



ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL

“Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação”

Realizado nos dias 9, 10 e 11 de maio de 2017 na
Universidade Federal do Espírito Santo Campus de Goiabeias

REALIZAÇÃO:



APOIO:



INSTITUIÇÕES PARCEIRAS:



FINANCIAMENTO:



2017

S471a Anais do Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação / Vania Carvalho de Araújo, coord. – Vitória : UFES, 1ª Edição, 2017. 1127 p.

Seminário realizado no período de 09 a 11 de maio de 2017.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-60050-28-4

1. Infância e juventude. 2. Educação. 3. Culturas Infantis. 4. Cidade. I. Araújo, Vania Carvalho de. II. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação.

CDU: 37

Apresentação

Os debates sobre as infâncias e as juventudes em seus mais variados contextos, tem se destacado como parte de uma agenda cada vez mais pungente e ampla, englobando pesquisadores, professores e profissionais de diferentes campos do conhecimento. Torna-se necessário, cada vez mais, reafirmar a necessidade e a importância dos estudos das infâncias e das juventudes no campo da educação, pois ambos nos interpelam a efetivação de políticas públicas, tendo as culturas infantis e juvenis como interlocutoras legítimas no processo de ressignificação da dimensão pública da cidade e das práticas educativas.

Mobilizados pela imbricação dos temas de estudo – infâncias, juventudes e educação, em maio de 2017, por iniciativa do Grupo de Estudos Infância, Educação, Sociedade e Cultura (IESC), realizou-se o I Seminário Nacional “Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a Educação”, no *campus* de Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo.

O evento congregou mais de 200 participantes, privilegiando pesquisadores e pós-graduandos de várias regiões do Brasil, mobilizados em empreender estudos e pesquisas sobre outras e novas possibilidades das infâncias e juventudes conviver e habitar a cidade em permanente diálogo com a educação.

Convidamos a todas e todos, principalmente os que têm as infâncias, as juventudes e a cidade em articulação com a educação como campo de reflexão e pesquisa, a participarem deste momento de encontro e partilha dos trabalhos apresentados no decorrer do evento e agora sob o formato de anais, com a perspectiva de que novos e promissores caminhos possam ser trilhados.

P/ Comissão Organizadora
Vania Carvalho de Araújo
Adriana Gomes Silveira

Vitória, julho de 2017.

Sumário

6	Apresentação
7	Comitê Científico
8	Comissão Organizadora
9	EIXO 1: EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E CIDADES
10 - 23	Eleição de Diretores: Possibilidades e desafios da participação de crianças
24 - 35	INFÂNCIAS INTER/MULTICULTURAIS NOS ESPAÇOS E TEMPOS: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA NA RELAÇÃO DOCENTE E DISCENTES
36 - 49	GÊNERO E CIDADE: UMA ANÁLISE DE CONVERSAS COM MENINOS E MENINAS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA
50 - 61	A LITERATURA INFANTIL NOS ESPAÇOS DA CRECHE: A FORMAÇÃO DO LEITOR E AS POSSIBILIDADES REFLEXIVAS DA LEITURA LITERÁRIA
62 - 74	REPRESENTAÇÕES DE COMUNIDADES TRADICIONAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SERRA-ES
75 - 88	IDENTIDADE NEGRA EM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: AS CONTRIBUIÇÕES DO ESPAÇO DA CRECHE
89 - 103	APONTAMENTOS SOBRE QUESTÕES ÉTICAS EM PESQUISA COM CRIANÇAS: UM ESPAÇO EM DIÁLOGO COM A ARTE
104 - 108	CRIANÇAS VÃO À UNIVERSIDADE: MÚSICA, MOVIMENTO E DESENVOLVIMENTO EM UM ESPAÇO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM SANTARÉM, PARÁ
109 - 121	TREMORES E ECOS DO “TERRITÓRIO MULHER”: CONVERSAS SOBRE GÊNERO E INFÂNCIA E CIDADE
122 - 136	DO LADO DE FORA DA ESCOLA – DENTRO DO CINEMA EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS COM AS TECNOLOGIAS
137 - 150	A VIOLÊNCIA EM TRÊS GÊNEROS: ESCRITAS DE ADOLESCENTES SERRANOS NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA
151 - 165	O BRINCAR DE CRIANÇAS: APROXIMAÇÕES ÀS CULTURAS INFANTIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BAIRRO AMÉRICA ARACAJU/SE
166 - 177	QUE/QUAL CIDADE É “APRESENTADA” ÀS CRIANÇAS? PERCURSOS INVESTIGATIVOS NO SUL BRASILEIRO
178 - 190	A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO PONTO DE PARTIDA PARA A NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA
191 - 203	A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM
204 - 214	ENTRE A ESCOLA E A MINHA CASA: O QUE PERCEBEMOS QUANTO À ORIENTAÇÃO ESPACIAL DAS CRIANÇAS?
215 - 234	INFÂNCIA E CIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE O BRINCAR
235 - 246	MOVIMENTOS E TESSITURAS EXPERIENCIADOS DE CURRÍCULOS NA INTERRELAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS E A CIDADE
247 - 259	A UTILIZAÇÃO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
260 - 271	OS DIREITOS DA CRIANÇA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
272 - 284	ESCOLA SEM MUROS E EDUCAÇÃO NA CIDADE: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E PATRIMÔNIO CULTURAL NA CIDADE DE VITÓRIA
285 - 299	EDUCAÇÃO NA CIDADE: O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DA CIDADE DE VITÓRIA EM DEBATE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
300 - 311	AS CRIANÇAS NA CIDADE: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM PRATO CHEIO DE APRENDIZAGENS
312 - 326	CONTRIBUIÇÕES DA CIDADE EDUCATIVA PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: UM OLHAR A PARTIR DOS ESPAÇOS COM POTENCIAL EDUCATIVO PRÓXIMOS AO IFES – CAMPUS VITÓRIA
327 - 339	A INFÂNCIA E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO EM ESPAÇOS DE DESIGUALDADES: UM BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO
340 - 352	SEMENTES MUSICAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESPAÇO NÃO FORMAL DE ENSINO PARA CRIANÇAS

Sumário

- 353 - 367 A CRIANÇA NA CIDADE: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS INFANTIS SOBRE ALIMENTAÇÃO
- 368 - 379 “PÉ NA ESTRADA” PARA CONHECER E REINVENTAR A CIDADE
- 380 - 393 PASSEANDO ENTRE O BAIRRO E INFÂNCIAS: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA BARRA DE MARICÁ/DIVINEIA
- 394 - 404 NO CHÃO DE TERRA NA CASA DA MINHA AVÓ: COM OS VAGALUMES EU QUERO VOAR, VOAR, VOAR!
- 405 - 418 EDUCAÇÃO E CIDADE: A MEDIAÇÃO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS DE COMUNICAÇÃO
- 419 - 429 ÍNDIO PATAXÓ, O QUE VEM FAZER AQUI? AUTORIAS DE INFÂNCIAS NA ALDEIA PÉ DO MONTE.
- 430 - 445 Com olhos de criança: um olhar sobre a dimensão educadora dos espaços
- 446 EIXO 2: CULTURAS DA INFÂNCIA E O DIREITO À CIDADE**
- 447 - 459 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A CIDADE?
- 460 - 473 “MAMÃE BRINQUEI DE LIVROS!” O CEI LAUZANE NA BIBLIOTECA MARIO DE ANDRADE: AMPLIANDO ESPAÇOS DE CIRCULAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA CIDADE DE SÃO PAULO
- 474 - 485 CRIANÇAS E MOBILIDADE URBANA: APONTAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CULTURA LÚDICA INFANTIL NA CIDADE
- 486 - 498 “DAQUI A POUCO TEREMOS OS PROFESSORES EBTT!” A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO E AS SUAS PRIMEIRAS PROFESSORAS DE CARREIRA
- 499 - 511 CRIANÇAS, ESCOLA E TECNOLOGIAS: ANÁLISE DESSAS RELAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA
- 512 - 518 Os desafios da participação de crianças e jovens no Conselho Municipal de Direitos: a experiência de Campos dos Goytacazes
- 519 - 531 CULTURAS DA INFÂNCIA E A CRECHE: VISÃO DE FAMÍLIAS CARIOCAS
- 532 - 545 AS CRIANÇAS DA COMUNIDADE MARGEM DA LINHA E OS IMPACTOS DA POLÍTICA HABITACIONAL
- 546 - 559 “SE EU CRESCER VOU TER QUE SAIR DESSA ESCOLA, E EU AMO ESTUDAR NESSA ESCOLA.” A CRIANÇA MIGRANTE E A RELAÇÃO COM O ESPAÇO
- 560 - 572 CARTOGRAFIA COM CRIANÇAS: REPRESENTAÇÕES SOBRE A CIDADE
- 573 - 585 IDENTIDADE NEGRA: UM DIÁLOGO COM A ESCOLA E A CIDADE
- 586 - 597 POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIÁLOGO: CIDADES E INFÂNCIAS
- 598 - 610 AS INFÂNCIAS E SEUS DIREITOS DE CIRCULAÇÃO NA CIDADE: TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES
- 611 - 622 INFÂNCIA E CIDADE NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA URBANA
- 623 - 636 VIVÊNCIAS, PRÁTICAS E NARRATIVAS DOS ESPAÇOS COTIDIANOS DAS CRIANÇAS
- 637 - 650 AS CRIANÇAS E SUAS FORMAS DE VIVENCIAR E REPRESENTAR A CIDADE
- 651 - 662 ÉTICA NA PESQUISA SOBRE E COM CRIANÇAS E SUAS APLICAÇÕES AOS ESTUDOS URBANOS
- 663 - 677 AMAZÔNIA MARAJOARA: O COTIDIANO DA CRIANÇA RIBEIRINHA NUMA REGIÃO DE CONTRASTES
- 678 - 692 VIVENDO A INFÂNCIA NO BAIRRO: APROXIMAÇÕES DE DADOS DE PESQUISAS COM CRIANÇAS DE CURITIBA, PARIS, LONDRES E SÃO FRANCISCO
- 693 - 705 LUTA PELA MORADIA COMO PARTE DO DIREITO À CIDADE: CRIANÇAS QUE VIVEM E LUTAM NO RIO DE JANEIRO
- 706 EIXO 3: JUVENTUDES E AÇÃO CULTURAL EM DIFERENTES CONTEXTOS**
- 707 - 719 ESPAÇO ESCOLAR, CIDADE E CULTURA CONTEMPORÂNEA: participação juvenil em uma nova educação
- 720 - 731 JUVENTUDE E EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NA ESCOLA: A RODA DE LEITURA
- 732 - 749 LEITURA CRÍTICA, ESCOLA E JUVENTUDE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
- 750 - 766 EDUCAÇÃO POPULAR E JUVENTUDES NA PERIFERIA DO RIO DE JANEIRO: A ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS NA LINHA DE FOGO
- 767 - 779 JUVENTUDE E DROGAS NA CIDADE: QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO?

Sumário

- 780 - 792 JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA DE ESPAÇOS POPULARES: ALGUMAS DEMANDAS EM (FORM)AÇÃO
- 793 - 806 O QUE SEUS OLHOS ESCOLHEM VER? UM AJUSTE DO OLHAR PARA ENXERGAR OS INVISÍVEIS
- 807 - 819 JUVENTUDE, TERRITÓRIO E CULTURA
- 820 - 839 A UNIVERSIDADE COMO PALCO DE DEMANDAS E EXPRESSÕES DA JUVENTUDE
- 840 - 851 GÊNERO, SEXUALIDADE E JUVENTUDE(S): PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE HETERONORMATIVIDADE E COTIDIANO ESCOLAR
- 852 - 861 UM ENCONTRO: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA A PARTIR DE MARTIN BUBER
- 862 - 874 POTÊNCIAS EDUCATIVAS DO MAPEAMENTO COLABORATIVO COM NOVAS TECNOLOGIAS NA RELAÇÃO DA JUVENTUDE COM A CIDADE
- 875 - 886 CARTA DE UMA JOVEM-ADOLESCENTE SOBRE SUA EXPERIÊNCIA NO TEMPO INTEGRAL: DIALOGANDO POR UMA ESCOLA SEM MUROS
- 887 - 901 Juventude, Trabalho e Formação: As lutas juvenis em busca de uma escola mais justa
- 902 - 916 O DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL DO ADOLESCENTE APRENDIZ NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM E AS RELAÇÕES INTRÍNSECAS A EDUCAÇÃO
- 917 - 930 JUVENTUDES E URBANIDADES: CARTOGRAFANDO OS JOVENS NA CIDADE
- 931 - 944 ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E JUVENTUDE (S): DILEMAS E DESAFIOS
- 945 - 957 POTENCIALIDADES DO(S) CONCEITO(S) DE JUVENTUDE(S) ENQUANTO CATEGORIA SOCIOLÓGICA
- 958 - 969 ESTÉTICAS FORMATIVAS E A PRODUÇÃO DA CIDADE: ALGUNS CONCEITOS, PRINCÍPIOS E INVESTIGAÇÕES
- 970 - 982 A RELAÇÃO DOS JOVENS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA DINÂMICA CIBERCULTURAL
- 983 - 999 OS VALORES DA ESCOLA NOS PRODUTOS DA CULTURA MIDIÁTICA: UMA ANÁLISE DO DESENHO ANIMADO MONSTER HIGH
- 1000 - 1010 FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DO COLÉGIO PEDRO II
- 1011 - 1022 JUVENTUDES, CIDADES E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?
- 1023 - 1035 JUVENTUDES, TEMPO E EDUCAÇÃO
- 1036 - 1045 O DIREITO AO LÚDICO E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE EM UM HEMOCENTRO: AÇÕES DE CIDADANIA
- 1046 - 1062 CORPOARTE E IDENTIDADES: UM ESTUDO SOBRE AS VISUALIDADES JUVENIS NA ESCOLA
- 1063 - 1075 O Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola como dispositivos de análise das práticas de participação escolar
- 1076 - 1087 AS JUVENTUDES NA PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO: O DIREITO À CIDADE EM UMA ABORDAGEM DA CARTOGRAFIA DA AÇÃO
- 1088 - 1101 PENSAR A CIDADE A PARTIR DA LITERATURA: AS RELAÇÕES DE ALTERIDADE NO CONTEXTO URBANO E A FORMAÇÃO DO LEITOR JUVENIL
- 1102 - 1112 AS AULAS DE GEOGRAFIA URBANA NUNCA MAIS SERÃO AS MESMAS: A“PRIMAVERA SECUNDARISTA” E SEUS IMPACTOS NA SALA DE AULA
- 1113 - 1127 A (IN)EXISTÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE LAZER DESTINADAS ÀS JUVENTUDES POBRES DE VITÓRIA-ES

Comitê Científico

Ana Carolina G. Marsiglia (UFES)

Ana Lúcia Goulart de Faria (Unicamp)

Cleonara Maria Schwartz (UFES)

Edna Castro de Oliveira (UFES)

Erineu Foerste (UFES)

Gerda Margit Schütz Foerste (UFES)

Hiran Pinel (UFES)

Janaína Silva Costa Antunes (Criarte - UFES)

Janete Magalhães Carvalho (UFES)

Levindo Diniz Carvalho (UFMG)

Lúcia Velloso Maurício (UERJ)

Magali Reis (PUC/MG)

Maria Emília Vilarinho (UMINHO-Portugal)

Marcelo Lima (UFES)

Miriam Leite (UERJ)

Moema Lúcia Martins Rebouças (UFES)

Pollyana dos Santos (IFES - Cachoeiro de Itapemirim)

Rogério Drago (UFES)

Samuel de Souza Neto (UNESP-Rio Claro)

Sonia Lopes Victor (UFES)

Terezinha Maria Schuchter (UFES)

Valdete Côco (UFES)

Vera Maria R. de Vasconcellos (UERJ)

Vilmar José Borges (UFES)

Comissão Organizadora

Vania Carvalho de Araújo (Coordenação)

Adriana Gomes Silveira

Adriana de Castro Peterlini Tavares

Alexandro Braga Vieira

Edson Maciel Peixoto

Erika Milena de Souza

Ines de Oliveira Ramos

Jhonathas Andrade do Nascimento

Jordano Francesco Gagno de Brito

Juliana Sampaio da Silva

Kenia dos Santos Francelino

Larissa Littig Francisco

Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares

Luziane de Assis Ruela Siqueira

Ligia Leão de Aquino

Mara Pereira dos Santos

Mario de Jesus Xavier

Manuel José Jacinto Sarmento

Rosali Rauta Siller

Victória Galter Vieira

EIXO 1: EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E CIDADES

Eleição de Diretores: Possibilidades e desafios da participação de crianças

Célia Maria Vilela Tavares. Conselho Municipal de Educação de Vitória-ES. celiamvt@bol.com.br
Zoraide Barboza de Souza. Conselho Municipal de Educação de Vitória-ES. zobarboza@yahoo.com.br¹
Ana Moscon de Assis Pimentel Teixeira. Conselho Municipal de Educação de Vitória-ES.
amoscon@gmail.com
Marcia Sagrillo Smiderle. Conselho Municipal de Educação de Vitória-ES. marciasagrillo@hotmail.com

Resumo

A eleição direta para gestores das unidades de ensino teve início, em Vitória, em 1992, constituindo-se em importante experiência de gestão democrática. Uma das mudanças do processo de eleição para o triênio 2015/2018, em relação aos anteriores, foi a inclusão das crianças a partir de 8 anos, entre os eleitores. No ano de 2015, após a ocorrência das eleições, foi instituída uma Comissão Especial pelo Conselho Municipal de Educação, à qual caberia um estudo sobre a inclusão dos estudantes com 8 e 9 anos, como votantes. Desse modo, foi desenvolvido um Projeto de Pesquisa intitulado *Eleição de Diretores: Possibilidades e desafios da participação das crianças*, tendo como objetivo analisar, a partir dos diferentes sujeitos que compõem o contexto escolar, a participação das crianças a partir de 8 anos neste processo eleitoral. O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa, enfatizando o desafio de escutar e dar voz e possibilidade de escolha às crianças.

Palavras-chave: Gestão democrática; Participação; Crianças

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 3º, inciso VIII, disciplina, como um dos princípios da educação

1 O COMEV criou uma Comissão Especial para analisar a participação das crianças a partir de oito anos nas eleições de diretores das Unidades de Ensino do município de Vitória-ES composta pelas Conselheiras Denise Pinheiro Quadros (Presidente do COMEV), Zoraide Barboza de Souza (Presidente da Comissão), Célia Maria Vilela Tavares (Vice-Presidente da Comissão), Liudimila Katrine Proximozer e Marlene Buzato.

escolar, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Na rede municipal de ensino de Vitória-ES, um dos mecanismos para assegurar a gestão democrática é a qualificação da participação dos diversos sujeitos do espaço escolar através da eleição direta do(da) diretor(a) escolar.

A eleição direta para gestores das unidades de ensino teve início, em Vitória, em 1992, constituindo-se em importante experiência de gestão democrática. De 1992 a 2005, as eleições foram normatizadas por decretos e/ou portarias emitidas pelo Poder Executivo e, a partir de 2008, o processo passou a ser normatizado pelo COMEV (Conselho Municipal de Educação de Vitória-ES). Uma das mudanças do processo de eleição para o triênio 2015/2018, em relação aos anteriores, foi a inclusão das crianças a partir de 8 anos, entre os eleitores.

No ano de 2015, após a ocorrência das eleições, foi instituída uma Comissão Especial à qual caberia um estudo sobre a inclusão dos estudantes com 8 e 9 anos, como votantes. Essa Comissão Especial deliberou pela realização de um Projeto de Pesquisa intitulado *Eleição de Diretores: Possibilidades e desafios da participação das crianças*, tendo como objetivo analisar, a partir dos diferentes sujeitos que compõem o contexto escolar, a participação das crianças a partir de 8 anos neste processo eleitoral.

Inicialmente, foram definidas como questões problematizadoras: como aconteceu o processo de escolha de diretores com a participação de estudantes a partir de 8 anos; qual a percepção do segmento de estudantes sobre a redução da idade de 10 para 8 anos; qual a percepção dos demais segmentos em relação à participação das crianças nessa faixa etária e qual a percepção das crianças com 8 e 9 anos que participaram pela primeira vez da eleição de diretores.

Este estudo buscou fundamentação na Sociologia da Infância, bem como em autores que discutem a gestão democrática. Assim, foram realizados estudos sobre a temática infância e crianças e, também, sobre processos de participação com suas potencialidades e limitações para essa faixa etária.

Quanto à metodologia, a opção foi pela pesquisa qualitativa justificando, para isso, que essa modalidade é baseada na flexibilidade, singularmente em relação aos instrumentos e procedimentos da produção de dados; que os vários dados produzidos qualitativamente demandam dos/as pesquisadores/as conhecimento e/ou experiência no sentido criativo e intuitivo para dialogar com o material produzido no campo de pesquisa; que tem como objetivo discutir o fenômeno, no sentido de entender e explicar o objeto pesquisado por meio de análise das experiências dos indivíduos e grupos, indagações em relação às interações e comunicações que são processadas, bem como análise de documentos.

Foram definidos como instrumentos para a pesquisa: entrevista semi estruturada – com Conselheiros da Comissão de Legislação e Normas/COMEV e Comissão Eleitoral Central; grupo focal com as crianças 8 e 9 anos; questionário *on line* para os demais estudantes e segmentos da comunidade escolar. Através desses instrumentos de pesquisa foram alcançados 638 sujeitos: 584 respondentes ao questionário *on line*, dois entrevistados da Comissão de Legislação e Normas, um da Comissão Eleitoral Central, um da Gerência de Gestão Democrática e cinquenta estudantes de oito e nove anos em grupos focais.

A partir desse ponto, passamos a dialogar com os dados produzidos no sentido de problematizar a percepção dos diferentes sujeitos envolvidos na Pesquisa, em relação à participação das crianças a partir de 8 anos de idade no processo eleitoral para o provimento da função gratificada de diretor(a) de escolas da Rede Municipal de Vitória.

Gestão Democrática: possibilidades e desafios

A gestão democrática é um processo que se constitui no exercício cotidiano de decisões pautadas no diálogo com os diferentes sujeitos do espaço escolar, que tem como referência as mudanças de paradigmas, firmado em um fazer coletivo e constituindo-se em processo em contínua mudança, sendo uma correlação de iguais e não de subordinados.

Esse é um conceito-chave para o espaço da escola pública que precisa ser compreendido não apenas como um princípio legal, mas também como um objetivo a ser alcançado e aprimorado cotidianamente, em cada decisão efetivada no coletivo, constituindo-se, assim, a realização da gestão democrática. Essa forma de realizar a gestão qualificará a dimensão da participação e a sustentabilidade do ambiente democrático educacional.

A gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – famílias, professoras(es), estudantes e funcionárias(os) – em todos os aspectos da organização da escola. Essa participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação) seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos quanto às questões de natureza burocrática.

Para que a tomada de decisão seja partilhada e coletiva, é necessária a efetivação de vários mecanismos de participação, tais como: o aprimoramento dos processos de escolha ao cargo de dirigente escolar; a criação e a consolidação de órgãos colegiados na escola (conselhos escolares e conselho de classe); o fortalecimento da participação estudantil por meio da criação e da consolidação de grêmios estudantis; a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola; a redefinição das tarefas e funções da associação de pais, na perspectiva da construção de novas maneiras de se partilhar o poder e a decisão nas instituições.

As eleições de diretores(as) em Vitória aconteceram em 1992, 1995, 1999, 2002, 2005, 2008, 2011 e 2014. De 1992 a 2005, portanto, por cinco gestões, a normatização ocorreu através de decretos e/ou portarias emitidas pelo poder executivo. A partir de 2008, o processo de eleição passou a ser normatizado pelo Conselho Municipal de Educação. As Resoluções anteriores à de número 07/2014 mantêm, todas elas, na norma, o direito de voto do segmento estudantil apenas àqueles com idade igual ou superior a 10 anos, da mesma forma como tratavam as portarias e decretos do executivo ao longo das normatizações produzidas desde 1992.

Importante ressaltar que com a aprovação do Plano Municipal de Educação, através da

Lei 8.829/2015, ficou garantida a normatização das eleições dos(as) diretores(as) escolares municipais como prerrogativa do Conselho Municipal de Educação.

Após vinte e dois anos da primeira eleição e do sétimo pleito, O Conselho Municipal de Educação, após muitos debates, aprovou a alteração da norma ampliando a participação estudantil na eleição de diretores, garantindo o direito de voto às crianças a partir de 8 anos de idade.

Participação enquanto processo de aprendizagem e experiência de cidadania

A participação envolve complexidades e muitos desafios para a sua implementação e, quando falamos em participação das crianças, os desafios tornam-se ainda maiores pois ainda são consideradas como alguém menor. O reconhecimento das crianças como sujeitos de direito, que têm vez e voz que necessitam ser escutadas, é uma conquista recente em nosso processo histórico, nos marcos legais e conceituais. Assim, podemos sinalizar que nossas instituições ainda são permeadas por mentalidades que as julgam “[...] desprovidas de vontade ou racionalidades próprias e como portadoras de imaturidade social [...]” (SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2007, p. 187).

Sarmiento apud Chawla (1998, p. 191) considera também que:

[...] as crianças e jovens possuem competências que lhes permitem dar contributos inovadores para o melhoramento dos espaços sociais em que vivem, mas que a forma como a ordem social dos adultos interpreta esta possibilidade é redutora das competências dos mais novos neste âmbito. As tomadas de decisão relativas à organização dos espaços públicos estão cercadas de barreiras relacionadas com a linguagem tecnocrática e com estilos de negociação do planeamento dos que não consideram plausível ou desejável a integração das vozes das crianças.

Essa perspectiva foi apontada pelos sujeitos da pesquisa e um profissional ressaltou:

Acredito que a participação das crianças é muito importante, pois são sinceros e verdadeiros e sabem se posicionar. Nesse sentido, acredito que os candidatos(as) devam ter clareza da linguagem adequada para se comunicar com essa faixa etária, a fim de garantir a efetiva participação destes alunos. Da forma como alguns candidatos(as) falam ou se colocam acabam por excluir esses estudantes, uma vez que eles não compreendem com clareza o que é falado (Fala de profissional no questionário online).

Assim, podemos entender que muitos desafios envolvem a participação das crianças, considerando que não é suficiente abrir possibilidades para que sejam eleitores(as), pois o não reconhecimento das crianças como interlocutores válidos para o diálogo, presentificado nas estruturas de nossos espaços escolares, podem tornar as eleições como algo exclusivo para o universo adulto, caso não seja reconhecido como um espaço para o exercício permanente de aprendizado de cidadania para todas as gerações. Nesse contexto, Antunes (2007, p. 121) ressalta que “O modo como adultos e crianças se relacionam na escola é decisivo para a apreensão da criança de valores e conceitos sobre as relações de poder na sociedade.”

Diversos autores defendem que chegou o momento de dar visibilidade às posições das crianças e assinalam que elas foram esquecidas dos espaços de participação e contribuição e, a partir desse entendimento, novas posturas emergiram nos diversos estudos sobre essa temática. Poderíamos entender que, com esses avanços, o impasse estaria resolvido. Entretanto, Dominique Colinvaux (2009, p. 45) sinaliza que:

[...] o que me aparece como dilema: de um lado a criança como um ser pleno, potente, inteiro, cuja voz e ação devem, por isso mesmo ser reconhecidas e respeitadas e, de outro, práticas adultas e institucionais que negam esta mesma completude e capacidade para estar no mundo, (re)afirmando as crianças como sujeitos de falta [...].

Os estudos realizados sobre a temática infância colocam-nos frente a um novo paradigma: as crianças necessitam ser ouvidas e consideradas nos contextos sociais dos quais participam. Dessa forma, faz-se necessário entendermos que as crianças são indivíduos: elas se posicionam, falam, sentem e têm contribuições a compartilhar. Neste sentido, entendemos a

[...] participação como um “princípio da democracia que necessita ser trabalhado”. Sendo uma experiência que “se aprende e que se ensina”, a participação deve ter lugar na escola pela promoção da convivência democrática no seu cotidiano, pois se aprende a participar, participando (ANTUNES, 2007, p. 125).

As crianças demonstram que têm compreensão dos aspectos da gestão escolar em que participam e nos quais se constituem como cidadãos “[...] tecendo um 'olhar de dentro' das relações escolares, que pode já ter sido 'naturalizado' pelo adulto” (ANTUNES,

2007, p. 131). Isso ficou evidenciado quando, no percurso da pesquisa, uma criança afirmou que o atual gestor:

[...] melhorou o parquinho, trocou as cadeiras da sala de vídeo que tava quebrada, pintou e reformou as portas, colocou ar condicionado em algumas salas, trocou o quadro em algumas salas, melhorou o aprendizado na nossa leitura, matemática, português, artes, educação física... a biblioteca melhorou... tivemos aula no Convento da Penha [...] (estudante participante do grupo focal).

Podemos entender que as crianças refletem sobre a conjuntura escolar em que estão inseridas e têm conhecimento de que a escola precisa de um gestor e que essa pessoa necessita estar atenta ao currículo que atenda aos anseios do universo infantil. Um estudante apresentou a seguinte fala sobre a ex gestora: “Tinha uma diretora que era tão chata que escondia um montão de coisa no armário dela e quando ela foi embora e que abriam o armário tinha giz de cera e um montão de coisa assim, ela escondia os materiais pedagógicos [...]”.

Entretanto, as crianças ainda podem ser invisibilizadas, pois, em alguns momentos, os adultos discutem assuntos sobre as crianças, como se elas não estivessem no mesmo ambiente. Nesse aspecto, a criança é adjetivada como “[...] aquela que não sabe, não pode, que não tem” (COLINVAUX, 2009, p. 46). Nesse sentido, a criança pode ser percebida com base no senso comum, e são entendidas como um ser incompleto, que precisa das experiências pedagógicas por meio de atividades bem planejadas para se “adultizarem”, de forma que as levem a solucionar suas falhas e incompletudes.

Corroborando com essa perspectiva, um profissional, quando foi questionado sobre a participação dos estudantes a partir de 8 anos de idade no processo eleitoral de diretores das Unidades de Ensino apontou que as crianças “[...] são muito imaturas e podem ser facilmente estimuladas por um adulto [...]”, continuando o pensamento de participantes desse segmento na pesquisa, outro profissional argumenta que: “Acho precoce. Penso que a iniciativa é boa, mas precisamos melhorar a abordagem, pois são influenciáveis e a qualquer promessa se encantam. O voto é sério [...]”. Essa compreensão em relação à imaturidade das crianças menores para tomarem decisões também se estende às crianças maiores e adolescentes, quando um deles argumenta que “Eles não deveriam votar

porque são pequenos e não sabem de nada”.

Sarmento, Soares e Tomás (2016), entretanto, destacam que a Sociologia da Infância tem trilhado a consolidação da infância como um construto social e as crianças como atores sociais plenos e competentes. Ressaltam que, quando se coloca em análise a cidadania, a discussão ainda está sustentada em conceitos e modelos tradicionais que reduzem o seu exercício à fase adulta. Nesse contexto, salientam que é necessário rever o conceito de cidadania, alargando a sua compreensão a partir de novos parâmetros que incluam distintos grupos sociais, dentre os quais a infância, que tem como um dos fatores que justificam a sua não participação associada à questão da idade, vinculada a padrões que definem a infância como um tempo em que é essencial o controle e a proteção.

Podemos compreender que, em nossa sociedade, o espaço ocupado pelas crianças, em grande parte, permanece à margem dos processos decisórios instalados no contexto da vida pública. Isso é evidenciado quando alguns participantes da pesquisa argumentam que as crianças são sujeitos imaturos. Essa informação apareceu tanto nos questionários semi estruturados *online*, quanto nas entrevistas e apresentaram uma defesa, ora por serem facilmente influenciáveis pelos adultos, ora sob uma perspectiva protecionista, por entender que as crianças seriam colocadas frente a uma responsabilidade que as deixariam fragilizadas, tendo em vista a sua pouca capacidade de análise crítica para votar conscientemente. Um dos entrevistados pontuou que não percebeu avanços e nem fragilidades nesse processo eleitoral realizado em 2014 e afirmou que “[...] pode ser que as crianças votem apenas porque gostem de uma pessoa”, entretanto, esse mesmo entrevistado conclui que “[...] isso também pode acontecer com o adulto.” Assim, evidenciou-se que as mesmas argumentações utilizadas para defender a não participação das crianças, no caso desse entrevistado, apareceu também como possibilidade de fragilidade para os adultos. Entretanto, outro entrevistado ressaltou que “[...] essa criança hoje é uma criança que atua, pensa, que age e entendo que essa criança é capaz, sim! [...] elas estão conectadas, antenadas em tudo o que se passa na vida, na escola, então, por isso, é importante a sua participação.”

Em relação a opinião dos estudantes sobre a inserção das crianças a partir de 8 anos de idade, como eleitoras, foi apontado pela maioria dos(das) respondentes deste segmento, como positiva. Quando juntamos os dados dos questionários com os do grupo focal, fica evidenciado que o segmento de estudantes acredita na importância e validade deste voto como processo de exercício de cidadania. Dentre os aspectos positivos apresentados, justificam que é um processo de aprendizagem, que é um processo democrático, que as crianças têm maturidade e que a escolha é um direito, pois elas também fazem parte do contexto escolar.

Quando analisamos somente os dados relativos aos profissionais, verificamos que os que concordam e os que discordam de que os estudantes, a partir de 8 (oito) anos, sabem votar, ficam muito próximas e quando a investigação se aprofunda nesta pergunta para que os profissionais possam esclarecer as suas opiniões acerca do sim ou do não, fica evidente que eles consideram que, ao mesmo tempo em que os estudantes podem ser manipulados por uma certa imaturidade, consideram também que o voto é um importante avanço no sentido da aprendizagem da cidadania, tanto que, ao visualizarmos os itens que os profissionais trazem como positivos em relação aos estudantes votarem, percebemos que a maioria dos respondentes acreditam ter sido importante a inserção das crianças de 8 e 9 anos no processo de escolha de diretores.

Ao juntarmos os dados dos entrevistados, fica evidente que este segmento entende a participação como processo de aprendizagem.

Se analisarmos somente os dados relacionados às famílias observamos que a opinião do segmento divide-se em 50% pelo sim e 50% pelo não em relação à participação das crianças a partir de 8 anos. No entanto, quando os mesmos justificam as suas opiniões, fica evidenciado, também, o entendimento da importância do voto enquanto aprendizagem da cidadania.

Ao analisarmos os dados podemos afirmar que os três segmentos concordam que o processo de eleição de diretores é um importante espaço de aprendizagem para toda a

comunidade escolar.

Percebemos que, ao cruzamos os dados, a tese de manipulação torna-se muito frágil, pois os adultos envolvidos na pesquisa admitem que a manipulação não ocorre apenas com as crianças, mas em todas as faixas etárias, pois a participação é um processo de aprendizado permanente, que se exerce na prática e que os adultos, também, configuram-se nesse processo de participação. Dessa forma, na análise do contexto geral da pesquisa, podemos indicar que a ideia da imaturidade não é aceita pelos participantes desta pesquisa como exclusividade da infância.

É na condição de participante que a criança se constitui como sujeito crítico no contexto social, percebendo que as relações são tecidas e a gestão da escola ocorre de forma processual. Em seus relatos elas demonstram ter uma noção temporal e fazem análises a partir de suas vivências.

Soubemos porque todo mundo tinha 9 anos e eu tinha só 8 anos e eu sabia em quem ia votar eu tinha noção! ai eu coloquei sim que eu queria votar na tia ...; eu desde os 4 anos eu já tinha juízo para votar, porque eu já me interessava, eu via propaganda política essas coisas assim. Pra mim aos 8 anos as pessoas que assistem propaganda política essas coisas assim... pode votar! (criança participante do Grupo Focal)

O desafio de ouvir as vozes das crianças nos espaços escolares, coloca-se para além do estabelecimento de metodologias, mas como um princípio político, de acordo com Sarmiento, Soares e Tomás (2016, p. 3):

A construção dos direitos participativos das crianças nos seus contextos de acção constitui um ponto nodal da afirmação do reconhecimento de sua competência social. Nesse sentido, *ouvir a voz das crianças* no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da acção adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes. A expressão dessa partilha necessita de encontrar fórmulas que ultrapassem os mecanismos formais de decisão, instituídos nas organizações democráticas modernas, de modo a adequar-se a uma participação das crianças adequada aos seus diferentes grupos etários [...].

Dessa forma, a participação infantil abarca uma concepção de criança investida de força, com possibilidade de expressar opiniões, elaborar argumentos e definir prioridades, mesmo que essa atuação possa ocorrer com efeitos e intensidades distintos

nas diferentes instâncias. Nesse contexto, as condições promovidas para que se torne possível a escuta das crianças, necessitam de análises e problematizações permanentes no intuito de evitar as armadilhas de uma pseudo participação e fortalecer a participação com um caráter político e vinculada a uma concepção de cidadania ativa para as crianças.

Na medida em que estamos diante de novos construtos legais e conceituais que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, que tem voz e direito de manifestarem seus pensamentos e suas necessidades, precisamos de um modelo de escola que esteja atenta às demandas apresentadas pelas crianças a fim de tornar o ambiente escolar em um lugar habitado por esse grupo geracional.

Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) apontam, ainda, a importância das propostas educativas contemplarem uma participação infantil que supere a dimensão dogmática, que se dá apenas no plano formal, pois é esvaziada de sentido e fica restrita a um caráter didático. Sinalizam que esforços têm sido empreendidos no sentido de provocar mudanças nas formas estruturais de como a escola se organizou na modernidade, a fim de habilitá-la com uma perspectiva política e cumprir com o seu papel primordial frente aos direitos das crianças e adolescentes, quer seja na aquisição e construção de saberes e conhecimentos, quer seja no respeito e reconhecimento à diversidade cultural e individual, quer seja no exercício dos direitos políticos que envolve a participação nas decisões coletivas.

A escola é um espaço privilegiado, um lugar onde se desenrolam “ensaios” para o exercício da vida em coletividade e deve ser compreendido como um local educativo, viável para a promoção da participação política dos sujeitos. Dessa forma, é importante pautar a participação infantil em suas potencialidades e em seus limites. Ainda podemos ressaltar a escola como um lugar onde se entrecruzam as políticas educacionais e sociais, e, se por um lado, já avançamos em nossos marcos legais, por outro, a escola também é permeada por práticas pautadas na subordinação e disciplinarização, com soberania dos adultos sobre as crianças, presente no *modus operandi* de nossa sociedade.

Todavia, afloram experiências nas nossas escolas ancoradas em propostas educativas que se alicerçam na compreensão das crianças como seres com capacidades diferenciadas dos adultos, entretanto, em uma perspectiva válida e necessária para a renovação do mundo.

Considerações finais

Dessa forma, ao analisar, a partir dos diferentes sujeitos que compõem o contexto escolar, a participação das crianças a partir de 8 anos no processo eleitoral para provimento da Função Gratificada de Diretor nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória/ES, observamos que a participação infantil é influenciada por elementos que estão vinculados às relações de poder estabelecidas pelas gerações adultas sobre as infantis, embora tenhamos um reconhecimento da criança como sujeito de direitos, amparados em estatutos legais, que precisam ser respeitados e colocados em pauta, pois a sua implementação fica, muitas vezes, restrita ao nível das discussões ou esses direitos são exercidos de forma superficial. Sendo assim, é importante reconhecer e dar visibilidade a essas limitações, pois esses fatores podem criar empecilhos para a efetivação de espaços de participação política das crianças.

As condições objetivas de participação das crianças e possibilidades de exercerem sua cidadania confrontam-se com a constituição de nossa sociedade, colocando em pauta a necessidade de instituir ações que contribuam para desconstruir as estruturas fundamentadas em arquétipos que se contrapõem a uma visão pluralista de infância, de crianças como seres competentes e com capacidades de contribuir em processos decisórios que envolvam suas vidas.

Nesse contexto, este estudo aponta que, tanto estudantes quanto profissionais e familiares sinalizaram a importância da participação das crianças a partir de 8 anos no processo eleitoral para escolha de diretores, visto que elas compõem a comunidade escolar e trazem considerações singulares para o processo de gestão democrática. Assim, os sujeitos participantes desta pesquisa coadunam com os pesquisadores

utilizados para embasamento teórico deste trabalho e indicam a importância da participação como um processo de aprendizagem permanente de cidadania.

Desse modo, é fundamental a criação de espaços de participação pautados em relações intergeracionais solidárias, que se reconheçam como sujeitos distintos, todavia, ambos potentes, válidos e com capacidade de influenciar em processos decisórios, exercendo os seus direitos políticos.

Referências

ANTUNES, Karine Maria. As dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola: Um estudo de caso etnográfico. In: QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO, de Carvalho Diana (Orgs.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. São Paulo: Junqueira&Marin Editores. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**/elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]Brasília, MEC, SEB, 2004.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____.**CADERNO 5 - Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**/ elaboração Ignez Pinto Navarro... [et. al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

_____. **Gestão da educação escolar** / Elaboração / Luiz Fernandes Dourado. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profucionário , vol. 6, 2006.

_____. **Plano Nacional da Educação – PNE**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 4 agosto, 2015, BRASIL. PNE, 2015.

MACHADO, Ana Maria. Ah, Cambaxirra, se eu pudesse... São Paulo: FTD, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SARMENTO, Manuel, SOARES, Natalia e TOMÁS, Catarina. **Participação Social e Cidadania Activa das Crianças**. Disponível em: <http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%20E3o%20Tem%20E1tica/02.%20Inf%20ncia/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>. Acesso em: 05/01/2016.

SARMENTO, Manuel; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto – POR: Universidade do Porto, 2007, p. 183-206.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações **a partir dos Estudos da Infância**. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20Inf%C3%A2ncia%20e%20cidadania/Cidadania%20infantil%20e%20participa%C3%A7%C3%A3o%20pol%C3%ADtica%20das%20crian%C3%A7as.pdf>. Acesso em: 05/01/2016.

INFÂNCIAS INTER/MULTICULTURAIS NOS ESPAÇOS E TEMPOS: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA NA RELAÇÃO DOCENTE E DISCENTES

Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves

UERJ-FEBF

dendrikagoncalves@gmail.com

eixo: Educação, Infância e Cidade

RESUMO

Ancorados na pesquisa participante, atrelamos no desenvolvimento da disciplina "A criança e sua escolarização I" do curso de Pedagogia da UERJ-FEBF, campus Baixada Fluminense no Rio de Janeiro a interface ensino e pesquisa, construindo de modo colaborativo com os discentes discussões que tratam especificamente diferenças, diversidade e desigualdades que amalgamam as infâncias a partir dos territórios, ou seja, tempos e espaços de interação das crianças. Para compor a discussão adotamos como referencial teórico Lopes e Vasconcellos (2006) na tensão acerca das interferências que o espaço promove na infância, com Arroyo (2015) desestabilizamos as concepções de infância que adotam um padrão universal para o termo e procuram descaracterizar as múltiplas e plurais infâncias e em Ariès trouxemos à tona possibilidades de pensarmos a infância como categorial construída socialmente. Atravessamos as discussões do campo da infância com o inter/multiculturalismo perspectiva que orienta nossa prática política, acadêmica e docente a fim de encontrarmos respostas para as diferenças e problematizar as tensões ocasionadas pela desigualdade. Na tentativa de constatar as infâncias multiculturais, envolvemos os alunos na compreensão da disciplina, solicitamos deles que elaborassem relatos sobre sua infância e depois contrastamos as diferentes maneiras de ser criança em variados territórios.

Palavras-chave: infâncias, espaço- tempo e educação

Introdução

O trabalho para este seminário surge das indagações que nos acompanham tanto na atividade prática como na teórica com estudantes no curso de Pedagogia. Na posição de docente do curso de Pedagogia da UERJ-FEBF campus situado na baixada Fluminense no Rio de Janeiro, tenho construído com os alunos nas disciplinas "A criança e sua escolarização I e II", dimensões sobre a relação dos sujeitos infantis nos tempos e espaços.

Para compor a discussão que teve como escopo desestabilizar a visão homogênea e universal de criança, propomos uma discussão a partir de alguns autores, dos quais Lopes e Vasconcellos (2006), Arroyo (2015), Ariès (2006) e Canen (2007) e Candau (2009). Este texto é uma das interfaces de um processo dialógico de construção

de conhecimento tecido na disciplina "A criança e sua escolarização I" no curso de Pedagogia da Uerj-Febf no semestre de 2016.1, que teve como orientação a pesquisa participante que envolveu a turma.

Dentre as opções possíveis de pesquisa na abordagem qualitativa, apoiamo-nos na participante, os sujeitos estiveram envolvidos desde o primeiro momento, num exercício de emancipação tendo suas infâncias relatadas como material constituinte da pesquisa.

Infâncias ou infância, a relação entre criança, espaço e tempo

No caso específico da disciplina, um dos debates foi a concepção de infância a partir de sua pluralidade. Iniciamos pelo surgimento da ideia de infância e sua perspectiva enquanto categoria social nascida na Idade Moderna. As discussões suscitadas por Ariès indicam que os tempos históricos e as práticas com crianças variam de acordo com os séculos, sendo assim, as crianças eram concebidas de modo singular à cada época. "Não havia trajes específicos, nem diversões diferenciadas; temas hoje, considerados "proibidos" para as crianças, como sexo, não encontravam objeção; não havia também preocupação com a marcação da idade; e a aprendizagem ocorria no próprio cotidiano" (p.114).

A concepção de identidade emerge no bojo das ideias modernas, ou seja, aparece junto com a modernidade. Deste modo, marcadores que distinguem os sujeitos em sua individualidade são considerados relevantes, o registro da idade é um marco que chama a atenção nesse período. "A inserção das idades ou de uma data num retrato ou num objeto correspondia ao mesmo sentimento que tendia a dar à família maior consistência histórica" (p.43).

Mesmo o registro anunciando uma nova prática social daquele período, não era um costume comum em todos os lugares, nem em todas as famílias, por exemplo, dificilmente um homem do povo saberia com exatidão a idade de sua filha, já nas famílias mais abastadas informações sobre a idade eram bem conhecidas.

No período que permeia o nascimento até os sete anos as crianças eram classificadas por infante, ou seja, o não falante, a ausência dos dentes dificultava a articulação e estruturação da oralidade. Até o século XVI permeava na sociedade uma concepção de infância caracterizada pela dependência do outro. Para deixar o lugar nenhum designado à infância era importante conquistar primeiro a independência. Tal marcação de infante é uma construção social com variações de lugar para lugar.

Aos poucos a família começou organizar-se em torno da criança e lhe atribuiu importância nunca antes vista. Ela deixa o anonimato de outrora e ganha visibilidade social, afetiva e institucional. Esse sentimento interfere na organização das famílias que antes, em função das altas taxas de mortalidade costumavam ter muitos filhos e vínculo menos intenso com eles. "Torna-se, impossível perdê-los ou substituí-los sem enorme dor, sendo assim, deixou de ser reproduzida muitas vezes, limitando seu número para melhor cuidar dela" (LOPES E VASCONCELLOS, 2006, p.114). O quantitativo é substituído pelo qualitativo no que tange aos cuidados com as crianças.

Nos estudos atuais, defendemos a ideia da criança sujeito que se produz dentro de realidades, por isso, afeta e é afetada pelo contexto no qual interage. Em contrapartida, negamos a infância universal e padronizante. Concebemos a diversidade no campo da infância como espaço de construções e interações relacionadas à cultura e ao lugar no qual a identidade das crianças se constitui e se encontra em permanente devir. Conclamamos uma infância inter/multicultural nas dimensões política, econômica, cultural, geográfica e social.

As contribuições de Lopes e Vasconcellos (2006) provocaram a indagação: Quais contribuições a geografia oferece para pensarmos a infância no espaço e no tempo? A nosso ver o inter/multiculturalismo favorece as discussões em prol das diferenças, culturas e desigualdades que marcam as infâncias e a Geografia traz para o cerne do debate as interferências espaciais, climáticas e locais que interferem a constituição das identidades infantis.

Mais uma vez, observamos tratar-se de um conceito fluído, com variações de lugar para lugar, de cultura para cultura e de sociedade para sociedade. Culturas e identidades entram em cena, pois ressaltam as diferenças e desigualdades com base nos espaços de interações das crianças, como resalta o trecho a seguir:

De um universo a outro, no entanto, essas marcas não são as mesmas. Investigando a produção da infância nessas localidades cruzamos nossas trajetórias enquanto pesquisadores, nossas indagações e a busca por uma demarcação teórica que pudesse reunir o que saltava de nossas observações em campo: a estreita relação entre **Infância e Lugar** (p. 104).

As gerações mais velhas de cada cultura emergem as mais novas em códigos, hábitos e costumes que têm como mais adequados ou corretos. . Esses hábitos variam de cultura para cultura, não há uma padronização ou uniformização em tais práticas. A infância tem recortes e atravessamentos geracionais, políticos, regionais, urbanos,

rurais, econômicos, éticos que adquirem sentido e significado se vivenciados pela cultura ou grupo de origem.

1.2 - Intermulticulturalismo: diferenças, culturas desigualdades e infâncias

Os estudos vinculados ao inter/multiculturalismo fundamentam nosso pensamento e prática docente tanto na educação infantil como na educação superior. Enverados nesta perspectiva questionamos as relações e identidades não valorizadas pela assimetria do jogo de poder e no caso específico deste estudo, ressaltamos as identidades infantis, ou seja, as infâncias tecidas nas mais diversas conjunturas.

Os discursos acerca da multiculturalidade brasileira, por vezes, se assentam na celebração de diversidades livres de qualquer tensão e ancorados no suposto mito da igualdade como sinônimo de homogeneidade e padronização. Talvez, por isso, muitas das práticas e algumas políticas ignorem as diferenças e desigualdades presentes na identidade dos cidadãos.

Com relação à constituição das identidades dentro de contextos diversos, pensar em cidadãos em processo de desenvolvimento é de fundamental importância. Ao considerarmos o percurso histórico narrado por Aries sobre o surgimento do sentimento da infância, constatamos que as crianças ocuparam por um longo período um lugar menos privilegiado. Crianças não tinham espaço, tampouco eram compreendidas em suas singularidades e muito menos incorporadas na vida social.

Atualmente a questão da criança e da infância no mundo é outra, todavia com contornos e significados próprios de cada cultura, por exemplo, se nossa referência for a sociedade brasileira, observamos conquistas vultosas para esse público, asseguradas desde a promulgação da Constituição de 1988 e garantidas por outros dispositivos legais, dos quais o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) lei nº 8.069 de 1990 que preconiza amparo, proteção e direitos para as crianças. Entretanto, tais conquistas estão restritas ao aspecto legal, a tradução dos direitos na prática revela um imenso abismo entre o marco legal e as diferentes realidades da infância no Brasil.

Diante das contradições e dissensos que enfrentamos constantemente no trabalho com as infâncias, chocamo-nos com alguns desafios, buscar respostas para as diferenças e disparidades infantis que nos confrontam no cotidiano escolar. A nosso ver um dos caminhos a seguir para enfrentar essa discussão é articular as questões do inter/multiculturalismo na formação de professores.

No caso específico dessa disciplina, adotamos para discutir a escolarização da criança as contribuições do inter/multiculturalismo, das quais, o respeito às diferenças, o

reconhecimento das desigualdades e à valorização das identidades infantis. A nosso ver essa discussão oferece tanto para os estudos como para prática docente contribuições importantes, na medida em que evoca o reconhecimento das diferenças e problematiza as contradições estruturais nas quais formamos nossa identidade a partir das experiências partilhadas.

Nosso exercício de olhar para infância exige esforço em "abandonar" uma visão de criança universal e, em contrapartida contemplar as interferências múltiplas que marcam as infâncias. Compreendendo que as crianças estão corporificadas dentro de um contexto, por isso, trazem marcas de sua cultura, religião, espaço físico e outros. Convivemos com identidades que se entrecruzam nos mais diversos lugares, dos quais o educacional, portanto centrar-se no pressuposto de identidade moderna ou universal para infância, é desconsiderar os variados processos de identificação que tangem a constituição do sujeito quando criança.

O inter/multiculturalismo contribui para pensarmos a construção de uma sociedade que reconheça a diversidade em suas formas de manifestação e valorize as culturas, oferecendo subsídios para questionamentos em prol da inclusão em seu sentido mais abrangente. Tal movimento favorece a superação de posturas dogmáticas, que, por sua vez, congelam identidades e desprezam as diferenças no interior das próprias diferenças, como ressaltou Canen (2007).

Lopes e Vasconcellos (2006) contribuem para as discussões no campo do inter/multiculturalismo ao reconhecerem as marcas do lugar social na constituição das infâncias.

O inter/multiculturalismo oferece contribuições significativas para pensarmos crianças, infância e escolarização, reconhecendo as diferenças como marcas das culturas e espaços sociais das crianças. Além disso, traz à tona às relações assimétricas que tangem as identidades em contextos desiguais. "Mas a "(...) a infância (...) (como) um artefato social, não uma necessidade biológica". De uma infância vivida não como se quer, mas como se pode. De uma infância "engatada" em sua realidade, sem a qual não teria sentido" (...) (LOPES E VASCONCELLOS, 2006, p. 104).

O multiculturalismo assume sentidos diferenciados, neste estudo, informamos o termo a partir da junção de duas nomenclaturas e conseqüentemente envolvemos duas discussões distintas, mas que se complementam. Enquanto Candau informa o interculturalismo, Canen adota para suas discussões o multiculturalismo. A opção por uma ou outra nomenclatura para as referidas autoras carrega concepções próprias que

em nossos debates não acarretam contradições, por isso, como compartilhamos das concepções de ambas adotamos em o termo inter/multiculturalismo.

As autoras versam sobre perspectivas próximas, ressaltam insatisfações com as realidades desiguais e homogêneas que marginalizam os sujeitos sociais nos mais diversos espaços. Denunciam práticas sociais e políticas desiguais e padronizantes que excluem em nome da inclusão, que valorizam apenas uma identidade em detrimento de outras. E anunciam o inter/multiculturalismo como estratégias de ação e reflexão nos embates cotidianos para superação das práticas homogêneas e discriminatórias. Portanto, quando incorporamos as contribuições dessa perspectiva para o campo das infâncias, trouxemos para os discentes a seguinte provocação: pensar a criança e a cultura infantil no singular pode ou não contribuir para marginalização de crianças e infâncias que não se aproximam de nosso referencial?

As tendências associadas ao inter/multiculturalismo atendem pressupostos liberais e críticos, dependendo dos objetivos que almejam e informam. A vertente folclórica assinala a diversidade, sem, contudo aprofundar a temática, apenas salienta as diferenças. Já na crítica, percebemos algumas potencialidades, questiona a exclusão que baliza identidades de populações historicamente marginalizadas e luta pelo reconhecimento das diferenças em sociedades desiguais.

(...) o multiculturalismo abarca diferentes concepções e abordagens, todas reivindicando o uso do termo. Embora a ideia do respeito à pluralidade cultural seja um denominador comum, pode-se concebê-la desde um multiculturalismo folclórico, liberal, em que as culturas são interpretadas em seus aspectos exóticos, até posturas vinculadas à teoria crítica (também chamado multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica), em que se busca desafiar relações desiguais que calam vozes culturais de grupos não-detentores de poder socioeconômico, com vistas a implementar políticas e práticas antidiscriminatórias, valorizadoras da cidadania multicultural e da democratização (CANEN, 2007, p.).

Ao estudar as infâncias no inter/multiculturalismo crítico, assumimos o compromisso de desafiar posturas excludentes e reconfigurar relações assimétricas que marcam as infâncias em nossa sociedade. O multiculturalismo na tendência crítica auxilia as discussões em prol da emancipação e do reconhecimento das infâncias, contribuindo para pensarmos inter/multiculturalmente a infância. Vislumbramos a transformação da concepção única de criança e infância por uma visão inter/multicultural crítica que incorpore dimensões culturais, sociais, regionais. Nessa perspectiva o diálogo com a geografia da infância oferece oportunidade para refletirmos sobre as crianças que aprendem e ensinam nas escolas.

Para discutir inter/multiculturalmente a infância a partir das culturas e das desigualdades, para além de Lopes e Vasconcellos (2006) adotamos como referencial Arroyo (2005) que trata especificamente das contradições que afetam a realidade das crianças.

A infância „perigo” mediatizada e a infância “pobreza” criminalizada. Infâncias atores-normais diante de um protótipo de infância-ator-normal. É preocupante que até a cultura escolar veja as infâncias populares que vão chegando às escolas como atores escolares “anormais”. Vistas como alunos perigosos, violentos, indisciplinados (p. 12).

Na dimensão problematizada pelo inter/multiculturalismo crítico, que ressalta a importância de incorporarmos os aspectos sociais e políticos nos debates acerca da diversidade e da desigualdade Arroyo auxilia na resposta para algumas indagações, por exemplo, a viabilidade ou não de pensarmos infâncias e crianças diante do objetivo que é a escolarização, neste caso, entender diversidades e exclusões presentes nas identidades das crianças é de fundamental importância para a disciplina que forma o professor comprometido com as diferenças.

A leitura de Aríes permitiu compreender a relação criança e sociedade e o lugar da infância a partir do surgimento desse sentimento na Idade Média, com isso, entendemos que a infância é uma construção social, com variação de lugar para lugar. Para refletirmos sobre a infância nos dias atuais incorporamos as contribuições de Lopes e Vasconcellos e Arroyo, sendo assim, algumas indagações surgem no curso que forma professores: que concepção de infância vigora? Podemos pensar em infância no singular? Arroyo (2005) e Lopes e Vasconcellos (2006) informam a impossibilidade de uma infância universal e apontam para dinâmica que tange as identidades infantis. (...) que infâncias têm sido o foco dos estudos da infância? Que infâncias têm sido reconhecidas como categorial social, política, pedagógica? (...) que infâncias são privilegiadas, reconhecidas e que outras secundarizadas ou não reconhecidas (...)?”(ARROYO, 2015, p. 9).

Encontramos nas proposições do autor dois pontos de partida, o primeiro é a afirmação da infância enquanto possibilidades de representação, sendo esta uma categoria social que se incorpora nos lugares de sua produção. E o outro diz respeito ao reconhecimento, ainda que sejam plurais, as colocações indicam que há uma prática ou intenção privilegiar uma infância em detrimento de outras, ou seja, parece haver uma concepção de infância a ser valorizada e reconhecida, apesar da compreensão de infância enquanto categoria social.

A nosso ver essa categorização, ou melhor, hierarquização das infâncias se relaciona com a estrutura social hierarquizante e contraditória imposta pelo capitalismo e suas formas de dominação, deste modo, ainda que operacionalizemos com as infâncias marcadas pelo cultural, geográfico, social e econômico, estamos circulando dentro de espaços orientados pela secundarização de uns e não de outros. Talvez o debate do reconhecimento seja um caminho para minimizar os impactos ocasionados por essa classificação perversa que impomos e ao mesmo tempo sofremos com sua imposição.

Nossos debates se comprometeram com as infâncias e para tanto, utilizamos histórias das infâncias dos discentes como material de estudo. A partir dessas histórias refletimos sobre diversidade, diferença e desigualdades que marcam o ser criança e interferem na constituição das identidades infantis.

Dessa forma, a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais, produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes geografias (LOPES E VASCONCELLOS, 2006, p. 122).

Em busca do reconhecimento sobre as infâncias e para trazer dados que apontem a infância enquanto categoria construída através das interações das crianças nos diversos contextos, solicitamos que os estudantes inscritos na disciplina A criança e sua escolarização II entregassem um relato versando sobre sua infância. Após receber os textos sobre as infâncias organizamos este material de apoio para disciplina na instituição.

Um pouco da infância de nossos alunos¹

Colaborador 1

A minha infância foi calma, a minha educação infantil e ensino fundamental até a 5ª série foi em colégio particular. O que mais marcou na minha infância foi a perda do meu bisavô, lembro-me da feira de ciências que tinha todo ano no colégio. Essa época morava como meus avós, meu avô sempre me buscava na escola de bicicleta, uma das memórias mais marcantes foi quando eu andei de bicicleta pela primeira vez no asfalto, a sensação era que ele era macio. E meu avô estava lá compartilhando comigo. E a outro

¹ Como o foco do trabalho é compreender a infância como categoria social e demonstrar a partir dos relatos discentes que cada um vive sua infância dentro de uma realidade concreta, optou-se por manter o anonimato dos textos, por isso, a identificação para cada relato da infância será feita com a palavra colaborador 1, 2, 3 e, por assim em diante, apenas para assinalar a quantidade de relatos considerada neste trabalho. Em função da proposta deste texto, trazemos à tona apenas alguns dos relatos das infâncias discentes, com o escopo de corroborar com nossa discussão sobre as diversidades na infância.

quando ouvi minha tia falar para minha avó que ela não era mais sua mãe. Nunca vi minha avó chorar daquele jeito. Minha infância foi boa, ao lembrar tenho saudades.

Colaborador 2

Minha infância foi normal, filha mais velha, estudei na Escola Municipal Jornalista Moacyr Padilha no Bairro Vila Maria Helena em Duque de Caxias. Minha primeira professora foi Neiva, foi quem despertou em mim o desejo de ser professora. Nunca fiquei reprovada, sempre fui boa aluna, mas não esqueço os colegas me chamando de bujão de gás, saco de batata. Corriam atrás e eu ficava com muita vergonha, mas superei. Sempre fui gordinha e esse comportamento era olhado pelos professores como natural. Hoje o cuidado é maior e a preocupação com o bem estar da criança é considerada.

Colaborador 3

Minha infância foi muito feliz, vivi cada momento de forma única e especial. Meus pais eram muito novos quando eu nasci, então fui morar com meus avós paternos e minhas duas tias gêmeas que eram 6 anos mais velhas do que eu. Adorava brincar de casinha e professora e por ser a mais nova sempre fazia o que elas queriam. Uma vez estávamos brincando de casinha e na minha avó tinha uma pimenteira, elas pediram para eu catar frutinhas, que na verdade eram pimentas, e picasse na panelinha. E lá fui eu fazer o que elas mandaram, de repente eu passei a mão no olho e começou a arder e para melhorar elas esfregaram bala no meu olho, como a bala é docinha passaria a ardência. Eu também gostava muito de dançar e o meu sonho era fazer parte do "É o Tchan" e todos me zoam até hoje de preta do "Tchan". Quando completei a idade para frequentar a escola fui morar com meus pais e estudar no Centro Educacional Adyr Velloso. No primeiro dia de aula já estava totalmente familiarizada. Estudei nesse colégio da educação infantil até o 9º ano.

Colaborador 4

Minha infância foi repleta de amigos, brincadeiras, finais de semana na casa dos meus avós. Minha infância foi sensacional, gostaria de revivê-la com certeza, não havia problemas, contas a pagar, preocupações. Tudo era sempre uma festa. As idas à casa dos meus avós eram sempre muito esperadas, pois envolviam horas legais e nada monótonas que estariam por vir. Os doces e todas as comidas de sábado e domingo eram maravilhosos, que saudades! Comecei a estudar com três anos de idade e até a escola nesta época era algo divertido e motivante, pelo menos, para mim. Íamos eu e minhas primas e até este momento era mágico. Toda criança também passa por algumas

dificuldades e problemas, passei por alguns também, porém, nada que me faça não ter vontade de revivê-la novamente caso isto fosse possível. Fico a pensar na infância de muitas crianças hoje em dia que mais se parecem com a vida de mini adultos, a infância é algo que está perdido por muitas crianças nos dias atuais. Porém agradeço a Deus e minha família por ter tido uma infância tão boa.

Colaborador 5

Tive uma infância muito tranquila e feliz, não me lembro de ter passado por traumas, nem situações complicadas. Meus pais me deixaram brincar, não tinha tempo ruim pra mim, quando somos crianças brincamos sem pensar nas preocupações que hoje em dia temos. Comecei a estudar com 4 anos numa escola perto da minha casa, gostava muito da professora e de brincar com as outras crianças. Eu achava minha escola o máximo, adorava brincar no parquinho, pois tinha um balanço enorme. Acredito que soube aproveitar a minha infância brincando do que mais gostava com meus coleguinhas e estudando aonde eu achava legal.

Colaborador 6

Hoje, aos 33 anos de idade, lembro-me perfeitamente da minha infância, vivida no início dos anos 80 até 90, tenho absoluta certeza que ela contribuiu para meu desenvolvimento. De família humilde sempre estudei em escolas públicas e lá fiz amigos, os quais tenho amizade até hoje, e quase todos dignos de aplausos, pois entre todas as dificuldades que enfrentávamos não nos rendemos as drogas e a coisas ruins que nos cercavam. Lembro-me aos nove anos de fazer parte do grupo de alunos que todas as segundas-feiras fazia uma pequena "formatura" e estendíamos o pavilhão com as bandeiras históricas e representativas (Bandeira da escola, Bandeira do Estado do Rio de Janeiro, Bandeira do Brasil entre outras). Fazer parte desse grupo contribuiu demasiadamente na minha formação, inclusive profissional. Lembro-me também de fazer algumas atividades da escola (dever de casa) na companhia dos meus pais, que mesmo não tendo instrução ou preparo estavam sempre me avaliando, isso também era importante e me deixava feliz.

Colaborador 7

Mesmo diante das dificuldades minha infância foi muito boa. Brincava muito na praça em frente a minha casa, de pique bandeira, há pique pega e esconde, queimado etc. Andava muito de skate também. Mas antes de brincar tinha que deixar as coisas em casa tudo em ordem, por exemplo, arrumar a casa, lavar e passar a roupa. Fazia tudo com pressa para ficar livre e ir brincar. Sempre estudei em escola pública, adorava

ganhar os materiais escolares enviados pelo prefeito para a escola. Na minha infância as crianças não tinham celulares, tabletes etc. Brincavam nas ruas e nas casas dos vizinhos, mesmo os pais não podendo comprar esses eletrônicos nos divertíamos com brincadeiras alegres e saudias. Sinto muita falta da minha infância, pois não precisava me preocupar com nada. Gostava de brincar de escolinha, fingia ser uma professora muito legal, colocava os sapatos da minha irmã e dava aula para meus sobrinhos. Gostaria que meus filhos pudessem ter uma infância como a minha, com brincadeiras saudias. Espero mesmo poder proporcionar esses tipos de brincadeiras aos meus filhos.

Para não concluir

De antemão é importante informar que os relatos sobre as infâncias que constituem o trabalho foram empregados com a finalidade exclusiva de apresentar vivências sobre as infâncias, não foi nosso objetivo realizar qualquer tipo de análise e reflexão sobre o registro dos discentes, apenas apresentar para nossos leitores que as infâncias são diversas e carregam em sua constituição marcas de territorialidade, classe, gênero e outras, colocando os discentes como participantes e protagonistas do processo de ensino e pesquisa.

Desde 2002 nossas discussões acadêmicas estão atravessadas pelas contribuições teóricas do multiculturalismo, nesse paradigma um dos pressupostos é a compreensão sobre as diferenças, destarte os debates acerca das infâncias marcam com intensidade as categorias tensionadas pelo multiculturalismo diferenças, diversidade e desigualdades, principalmente quando empreendemos um diálogo com as contribuições de Lopes e Vasconcellos (2006) e Arroyo (2015). Portanto, a nosso ver a incorporação inter/multiculturalismo no texto coadunou com as perspectiva adota em relação à concepção de infância e criança.

Diante do objetivo proposto pela disciplina A Criança e sua Escolarização II ministrada no segundo semestre de 2015, transformamos umas das atividades propostas em sala nesse material de apoio para o curso e debatemos sobre as infâncias numa perspectiva abrangente, que se constituiu a partir das condições sociais, culturais, políticas e geográficas nas quais nos tornamos sujeitos.

Notamos ao longo das discussões que ainda que não determinados, encontramos-nos condicionados numa dada realidade na qual tecemos nossa história e, por isso, sofremos intervenções sociais, culturais, econômicas e políticas de nosso tempo e espaço. Destarte, a infância é atravessada pelo tempo e pelo espaço, no território onde a criança se constitui sujeito. Esse atravessamento, muitas vezes, subverte a infância legal preconizada nos documentos e desnuda infâncias inter/multiculturais, além disso, impõe limites e

questionamentos para os estudos sobre as infâncias, colocando-nos diante do desafio de pensar uma criança tempo-espaço-movimento.

Referências

ARIÈS, PHILIPPE. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 05 de outubro de 1988.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

LOPES. JADER J. M. e VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância territorialidades infantis.

ARROYO, Miguel G, SILVA, Maurício R. Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2015.

GÊNERO E CIDADE: UMA ANÁLISE DE CONVERSAS COM MENINOS E MENINAS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Sabrina Fiorese¹

RESUMO: Este trabalho faz parte de uma pesquisa realizada em 2014-2015, que teve como objetivo compreender como as crianças se socializam nos diferentes espaços da cidade, buscando verificar as diferenças de gênero nos processos de socialização e apropriação desses locais. Para essa análise foram realizadas conversas com dez crianças de algumas escolas de regionais do bairro de Curitiba para compreender como elas mesmas viam o bairro onde moravam. Por fim, ao analisar as conversas foi possível compreender inúmeras diferenças entre os espaços e atividades realizadas por meninos e meninas, tanto na escola como no bairro, também a relação deles e delas com o consumo e o medo da violência. Para a construção deste trabalho, os principais autores utilizados foram: Sarmiento e Mollo-Bouvier para analisar a infância e socialização; Lencione e Martinez Bonafé para analisar aspectos referentes à cidade; e Finco e Louro para analisar a categoria gênero.

Palavras chave: Infância. Socialização. Gênero. Cidade.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui realizada está relacionada ao projeto “Vivendo a infância na cidade: tensões e contradições nas redes de interdependência de crianças que se socializam em configurações urbanas do século XXI”, em que se estuda a socialização das crianças nos diferentes espaços da cidade de Curitiba. Nesse projeto foi realizada uma pesquisa ampla em vinte sete escolas de nove regionais da cidade de Curitiba, sendo entregue cerca de 1600 questionários para pais das crianças e realizadas conversas com cerca de 40 crianças.

Ao iniciar essa discussão entre as diferenças de gênero encontradas nas falas das crianças, é importante mencionar que nesta parte da pesquisa foram ouvidas dez conversas que foram realizadas com as crianças² dos diversos bairros e regionais da cidade de Curitiba (cinco meninos e cinco meninas), o que foi possível constatar as

¹ Mestranda em educação pela Universidade Federal do Paraná.

² Os nomes das crianças pesquisadas foram substituídos por outros, com o intuito de resguardá-las e também pautar-se pelos valores éticos na pesquisa educacional.

diferenças na construção da subjetividade masculina e feminina com base na análise realizada. Foi possível compreender fatores que ficaram bastante evidentes sobre a construção social do menino e da menina, que foram subdivididos em categorias, são eles: atividades do contraturno/lazer, consumo e violência

Aqui neste trabalho, parte-se do pressuposto de que as crianças são produtoras de cultura e interagem com as pessoas e com os espaços que as circundam. Por esse motivo, tem-se como objetivo ouvir a voz das crianças, com o intuito de averiguar os espaços frequentados pelas mesmas, tendo em vista as diferenças de gênero e buscar compreender como as mesmas se veem meninas ou meninos dentro dos espaços do bairro ou cidade.

1. Atividades no contraturno: lazer ou afazeres domésticos?

A partir das análises das conversas realizadas, foi possível perceber as fortes diferenças dos espaços e atividades do contraturno com relação às crianças investigadas, sendo visíveis algumas construções sociais que reforçam o papel social feminino e o papel social masculino, tanto nos modos de brincar, quanto nos afazeres domésticos.

Primeiramente, foi realizado um levantamento das dez conversas³ com as crianças tendo em vista se as mesmas saem sozinhas. Dos cinco meninos, quatro podem explorar o bairro, ir para a escola e brincar na rua sozinhos. Já das meninas pesquisadas apenas duas têm essa mesma possibilidade. Mas mesmo assim ainda uma delas expõe o medo da mãe em relação a andar sem a presença de adultos, assim como é possível verificar na fala abaixo:

PESQUISADOR: Você brinca só com as crianças ou sempre tem alguém junto? Vocês tem liberdade para brincar sozinhos na rua?

VERÔNICA: Às vezes minha mãe tem medo, daí ela manda a gente pra dentro. Mas eu fico sempre com meus amigos mesmo.

³ Com relação à transcrição, buscou-se reescrever o que diziam as crianças o mais parecido possível com a sua fala (ex: pra mim fazer), embora as palavras que são escritas na língua padrão no Brasil, mas faladas de outra maneira tenham sido transcritas na norma culta, como por exemplo "pego" foi registrado como "pegou".

Já os meninos apresentam um modo de falar bem natural sobre as brincadeiras na rua. Felipe até destaca a diferença no modo de tratamento com relação a ele e as irmãs mais velhas e expõe que:

FELIPE: De vez em quando elas [as irmãs] ficam meio injustiçadas porque elas não podiam sair, porque meu pai não deixava elas sair, meu pai é louco de ciumento, e eu ele deixa.

Assim, podem-se destacar essas diferenças de gênero com relação à liberdade maior dada aos meninos e as não possibilidades de sair das meninas. Os meninos podem brincar na rua, ir a comércios e a casa de amigos, já as meninas, normalmente ficam em casa realizando atividades domésticas ou brincadeiras dentro de suas moradias. Desta forma, cabe ilustrar essa questão com a fala de alguns meninos pesquisados:

FELIPE: Daí a gente vai na casa do Pedro, daí a gente brinca lá, daí a gente fica andando de bicicleta, essas coisas.

PESQUISADOR: No seu bairro você costuma andar sozinho?

CARLOS: Sim, eu também vou comprar ração lá no mercado.

PESQUISADOR: Você vem sozinho aqui para a escola?

LUAN: Sim. Eu moro pertinho aqui.

Em contrapartida, cabe destacar que as meninas pesquisadas normalmente realizam atividades em casa, duas delas inclusive afirmam que durante o outro período ajudam a mãe limpar a casa, o que comprova essa discussão de que as meninas normalmente são ensinadas a realizar as atividades domésticas para futuramente serem "boas mulheres, mães e esposas". Já dos meninos, nenhum relatou ajudar em casa, o que pode indicar que essa construção de que a mulher deve ficar responsável pelas atividades domésticas é construída e reforçada desde à infância. Assim sendo elas afirmam que:

PESQUISADOR: Você faz algum esporte a tarde ou alguma atividade depois da aula?

ANDRÉIA: Não. É que eu fico em casa com a minha mãe ajudando ela limpar a casa.

PESQUISADOR: O que você costuma fazer quando não está na escola?

ALICE: Eu ajudo minha mãe [...] a lavar a louça, varrer o chão.

A fala das meninas já remete à função social da mulher, quando estas afirmam que ajudam as mães, mostrando que esses encargos domésticos normalmente são realizados pelas mulheres, o que acaba colaborando para a construção de um ideal de mulher como aquela capaz de cuidar destes afazeres.

Além das atividades domésticas, as meninas realizam também outras atividades dentro de suas casas. Uma delas, Andréia, além de ajudar a mãe limpar a casa, afirma que gosta de brincar de boneca e "de panela", outras atividades que remetem ao âmbito doméstico, que buscam construir a identidade feminina a partir de brincadeiras mais calmas, que valorizam o cuidado de crianças e dos afazeres domésticos, para exercerem sua função de mãe e esposa na vida futura. Bruna, outra criança pesquisada, afirmou que no contraturno costuma ficar no computador, cantar e dançar e que também não sai de casa. Além disso, Bruna afirma que gosta muito de ler, assim como Vitória, que conta que a mãe a deixa na biblioteca a tarde toda para ler o que ela quiser. Supõe-se que isso deva se dar pelo fato de não possuírem tanta liberdade para explorar o bairro, possibilitando que aproveitem o tempo em suas casas ou em lugares tidos como seguros.

Sabe-se que este tipo de socialização das meninas, por ser composto por atividades mais parecidas com atividades propostas em âmbito escolar pode favorecer, de acordo com Lahire (1997), um bom desempenho na escola, sendo os hábitos e o trabalho da família para com a criança, fundamentais para esse progresso dos estudantes.

Desta forma, cabe destacar as contribuições de Senkevics (2015), que analisa em sua pesquisa em São Paulo a relação das meninas com o âmbito doméstico e dos meninos com a rua. Ele também conclui que o fato das meninas terem a responsabilidade de realizarem trabalhos domésticos pode resultar num bom desempenho escolar, pois isso pode se converter em posturas de organização, disciplina, iniciativa e responsabilidade. Ele expõe que:

esses atributos convergem com muitas das qualidades que a instituição escolar exige ou espera de seu alunado: manter algum grau de asseio, estar ciente de suas obrigações, adotar uma postura madura e responsável, ser assíduo e privar-se de parte do seu tempo de lazer para corresponder a expectativas advindas de adultos etc. (2015, p.15)

Visto isso, Senkevics (2015) destaca que as meninas pesquisadas acabavam tendo esse perfil de responsabilidade em relação aos afazeres. Em contrapartida, os meninos normalmente “encontrariam no domicílio e na rua outras possibilidades que não a privação do lazer em nome de um dever acima de suas vontades individuais” (p. 13). Ou seja, os meninos por estarem mais engajados em atividades voltadas para o esforço físico e agilidade, acabam não dedicando seu tempo para atividades que exigem maiores responsabilidades. De modo simples, pode-se dizer que no caso do menino o lazer está à frente das responsabilidades e, no caso da menina, as responsabilidades estão à frente do lazer.

De acordo com Carvalho, Senkevics e Loges (2014) as responsabilidades atribuídas ao gênero feminino colaboram em grande escala para um melhor desempenho na escola, isso por que, elas passam a ter mais tempo em suas casas, o que possibilita um maior acesso a atividades escolares, para os autores:

a socialização de gênero no âmbito familiar favorece nas meninas e não nos meninos o desenvolvimento de comportamentos frequentemente desejados pelas escolas, tais como a disciplina, a organização e a obediência (ou formas de desobediência menos visíveis); ao mesmo tempo, essa socialização faz com que a frequência à escola tenha significados diferentes para a maioria das garotas e garotos destes setores, uma vez que elas têm muito menos oportunidades de circulação, sociabilidade e estímulo. (2014, p.732)

Cabe destacar, portanto, que as meninas estão enquadradas em atividades mais relacionadas ao âmbito doméstico e escolar, já os meninos têm a possibilidade de explorar a rua, os espaços, correr, brincar e sair sem a presença de adultos. Isso pode ser analisado ainda sob a ótica de Ribeiro (2006), que pesquisa as crianças no âmbito familiar, ressaltando que as meninas são ensinadas a exercer cargos domésticos, o que vai moldando sua feminilidade. Por outro lado, os meninos são ensinados a brincar na rua, pois os espaços domésticos não lhes pertencem. Nas palavras dela:

[...] a casa, portanto, sendo lugar de domínio feminino, é o espaço onde os homens devem ficar o menos possível. Meninos e homens adultos têm as representações reforçadas de que seu lugar é na rua. (2006, p. 158)

Por fim, cabe mencionar que na maior parte das vezes o contraturno das meninas aqui pesquisadas nem sempre está ligado ao lazer, mas a atividades domésticas e que

exigem maiores responsabilidades. Já as atividades dos meninos normalmente estão ligadas ao lazer, o que não exige responsabilidades maiores.

2. Análise do consumo e suas relações com os gêneros feminino e masculino

Com o intuito de verificar como as meninas e meninos veem o consumo, foi analisado nas conversas, os espaços que normalmente essas crianças frequentam e o que fazem nesses espaços. Das dez crianças pesquisadas, nove delas mencionaram que frequentam os shoppings, o que comprova que a maioria das crianças e famílias utilizam o shopping como um espaço de lazer ou consumo. Dessas nove crianças, quatro eram meninos e cinco meninas, o que pode indicar também que as meninas frequentam ainda mais esses espaços que os meninos. Mas, a diferença maior parece vir do sentido que meninos e meninas dão a este espaço. Na sequência, segue a fala dos meninos:

PESQUISADOR: O que vocês fazem no shopping?

LUAN: Toma milk shake, brinca, joga bola e só. (Luan)

PESQUISADOR: E o que tem lá de bom? [no shopping]

FELIPE: Ah [pausa], lá tem o cinema, tem a Imagi... Imagine Games e tudo.

VITOR: As vezes eu vou ali pro shopping, ficar ali ca minha vó, porque ela trabalha no Shopping Cidade. Daí eu fico lá dando a volta pelo shopping, ela manda eu não saí de lá de jeito nenhum. Ela manda eu ficar perto, sempre é pra eu ir lá avisa que eu tô bem, daí eu faço só isso praticamente.

PESQUISADOR: O que você faz lá no shopping?

CARLOS: Minha mãe geralmente vai pra lá comprar roupa pra mim.

Com base nesses diálogos, é possível notar que as três primeiras falas dos meninos pesquisados (Luan, Felipe e Vitor) veem o shopping como espaço de lazer, portanto, o consumo realizado por eles ou está vinculado ao lazer ou à alimentação. Já o Carlos vai ao shopping com sua mãe, tendo como objetivo comprar roupas, o que pode notar a figura feminina novamente como aquela que fica responsável pelo cuidado dos filhos. Cabe destacar, que normalmente quem se encarrega de levar os filhos às compras normalmente são as mães, talvez por essa construção de que as mulheres são as que mais consomem roupas e acessórios nos shoppings, ficando a cargo delas realizar essas atividades de compras com as crianças.

Por outro lado, ao verificar a fala das meninas, vê-se uma diferença no que o shopping representa para as mesmas, se comparado com os meninos. Enquanto eles veem o shopping como um espaço de lazer, elas veem como um espaço de consumo. Segue abaixo como o shopping é citado por elas:

PESQUISADOR: E o que você faz lá no Palladium?

VERÔNICA: A gente toma sorvete, a gente gasta muito dinheiro [um momento de pausa e risos]. A gente compra roupa, a gente compra brinquedo, mas só que eu não compro brinquedo, as minhas irmãs... Mas é bem legal ele.

PESQUISADOR: E o que tem nesse shopping que você gosta dele?

ANDRÉIA: Ah... A loja de brinquedos, loja de roupas, jogar vôlei com o meu pai.

PESQUISADOR: E o que você mais gosta no shopping Palladium?

ALICE: Que tem bastante coisas de meninas [...] Minha mãe acha que tem mais coisas de meninas [...] dá minha mãe as vezes compra uma tiarinha pra mim, ela compra pra ela também, é muito legal. [...] Eu conheço bastante lojas.

VITÓRIA: No shopping e centro normalmente eu vou pra comprar presentes assim, [...] Minha tia geralmente me leva pra comer e ir no cinema e comprar presente pra mim também. (Vitória)

PESQUISADOR: O que você achou de lá? [shopping]

BRUNA: Achei muito bom e bonito.

Nas falas citadas acima, pode-se notar a visão diferente das meninas com relação ao espaço do shopping quando comparado com os meninos, em que fica evidente que a maior parte delas já interiorizou os padrões do que é “ser mulher”. Com exceção da Bruna, que não comentou muito sobre o que costumava fazer no shopping, as demais meninas mencionavam que iam a lojas de roupas e brinquedos. Na fala de Alice, fica claro que sua mãe reforça essa ideia do shopping como um espaço predominantemente feminino, quando afirma que a mãe acha que lá tem mais coisas de meninas. Isso pode indicar que essa construção, de que as mulheres consomem mais produtos associados à beleza do que os homens, vem desde a infância, em que as meninas buscam construir suas identidades de gênero com base nas experiências cotidianas juntamente com a mãe e figuras femininas que as ensinam a consumir, principalmente roupas e acessórios.

Além disso, cabe destacar também que este consumo não se dá apenas nos shoppings. Quatro das meninas citam o consumo em lojas, principalmente do centro, já os meninos normalmente quando citam que foram ao centro foi por motivo de passeios

ou acompanhar as mães. Segue abaixo a fala das meninas que citaram o consumo em lojas fora dos shoppings:

ANDRÉIA: Minha vó me levou junto [no centro da cidade] e daí ela me levou em várias lojas.

ALICE: Minha mãe sempre compra shampoo, escova de cabelo, escova de dente [na farmácia].

PESQUISADOR: Você costuma ir lá no centro?

VITÓRIA: Com minha mãe pra comprar roupa pra mim. Com meu pai eu não vou muito, meu pai ele é assim, ele gosta de ficar mais em casa assim, né?

PESQUISADOR: O que você mais gostou desse bairro quando veio para cá?

BRUNA: Bom, [pausa] eu gostei das lojas que tem por aqui.

A partir dessas falas, vê-se essa figura feminina no que se refere ao consumo. Desta forma, pode-se compreender que as meninas normalmente frequentam lojas e shoppings mais com o intuito de comprar roupas e acessórios, já os meninos quando se referem a esses espaços, normalmente os veem como locais de lazer, passeio e alimentação.

Quanto essa construção da identidade feminina e masculina, cabe destacar o que Teixeira, Lima e Gussi (2009) apontam sobre as construções dos papéis sociais de gênero. Para eles, essas diferenças de gênero são construídas historicamente, num contexto familiar em que o pai exerce a função de provedor da família, exercendo uma autoridade marital e paternal com relação aos integrantes da mesma. Em contrapartida, a mãe exerce a função de responsável pela criação e educação dos filhos e pela ordem e manutenção do lar. Hoje, portanto, mesmo com a entrada da mulher no mercado de trabalho, ainda existem funções que normalmente cabem às mulheres. Isso pode refletir no fato de as mulheres normalmente acompanharem seus filhos ou parentes nos espaços de consumo, como shoppings e lojas. Assim sendo, os autores destacam que existem padrões sociais que são interiorizados e vistos como naturais pela sociedade:

Os comerciais refletem padrões estabelecidos socialmente, sendo comum valerem-se da construção de estereótipos associados a modelos masculinos e femininos. Estes estereótipos geralmente passam despercebidos pelos receptores (consumidores), que acabam assimilando tais construções como suas e naturalizando-as. O discurso publicitário, para representar homens e mulheres, utiliza-se das relações de gênero predominantes na nossa sociedade ao demonstrá-las de uma forma atraente com o intuito de torná-las aceitáveis, desejáveis e por isso, consumíveis. (2009, p. 8)

Contudo, com base nessa análise, compreende-se que tanto as meninas como os meninos pesquisados frequentam os shoppings e lojas, porém, o que diferencia essa construção de gênero é a forma com que os mesmos ocupam esses espaços.

3. A violência na cidade: o imaginário de medo construído por meninos e meninas

Outro aspecto também observado nas conversas com as crianças foi sobre a violência na cidade e no bairro. Das dez crianças pesquisadas, oito apresentam o medo da violência. Dentre os tipos de violência foram citados o medo de assaltos, medo de andar sozinho, medo de ladrões, maconheiros e drogados, medo de pessoas estranhas e medo de estupros. Cabe destacar que até mesmo as crianças que andam sozinhas apresentam esse medo de algum modo, talvez por ouvirem histórias e acontecimentos relacionados a algum tipo de violência. Mas, os tipos de medo, novamente, apresentam diferenças entre meninos e meninas. Abaixo, então, se expõe as falas de meninos sobre a violência no bairro:

PESQUISADOR: O que te incomoda no bairro?

LUAN: Ladrão! Ladrão e maconheiro.[...] Um dia morreu um cara bem na frente da minha casa, era maconheiro [...] ele tava devendo eu acho, daí ele morreu.

FELIPE: Já assaltaram eu, a minha irmã e o meu amigo [...] e levaram uma bicicleta de mil e oitocentos.

PESQUISADOR: E você gostaria de pegar ônibus sozinho?

VITOR: Bom. [pausa] Mais ou menos, porque [pausa] tem perigo de eu pegar um ônibus sozinho e acabar sendo roubado. Daí minha mãe ficaria [pausa] digamos que ela ficaria louca.

PESQUISADOR: Por que ela [a mãe] acha um perigo lá na praça?

ALISSON: Porque às vezes passa muito marginal, e às vezes é perigo de roubar, de querer pegar [...] daí ela não gosta, só se ela for junto daí a gente vai. [...] No começo do meu bairro tem muito assaltante, daí eu não gosto.

Ao se referirem à violência, todos os meninos afirmam o medo de roubos e assaltos. Vê-se, portanto, que em duas das falas não há só o medo das crianças, mas também o medo das mães com relação aos espaços que as crianças frequentam. A

seguir, analisam-se as falas das meninas com relação à violência com o intuito de compreender as diferenças no modo de se pensar a violência pelos meninos e pelas meninas. As falas dessas meninas remetem ao medo de saírem sozinhas ou o medo das mães de que saíam sozinhas, porém, estas falas trazem vestígios que apontam, não só o medo de roubos e assaltos, mas, de forma implícita ou explicitamente, o medo da violência sexual. Desta forma veem-se os comentários das meninas abaixo:

PESQUISADOR: A praça é segura?

VERÔNICA: É... Mais ou menos [...] porque tipo tem bastante gente [pausa] estranha daí dá medo às vezes.

PESQUISADOR: Mas por que não pode andar sozinha, assim? Por que você acha que sua mãe não deixa?

ANDRÉIA: É que na rua que eu... que a gente mora, tem muita... muita... muitos meninos e meninas que ficam na rua e minha mãe tem muito medo disso, ela não... ela me protege muito.

VITÓRIA: Mas eu vou rapidinho, [quando sai sozinha] às vezes eu vou com as minhas amigas, né? Porque eu acho bem melhor pra mim í, porque eu tenho medo de sair sozinha, não sei por que mais eu não gosto de ficar saindo sozinha.

PESQUISADOR: Daí você vem sozinha e volta sozinha [para a escola]?

BRUNA: Não, eu não venho sozinha porque tem um motoqueiro, ele agarra mulheres e crianças [...] Acho que ele pega e estru... estupra [...] Mandaram um bilhete. [...] Meu pai tem preocupação, ele sempre se preocupa comigo [...] Ele acha que sou muito novinha e eles têm medo que eu acabe sendo estuprada e que um homem pegue e toque no meu corpo [...] Ela [a mãe] fala que quando eu virar mulher, ela falou para mim não deixar ninguém tocar no meu corpo, muito menos se for um amigo do meu pai, ela falou que não é para eu deixar ninguém, nenhum amigo do pai ficar comigo, sair assim comigo. [...] É que eu acho que tenho peito, já. [fala isso olhando para seu corpo].

Ao analisar a fala de Verônica e Andréia, percebe-se o medo em relação às pessoas estranhas, o que consideram ser perigoso. Talvez essa fala esteja relacionada a algo que foi transmitido com cuidado pela mãe ou familiares (como na fala de Andréia, “minha mãe me protege demais”!), devido ao medo de que alguém possa sequestrar, roubar ou realizar algum tipo de agressão sexual. Já Vitória, mesmo que tenha uma maior possibilidade de sair sozinha para explorar o bairro, ainda destaca que tem medo e prefere sair acompanhada, não sabe explicar o motivo exatamente. Isso pode estar relacionado ao fato de que as meninas normalmente são orientadas a sempre tomar cuidado quando saem de suas casas e já é impregnado nelas um medo, que nem sempre elas mesmas compreendem. Por outro lado, a fala de Bruna remete, de forma explícita,

ao medo da violência sexual, este que foi elucidado e apresentado abertamente pelos pais, conforme o relato da garota. Mostra também, um reconhecimento de seu próprio corpo, saindo da infância para a pré-adolescência, o que pode gerar riscos, devido a um corpo feminino que para alguns pode ser desejado e sujeito a perigos. Louro (2000) discute que o corpo é capaz de construir identidades, estas que são moldadas e impregnadas nos sujeitos no decorrer da história, ela expõe que:

o lócus da construção das identidades é o corpo. Ali se inscreve e, conseqüentemente, se pretende ler a identidade dos sujeitos. Marcado pela história, moldado e alterado por distintos discursos e práticas disciplinadoras, o corpo da mulher permanece, ainda hoje, como o alvo mais visível e o mais claro representante da sexualidade. De algum modo, ele carrega toda a ambivalência que, historicamente, lhe foi atribuída: mantém-se 'problemático', escorregadio, fragmentado em representações divergentes ou antagônicas. (2000, p.71)

Vê-se, portanto, que o corpo feminino é representante da sexualidade, representação essa construída no decorrer da história. Isso, porém, faz com que a mulher seja ainda hoje, na sociedade brasileira, um alvo maior de agressões sexuais, o que gera o medo, o cuidado com o corpo, tanto pelas meninas quanto pelos familiares, limitando o acesso à cidade e a outros espaços que possam trazer o perigo para as mesmas.

Os relatos citados anteriormente podem ser um indicativo de que o medo da menina/mulher vai muito além do medo de assaltos, mas apresenta também o medo da violência sexual. Embora as meninas ainda não compreendam, seus pais e familiares buscam usar de instrumentos para que as meninas cuidem de seus corpos e tenham medo de pessoas estranhas e de andar sozinhas pelo bairro. Enquanto os meninos sabiam exatamente quais eram seus medos em relação ao bairro, as meninas nem sempre compreendiam o porquê do medo que sentiam.

As duas outras crianças que não apresentaram esse medo da violência, não quer necessariamente dizer que elas não tenham medo, mas talvez esse medo seja mascarado, possivelmente pelo fato de serem crianças que estão sob o cuidado constante dos familiares. Uma delas (Alice) nunca teve a possibilidade de andar de ônibus, nem mesmo com os adultos, também nunca saiu sem a companhia de alguém mais velho, o que pode indicar esse cuidado excessivo, escondendo a existência da violência nos espaços da cidade.

Esse medo da violência contra a mulher, ressalta Martínéz Bonafé (2013), decorre de que a cidade apresenta uma “arquitetura do medo, ou contra o medo da solidão, a má iluminação, os chamados ‘espaços armadilhas’, as colunas (...) os caminhos estreitos fazem com que muitos espaços da cidade sejam lugar de temor para as mulheres” (2009, p.450). Vê-se, portanto, uma cidade que possui espaços de lazer, brincadeiras, passeios, mas que também possui espaços de medo, de violência, tráfico, o que muitas vezes impossibilita, principalmente às meninas de explorarem os diversos espaços para realizarem suas brincadeiras e desenvolver suas próprias formas de socialização.

Considerações finais

A partir desse estudo, foi possível compreender a influência da cidade e das instituições na construção de identidades femininas e masculinas. Essas identidades entram, portanto, numa análise de gênero, em que se discute, de acordo com Louro (2014), as diferenças socialmente construídas entre homens e mulheres, não se opondo às diferenças sexuais, mas avaliando a construção social do homem e da mulher sobre essas diferenças biológicas. Este estudo, portanto, possibilitou que fossem avaliadas as diferenças entre homens e mulheres, com uma ênfase sociológica, tendo como intuito desconstruir um ideal de que as diferenças são naturais e apenas biológicas.

Com base na análise das entrevistas, foi possível compreender como as crianças se consideram meninas ou meninos, sendo apresentados trechos das falas das crianças, com relação às atividades do contraturno, consumo e violência. Esses relatos e comentários possibilitaram uma compreensão de que as crianças possuem visões diferentes ao depender do seu gênero e que essas visões são construídas e reforçadas pelas diversas instituições e meios sociais, o que faz muitos sujeitos acreditarem ou entenderem essas diferenças femininas e masculinas como algo natural e imutável, não como algo social e historicamente construído no decorrer dos anos.

Contudo, é possível considerar que desde a infância a identidade de gênero está sendo construída, e que as instâncias de socialização (escola, igreja, parques, festas, mídia, família, entre outros) influenciam na construção da subjetividade da criança, colaborando com a construção da sua individualidade, o que resulta nas diferenças de gênero. Portanto, é necessário analisar essas construções sociais com o intuito de desconstruir as desigualdades de gênero e o preconceito contra a mulher, que coloca a

mesma como sendo inferior ou submissa ao homem, buscando uma maior igualdade de gênero entre toda a nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano de Souza; LOGES, Tatiana Avila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, jul./set. 2014. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000300009&script=sci_arttext

Acesso em: 08/12/2015.

MARTINEZ BONAFÉ, Jaume. A cidade no currículo e o currículo na cidade. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. São Paulo, Ed. Ática, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; **Corpo, escola e identidade**. Educação e Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vol. 25, p. 115 à 131, 2000. Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119> Acesso em: 08/12/2015

LOURO, Guacira Lopes; **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª edição, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2014.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu** (26), janeiro-junho de 2006: pp.145-168. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30389.pdf> Acesso em: 01/12/2015.

SENKEVICS, Adriano Souza. Lavar a louça ou brincar na rua? Gênero, família e escola em camadas populares de São Paulo. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em:

<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT14-3514.pdf>

Acesso dia: 01/12/2015

TEIXEIRA. Katiane Farias; LIMA, Rafaelly Oliveira; GUSSE, Alcides Fernando. Reflexões sobre gênero e consumo na publicidade entre mulheres da periferia de Fortaleza (ce). **Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará**. 2009. Disponível em:

http://www.xxcbcd.ufc.br/arqs/gt5/gt5_21.pdf Acesso dia: 02/12/2015

A LITERATURA INFANTIL NOS ESPAÇOS DA CRECHE: A FORMAÇÃO DO LEITOR E AS POSSIBILIDADES REFLEXIVAS DA LEITURA LITERÁRIA

Laíse Soares Lima¹ – UFAL
laisesoareslima@hotmail.com

Eixo 1: Educação, Infância e Cidade.

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo identificar como os educadores de creches aproximam as crianças pequenas do universo da literatura infantil, ressaltando seus objetivos e suas práticas pedagógicas. As análises foram realizadas a partir dos relatos de pesquisa efetivada em duas creches do estado de Sergipe, tendo a Roda de Conversa como instrumento de produção de dados, pela possibilidade que detém de permitir que os educadores compartilhem em diálogos formativos suas experiências e conhecimentos, a fim de (re)configurações de práticas literárias para crianças de 0 a 3 anos de idade. As reflexões construídas se fundamentam em aportes da Sociologia da Infância e no trabalho de pesquisadores que retratam a importância da literatura infantil, estabelecendo um diálogo acerca da criança participativa e potente de significados e da literatura como essencial para o desenvolvimento do imaginário e da reflexão.

Palavras-chave: Criança. Leitura. Literatura infantil. Formação do leitor. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Com evidências históricas desde o século XVII a literatura infantil se acentua no cenário social e educacional atuando com diferentes perspectivas ao longo do tempo. Um percurso que possui início na França, principalmente pelas obras de Perrault responsável pelo impulso literário, com ênfase nos contos de fadas, mas que ganha destaque no contexto da Inglaterra devido o fundo econômico e social do processo de industrialização, com acesso as mais diversas matérias primas de produção e um mercado consumidor cada vez mais amplo (LAJOLO; ZILBERMSN, 1999).

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão. Especialista em Psicopedagogia - UCAM. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Substituta da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão.

Logo, decorrente do processo de industrialização, a literatura infantil é percebida como mercadoria, como produto de lucro advindo da expansão livreira, no entanto, dependente da capacidade das crianças de leitura. Necessidade que edifica a relação entre a literatura e a escola, pois, sendo instituição capaz de ensinar o aprendizado das letras e números, sejam escritos ou verbalizados, a escola possibilitaria que as crianças fossem um público consumidor das obras impressas. Para Lajolo e Zilberman (1999, p.18):

Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar a sua própria circulação.

Dessa maneira, a literatura infantil assume características de propiciar as crianças, não só a imaginação e fantasia da ficção, mas de adentrá-la no universo adulto, a partir de recursos estéticos e emocionais. Segundo Lajolo e Zilberman (1999), os textos literários para as crianças apresentavam o modo como os adultos gostariam que elas visualizassem o mundo. Uma busca pela construção de um mundo melhor, através das interpretações sensíveis decorrentes da possível aproximação com os sonhos e a realidade.

Tais aspectos não se distanciam do surgimento da literatura infantil brasileira. Com aparecimento apenas no século XIX, começa-se a publicação de livros literários para a infância, principalmente com instalação da Imprensa Régia, contudo, em um momento intenso de transformações políticas e sociais (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

Com o país tendo uma nova forma de governo, a República, e ambicionando por uma modernização, a procura pelos centros urbanos se multiplica e conseqüentemente há necessidade de atender esse novo público totalmente diversificado e consumidor. Desse modo, distintas publicações começam a serem produzidas, como as revistas femininas, os romances, os materiais escolares e os livros para as crianças, para que todos tivessem acesso a produtos culturais modernos e específicos as suas singularidades.

Logo, a nova configuração do país em economia e política, contribui para uma sociedade que se preocupa com o consumo de bens culturais, pois segundo Lajolo e Zilberman (1999, p.27):

Este é favorável em princípio, ao contato com livros e literatura, na medida que o consumo desses bens espalha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam ou identificação (no caso

da alta burguesia) ou a diferenciação (os núcleos humildes de onde provieram).

Caracterizando uma sociedade que necessita de sujeitos alfabetizados, que saibam ler e escrever, para assim, formarem-se cidadãos e possuírem prestígio social. De tal modo, a escola é a instituição primordial nesta consolidação das ideologias, valores e conhecimentos que a criança deve aprender para futura participação. Tendo o livro infantil papel de auxiliador deste processo, possibilitando a formação do leitor.

Todavia, cabe destacar que as histórias infantis difundidas no período eram obras estrangeiras, alertando a necessidade de materiais que se adequassem a realidade das crianças brasileiras, pois com idiomas e traduções deficitárias, bem como, com a apresentação de uma paisagem distanciada, dificultava o trabalho formativo e interpretativo com as crianças. Assim, com o impulso de intelectuais, jornalistas e professores se iniciam produções literárias para escolas da infância.

Como aliados do processo de escolarização das crianças, as obras de literatura infantil, seriam fontes para formar esses sujeitos a habitar nesse novo contexto social e político moderno. Mais do que a reprodução de atitudes e normas para vivência social, a literatura infantil na escola acaba sendo “um instrumento de difusão do civismo e patriotismo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p.34)”.

Portanto, a literatura infantil apresenta uma história que acompanha as transformações sociais. Como um bem cultural, que auxilia no processo de leitura e escrita das crianças no espaço escolar, propaga o ideário de homem e mundo perfeito, além de promover o amor à Pátria, as normas e valores para defesa e condução dos cidadãos. Igualmente, a imagem da família tradicional, composta pelo pai, a mãe e seus filhos é defendida nas histórias infantis, com personagens diversos que exalta a imensa paisagem territorial brasileira. Uma proposta conciliável com a ideia de modernidade e imprescindível na difusão de uma ideologia, a partir da sensibilidade e imaginação que a leitura oferta.

Neste sentido, percebendo a relação que a literatura infantil historicamente obteve com a transformação da sociedade, inicia-se a discussão deste estudo abordando a finalidade que a mesma vem sendo utilizada nos espaços escolares. Especificamente, sendo perceptível a relação intrínseca entre o sujeito social e a literatura, partindo da conceitualização de literatura infantil, o objetivo deste estudo visa identificar como os educadores de creches aproximam as crianças pequenas do universo da literatura infantil, ressaltando seus objetivos e as práticas pedagógicas utilizadas.

Cabe destacar que este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em educação, acerca das linguagens infantis, o qual não desconsidera as múltiplas linguagens da criança, mas pontua a literatura infantil, pôr os educadores ressaltarem ser uma das atividades fixas de suas rotinas, nas creches participantes.

Participaram desse estudo 14 educadores, entre eles, gestoras, coordenadoras pedagógicas, professoras, cuidadores e estagiários, atuantes em duas creches municipais da cidade de Nossa Senhora do Socorro – SE. Para produção dos dados, foram utilizados como instrumentos cinco encontros em Rodas de Conversas, entendidas como espaço de diálogo e formação coletiva, na qual os educadores puderam compartilhar seus saberes e experiências, refletindo criticamente a fim de re(configurações) de práticas sobre linguagens.

A LEITURA A PARTIR DA INFÂNCIA

Partindo do pressuposto que a leitura não é inata a criança, mas uma prática socialmente construída devido a necessidade de utilização no meio social, bem como, pelas influências dos códigos da escrita presente nos mais diversos contextos da vida, o papel da escola como mediadora dessa habilidade se torna essencial, uma vez que, permite a criança o contato direto com o texto podendo ser utilizado para diferentes finalidades.

Kleiman (2002, p. 28), sobre a relação entre a escola, a criança e a leitura considera que “somente quando são mostrados ao aluno modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para compreendê-lo, há ensino de leitura”, o que evidencia que educadores nesse processo devem permitir a aproximação da criança aos mais distintos instrumentos da leitura a fim de estabelecer seus próprios sentidos e significados.

Contudo, Bordini (1993, p.13) defende a necessidade de a escola ser uma mediadora do processo de leitura da criança, desde a educação infantil, porém, ressalta que é pela leitura literária que as descobertas são ampliadas. Para a autora “enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla”.

A leitura literária permite a aproximação da criança com o texto de forma mais íntima, abrindo espaços pra construções de sentidos e interpretações múltiplas sobre o mundo. Corroborando desta perspectiva, Yunes (2003, p.16), afirma que:

[...] pela contação de histórias, pela narrativa, pois ela excita nosso imaginário e organiza nossa narratividade. Justamente aí, na formação de nossa capacidade de dizer e de nos dizer, está o extraordinário poder da linguagem [ao] nos ensinar a pensar com autonomia e criticidade [...] além de construir nossa história pessoal, nossa intersubjetividade e identidade.

Deste modo, compreendendo a importância da leitura para as crianças, e como a escola tem papel primordial nessa relação, buscaremos apresentar a seguir como as educadoras reconhecem o significado da literatura infantil e organizam suas práticas literárias nas creches com crianças de 0 a 3 anos de idade.

LITERATURA INFANTIL: IMAGINÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITOR EM FOCO

A literatura infantil ganha destaque das educadoras, por elas possuírem diferentes práticas de contação de histórias para as crianças desde bebês. Com a imaginação e a fantasia em profunda articulação, a literatura apresenta sentidos e abre espaço para criação, para elaboração mental de possibilidades, não se reduzindo apenas à escrita dos livros, mas a objetos e personagens de um mundo fictício, que pode ou não apresentar características da realidade.

A contação de histórias não surge com a educação infantil. Como afirma Abromovich (1995, p. 17) “contar histórias é a mais antiga das artes”. Porém, existe uma especificidade em ler ou contar histórias para crianças, por aguçar-lhes além da imaginação, a curiosidade em buscar compreender a dimensão desse mundo que se distingue do real. Atentas que são, as crianças ouvem, sentem e visualizam toda fantasia apresentada, tendo no caso dos bebês, a necessidade de uma mediação, uma organização da leitura, um planejamento que conduza quais as histórias e materiais que podem inseri-los na cultura literária. A este respeito:

Lua: É interessante quem conta a história fazer um estudo anterior, porque assim, não é só você pegar qualquer livro, ler qualquer história. No início de nossa experiência com a sala de leitura, a história que era contada para os grandinhos era contada pra todos, até para os bebês. Mas no boneco de lata foi um chororó, porque ela (professora) constrói tudo, o cenário, o boneco, etc. E nós estávamos trabalhando a semana da consciência negra, e o boneco de lata que ela fez foi negro, ela contou com uma bonequinha de pano e quando eles viram o boneco assustou.

Então eles também vão assistindo até certo ponto, depois perdem o interesse. Então para os mais novos tem que ser mais rápido, cantando, mostrando objetos, com movimento. Porque se você ficar contando como para as crianças maiores eles perdem o interesse, e assim vão se adaptando. Agora é uma questão de estudo ela se debruça, é um trabalho muito elaborado, ela prepara em uma semana o que vai ser utilizado na semana seguinte (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

A educadora apresenta a importância da formação e do cuidado para contar histórias para bebês. Há toda uma preparação, que se inicia na escolha do livro até a execução, da entonação e dos materiais. Contudo, foram características apreendidas com a experiência. Por perceber que cada criança possui singularidades e gostos diferentes, que os bebês demandam de uma atenção maior, de práticas que os instigue, promovendo o interesse e a participação.

Consequentemente, percebe-se que a literatura tem suas contribuições para a aprendizagem dos bebês, pois é pela literatura que a criança inicia-se no mundo das letras, percebendo que há algo que perpassa o que está escrito, que as letras e os livros trazem histórias ou informações.

A escuta das histórias é o primeiro passo para a formação de leitores, a fonte de descobertas, sendo essencial na educação infantil. Ouvir histórias provoca emoções, olhares, interesses, expressões, linguagens que só a imaginação é capaz de fomentar. Sendo responsabilidade do educador, leitor, nas instituições de educação infantil apresentar às crianças as possibilidades que a leitura representa, pois para que a criança compartilhe dessa prática precisa compreender sua funcionalidade, constituindo, assim, o hábito de leitor (ABROMOVICH, 1995).

A inclusão da leitura na rotina das crianças é uma das formas de possibilitar que as mesmas tenham acesso aos livros e histórias, o que exprime como as crianças precisam de orientações e representações; e se o adulto não se mostra leitor na sala de aula, dificilmente as crianças terão condutas para leitura.

Maia: A experiência que eu tive essa semana também na segunda feira no berçário, a contação de história, o que me chamou atenção foi assim, quando eu cheguei pra contar a historinha pra eles. Falei o nome do livro, e mesmo que eles não entendam a gente tem que conversar, conversando com eles, né? E o que me chamou atenção foi quando terminou a historinha que Nicole ela pegou o livro assim, eu dei o livrinho a ela, e ela começou a folhear as páginas, e aquela coisa, aquele entusiasmo, porque geralmente as crianças quando pegam o livro quer logo ou colocar na boca, ou rasgar, né? E ela não, ela interagia de uma forma tão bonita, colocando o dedinho assim (indicando) na figura, eu

disse “menina que interessante” (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Lua: Na sala de leitura mesmo, é tudo do tamanhozinho deles, e você não vê eles entrarem, arrancarem, rasgarem, não, eles entram tiram e colocam os livros. Ai tá a importância de educar e de ter uma rotina. Porque no começo eles querem explorar tudo. Mas com o passar do tempo você com aquela rotina, mostrando, dizendo o que é, eles começam a se encontrar naquele espaço (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Maia: E com relação à sala de leitura sabe, eu estava observando uma criança do maternal 3, que já aconteceu umas três a quatro vezes, que quando termina a contação de história, ela vem pra mim e diz “tia, deixe eu contar a minha história”, aí eu digo assim a ela “você vai contar já, daqui a pouco, daqui a pouquinho”, pronto, aí depois que termina a história eu digo “vamos sentar, que nós vamos ouvir a coleguinha”, aí ela abre o livro, do jeitinho dela, aí vai criando aquela coisa, vai falando. Ela já está começando a criar aquele hábito, né isso? Então eu acredito que esse hábito dela vai criar também naqueles outros que tem interesse. Eu achei bem interessante, eu deixei uma, duas vezes e percebi que ela estava mesmo empolgada (risos). E ela diz, tia me dê esse negocinho aí, com uns animais, figuras que eu levo que está na escola, e ela pede “tia me dê”, aí eu deixo pegar, digo que a coleguinha vai contar a história, e ela pega vai mostrando do jeitinho dela e contando a história. Eu fico impressionada (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

A primeira fala de Maia expõe como as crianças pequenas, através da observação, conseguem reproduzir as práticas de leitura. O manuseio do livro, sabendo folhear as páginas e indicar as imagens, é uma construção que se aprende ao vivenciar esta condução. Deste modo, quanto mais cedo a criança tiver aproximação com a literatura, mais ela aprenderá hábitos para se tornar uma leitora, construindo uma postura do que fazer e como contar as histórias. Como afirma Abromovich (1995, p. 16) “[...] Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

Do mesmo modo, Lua coloca a importância dos materiais de leitura serem de fácil acesso às crianças. É certo que em um primeiro momento elas irão explorar de várias formas causando muitas vezes danificação, mas para que a criança aprenda a utilizar, principalmente os livros, eles precisam estar presentes e acessíveis, além de ter uma mediação do educador, uma vez que, o aprendizado requer um auxílio motivador para acontecer.

Esta motivação refere-se também ao respeito em considerar as colocações infantis, como narra Maia na sua segunda fala. Dar espaço para que as crianças contem suas

histórias e imaginações é abrir portas para que a literatura esteja presente na educação infantil. O interesse de reprodução das crianças não é apenas de copiar o que o professor realiza, mas de entender o que a leitura é capaz. A imitação, possibilita a produção, a reinvenção. E com a leitura literária é fundamental considerarmos a participação infantil, seja na contação ou discussão, abrindo espaços para que as linguagens se manifestem através das expressões e comunicações.

Nesta perspectiva, o som, o ritmo, a entonação, os materiais, dentre outras formas de efetivar a leitura na sala de aula, serão os grandes auxiliares para que as crianças gostem e sintam-se atraídas pelo hábito de ler. A leitura para as crianças pequenas é mais que a decodificação e verbalização de palavras. Envolve uma interpretação e condução dinâmica, transformando o escrito para melhor compreensão. O leitor é quem dará a ênfase na história, produzindo melhores formas, seja por práticas ou a própria entonação, para que a criança elabore seus significados.

De tal modo, as educadoras ressaltam sobre suas práticas de leituras para as crianças pequenas:

Maria: E eu estava mostrando um vídeo e fotos pra elas (outras educadoras), que eu fiz ano passado o "Era uma vez". Eu ficava na dúvida como trabalhar histórias com as crianças de seis meses, no berçário. E eu e minha colega fizemos painéis e fantasias, nos vestimos e a elas também, e fotografei as expressões dos rostos delas falaram tudo, eles ficaram surpresos, a alegria deles era diferente, eles viveram aquele momento diferente, e eu coloquei o nome da experiência de era uma vez (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Ana: Na contação de história foi muito interessante semana passada que a tia Maia levou uma caixa, bem colorida, com um furo no meio, e aí ela colocava a mão tirava sempre algo de dentro, e aí eles começaram a observar e arrodaram a caixa, e toda vez que ela colocava a mão, trazia alguma coisa da história. Eles observaram que ela sempre trazia algo e quiseram colocar a mão também, foram colocando a mão e pegando tudo que ela colocou, e depois eles queriam entrar na caixa, como se dissessem "agora quem vai entrar sou eu, pra vocês me acharem". E ela ria, e falava que não ia conseguir contar o resto da história (risos). Mas criou uma nova (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Estrela: E geralmente eu faço assim, eu passo mais de uma semana com a mesma história. Eu leio pra elas, eu conto e vou tentar dramatizar. Com o que tem na sala. Com os três porquinhos eu já venho trabalhando há um tempo, fiz as casinhas representando e peguei eles e cada um foi um personagem e os outros assistindo. E na hora que o lobo mau caiu dentro do caldeirão, foi aquele grita, grita, todo mundo correu em volta da mesa, e aí a diretora veio ver ne (risos) quando ela chegou já tinha parado. Ela foi ver o que estava acontecendo, mas já estava aquele

silêncio. Foi o momento de descontração que eles se envolveram na história (3ª RODA DE CONVERSA – 30/04/2016).

Portanto, percebe-se a importância de práticas que despertem o interesse e o prazer pela leitura, sendo parte da rotina diária nas instituições. As práticas podem variar, como as educadoras apresentam práticas diferentes, mas devem possuir o mesmo caráter que a leitura literária proporciona, que envolve desde a imaginação à participação das crianças. Logo, torna-se eficiente o trabalho com ilustrações, objetos, fantoches ou a dramatização, como citados, salientando as crianças como construtoras ou narradoras da história.

Ao pensar atividades de leitura para as crianças pequenas é preciso levar em conta sempre o interesse e a motivação. Buscar atividades que as motive a ler, auxiliando e instigando no processo criativo, fazendo com que seu interesse não finalize ao fim da história, mas que seja constante na sua realidade.

Assim, é fundamental que a leitura seja prazerosa e não uma obrigação para as crianças, o que conseqüentemente será fruto da forma que o educador conduzirá essa prática. Como referência, a educadora Lu afirma:

Lu: Muitas crianças entram no ensino fundamental e não gostam do livro, porque não viram o livro como algo prazeroso. Às vezes alguns professores só reproduzem o livro didático e não dão oportunidade dessas crianças verem que a leitura é uma coisa boa, não é só ler porque eu preciso pra aprender alguma coisa mas ler por prazer, por lazer (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

Evidenciando como o educador tem papel importante na forma que a leitura é apresentada e “sentida” pela criança. O prazer, o gosto e o hábito de leitor é construído gradualmente a partir das influências que a criança vivencia. Logo, há a importância de toda uma preparação cuidadosa e planejada, para que a leitura ocorra. Pois quando as crianças ouvem uma história as sensações se distinguem, e como aponta Abramovich (1995, p. 17):

[...] é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

Igualmente a variação dos gêneros textuais, incluindo poesias, contos, fábulas, lendas, entre outros, é essencial para aproximar as crianças da rica diversidade escrita que

possuímos. Buscando sempre trabalhar não somente o que está escrito, mas todos os elementos presentes na história, como autor, título, imagens, etc, para ampliar experiências e criar intimidade com os materiais.

Mesmo para as crianças que ainda não leem, ou no caso dos bebês, não verbalizam, é necessário conceder-lhes distintas oportunidades de leitura, para que realizem por suas múltiplas linguagens descobertas da função da escrita. São por essas oportunidades que o prazer e o gosto pela leitura se eleva, fazendo com que a criança se aproprie das histórias preferidas:

Flor: Eu tive uma experiência com os alunos de três anos na sala de leitura. As crianças de uma turma saíram e a sala ficou aberta, as crianças estavam no recreio, e um entrou para sala e começou a mexer nos livros, aí eu perguntei "você quer que tia leia uma historinha pra você?" e ele disse que queria. Aí eu fui ler sobre uma bruxinha, perguntei pra ele o que era que a tia utilizava pra contar a história pra ele, mostrando no livro, ele me disse que eram letras. Aí conforme eu fui contando a história, os outros que estavam lá fora brincando começaram a entrar na sala de leitura. Deixaram o momento da brincadeira, pra ficar na sala de leitura. Acabou o recreio eu contei a última história e levei eles pra sala. Então naquele momento a leitura foi mais interessante do que o momento do recreio (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

Melissa: Na nossa sala são os de 2 aninhos e a gente sempre conta histórias, quando foi ontem, colocamos um brinquedo, o minhocão, dentro da sala, e tem uma aluna nossa que ela presta muita atenção nas historinhas e ela não quis brincar no minhocão, mesmo a gente insistindo. Aí tinha um livro lá solto, ela pegou o livro, sentou e começou a ler, e contando "*a princesa pegou...*" e eu só observando, chamei a professora pra ver, e ela contando a história todinha da Chapeuzinho vermelho, que veio o lobo mau, que tinha a vovozinha e ficou um tempão contando. Todo mundo brincando não estavam nem aí pra ela, e ela nem aí pra ninguém, no mundinho dela, lendo. Ela estava lendo, num mundo letrado, né? E o livro que ela estava não era a história da Chapeuzinho Vermelho, não tinha nada a ver, era um livro da Cinderela, mas ela guardou na mente a história. Muitas vezes a gente acha que eles não estão prestando atenção, mas estão. E vão aprendendo os contos preferidos (4ª RODA DE CONVERSA – 07/05/2016).

Os exemplos apresentados pelas educadoras confere o que discutimos até o momento, sinalizando que quando a leitura é prazerosa para a criança se torna muitas vezes mais importante do que qualquer outra atividade. A fantasia emergente das histórias prende a imaginação da criança, e seu interesse pelo que escutam é demonstrado pelas expressões que se distinguem em contentamento ou medo, numa mistura de curiosidade e interpretações. Logo, as sensações que uma criança emite na escuta ou prática de ler são

reconhecidas por quem está à sua volta, sejam adultos ou demais crianças, despertando interesses em compartilhar de tais emoções (ABRAMOVICH, 1995).

Contudo, é preciso que os educadores acreditem nas potencialidades das crianças e nas possibilidades que livro ou as histórias contadas detém. Mais do que informações ou ensinamentos, com a leitura o prazer pode emergir possibilitando a produção das narrativas infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhando as transformações sócio-históricas de um país com culturas diversas, a literatura infantil é apresentada as crianças com diferentes objetivos nas escolas brasileiras, de instrumentos fundamentais para alfabetização à mecanismos de prazer que exaltam os sentidos e a imaginação. Deste modo, é perceptível a relação indissociável entre a leitura e o espaço social, uma vez que, por meio desta prática há possibilidades de interpretações e posicionamentos do sujeito leitor às representações escritas lhes apresentadas.

Neste sentido, as práticas de leituras com crianças desde bebês, ressaltadas nesta pesquisa, demonstram a importância da aproximação da criança com o universo das histórias e letras. A literatura provoca na criança sentimentos diversos, em que a fantasia e a imaginação se entrelaçam permitindo reflexões sobre a realidade e o fictício.

A leitura para criança pequena deve ir além da decodificação de códigos escritos, é preciso que o professor utilize-se das histórias infantis não apenas como forma de ensinamentos de valores, normas ou conteúdo, mas que permita a criança sentimentos de prazer, permitindo oportunidades da criança desfrutar da leitura e realizar diferentes descobertas.

Logo, as expressões das crianças, de medo, curiosidade, contentamento, entre outras são ocasionadas, quando a leitura ou contação de histórias lhes permitem imaginar ludicamente. A escuta de histórias literárias é essencial para formação de crianças leitoras, que sintam e descubram as possibilidades que a leitura e a escrita detém. O que revela a importância da literatura infantil desde a creche, com práticas diversificadas que apresentem tais possibilidades, permitindo a criança além da imaginação, fantasia e criatividade, o uso social da leitura no contexto a qual está inserida, pelas suas interpretações conclusivas. Mais do que uma atividade aparentemente individual, a leitura

nos espaços da creche pode permitir a participação das crianças, a interação e socialização de ideias, de modo dinâmico e sensível.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995. 174 p.

BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

KLEIMAN, Ângela. O processo de leitura. In: BECKER, Paulo Ricardo e RÖSING, Tânia M. K. (Org). **Leitura e animação cultural** – repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel E SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997. p. 09-30.

YUNES, Eliana. Políticas públicas de leitura – modos de fazer. In: RETTENMAIER, Miguel e RÖSING, Tânia M. K. (Org). **Questões de leitura**. Passo Fundo: UPF, 2003.

REPRESENTAÇÕES DE COMUNIDADES TRADICIONAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SERRA-ES

Gisele Santos De Nadai¹
Prefeitura Municipal de Serra-ES
gjsdenadai@hotmail.com

RESUMO

O objetivo central deste trabalho de pesquisa foi o de investigar como as comunidades tradicionais capixabas são representadas em uma escola pública do município de Serra-ES. Para tanto, utilizamos a etnografia ao nos inserirmos no campo de pesquisa e a análise de fontes materiais como metodologia de pesquisa. Ancoramos-nos em estudos de Nestor Garcia Canclini (2005) e Stuart Hall (1999) para compreendermos essas representações como constituintes de culturas que circulam na escola. A percepção foi a de que saberes e fazeres de comunidades tradicionais se presentificam em uma dada comunidade escolar por meio de documentos escritos e de práticas pedagógicas, reforçando culturas e o respeito à diversidade cultural e social evidenciando que diferentes contextos culturais e sociais se relacionam diretamente com a educação formal, com a infância e com o que se produz na cidade.

Palavras chaves: Comunidades tradicionais. Representações. Infância. Educação.

Contribuições dos estudos culturais para o campo da pesquisa

Termo imerso numa constante movimentação social e, talvez por isso, impossível de ser fechado em um conceito delimitado, ao invés de demarcar o conceito cultura, seria melhor torná-lo aberto a diferentes olhares e perspectivas. Nessa direção, sem negar as intenções excludentes do modelo social em que vivemos, Canclini (2005) entende que o conceito de cultura é impreciso porque se situa em relações sociais sempre em movimento e, buscando a origem de certo consenso em torno de uma definição desse conceito, descreve duas principais narrativas compostas a respeito: cultura como acúmulo de conhecimento e aptidões intelectuais e estéticas (uso cotidiano da palavra cultura); e cultura referindo-se aos usos científicos.

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo, graduanda em Artes Visuais pela mesma Universidade e doutoranda pelo mesmo Programa da referida Universidade.

Na primeira narrativa, cultura é compreendida na sua distinção taxativa de civilização que naturaliza uma divisão entre corporal e mental e, concomitantemente, uma divisão do trabalho entre as classes responsáveis pelo exercício específico de cada uma dessas esferas de ação, o que desemboca na valorização de uma única cultura tendo em vista que se naturaliza, também, a ideia de que apenas alguns conhecimentos seriam os únicos que deveriam ser divulgados (a saber, a cultura ocidental moderna, mais especificamente a euro-norte-americana). A segunda narrativa revela uma tentativa da ciência de unificar a definição de cultura e, assim, dois confrontos principais aparecem: Natureza-cultura e Sociedade-cultura. O primeiro confronto relaciona cultura ao que foi criado por todos os homens em todas as sociedades e em todos os tempos e faz uma distinção que delimitou cultural do biológico ou genético e validou a definição de relativismo cultural, ou seja, admitir que cada cultura tem o direito às suas próprias formas de organização e estilo de vida, mesmo quando incluam sacrifícios humanos ou a poligamia. No entanto, a amplitude dada ao termo cultura (como sendo tudo aquilo que não é natureza) perdia a sua eficácia operacional; além do engendramento de uma homogeneização, consequência da indiferenciação das culturas. No segundo confronto, buscou-se delimitar cultura e sociedade. As estruturas que organizam a distribuição dos meios de produção e do poder entre os sujeitos e determinam suas práticas sociais constitui a sociedade; o que não se enquadrar nessa dimensão, constitui a cultura (línguas e rituais, pinturas e adorno do corpo,...). "O mundo das significações, do sentido constitui a cultura." (CANCLINI, 2005, p. 41) e o mundo das forças constitui a sociedade.

Diante dessas (in)definições, Canclini (2005) aponta na direção de um conceito de cultura quando conclui que ela "(...) abarca o conjunto dos processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social." (CANCLINI, 2005, p. 41). E sua indefinição deve-se, parcialmente, a sua inserção nos processos sociais, sempre mutáveis e descontínuos. A cultura "(...) se produz, circula e se consome na história social" (CANCLINI, 2005, p. 41) e, portanto, não se apresenta sempre do mesmo modo. Um objeto, por exemplo, muda de significado ao inserir-se em novas relações sociais e simbólicas. Ele não perde seu significado, apenas transforma-se, e não há motivos para pensar que um uso seja mais ou menos legítimo do que o outro; cada grupo social muda a significação e os usos. Até nós, ao nos relacionarmos com os outros, nos transformamos.

Outra tendência fala da cultura referindo-se ao contexto em que nela se insere o desejo de uma hegemonia e a resistência a ela; e, nesse conflito, instalam-se movimentos que desqualificam determinados conhecimentos em detrimento a outros, privilegia-se alguns e inferiorizam-se outros.

Hall (1999), em suas discussões sobre cultura, não parte dessa imprecisão. Parte da prerrogativa de cultura como marca identitária de determinados grupos; como identificação de uma nação, de um povo; como constituinte de uma identidade nacional; e aponta para o caráter fechado, totalizador, uno desse conceito que arregimenta um sujeito fragmentado. As discussões em torno da identidade têm como essência o seguinte argumento "(...) as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado". (Hall, 1999, p. 07)

Hall (1999) reitera que cultura é estrutura de poder e esconde a supressão violenta de outras culturas que, um dia diferentes e separadas, foram subjugadas a determinada hegemonia de uma marca nacional, a fim de garantir união cultural. Esconde, também, uma sociedade dividida em classes sociais e grupos étnicos e de gêneros e que, sobrepostos, perdem suas características singulares e a potência de questionar as desigualdades sociais impostas, em nome de um sentimento de pertença. Ignora-se, portanto, as razões históricas, e as desigualdades sociais decorrentes, de uma hegemonia cultural imposta às culturas colonizadas. Em síntese, Hall (1999) critica a ideia de unificação e homogeneidade produzida por esse discurso de identidade nacional. Para ele, nenhuma nação possui uma única identidade: não há qualquer nação composta por apenas um povo; todas são *híbridosculturais* e tem na tradução a possibilidade de formação de uma identidade que atravessa e intersecta as fronteiras naturais.

Com os estudos de conceitos e aspectos legais relativos à cultura e, em consequência, aos povos tradicionais, ampliamos nossa percepção a respeito da diversidade cultural e social do povo brasileiro e passamos a entender que muitas lutas de povos tradicionais, vão se constituindo ao longo da história para a construção dos territórios e para o assecuramento de seus direitos sociais, negados historicamente.

Segundo o site do Ministério dos Direitos Humanos

<http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais>, acesso em 01 fev. 2017,

Entre os povos e comunidades tradicionais do Brasil estão quilombolas, ciganos, matriz africana, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, varjeiros, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, ciganos, açorianos, campeiros, varzanteiros, pantaneiros, caatingueiros, entre outros.

No Espírito Santo, os povos e comunidades tradicionais são formados por indígenas, quilombolas, ciganos, pomeranos, comunidades de terreiros, pescadores, entre outros, e cada um possui as suas particularidades e características culturais e sociais próprias que marcam os seus modos de falar, de se vestir, de conviver, seus saberes e fazeres de modo geral. Para uma melhor definição, a Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais, destaca:

Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Decreto 6040, instituído em 2007).

Ainda no site do Ministério dos Direitos Humanos, temos:

Nesse contexto, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) tem por objetivo reconhecer formalmente a existência e as especificidades desses segmentos populacionais, garantindo os seus direitos territoriais, socioeconômicos, ambientais e culturais, sempre respeitando e valorizando suas identidades e instituições (<http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais>, acesso em 01 fev. 2017).

Partindo desse entendimento, realizamos uma pesquisa cujo objetivo foi o de investigar como as comunidades tradicionais capixabas são representadas na escola e como isso contribui para o reconhecimento de sua existência e especificidades para a cidade e

geral. Para isso, nos inserimos em uma escola pública da rede municipal de ensino de Serra – ES, localizada no bairro Jardim Carapina, a fim de verificar como isso é prescrito no Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola, e como acontece nas práticas pedagógicas cotidianas.

Para tanto utilizamos a etnografia como método de pesquisa tendo a consciência de que o etnógrafo ao “inscrever” o discurso social, apenas o anota, pois o fato real, concreto e complexo, só existiu no seu momento de ocorrência, ficando para o papel apenas o relato e que ler situações, fatos, acontecimentos, práticas, que, por serem humanas e sociais, são complexas e que precisam ser apreendidas antes de serem apresentadas (GEERTZ, 1989).

Nosso diálogo com fontes materiais e sujeitos que atuam na escola (professora e alunos) se deu na tentativa de compreender como é que uma determinada comunidade escolar carrega os saberes das comunidades tradicionais, ou seja, que comunidade tradicional se faz presente na escola, como eles entram no currículo, como é dada visibilidade a esses saberes dos povos tradicionais e que manifestações de culturas podem ser elencadas nas práticas pedagógicas.

A inserção no campo da pesquisa, uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental, se deu de forma tranquila, pois a pesquisadora está inserida como docente há mais de três anos neste espaço escolar. Portanto, o relato abrange vivências e práticas escolares percebidas a partir do olhar de uma professora de quinto ano durante o período de fevereiro a outubro de 2015 que não tinha conhecimento dos certames presentes no PPP da escola, mas se pautava nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse sentido, a princípio apresentaremos as representações de comunidades tradicionais evidenciadas a partir do documento que orienta as práticas escolares, o PPP, e depois passaremos a refletir sobre alguns eventos e práticas pedagógicas ocorridas no decorrer do período anteriormente citado evidenciando em que medida eles potencializam, ou não, o respeito às diversidades culturais, à luta de classes e a permanência de saberes de povos tradicionais.

Representações de comunidades tradicionais presentes no PPP da escola

O projeto Político Pedagógico – PPP – da escola pesquisada apresenta um *corpus* formado por: 1. Apresentação, 2. Definição dos objetivos, 3. Definição das metas, 4. Definição das ações necessárias, 5. Caracterização da escola, 6. Caracterização e história da comunidade escolar, 7. Caracterização da equipe de profissionais da escola, 8. Recursos materiais disponíveis, 9. Espaço físico, 10. Carga horária semanal, 11. Grade curricular, 12. Calendário escolar, 13. Normas de funcionamento da escola, 14. Outros dados disponíveis e necessários, 15. Educação especial, 16. Ensino Fundamental de 9 anos, 17. Proposta pedagógica da escola, 18. Metas para o ano letivo de 2012, 19. Considerações finais, 20. Referências bibliográficas e 21. Anexos.

Como objetivo geral, a escola delimitou:

Direcionar a organização do trabalho escolar como um todo proporcionando sua realização e autonomia, oferecendo meios que favoreçam a formação da personalidade, oportunizando ao educando perceber-se como cidadão crítico, consciente e responsável do seu papel social (SERRA, 2012, p. 09).

Nos objetivos específicos vislumbramos alguns objetivos que buscam contemplar a diversidade cultural e social dos sujeitos em respeito à diversidade cultural presente na sociedade onde estão inseridos, na tentativa de articular os saberes trazidos por cada um com os estabelecidos pela escola, valorizando a pluralidade social (SERRA, 2012, p.9 e 10, grifos nossos):

- Comparar e sistematizar os conhecimentos que o aluno traz para a sala de aula (escola) com os conhecimentos já elaborados (científicos), visando a (re) construção desses conhecimentos;
- Proporcionar e potencializar o desenvolvimento do aluno das suas capacidades cognitivas, afetivas, emocionais, motoras e sociais através do processo ensino-aprendizagem;
- Possibilitar situações educacionais de produção e socialização de conhecimentos para que o aluno sinta-se sujeito participativo do processo de construção da cidadania;
- Proporcionar informações para que os educandos tenham condições de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio cultural, bem como aspectos socioculturais de outros povos, grupos e nações;
- Estabelecer relações sociais democráticas no processo ensino-aprendizagem, possibilitando uma ação social autônoma na relação e convivência cotidiana da escola e na sociedade;

Isso demonstra que há uma preocupação da escola com a diversidade social e cultural dos sujeitos que nela se inserem e que com isso procuram oferecer uma educação igualitária com princípios norteadores de solidariedade, humanismo, ética, e busca da harmonia do ser humano com a natureza. A partir destes princípios, a unidade de ensino constitui o seu fazer pedagógico, buscando na realidade do educando e do seu entorno, as ações integradoras para a qualidade do ensino e da transformação social. Assim, o referido documento corrobora com os estudos culturais de Canclini (2005) e Hall (1999), ao passo que buscam construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular.

Ao lermos a respeito da caracterização e história da comunidade escolar, compreendemos que o bairro surgiu de uma invasão do manguezal, no ano de 1986, sem nenhuma infraestrutura, que foi crescendo sem orientação do departamento de obras da prefeitura, o que resultou em ruas desordenadas, desestruturadas e construções desniveladas. Ainda, que comunidade, em sua maioria, é oriunda de outras cidades e estados, principalmente Minas Gerais e Bahia, o que causa uma alta rotatividade de alunos na escola. Grande parte das famílias é de baixa renda, com baixo nível de escolaridade e com elevado número de filhos. Trazem consigo forte influência afro e representam a cultura afro-brasileira por meio de músicas, de jogos de capoeira, dos modos de se vestir e da culinária.

Na proposta pedagógica da escola, no subitem "proposta curricular", verificamos que os conhecimentos relativos às "Ciências Humanas (História e a Geografia) propõem a leitura e análise das relações humanas e sociais (pessoal, família) dentro do espaço geográfico (bairro, cidade, estado e país)" usando, como estratégias de ensino o trabalho com mapas, vídeos ilustrativos e passeios; e que os conhecimentos de "Educação Física e Arte propõem promover a eclosão da espontaneidade da imaginação criativa oportunizando a aquisição de novas experiências e habilidades, evidenciando os talentos" (SERRA, 2012, p.36).

Portanto, o que se presume de tal proposta é certa fragmentação das áreas de conhecimento como se as experiências estéticas e físicas fossem isoladas das

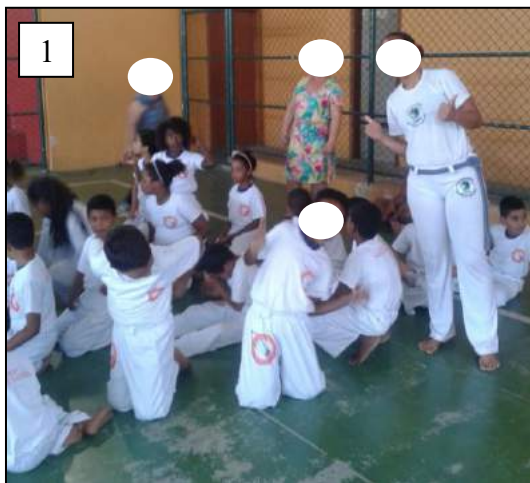
experiências sociais e humanas. Esse modo de conceber a educação nos leva a pensar nas prerrogativas em torno da identidade, pensando no seguinte argumento "(...) as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado" (HALL, 1999, p. 07).

Embora as áreas de conhecimento não estejam articuladas no documento e não haja referência específica a alguma manifestação cultural da comunidade ou de representações privilegiadas em eventos ou prática pedagógicas que pudessem ser elencadas no PPP desta escola, depreendemos que, mesmo assim, nessas áreas, busca-se trabalhar a diversidade cultural valorizando as relações humanas e os saberes das comunidades tradicionais presentes na cultura desses sujeitos. Com isso, acreditamos que o currículo e os objetivos e as metas pensadas para a ação pedagógica, nesta escola, potencializam a luta de classes e a afirmação da identidade da comunidade escolar.

Representações de comunidades tradicionais presentes em eventos e práticas pedagógicas

A princípio há de se destacar que a escola é uma instituição cultural e que não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. Coadunando a isso, durante os meses de fevereiro a outubro de 2015, a escola desenvolveu vários projetos e eventos que buscaram sistematizar conteúdos e promover condições de acesso, participação e aprendizagem. Em sua maioria primou-se pela valorização da cultura da comunidade local como uma representante das comunidades tradicionais. Percebemos, em conversa informal com outros professores, que outras comunidades tradicionais capixabas, tais como indígenas, quilombolas, ciganos, pomeranos, comunidades de terreiros, pescadores, entre outros, foram abordadas em aulas específicas com as turmas ou em decorrência de alguma data comemorativa em específico.

Portanto, vale a pena mostra, por meio de fotografias, alguns eventos ou práticas pedagógicas que buscaram representar a cultura de comunidades tradicionais do bairro.



A fotografia 1 mostra o grupo de crianças que faziam aulas de capoeira dentro do Projeto "Mais educação"² na escola, representando parte da cultura afro-brasileira; Na fotografia 2 temos a imagem da comida servida em uma passeio representando parte da culinária afro-brasileira; A fotografia 3 mostra um momento de Festa de Carnaval na escola representando parte da cultura portuguesa; Na fotografia 4, temos Danças de Quadrilha em Festa Junina representando parte da cultura nordestina; Na fotografia 5 mostra uma dança representando parte da cultura indígena; Em 6 vemos fotos penduradas em forma de móveis na Exposição Artística e Cultural da escola como representação de parte da cultura local por meio de fotografias tiradas pelas próprias crianças mostrando características do bairro; E na imagem 7, temos um mural retratando representações de parte da cultura da comunidade escolar.

As representações mostradas evidenciam uma tendência de dar à cultura um tratamento voltado para "(...) dramatização eufemizada dos conflitos sociais." (CANCLINI, 2005, p. 46) que é quando numa sociedade se joga, se canta ou se dança sobre seus conflitos sociais, ou seja, quando a cultura está sendo representada. É importante destacar que para Canclini (2005) essa tendência se conecta a outras e, através de qualquer uma delas, podemos chegar ao que se pensa que é cultura. Dessa forma, a escola, por meio de suas marcações em eventos e em culminância de trabalhos pedagógicos reforçam determinadas culturas/identidades e contribuem para o fortalecimento de certos paradigmas. Nas palavras do autor:

Qualquer prática social, no trabalho ou no consumo, contém uma dimensão significativa que lhe dá seu sentido, que a constitui e constitui nossa interação na sociedade. Então quando dizemos que a cultura é parte de todas as práticas sociais, mas não é equivalente à totalidade da sociedade, estamos distinguindo cultura e sociedade sem colocar uma barreira que as separe, que as oponha inteiramente. Afirmamos seu entrelaçamento [...] (CANCLINI, 2005, p.45).

Essa coexistência entre diferentes tendências culturais dentro de uma mesma sociedade forma o que Hall (2009, p. 57) chama de "extensos efeitos diferenciadores no interior

² O projeto "Mais educação" foi implementado na escola no ano de 2013 com o intuito de atender, em tempo integral, alunos em condições de risco social e com dificuldades em aprendizagem, de forma a melhorar o rendimento desses e de oportunizar outras atividades que ajudem no desenvolvimento econômico e social dessas crianças e das famílias.

das sociedades ou entre as mesmas". Portanto, as representações culturais escolares mostram que se tornaram lugar do surgimento de resistências e contraestratégias e que este fenômeno é mesmo um paradoxo da globalização contemporânea, que consiste no seguinte fato: ao mesmo tempo em que, culturalmente, as coisas pareçam mais ou menos semelhantes entre si, por outro lado, há a proliferação das diferenças.

Com base nessas imagens, que mostram um pouco das representações de comunidades tradicionais presentes em eventos e práticas pedagógicas, podemos constatar que há, nessa escola, uma preocupação em articular teoria e prática e de se efetivar aquilo que foi pensado e prescrito no Projeto Político Pedagógico da escola. Há uma preocupação em passar e resgatar dos alunos conhecimentos que valorizem a pluralidade do patrimônio cultural, bem como aspectos socioculturais de outros povos, grupos e nações (SERRA, 2012). Tanto em aulas direcionadas de conteúdos de disciplinas específicas, como em projetos que envolvem todos na escola, como no Projeto "Mais educação", a valorização de diferentes culturas tem sido primado.

Notamos que há uma preocupação em se trabalhar com o que a comunidade traz de cultural, de costume, de tradição, pensando nos sujeitos como ativos no processo *ensinoaprendizagem*, mas nem por isso as outras culturas deixam de ser evidenciadas. Assim, os alunos, sem falar do termo "comunidades tradicionais", tiveram contato e puderam perceber a importância dos fazeres e dos espaços por elas utilizados, compreendendo seu valor como patrimônio histórico e cultural.

Partindo do pressuposto de que nenhum povo tradicional será reconhecido como tal se esse reconhecimento não partir dos próprios membros destes povos, reconhecemos na prática pedagógica dessa escola uma contribuição para essa valorização cultural e para a inclusão social destes povos, fazendo com que eles reconheçam suas práticas como sua identidade, e fazendo com que acreditem que não precisam mudar para serem inseridos na sociedade. A compreensão das diferenças entre os povos, trabalhadas no âmbito escolar, ao invés de discriminá-las, potencializaram-as, fazendo-os ver que elas valorizam e caracterizam as pessoas consideradas iguais perante a lei.

Considerações finais

Com o trabalho empreendido, vimos que os saberes e fazeres de comunidades tradicionais se presentificam em uma dada comunidade escolar por meio de documentos escritos e de práticas pedagógicas. Nas práticas, os saberes e fazeres aparecem em aulas expositivas, em projetos pedagógicos, em apresentações de danças, em comemorações de datas específicas, na culinária e em exposições de trabalhos. São marcadas por costumes e tradições da comunidade tradicional do bairro, da descendência e herança da cultura de seus moradores, mas também lembram de algumas outras comunidades que compõem suas festividades (carnaval, festa junina, capoeira).

A percepção desse aspecto em relação à valorização de comunidades tradicionais capixabas na escola nos ajudam a trabalhar com o fortalecimento dessas comunidades, pela luta de seus direitos e pela garantia de suas identidades. No entanto, é preciso intensificar as discussões e as abordagens sobre a temática dos povos tradicionais, no intuito de dar maior visibilidade aos seus direitos, as suas características, reconhecendo-os como um povo particular que não pode ser discriminado, nem visto como uma cultura menor.

De acordo com Canclini (2005), para o desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento, devem-se criar políticas públicas que garantam a participação mais ampla e democrática de diversas línguas e culturas, assim como condições discursivas e contextuais que favoreçam a reprodução e o aprofundamento de distintas tradições de conhecimento. Nesse sentido, percebe-se que a escola se configura com *espaçotempo* de movimentos que favorecem o tratamento de questões relativas à diversidade cultural.

Assim, é preciso dar efetividade a liberdade expressiva de todos os povos e formar cidadãos conscientes e reconhedores das diferenças como potência da sociedade. A escola em seu papel educativo deve ampliar as práticas pedagógicas sobre essa temática, continuar valorizando a cultura de sua comunidade com o cuidado disso não ficar no vazio, e de oportunizar reflexões para a valorização de todas as culturas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais* PNPCT, decreto 6.040, instituída em 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Ed EFRJ, 2005.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro. LTC Editora. 1989.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SERRA, Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico: Escola de Ensino Fundamental Padre Gabriel*. Serra-ES, 2012.

IDENTIDADE NEGRA EM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS: AS CONTRIBUIÇÕES DO ESPAÇO DA CRECHE.

Aretusa Santos Rosa
Doutoranda do PROPED/UERJ
Pesquisadora do NEI:P&E/UERJ e do GRUPAI/UFJF
saaretusa@gmail.com;

Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Doutora em Educação/UFJF
anarosamaio6@gmail.com

Letícia Duque
Mestranda em Educação do PPGE/UFJF
leticialedesduque@gmail.com

Eixo temático: educação, infância e cidade.

Resumo

O artigo busca problematizar a influência do espaço físico da creche nos processos de construção das identidades negras por parte de bebês e crianças pequenas na cidade de Juiz de Fora/MG, com ênfase para os recursos do grafite. A grafiteagem é concebida como intervenção urbana e expressão estética que agencia saberes e poderes comumente invisibilizados provocando rupturas com estéticas dominantes nas cidades, mais especificamente na cidade de Juiz de Fora/MG. O espaço urbano, nesta perspectiva é visto como produtor de agências, redes e processos de subjetivação, dentre os quais, destacamos o papel da creche e da educação das relações étnico-raciais nos processos de construção de identidades negras. Trata-se de um recorte, acompanhado de reinterpretções de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento pela primeira autora, cujo objetivo é compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais a partir de uma leitura dos espaços de uma creche municipal localizada na referida cidade. Tal pesquisa é desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa em Ambientes da Infância – GRUPAI/UFJF em integração com o Núcleo de Estudos da Infância: pesquisa e extensão – NEI:P&E/UERJ. Está ancorada na abordagem sócio histórico cultural de Vigotski (2006) em diálogo com autores que problematizam criticamente as três áreas envolvidas: espaço, infância e relações étnico raciais no Brasil.

Palavras-chave: espaço/ambiente; identidade negra; relações étnico-raciais

Introdução

Estudos no campo da identidade, das relações étnico-raciais, infância e educação vêm abordando aspectos importantes da influência das práticas sociais na constituição dos sujeitos, na consolidação, afirmação e/ou submissão de diferentes grupos sociais, diferentes identidades, bem como das relações de poder envolvidas nesses processos. (SKIDMORE, 1976; BENTO, 2002; MUNANGA, 2004; GOMES, 2003, HALL, 2003). Vem, do mesmo modo, contribuindo para a reflexão sobre as influências do processo histórico de racialização e hierarquização dos povos (QUIJANO, 1992) nos modos de fazer educação, tanto difusa, quanto sistematizada nas cidades brasileiras, apontando que o sistema educacional na atualidade tem produzido práticas de afirmação das identidades negras, mas ainda tem contribuído com sua parcela para a negação dessas mesmas identidades e manutenção das desigualdades políticas e sociais entre negros, brancos e índios. (GONÇALVES, 1985; GUIMARÃES, 2004)

Tal evidência tem se constituído historicamente em um campo de lutas e embates por parte dos movimentos sociais negros com vistas a ampliar, instaurar e consolidar as práticas educacionais de afirmação da população negra, bem como à garantia do direito à educação e ao desenvolvimento social saudável.

Na linha apontada o objetivo desse artigo é discutir a influência do espaço físico da creche nos processos de construção das identidades negras por parte de bebês e crianças pequenas na cidade de Juiz de Fora/MG, com ênfase para os recursos da grafiteagem.

Trata-se de um recorte, acompanhado de reinterpretações de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento pela primeira autora, cujo objetivo é compreender como ocorre a educação das relações étnico-raciais a partir de uma leitura dos espaços de uma creche municipal localizada na referida cidade.

Tal pesquisa é desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa em Ambientes da Infância – GRUPAI/UFJF em integração com o Núcleo de Estudos da Infância: pesquisa e extensão – NEI:P&E/UERJ. Está ancorada na abordagem sócio histórico cultural de Vigotski (2006) em diálogo com autores que problematizam criticamente as três áreas envolvidas: espaço, infância e relações étnico raciais no Brasil.

O estudo concebe a perspectiva de raça a partir das contribuições do cientista social Aníbal Quijano (2005; 2010) como uma categoria mental, histórica e

arbitrariamente construída que se tornou estrutural e estruturadora das relações sociais e intersubjetivas no Brasil, na América latina e no mundo.

A concepção de raça no trabalho, portanto, não se sustenta na perspectiva predominante nas teorias raciais dos séculos XVIII-XIX (SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 2004) que a apresentavam como uma categoria inata ou biológica. Pelo contrário, raça é concebida como uma categoria relacional (BENTO, 2002), social e histórica que a partir do século XVIII-XIX se reconstituiu com base em atributos corpóreos eurocentrados, dividindo as relações de poder no binômio europeus ou brancos x não europeus ou não brancos, e ganhou um tratamento universalizado e construiu tais identidades (QUIJANO, 2005; MUNANGA, 2004).

A opção por trabalhar com a terminação “étnico-racial” adota a perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERER (BRASIL, 2004, p. 13) que em consonância com a perspectiva de Quijano (2005) e de Munanga (2004) explicita que as relações entre negros e brancos no Brasil não é pautada somente nos atributos corpóreos, mas também à raiz cultural plantada na ancestralidade africana.

Identidades negras no presente texto são pensadas como uma categoria relacional, cujas definições e negociações se estabelecem na e por meio das relações sociais e culturais. (SOUZA, 1983; CUCHE, 1995; HALL, 2003). Assim, a discussão não se centraliza somente nas crianças e bebês negros em seus processos de construção ou negação da negritude, mas em todos os sujeitos envolvidos com o cuidado e educação no cotidiano institucional: adultos, crianças e bebês negros e brancos, seja no direito ao crescimento e desenvolvimento sustentado pela autoestima e autoafirmação, seja no direito ao crescimento e desenvolvimento sustentado pelo respeito e valorização dos outros.

Por meio da pesquisa-intervenção foram realizados nos anos de 2015 e 2016 observações in loco; registro fotográfico dos espaços físicos, das interações de bebês, crianças e educadoras com os aspectos dos diferentes ambientes da instituição, e, encontros reflexivos no segundo semestre do ano de 2016 que abordaram a reflexão crítica sobre como as relações étnico-raciais se materializam nos espaços/ambientes daquela creche.

A análise dos dados, fase atual da pesquisa, tem nos levado a considerar algumas transformações realizadas por iniciativa da equipe da creche durante o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, bem como o entrecruzamento desses dois pontos – espaço e

relações étnico-raciais – no processo de construção da identidade negra de bebês e crianças.

Tais transformações serão o foco desse artigo, mais especificamente a grafitagem dos muros ocorrida no mês de julho do ano de 2016, pensada pela equipe de pesquisadoras do GRUPAI/UFJF como uma ação potente para a afirmação das identidades negras, bem como para a educação das relações entre adultos, bebês e crianças negros e brancos.

A relação entre a criança, o bebê e o espaço da creche: pressupostos e implicações no processo de socialização e construção de identidades.

Partimos do princípio de que a inserção de bebês e crianças no espaço da creche faz parte dos processos de socialização da vida moderna nas cidades, se dá num processo contínuo de inserção nos códigos simbólicos construídos no mundo e pela ampliação de suas interações. Na creche, bebês e crianças passam a ter contato com outros pares e adultos, outras formas de relacionamento, organização familiar, concepções de mundo, modos de falar e de interagir semelhantes e também muito diferentes daqueles que estão acostumados a conviver em seu contexto familiar. Modos que interferem incisivamente na relação com os outros, consigo mesmas, com suas famílias e com a sociedade.

A institucionalização do cuidado e educação na creche obriga o bebê e a criança a deparar-se com meios variados, com grupos e interesses distintos, exigindo a participação em relações diversificadas, mais rígidas ou mais flexíveis que as relações até então mantidas na família (FAZZI, 2004). É no confronto de seu interesse com o dos outros que o bebê e a criança delineiam seus espaços de realização, estabelecem processos de construção e reconstrução de suas identidades e definem as funções que lhes competem.

A creche é um dos espaços que possibilita expandir o universo interacional. Nesse ambiente, sob a responsabilidade de adultos com formação específica em educação, eles reconstróem valores, atitudes, comportamentos, crenças e noções que circulam ali e em outros espaços de interação, influenciando suas identificações.

Adquiri ênfase nesse aspecto, o espaço/ambiente institucional por sua natureza constitutiva. Como aponta Milton Santos (2015, p. 01), “a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social”.

O espaço físico/ambiente da instituição parceira do trabalho desenvolvido pelo GRUPAI/UFJF, mais especificamente o ambiente de entrada na creche adquiri ênfase no presente trabalho, enquanto primeiro ambiente da instituição com o qual os bebês, crianças, profissionais, famílias e quaisquer outros visitantes têm contato.

O espaço/ambiente é concebido no âmbito de pesquisas tanto do GRUPAI/UFJF, quanto do NEI:P&E/UERJ como uma potente categoria analítica. Ele é a matéria indivisível na qual e com a qual a humanidade constrói e materializa sua história.

De acordo com Fanon (2008, p. 135), “há (...) uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, (...) penetram no indivíduo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence.”

Entendemos que é no espaço que se configura a “série de constelação de dados”, mencionada pelo autor. As obras literárias, os jornais, a educação, os livros escolares, os cartazes, o cinema, a rádio que Fanon menciona são construídas e materializadas no espaço.

É também pela disputa dos usos e apropriações de diversos e diferentes espaços de interação humana que o processo de racialização se evidencia. Para Renato Emerson dos Santos (2012, p. 44):

Essa organização espaço-temporal das relações sociais delinea que, nos momentos e lugares em que se define o acesso às riquezas que a sociedade produz (acesso a educação, emprego, saúde, conhecimento e seus instrumentos de produção, posições de poder, etc.), as diferenças raciais são mobilizadas na forma de verticalidades e hierarquias, assim produzindo e reproduzindo inequivocamente as desigualdades raciais.

As desigualdades raciais são produzidas, portanto, por meio de classificações sócio-espaciais racializadas que não podem ser entendida de modo simples, seguindo a perspectiva de Santos (idem), elas são engendradas em princípios dinâmicos e complexos, que podem se associar a “outras variáveis para compor um sistema de dominação, controle e exploração social.” (idem, p. 48). Permite, por vezes, descaracterizar ou disfarçar a agressividade do racismo.

E, como a raça é uma variável frequentemente associada a outras, um mesmo indivíduo pode, por exemplo, ser classificado branco num contexto e em outro (mais elitizado) ser classificado como “nordestino” (sendo no Rio de Janeiro, ele seria pejorativamente

chamado de “paraíba”, o que nesse contexto elitizado corresponderia a ser distinto da elite branca, ou seja, um “não branco”). Não há, portanto, categorias estáticas, ou um único sistema de posições fixas que “aprisione” indivíduos nas suas categorias. (idem)

A categoria mental raça, associada a outras possibilita um complexo sistema de associações e reassociações que dão mobilidade e diferentes matizes às tessituras espaciais cotidianas. Contudo, ao não prescindir das referências de “branquitude” (BENTO, 2002; FANON, 2008), conferem certa estabilidade de privilégios e dominação socioeconômica do grupo branco. (QUIJANO, 2010).

No contexto desta investigação, o espaço é entendido, portanto, como instrumento de disputa, onde se mobilizam e materializam estruturas de poder e intercambiam as mais diversas e complexas interações humanas.

No espaço e por meio do espaço as relações étnico-raciais são grafadas (SANTOS, 2012) e mobilizadas nos mais diversos significados e interesses.

Forneiro (1998, p. 231) cita Battini (1982) para afirmar que o espaço é vida, nele a vida acontece e se desenvolve. Ao falar especificamente dos espaços educativos, Forneiro (idem) aponta:

Quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc., tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação entre os alunos (as) dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos e dos professores (as).

Na mesma direção, Moreira (2011), fundamentada em Lefebvre, aponta que o espaço é processual. Ao investigar o processo de apropriação do espaço por educadores de uma creche institucional, a autora apontou que o desenvolvimento ocorre em cenários e ambientes culturalmente organizados. Nesta perspectiva os arranjos espaciais, isto é o modo como os objetos e mobiliários estão dispostos e são utilizados interferem significativamente nos processos de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a grafagem do espaço da creche é um dos instrumentos de desenvolvimento, de cuidado e educação dos bebês e crianças, assim como revela e interfere nos modos como adultos e crianças se relacionam com as identidades negras.

Identidade negra e a estética do espaço externo da creche.

A estética dos espaços/ambientes das creches, assim como de outras instituições educacionais para além de uma questão de ornamentos e decoração é também uma questão de identidade. Enquanto espaço oficial de cuidado e educação, as escolhas estéticas da creche são também escolhas éticas na medida em que está inextricavelmente inscrita em relações de poder e atravessam afetivamente bebês, crianças e familiares influenciando os processos de construção das identidades.

De fevereiro de 2015 a junho de 2016 a creche parceira da pesquisa, atuava com cerca de 150 crianças, com idades entre quatro meses e três anos e onze meses, em sua maioria negra. Os muros da instituição eram pintados na cor bege clara e havia na entrada da instituição um pequeno jardim com bonecos da “Branca de Neve e os sete anões”.

No outro lado da parte externa, na lateral da instituição, havia a imagem de uma menina negra com um tambor, caracterizando a personagem do livro “A menina e o tambor”. A pintura estava desgastada, quase invisível, demonstrando, com isso, frágil para contribuir com a afirmação da identidade negra na creche, sobretudo se comparada à imagem da Branca de Neve localizada em uma área visível a todos, em um lugar que todos precisavam passar para estar na creche.

“A menina e o tambor” só podia ser vista quando havia um deslocamento intencional àquela área, realizado poucas vezes pelas educadoras. O que mostrava não apenas uma diferença física entre a localização das duas figuras, mas também na dimensão temporal e funcional de ambos os espaços.

Em julho de 2016, período de férias coletivas, a Coordenadora aproveitou o período de ausência das crianças para refazer a pintura do muro de entrada. Portanto, já no primeiro dia de retorno do período de férias, bebês e crianças encontraram os muros da creche repintados.

Foram feitas pinturas em grafite de cenas de personagens da literatura infantil brancos e negros, tal como o livro infantil “Obax” de autoria de André Neves e lançado pela editora “Brinque-Book”, cuja história retrata uma menina negra que gosta de contar histórias. As imagens do livro são tocantes e uma dessas imagens foi pintada em grafite no muro próximo à porta de entrada da creche. Na porta de entrada foram grafitados uma menina e um menino negros.

A imagem do livro “A menina e o tambor” foram revitalizados, tornando-se então visível a todos que se locomovem pelo passeio da creche.

Tivemos a oportunidade de observar a reação da comunidade de pais e responsáveis das crianças no período de saída das crianças da creche e os comentários tanto de admiração, como de deboche, sinalizando a identificação de alguns adultos com os personagens.

Tais deslocamentos e mudanças na creche confirmaram nossa compreensão de que há por parte de seus profissionais posicionamentos favoráveis à igualdade entre bebês e crianças negros e brancos.

São por meio desses referenciais que a possibilidade de discussão e modificação dos modos de ver e conceber os espaços em suas grafagens étnico-raciais se tornam fundamental.

A creche e as demais instituições de cuidado e educação constituíram-se historicamente como ambientes de homogeneização centradas nas referências européias, tais mudanças evidenciam as resistências e as possibilidades de reivenção, a técnica do grafite tem historicamente marcado esse tipo de agência voltada à resistência e recriação.

As propostas curriculares, e o espaço/ambiente como parte integral e importante da proposta curricular, estão imbricadas nesses processos, nelas estão presentes os conflitos ideológicos, a luta pela afirmação de determinadas identidades por parte de alguns grupos sociais, acompanhadas da luta pela negação destas mesmas identidades por outros grupos sociais constituídos e/ou interferindo na mesma sociedade que seus rivais, como afirma Hall (2003, p.286): “o campo ideológico é sempre o campos das ‘ênfases interseccionadas’ e da ‘intersecção de interesses sociais distintamente orientados”.

É falando nesse processo interacional, caracterizado por movimentos de resistências e mudanças, que compreendemos o grafite como parte importante dos processos de lutas por mudanças estética nas cidades, inclusive nos ambientes educacionais, como no caso do muro da creche.

O grafite e a identidade negra de bebês e crianças.

O grafite como recurso visual que realiza intervenções urbanas por meio de imagens que comumente provocam rupturas com o padrão estético dominante configura-se como um exercício de poder potente nos processos de construção de

identidades, inclusive a identidade negra na medida em que retrata vozes silenciadas e põe em evidência imagens presentes no cotidiano de modo invisibilizado.

Como nos aponta Rink e Mettrau (2010, p. 85) “sua presença cria um novo contexto e possibilita a produção de novos sentidos.” Por meio dessa intervenção urbana registrada no muro da creche por um morador do bairro a pedido da coordenadora, bebês, crianças, educadores e adultos passam a interagir cotidianamente com imagens da população negra registradas em literaturas que dão visibilidade a personagens africanos e afro-brasileiros.

São imagens que possibilitam o encontro dialógico tanto de bebês e crianças quanto de outros transeuntes (pais, responsáveis, amigos etc.) na creche com identidades negras ou com os modos como se relacionam com tais identidades, na medida em que o grafite é provocador e interativo.

Para Rink e Mettrau (idem) as inscrições em muros tem sido uma forma de comunicação essencialmente pública. “As inúmeras vozes (interlocutores: pessoas presentes ou presentificadas) deste diálogo com a imagem grafitada podem estar no íntimo de cada pessoa, ou podem ser vozes entre pessoas. (idem, p. 78).



Nestas duas primeiras fotos encontramos a imagem de um menino e uma menina negros olhando para frente com as mãos apoiadas sobre o muro, uma subversão à estética europeia comumente predominante. Tal grafite pode estar se referindo à

característica fenotípica predominante na creche: crianças negras, ou representa a curiosidade e descoberta infantil, além de um modo de acolhimento dos que ali chegam por crianças.



Esta segunda foto, já reproduz uma cena presente no livro “Obax”, referindo-se à personagem principal que empresta o seu nome ao livro no colo de sua mãe. Tal representação gráfica traz para o ambiente externo da creche, contextos vividos no ambiente interno, mas talvez nem sempre conhecida pelos familiares e responsáveis das crianças que ali convivem. Apresenta a literatura a todos que por ali passam, ao mesmo tempo em que reatualiza a presença negra, podendo inclusive representar a afetividade e os vínculos maternos ou familiares existentes entre membros da comunidade.

Importante salientar que todo o muro da creche está pintado com imagens como estas, representando diferentes imagens das crianças e de infâncias negras e brancas, africanas e brasileiras.

Mudanças como estas na estética espacial dos espaços de convívio de bebês e crianças podem conduzir a formas afirmativas de relacionamento com as identidades negras.

Considerações Conclusivas:

A necessidade da construção de perspectivas estéticas no espaço/ambiente da creche que contemplem a diversidade humana em seus caracteres corpóreos, etários,

étnicos, políticos, históricos e culturais justifica-se pelo papel constitutivo das interações humanas nos contínuos processos de formação do sujeito. Ressalta-se nesse processo ambicioso de desconstrução e construção de novos paradigmas de relacionamento humano e celebração dos direitos civis, a importância da organização da escola em torno de propostas de cuidado e educação que se traduzam em sentidos e significados verdadeiramente democráticos por e para seus integrantes de modo a considerar principalmente as crianças.

Medeiros (2001); Cavalleiro (2000), apontam que o fenótipo branco, constitui-se como senha para representações estéticas não só imagéticas, como também na participação em eventos, elogios e concepções positivas, impulsionando o desejo de embranquecimento por parte das crianças negras.

No entanto, nos espaços em que essas práticas racistas são desconstruídas e a luta pela construção de uma igualdade entre negros e brancos assume o lugar, bebês e crianças passam a perceber no cotidiano das enunciações que assumir a identidade negra é um caminho possível, mais feliz, uma vez que para ser aceita não precisa sofrer uma mutação fenotípica, impossível de ser realizada.

Uma proposta educacional que contempla a diversidade possibilita a reflexão, a mudança de comportamento e o crescimento político e humano de todos, brancos e não brancos.

De fato, o contexto educacional do qual os bebês e as crianças fazem parte, interfere significativamente na autoimagem, na identidade e na socialização com os pares.

O processo de construção da identidade negra é influenciado também, por momentos de afeto, carinho, pela sensação de pertencimento, de localização. Como aponta Oliveira (1999, p. 47): "Sendo um fenômeno sócio-histórico a identidade não pode ser considerada como algo abstrato, válido para todos os contextos, mas deve ser enfocada a reciprocidade da influência identidade/sociedade."

Quando as crianças encontram a possibilidade de interagir num ambiente em que as relações são amplamente discutidas, em que as diferentes manifestações racistas são explicitadas e combatidas, cria-se um ambiente em que as pessoas passam a conviver num contexto de respeito às diversidades, identificando-se no cotidiano da escola com seus pares e professores e com personagens de historiais infanto-juvenis, músicas, danças, poesias e brinquedos. Nesse espaço de interação a possibilidade de atribuir

sentidos de afirmação às suas identidades, marcadas por suas características fenotípicas, é instaurada.

Lógico, que estas ações e resultados efetuam-se com a presença de contradições e conflitos, uma vez que a igualdade política entre negros e brancos é solidificada na perspectiva da legalidade, mas pouco vivenciada no cotidiano das relações. Portanto, é algo em construção, permeado de lutas e conflitos ideológicos. Contudo o próprio conflito representa avanços, uma vez que rompe com a política do silêncio sobre o racismo e a população negra, tão denunciado nas pesquisas em instituições educacionais no Brasil.

Unindo as noções de espaço/ambiente, identidade negra, e infância é possível afirmar que a formação política do sujeito no contexto da creche está associada a cada um desses importantes fatores, que atravessados pelas relações de saber e poder ampliam ou reduzem as possibilidades de conformação ou reconstrução de perspectivas plurais por parte de todos os envolvidos no contexto escolar. Tais possibilidades estão diretamente relacionadas aos modos com que os sujeitos se apresentam no e com o mundo. É uma responsabilidade da qual não podemos nos furtar, porque ao assumirmos o papel de educadores, assumimos inextricavelmente a participação nos modos de aprender e de ser de uma coletividade da qual fazemos parte.

Referências bibliográficas:

BENTO, Maria Aparecida. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: _____; CARONE, Iray. (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002b, p. 147- 162.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. (org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229 – 282.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**. São Paulo, n.1, p.167-182, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações na UNESCO no Brasil, 2003.

MEDEIROS, Andréa B. de. **Infância (des) velada: um estudo sobre processos de construção de identidades de afro-descendentes**. Juiz de Fora: UFJF, 2001 (dissertação de mestrado).

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Iolanda. Desigualdades raciais: construção da infância e da juventude. Niterói: Intertexto, 1999.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1- a 4- série)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2004, v. 47, n. 1, p. 09 – 43.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. **Ambiente da Infância e Formação do Educador: Arranjo Espacial no Berçário**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

_____; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Transformações espaciais na creche: a busca de lugares de desenvolvimento. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 31, p. 1-264, jan./jun. 2009.

QUIJANO, Aníbal. "RAZA", "ÉTNIA" y "NACION" En MARIATEGUI: Cuestiones abiertas. "JCM y EUROPA: La otra cara del descubrimiento. AMAUTA. LIMA, PERU, 1992. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/59.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2015.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Argentina: CLACSO, 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RINK, Anita; METTRAU, Marsyl Bulkool. Grafitagem : Resistência e criação. **Revista Tamoios**, Ano VI. Nº 1, 2010, p. 76 – 91.

SANTOS, Milton. Sociedade e Espaço: Formação Espacial como Teoria e como Método. Disponível em: <http://ricardoantasjr.org/wp-content/uploads/2013/05/forma%C3%A7%C3%A3o-socioespacial-como-teoria-e-como-m%C3%A9todo.pdf>. Acesso em outubro de 2015.

SANTOS, Renato Emerson dos. Sobre espacialidades das relações raciais: raça, racialidade e racismo no espaço urbano. In: _____ (org.). **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF : ABPN, 2012, p. 36-67.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo da raça: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**; tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Políticas educativas para crianças de 0 a 03 anos. **Fractal, Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 68-73, 2015.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

APONTAMENTOS SOBRE QUESTÕES ÉTICAS EM PESQUISA COM CRIANÇAS: UM ESPAÇO EM DIÁLOGO COM A ARTE

Adélia Pacheco de Freitas Oliveira/UFES
Grupo de pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias
adeliapacheco@yahoo.com.br

Michele Guedes Bredel de Castro/UFES
Grupo de pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias
michelebredel@gmail.com

Samira da Costa Sten/UFES
Grupo de pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias
samira.sten@hotmail.com

Eixo Temático: **Culturas da infância e o direito à cidade.**

RESUMO

Este artigo é fruto de um diálogo entre pesquisas que discutem a produção da criança pequena na Educação Infantil, e tem como objetivo discutir os desafios éticos de desenvolver pesquisas com crianças a partir da Experiência Estética com imagens de obra de arte no contexto da cidade. O ponto de partida consiste na análise das experiências construídas a partir dessas interlocuções que dialogam com a Arte enquanto meio para o processo de mediação entre criança e professor nas aulas de Arte. As pesquisas dialogam com produção teórica de Agamben (2005), Benjamin (1987), Barbosa (2009, 2014), Duarte (2001), Schütz-Foerster (2004) e Vigotski (1984) entre outros. A percepção, o olhar e a vivência da criança são constituídos no contexto de uma cidade, de um bairro e de uma unidade de ensino que somadas às vivências do ambiente familiar participam da constituição dos sujeitos e futuros cidadãos da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: infância, educação estética, participação infantil.

INTRODUÇÃO

A pesquisa das *infâncias* na sociedade contemporânea é necessária e exige atenção às questões da ética, da participação e dos direitos das crianças. Sobretudo frente à complexidade que se define pelas relações desiguais na produção na sociedade

capitalista. A Infância esteve submetida à lógica adutocêntrica que perdura até os tempos atuais. As discussões levantadas pelo presente artigo decorrem de pesquisas definida em trabalho colaborativo no Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, na linha Educação e Linguagens, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Educação da UFES. Sendo assim, o objetivo deste texto é discutir os desafios éticos de desenvolver pesquisas com crianças a partir da Experiência Estética com imagens de obra de arte no contexto da cidade.

Algumas questões norteiam a investigação e orientam o presente artigo: as pesquisas com crianças permanecem promulgando distanciamentos entre as categorias sociais? A sociedade permanece submetendo a criança aos estatutos adultocêntricos? As crianças são participantes ativas nas pesquisas científicas desenvolvidas na academia?

Estas inquietações são pertinentes ao debate da ética na pesquisa com crianças e têm merecido atenção especial no meio acadêmico-científico, em encontros de pesquisas e em congressos. As duas últimas edições do Grupo de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), teorias e métodos foram esmiuçados sobre esta temática, renomados pesquisadores retomaram o corpus discursivo, ampliando os debates, tendo em vista os dilemas éticos vivenciados no decorrer de suas estadas no campo.

Como nossas pesquisas regem-se no compromisso de estar com crianças, analisando suas culturas e experiências, por mais que estivéssemos “fora do campo e do tempo da pesquisa” *ensimesmadas*, as crianças sempre captam os nossos olhares em suas relações de sociabilidades. Elas são nossos fóruns de atenção, que nos acompanham e nos inquietam ao rigor ético.

A escrita deste texto permeia em discussões diversas no sentido de ações e reflexões das nossas pesquisas. As pesquisas com crianças insistem em preservar as “identidades narrativas” desta categoria, na maioria das vezes, por seus atores corporalizarem conhecimentos da comunidade em que atuam. Elas compartilham patamares culturais com seus contemporâneos em suas “ecologias de saberes” (Santos, 2010), imbricando aos seus mundos o de outros sujeitos. No decurso desta historicidade concreta, as crianças acabam fomentando uma disputa neste universo de domínio da cultura. Neste escopo, elas agenciam fundamentos aos seus pressupostos de existência.

Em espaços formais ou informais as crianças permeiam o exercício de produção de sentido da vida e, nesta interlocução, transformam o mundo e se transformam.

No que concerne ao exercício da ética, o que percebemos do episódio foi a prática sensível de aproximação da criança ao mundo do adulto. Neste campo de busca de sociabilidade, posicionamentos de interação social concretizaram-se. A conduta ética potencializou-se na ação da criança, quando realiza um jogo linguístico mediante sua curiosidade, utilizando argumentos menos frontais, recorrendo ao repertório de infância, em busca de proximidade com a interlocutora. Ela participa do jogo de linguagem em diálogo horizontal com a mesma criatividade: “– *Estou com frio, frio, frio, frio, frio, frio, frio, frio, frio, frio, frioooooooo. Estou doente. Doente a gente sente frio, frio, frio, frioooooooo.*”

O processo de aprendizagem é cultural e coletivo. Em nossa cultura, é senso comum, ao vermos alguém agasalhado ao extremo remeter-nos à ideia de que o mesmo está doente. A criança não é indiferente a este valor cultural, pois segundo Corsaro (2011) ela reproduz e interpreta a cultura do adulto em suas próprias lógicas. No caso em tela, prevaleceu a ética. O episódio interativo corrobora “aos princípios da simetria ética” (FERREIRA, 2008, p.16).

Na última década, a preocupação em desenvolver pesquisas com crianças recorrentes da teoria fundamentada na Sociologia da Infância (AGOSTINHO, (2010); BORBA, (2005); CASTRO, (2010); CRUZ, (2008); ISAIA, (2007); OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, (2008); OLIVEIRA-FORMOSINHO e LINO (2008)) centralizaram-se em estudos reflexivos das culturas infantis, como produções históricas dotadas de conhecimentos, empreendendo assim, esforços no estudo da criança, legitimando suas autorias. Neste sentido, exige-se um campo de respeito às lógicas de infâncias em seus “ofícios de criança” (SARMENTO, 2000). Por outro lado, embora a sociologia esteja preocupada em considerar a criança como sujeito social, práticas superficiais de obtenção de dados perduram, principalmente nas etnografias no campo das infâncias.

O texto ancora suas reflexões em dois trabalhos que respectivamente têm o objetivo de compreender os processos de participação infantil presentes nas práticas pedagógicas das aulas de artes na/da educação infantil, bem como de apresentar como a Experiência Estética mediada pela imagem da obra de Arte pode fomentar o ato do

brincar da criança. Em termos de metodologia, optamos pela abordagem de pesquisa qualitativa, lançando mão de um levantamento bibliográfico sobre a participação infantil e o ensino de artes na educação infantil; assim como, um levantamento documental e uma pesquisa de cunho empírico. O nosso lócus de investigação foi uma sala de aula em um Centro de Educação Infantil no município de Vitória/ES. Os sujeitos do estudo são a professora dinamizadora de artes e um grupo de crianças de 5 anos de idade. Para a produção dos dados foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos de investigação: a observação participante, o registro no diário de campo, conversas audiogravadas com a professora dinamizadora de artes e as crianças, fotografias e os desenhos das crianças.

Foram realizadas visitas à instituição educativa, com reconhecimento do espaço físico, apresentação do projeto à comunidade escolar e produção dos dados com as crianças e a professora. O contato com as crianças suscitou-nos a reflexão sobre as questões éticas neste formato de pesquisa.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS E BREVE REVISÃO DA PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE A PESQUISA COM CRIANÇAS

Tradicionalmente o foco da pesquisa científica estava no desenvolvimento de estudos **sobre** crianças e não **com** crianças. Este status mudou na última década: a criança passou de objeto de estudo para sujeito participante das investigações científicas.

Podemos dizer que dois fatores contribuíram para esta condição: a consolidação da Sociologia da Infância e a promulgação da Convenção dos Direitos das Crianças. Esta última, em 1989, reconheceu a criança na condição de "sujeitos de direitos" (FERNANDES, 2005; TOMÁS, 2006). E na esteira desse movimento, na década de 1990, a Sociologia da Infância, avançou enquanto área de estudos em seus pressupostos e fundamentos no reconhecimento da criança enquanto "ator social" (PROUT, 2002; SARMENTO, 2000; SIROTA, 2001).

A convergência destes dois fatores – crianças consideradas como atores sociais e sujeito de direitos – trouxe implicações para os pesquisadores, dentre as quais se destaca

a defesa da participação ativa das crianças em pesquisas científicas que lhes dizem respeito. Segundo Fernandes,

[...] ao desafiar as tradicionais concepções, a Sociologia da Infância é o mais poderoso aliado do movimento de direitos das crianças; para ela um conjunto de direitos políticos sustenta a possibilidade de concretização da sua ação e participação” (2009, p.87)

Nesta soma, as produções acadêmicas relacionadas à área, apresentam propostas de mudanças metodológicas questionando as limitações dos métodos e procedimentos empregados nas pesquisas realizadas pelos adultos tendo a criança como sujeito.

A literatura recomenda a adoção de métodos participativos, centrados no interesse das crianças (FRANCISCHINI e FERNANDES, 2016; SALGADO e MULLER, 2015; DORNELLES e FERNANDES, 2015). Francischini e Fernandes (2016) indicam os estudos etnográficos como adequados para a pesquisa com crianças, por reconhecer e possibilitar a participação da criança na construção dos dados. A fotografia, por exemplo, recurso recorrente usado na abordagem etnográfica, possibilita às crianças maior participação na pesquisa e o foco no que lhe parece significativo (SALGADO e MULLER, 2015).

A pesquisa etnográfica não é a única opção. Segundo Francischini e Fernandes (2016) métodos participativos têm possibilitado as pesquisas uma aproximação do universo do sujeito e minimizado o caráter de poder que envolve a relação pesquisador-pesquisado. No Brasil, podemos observar esforços na direção do desenvolvimento de pesquisas com crianças na perspectiva da participação infantil desde os anos de 1940 quando Fernandes (1979) desenvolveu uma análise etnográfica com crianças paulistas de bairros operários em suas brincadeiras de rua (Castro, 2015). O trabalho intitulado “As Trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis” refere-se a uma monografia de final de curso encomendado pelo professor Roger Bastide. Este relato se constitui, segundo avaliação de Florestan Fernandes, como o mais importante tema que concretizara sobre o folclore sendo um marco na sua preparação como sociólogo e pesquisador. Na contemporaneidade, o trabalho é altamente difundido entre os estudiosos do folclore, da cultura, do jogo e da infância entre os pesquisadores da infância, esse projeto é

reconhecidamente uma referência na produção científica brasileira, pelo ineditismo da abordagem das culturas infantis e por tomar as crianças como principais sujeitos da pesquisa. Devido a sua importância o trabalho foi reeditado pela revista *Pro-Posições*, em 2004 (CASTRO, 2015).

O estudo de José de Souza Martins, publicado em 1993, intitulado "*O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*" desafiou a tendência, até então presente na produção nas Ciências Sociais, de realizar pesquisas focadas na lógica adulta. O trabalho organizado pelo sociólogo reuniu sete estudos sobre a vida e a situação das crianças no nosso país. Segundo Martins (1993, p. 9), "a ideia foi a de construir um painel abrangente que revelasse o que é ser criança no mundo subdesenvolvido, mesmo naqueles lugares idílicos, como a Amazônia ou o campo [...]".

O sociólogo apresenta significativas discussões sobre a criança como participante na pesquisa científica. Entretanto, apesar da relevância de seu estudo, essa concepção de pesquisa se consolidou somente uma década depois.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA COMO FUNDAMENTO DA PESQUISA

As contribuições da teoria Vigotskiana constituem importante aporte teórico-metodológico nas pesquisas com crianças e toma especial relevo em nossos estudos. Especialmente na perspectiva da participação, a infância é discutida com base na interação sócio-histórico-cultural e nas mediações semióticas, que produzem em contextos particulares formas próprias de materialidade. As imagens (desenhos, fotografias, vídeos, descrições e áudio-descrições) são compreendidas, nesse estudo, como mediação semiótica (VIGOTSKI, 1982 e 1994; CIAVATTA e ALVES, 2004), com o desafio de compreender os processos históricos que as constituem, em um processo ininterrupto de construção social. Por meio de imagens, gestos e narrativas busca-se aproximação com o universo expressivo da criança, compreendido em suas múltiplas formas de manifestação.

Nesse estudo o infante, como não-falante é dimensionado para além da etimologia do termo, conforme Agamben (2005). Na oposição à concepção de História como lugar da palavra, discutimos a infância como expressão plena, espaço e lugar do

inusitado e a criança como sujeito inquiridor incansável da realidade e criador. A infância é ainda o lugar do mito, que nos possibilita superar a dicotomia, conhecimento e aquisição da língua, fala e silêncio. Nas palavras de Agamben (2005),

O problema, na realidade, não é o de saber se a língua é uma menschliche Erfindung ou uma gottliche Gabe, pois ambas as hipóteses se interpenetram - do ponto de vista das ciências humanas - no mito: mas o de tomar consciência de que a origem da linguagem deve necessariamente situar-se em um ponto de fratura da oposição contínua de diacrônico e sincrônico, histórico e estrutural, no qual se possa captar, com um Urfaktum ou um arquivento, a unidade-diferença de invenção e dom, humano e não humano palavra e infância (p.61).

Portanto, em nossas pesquisas, a participação se elabora e reelabora nas relações de trocas entre os sujeitos da pesquisa; sob tal égide de interação entre pesquisador e crianças, ora como sujeitos da pesquisa, ora como participantes do contexto da pesquisa promulga-se a elas o direito à fala e à participação. Neste sentido, destacamos pesquisas produzidas por nosso grupo nos anos de 2014 a 2016, das quais ressaltamos experiências estéticas que suscitam a continuidade dos processos de afirmação da riqueza conceitual e plástica existente na Arte, o que contribui para o distanciamento da Arte como ferramenta reprodutiva de práticas "adultocentradas" que negam à criança seu potencial criador (STEN, 2014; OLIVEIRA, 2016).

Imbuídos da esperança apresentada pelo mestre Paulo Freire (2007), a força motriz da ação educativa está nas relações construídas e estabelecidas entre o educador e o educando, porque são eles a parte e o todo do processo, com ações reforçadas na interação e não na hierarquização de um em oposição ao outro, mas na concretização de posturas dialógicas em que a ação educativa seja um espaço-tempo de experiências sensíveis (STEN, 2014).

Neste sentido, ensejamos contribuir para promoção da Experiência Estética por meio da mediação do professor de Arte no contexto, sobretudo da Educação Infantil, espaço que se consolida a partir das conquistas legais das últimas décadas (BRASIL, 1996).

E, para tanto sublinhamos recente pesquisa (OLIVEIRA, 2016) a qual objetivamos apresenta a experiência do brincar mediada pela imagem da obra de arte como promotora da Educação Estética de crianças pequenas.

Em sua pesquisa, Oliveira (2016) desenvolveu com um grupo de crianças de quatro anos de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado em Vitória-ES. Consistiu no planejamento de uma ação pedagógica a partir da pré-seleção, pela professora/pesquisadora, de imagens de obras de artistas que retratassem brincadeiras. As imagens foram submetidas à escolha das crianças, sendo ampliadas e impressas para compor um quebra-cabeça tridimensional.

COMPREENDENDO OS DESAFIOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS

Durante o desenvolvimento investigatório surgiu à premência de partilhar algumas informações e reflexões acerca do recurso à análise qualitativa, consideramos as crianças co-produtoras de dados durante as pesquisas realizadas, contudo, apesar dos riscos e dificuldades que impõe, revela-se sempre um empreendimento instigante e desafiador.

No processo de reflexão inerente ao trabalho de investigação com crianças, percebendo seus processos de participação nas aulas de arte, realizamos uma escuta sensível com a professora, chamada de *dinamizadora de artes*, no município onde a pesquisa se desenvolve. As perspectivas das crianças foram nosso relevo neste estudo, pois há uma contradição na área que é a tendência centrada nas ações e palavras dos adultos, quando se quer analisar o mundo e as relações das crianças, implicados a este mérito, fortalecemos a discussão de que “as crianças estão merecendo estudos como crianças” (CORSARO, 2002, p. 115).

Nesse sentido, concordamos com Martins:

O pesquisador quase sempre pressupõe e descarta, no grupo que estuda, uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam [...] as mulheres, as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que vivem de favor. Ou os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos (1993, p. 53-54).

Continuando o processo de reflexão, indagamos: Em uma pesquisa que investiga justamente a participação infantil, como podemos deixar de incluir a criança como participante nesta investigação? A sociedade permanece submetendo a criança aos estatutos adultocêntricos? Quais são os dilemas éticos na construção da pesquisa e na observação das culturas infantis?

Na perspectiva da sua participação, importa ao pesquisador(a) pensar reflexivamente no universo infantil no sentido de viabilizar estratégias de levantamento dos dados para não recorrer a problemas éticos comuns à pesquisa com crianças, já citados anteriormente. No exposto, é pertinente habilitar-se humanamente para não ocorrer no risco de calar as vozes ao invés de validar os seus contributos culturais. Em um campo multifacetado, os sentimentos de infâncias estão na ação propriamente dita implicadas em sua corporeidade, expressos em gestualidades, que promulgam-se nos olhares em soslaio, nas vozes que se calam, nos silêncios que gritam em protestos corporalizados em contradições e consensos nas múltiplas linguagens.

Este compêndio requer variados procedimentos de pesquisa. De acordo com Dessen e Borges (1998), a utilização de mais de um recurso permite o desenvolvimento de pesquisas estruturadas, com dados mais abrangentes, favorecendo a compreensão do fenômeno estudado e, conseqüentemente, uma maior diversidade e riqueza de informações.

Nesse cenário, ouvimos suas vozes, tratando-as como sujeitos ativos e capazes, produtores de conhecimentos e que se expressam diferentemente de nós, adultos. Vim-nos no compromisso de ouvi-las, sem preconceitos, sem interrupções, valorizando suas demandas.

Quando pensamos a pesquisa com crianças, não se pensa em sujeito redomado em um seio cultural à parte da sociedade, pensa-se no sujeito encarnado às lógicas sociais concretas. No exposto, por vezes, estas lógicas distanciam-se nas instâncias das instituições escolares. Por mais que o professor almeje suas práticas docentes de modo horizontal, respeitando o direito das crianças em apontarem os seus pontos de vistas em determinado conhecimento, processos de aprendizagens não se findam nas quatro paredes da sala de aula. Há outros espaços de interação onde ainda prevalecem moldes adultocêntricos que não permitem relação de paridade.

Há também equívocos no pensar o direito da criança, o respeito as suas infâncias, é comum, o adulto confundir-se nesta relação, no que concerne ao exercício dos papéis, gerando arbítrios equivocados, reconhecimento das diferenças intergeracionais, requerendo outras éticas, o que significa constatar que sociedade ainda perpetua o padrão hierarquizado centrado no adulto.

Estes são dilemas que por muitas vezes levamos para o campo da pesquisa com crianças: a perpetuação dos conflitos de gerações (adulto-criança) sanciona, por vezes, nossa ação no campo. Mesmo quando aportados da teoria, permanecemos comandando as relações de poder. Portanto, a vigília no campo é uma prática ética constante; a falta da reflexividade do pesquisador no trato com as culturas infantis quando se equipara como adulto na relação de sociabilidade com as crianças constitui-se percalços metodológicos. Ferreira (2010) argumenta sobre a necessidade de considerar-se “como objecto de reflexividade metodológica” para que o(a) pesquisador(a) pense na relação estabelecida no campo de pesquisa, com aqueles Outros, crianças pequenas.

Ao discutir a relação criança/adulto, estabelecida na pesquisa, Borba (2005) ressalta que não se podem apagar as relações estruturais e intergeracionais entre adultos e crianças, mas sim reconhecer as diferenças e trabalhá-las de forma a favorecer o processo investigativo. É necessário que o pesquisador reconheça as relações de poder que estão implícitas e busque a melhor maneira de desenvolver seu trabalho de forma reflexiva e ética.

Partindo desta premissa na busca pela solução deste desafio é necessário reconhecer as diferenças da criança em relação ao adulto e compreender que a relação de alteridade a ser construída é importante em qualquer percurso de pesquisa. Neste sentido, devem-se estabelecer vínculos com as crianças, respeitando-as em seus ritmos de envolvimento e em seu “querer participar”. A ética está em exercitar o reconhecimento das crianças em suas autonomias, valorizando-as em suas autorias, em torno dos processos pesquisados.

Neste contexto, a baliza situa-se em pensar estes pressupostos no conceito de mediação. Este conceito é fundamental nas discussões sobre a construção do conhecimento, em especial, nos estudos sobre linguagens. Na perspectiva vigotskiana a linguagem é a categoria que permite diferenciar o ser humano de outros seres (VIGOTSKI, 1994), por ser o homem um produtor cultural habilitado a planejar e apreender ações no mundo, concretizadas pelo trabalho, intervindo na realidade.

No que concerne aos estudos do autor, se pensado na relação entre adultos e crianças a mediação se realiza em múltiplas formas de trocas simbólicas, específicas entre essas categorias sociais, entendendo as especificidades como estruturas

fundamentais ao dimensionamento da reflexão das “vozes” das crianças em seus contextos escolares, sobretudo na Educação Infantil, em que o mundo imaginado ecoa em seus processos de aprendizagens. Esta reflexão acerca das vozes das infâncias sustenta-se por ainda prevalecer-se na correlação de força entre adultos e crianças o autoritarismo adultocêntricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias, têm dedicado suas discussões para a categoria geracional infância. Neste sentido, a partir de pesquisas sobre a Experiência Estética de crianças pequenas desenvolvidas no contexto da cidade tecemos reflexões sobre os dilemas, embates e desafios éticos da pesquisa com crianças.

Pensar a ética é também situá-la na concretude das realidades que se estuda, por tanto a composição da discussão da “ética” no nosso grupo, tornou-se uma temática enriquecedora para dinamizar discussões teóricas e metodológicas acerca de ações reflexivas na singularidade do trabalho pertinente a cada pesquisador(a).

O projeto em questão visa **contribuir** para ampliação do repertório na investigação científica de futuros pesquisadores constituindo-se em ferramenta de suporte e agregação de conhecimentos que fundamentam a ética na pesquisa com crianças e de interpretação dos dados, capaz de identificar possíveis meios de adentrar no universo do sujeito infante, considerando “a criança como sujeito social e participante das decisões em seus contextos de vida, de forma que crianças e adultos se envolvam uns com outros na tomada de decisões” (MOSS, 2009).

A reflexão da ética é permanente no trato com pesquisas, por isso pretendemos permanecer imanescentes à discussão, respeitando as crianças e as infâncias no contexto das aulas de arte que observamos até o presente. Em olhar apurado, supomos alguns dilemas que serão sugestivos a outras discussões. O que temos por hora? Os aportes de conhecimentos sugeridos pela profissional que foram acolhidos e ressignificados nas agências culturais infantis de modos significativos as nossas aprendizagens, promovendo uma revisitação ao campo teórico.

A percepção, o olhar e a vivência da criança são constituídos no contexto de uma cidade, de um bairro e de uma unidade de ensino que somadas às vivências do ambiente familiar participam da constituição dos sujeitos e futuros cidadãos da cidade.

Para finalizar, cumpre ressaltar a importância da interlocução com as crianças no espaço/tempo da aula de Arte, faz-se necessário redirecionar o foco do nosso olhar adulto/pesquisador, que, em vez de ser colocado sobre as vivências imagéticas *das* crianças, deve se situar em uma vivência imagética *com as* crianças, além de promover e estimular a criação e a imaginação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história.** Belo horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen S. (Consultora). **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília: Ministério de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 2. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2001. (Coleção Educação Contemporânea).

AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil.** 2010, 349 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto do Educação, Universidade do Minho, 2010, Braga.

BORBA, Ângela M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil.** Niterói. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez.1996.

CASTRO, Michele Guedes Bredel. **O direito da criança à participação no processo educativo: o que dizem os documentos legais, os adultos e as crianças da educação**

infantil? Niterói. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2010.

_____. Infância e culturas infantis: um diálogo com Florestan Fernandes. **Revista de Ciências da Educação**. São Paulo, n. 33, jul-dez 2015, p. 99-114.

CIAVATTA, M. e ALVES, N. (orgs.) **A Leitura de Imagens na Pesquisa Social**. São Paulo, SP. : Cortez Editora, 2004.

CORSARO, Willian A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao "Faz de Conta" das Crianças. In: **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 113-134, Porto, 2002.

CORSARO, Willian A. Sociologia da Infância. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre, Artmed, Porto, 2011.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **A Criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DESSEN, M. A. C.; BORGES, L. M. Estratégias de observação do comportamento em Psicologia do Desenvolvimento. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. **Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p. 31- 49.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 33, p. 61-69, 2016.

FERREIRA, Manuela M. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.151-182, jul./dez. 2010.

_____. **"Branco demais" ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças**. In. Estudos da Infância. Orgs. SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Petrópolis – RJ, Vozes, 2008.

FERNANDES, Florestan. As Trocinhas do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979, p.153-256.

FERNANDES, Natália. **Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes**. Braga, 2005. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga, 2005.

_____. **Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

ISAIA, C. **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância.** Porto Alegre. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

MARTINS, José de Souza (Coord.). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia.** USP. São Paulo, 2009, vol.20, n.3. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a07.pdf> Acessado em: 25 de outubro de 2014.

OLIVEIRA, Adélia Pacheco de Freitas. **Arte na educação infantil: uma experiência estética com crianças pequenas,** Mestrado, UFES, Espírito Santo, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e ARAÚJO, S. B. A construção social da moralidade: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) **A escola vista pelas crianças.** Porto Editora, 2008.

___; LINO, D. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) **A escola vista pelas crianças.** Porto Editora, 2008.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância.** In: VIII Encontro Anual da Seção de Sociologia da Infância da Associação Alemã de Sociologia, Berlim, 2002.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SALGADO, Marta Morgade e MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras,** v. 15, n. 1, p. 107-126, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura,** Cadernos do Noroeste, Série Sociologia, 13 (2), 145-164, 2000.

SCHÜTZ- FOERSTE, Gerda Margit. **Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea.** Vitória: EDUFES, 2004.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 112, março, 2001, p. 7-31.

STEN. Samira C. **Diálogos sobre os processos formativos socioprofissionais do professor de Arte no contexto da Educação Infantil do município da Serra/ES: um estudo de caso.** Mestrado, UFES, Espírito Santo, 2014.

TOMÁS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças - diálogos entre crianças de Portugal e Brasil.** Braga, 2006. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga, 2006.

VIGOTSKI, L.S. **La imaginacion y el arte en la infância.** Madrid: Akal Bolsillo, 1982.

____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CRIANÇAS VÃO À UNIVERSIDADE: MÚSICA, MOVIMENTO E DESENVOLVIMENTO EM UM ESPAÇO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM SANTARÉM, PARÁ

Iani Dias Lauer-Leite, Universidade Federal do Oeste do Pará, ianilauer@gmail.com

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar um relato de experiência sobre o projeto Musicaliza Bebê, que ocorre na Universidade Federal do Oeste do Pará desde 2012. O projeto tem como objetivo propiciar um espaço de interação e desenvolvimento para bebês na faixa etária de 3 meses a 3 anos de idade, e suas famílias. Como objetivos específicos tem-se: Propiciar fortalecimento da relação mãe/cuidador-bebê mediante a orientação de atividades conjuntas. b. Ensinar aos cuidadores técnicas de interação com o bebê envolvendo músicas e movimento. c. Promover atividades que forneçam ambiente rico de estímulos, facilitando a interação do bebê com os cuidadores e com o ambiente no qual está inserido. São realizadas oficinas semanais que propiciam atividades musicais, com o fim de auxiliar o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e musical. O projeto é considerado integrado, pois agrega a pesquisa às ações extensionistas, que ocorrem dentro da própria universidade. As oficinas são ofertadas a toda a comunidade santarena, sendo as inscrições abertas semestralmente. A partir das atividades propostas, foram realizados vários trabalhos de pesquisa que trouxeram subsídios para melhor compreensão da relação entre música-movimento-afeto-criança.

Palavras-chave: desenvolvimento, música, família.

1. INTRODUÇÃO

O reconhecimento da infância não foi sempre algo natural e presente em todos os períodos de existência da humanidade e nem em todas as culturas. O significado atribuído ao termo infância e criança variou e varia ainda enormemente. A construção do termo infância foi sendo realizada nos últimos 200 anos. Em se tratando do século XX, houve a preocupação, com os direitos das crianças. A elas foram designados espaços: de ensino, de proteção, de cuidados. A escola assim, constituída como espaço de ensino, a família como espaço de cuidados, as instituições como espaços de proteção, quando necessário. Lazarotto e

Nascimento (2016) discutiram a questão dos espaços das crianças, a determinação desses espaços e a estranheza vivenciada por todos, quando esses espaços não estabelecidos previamente são ocupados pelas crianças, em ambiente urbano. Há um despertar para a necessidade de estudos que discutam a relação criança x espaço, no ambiente das cidades. Que espaços pertencem às crianças? Esse trabalho relata uma experiência da criação de um espaço voltado para a interação e desenvolvimento infantil, em uma universidade pública na região Oeste do Pará.

2. PERSPECTIVA TEÓRICA

O desenvolvimento do ser humano foi definido de diferentes maneiras ao longo do tempo. Perspectivas de diferentes autores contribuíram para as concepções que tem-se atualmente, quanto à questão. Autores como Piaget, Vygotsky, Valsiner, dentre outros, colaboraram para o arcabouço teórico que a ciência possui atualmente sobre esse aspecto e em especial, sobre o desenvolvimento da criança. Nesse contexto, a criança é vista como participante ativa do seu próprio processo desenvolvimental, que ocorre na interação com o ambiente no qual ela está inserida.

A música pode ser um fator de interação e que auxilia o processo de desenvolvimento. A música parece ser bastante utilizada pelas mães em especial, na interação com os bebês, seja para acalmá-los ou ainda animá-los. Entretanto, verifica-se que nesse contexto de desenvolvimento a música vem contribuindo na formação de funções ligadas a comunicação e emoção dos seres humanos. Para Mafioletti (2011), a possibilidade de conhecer o papel que a música exerce na infância é uma maneira de se autoconhecer também. Os pais que introduzem a música no cuidado dos filhos e a associam a contextos de afeto com seus pequeninos, formam interações capazes de influenciá-los de maneira saudável e positiva.

A música entra nessa relação costumeiramente de maneira natural. Nesse período a música é importante para os infantes, tanto para acalmar quanto para estimular o sono, ou para seu entretenimento (Ilari, 2005). Nesse contexto, quando é possível oferecer à criança ambientes estruturados nos quais ela entrará em contato mais diretamente com a música, estando em companhia de seu cuidador, observa-se que os bebês ampliam sua gama de explorações vocais. Não raro, contudo, é que essas explorações vocais aconteçam após a exposição, seja em casa, quando está sozinho, ou mesmo imediatamente após a atividade

musical orientada (Beyer, 2005). Ilari (2005) ressalta que o desenvolvimento cognitivo musical também associa-se a outras funções psicossociais, como a comunicação e emoção, tanto em adultos, quanto em crianças.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto Musicaliza Bebê iniciou na Universidade Federal do Oeste do Pará em 2012. Foi a primeira proposta na cidade de Santarém, a ofertar atividades musicais com foco no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e musical, para crianças na faixa etária de 3 meses a 3 anos de idade, sendo financiado pelo edital PROEXT/MEC no referido ano. A princípio, a primeira turma ofertada iniciou em uma sala cedida pela Igreja Adventista do Sétimo Dia e atendia 6 díades, sendo a díade compreendida como o par cuidador/bebê. No período de 2013 a abril de 2014, o projeto passou a funcionar no auditório do Centro de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST), sendo novamente financiado pelo edital PROEXT/MEC. Foram atendidas 15 díades durante esse tempo.

Em maio de 2014 o projeto começou a funcionar no campus Amazônia da UFOPA, com sala exclusiva para esse fim, o que possibilitou abrir um período de inscrição para novos participantes, que totalizaram 26 díades. Em 2015 e 2016, portanto, foram atendidas 24 díades.

As oficinas ocorrem uma vez por semana, para cada turma. Todas as oficinas são fotografadas e filmadas, com a devida aquiescência dos pais, que assinam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quando da matrícula nas oficinas.

4. RESULTADOS: O QUE DIZEM OS PAIS, O QUE FAZEM AS CRIANÇAS

A partir das vivências do projeto, vários trabalhos foram produzidos e apresentados em eventos regionais, nacionais e internacionais, todos oriundos desse projeto. Até o momento foram orientados 9 planos de trabalho no seguimento da graduação. Quanto aos trabalhos apresentados, foram apresentados 16 trabalhos, de 2012 a 2016. No entanto, o que esses trabalhos mostram? O que dizem os pais? O que fazem os bebês?

Em uma pesquisa realizada em 2014, objetivou-se averiguar as percepções dos mesmos sobre a relação de seus filhos com a música e com as atividades desenvolvidas no projeto. Os dados foram analisados mediante a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Para a primeira questão,

Como o bebê de vocês se comporta antes da aula, durante e depois?, foram encontradas 6 idéias centrais: a) as crianças ficam mais socializadas, b) as aulas acalmam as crianças, c) as aulas ajudam na concentração, d) as músicas ajudam na realização dos movimentos, e) as crianças dormem mais tranquilas quando vão às aulas de musicalização e f) as crianças reconhecem as músicas cantadas nas aulas. Para a segunda questão, *Foi possível identificar alguma diferença no comportamento e vocalização do seu filho após começar a frequentar as aulas de musicalização?*, foram encontradas 5 idéias centrais: a) capacidade de distinguir o que é música, b) as crianças reconhecem as músicas das aulas, c) as aulas possuem teor educativo, d) mudanças no comportamento e e) intensificação da relação bebê-música. Quanto à terceira pergunta, versou sobre quais as vocalizações das crianças e em quais contextos ocorriam. Sobre os tipos de vocalizações foram encontrados 4 tipos: a) Balbucios (5 relatos), Palavras (2 relatos), gritos (2 relatos), canto (1 relato). Quanto aos tempos e contextos nos quais as vocalizações acontecem, obteve-se: a) o dia todo (2 relatos), b) quando em brincadeiras (1 relato), c) quando alguém faz um som (1 relato), d) após cuidados específicos, quando ficam calmos (3 relatos) e e) em horários específicos, quando estão cansados (1 relato).

Quanto ao que fazem as crianças, em 2012 foi realizada pesquisa que objetivou averiguar as vocalizações e interações sociais das crianças participantes. Foram analisadas 15 sessões de aulas com os bebês na faixa etária de 3 meses a 1,5 anos. Participaram cerca de 7 bebês a cada aula. As interações foram analisadas no contexto das vocalizações emitidas durante três momentos distintos: A) Antes das sessões, B) durante as sessões e C) depois das sessões. Foram contadas 163 vocalizações antes das sessões, sendo a média de 10,867 de vocalizações por sessão, sendo o mínimo de 2 e o máximo de 62 vocalizações. Dessas 163 vocalizações a maior quantidade se referiu àquelas realizadas com o cuidador (N=81), seguida por vocalizações para si mesmo (N=51), ou seja, sem interação verbal com outros e vocalizações diante de outros bebês (N=19). As demais foram divididas em vocalizações com a equipe técnica (N=5), a professora (N=1) e os pais de outros bebês (N=6). Durante as sessões foram contadas 716 vocalizações, com uma média de 47,733 vocalizações por aula, sendo o número mínimo de 21 e o máximo de 87. A maior quantidade de vocalizações referiram-se a trechos de músicas usadas nas aulas. As demais foram divididas em: vocalizações com o cuidador (N=157), sozinho (N=122), com outros bebês (N=26), com a equipe técnica (N=4) e com a professora (N=1). Vocalizações após as aulas. Aconteceram 207 vocalizações após as aulas,

com uma média de 13,8 vocalizações por aula, com um mínimo de 0 e um máximo de 6. A maior parte das vocalizações ocorreu com o cuidador (N=112), seguido por sozinho (N=77), com outros bebês (N=11) e com a equipe técnica (N=7). Não ocorreram vocalizações com a professora ou com os pais de outras crianças. Sintetizando, o maior número de vocalizações ocorreu durante as aulas e referiu-se a trechos das músicas cantadas. Tais resultados foram esperados, dado que a maior parte do tempo de análise referiu-se a esse tempo de cantar e se movimentar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sintetizando, o projeto em questão tem atingido seus objetivos, pois tem propiciado espaço para trocas afetivas, desenvolvimento motor, cognitivo e musical. As atividades das sessões possibilitaram, na visão dos pais, a intensificação dos momentos de relação com a música, o uso das músicas cantadas nas sessões no cuidado cotidiano com os bebês.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lefevre, F.; Lefevre, A. (2005). O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.
- Lazzarotto, I. H. M.L., Romanzini, G.D. (2016). Infância e Cidade: inventar espaços e modos de viver. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 2, p. 257-265, maio-ago. 2016.
- Ilari, B (2005). A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. *In Anais do 1º Simpósio Internacional d Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: Editora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná.
- Maffioletti, L. (2011). Aprendizagens sociais propiciadas pela música na infância. . In: Santiago, D.; Broock, A.; Carvalho, T. (Orgs), *Educação musical infantil*. Salvador: PPGMUS UFBA, p.60-73.

Agradecimentos: apoio financeiro PROEXT/MEC e Edital Universal CNPQ.

TREMORES E ECOS DO “*TERRITÓRIOSMULHER*”: CONVERSAS SOBRE GÊNERO E INFÂNCIA E CIDADE

Marina de Oliveira Delmondes

Universidade Federal do Espírito Santo-UFES

marinaodelmondes@hotmail.com

Eixo Temático: Educação, Infância e Cidade.

RESUMO

O presente texto é um relato de experiência, entendido como os acontecimentos que nos atravessam cotidianamente, e versa sobre os entrelaçamentos de gênero e infância e cidade, com ênfase no que ousou chamar de “*territóriosmulher*”, emergidos do cotidiano da sala de aula e que extrapolou os muros da escola.

Primeiramente, relatamos os primeiros ecos que impulsionaram as inquietações pela temática gênero e cidade e infância, apresentando a tessitura da pesquisa, que se dá *nos dos com*¹ os cotidianos, com os *praticantes pensantes pesquisadores*², que estão inseridos em uma escola municipal do município de Guarapari-ES. Depois, problematizamos o termo vagabunda que foi o que impulsionou todas as redes de conversas da pesquisa, inclusive na abordagem da temática sobre a exploração sexual infantil comercial, crime que assombra a infância e a nossa sociedade.

Por fim, falamos sobre o que ousamos chamar de “*territóriosmulher*”, que para além de serem os lugares instituídos socialmente como lugares/funções da mulher, trazemos uma problematização do território como uma relação de poder, como um lugar descoberto que envolve cidade e corpo e que potencializa a vida da mulher, afirmando-a em redes de afetos e sentidos e seios e vulvas e esquinas e habitações e ruas e

¹ Termo utilizado nos estudos com o cotidiano de Oliveira (2011); Ferraço (2011), e por nós apropriados por tamanha relevância do termo, ao afirma a pesquisa com o cotidiano, nos cotidianos, e dos cotidianos.

² O termo de *praticantes pensantes* é inspirado nos estudos de Inês Barbosa de Oliveira, que a partir do pensamento de Certeau concebe como *praticantes pensantes* todos os sujeitos praticantes da vida cotidiana, e por tanto, que compõem a pesquisa com o cotidiano. O termo pesquisadores inserido ao termo *praticantes pensantes* se justifica por também estes, ao compor uma pesquisa com os cotidianos, serem também pesquisadores.

movimentos e contorno, e desejos, e... e... e... , que culminou neste relato de experiência.

PALAVRAS- CHAVE: *Territóriosmulher*, Cidade, Infância.

1. RELATOS INICIAIS: TREMORES DO ATO DE PENSAR SOBRE...

O presente trabalho é um relato de experiência e versa sobre os entrelaçamentos de gênero e infância e cidade, com ênfase no que ousou chamar de “*territóriosmulher*”, onde a mulher para além de apenas está, se permite ser socialmente em constante jogo de poder, numa cidade movediça, em espaços andantes que transbordam:

“Passos, risos, silêncios, árvores, bem-te-vi, vozes, ventania, encontros, intervalos, des (orientação). Experiência dos caminhantes entre espaços e lugares da arte de viver. Arte que coloca em suspensão os modelos urbanísticos ao provocar outros atravessamentos de trajetórias e de percursos, linhas, buracos, sensações. Elementos entrelaçados do território. Trilhas do existir. Voltas. Saltos. Nuances do tempo. Miríades de detalhes. Sombras e um pouco de penumbra do que é visto como *a* forma de andar pela cidade”. (VARGAS E MEDEIROS, 2016, p. 111)

O relato de experiência se constitui como uma pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, a partir dos acontecimentos que emergiram no cotidiano escolar da rede municipal de Guarapari, EMEF “Rosa Simões de Almeida”, situado no bairro periférico chamado Jabaráí, e que extrapolou os muros da escola, abrangendo o corpo da cidade, nos territórios onde a mulher, mães, irmãs, primas, das alunas e alunos, e também as outras mulheres que surgem no decorrer das conversas habitam e se permitem ser.

Juntamente com os alunos do 5º ano, esta experiência iniciou no final do mês de setembro de 2016, a partir de um eco que chegou aos meus ouvidos e causou um deslocamento. “Sua vagabunda... você deveria é esta em casa fazendo comida para seu pai”..., disse um aluno a uma aluna, que o retrucou de forma asquerosa.

Tais palavras, de conotação sexual, misógino, machista logo me chamaram a atenção, o que me inspirou tecer novas redes de *saberesfazeres*, de conhecimento, redes que permitissem que o ato de educar enredasse novas formas de ser no contexto social no qual estávamos inseridos.

Ao constituir a pesquisa *nosdocom* os cotidianos, minhas alunas e alunos, se tornaram *praticantespensantespesquisadores* desta aventura de pensar sobre os “*territóriosmulher*” sobre que lugares estão habitados pelas mulheres, que lugares o

pensamento social tem composto e imposto, como sendo “o lugar da mulher”, sobre quais outros lugares e funções sociais a mulher tem desempenhado na cidade e que revelam a nós, não apenas como tem sido os movimentos, danças, rodopios, andanças da mulher nesta cidade movediça, mas que nos revelam os voos que nós mulheres ainda podemos alçar neste corpo social chamado cidade.

Assim, o objetivo desta pesquisa foi problematizar os paradigmas sociais que determinam os territórios da mulher, que tem como marca fundamental o pensamento machista, tão impregnado na sociedade, para assim, pensarmos sobre os “*territóriosmulher*”, na valorização da cidade, como um espaço de movimentos femininos, na tessitura de “uma rede de relações sociais, afetivas e educativas que, em sua heterogeneidade, possa gerar efeitos de transformação das formas instituídas” (VARGAS E MEDEIROS, 2016, P.112).

Por fim, optamos por descrever este relato de experiência. Por experiência, entendemos como:

“algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremer, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são canto de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes da linguagem, de pensamento e subjetividade”. (LARROSA, 2015, p.10)

2. PRIMEIRAS VOZES: ECOS DO “SUA VAGABUNDA”.

O cotidiano escolar é permeado de inventividade, de acontecimentos que nos atravessam e que enredam sentidos e afetos e amizades e também, alguns des-encontros com a arte de educar. Final de setembro. 28 alunos matriculados e inseridos na chamada escolar. 24 alunos vivenciando o nosso cotidiano. Numa sala onde se predominava as meninas.

Meninas. Negras. Pardas. Algumas repetentes. Outras em idade regular. Umas já experientes. Outras, descobrindo a sua adolescência. Dançarinas. Tímidas. Ousadas. Artistas. Uma, carregava o rótulo de ser filha do estuprador do bairro, violentamente assassinado. Mas, para ela, o pai inocente, a estrela mais brilhante do céu. Outra carregava no olhar o vazio de uma vida estuprada. Violentada. Abusada. Outra, a

assanhada. A rebelde. E a que não aprende. Meninas de sonhos. Territórios da vida. Meninas.

Meninos. Negros. Pardos. Um quieto. Outro elétrico. Maioria repetente. Filho do "maior" bandido do bairro. Meninos do tráfico. Usuário de drogas. Meninos violentos, tudo era "thosen"³. Tinha os tímidos e os queridinhos das meninas. Os solteiros. Os enrolados. E o "viadinho", transviado, o diferente. Vidas que aos poucos se revelaram em rótulos, vazados pelas vozes internas e externas a da sala de aula. Vozes que incomodavam. Ecos e tremores atravessados a minha condição de mulher e de professora e que permitiram tecer novas redes de afetos.

"Sua vagabunda..." a primeira incomodação⁴. A fala daquele menino me incomodou. Não apenas por ser mulher, mas por ter aguçado minhas in-certezas de que eram vivos as rotulações e estereótipos enraizados no cotidiano daquela sala de aula e que extrapolava os corredores da escola, uma vez que muitos rótulos das meninas e meninos eram ditos nos corredores, biblioteca, cantina, sala de professores e pedagógico, por alunas e alunos, professoras, funcionárias.

Assim, a primeira "intervenção clichê", foi solicitar que o aluno pedisse desculpa pelo palavreado. Mas só isto não basta. Era preciso compreender os sentidos dos enunciados. E a conversa, como arte de encontros e palavras e sentidos, potencializou os encontros que se deram a partir deste acontecimento.

Vagabunda. Que palavra é essa? Este foi o primeiro questionamento da nossa conversa.

"- É um palavrão, professora" "-É o mesmo que puta, você não sabe?" "- São aquelas moças que ficam lá na Prainha⁵". "São pessoas que vende seu corpo". "São pessoas que recebem para fazer "aquilo", professora". "- Mulher que não tem nada para fazer da vida". "- Mulher a toa, tem vida fácil, prof."

Da escuta atenciosa das concepções que as alunas e alunos tinham do termo "vagabunda", partir para a conceituação do termo com o uso do dicionário virtual, que trás o termo como "verbo do presente do indicativo, 3ª pessoa singular de vagabundar",

³ "Thosen" é o nome dado a uma brincadeira cuja finalidade era dá socos nos colegas toda vez que, no jogo de poder instituído dentro da sala de aula, o colega, seja menino ou menina, não atendia a determinada ordem do aluno que naquele momento, estava no comando do "poder".

⁴ O uso do termo *incomodação* parte do intuito de que o que nos incomoda deve provocar uma ação.

⁵ Prainha- bairro do município de Guarapari, onde a muitos anos é referencia como ponto de prostituição, sendo que a maioria das prostitutas são travestis.

“vagabunda, substantivo, feminino singular de vagabundo”, “vadia, mulher que gosta de ter muitos homens, puta”, “Vagabunda, deriva da palavra vagal, que é correlacionada com desocupada, sem profissão”, etc. Observamos que o ser vagabunda expressa inúmeras condições da mulher, desde a que “gosta de ter muitos homens” àquelas que não têm profissão, conceitos que permitiram conversar sobre poder, gênero e mulher.

As conversações permitiram problematizar à vagabunda não apenas pelo termo negativo, pejorativo, misógino, marginalizando as mulheres por expressarem seus desejos e escolhas, por terem a autonomia sobre seu corpo e com quem quer manter relações sexuais e quando quiserem, mas também, costurar este termo problematizando as inúmeras representações da mulher, que foi construída ao longo da história e que coloca a mulher sempre numa condição de submissão, de inferiorização, exclusão, invisibilidades.

Estabelecemos uma conversa política sobre o ser vagabunda que permitiu tecer redes valorativas das mulheres na compreensão de sua liberdade de escolha e respeito às diferenças, sobre o controle social do corpo feminino, que ainda hoje segue a lógica machista, sobre o que é vulgar ou não, oportunizou conversar sobre os papéis instituídos do homem e da mulher na sociedade e a valorização de cada um, afinal, é uma questão de relações sociais instituídas entre corpos, corpos potentes, que por si só, afirmam e potencializam a vida de cada sujeito.

Ser vagabunda extrapola a linha tênue entre corpo e desejo, “é ao mesmo tempo configurar-se em determinada representação do corpo, e ainda, partilhar lugares e papéis de gênero”. BOSCATTI (2012), onde, no corpo social, se determina a mulher, a sua voz, seu corpo, sua roupa, seu lugar, sua companhia, seus desejos e vontades, sua posição social, sua raça, e até mesmo, a culpabilização por crimes como o estupro, a violência doméstica, a exploração sexual e feminicídios, agressões, insultos, “cantadas”, na configuração de violência de ordem simbólica, verbal e moral.

Falar sobre vagabundas abriu espaço para conversar sobre a exploração sexual sofrida por crianças e adolescentes no nosso país. Vimos que exploração sexual é o ato de crianças e adolescentes receberem para realizarem atividades sexuais em adultos, sem ao menos consentir com o ato. Sobre isto, conversamos sobre os tipos de abordagens que os adultos realizam para seduzir e instigar as crianças a cometerem tais atos, sobre

os contatos virtuais e perigos que as crianças e adolescentes tem na sociedade da informação.

2.2. UMA CONVERSA SOBRE EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTIL

A conversa sobre o conceito de vagabunda nos abriu novos horizontes para abordarmos uma realidade triste da nossa sociedade e porque não dizer, da nossa cidade, que é sobre a exploração sexual infantil. Por exploração sexual infantil compreendemos ser o crime de abusos sexuais envolvendo crianças e adolescentes que visa fins lucrativos. As principais formas de exploração sexual são a utilização da criança e/ou adolescente na prostituição, utilização da criança e/ou adolescente na pornografia/ material de abuso sexual infantil, tráfico de crianças e/ou adolescentes com propósitos sexuais e exploração sexual em viagens e turismo.

Ao longo das conversas sobre exploração sexual infantil, as alunas e alunos, tiveram acesso às informações contidas no Relatório de Monitoramento de País sobre a Exploração Sexual e Comercial de Crianças e Adolescentes, do ano de 2014, documento da ECPTA- End Child Prostitution, Child Pornography and the Trafficking of Children for Sexual Purposes (Organização internacional orientada para o Fim da Prostituição e Pornografia infantil bem como do tráfico de Crianças para Objetivos Sexuais).

Tal relatório que visa pôr fim a exploração sexual comercial de meninas, meninos e adolescentes, apontando contexto social, cultural e econômico do Brasil, a questão da exploração sexual comercial, bem como, trás o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual e de Tráfico de Pessoas, ajudou a esclarecer esta realidade de nossas cidades e ruas. Cabe ressaltar aqui algumas informações pertinentes, destacados no relatório e que ajudou as crianças a tomarem conhecimento sobre esta realidade.

- 1- "O Brasil possui a maior população de crianças e adolescentes da América do Sul";
- 2- "Em 2013, o Disque 100 registrou 124.079 denúncias de violência cometidas contra crianças e adolescentes no país, sendo que 83.455 correspondem à violência física; 35.091 à violência sexual e que 43,72% das violências ocorrem na residência da própria vítima o que aponta o violador como pessoa bem próximo da criança e adolescente";

- 3- “Predomina a faixa etária de 7 a 14 anos, bem como o viés racial da violência sexual e gênero, uma vez que as meninas negras representam a maioria das vítimas”;
- 4- “A violência sexual contra crianças e adolescentes em suas variadas manifestações, destacando aqui a exploração sexual, como uma violação dos direitos humanos que, como todas outras, deixa marcas profundas e severas na vida das pessoas por elas afetadas, comprometendo significativamente a condição de cidadã dos sujeitos”.
- 5- “O Brasil ainda registra uma média de 87 denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes por dia”.

Tomar conhecimento destes dados, bem como de outros dados não abordados neste texto, contribuiu para conscientizarmos a comunidade escolar deste grave problema social cometido contra as crianças e adolescentes, e que deve ser discutido em outras redes, a fim de que construamos uma sociedade que garanta o direito da criança a proteção e cuidados, a dignidade e respeito, ao direito à vida, contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069.

Por tanto, problematizar o termo vagabunda, contribuiu para outras problematizações relevantes, e acima de tudo, contribuiu para entendermos a vida das varias mulheres que habitam as esquinas da nossa cidade, seja por escolhas e desejos, sejam por necessidade de trabalhar e sustentar a família, seja por prazer ou obrigação, e que merecem todo nosso respeito e abriram também caminhos para conversarmos sobre a segunda incomodação, qual sejam os “*territóriosmulher*”.

3. DOS LUGARES INSTITUIDOS AOS “TERRITÓRIOSMULHER”: MOVIMENTOS DE PODER DA CIDADE MOVEDIÇA

... “você deveria é esta em casa fazendo comida para seu pai”. Ainda sem compreender os sentidos produzidos deste enunciado, dos porquês que a menina deveria esta em casa, e ainda fazendo comida para seu pai, e dos porquês que levaram o menino a dizer isto à menina, busquei tecer problematizações que diz respeito aos lugares habitados pela mulher na nossa sociedade e sobre as atividades que as mulheres desempenham socialmente, correlacionando os territórios como jogo de poder das relações socialmente instituídas.

Em consonância com o que vínhamos estudando no currículo, abrir portas para falar sobre o que chamamos de “*territóriosmulher*”, foi abrir portas para falarmos sobre o território brasileiro, sobre o Estado do Espírito Santo, sobre nossa cidade, sobre as profissões tidas como femininas e masculinas, sobre as funções sociais tidas como femininas e masculinas, ou seja, abrimos portas políticas e sociais para tratarmos de um assunto que vem sendo objeto de proibição e controle, que é sobre questões de gênero e identidade e poder.

Primeiramente, nos situamos no território brasileiro, onde segundo dados do Portal Brasil, as mulheres são maioria da população, sendo 103,5 milhões de mulheres, o que equivale a 51,4% da população, conforme indica dados do IBGE/2013. Se tratando de trabalho e sustento das famílias, os dados apontam que 37,3% são responsáveis pelas famílias, o que revela muito quando o assunto é mercado de trabalho.

Ao abordarmos sobre a mulher no Estado do Espírito Santo, optamos por falar sobre o índice que mais assusta que são os índices de violência contra a mulher. O Estado do Espírito Santo aparece como o Estado com maior taxa de feminicídios, sendo o Estado mais perigoso para uma mulher se viver. Partindo destes dados, que lugares são habitados pelas mulheres? Quais lugares foram socialmente constituídos para ser o lugar da mulher? Quais as funções sociais a mulher desempenha? Tessituras do “*territóriosmulher*” que compomos em atos do pensar sobre que fizeram parte de mais de uma conversa cotidiana com as alunas e alunos.

Mulheres. Negras. Empregadas. Faxineiras. Professoras. Manicures. Cabeleireiras. Secretárias. Recepcionistas. Cuidadoras. Cozinheiras. Cantora. Artesã. Vagabundas. Profissões reveladas em conversas, e que trazem a marca das territorialidades habitadas pelas mulheres, mães, irmãs, tias, primas, mulheres que atravessaram as vidas das alunas e alunos. Trazer as funções desempenhadas por elas é abrir diálogo com a cidade em que estão inseridas.

Sabemos que muitos são os estereótipos sociais e culturais do ato de cuidar e zelar instituídos predominantemente para a mulher. Percepções construídas ao longo da história e que ainda marcam a concepção da mulher como “bela e recatada e do lar”, voltados para cuidar da casa e dos filhos e, quando houver, dos maridos, mas que inseridos nesta cidade movediça, transgridem e burlam a ordem estabelecida e produzem novos sentidos de poder.

Optei por tecer duas rodas de conversas alternadas, uma com as alunas e outra com os alunos para levantar o que elas e eles pensavam a respeito dos lugares habitados pelas mulheres, o que ajudou a pensar sobre os "*territóriosmulher*".

"-Salão de beleza". "-Academia". "-Lar". "-Trabalho". "-Empregadas domésticas". "Praia". "-Lavar". "-Passar". "-Cozinhar". "-Cuidar da casa". "-Levar filhos a escola". "-Cantar". "-Fazer filtros do sonho". "-Dar aula". "-Cuidar do meu irmão". "Consultório". "-Casa". "-Lar". "-Cozinhar". "-Lavar". "-Passar". "-Cuidar do meu irmão". "-Academia". "- Trabalhar no prédio na Praia do Morro". "- Fazer compras". "Trabalha a noite".

Respostas que mais do que enfatizar rotulações e estereótipos femininos, e discuti-las com esta infância sob o aspecto do julgamento e construção do poder e controle dos corpos, nos impulsionou a pensar primeiro, no território, cidade e bairro e rua e esquina e lugar e espaço e contornos, para em seguida, no território como poder.

Espírito Santo. Guarapari. Jabaraí. Escola. Creche. Praias. Igrejas. Salão de beleza. Barbearia. Academia. Estúdio de dança. Padarias. Bares. Casas. Mangue. Ponte. Lojas de roupas femininas. Escadaria. Becos. Mercadinho. Lugares habitados. Territórios ocupados pelas mulheres. Mulheres que buscam o cuidado com o corpo e a beleza. Mulheres que trabalham em casas, lares, padarias, bares e praias, de empregadas domésticas a cantoras de bares noturnos, fronteiras e limites do universo feminino que no cotidiano produz o território.

Compondo com SOUZA E AUAD (2016), "o território influencia diretamente a composição e a combinação das categorias sociais", e isto explica, por exemplo, o fato de que "no Brasil, os instrumentos teóricos foram produzidos pensando em um território onde mulheres negras trabalham como empregadas domésticas. Essa realidade se constituiu a partir dos jogos de poder que formaram e formam esse território" (SOUZA E AUAD, 2016, P.5).

Então, a composição do que ousamos chamar de "*territóriosmulher*" e que é importante para outras tessituras de sentidos e redes se dá numa costura dos lugares habitados pelo feminino nas cidades movediças, que mesmo trazendo as marcas do socialmente instituído, do lugar em que se está inserido, se embalam nos movimentos da cidade e nunca são os mesmos, mas que tem a marca da mulher, dos seus desejos, das suas

vontades, do seu corpo, dos seios e vulvas, de sua identidade, de seu pertencimento, do seu coletivo, do seu cheiro, do seu lugar, do lugar desejado, seja ele, casa, lar, academia, salão de beleza, escola, praia, cozinha, escritório, bar, cidade, esquina, em atos de cuidar ou profanar, mas que antes de tudo, sejam atos de si, território que para além do lugar que expressa jogo de poder, entre classe, raça e gênero, é corpo, é ato do vir a ser.

Vargas e Medeiros (2016) nos convidam a compor com Deleuze (2009) o pensamento de território como “o que não se limita a isolar e juntar, ele abre para forças cósmicas que sobem de dentro ou que vêm de fora, e torna sensíveis seus efeitos sobre o habitante”. Ser território é ser multiplicidade, ser esquina e bairro e rua, ser escadaria e ponte, beco do ato de ser, ser povoado, ser arte, ser vida, “vida bonita, cada vez mais negociada entre um sistema de códigos e de regras de comportamento e uma prática inscrita nos modos de subjetivação. Processos de vida das passagens, do que é permeável, do que insiste em mais diferenças”. (VARGAS E MEDEIROS, 2016, p. 116).

Territóriosmulher. Corpo. Nu. Aberto. DES-coberto. Territórios de desejos e vontades. Proibidos. Permissivos. Poder. Territórios de empoderamento. Territórios visitados. Territórios movediços. Territórios por onde a vida passa e acontece. Territórios passantes. Territórios potentes. Afecções. Outro modo de ser. De pensar. De cuidado de si. Um dilatar do existir-mulher. Territórios- cidades. Territórios-sentidos. Territórios-cotidianos. Corpo.

Territórios que brotam “passos, risos, silêncios, árvores, bem-te-vi-, vozes, ventania, encontros, intervalos, des (orientação). Experiência dos caminhantes entre espaços e lugares da arte de viver” (VARGAS E MEDEIROS, 2016, p. 111), uma vida bonita, em que a mulher é convidada a se inventar, dançar e rodopiar, a desejar e gozar, provocando tremores, orgasmo do ser mulher.

Por fim, tremores e ecos da mulher Clarice Lispector vêm poetizar conosco estes *territóriosmulher*:

“Seu esforço de viver parecia uma coisa que, se nunca experimentara, virgem que era ao menos intuía, pois só agora entendia que mulher nasce mulher desde o primeiro vagido. O destino de uma mulher é ser mulher. Intuíra o instante quase dolorido e esfuziante do desmaio do amor. Sim, doloroso reflorescimento tão difícil que ela empregava nele o corpo e a outra coisa que vós chamais de alma e que eu chamo- o quê?... Ela estava enfim livre de si e de nós”. (LISPECTOR, 1998, p. 86).

PARA NÃO CONCLUIR...

Vagabunda. Mulher. Negra. Corpo. Tremores. Ecos. Afetos. Sentidos. Experiências. Conversas. Cidades movediças. Becos do ato de ser. Esquinas do pensamento que nos impulsionaram a pensar sobre, a tecer redes de conversas e tessituras de problematizações a respeito de gênero, infância e cidade com alunos do 5º ano de uma escola do município de Guarapari.

Compor esta pesquisa que culminou neste relato de experiência, foi abraçar um acontecimento que nos permitiu pensar a mulher como território, não apenas como este lugar instituído socialmente pelo pensamento hegemônico, machista, misógino, que ao longo da história coloca a mulher numa condição de submissão, de inferioridade, de classificações, como por exemplo, para o exercício de profissões que por muito tempo foi classificado como “profissões femininas”, no ato de cuidar e zelar, mas potencializar o ser mulher, corpo territorial, corpo movediço, mulher e desejos e vontades e liberdade e autonomia, *territóriosmulher*.

Vimos que o território-cidade-bairro-esquina-lugar-espaco-rua-becos-contornos são atravessamentos que produz sentidos a mulher, que inseridas em um contexto socioeconômico e cultural, realizam o que socialmente foi instituído, mas que extrapolam os limites do território como relações de poder e burla o pensamento socialmente imposto à mulher, no uso dos teus desejos e vontades, do cuidado de si, do seu pertencimento aquele território.

Conversar sobre o termo vagabunda abriu portas para falarmos sobre a exploração sexual infantil, conscientizando sobre a importância do combate a este crime que assola a nossa sociedade e vitimiza a criança no seu direito a vida, e ainda, foi uma oportunidade de pensar sobre as vagabundas que habitam as esquinas da nossa cidade, estabelecendo o respeito à vida de cada uma delas e também a nossa, que compomos este corpo social. “-Respeitar o outro, é também nos respeitar, né professora?!”.⁶

Por tanto, a tessitura do que ousamos chamar de “*territóriosmulher*” esta em gestação, esta sendo fecundado nos pensamentos, em redes, e não deve se esgotar aqui, pois falar de mulher é falar de vida em uma cidade movediça, é falar de danças e movimentos e rodopios e palavras e novos pensamentos e outras esquinas e mulheres. Vidas potentes.

⁶ Fala de uma aluna na nossa ultima conversa sobre...

Vidas bonitas. É dá visibilidade a este sujeito social que o pensamento hegemônico e do comportamento tentou por muito tempo e ainda tenta aprisionar e controlar. Logo, é também falar de territórios de resistência e empoderamento feminino.

Para não concluir, abrimos aqui mais uma porta do nosso pensamento a ser composição em outros atos de pensar sobre gênero e infância e cidade e mulheres, principalmente, em um tempo que gênero e identidade têm sido temáticas de discussão proibida, na tentativa clara de “controle sobre o corpo que pulsa, de formas de aprisionamento das ações que ousam romper com a inércia, com as superfícies estriadas (DELEUZE, 1997) da escola, colocando em análise o atual modelo de educação pautado por uma lógica que privilegia uma dada hegemonia do pensamento e do comportamento”. (GOMES, 2016, p. 229).

Por fim, “Ela [mulher e vagabunda e outras e eu e você]⁷ estava enfim livre de si e de nós”, para tecer novos tremores e ecos do pensar sobre.

REFERÊNCIA

BOSCATTI, Ana Paula Garcia. “Somos tod@s vagabundas”: engolir moralidades, cuspir intervenções. Consultado em 25 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://cienciassociais.ufsc.br/files/2015/03/Artigo-116.pdf>

FERRAÇO, Carlos Eduardo. ... **E pesquisa com os cotidianos ou sobre imagens narrativas**. In: FERRAÇO, C. E (Org.)... *Currículos em redes*. Curitiba: CRV. 2016. P. 27-40.

GOMES, Marco Antonio Olivia (2016)... **e sexualidades**. In: FERRAÇO, C. E (Org.)... *currículos em redes*. Curitiba: CRV, 2016. P. 217-232.

LARROSA, Jorge. . **Tremores: escritos sobre experiência.**; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi.—1. Ed.; 1. Reimp.—Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

OLIVEIRA, Inês Barbosa (2011), **Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso nosdoscotidianos**. In. FERRAÇO, C.E. (Org.). *Currículo e Educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências, e devires*. Rio de Janeiro: Rovelle. 2011. P. 85-102

SOUZA, Raquel Santiago de; AUAD, Daniela. Territórios e feminismos: Gênero, classe e raça na vida das mulheres. Consultado em: 23 de janeiro de 2017. Disponível em: http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1467566498_ARQUIVO_Santiago_Auad_ENG_2016corrigido.pdf

⁷Grifo Nosso.

VARGAS, Cristina L.B. de; MEDEIROS, Fernanda Vieira de. (2016)... **e cidades**. In: FERRAÇO, C. E (Org.)... *currículos em redes*. Curitiba: CRV, 2016. P. 217-232.

Relatório de Monitoramento de país sobre a exploração sexual comercial de crianças e adolescentes. Consultado em: 20 de janeiro de 2017. Disponível em: http://www.ecpat.org/wp-content/uploads/legacy/CMR_BRAZIL_FINAL.pdf

Sites consultados:

<http://www.brasil.gov.br/>

<https://www.dicio.com.br/>

<https://dicionariodoaurelio.com/>

http://www.ecpat.org/wp-content/uploads/legacy/CMR_BRAZIL_FINAL.pdf

DO LADO DE FORA DA ESCOLA – DENTRO DO CINEMA EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS COM AS TECNOLOGIAS

Thalyta Botelho Monteiro UFES monteirothalyta@yahoo.com.br

Dulcemar Uliana UFES dulcemaruliana@hotmail.com

Fernanda Monteiro Camargo UFES fmbcamargo@yahoo.com.br

Angélica Vago UFES angelicavago@gmail.com

Resumo

As tecnologias estão presentes no cotidiano da criança e a animação de imagens é uma forma delas. Assim, este artigo objetiva-se em apresentar a produção de cinema de animação por meio de crianças com a utilização de tecnologias tradicionais e digitais. De modo a compreender tal produção foi utilizado brinquedos tradicionais de forma prática assim como reflexões sobre estes na infância. Compõe o repertório do Grupo de Pesquisa Imagens, infâncias e tecnologia que desenvolve estudos sobre as imagens como mediação na educação estético-visual. Trata-se de uma pesquisa de abordagem colaborativa por meio do uso das narrativas dos sujeitos crianças ao relatarem suas experiências como autores da produção de cinema de animação com o uso das tecnologias de imagem em movimento sem perder de vista os brinquedos e brincadeiras tradicionais. Dialoga-se com Benjamin (1984, 1985, 1993, 1994, 2002, 2005), Vigotski (1988, 1991, 1993, 1999, 2001, 2010) Agamben (2008), Freire (1980, 1981, 1982, 1992, 1996, 2005, 2008, 2010), Kramer (1993, 1996, 2002), Vasconcellos (2005, 2007) e Sarmiento (1997, 2000, 2007) a fim de delimitar o debate da criança enquanto ser social, crítico e participativo.

Palavras-chave: Educação. Cinema. Infância. Tecnologias.

Introdução

O presente trabalho insere-se no eixo Educação, infância e experiências na medida do I Seminário Nacional —Infâncias e Juventudes na Cidade: um diálogo com a educação na medida em que apresenta a produção de cinema de animação feito pelas crianças com a utilização de tecnologias tradicionais e digitais e busca compreender tal produção foi utilizado brinquedos tradicionais bem como reflexões sobre as infâncias, sua constituição social e as mediações da arte-educação.

O brinquedo e a brincadeira na infância contemporânea nos remetem rapidamente ao uso desenfreado das tecnologias, mas ao analisamos o gosto por esses recursos digitais percebemos que as crianças sentem necessidade de conhecerem outras possibilidades que as permitam compartilhar com seus pares.

Para a criança, os espaços de compartilhamentos são as escolas e nesse sentido cabe a educação grande importância sobre a brincadeira:

A brincadeira infantil quase chega a ser o mais precioso instrumento de educação do instinto. É popular a concepção de brincadeira como desocupação, como passatempo a que só se deve dedicar uma hora. Por isso

não se costuma ver na brincadeira nenhum valor e, no melhor dos casos, considera-se que ela é a única fraqueza da fase infantil, que ajuda a criança a experimentar o ócio durante certo tempo. Entretanto, há muito tempo se descobriu que a brincadeira não é algo fortuito, pois surge invariavelmente em todas as fases da vida cultural dos povos mais diferentes e constitui uma peculiaridade natural e insuperável da natureza humana. Além do mais, a brincadeira não é própria apenas do homem: o filhote de animal também brinca. Logo, esse fato deve ter algum sentido biológico: a brincadeira é necessária para alguma coisa, tem alguma função biológica especial, do contrário não poderia existir e alcançar uma difusão tão ampla. A ciência propôs várias teorias da brincadeira, tentando decifrar essa ideia da brincadeira (VIGOTSKI, 2010, p. 119).

Vigotski (2010, p. 278), apresenta a criança constituída pelo meio em que vive, um aprendizado que está diretamente ligado ao contexto histórico social que a mesma participa, e por força do desenvolvimento etário, se revela adaptada ao meio em diferentes graus. O autor salienta ainda:

[...] O meio social contém uma infinidade dos mais diversos aspectos e elementos. Esses elementos estão sempre na mais violenta contradição e luta entre si, e todo o meio deve ser entendido não como um sistema estático, primordial e estável de elementos, mas como um processo dinâmico em desenvolvimento dialético. [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 278).

O meio é apresentado como algo dinâmico em um desenvolvimento dialético, o homem mantém uma relação ativa e recíproca com esse meio. Refletindo com Vigotski, levamos em consideração os processos tecnológicos existentes na contemporaneidade e a resistência que se apresenta em alguns casos em aceitá-la no processo educacional. As tecnologias modificam-se cotidianamente e as crianças, imersas nesse meio desde o nascimento, acompanham com naturalidade o que para muitos adultos ainda se apresenta como uma luta violenta para a adaptação ao novo.

Ao iniciarmos a adaptação a um instrumento tecnológico, logo percebemos que já foram criados outros dois ou três aparelhos com novas, diferentes e repaginadas funções. Há aqueles professores que mal aceitam falar sobre o assunto "*somos professores do século XX dando aula para alunos do século XXI com metodologias do século XIX*" (anônimo, s/d), para Barra e Sarmiento (2006, p, 18) —a participação infantil na vida colectiva, por formas próprias permitirá certamente favorecer um sentido outro das mudanças sociais em curso e transformar a ameaça em uma possibilidade de emancipação”.

Nas pesquisas da Sociologia da Infância, encontramos um caminho aberto ao diálogo sobre as infâncias, apontando como isso se reflete no olhar para as pesquisas com as crianças:

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da ação dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado de fazer (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007, p. 33).

Assim também manifestou-se Kramer (2002, p. 50) em sua preocupação tanto com autoria/autoridade quanto em sua inserção na vida social e visibilidade observando suas fala e voz:

Especialmente Benjamin, porque, na sua obra, a criança, filhote do ser humano, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança, é desalojada por uma criança parte da humanidade, fruto da sua tradição cultural, que é também capaz de recriá-la, refundamentá-la; criança que reconta e ressignifica uma história de barbárie, refazendo essa história a partir dos despojos de sua mixórdia cultural, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos, da ruína.

Ao dialogarmos com tais autores percebemos a criança como ser social cujas experiências constituem-se a partir do meio de suas vivências, culturas, histórias, compartilhadas em suas narrativas singulares vistos por angulações diferentes: criança-autora/ativa, criança-observadora/ativa, criança-passiva/espectadora e professor/mediador.

Com o adulto, a imitação, com a criança a criação, com ambos, os conflitos que permeiam as diferentes gerações como as mudanças sociais, o conceito de lazer, que neste ultimo, podemos defini-lo pela utilização das mídias digitais e dos novos formatos de brinquedos, visto que a décadas atrás a criança brincava na rua, corria, se escondia. Atualmente, em virtude das transformações da sociedade as crianças brincam mais em casa, sozinhas com seus jogos ou com a TV.

Os brinquedos tradicionais vem caindo em desuso, substituídos pelos frutos da produção em série que são (em certos casos) mais baratos, mais vistosos e estão na moda – até porque os brinquedos também são um factor de distinção social. (BARRA e SARMENTO, p. 05)

A bola, o carrinho, ou os jogos de pique-esconde, correr atrás dos colegas, brincadeiras que são vistas em bairros de periferia e no interior. Devido ao alto custo dos brinquedos tecnológicos, as crianças em situação financeira desfavorecida podem não ter acesso aos jogos de última geração e as crianças que moram em cidades interioranas ou na zona

rural enfrentam problemas de conexão da Internet. Esses fatores nos apresentam uma classificação, uma distinção social.

A não interação direta destas a tais recursos tecnológicos não limita o ato de brincar e de compreender a funcionalidade desses brinquedos. É na escola que encontramos as diferentes culturas de infância, e é nesse lugar que acontece o relacionamento entre os pares e também para o desentendimento destes. Por isso é importante que nós professores tenhamos a consciência de que somos organizadores do meio social educativo, o regulador e o controlador da sua interação com a criança. (VIGOTSKI, 2010, 85) . A respeito das mudanças na infância Sarmiento menciona que:

[...] a geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que as constroem e das dimensões que se compõe. (2005, p. 366)

Benjamin (2002) em "Experiência", nos convida a refletir sobre "O que esse adulto experimentou? O que ele quer provar?" (BENJAMIN 2002, p 21) e a partir de então continuarmos pensando sobre "o que experimentamos e se essas experiências estão relacionadas ao meio? Estamos adaptados ao meio ou apenas repetindo as atividades cotidianas sem nenhuma reflexão ou (re)significação? Percebemos que a criança é envolta nesse todo do adulto e o adulto no todo da criança, ambos constituem-se. No entanto, percebemos na maioria das relações entre adultos e crianças, que esses primeiros repletos de experiências, geralmente não valorizam as experiências e vivências infantis e por este motivo não busca ouvir suas reais necessidades.

Para Vigotski (2010) a imaginação é composta pelo acúmulo de experiências de um indivíduo, portanto como educadores temos que oportunizar novas possibilidades para que essa criança, inserida em um espaço educacional adquira outras experiências, ampliando assim sua imaginação, e logo seu processo criador. Experiências esta que segundo Benjamin (1984) " é repleta de conteúdo que recebe de nosso próprio espírito" e ainda nos alerta para os riscos que a imprudência faz acomodar-se no erro e que somente para o indivíduo insensível a experiência é carente de sentido e imaginação.

Todas as formas da representação criadora contem em si elementos afetivos. Isto significa que tudo que a fantasia construa influenciará reciprocamente os nossos sentimentos, e ainda que tal edifício não concorde, em si mesmo, com

a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efetivamente vividos pelo homem que os experimenta. (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Tanto para os dois autores a experiência gerada no homem em função do meio está diretamente relacionada com o sentimento que a mesma provoca e o homem vai de encontro ao meio e com ele constrói suas experiências, sendo elas individuais ou coletivas. No entanto, vivemos em uma era tecnológica, onde a apropriação das experiências individuais e coletivas já não acontece como há alguns séculos. Há uma grande incidência de vivências virtuais que em algum momento podem suplantar as narrativas orais e isso também se constitui em um tipo novo de experiência. Na Sociologia de Infância encontramos reflexões sobre como os meios eletrônicos e a internet constituem as vivências da criança na atualidade. Sendo assim, não podemos desvincular estes meios da nossa realidade vigente.

[...] Os meios eletrônicos e a internet não será a causa única das mudanças operadas na infância contemporânea, mas eles permeiam as vivências quotidianas das crianças e estão presentes nos dispositivos, modos e processos de elaboração e reelaboração dos saberes das crianças. (BARRA e SARMENTO, 2002, p.07).

É importante que se privilegie o processo de experiência pessoal pois é a partir delas que a criança cria suas possibilidades e motiva-se para seu desenvolvimento. Nesse contexto esta pesquisa vincula-se na proposta de trabalhar com o olhar da criança por meio de sua experiência com a ilusão do movimento causado no cinema de animação, utilizando os processos tecnológicos com as contribuições de brincadeiras antigas.

Na animação de imagens podemos manipular desde as câmeras às modelagens dos personagens, criamos heróis, bandidos e mocinhas. Personagens que voam e andam sobre a água. Criações impossíveis de serem produzidas na "realidade". Assim, quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe. (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Ao criarmos uma animação de imagens estabelecemos nossos processos de criação e estimulamos nossa imaginação. Assim a montarmos e editarmos o filme concebemos a ele nossas escolhas, o filme acabado, no entanto, não é montado de um só jeito, e sim montado a partir de inúmeras imagens isoladas e sequencias de imagens entre as quais o montador exerce o seu direito de escolha (BENJAMIN, 1994), imagens estas que podem ser manipuladas do início ao término da produção.

O texto abaixo apresenta as narrativas das crianças que participaram da produção e criação de um desenho animado em uma escola de Santa Isabel – Domingos Martins, após a exibição do mesmo em uma sala de cinema.

Do Lado de Fora da Escola: Dentro do Cinema

As narrativas aqui mencionadas incorporam dois encontros: Um para convite para a defesa de mestrado e o outro no dia da defesa. No entanto, antes de relatarmos nossas novas experiências é necessário dialogar com o corpo da dissertação e os fatos a ela ocorridos.

O ano letivo de 2012 proporcionou muitos encontros, aprendizados e ações animadas. Junto às crianças da EMEF –Santa Isabel”, localizada no município de Domingos Martins-ES, pesquisamos o cinema de animação e suas tecnologias explorando ainda a utilização e prática dos brinquedos ópticos mecânicos e assim criamos a animação nomeada de –Animação Geral”.

–Animação Geral” é constituída de três animações que abordam a infância e seu ato criador por meio de seus desejos e possíveis realizações, além da representação do seu cotidiano. Apresentam ainda as experiências compartilhadas e acumuladas tanto na escola quanto em seus meios: família, amigos, igreja entre outros.

Em meio as narrativas dispostas na dissertação, a respeito de suas produções, os alunos mencionam o desejo de visualizá-la na tela do cinema e na TV. Motivadas por esta vontade oportunizamos a exibição da animação junto ao Cinemetrópolis. No entanto, antes do convite para a exibição, rememoramos.

Por meio dessas lembranças questionamos as crianças sobre o local que gostariam que suas produções fossem exibidas.

- Na internet; diz Kaiki
- Na TV; comenta Thacila
- Vocês falaram de um outro lugar também. Relata Thalyta.
- No Cinema! Resposta de várias crianças.

Ao confirmamos que a animação seria exibida no cinema onde viram anteriormente uma outra animação as crianças ficaram em silêncio... onde Rebeqa indagou:

- É essa a novidade que iríamos contar! Vocês não gostaram?
- No cinema! Exclama Daniela
- Legal... DizJoilson.
- Estou de queixo caído tia! Exclama Kaiki.
- E nós vamos ver? Pergunta Thainara.

- Sim! Por isso viemos aqui. Para contar a novidade pra vocês e chamá-los para ir ao cinema. Responde Thalyta
- Nossa! Caraca! Que legal! Vou contar pra todo mundo! Mencionam várias crianças.
- E depois vai passar na TV? Pergunta Thacila.
- Não, ainda não. Respondem as professoras sorrindo
- aaaahhhhhh! Mais seria bem legal se passasse todo dia na TV.
- A gente vai ver o nosso filme naquela telona? Pergunta kamily
- Sim. Responde Thalyta
- [...]
- E vai poder levar ágüem?
- Sim. Provavelmente um responsável para acompanhá-los. Mas teremos que ver as vagas no ônibus...

A professora Rebeka menciona que quatro novos alunos compõem a turma e que os mesmos não sabem do projeto que foi realizado quando interrompida por Thainara que diz: “por isso a gente queria fazer outro filme”.

Quando interrompida por Kaiki:

- Agora a gente está chique! Diz Kaiki.
- Nosso filme vai passar no cinema! Complementa Paulo

Aparecida, professora substituta e mãe de Joilson fala sobre a produção das crianças:

Eu estou maravilhada! A alegria e o prazer que ele apresentava em casa a cada aula [...] E a produção que eles fizeram foi realmente apaixonante.

A fala de aparecida levou um sorriso no rosto das crianças e após os elogios que fez a turma pela produção mencionamos também o encantamento dos funcionários do cinematópoles sobre a criação dos alunos, visto que a princípio, imaginaram que “Animação Geral” fosse produzida por adolescentes. O projetista do metrôpoles relatou a respeito da criatividade e tecnicidade dessas crianças, algo que estaria além de sua faixa etária.

Os comentários fizeram com que as crianças se agitassem e iniciassem um debate sobre a ida ao cinema para verem sua produção.

- Eu vou dormir na casa da minha madrinha. Ela mora em Vitória. Vou chamar meus primos também e vou contar pra muita gente que meu filme vai passar no cinema onde vi a animação da Samy¹.

¹ Animação que conta a história de uma tartaruguinha que foi exibida no cinemetropolis ao fazermos uma visita pedagógica.

Com a fala de Kaiki, as outras crianças começaram a falar ao mesmo tempo sobre quem convidariam para prestigiá-las. Joilson nos questionou sobre a postagem do filme na internet e Dudu complementou:

- Eu vou pedir minha mãe pra gravar outro (DVD) por que eu e o Vinicius vemos quase todos os dias. E eu quero que meu pai veja.
- Será que muita gente vai ver o nosso filme? Menciona Kamilly
- Se ele ta na internet!? Pergunta Joilson
- qualquer um vai poder ver! Completa Felipe
- Eu vou levar meu primo, diz Vinicius.
- [...]
- É será que um dia vai passar na TV? Diz Thacila
- Ele está na internet. Comenta Rebeka
- O tia vai que a Dilma vai lá e vê e manda passar na TV!? Exclama Kaiki que continua:
- Será que vai passar lá naquele lugar que faz filme e tem um monte de artistas? Como é que é o nome? Ud... uld... Thainara relata
- Holliwold ?Pergunta Aparecida.
- É! Eles fazem um monte de filmes lá.

O contato com essas crianças, antes da defesa, possibilitaram memórias, trocas de experiências e um reencontro norteado de afeto que fortaleceu-se ainda mais no dia da apresentação quando adentraram o cinema e tomaram sés lugares bem na primeira fila.

Em meio a flash, fotografia e filmagem estas crianças assentaram-se para assistirem a sua produção. Na penumbra, a projeção de sua animação composta a choro de mães e professoras, sorrisos das crianças que cantavam baixinho sua trilha sonora. Ao término muitos aplausos. E, a pedido da professora Gerda² levantaram-se e receberam mais aplausos. Cada um pode apresentar-se. Dos autores estavam Adrielli, Kaiki, Kamilly, Maria Victória, Letícia, Eduardo, Vinicius, Carlos Eduarlo, Carlos Felipe e Joilson todos acompanhados por algum responsável, sendo que Kaiki convidou ainda a madrinha que é residente em Vitória. A mesma me procurou para relatar a emoção e ansiedade que sentia anterior a exibição e o orgulho pós.

No momento da apresentação das crianças, Gerda passou despercebida por uma das crianças, onde esta, Joilson, levantou-se e identificou-se também como autor da animação.

Thainara lembrou ainda da autoria de outros colegas que naquele momento não encontravam-se ali por não estarem estudando mais juntos ou por não terem comparecido.

² Orientadora desta pesquisa

Após a exibição, as crianças realizaram um piquenique no gramado da Universidade. Ali trocaram memórias sobre o que e como fizeram o desenho animado e a felicidade que sentiam por ali estarem.

As crianças estão tão felizes e comentaram sobre o que fizeram, como fizeram e como produziram a animação. Falaram comigo que deu muito trabalho, relata Valéria Fadini³

Em conversas posteriores com a diretora Eliana de Deus, a mesma relatou que as crianças passaram semanas falando da experiência em ver a própria produção no cinema.

Essa experiência marcou eles profundamente. Eles ficaram semanas falando disso. Vão levar isso pro resto da vida.

Essa experiência marcou-me também. Foi uma troca de afetos numa tentativa e busca de novos reencontros.

Algumas Considerações

Percebe-se que em alguns casos, quando se trabalha com crianças, no geral, as práticas pedagógicas são guiadas a apresentar quer pelos brinquedos e brincadeiras fórmulas de facilitem o "entendimento e a compreensão das crianças" pois precisam de recursos apropriados. Ao concluir a pesquisa que relaciona a produção de cinema de animação com crianças nas aulas de artes, constatou-se que tal visão, mesmo que reproduzida em alguns canais de educação, tornou-se estereotipada e equivocada na medida em que não se percebe a autonomia na produção das crianças que trazem suas experiências, compartilham, ressignificam e buscam, inclusive, conhecimento técnico. Narram com clareza suas ações e as transformam dentro de suas possibilidades práticas; Observam com atenção tudo que a elas é passado em uma sala de aula, mesmo na conversa paralela; Criam a despeito do padrão estético utilizando os instrumentos prontos para recriar e ressignificar as ações e não as entende como cópia e imitação. Sobre este assunto, a imitação, estas crianças as fazem colocando suas especificidades, sua expressão e também suas impressões. Em suas produções encontramos claramente seus elementos culturais e principalmente suas vontades e desejos.

Com o auxílio dos brinquedos ópticos percebemos que estes foram fundamentais para a compreensão da imagem em movimento e seus procedimentos. Tornaram-se

³ Estudante do mestrado em educação que auxiliou no piquenique

mediadores do aprendizado. Aprendizado fomentado pelos objetos, pelas imagens produzidas e pelos adultos.

Cada criança absorveu a experiência com a produção de cinema de animação dentro de sua especificidade social e cultural. Maria Victória trazendo seus conhecimentos tecnológicos dados pelo irmão e pelo pai que manuseiam e possuem diversos recursos juntamente as experiências de Reinam residente no campo compartilhou suas narrativas sobre as brincadeiras ao ar livre e o cuidado que temos que ter com o ambiente. Kaiki com sua afetividade a flor da pele com o carinho quieto de Adriely. A quietude de Daniela e Felipe que pareciam desatentos, porém narravam exatamente as atividades sugeridas. Kamily com sua destreza em manusear os equipamentos pela simples observação e atenção nas explicações, sem possuí-los em casa. Joilson e Letícia com suas perguntas e argüições sobre os tema: questionamentos sobre a ida ao cinema, reflexões dos planos de imagens, do roteiro e da animação relacionando-o com seu cotidiano e suas histórias. Thaynara e Thacila com espírito de liderança que aprenderam a deliberar e a otimizar o tempo valorizando também o trabalho em equipe. Já Bruno, nos apresentou sua ânsia em participar e sentir-se útil e pertencente. Este chegou na metade do processo e ativamente fomentou seu conhecimento. Não sabendo exatamente o que teríamos ao final esta criança deixou sua marca ao analisar criticamente as imagens produzidas. Paulo e Eduardo com sua quietude no entanto a concentração na modelagem e na captura das imagens tornaram esse trabalho possível junto a Dudu e Vinícius com suas personalidades distintas narraram essa história.

Apropriaram-se da *Erlebinis* (experiência individual) e também da *Erfrahrung*. Ampliam a *Erlebinis* por meio da *Erfrahrung* e socializam o que querem e fazem. Narram a necessidade do fazer para aprender, função que analisamos ao conceito de apropriação dado por Vigotski. Mesmo não vivenciando algumas experiências estas serão inseridas de alguma forma em seu cotidiano.

Consideramos portanto que a utilização com os recursos tecnológicos permeiam a *Erlebinis*, as experiências individuais, visto que o modo como esta criança relaciona-se com este meio é único para cada uma delas. No entanto o cinema de animação possibilitou a ampliação da *Erfrahrung*, experiência coletiva. Com ela compartilharam os inúmeros aprendizados, vivências, diferenças sociais e culturais que correlacionou-se

e continuara a correlacionar-se a medida que continuemos a ressignificar e dar possibilidades de novas experiências.

A atividade criadora dessas crianças foram ressignificadas por meio de novas invenções e também pela reprodução de outras permitidas pela infância. Os infantis não vêm a reprodução como repetição, mas sempre diferente, pois muda-se os espaços, os ambientes, os colegas e as relações com a obra utilizando-se de elementos do real presentes nas experiências anteriores, pois quanto mais rica é a experiência, mais rica é a imaginação. Assim, mesmo essas experiências sendo do real a imaginação é irreal, porém vinculada a ações sociais.

Para a criança a imaginação precisa ser "palpável", que tenha relação com a realidade, para que esta seja possível de socializar-se na coletividade segundo Vigotski. Aqui a animação faz este papel dando forma ao ato criador, a imaginação e a sua socialização.

Ao contrário dos determinismos e reducionismos sociais, Vigotski (2010) acredita que as relações complexas entre o cognitivo e o emotivo estão ligadas à aprendizagem, tecidas com as normas e os valores culturais dos sujeitos envolvidos. Logo, vivências, narrativas, afetividades assumem caráter social, diretamente relacionado aqui com as práticas pedagógicas presentes no ambiente escolar.

Ao exibirmos a animação produzida por elas queriam ver de novo e de novo e ao dialogarmos com nossos referenciais percebemos que quando é potencial para o infante este repete ações, gestos e falas e segundo Benjamin (1994), fazer de novo é fazer diferente, dando ao brinquedo a sua necessidade, o seu interesse.

Nossos estudos mostram que os inventos são fruto de um tempo e que o desejo impulsiona a criação. Foi fundamental dar autonomias a eles. Ensiná-las a manusearem os equipamentos e logo o software utilizado. O trabalho com crianças requer muito mais que metodologias e procedimentos. Visa uma abordagem significativa, respeito e troca, uma ampliação do conhecimento para elas e a possibilidade de garantir ao pesquisador melhor entendimento sobre elas, as crianças. Para isso é fundamental estarmos abertos a ouvir as crianças e proporcioná-las autonomia para que assim venham a tornar-se autores e além de tudo sujeitos ativos e participativos da pesquisa.

As crianças esta pesquisa já não veem mais desenhos animados como antes, apreciam suas formas e cores, identificam seus procedimentos e compartilham suas opiniões. Como também algumas outras crianças que foram parceiras, cooperadoras e atoras, em outras pesquisas do grupo Imagem, infâncias e tecnologias, já se percebem diferentes: autônomas, nos processos educacionais.

Abordar cinema de animação é algo encantador, no entanto propor uma produção com crianças de sete e oito anos de idade foi também desafiador visto as questões psicomotoras e também a concentração. Porém, estes alunos apresentaram-me em suas experiência uma estética estilizada dentro de suas ponderações e especificidades. Vivências que não relacionam-se a padrões de beleza dotados normalmente em animações tradicionais, mas algo muito mais valioso seus desejos e sonhos.

Pensar educação e tecnologia para lugares fora da Região Metropolitana, com todos as limitações geográficas e de acesso digital também foi desafiador mas ao mesmo tempo guiou o olhar para outras relações tanto com escola quanto com as crianças, representando aprendizado, experiência, vivência, afetos e sentimentos inenarráveis. Mais que um filme de animação, marcas se eternizaram

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: EDUFMG, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

BENJAMIN, Walter **Escritos sobre mito e linguagem**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

BENJAMIN, Walter. **O conceito de crítica de arte no romantismo alemão**. Tradução de M. Seligmann Silva. São Paulo: Iluminuras/ Edusp, 1994.

———. **Obra de arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d' Água, 2002.

———. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. Tradução de Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. v.1.

———. **Passagens**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

———. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

———. **Rua de sentido único e infância em Berlim por volta de 1900.** Lisboa: Relógio d'água, 1991.

———. **Correspondências entre Benjamin, Walter/Scholem, Gershom Gerhard.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

COELHO, Raquel. **A arte da animação.** São Paulo: Formato, 2004.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné- Bissau:** registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

———. **Conscientização.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1981.

———. **Educação como prática da liberdade.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

———. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

———. **Pedagogia do compromisso.** Indaiatuba, SP: Vila das Letras, 2008.

———. **Pedagogia do oprimido.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

———. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.e

———. **À sombra desta mangueira.** 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2010.

———. **Ação cultural para a liberdade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KRAMER, Sônia **Por entre as pedras:** arma e sonho. São Paulo: Ática, 1993.

———. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa,** Departamento de Educação da PUC- RJ, Rio de Janeiro, n. 116, p. 41- 59, jul./2002.

———. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto **A infância:** paradigmas, correntes e perspectivas. Braga: IEC, 2000.

_____. **Imaginário e culturas da infância.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, [2005]a.

_____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade,** Campinas, n. 78, 2002.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. (2005)b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1.º ago. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera. **Infâncias (in)visíveis**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

_____. A construção social da infância. In_____. **As crianças: contextos e identidade**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Ninho, 1997. p. 33-73.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2003.

SARMENTO, M. J.; BARRA, S. M. (2006, julho/dezembro). Os saberes das crianças e as interações na rede. *Zero-a Seis*, 14. Acessado em 20 de setembro, 2009, de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewArticle/1776>.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Participação social e activa das crianças**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, [200-?]. Disponível em <http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%20E3o%20Tem%20E1tica/02.%20Inf%20E2ncia/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>

VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: Efuff, 2008.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino; DIAS, Adelaide Alves. **Psicologia & Educação Infantil**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de José Netto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A imaginação e a arte na infância**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Portugal, Lisboa: Relógio d'Água, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

———. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

———. **Teorías de las emociones:** estudio histórico-psicológico. Traducción de Judith Villaplana. Madrid, Espanha: Akal, 2010.

A VIOLÊNCIA EM TRÊS GÊNEROS: ESCRITAS DE ADOLESCENTES SERRANOS NA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Joana d'Arc Batista Herkenhoff
PPPGL/UFES
joanadbh@terra.com.br

Renata Junqueira de Souza
UNESP/Presidente Prudente
recellij@gmail.com

Magda Simone Tiradentes
PROFLETRAS/IFES
magdatiradentes2014@gmail.com

RESUMO

Reflexão sobre representações (Roger Chartier) da cidade de Serra/ES em escritas de adolescentes na Olimpíada de Língua Portuguesa, concurso de produção de textos destinado aos alunos da educação básica de escolas públicas do país. Foram selecionados quatro textos dos gêneros poema, crônica e memória, vencedores da etapa escolar e encaminhados à Comissão Municipal. Enfocamos o tema violência nos textos analisados e a adequação ao gênero proposto e avaliamos que os alunos inscrevem sua subjetividade nos textos produzidos, demonstram ter consciência da gravidade da situação da violência, entretanto relutam que seus lugares sejam estigmatizados unicamente como lugares de violência.

PALAVRAS-CHAVE: Escritas de adolescentes. Violência urbana. Olimpíada de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

A História cultural, como a concebe Roger Chartier, deve permitir “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (1990, p.16-17). No caso desse trabalho, que se inspira nos pressupostos teóricos desse pesquisador, trata-se de analisar o modo como alunos da escola pública da educação básica (6º ao 9º anos) da Serra/ES, município da região metropolitana da Grande Vitória, representam essa cidade em textos produzidos para a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLP). Elegemos para análise quatro textos de três gêneros: poema (1), crônica (1) e memórias literárias (2). Os textos

foram classificados na etapa escolar e enviados à comissão julgadora municipal na edição 2016. Neles está presente a violência urbana, tema recorrente em grande parte dos textos encaminhados à comissão municipal, nas edições 2014 e 2016, o que nos motivou abordar essa temática.

Na análise nos apoiaremos nas noções de representações, apropriações e práticas. A noção de representação

possibilita articular [...] as representações coletivas e as formas de exibição da identidade social ou os signos do poder [...] a categoria de prática que designa a irredutibilidade das maneiras de fazer aos discursos que as prescrevem, ou as proscovem, as descrevem ou organizam; enfim, o conceito de apropriação, entendida ao mesmo tempo como controle e uso, como vontade de posse exclusiva pelas autoridades e como invenção pelos consumidores comum. (CHARTIER, 2011, p.26)

A adoção dessa tríade conceitual leva-nos a ler as escritas dos adolescentes como resultantes dos constrangimentos e liberdades de um concurso literário em contexto escolar, portanto, não se pode, nessa perspectiva, lê-las sem considerar que são apropriações dos modelos apresentados e que, para além da mera assimilação passiva, apresentam a inscrição da subjetividade desses sujeitos nos modelos propostos.

A Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Itaú Social e parceiras, tem por objetivo “contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes de escolas públicas brasileiras” (ALTENFELDER, 2011, p. 5). O programa compõe-se de um concurso bianual de textos, que ocorre nos anos pares, no qual alunos, professores e escolas são premiados. O tema do concurso é o mesmo desde a primeira edição, “O lugar onde vivo” e as categorias contempladas são: poema para 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, memórias literárias para 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, crônica para o 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio e artigo de opinião para 2º e 3º anos do Ensino Médio. Nos anos ímpares ocorrem as ações de formação de professores, com a finalidade de prepará-los para a implementação da proposta. O programa conta com material de apoio para o professores, a coleção da Olimpíada, que se encontra no portal *Escrevendo o futuro*. Os textos produzidos pelos alunos precisam ser classificados nas etapas escolar, municipal,

regional e nacional, cada uma com sua comissão julgadora, amparada nos mesmos critérios.

A Prefeitura Municipal da Serra/ES adere a esse programa desde 2008 devido à afinidade da proposta pedagógica com as orientações curriculares do município, já que a OLP propõe o trabalho com gêneros textuais com foco no desenvolvimento de habilidade e competências na esfera comunicativa, por meio de sequências didáticas, na perspectiva da escola de Genebe de Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Além disso, o tema possibilita aos professores trabalharem assuntos relevantes à prática social dos alunos, uma vez que tal tema remete a questões de identidade, cidadania, sustentabilidade, entre outras.

Na edição de 2016, no âmbito da rede municipal da Serra, 10 professores se inscreveram no concurso e 27 textos deveriam ter sido entregues à comissão municipal. Entretanto apenas nove textos foram entregues, um dos quais foi identificado como plágio pela comissão. Observamos que de 2014 para 2016 a adesão ao concurso no município diminuiu, assim como o índice de entrega de textos. Na edição de 2014, 52 professores se inscreveram e dos 81 textos que deveriam ter sido entregues, 30 textos foram enviados, sendo quatro desses plágio. Diagnóstico preliminar realizado junto aos professores que têm participado da formação continuada oferecida pela secretaria municipal de educação demonstra que a não adesão ao concurso ocorre porque eles veem a Olimpíada como um trabalho isolado de outros que já estejam executando na sala de aula. Os professores alegam que, além de serem responsáveis pelo processo de aplicação da sequência didática e mediação das produções textuais, muitas vezes têm que lidar sozinho com outras etapas da OLP, como a adesão pela escola e a escolha dos textos, que deveria ser feita por uma comissão julgadora composta de membros da comunidade escolar e/ou do entorno. Isso traria uma sobrecarga de trabalho, o que desestimula o professor. Outra queixa constante é de que o tema é o mesmo em todas as edições, o que torna a participação repetitiva.

O LUGAR ONDE VIVO

A Serra, de acordo com dados do IBGE (2015), é o mais populoso município do estado do Espírito Santo, com 494 267¹ habitantes. Possui 121 unidades de ensino da rede municipal, com 64.034 alunos matriculados.²

A cidade foi fundada em 8 de dezembro de 1556, como Aldeia de Nossa Senhora da Conceição da Serra, por Maracajá-guaçu (pai de Arariboia), chefe dos índios Temiminós e pelo padre jesuíta Brás Lourenço. Hoje, a Serra é uma cidade marcada por grandes por contrastes, em parte explicados pelas transformações econômicas, políticas e sociais que ocorreram no século XX, especialmente a partir da década de 1960, com a construção do Porto de Tubarão e a implantação da Companhia Siderúrgica Tubarão (CST), com fluxos migratórios que transformaram a geografia social e cultural da cidade. O texto abaixo, do gênero memórias literárias, traz uma representação dessa transformação sofrida pela cidade, nas últimas décadas:

Texto 1

Título: Memórias de Planalto Serrano

Categoria: Memórias literárias

Planalto Serrano é um bairro situado no município de Serra, região da grande Vitória no Estado do Espírito Santo.

Para contar um pouco da história do bairro foi entrevistado o senhor Edivaldo Santos Silva de 41 anos de idade, morador do bairro há 21 anos.

O senhor Edivaldo chegou ao bairro Planalto Serrano no ano de 1995. Algumas coisas marcantes na história do senhor Edivaldo que ele relata é que quando chegou ao bairro a dificuldade era muito grande. Não havia água encanada, existia somente um córrego que abastecia os moradores. Infelizmente hoje esse córrego virou um esgoto a céu aberto. Ele fala que um outro fato marcante é que morava em uma rua que não havia eletricidade, então levou a eletricidade através de alguns fios que havia ganhado.

Ele relata também que as ruas não eram pavimentadas e existiam várias crateras. Quanto ao comércio, no bairro só existia um material de construção.

Segundo o senhor Edivaldo, o bairro era muito violento, ele mesmo já perdeu vários parentes, mas hoje está bem diferente, as pessoas têm mais liberdade de sair e voltar a hora que quiser, mas isso não quer dizer que a violência acabou totalmente, somente diminuiu.

Sobre o nome do bairro, ele conta que inicialmente era uma invasão que se chamava Marajá. Com o passar do tempo mudou para Planalto Serrano e foi dividido em três blocos que são A, B e C.

¹ Fonte: IBGE. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=320500>

² Fonte: Divisão Setorial de Recursos Humanos e Coordenação de Planejamento Educacional e Estatística – números atualizados em 13 de junho de 2013. Disponível em <http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/a-educacao-na-serra>

Antigamente onde é o bloco B se chamava Nova Esperança e o bloco C se chamava bairro das Acácias.

Fonte: Acervo da Comissão Municipal da Olimpíada de Língua Portuguesa, Serra/ES, Edição 2016

O bairro Planalto Serrano surgiu em 1987 a partir de uma construção de um conjunto habitacional da COHAB. Como as obras foram paralisadas devido à falência da empresa construtora, as casas foram invadidas. (BORGES, 2003). O bairro está entre os seis bairros mais violentos do município, segundo a Secretaria de Segurança Pública do Espírito Santo.³

O gênero memórias literárias, considerado o de mais difícil execução de acordo com os professores, propõe que o aluno entreviste alguém da sua comunidade, preferencialmente um idoso, ou pessoa que tenha histórias para contar sobre o lugar onde vive e que, a partir da entrevista, o aluno assuma a voz do entrevistado e produza o texto memorialístico, com toques literários.

Para atender ao modelo da proposta da Olimpíada, o texto deveria ter sido escrito em primeira pessoa, ao menos a parte referente ao relato do entrevistado, levando o aluno, pela escrita, a experimentar uma voz que não coincide com a sua, o que não ocorre nesse texto. Do modo como foi construído, o texto em terceira pessoa, em discurso indireto, apresenta o Bairro Planalto Serrano como um lugar em que a violência recuou nas últimas décadas. Chama atenção no texto, a parte referente à mudança do nome de partes do bairro, denunciando um movimento de despersonalização: o que antigamente se chamava Nova Esperança onde é o bloco B e o lugar que se chamava bairro das Acácias.

ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA URBANA

“Quando entra no mundo do crime, é matar ou morrer!”
(Texto de aluna, inscrito na comissão municipal)

A construção do conceito de adolescência, segundo Priori (2007), remonta ao século XVIII. Ao longo dessa construção, a adolescência reiteradamente foi compreendida como etapa da vida, intercalada entre a infância e a vida adulta, relacionada ao ímpeto, à instabilidade e ao perigo (GROSSMAN, 2010).

³ Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves. Disponível em: www.ijsn.es.gov.br

De acordo com César (2008), para lidar com esse potencial perigo, além dos saberes sobre a adolescência, foram criadas instituições para o seu amparo e vigilância, como as escolas no século XVIII iluminista com traços de caráter correccional e disciplinar. Traços que ainda remanesçam em instituições dessa natureza.

No Brasil, mais recentemente, a adolescência vem sendo entendida como fase marcada pela vulnerabilidade social e o adolescente como sujeito de direitos e alvo de ações da proteção da família e do estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que têm direito à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer e à cultura, à formação para o trabalho, à convivência familiar e comunitária, à proteção especial para que possam viver essa etapa de forma plena, e de ter oportunidades para canalizar positivamente sua energia, sua capacidade crítica e seu desejo de transformar a realidade em que vive (POIRIER, 2011 p. 18). De acordo com essa perspectiva, na Serra, desde 2006, com fase de interrupção nos anos de 2009 a 2012 (BARCELOS; VASCONCELLOS; COHEN, 2011), o Programa Adolescente Cidadão atua por meio de ações socioeducativas voltadas para minimizar a problemática social que afeta a adolescência serrana, dando destaque para a gravidez na adolescência, o uso de drogas e violência.

Frequentemente, a presença de adolescentes em situações de violência, seja como vítimas ou autores, em contextos urbanos, é relacionada à falta de sentimento de pertença, decorrente de fluxos migratórios de pessoas e famílias em busca de melhores condições de vida. Ao propor o tema "O lugar onde vivo" para o concurso, a OLP objetiva proporcionar aos alunos e professores uma reflexão sobre o seu entorno, provocando a pesquisa sobre o seu lugar, sua cultura, história, problemas e possibilidades. Está patente no discurso da OLP a questão do pertencimento, uma vez que o melhor conhecimento da paisagem local com seus matizes sociais e culturais pode fortalecer o sentimento de pertencimento a uma comunidade, despertando no adolescente o envolvimento e comprometimento com a realidade que o cerca. Na adolescência, o núcleo de convivência se amplia e se intensificam as relações sociais, havendo a identificação com grupos e tribos, assim essa reflexão sobre pertencimento pode se enlaçar de modo produtivo a questões indenitárias dos adolescentes, contribuindo para esse processo.

No Espírito Santo, o instituto Jones dos Santos Neves realizou em 2015 uma pesquisa que resultou no caderno *Juventude e violência: uma análise comparativa dos homicídios no Espírito Santo*, na qual foram apresentados números preocupantes em relação ao nosso Estado. Enquanto que a OMS (Organização Mundial de Saúde) indica como tolerável uma taxa de 10 homicídios para cada 100 mil habitantes, o Brasil apresenta uma taxa de 28,3 homicídios para cada 100 mil habitantes. O ES apresenta taxa pior, 42,2 homicídios para cada 100 mil habitantes.

Cerqueira e Moura (2013) discorrem sobre o problema da violência no Brasil, onde jovens do sexo masculino são as principais vítimas. Os autores também ressaltam que as vítimas de violência estão cada vez mais jovens.

De acordo com o *Mapa da Violência 2016 – Homicídios por armas de fogo no Brasil* (WAISELFISZ, 2016) a Serra está em 28º lugar em mortes por arma de fogo, entre os 150 municípios com mais de 10.000 habitantes. O estudo apresenta um perfil das vítimas, que na sua maioria são homens (94,4% na média nacional) e jovens entre 15 a 29 anos. O fato de grande percentual desses adolescentes serem negros, tem levado a mobilizações e ações de prevenção e combate ao que tem sido considerado extermínio da juventude negra no município.

Na Região Metropolitana da Grande Vitória, a Serra apresenta 183,7 homicídios para cada 100 mil habitantes, perdendo somente para Cariacica (193,4 homicídios para cada 100 mil habitantes). O estudo do Instituto Jones dos Santos Neves (2015, p.42) afirma que a vitimização juvenil acontece em grande escala em “bairros periféricos, com déficit histórico de serviços e infraestrutura, ocupação desordenada e, em geral, possuem presença de comércio de drogas ilícitas.”

O texto abaixo de memórias literárias corrobora essa afirmação, o aluno, do 7º ou 8º ano mostra a dura realidade em que vive:

Texto 2

Título: A humildade

Categoria: Memórias literárias

O lugar onde eu vivo é bem humilde. Moro numa rua onde há muito tráfego de drogas, Tenho um grande medo, mas não é medo deles, e sim, medo de algum dia acontecer algo com eles, pois como minha mãe diz:

- Quando entra no mundo do crime, é matar ou morrer! E eu já perdi dois irmãos nessa vida, e não é nada legal! Sou filha de mãe

viúva e meu pai faleceu eu tinha apenas 5 anos de idade. Minha mãe é uma grande guerreira! Ela teve 7 filhos e sempre fomos muito unidos. Tivemos que dar nossa casa própria por dívida de drogas que meu irmão devia, senão iriam matá-lo. Acabou que ele morreu e ficamos sem casa. Hoje moramos de aluguel eu, minha irmã de 21 anos, minha mãe e minha sobrinha de 5 anos. Minha irmã, no momento, está desempregada. Eu faria qualquer coisa para poder ajudar minha família e os garotos que traficam em minha rua.

Fonte: Acervo da Comissão Municipal da Olimpíada de Língua Portuguesa, Serra/ES, Edição 2016

Histórias como essas infelizmente não são raras na Serra. Em conformidade com o gênero proposto, temos o uso da primeira pessoa, entretanto, o texto é um relato da vivência da adolescente e não de um entrevistado adulto. Mais do que erro, parece-nos que a assunção da voz memorialista pela adolescente testemunha a fugacidade da vida nessas paragens, onde o dia de ontem é a memória possível para quem não sabe se terá um futuro além do dia de amanhã. Há menção ao sentimento de medo diante da violência do tráfico a ceifar jovens vidas, sendo a questão tratada como uma ameaça muito próxima e real que desperta na adolescente o comprometimento e o desejo de alterar esse quadro.

QUERO UM LUGAR MELHOR

O poema abaixo representa a diversidade cultural serrana, o adolescente e sua família vêm de São Mateus, cidade do norte do estado, região de onde migram muitas famílias para a Serra. Percebe-se que a adolescente tem consciência da cidade como um lugar com sua cultura própria "O Planalto e um lugar bom /Tem sua cultura e seu som" do qual ela gosta e clama por igualdade.

Em artigo que analisa amostra dos poemas inscritos na OLP em nível nacional, Gebara (2012) avalia que em geral nos poemas inscritos há grande presença do ufanismo, entretanto, no poema abaixo, esse traço convive com uma visão crítica da realidade social que é questionada.

Texto 3

Título: Uma cidade com igualdade

Categoria: Poema

Moro no Planalto Serrano

Lugar que eu amo

Venho de São Mateus

Uma cidade abençoada por Deus.

O Planalto e um lugar bom
Tem sua cultura e seu som
Tenho uma família boa
Que são um amor de pessoa.

Minha mãe e batalhadora
É uma mulher sonhadora
Moro aqui há três meses
E estou adorando conhecer vocês.

Me preocupo com o futuro
Tenho medo do escuro
Quero ser advogada
Por isso não desisto dessa jornada!

Não consigo entender
Por que tanta violência
Os moradores se preocupam
Com a sua inocência.

Perto da minha casa tem uma praça
Onde um dia cai de bicicleta
E me sujei de graxa.
Tenho muito orgulho de morar aqui
Por que tem sorveteria onde
Posso tomar açaí.

Sou grata a Deus pela felicidade
Oro todos os dias para que ele
Traga mais igualdade.

Na minha escola tenho muitos amigos
Também tem uma biblioteca
Onde eles se reúnem e ler livros.

Gosto muito de ver o por do sol
E sentir os perfumes bons dos girassóis.

Fonte: Acervo da Comissão Municipal da Olimpíada de Língua Portuguesa, Serra/ES, Edição 2016

O poema não possui uma unidade temática rígida, apresenta diversos aspectos do lugar, incluindo amenidades. A estrofe: “Perto da minha casa tem uma praça / Onde um dia cai de bicicleta / E me sujei de graxa” parece deslocada do restante do texto, entretanto, o fragmento pode ser interpretado como a necessidade de criar rimas e jogar com as palavras, para atender à representação do gênero poético de que se apropriou. Segundo Gebara (2012, p.30)

As representações dos gêneros poéticos, na amostra, apontam para um recurso como o mais frequente: 98% dos poemas utilizam os mais variados tipos de rimas, sendo as mais comuns as consoantes em “ão”, “inha”, “dade” e “ar” (estes, em geral, verbos). Isso demonstra que os alunos-poetas atribuem ao elemento composicional figuras sonoras, o traço legitimador do poema. Essa concepção de poema não difere da representação mais usual, que circula socialmente.

O poema fala da família, dando destaque para a figura feminina, a mãe batalhadora. Como no texto anterior, temos uma representação da família num arranjo diferente do modelo patriarcal. O poema fala também de sonhos e projetos e, ao mencionar o medo do futuro, aborda a violência como ameaça para a não efetivação do futuro sonhado. Não será por acaso que a estrofe de conclusão do poema traz a presença da escola, quando a adolescente destaca a interação com os colegas e a presença da biblioteca escolar e da leitura, seguido da menção à apreciação da natureza com seus perfumes e flores: a violência está presente, mas há flores e, principalmente tempo para apreciá-las, ou o que não é menos importante, a valorização da faculdade de ler, apreciar a natureza e estar com amigos.

No texto abaixo, uma crônica, permanece o tema da migração, a aluna muda-se do bairro Planalto Serrano “lugar muito simples sem muitas condições” para outro do mesmo município, considerado pior pelos próprios moradores “um lugar horrível pra se viver”.

Texto 4

Título: Quero um lugar melhor

Categoria: Crônica

Bom, o lugar de onde eu vim não é lá grandes coisas, mas posso dizer que não é um lugar ruim. Planalto Serrano conhecem? É um lugar muito simples sem muitas condições. Enfim, não estou morando lá, me mudei para um bairro próximo, Vila Nova de Colares, só que antes de vir para cá meus colegas me disseram que era um lugar horrível para viver.

Quando chegamos meu pai tratou logo de fazer minha matrícula em alguma escola, a mais próxima. E de novo ouvi me falarem que viemos para o pior bairro. Pronto! Fiquei assustada. Porque todos dizem a mesma coisa? Procurei saber o motivo de tanto desgosto das pessoas para com o bairro e descobri que por aqui matam, roubam, traficam, estrupam.

Meu Deus! Fiquei chocada com tantas pessoas reafirmando o que as outras diziam. Conte para meu pai que sabiamente disse que nós não devemos nada para ninguém então não devemos temer. Mas,

minha preocupação não foi tanto isso e sim o modo como as pessoas viam o bairro em que vivem.

Como já tem três meses que estou vivendo aqui, posso dizer que no pouco tempo de experiência, observei que nem todos são assim, tem pessoas boas, humildes. Conversei com alguns moradores, aqueles moradores mais antigos, ouvi que o bairro era bom, que com o tempo e a chegada de pessoas de outras comunidades deixaram o bairro do jeito que está hoje.

Então, fiquei pensando... o que leva as pessoas a serem assim?! Será a falta de carinho, será a falta de condição financeira? Será o desejo de se relacionar com alguém por não conseguirem acabar querendo a força? E o porquê de matar? Bom, são milhares de fatos que aterrorizam o bairro, mas eu acredito que no fundo todos tem um coração bom e todos têm capacidades para mudar de atitude e começar um novo caminho rumo ao futuro. Lembre-se! Não julgue sem conhecer porque somos capazes de mudar.

Fonte: Acervo da Comissão Municipal da Olimpíada de Língua Portuguesa, Serra/ES, Edição 2016

A crônica é apresentada no material da Olimpíada como gênero do domínio jornalístico,

que ocupa o espaço do entretenimento, da reflexão mais leve. É colocada como uma pausa para o leitor fatigado de textos mais densos. Nas revistas, por exemplo, em geral, é estampada na última página. Ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônico, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos. (LAGINESTRA, 2016, p. 20)

Ao texto da adolescente falta a narratividade, a leveza ou mesmo o lirismo do gênero segundo o modelo da OLP. A sua linguagem é direta e pouco tem da sutileza recomendada. Diferente do texto anterior de memórias em que o morador afirma que o bairro está melhorando, aqui aparece o discurso nostálgico por parte dos moradores quando afirmam que houve um passado melhor e que as pessoas novas que chegam ao bairro é que têm feito aumentar a violência.

Novamente, observa-se o comprometimento e envolvimento do adolescente com os problemas do seu lugar, não se trata apenas de se preocupar com sua própria segurança, mas de buscar entender as causas da violência e a visão que as pessoas têm do seu lugar:

Meu Deus! Fiquei chocada com tantas pessoas reafirmando o que as outras diziam. Conte para meu pai que sabiamente disse que nós não devemos nada para ninguém então não devemos temer. Mas, minha preocupação não foi tanto isso e sim o modo como as pessoas viam o bairro em que vivem.

(Trecho retirado do texto 3)

O sentimento de pertença se desenha na defesa que a adolescente faz do lugar que assume como seu, não por ser melhor que outros lugares, mas por ser o lugar em que vive, daí seu esforço para desfazer preconceitos generalizantes com relação ao bairro, mostrando que nele predominam pessoas que “no fundo” são boas.

CONCLUSÃO

Os textos foram produzidos para um concurso em contexto escolar, desse modo, não se pode desconsiderar que representam o que os alunos pensam que poderia ser aprovado por seus professores e pelas comissões avaliadoras, daí observarmos neles uma certa dose de bom mocismo. Isso porém não impediu que os adolescentes denunciassem a presença da violência no cotidiano, o seu inconformismo com isso e, principalmente, a sua preocupação com o preconceito que seus lugares sofrem como lugares de violência sem que se considerem também seus outros aspectos.

Percebemos que nos textos analisados o lugar onde se vive não é tratado como mero espaço geográfico ou poético, o que demonstra que os professores possivelmente têm tratado o tema, levando em conta a questão do pertencimento, da cultura, das condições de vida, talvez por isso os textos abordem de forma contundente muito mais situações referentes ao lugar social e cultural em que se vive do que simplesmente falar de suas praças e jardins.

Embora verifiquemos uma idealização forçada em alguns textos também verificamos angústia e necessidade de colocar para fora os medos e incertezas de quem vive em lugares onde a violência impera ou que são vistos assim pelo outro. Os adolescentes têm consciência da problemática da violência, demonstram comprometimento e envolvimento com a questão, mas não querem que seus lugares sejam vistos unicamente como lugares de violência.

Em relação à adequação aos gêneros propostos, observamos que os textos identificados como crônica e memória não se enquadram nos modelos, especialmente o gênero memórias literárias, considerado pelos professores o de mais difícil execução por parte dos alunos, carecendo os textos de ingredientes literários. Não nos cabe indagar aqui as causas disso, mas de analisar os textos a partir do referencial teórico proposto por

Chartier, que considera não há maneiras absolutamente “equivocadas” ou “acertadas” de leitura, mas formas diversificadas de apropriação por parte dos sujeitos. Assim, propomos: o não atendimento aos formatos propostos, mais do que erro, poderia ser compreendido como forma de inscrição da subjetividade dos adolescentes nesses modelos e seu textos lidos como memórias efêmeras, flagrantes poucos sutis do cotidiano e construtos poéticos possíveis dos adolescentes serranos, cujo futuro cheio de sonhos é ameaçado pela dureza do presente.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. **Poetas da escola**: Caderno do professor. Orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010.

BARCELOS, Mara Rejane Barroso; VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel de; COHEN, Simone Cynamon. Extraíndo lições de uma história inconclusa: política pública para adolescentes em Serra/ES. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 1, n. 24, p.87-91, mar. 2011. Trimestral. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/408/40819112013/>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

BORGES, Clério J. **História da Serra**. Serra: Canela Verde, 2003.

CERQUEIRA, Daniel. MOURA, Rodrigo. **Custo da juventude perdida no Brasil**. Texto para discussão n. 130.712. Rio de Janeiro: IPEA, 2013. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/articles>> Acesso em: 01 mar. 2017.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). **A força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011. p. 21-54.

_____. **A História Cultural**. Entre práticas e representações. Trad. de Maria Manuela Galhardo. São Paulo: Difel, 1990.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro...: caderno do professor**. Orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010.

DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. Escrever poemas: vozes em busca de um autor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.23-46, jul. 2012. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/91>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

GROSSMAN, Eloisa. A construção do conceito de adolescência no Ocidente. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, n. 8, p.47-51, jun. 2010. Disponível em: <http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=235>. Acesso em: 23 fev. 2017.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Juventude e violência: uma análise comparativa dos homicídios no estado do Espírito Santo**. Vitória, ES, 2015. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

LAGINESTRA Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos**. 5. ed. São Paulo: Cenpec, 2016, p. 9-15.

WASELFISZ, Julio. **Mapa da Violência: homicídios por armas de fogo no Brasil**. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2016.

O BRINCAR DE CRIANÇAS: APROXIMAÇÕES ÀS CULTURAS INFANTIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BAIRRO AMÉRICA ARACAJU/SE

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos¹- UFS

rafakarolynne@yahoo.com.br

Eixo 1: Educação, Infância e Cidade.

RESUMO

Nesse artigo, a partir de um recorte de uma pesquisa de mestrado já concluída, na qual buscamos compreender como um grupo de crianças de três anos vivenciam suas infâncias a partir das atividades de brincadeiras livres dentro da rotina escolar em um contexto específico de uma Escola de Educação Infantil do município de Aracaju/SE, procura-se problematizar questões referentes à influência dos entornos culturais e sociais das crianças nos seus modos de brincar. Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de abordar o contexto das crianças, para assim compreender as relações ali desenvolvidas, atribuindo significado não somente às crianças, mas às suas ações. Como indicação importante fica a necessidade de para além de descrever o universo das crianças, de suas culturas, se faz necessário explicá-lo para assim compreender os significados das ações dos sujeitos investigados.

Palavras-chave: Brincar. Culturas da Infância. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado já concluída que teve como objetivo central compreender como um grupo de crianças de três anos vivenciam suas infâncias a partir das atividades de brincadeiras livres² dentro da rotina escolar. A finalidade desse artigo é problematizar questões referentes à influência dos entornos

¹ Doutoranda em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) - Universidade Federal de Sergipe, Mestre em Educação (UFS), Especialista em Gestão Educacional. Graduada em Pedagogia (UFS) e Pedagogia do Instituto Federal de Sergipe.

² As brincadeiras livres aqui são entendidas como as práticas lúdicas criadas e organizadas pelo grupo de pares de idade, ou seja, as brincadeiras não dirigidas pelas educadoras, consideradas de livre escolha pela criança.

culturais e sociais das crianças nos seus modos de brincar, ressaltando a importância de abordar o contexto das crianças, para assim compreender as relações ali desenvolvidas, atribuindo significado não somente às crianças, mas às suas ações.

As culturas infantis se constituem como um dos temas privilegiados nos estudos da sociologia da infância, campo que compreende a infância como uma categoria que é construída social e culturalmente em contextos específicos, e entende a criança como atores sociais que integram essa categorial.

A Sociologia da Infância rompeu muitos paradigmas em relação à maneira de perceber a criança, pois propõe o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais que produzem cultura a partir da relação com o outro. Ao conceber a criança como um ator social e, conseqüentemente, como produtora de cultura, a criança deixou de ser vista enquanto sujeito isolado e começa a ser vista enquanto sujeito social, que aprende nas relações entre seus pares (CORSARO, 2009).

Essa maneira de compreender a criança e a infância vem problematizando novas questões para o entendimento tradicional da concepção de criança como um objeto de um processo de inculcação de valores e normas úteis para o futuro, ou seja, um ser passível de socialização por meio das instituições sociais, e a infância como um período sociável, um período de crescimento.

Nesse sentido, em substituição ao conceito tradicional de socialização, Corsaro propõe o conceito de reprodução interpretativa. O foco da reprodução interpretativa formulada por Corsaro (2011) está no lugar e na participação das crianças na produção e reprodução da cultura, diferentemente dos conceitos de socialização que focavam na internalização de conhecimentos pelas crianças. Nessa perspectiva, o autor compreende a socialização como um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. Essa interpretação alinha-se à ideia de que as crianças não recebem uma cultura já estabelecida, mas que elas operam transformações nessa cultura, apropriando-se criativamente das informações do mundo adulto para produzir culturas de pares.

De acordo com Corsaro (2005, *apud* BELLONI, 2009, p.74) “essa reinterpretção dos conteúdos culturais constitui o núcleo central do processo de desenvolvimento da criança, concebido como a construção de uma cultura específica”, a construção de uma cultura infantil. Assim, entende-se por culturas da infância as culturas próprias das crianças, “são as atividades sociais, rotinas, valores e ideias que as crianças desenvolvem e partilham na interação com seus pares (CORSARO, 2009).

Nesse sentido, Corsaro aborda as culturas infantis como estruturantes do cotidiano das crianças, revelando-se nos modos de sentir, agir, pensar e interagir com mundo.

Sarmento (2003) aponta as culturas da infância como o elemento distintivo da categorial geracional. Assim, as crianças pertencem a um grupo específico dentro da estrutura social e nesse grupo produzem uma cultura própria dentro de sua categoria geracional, que o distingue do grupo dos adultos através de suas ações, normas, valores, modos de ser, sentir, agir e interagir com o mundo.

É na busca por compreender o mundo dos adultos, que as crianças vêm a produzir seus próprios mundos, constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social, produzindo suas culturas de pares (CORSARO, 2011). Nesse contexto, na compreensão do autor, emergem as culturas infantis, não como um produto pré-existentes as crianças, funcionando como algo que elas utilizam para guiar seus modos de ser, mas se constituem como um processo produzido e partilhado através da experiência social.

Sarmento (2003) compreende que as culturas da infância são integralizadas pelas brincadeiras infantis como também pelos modos específicos de ser e de se comunicar dos grupos de pares. Conforme Borba (2005) é através do brincar que as culturas infantis têm sido investigadas, seja compreendendo-o como a cultura infantil em si, seja abordando-o como o contexto no qual a cultura infantil se manifesta.

Na compreensão de Corsaro (2011), o brincar tem sido considerado como a forma privilegiada de participação das crianças na cultura. A partir das interações com seus pares em ocasiões de brincadeiras, através do processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009), as crianças se afirmam e também se diferenciam do mundo social, em um processo de interpretação do mundo social, das pessoas e de si mesmos.

A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO DE PRODUÇÃO DE DADOS

Para levar adiante o reconhecimento das crianças como sujeitos e atores sociais é necessário adotar uma concepção de pesquisa *com* as crianças e não sobre crianças. Tal postura exige do pesquisador pensar em metodologias que tenham foco nas vozes, olhares e ponto de vista das crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real (CORSARO, 2009).

É nessa perspectiva de uma pesquisa *com* crianças, que participaram da pesquisa 25 crianças, sendo 12 meninas e 13 meninos, com faixa etária de 3 anos a 3 anos e 10

meses, no início da pesquisa. A fim de trazer uma descrição que se aproximasse de uma perspectiva das crianças, utilizamos os procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica: observação participante com anotações em diário de campo, fotografias e gravações em vídeo. A observação participante foi realizada durante os meses de fevereiro a junho de 2016, com idas na escola de três a cinco vezes na semana com duração aproximadamente entre três a quatro horas por dia, perfazendo um total de 119 horas.

Para a geração de dados, através da observação participante, focalizamos nosso olhar para as práticas sociais e culturais das crianças nos processos de brincar, buscando registrar em fotografias e gravações em vídeos os momentos de brincadeiras livres das crianças dentro da rotina instituída pelas educadoras durante os momentos de Recreação (Parquinho, Sala Multiuso ou Brinquedoteca) e nos momentos de atividades não direcionadas pelo adulto dentro do contexto da sala de aula.

As gravações em vídeo foram vistas e revistas, organizadas e separadas por dia de observação e transcritas. Através da análise dos vídeos, fizemos o recorte de episódios interativos nas atividades de brincadeiras, realizamos um relato minucioso dos acontecimentos (transcrição) e a extração dos vídeos em fotografias sequenciadas (utilizei um programa de computador de domínio público disponível na internet chamado *Free Vídeo To JPG Converter*). As fotos foram agrupadas em sequências interacionais denominadas de episódios (PEDROSA, 2005).

A análise dos dados baseou-se na combinação entre a leitura das transcrições dos vídeos e a apreciação das imagens. Além das filmagens, buscamos analisar as notas de campo obtidas durante as observações e também as fotografias das brincadeiras.

SITUANDO O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: O BAIRRO AMÉRICA E A ESCOLA

Tal como afirmam Graue e Walsh (2003, p.24) “os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente”, daí a importância de abordar o contexto das crianças, para assim compreender as relações ali desenvolvidas, atribuindo significado não somente às crianças, mas às suas ações.

Nessa trilha de proposições, o estudo foi realizado numa escola pública municipal de educação infantil denominada de Escola Municipal de Educação Infantil Doutor Fernando Guedes Fontes, localizada no bairro América, na cidade de Aracaju, Sergipe.

O referido bairro está localizado na zona oeste da capital sergipana e seu marco histórico surge a partir e em função da Penitenciária Modelo construída na comunidade. Em 1926, no entrono da penitenciária começam a surgir as primeiras casas abrigando familiares de detentos e ex-presidiários que resolvem se instalar nessa região da capital, tornando a penitenciária “primeiro centro de atração de moradores para aquela zona de Aracaju” (2009, p. 29).

Segundo Rocha e Corrêa (2009), a partir da década de 1980, a população carcerária cresce rapidamente, crescendo também os atos de violência, assassinatos, tráfico de drogas, tentativas de fugas. Diante desse contexto, devido à sua relação com a penitenciária, o Bairro é estigmatizado pelos altos índices de violência, causando medo e aversão na população de Aracaju. De acordo com os autores, a implantação da Polícia Comunitária em 1996 reduziu os índices de violência no bairro (diminuição de furtos, roubos e homicídios).

A partir da década de 2000, o bairro passa por um processo de desenvolvimento, através de melhorias implantadas por ações governamentais que favoreceram a transformação na infraestrutura do bairro, como obras de saneamento básico, pavimentação asfáltica e a definitiva desativação da Penitenciária em 2007, após oitenta anos de atividade, o local da antiga Penitenciária tornou-se uma área de lazer chamada Praça da Liberdade.

Entretanto, mesmo com todas as transformações e os avanços do bairro, o estigma de um dos bairros mais violentos de Aracaju ainda persiste, marcando profundamente a história dessa comunidade (ROCHA; CORRÊA, 2009).

Nesse contexto, em 2010 é inaugurada a primeira creche e escola de educação infantil municipal da região, a EMEI Dr. Fernando Guedes com capacidade para atender 112 crianças de quatro meses a três anos e 11 meses, sendo agrupadas em diferentes turmas, em turno integral das 6h30min às 18h. A creche foi criada diante das solicitações de mães, da igreja do bairro e da associação de moradores, que reivindicam e testificam a necessidade, especialmente para as mães de família que necessitam trabalhar e não tinham a quem confiar seus filhos.

Nos dias atuais, a EMEI Fernando Guedes Fontes é a única creche pública que existe no bairro. A comunidade que frequenta a EMEI Fernando Guedes apresenta baixas condições socioeconômicas, os pais das crianças, em sua maioria, trabalham em serviços domésticos, comerciais ou em instituições públicas. As crianças matriculadas são oriundas da própria comunidade, entretanto, algumas delas são provenientes de localidades adjacentes e distantes do bairro.

A INFLUÊNCIA DOS ENTORNOS CULTURAIS E SOCIAIS DAS CRIANÇAS NOS SEUS MODOS DE BRINCAR.

As situações de brincadeiras foram agrupadas em episódios³ de acordo com os objetivos propostos da pesquisa. Para este trabalho, selecionamos dois episódios para exemplificar a influência do contexto circundante nas ocasiões de brincadeiras no contexto da educação infantil. Com base nas observações e nos registros das situações interativas, apresentamos abaixo dois episódios de brincadeiras, os quais retratam a influência dos entornos culturais e sociais das crianças nos seus modos de brincar.

Episódio: A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue

Local: Sala de aula

Duração: 04min 58seg

Data: 18/04/2016

Kethyle, Franciele e Débora⁴ estão escondidas na última prateleira da estante enquanto Sibele e Rafaela assustam as meninas com gritos e risadas de bruxa.

Débora: Oie o bicho!

Franciele: Fantasma, olhe o fantasma!

As risadas das bruxas atraem algumas crianças para a brincadeira, Guilherme se aproxima e junta-se ao grupo de meninas que se protegem na estante ou na "casa". Glauber, não entra, fica a observar o grupo que está na casa e a ação das bruxas. Luiza observa e alguns segundos depois

³ Utilizei as seguintes convenções para as transcrições dos episódios: Palavras em negrito indicam ênfase; (...) indica pausa na fala; (---) indica trecho incompreensível; Períodos entre parênteses tem a função de explicar o contexto da fala.

⁴ Tendo em vista que os dados gerados na pesquisa em tela não apresentam situações que denigrem e/ou expõem negativamente a imagem das crianças e tratando-se de uma pesquisa que se fundamenta nas concepções de crianças como autores sociais e produtoras de culturas, não negamos suas identidades, sua condição de sujeitos e nem escondemos a autoria de suas ações (KRAMER, 2002). Portanto, nesse trabalho utilizamos os nomes verdadeiros das crianças participantes da investigação.

junta-se ao grupo. As bruxas (Sibele e Rafaela) passeiam e cantam pela sala. Enquanto isso, Kethyle, Guilherme e Franciele saem da casa. Em seguida, Glauber, resolve fazer o papel do monstro e começa a emitir sons e se aproximar da casa, onde estão Débora e Luiza. No mesmo momento, Franciele retorna à casa. As meninas olham para ela e gritam ainda mais.

Franciele: Eu não sou o bicho não!

Luiza: É ele! (Apontando para Glauber e gritando ainda mais forte. As meninas seguem gritando. Os gritos atraem Kethyle, que retorna a casa.

Rafaela: **Hahaha... hahaha... hahaha...Auuu... Auuu... eu sou uma bruxa! Hahaha.** (Afastando-se do local da brincadeira).



Imagens de vídeo: A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 18/04/2016

Nesse momento, Glauber assume o papel de bicho e começa a ameaçar com expressões faciais e entonação vocal de bicho.

Franciele: O fantasma!

Guilherme retorna à casa e todos continuam a gritar, Débora coloca as mãos nos olhos com medo. Sibele e Pedro se aproximam e Guilherme diz para Sibele:

Guilherme: Venha, venha (...) oie o fantasma ali...

Sibele entra na casa, mas rapidamente afasta-se do local. As crianças ficam apreensivas à espera do monstro/bruxa/fantasma a qualquer momento.

Guilherme: UHHHH – fazendo cara de medo.

Franciele: Auuuuuu, elas vêm pra cá, elas vem pra cá.



Imagens de vídeo: A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 18/04/2016

Luiza: Tem medo de bruxa, é?

Rafaela se aproxima e diz:

Rafaela: Eu não sou bruxa não, viu? (pausa) Vou sai daqui da minha casa.

Guilherme levanta-se e diz: Vamos atacar os mosquitos, vamos pegar elas!

Guilherme aponta o brinquedo em direção ao mosquito.

Rafaela: Oia o mosquito da dengue, o mosquito da dengue. Isso daqui (apontando com um brinquedo na direção à sua frente).

Rafaela: É o mosquito da dengue?

Rafaela sinaliza positivamente com a cabeça.

Sibele sai correndo e diz: Eu vou pegar o mosquito da dengue.



Imagens de vídeo: A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 18/04/2016

Guilherme, Franciele e Pedro correm para o canto da sala e lá matam o mosquito com armas.

Segundos depois, Sibele retorna para a casa e assusta as meninas com sua risada de bruxa:

Sibele: Hahaha... hahaha... hahaha...

As meninas gritam. Em seguida, Sibele também grita com medo e sai correndo pela sala. Pedro, Guilherme e Franciele retornam à casa. Sibele volta a assustar, Rafaela também retorna e grita.

Sibele olha para ela e diz:

Sibele: Pegue as pessoas!

As duas gritam e assustam as todas as crianças que reagem com gritos.



Imagens de vídeo: A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 18/04/2016

Pedro se levanta e apontando uma arma feita com as mãos atira nas bruxas.

Guilherme: Vamos metralhar tudo!

Pedro e Guilherme saem da casa perseguindo as bruxas que correm na tentativa de fugir deles.

Os meninos atiram. Guilherme consegue prender Rafaela, mas em seguida, a solta.

E assim, a brincadeira se repete. As crianças voltam à casa (base segura), as bruxas retornam para assustar as demais crianças e a história se repete com pequenas alterações e entrada de outras crianças e de outro personagem como o lobo.



Imagens de vídeo: A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 18/04/2016

Corsaro (2009) identificou a rotina de aproximação-evitação em suas pesquisas etnográficas com crianças em diferentes culturas. A estrutura dessa brincadeira envolve quatro etapas: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura. Um agente ameaçador (bruxa, bicho papão, monstro, por exemplo) é reconhecido pelo grupo de pares com nomeações e reações de medo. As crianças se aproximam dele e em seguida fogem, escapando em segurança.

Nessa estrutura, as crianças “produzem coletivamente uma rotina na qual compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça e o alívio e a alegria da fuga” (CORSARO, 2009, p. 33,34). Nesse processo, as crianças lidam com o medo, enfrentam o perigo, inserindo-os em suas rotinas de pares, as quais elas produzem e controlam (CORSARO, 2011).

No episódio descrito acima encontramos as características principais da rotina de aproximação-evitação: as crianças chegam perto do agente ameaçador e o evitam quando ele adquire poder, as crianças ameaçadas apresentam um medo fingido, estas correm para uma base segura, há acumulação e liberação de tensão e possibilidades de repetição e enriquecimento da brincadeira.

No enredo percebe-se a inclusão de novas figuras assustadoras que fazem parte do universo simbólico da criança, tais como o bicho e o fantasma. Essas figuras fascinantes e ameaçadoras são apropriadas de rotinas e rituais familiares e são reproduzidas como parte das rotinas na cultura de pares. O que impressiona nesse episódio "A Bruxa, o Bicho, o Fantasma e o Mosquito da Dengue" é que mesmo com a inclusão de novos personagens, novos agentes ameaçadores, não é perceptível nenhum problema no fluxo da brincadeira.

As crianças continuam alinhadas desenvolvendo os comportamentos adequados ao esquema da rotina. Brougère (2015) contribui nesse sentido, afirmando que a cultura lúdica, ou seja, as regras tornam possível a brincadeira e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. Assim, no decorrer da sequência interativa, as regras já pré-estabelecidas pelas crianças dão suporte para que novas situações sejam inseridas sem prejudicar o andamento das atividades.

Outro ponto a destacar é a inclusão do mosquito da dengue neste episódio. Diante da situação de epidemia que atingiu diversos estados brasileiros no primeiro semestre do ano 2016, algumas ações e campanhas foram implantadas na creche para evitar a proliferação de focos do mosquito *Aedes aegypti*, transmissor da dengue, Chikungunya e Zika vírus na comunidade. Durante a semana da gravação desse episódio as crianças da creche haviam participado de uma das ações propostas.

Dentro desse contexto é notável como as crianças inserem elementos de suas experiências cotidianas em suas brincadeiras. A perseguição ao mosquito da dengue se apresenta como uma experiência das crianças trazida ao mundo da imaginação e da brincadeira. As crianças viam o mosquito como um agente ameaçador, assim como a bruxa, o monstro e o fantasma. Nesse episódio as crianças inserem em seus contextos brincantes problemas sociais que afetam seus entornos. Elas apropriam-se das referências culturais, das experiências cotidianas da creche, de suas famílias e da mídia, tão presente em suas rotinas, como tema dos processos de criação/construção de suas brincadeiras, não apenas, reproduzindo, mas recriando experiências.

Borba (2005) salienta que as crianças estão inseridas em um mundo adulto estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que sistematizam suas ações e suas relações com o mundo. Sendo assim, elas "constroem processos de subjetivação no quadro da construção simbólica de seus modos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e recriá-las nas interações de pares" (SARMENTO, 2008, p.180)

O episódio “**Mãos na cabeça, agora!**”, relatado a seguir, retrata uma brincadeira de polícia e ladrão, enquadrada na rotina de brincadeiras de perseguição. A brincadeira de polícia e ladrão é uma das favoritas das crianças e altamente apreciada pelos meninos. Nesse tipo de brincadeira é muito comum as crianças se apropriarem de elementos da cultura televisiva em suas brincadeiras, tais como nome de personagens, procedimentos, poderes e expressões de super-heróis, além da relação entre os bons e os maus.

Nesse processo, as crianças utilizam-se dos conhecimentos gerais acerca da rotina e articulam-nos aos conhecimentos da mídia televisiva. No contexto observado, as crianças assumiam papéis ficcionais (CORSAO, 2003) de super-heróis. Transformavam-se em personagens vistos na televisão, tais como a Super Pink, o Homem Aranha, o Homem de Ferro, Power Rangeres, dentre outros.

Episódio: “Mãos na cabeça, agora!”

Local: Sala de aula

Duração: 01min 18seg

Data: 06/05/2016

Rafaela, Matheus, Layza, Luiza, Erica brincam de polícia e ladrão. Todas as crianças estão perseguindo Luiza, quando finalmente conseguem capturá-la. Guilherme brinca com um carrinho próximo ao grupo, quando atento observa a apreensão de Luiza. Layza segura Luiza para que ela não fuja, coloca-a sentada no chão. Matheus segura Luiza. Rafaela abaixa-se e apontando dois revólveres (mãos posicionadas como arma) diz:

Rafaela: Mãos na cabeça, agora!



Imagens de vídeo: “Mãos na cabeça, agora!”

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 06/05/2016

Luiza reage, consegue levantar e fugir do grupo. Layza e Rafaela atiram em Luiza, mesmo assim ela foge.

Rafaela grita: Bora pegar ela!

Então, Layza corre como se estivesse tirando uma arma do bolso perseguindo Luiza.



Imagens de vídeo: "Mãos na cabeça, agora!"

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 06/05/2016

Rafaela, Erica, Matheus seguem Layza na busca por Luiza. Guilherme corre em direção oposta ao grupo e consegue cercar Luiza. O grupo tenta pegar Luiza, quando Guilherme estende a mão e com voz imperativa diz:

Guilherme: Peraí, peraí!



Imagens de vídeo: "Mãos na cabeça, agora!"

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 06/05/2016

Layza parece não aceitar a decisão de Guilherme e então aponta a arma (mãos) e atira em Guilherme. Guilherem reage disparando vários tiros em Layza. Matheus tenta impedir Guilherme. Layza corre. Guilherme começa a perseguir Layza. Enquanto isso, Luiza foge. Rafaela tenta prendê-la, mas ela não aceita e corre. A perseguição agora passa a ser entre Guilherme e Layza. As crianças se dispersam com outras atividades.



Imagens de vídeo: "Mãos na cabeça, agora!"

Fonte: Arquivo de Pesquisa – 06/05/2016

No início do episódio, Luiza, criança que assume o papel de ladra na brincadeira, é perseguida pelos policiais Rafaela, Matheus, Layza, Erica e Guilherme. A perseguição consiste em dar voltas pela sala de aula, enquanto o ladrão tenta fugir dos policiais. A rotina da brincadeira é desenvolvida normalmente, com a sequência de perseguição e fuga, na qual os bons prendem os maus (o contrário também foi observado), ocorrendo, algumas vezes lutas entre o bem e o mal.

Um primeiro fato que se destaca no episódio descrito acima é que a rotina ganha outro contorno quando Luiza é apreendida e Guilherme pede ao grupo que espere um pouco antes de capturá-la. A reação de Layza é apontar a arma e atirar em Guilherme, atacando um policial. Borba (2005) salienta que atacar os policiais na brincadeira de polícia e ladrão pode representar ações que reproduzem a realidade sociocultural exibida pela mídia e muitas vezes vivenciada nos contextos das crianças.

Por tratar-se de um bairro violento, como vimos anteriormente, podemos inferir que a realidade de atacar policiais na brincadeira pode ser uma situação vivenciada nos contextos das crianças. Entretanto, faz-se necessário conhecer os entornos sociais, culturais e familiares das crianças de forma mais incisiva. Além disso, as brincadeiras não são meras reproduções da realidade circundante, mas através do processo de reprodução interpretativa (CORSAO, 2009), as crianças se afirmam e também se diferenciam do mundo social, em um processo de interpretação do mundo social, das pessoas e de si mesmos.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

O contexto sócio histórico das crianças do Bairro América circunscreve possibilidades e limites para as brincadeiras das crianças. Na presente investigação,

percebemos como as crianças inserem elementos de suas experiências cotidianas em suas brincadeiras dentro do contexto da educação infantil.

As crianças apropriam-se elementos do mundo adulto para o universo infantil atribuindo a eles novos significados. Elas apropriam-se das referências culturais, das experiências cotidianas da creche, de suas famílias e da mídia, tão presente em suas rotinas, como tema dos processos de criação/construção de suas brincadeiras, não apenas, reproduzindo, mas recriando experiências.

Portanto, ressaltamos que observar as brincadeiras das crianças é um contexto privilegiado para conhecer suas incríveis criações, suas formas de interação, suas regras e modos de ser, agir, pensar e sentir nas interações com o grupo de pares, ou seja, para se conhecer suas culturas da infância.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de abordar o contexto das crianças, para assim compreender as relações ali desenvolvidas, atribuindo significado não somente às crianças, mas às suas ações. Como indicação importante fica a necessidade de para além de descrever o universo das crianças, de suas culturas, se faz necessário explicá-lo para assim compreender os significados das ações dos sujeitos investigados.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BORBA, Angela Meyer. **Culturas da Infância nos espaços-tempos do brincar**. 296f. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. A crianças e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 19-32.

_____. **Brinquedo e Cultura**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v.20).

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

_____. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GRAUE, Elisabeth.; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

ROCHA, Emanuel Souza; CORRÊA, Antônio Wanderley de Melo. **Bairro América – A saga de uma comunidade**. Aracaju: Info Graphics, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. [online]. 2005, vol.26, n.91, p. 361-378. ISSN 0101-7330.

_____. **Imaginário e culturas da infância**, 2003. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos> de trabalho. Acessado em 30 de maio de 2016.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**, 2002. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos> de trabalho. Acessado em 30 de maio de 2016.

QUE/QUAL CIDADE É “APRESENTADA” ÀS CRIANÇAS? PERCURSOS INVESTIGATIVOS NO SUL BRASILEIRO

Vânia Alves Martins Chaigar - Universidade Federal do Rio Grande – FURG
vchaigar@terra.com.br

Emanuele Dias Lopes - Universidade Federal do Rio Grande - FURG
manudlopes@hotmail.com

Eixo 1

RESUMO: Este artigo aborda pesquisas sobre as crianças e a cidade, em cursos de graduação e pós-graduação. Apresenta conceitos e princípios que as embasam, relacionando-os com a empiria retirada do *solo* da cidade. Cada cidadão, adulto ou criança, constrói e transforma a cidade a partir do modo como a concebe e nela age. Apresentamos em especial o projeto de pesquisa, em fase de construção, no mestrado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande, tendo como objetivo central compreender qual/is a/s cidade/s é/são apresentada/s às crianças no 3º e 4º ano do ensino fundamental em seis escolas municipais.

PALAVRAS-CHAVE: crianças, cidade, anos iniciais.

[...] este livro não é somente sobre os edifícios que achei e que perdi. É também sobre a cidade onde estão os edifícios. Porém, esse livro não é mais sobre a cidade onde eles estão do que sobre o cosmos ao qual eles se referem em seus nomes. No fundo, esse livro não é sobre o cosmos. Esse livro é, definitivamente, sobre nomes de edifícios que são dados por pessoas que inventam o universo, as cidades, os edifícios e os tais nomes [...]. Redin (2015, n. p.).

A obra *Edifício Cosmos*, de Mayana Redin (2015), apresenta uma cidade a partir de prédios com denominações de astros, planetas, constelações, enfim todo um universo imaginativo, lúdico e lírico que compõe parte da paisagem urbana junto com as plantas, os animais não humanos e os humanos e outras obras inventadas por estes. As cidades nas quais a artista imergiu foram Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo, todas metrópoles, mas alguns desses nomes “cósmicos” podem ser encontrados em muitas outras cidades brasileiras, seja nomeando prédios residenciais ou locais de serviços. Nessa experiência de perder-se por entre constelações à deriva no espaço do chão das cidades a artista trocou “carros por naves, prédios por planetas, ruas por via-láctea, viagem por missão espacial, cidade por cosmos, etc.” (REDIN, 2015, n. p.). As associações construídas por ela aproximam-se das análises de Koestler (1976) sobre a relação entre verdade/ciência e beleza/arte percebendo-as bem mais próximas do que parecem ser ao se produzirem no contato com o inusitado para si.

[...] um objeto ou acontecimento familiar é percebido sob uma nova, não-familiar e reveladora luz; como se uma catarata tivesse sido subitamente removida dos olhos. Este processo é básico tanto para a arte da descoberta como para as descobertas da arte; o termo por mim cunhado para este processo é "bissociação" para distinguí-lo de rotinas de associação palmilhadas ao longo de caminhos muito trilhados. Bissociação significa um célere pulo da imaginação criativa que conecta duas ideias até então não relacionadas, observações, contornos de percepção ou "universos de discurso" em uma nova síntese. Normalmente é seguida de um grito inaudível de Eureka que mistura intelectual, iluminação e catarse emocional. (KOESTLER, 1976, n. p.).

A experimentação da/na cidade respaldada pela arte alerta-nos, despretensiosamente, para a falta de obviedade contida nas rotinas e percursos (pretensamente familiares). Novas relações decorrentes de percepções, vivências e estudos sempre irão nos surpreender na aparente trivialidade do cotidiano vivido. O Edifício Cosmos é uma nova síntese da cidade, levando em conta o que nos diz Koestler (1976).

Você conhece algum "cosmos"? Aqui onde resido o mais famoso e icônico é o Aquários, na realidade um café com idade avançada, segundo consta é o mais antigo da cidade, no qual todo e qualquer forasteiro é obrigado a conhecer, tomar um cafezinho, para poder dizer que esteve em Pelotas, RS. Sua identidade "pelotense" já o tornou personagem de livros, filmes e documentários e os músicos Kleiton e Kledir o homenagearam na canção "Pelotas"¹: "Tomei um café no Aquário/ Bem quente pra ver se aquece/Agradei obrigado/E a moça disse merece!".

Os prédios, suas histórias e memórias, assim como as canções (ou outras obras ficcionais ou não) contam narrativas sobre modos de vida e viver na/com a cidade. A cidade não representa apenas um conjunto de monumentos físicos, instrumentais/funcionais para, digamos, operacionalizar a vida social, mas é em si mesma, historicamente, o retrato de uma sociedade em determinada época. Cada esquina, paralelepípedo, ruela, bequinho, conversa fiada, contém e conta uma cidade. Nesse sentido cidade é "a expressão palpável da necessidade humana de contato, comunicação, organização e troca, numa determinada circunstância físico-social e num contexto histórico" (COSTA, 1998, p. 277).

¹ Álbum Autorretrato, 2009.

Calvino em “As cidades invisíveis” dá-nos vistas a peculiaridades e similaridades sobre locais - descritos por Marco Polo ao imperador chinês Kublai Khan - a partir de nomes de doze mulheres que repercutem distintas “personalidades” das cidades visitadas. Dependendo, por exemplo, da época do ano ou ângulo em que eram olhadas, revelavam ao viajante um tipo de descoberta. Um mundo se descortinava em cada uma delas: “Aquela manhã em Dorotéia senti que não havia bem que não pudesse esperar da vida” (CALVINO, 2009, p. 13). Ou: “Mas foi inútil a minha viagem para visitar a cidade: obrigada a permanecer imóvel e imutável para facilitar a memorização, Zora definhou, desfez-se e sumiu. Foi esquecida pelo mundo” (idem, p. 20). Ou ainda: “Compreendi que devia me libertar das imagens que até ali haviam anunciado as coisas que procurava: só então seria capaz de entender a linguagem de Ipásia” (idem, p. 48).

Toda cidade apresentava vibrações próprias em estreita comunhão com seus habitantes. A cidade e seus cidadãos confundiam-se e mesclavam-se, embora não se deixassem capturar inteiramente. Presumo que isso só possa ser feito na intimidade de vivências mais estreitas e amiúde, pois nem sempre são o que aparentam ser e dependendo do lugar que se ocupa nessa cidade as percepções também se alteram.

“O diário de Helga”, de Helga Weiss, contém memórias mediante registros feitos em cadernos e folhas soltas por uma jovem tcheca confinada num campo de concentração em Terezín² (Tchecoslováquia), considerado “campo de trânsito” por alojar judeus que seriam posteriormente transferidos para outros locais de trabalho e extermínio (BERMEL, 2013). O campo foi usado pelos nazistas com o propósito de mostrar à comunidade internacional que os direitos dos judeus eram respeitados; para tal utilizavam-se da teatralização construindo cenários fictícios e encenando situações insólitas. Do período que ali esteve aprisionada relata: “Para dar a impressão de que os judeus em Terezín eram bem cuidados, tudo estava impecavelmente limpo, harmonizado e organizado como num cenário. O comitê³ foi tapeado e acreditou que tudo estava em perfeita ordem” (WEISS, 2013). Certamente essa não era a situação vivenciada por Helga; essa não era a sua cidade!

Em outro trecho a narradora deixou esta memória:

O alojamento não se chama mais Magdeburgo, e sim B – cinco; já não moro mais no L 410, mas em Hauptstrasse, 10. Todos os pacientes

² Terezín é hoje patrimônio nacional tcheco (BERMEL, 2013).

³ O Comitê Internacional da Cruz Vermelha visitou o local em 1944 (BERMEL, 2013).

foram transferidos, durante a noite, da escola junto à Bouhof, que até hoje servia de hospital; o prédio foi pintado e limpo, carteiras foram trazidas e, pela manhã, uma enorme placa brilhava à distância: *Knaben un Mädchenschule* – “Escola de Meninos e Meninas”. É realmente linda, como um colégio de verdade, porém faltam alunos ou professores. No entanto esse inconveniente foi resolvido de maneira simples: um pequeno cartaz anunciando *Ferien* – “Férias”. (WEISS, 2013, p.71).

A narrativa evidencia farsas, muitas vezes planejadas à exaustão, aos crédulos. Guardadas as proporções não consigo deixar de pensar em fraudes bem próximas como as cidades apresentadas aos turistas durante a Copa do Mundo (2014) e as Olimpíadas (2016) no Brasil. O outro lado dos “cenários” deixou desalojados milhares de pessoas, despojando-as dos poucos bens que possuíam já que tiveram a pouca “sorte” de estarem no caminho dos Jogos. Outros simplesmente foram retirados da paisagem urbana numa operação de higienização (já vistas outras vezes), alguns espaços foram desnacionalizados para servirem a delegações e as notícias veiculadas através de mídias mostravam espaços dignos de nossa admiração e orgulho. Viram? Soubemos fazer uma Copa. Ou: O legado dessa Olimpíada será usufruído por todos os brasileiros!

Bem, nem vamos entrar na discussão sobre os desdobramentos nessas cidades cenários, pois nem bem acabaram as festas e o avesso logo se transformou em realidade.

Dito isso presumimos que a cidade acolhe, mas, também, rechaça; proporciona encontros, mas, também, apartações/segregações; inclui e exclui na mesma intensidade; constrói memórias e as apaga em tempo veloz. Vivenciá-la também está relacionado a questões de classe, gênero, etária, étnica, etc., e considerando neste caso em específico as crianças, embora sejam tomadas, cada vez mais, como consumidoras ou influenciadoras de consumo pela sociedade capitalista, não dá para negar que a subalteridade afeta grande parcela dos pequenos. A cidade como espaço relacional e vivencial não possui a mesma qualidade para todos. Com as crianças isso é muito perceptível, pois possuem uma cidadania bastante limitada em relação aos direitos que podem ser exercidos na cidade. Possuem opiniões, muitas vezes, mediadas por adultos, não participam de decisões sobre destinação de espaços para brincadeiras ou do tipo de brinquedos que devem constar em Praças, Parques, Escolas e outros espaços públicos, por exemplo.

Assim, tomando as obras “Edifício Cosmos”, “As Cidades Invisíveis”, bem como “O diário de Helga” que abrem este texto exploratório sobre cidade e crianças,

poderíamos indagar: Quantos prédios, monumentos, praças, etc., homenageiam crianças ou atribuem um nome em referência à infância? Que/qual lugar ocupa a criança na cidade? E, que lugar a cidade ocupa nas crianças? Que/qual cidade é apresentada às crianças na escola? São algumas questões que desdobram das reflexões colocadas anteriormente e de alguns percursos investigativos, sobretudo os que almejam contemplar as crianças com suas cidades e as cidades com suas crianças.

Delgado (2011) expõe que o interesse pela infância é recente e está relacionado às mudanças políticas e sociais ocorridas nas sociedades contemporâneas como a diminuição do número de filhos por família, maior vulnerabilidade frente ao aumento da violência física e simbólica – pedofilia, pornografia, bullying, “maratonas” de atividades diárias, entre outros. As crianças também estão mais expostas ao empobrecimento e seus efeitos (idem). A autora destaca uma “crise social da infância” (idem, p. 183) que tem gerado problematizações e investigações, inclusive no Brasil, desmistificando idealizações universalizantes sobre infâncias.

A infância idealizada como proteção social é uma construção que não atinge a maioria das crianças e, como explica Marchi (2007) em sua tese de doutorado, esse modelo não se concretizou na maior parte das sociedades, sendo uma idealização de determinado meio social, uma ideia impossível de ser universalmente empiricamente, embora tenha alcançado alto grau de aceitação teórica. (DELGADO, 2011, p. 183).

Portanto o conceito infância é mutável no tempo-espaço, pois as crianças estão inseridas em contextos sociais, políticos, econômicos, culturais específicos espacial e historicamente situados. Nem sempre tivemos este discernimento, segundo Ariès:

As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÈS, 2006, p. 10).

Este trecho retrata o período Medieval, ele serve de exemplo para que possamos perceber o quanto avançamos; no Brasil temos o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, criado em 1990 tendo como principal objetivo a sua proteção. Embora seus limites, é um instrumento aliado das crianças e jovens e considerado um marco de proteção à infância.

Entender essas crianças e suas infâncias abrange questões de ordem sociológica, antropológica, psicológica, histórica, geográfica e presume diálogos interdisciplinares. No campo da educação, mais especificamente da formação de professores, são muitas as obras, boa parte delas oriundas da sociologia e antropologia da infância, que contribuem para o entendimento dessas infâncias e a desidealização de crianças que são encontradas por professores nas escolas amiúde. Particularmente gosto muito da obra “Infâncias, cidades e escolas amigas das crianças”, organizada por Euclides Redin, Marita Redin e Fernanda Müller, pesquisadores sensíveis e vanguardas em estudos envolvendo cidades e crianças no sul do Brasil. Na obra pedagogos, filósofos, geógrafos, arte-educadores dialogam sobre as infâncias na relação com a cidade a partir de seus campos experienciais e teóricos. “[...] a infância é um campo temático de natureza interdisciplinar” (KRAMER, 1997, p. 125).

Valemo-nos de conversas cruzadas entre campos distintos e destacamos as influências da “geografia da infância”, conceito que emerge do protagonismo das crianças nas relações espaciais. Importante teórico no Brasil Jader Janer Lopes tem contribuído significativamente para a compreensão e ampliação dos sentidos produzidos por crianças no chão das cidades, mediante estudos do GRUPEGI⁴. “Não é possível constituirmo-nos como humanos se não estamos situados em tempos-espacos, de onde, dialeticamente vamos geografando-nos” (LOPES, 2007, p. 52). Em investigações com crianças, o pesquisador observou que estas “ao apropriarem-se desses espacos e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados” (idem, p. 53). Essas territorialidades infantis requerem especial atenção e metodologias adequadas para serem deslindadas, posto que o olhar adultocêntrico tenha dificuldades para repará-las.

Na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, o “Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória” (CNPq) e mais especificamente a linha “Rede de estéticas, culturas e formação da/na cidade – RECIDADE” tem produzido algumas experimentações e investigações na/com a cidade, tanto na graduação quanto na pós-graduação, trabalho este que vem sendo constituído palmo a palmo junto com jovens discentes, desde 2009. Nestes trabalhos apostamos na pluralidade epistemológica e valorizamos os conhecimentos produzidos na cidade, para além dos muros acadêmicos,

⁴ Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – UFF/UFJF - CNPq

para podermos “ver” melhor e evitar o “desperdício da experiência” (SOUSA SANTOS, 2007). Apresentaremos pequenos fragmentos dessas pesquisas em diálogo com conceitos e princípios que embasam essas investigações, conferindo destaque, desde já, à “categoria de acolhimento das diferenças, não apenas como categoria cultural, embora também o seja, mas sua essência se constitui como categoria de conteúdo ético” (FERNANDES, 2008, p. 38). Cada trabalho é acolhido na sua singularidade e dialoga com construtos e referenciais capazes de sustentar essas problematizações.

Em estudo⁵ realizado por Chaigar, Miranda e Raubach (2016) a apropriação do espaço por crianças surpreendeu uma mãe estudante pesquisadora ao constatar que no pátio da sua residência⁶ os pequenos estabeleciam relações de poder entre si e com o espaço, insuspeitas por ela. Mais, nessas “novas” associações a mãe não era sequer bem-vinda! As pesquisadoras, incluindo a “dona” da casa, foram recebidas como “visitas” e tiveram que negociar com as crianças para poder se imiscuir no local e fazer observações e entrevistas. Nessas imersões constataram em especial a estudante mãe, que havia maneiras dos pequenos se relacionarem que diferiam do que pensava ocorrer, ouvia expressões novas em seus vocábulos como, por exemplo, “café com leite”, significando a criança menorzinha do grupo, mas descobriu que “não há uma idade ou momento certo para sair da fase “café com leite”, dependendo de quem são os maiores e os menores em questão” (CHAIGAR, MIRANDA & RAUBACH, 2016, p. 122). Em geral essa criança menor gozava de alguns “privilégios” como o fato de certas regras serem “esquecidas” ou modificadas para incluí-la nas brincadeiras.

No pátio observado, quando há regras, estas sempre são ditadas pelas crianças maiores, mas, nem sempre obedecidas pelas menores. Todas as regras são adaptadas para que os pequenos possam brincar. Nesse sentido, todos faziam as vontades do bebê, que era o menor do grupo. Entendemos essas regras como tentativas de demonstrar poder, como se dissessem: -“Eu mando, mas, caso não seja obedecido, mudo as regras para que possas continuar fazendo o que fazes do jeito que eu mandei”. (CHAIGAR, MIRANDA & RAUBACH, 2016, p. 122).

Relações de poder e modos de ocupação do espaço são ressignificadas pelas crianças, tomando, provavelmente, parâmetros educacionais/comportamentais de adultos. No pátio era experimentada a desobediência, a negociação, a transgressão,

⁵ “A qualidade do tempo-espaço das crianças na cidade do Rio Grande, RS”, teve os dados empíricos levantados no ano de 2012-2013.

⁶ A casa com grande pátio reunia com frequência muitas crianças: irmãos, vizinhos, primos. No período da investigação foram observadas até quinze crianças de idades que variavam de 1 a 12 anos.

testando “até onde posso ir sem sofrer conseqüências graves [...]”, ali “constroem os próprios códigos, possuem suas relações de poder, reproduzem e reinterpretam situações do cotidiano, criam e recriam possibilidades [...]” (idem, p. 123). Por conseguinte produzem territorialidades que valorizam incompletudes e alteridades, ratificando, portanto, uma estética existencial afirmada na diferença (HERMANN, 2002).

Sobre o mesmo tema, porém em espaço distinto – a Praça Saraiva - a pesquisa deu-se a partir de observações, imagens fotográficas e algumas entrevistas, e ajudou a compreender um pouco sobre a apropriação de um espaço público por crianças na cidade do Rio Grande/RS. A Praça em questão se constitui num espaço tradicional localizado num bairro central da cidade, frequentado por cidadãos de amplo espectro etário e sócio econômico para atividades de lazer e esportes principalmente. Possui pistas para corridas e caminhadas, pista para ciclistas, bancos para descanso, brinquedos para crianças, além de abrigar um Ginásio de esportes, bastante utilizado por escolas próximas para atividades físicas de seus alunos.

Na Praça observada, pela discente investigadora, adultos e crianças produzem distintas espacialidades: os adultos constroem como que territórios fixos, em algum banco ou sombra de uma árvore em rodas de chimarrão com outros pares, que costumam se repetir, enquanto os pequenos exploram todo o local alternando-se conforme o interesse do momento.

[...] sentem-se pertencentes ao local na medida em que fazem uso de todos os espaços e equipamentos dispostos na Praça [...] brincando embaixo das árvores; crianças deitadas ao chão, interagindo com outros pares mediante brincadeiras e cantorias, enquanto outras brincavam no espaço da Praça onde se localizam balanços e escorredores. (CHAIGAR, MIRANDA & RAUBACH, 2016, p. 118).

É provável que esses movimentos de “serpentearem” o local com seus corpos os tornassem mais atentos aos seus problemas, como em relação à infraestrutura. Embora houvesse discórdias sobre a quantidade de brinquedos necessária, por exemplo, concordavam e indicavam o que consideraram mais relevante: problemas de higiene nos banheiros públicos e a falta de bebedouros com água para consumo. Outra reclamação foi em relação ao único brinquedo para uso de crianças com necessidades especiais – um balanço, que precisava de conserto. Uma menina de nove anos avaliou: “- Tá bom os balanços que tem; só aquele ali que está com o ferro quebrado que é pra criança com cadeira de rodas, aí ela não pode brincar, tem que consertar [...]” (idem, p. 119).

São pistas (quem sabe?) sobre protagonismos infantis, afinal as críticas sobre o espaço frequentado são pertinentes, inclusive ao se sensibilizarem e reivindicarem conserto para o – único – artefato voltado para crianças com necessidades especiais. Aí fica também uma denúncia sobre um invisível na/da cidade – uma criança cadeirante. Raros são os espaços públicos que incluem todas as crianças, especialmente as que requerem maiores cuidados. Escutemos, portanto, o que dizem as crianças, tentemos, com/como elas, prestar mais atenção à cidade e às lógicas produtoras de invisibilidades.

Portanto, as crianças sabem o que está acontecendo ao seu redor, entendem as suas necessidades e compreendem as do coletivo; negar isto seria julgar que este ser, que produz e reproduz cultura, ainda não está apto a ser considerado como um cidadão ativo na sociedade. Pelo contrário, se as crianças forem ouvidas, suas vozes darão contribuições para aquilo que nós adultos não conseguimos enxergar tomados que estamos por lógicas pragmáticas, além de nos alertar que o que é bom para nós nem sempre é bom para elas. (CHAIGAR, MIRANDA & RAUBACH, 2016, p. 120).

As investigações nos apontaram que o conceito qualidade deve ser problematizado, primeiro porque geralmente é colocado sob o discurso da ótica liberal associado a interesses mercantis (envolvem não raro aquisição de tecnologias, maquinários e equipamentos modernos) que necessariamente não significam melhor uso e aproveitamento pelos cidadãos e segundo porque não levam em conta desejos, necessidades e a opinião de crianças, mesmo quando tem como finalidade atender aos pequenos. Afinal, reiteramos, o que é bom para nós nem sempre é bom para elas.

As cidades das crianças podem ser vivenciadas em várias escalas como no pátio de uma casa ou na Praça de um bairro. São como laboratórios exploratórios em que experimentam micro fatias do mundo, seus problemas, condicionantes, possibilidades. Para elas o aspecto meramente funcional é totalmente despossuído de sentido, pois uma coisa pode ser outra coisa que pode ser outra coisa, tal como o “edifício cosmos”, lá do início deste texto, e o universo contido nas ruas das cidades. Ou as múltiplas “cidades invisíveis”, de Calvino, sempre a deixar claros os limites para a sua apreensão ou, ainda, as memórias de Helga e sua cidade roubada, quando o nazifascismo a alcançou em Terezín. Repercutem que a cidade é o local mais o global, que as influências do mundo fazem-se presentes na sua construção, hoje, mais ainda, porquanto o fenômeno da aceleração da globalização e dos processos tecno-comunicacionais que vivemos.

A arte e a literatura, aqui capturadas, deixaram-nos mostras das múltiplas formas de ver, viver e compreender uma cidade, aliás, cidades no plural, no entanto nos alertamos sobre concepções desenvolvidas durante a escolarização sobre o que seja a cidade. O ensino sobre/da cidade, ao menos em nossa região, está colocado entre o terceiro e o quarto ano dos anos iniciais do ensino fundamental, portanto é pensado para crianças pequenas e faz parte de programas das disciplinas de geografia e história ou, como ainda se observa pela nomenclatura de estudos sociais. Na minha experiência formativa, especialmente no curso de Licenciatura em Pedagogia, acumulei poucos relatos sobre apropriações conceituais, estéticas, éticas, relacionais significativas considerando a cidade. Prevaecem conteúdos desconectados uns dos outros, datas comemorativas, “vultos”, estereótipos e fragmentos de conceitos.

Reelaborações e ressignificações produzidas por imersões na cidade, no entanto, confirmam a dimensão educativa das “aulas vivas” desdobradas de interrogações e “curiosidades epistemológicas” (FREIRE, 1997) devidamente sistematizadas. O aprofundamento dessas questões está sendo levado à diante no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG como a pesquisa que tem como problema central: Qual/is cidade/s é/são apresentada/s em sala de aula às crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? A coleta de dados ocorreu em 2016 e contou com a participação de seis escolas da rede municipal. O foco são materiais didáticos que professores da rede municipal utilizam na sala de aula.

Aliamo-nos à pesquisa qualitativa, pela qual se destaca o processo levando em conta a ética e o rigor na coleta, análise e interpretação. Foi dividido em três fases. Na fase I, elaboramos um questionário aberto com o qual pretendíamos conhecer um pouco sobre os sujeitos, no caso os professores e fizemos registros de notas (LUDKE & ANDRÉ, 1986) com o intuito de coletar o maior número possível de informações que pudessem compor o acervo desta pesquisa. Na fase II, partimos para a coleta dos materiais didáticos por meio de fotos tiradas pela pesquisadora (uma forma de registrá-los) e/ou enviadas pelas professoras, via email, e também através de fotocópias. Vale ressaltar que consideramos por materiais didáticos:

Todo objeto, quer seja de origem material, natural, industrializado ou produzido pelo professor ou pelo aluno, criado para fins pedagógicos ou simplesmente criado para outros fins e apropriado pela escola, ao receber uma ação educativa pode proporcionar um conhecimento e estruturar o nosso pensamento acerca do mundo que nos rodeia. Não

somente os objetos, mas as expressões humanas como a música, o teatro, o cinema, com suas características artísticas próprias, também são utilizadas em nossas escolas como materiais didáticos, na busca de melhor transmissão dos conteúdos que deve ser ensinados aos alunos. (FISCARELI, 2008, p. 19).

Dentre os materiais didáticos mais utilizados constam apostilas, reportagens, folders, agendas e fotografias sobre a cidade sendo que a maior parte dos professores pesquisados confecciona o próprio acervo. Todos os materiais didáticos cedidos pelos professores irão compor a fase III deste projeto de pesquisa, em que planejamos organizar, classificar e analisá-los. Através dos materiais didáticos utilizados e/ou confeccionados pelos professores, pretendemos compreender qual/is cidade/s é/são apresentada/s às crianças do 3º e 4º do Ensino Fundamental na cidade do Rio Grande. Ainda não chegamos nessa fase e com isso não podemos fazer afirmativas, nem aferir que tipo de espaços citadinos, considerando aqui micros e/ou macros (quarto, casa, condomínio, sala de aula, praças, bairro, cidade, etc.) são levados em conta no ensino da cidade. A metodologia central será embasada na "análise documental" (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Nossas expectativas sobre a fase III vão além dos primeiros objetivos traçados e aqui citados, pois acreditamos que neste processo será possível descobrir como (e se) chega às crianças a pluralidade de cidades anunciadas na primeira parte deste texto, e qual/quais cidade/s é/são concebida/s no ensino dos Anos Iniciais.

Referências:

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed.. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BERMEL, Neil. Nota do organizador. In: WEISS, Helga. **O diário de Helga**: o relato de uma menina num campo de concentração. Tradução: George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013, p. 9-16.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução: Diogo Mainardi. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins; MIRANDA, Pâmela Saraiva; RAUBACH, Patrícia de Werk. A produção de conhecimentos por licenciandas de Pedagogia: interlocuções com o tempo-espaço das crianças da/na cidade. In: CARLOS, Lígia Cardoso (Org.). **Ciências Humanas no Ensino Fundamental**: reflexões, iniciativas e propostas. Pelotas, RS: Ed. UFPel, 2016, p. 111-126.

COSTA, Lúcio. **Registros de uma vivência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 181-209.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 37-39.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático: discursos e saberes**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. **Educação e Realidade**, n. 27, v. 1, p. 11-26, jan./jun. 2002.

KOESTLER, Arthur. **A visão que liga o pintor, o poeta e o cientista**. Tradução: Maria Elisa Zanella. Comunicação proferida na abertura da conferência da PEN – Associação Internacional de Escritores, no Queen Elizabeth Hall. Londres, agosto de 1976. (Texto recebido por email).

LOPES, Jader Janer. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 43-55.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Grupo Editorial Nacional. 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

REDIN, Mayana. **Edifício Cosmos**. Rio de Janeiro: FUNART, 2015.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

WEISS, Helga. **O diário de Helga** – o relato de uma menina num campo de concentração. Organização: Neil Bermel. Tradução: George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL COMO PONTO DE PARTIDA PARA A NORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA¹

Charla Barbosa de Oliveira Macedo de Campos. Conselho Municipal de Educação de Vitória – ES – Brasil. oliveiracharla@hotmail.com

Danielli Mendonça Falqueto. Conselho Municipal de Educação de Vitória – ES – Brasil. danifalqueto@hotmail.com

Keila Barbara Ribeiro da Silva. PME/SEME – ES – Brasil. keilabarbara@yahoo.com.br

Filhos da sensatez, justiça e muito amor
Netos de boa herança, frutos da sã loucura
Fortes, sadios, lindos, pretos brancos ou índios
Os meninos do Brasil pedem para desfilar"
"Os meninos do Brasil, têm a cara do Brasil,
o jeitinho do Brasil (Gonzaguinha)

RESUMO

Este trabalho busca analisar a percepção das crianças da Educação Infantil e estudantes do Ensino Fundamental, em relação ao atendimento da Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES. As reflexões foram realizadas à luz da Sociologia da Infância, que discute a participação das crianças e adolescentes nos espaços decisórios da escola, tomando como referência a participação ativa desses sujeitos que participaram dos fóruns de escuta da pesquisa-ação realizada pela Comissão de Educação do Conselho Municipal de Educação de Vitória – COMEV.

1

Este trabalho foi produzido no Grupo de Pesquisa da Comissão de Educação – CED do Conselho Municipal de Educação de Vitória – COMEV, com a seguinte composição: Zoraide B. de Souza, Danielli M. Falqueto, Charla B. O. M. de Campos, Bianca A. B. Arrieiro, Dayana K. Ribeiro, Deisiany C. dos S. Pellegrinni, Ana M. de A. P. Teixeira, Marcia S. Smiderle, Edna Maria B. Arrebola, Giovana Aparecida Velame, Kalinca C. Pinto, Keila Bárbara R. da Silva, Nanine Renata P. dos Santos e Núbia Rosetti.

Esses fóruns de escuta contribuíram para a fundamentação do Parecer que visa a normatização da Educação em Tempo Integral no município de Vitória- ES.

Palavras-chave: Educação Integral; Criança; Adolescência; Participação; Normatização.

Introdução

A oferta da Educação Integral para as crianças e adolescentes requer implicações legais e jurídicas, bem como conceituais, haja vista que precisa contemplar dimensões e elementos fundamentais para a execução dessa proposta educacional, como: formação dos educadores, tempo e espaços qualificados, articulação de diferentes experiências de aprendizagem, a relação entre a escola e a comunidade e outros atores. Nesse contexto, é fundamental a observância do cumprimento da Meta 6 estabelecida no Plano Nacional de Educação – PNE, por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 e no Plano Municipal de Educação de Vitória – PMEV que prevê a oferta da Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.

Para Moll (apud BRASIL, 2008) a Educação Integral possibilita um repensar da proposta da escola e precisa levar em consideração o financiamento da educação pública, pois a educação pública escolar é um direito inalienável de toda sociedade e dever do Estado.

Com base nas determinações legais, o Conselho Municipal de Educação de Vitória – COMEV, órgão colegiado do Sistema Municipal de Ensino, de natureza participativa e representativa da comunidade na gestão da educação, exerce as funções de caráter normativo, consultivo e deliberativo sobre a formulação e o planejamento das políticas educacionais do município. Assim, compete ao mesmo regulamentar a oferta da Educação em Tempo Integral nas Unidades de Ensino da rede municipal de Vitória,. Para que a regulamentação da Educação Integral pudesse contemplar as demandas dos

diferentes sujeitos que compõem a Comunidade Escolar, dos diferentes territórios atendidos, adotamos a pesquisa-ação como metodologia para subsidiar a elaboração do Parecer e Resolução Normativa. Esse tipo de pesquisa, entre várias etapas e atividades, possibilitou a realização de nove Fóruns de Debates com todos os segmentos da comunidade escolar, entre eles citamos: profissionais da educação, trabalhadores da educação, crianças da Educação Infantil, estudantes do Ensino Fundamental e famílias.

A rede pública de Ensino de Vitória conta com cinquenta e três EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), sendo três dessas de Educação em Tempo Integral, quanto às outras cinquenta EMEFs, oferecem atendimento em *Educação Integral com Jornada Ampliada*². Na Educação Infantil são quarenta e nove CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) atendendo no mesmo modelo do fundamental e três núcleos Brincartes – estes núcleos atendem as crianças da Educação Infantil, sendo que atualmente, dois deles atendem também aos estudantes do Ensino Fundamental dos anos iniciais, esses espaços atendem um grupo de alunos de determinadas Unidades de Ensino no contra turno da escola. Ainda, registramos que um dos Núcleos Brincartes funciona com a gestão de uma ONG (Organização Não-governamental), que fez parceria com o município por meio de convenio (VITÓRIA, 2017).

Este trabalho tem como objetivo discutir e evidenciar a importância da escuta e participação das crianças da Educação Infantil e estudantes do Ensino Fundamental na elaboração da normatização da Educação em Tempo Integral da Rede Pública de Ensino de Vitória – ES.

Metodologia

Para a realização deste estudo foi adotado a pesquisa qualitativa, esse tipo de pesquisa foca no conhecimento aprofundado do contexto social, opondo-se ao modelo positivista

2

² Essa terminologia está sendo utilizada na Rede Pública Municipal de Vitória neste ano por meio da Portaria SEME 006/2017.

e possibilita ao pesquisador não apenas quantificar os dados, mas analisar os dados produzidos no campo, interferindo na realidade. Nesse sentido, a “[...] pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Foi adotada como procedimento metodológico a pesquisa-ação, pois, a experiência com essa pesquisa viabiliza a atuação do pesquisador como sujeito envolvido com a realidade pesquisada, tendo em vista que, ao mesmo tempo que se investiga o fenômeno, se constrói a resolução do problema junto aos participantes. “O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros” (FONSECA, 2002, *apud*, SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 40). Nesse contexto, pode-se inferir que a pesquisa-ação é um procedimento que viabiliza a discussão sobre a Educação em Tempo Integral com todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, pois ela contribui com a resolução do problema, ou seja, a normatização dessa modalidade de educação com participação dos sujeitos envolvidos. Na realização da pesquisa-ação, o pesquisador é obrigado a envolver-se com a realidade social pesquisada, levando em consideração os desejos e interesses dos participantes. “[...] Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo” (BARBIER, 2002, p. 14).

Buscamos ainda, fundamentação teórica junto aos autores da Sociologia da Infância que discutem as crianças como seres sociais competentes, que participam de relações complexas entre elas mesmas e entre elas e os adultos, opinam, têm uma linguagem própria para manifestar-se:

[...] pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas

para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização (KRAMER, 2017, p.2).

A escuta foi estabelecida por meio de quatro fóruns, sendo que realizamos dois com as crianças da educação infantil e outros dois com os estudantes do Ensino Fundamental, eles ocorreram nos turnos matutinos e vespertinos, por meio de representação das Unidades de Ensino. Para cada fórum foram organizados cinco Grupos, a partir das pulseiras coloridas entregues na entrada, cada Grupo contou com uma relatora e coordenadora, que, a partir da história "Nicolau tinha uma idéia" de Ruth Rocha desenvolveu uma conversa com base em um roteiro elaborado previamente pelo Grupo de Pesquisa.

Tomamos o cuidado ético de realizar nossa pesquisa com aqueles que realmente quiseram participar, enviando aos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e às Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs um convite para a participação nos fóruns e, dessa forma, as Unidades de Ensino providenciaram, junto às famílias, as autorizações para a participação dos estudantes.

Durante a realização dos fóruns com as crianças da Educação Infantil e estudantes do Ensino Fundamental foram organizados espaços diferenciados para que as crianças e adolescentes pudessem manifestar por meio de seus modos peculiares de expressão, seus anseios e suas expectativas em relação à educação em tempo integral no município de Vitória.

Assim, durante os fóruns com as crianças da Educação Infantil foram disponibilizados materiais diversos tais como: giz de cera, tinta guache, cola colorida e papel Kraft para que, a partir do conto de uma história, registrassem suas opiniões sobre a educação integral. Realizamos essa estratégia diferenciada a fim de contemplar as especificidades do universo infantil. As crianças foram recebidas com uma apresentação musical

conduzida por duas professoras de música e por personagens dos contos infantis. Uma das personagens conduziu os trabalhos a partir de um diálogo com as crianças e fez uma introdução das questões que seriam trabalhadas nos pequenos grupos. Estiveram presentes noventa e quatro crianças, considerando os dois turnos. Elas registraram suas opiniões no papel Kraft, de forma coletiva, através da escrita e desenhos, utilizando diferentes materiais, de acordo com seu interesse. Após o trabalho em pequenos grupos as crianças foram conduzidas para a plenária e apresentaram suas ideias e produções.

Participaram dos Fóruns de Debates dos Estudantes do Ensino Fundamental, setenta e nove estudantes. Eles foram recepcionados com uma apresentação musical realizada pelos estudantes de uma escola da Rede. Em seguida foi conduzida a conversa a partir de um roteiro elaborado previamente e, nesse contexto, os estudantes fizeram os registros de suas perspectivas em papel kraft, tendo como referência "O que eu gosto", "O que eu não gosto" e "O que eu proponho". Ressaltamos que alguns grupos foram coordenados por adolescentes em parceria com um adulto.

Esse processo foi orientado pela compreensão de que a participação envolve complexidades e muitos desafios para a sua implementação e, quando falamos em participação das crianças e adolescentes, os desafios tornam-se ainda maiores, pois ainda são consideradas como alguém menor. O reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direito, que tem vez e voz que necessitam ser escutadas, é uma conquista recente em nosso processo histórico e também nos marcos legais e conceituais. Assim, podemos sinalizar que nossas instituições ainda são permeadas por mentalidades que as julgam "[...] desprovidas de vontade ou racionalidades próprias e como portadoras de imaturidade social [...]" (Sarmiento, Fernandes e Tomás, 2007, p. 187).

Sarmiento apud Chawla (1998, p. 191) considera também que:

[...] as crianças e jovens possuem competências que lhes permitem dar contributos inovadores para o melhoramento dos espaços sociais em que

vivem, mas que a forma como a ordem social dos adultos interpreta esta possibilidade é redutora das competências dos mais novos neste âmbito. As tomadas de decisão relativas à organização dos espaços públicos estão cercadas de barreiras relacionadas com a linguagem tecnocrática e com estilos de negociação do planeamento dos que não consideram plausível ou desejável a integração das vozes das crianças.

Por entender a importância de ouvir o que as crianças e os adolescentes têm a dizer sobre suas vivências e reconhecer que, muitas vezes, são silenciadas em suas relações e no modo particular que possuem de enxergar o mundo, a pesquisa com as crianças e adolescentes, como atores sociais plenos e na perspectiva da garantia dos direitos é, sobretudo, um modo de respeitá-las em seus processos de apropriação, de reinvenção, e de produção cultural, uma forma de considerar a relevância das suas perspectivas nas políticas públicas. Dialogando com JAMES, A.; PROUT, A. (1997, p. 351) percebemos que:

Essa visão de socialização considera a importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares. Isso significa negar o conceito de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos.

Alguns resultados preliminares

Este estudo é fundamentado na Sociologia da Infância, com foco em autores que estudam a participação das crianças nos processos decisórios no contexto social, levando em consideração as potencialidades e os desafios de cada faixa etária.

Nesse contexto, focalizaremos neste estudo a participação das crianças da Educação Infantil e dos estudantes do Ensino Fundamental, bem como, suas contribuições para a organização da oferta da Educação em Tempo Integral na Rede pública do município de Vitória/ES, por entender que as crianças e adolescentes evidenciam novos olhares sobre os contextos sociais, se posicionam, falam e apresentam novas perspectivas de análise, assim, precisam ser ouvidas, pois, têm importantes contribuições a compartilhar.

Muitas das vezes, o adulto estabelece uma relação de poder com a criança, imprimindo

o seu olhar sobre ela, de forma a colocá-la em uma condição subalterna e impedindo-a de expressar as suas culturas da maneira que gostaria, porém, a capacidade de resistência e de reinvenção, própria da criança, faz com que ela crie estratégias de fuga, ainda que seja de modo sutil e camuflado, para exprimir os seus pensamentos. Dessa forma, o que vivenciamos durante todo o processo de escuta com as crianças e adolescentes foi a manifestação de desejos muito próprios do universo infantojuvenil, com um protagonismo nas ações, de maneira muito peculiar, contribuindo de forma comprometida com a coleta de dados.

As crianças demonstram que têm compreensão da questão pedagógica e da organização curricular quando sinalizam nos fóruns que a escola deveria ofertar: a natação, balé, Educação Física, pula-pula, *slake line*, futebol, basquete, brincadeiras, como, morto/vivo, pique, pega, aulas de música com instrumentos musicais, mais brinquedos no pátio, passeios pela cidade e informática. Solicitam mais passeios pela cidade, disseram: *Eu adoro passear! A nossa escola não leva, é chata! Gosto quando vamos de ônibus no Planetário, no manguezal...*” assim, demonstram que querem conhecer os parques e pedem mais ônibus para viabilizar as saídas da escola. Dessa forma, podemos perceber que elas têm desejo de conhecer e habitar a cidade de Vitória. Reconhecem a importância desse conhecimento dos espaços da cidade em sua formação, mesmo quando ainda não verbalizam com uma linguagem do universo adulto e que poderíamos afirmar, como uma formação cidadã, de quem se apropria dos espaços para nele interferir.

Durante os Fóruns com as crianças da Educação uma criança falou *Na minha escola só tem pouco ventilador, pouquinho... e na minha escola, só tem duas janelas* (Criança de 4 anos – Fórum de Debates da Educação Infantil). Esse fragmento demonstra como as crianças têm uma percepção muito particular do seu ambiente e denunciam o desejo de olhar para além das paredes, visualizando e explorando o universo ao seu redor e propõem melhorias, pois, avalia que a quantidade de ventiladores não é suficiente.

Quando questionadas se gostam de ficar o dia todo na escola, uma criança disse que [...] *queria ficar dois dias em casa*" e, outra, diz que *não gosto de acordar cedo, prefiro dormir mais*. Nesse contexto, algumas crianças afirmaram que não gostam de ficar o dia todo na escola por que é chato, tem poucos brinquedos e registraram que têm uma rotina rígida quando chegam no Núcleo Brincartes *Tem que tomar água, ir ao banheiro, depois tem que dormir! Quem não dorme fica de olho aberto e em silêncio. Não pode beber água mais, o tio não deixa!*. Podemos afirmar que as crianças têm percepções e clareza em suas experiências, do que não gostam e do que gostam e, ao nos dispormos para uma escuta atenta e sensível de suas perspectivas, sinalizam importantes aspectos a serem analisados e contemplados na proposta de normatização da política de Educação em Tempo Integral.

Os estudantes do Ensino Fundamental relatam cansaço físico, falta de espaço adequado para descanso e banheiros apropriados para banho, pois, em algumas escolas o box não possui portas para dar privacidade ao banho. Relatam que apesar do espaço físico ser insuficiente e desconfortável conseguem aprender mais por estarem na Educação em Tempo Integral. Consideram o lanche insuficiente, pois, não mata a fome. Gostariam que tivesse mais dança, capoeira, judô, dentre outras atividades esportivas. Os estudantes também reivindicam tempo livre e uma quantidade maior de ônibus para saírem com mais frequência para os espaços da cidade.

Nesse sentido, podemos argumentar que as crianças e adolescentes têm dimensão do contexto de aprendizagem em que são envolvidos e têm sua contribuição na proposta curricular da escola. Os adolescentes também identificaram que existe disparidade entre as Unidades de Ensino em relação à oferta de oficinas, essa identificação foi possível quando eles conversavam e, assim, perceberam que faltava oficinas em escolas de algumas regiões, informando ainda, o desejo de participação na organização das atividades.

Nesse aspecto, apontamos que a escola precisa inserir crianças e adolescentes e

contemplar as suas perspectivas nas propostas pedagógicas, pois, eles têm muito a contribuir. Diversos autores defendem que chegou o momento de dar visibilidade às posições das crianças e adolescentes, pois eles foram esquecidos dos espaços de participação.

[...] o que me aparece como dilema: de um lado a criança como um ser pleno, potente, inteiro, cuja voz e ação devem, por isso mesmo ser reconhecidas e respeitadas e, de outro, práticas adultas e institucionais que negam esta mesma completude e capacidade para estar no mundo, (re) afirmando as crianças como sujeitos de fato [...] (DOMINIQUE COLINVAUX, 2009, p. 45).

Ao falarmos sobre participação de crianças e adolescentes nos deparamos com argumentos que podem ser compreendidos no contexto de nossa sociedade adultocêntrica, entretanto, pesquisar a implementação das políticas públicas da educação em tempo integral à partir da escuta com as crianças, nos possibilitou conhecer um pouco mais sobre o universo infantojuvenil, suas culturas e seus desejos por uma escola mais dinâmica e que explore o contexto da cidade. Podemos afirmar, que no decorrer da pesquisa foi fundamental analisar os discursos das crianças, as interlocuções tanto nas entrevistas quanto em outras situações de interação, os modos de produção da linguagem, entre outros. Essa tarefa demandou sensibilidade e o comprometimento necessário à compreensão do que a criança desejava revelar.

Podemos entender que as crianças da Educação Infantil e os estudantes do Ensino Fundamental refletem sobre as condições em que são ofertadas a Educação em Tempo Integral no município de Vitória, pois, eles sinalizam dentre diversos aspectos, que a infra-estrutura tem: pouca roupa de fantasia, poucos livros, poucos brinquedos de sala, poucos brinquedos de pátio, poucos banheiros, poucos ventiladores e que eles querem mais áreas verdes, pátio na escola com cobertura e pátio de areia. Eles reivindicaram espaço próprio para o descanso e anunciam que existem banheiros precários, falta de horário e local adequado para higiene, falta material pedagógico, de higiene pessoal e de limpeza.

Na conjuntura escolar em que participam, tanto crianças quanto adolescentes são capazes de identificar as fragilidades existentes na oferta da Educação em Tempo Integral e a gestão do município precisa estar atenta as condições educacionais a que estão sendo submetidos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES.

Conclusões

É um desafio viabilizar a escuta das crianças e adolescentes no processo de elaboração das políticas públicas educacionais do município, mas, ao mesmo tempo, representa uma oportunidade impar de legitimar a importância da participação do segmento de crianças e estudantes. Nesses fóruns, foi possível identificar o quanto esse segmento acompanha e tem discernimento de todos os processos que envolvem a sua aprendizagem, que tem desejos e condições de contribuir para a qualidade do atendimento da Educação em Tempo Integral.

Ao COMEV, recai a responsabilidade de normatizar uma política que vá ao encontro de uma formação integral dos estudantes envolvidos nesse processo. Assim, entendemos que há uma necessidade de aumentar os esforços para que sejam garantidas as condições de acesso e permanência das crianças e adolescente na escola, de modo a assegurar o direito à educação, com qualidade socialmente referenciada. Durante os fóruns de escuta, ficou evidenciada a importância de se ampliar o acesso à cultura e ao lazer, bem como uma maior apropriação dos espaços da cidade por parte dos estudantes, na perspectiva da cidade educadora. Sabemos também que isso requer investimentos na infra-estrutura das escolas, praças, parques com adaptações, além de articulações entre os gestores públicos. Eles apontaram a necessidade de espaços qualificados para banho, alimentação variada, adequada e satisfatória, o acesso à cultura, ao esporte e ao lazer e experiências de modo a se apropriar da cidade.

Essa experiência do COMEV traz uma nova perspectiva para o processo de elaboração da normatização do Sistema de Ensino. Os recursos financeiros são fundamentais para a

implementação de uma política de educação integral que vá ao encontro dos anseios das crianças e adolescentes da rede municipal de ensino de Vitória. A formação cultural das crianças e professores é direito de todos, pois, crianças e adultos, são sujeitos históricos e sociais, cidadãos produtores de cultura, são cidadãos que têm direitos sociais, entre eles o direito, à educação.

A educação integral pressupõe a articulação de projetos político-pedagógicos que precisam ser dialogados coletivamente e democraticamente nos espaços onde serão executados, para que sejam planejados e incorporados intencionalmente, visando a trajetória educativa de cada sujeito, respeitando suas especificidades, integrando o currículo às práticas emancipatórias, que busquem uma formação crítica, politizada e integral.

Ficou evidenciado que as crianças e os adolescentes desejam uma educação em tempo integral com maiores oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular. Dessa forma, torna-se necessário oportunizar aos nossos estudantes experiências de aprendizagem que extrapolem o espaço da sala de aula, possibilitando o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, contextualizando-os e contribuindo para formação de pessoas comprometidas com um mundo comum.

Referências

BARBIER, René. **Pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editor, 2002.

BRASIL. **Salto para o futuro**. TV Escola. Educação Integral. Ano XVII boletim 13. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2008.

COULINVAUX, Dominique. Crianças na escola: histórias de adultos. In: LOPES, Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco (orgs.). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel. 2009.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. Constructing and reconstructing childhood. London: Falmer, 1997. Acesso em 03 de março de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>

KRAMER, Sônia. O papel social da educação infantil, 2017. Disponível em: <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf>. Acesso em: 02 de março de 2017.

ROCHA, Ruth. **Nicolau tinha uma idéia**. 16ª Ed. São Paulo: Salamandra, 2015

SARMENTO, Manuel, SOARES, Natalia e TOMÁS, Catarina. Participação Social e Cidadania Ativa das Crianças. Disponível em: <http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%3o%20Tem%Etica/02.%20Inf%2ncia/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>. Acesso em: 05/01/2016.

SARMENTO, Manuel; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto – POR: Universidade do Porto, 2007, p. 183-206.

SILVEIRA, Denise Tolfo e CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. IN: GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/2%20Inf%C3%A2ncia%20e%20cidadania/Cidadania%20infantil%20e%20participa%C3%A7%C3%A3o%20pol%C3%ADtica%20das%20crian%C3%A7as.pdf>. Acesso em: 05/01/2016.

VITÓRIA. **Portaria SEME 000/2017**. Vitória: Diário Oficial do Município de Vitória, 21/02/2017.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

1. Edna Maria Barbosa Arrebola – Prefeitura Municipal de Vitória - ednaarrebola@hotmail.com
2. Giovana Aparecida Velame - Prefeitura Municipal de Vitória - giovanavelame@hotmail.com
3. Nanine Renata Passos dos Santos - Prefeitura Municipal de Vitória - santos.nanine@yahoo.com.br

Resumo

O trabalho apresenta uma reflexão sobre os espaços ofertados para a inclusão de alunos atendidos pela educação especial na educação em tempo integral, matriculados na Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES. De acordo com o que se apresenta no Eixo Temático 1, por meio de observação participante e acompanhamento do processo por parte da rede de apoio socioassistencial, foi possível verificar que a cidade ainda não está preparada para receber, em variados espaços de aprendizagem, alunos da educação especial participantes da educação em tempo integral. A educação inclusiva galgou excelentes resultados no espaço público escolar, entretanto convém refletir sobre as possibilidades do direito à educação para além dos muros da escola, inserindo nesse processo todos os alunos, sem qualquer tipo de distinção. Na contramão desse entendimento, o que ainda se pode verificar é uma cidade que não está devidamente preparada para incluir indistintamente. E isso, sem dúvida, diz respeito à acessibilidade e conseqüente permanência do estudante atendido pela educação especial.

Palavras-Chave: Educação Integral Inclusiva; Espaços de Inclusão; Direito à Educação; Rede de Apoio Socioassistencial.

1. Introdução

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p.13).

Com a transformação do sistema educacional em inclusivo, a educação brasileira enfrenta o desafio de viabilizar o acesso e a permanência do estudante

público da educação especial na escola. O atendimento ao estudante da educação especial na educação em tempo integral, considerando os pressupostos da educação inclusiva, revela-se como um exercício cada vez mais oportuno, tanto para a sua melhor compreensão, dada a complexidade com a qual o tema se reveste, quanto por sua importância para a sociedade, conforme o que se expressa na Declaração de Salamanca (1994), documento em que a Organização das Nações Unidas (ONU) justifica essa adequação na educação como instrumento promotor de justiça e de inclusão social. As prerrogativas de Salamanca, acatadas pelas ações governamentais brasileiras, contribuíram para que a educação inclusiva se expressasse na legislação.

A educação inclusiva reflete uma visão ampliada de educação integral que vai ao encontro de todos, sem distinção entre grupos vulneráveis, da educação especial, e demais estudantes do ensino regular. Reconhece as múltiplas dimensões do estudante de modo geral por enxergar o aluno não apenas por sua dimensão intelectual, mas também por sua integralidade enquanto ser humano. Propõe-se a estabelecer as condições para que todos se beneficiem independente das peculiaridades do indivíduo inserido nesse mesmo contexto escolar (MENDONÇA, 2015).

A inclusão de estudante com deficiência múltipla é um desafio na efetivação do direito à educação, notadamente no que se refere à educação em tempo integral, por depender, na maioria dos casos, de um assistente individual que o acompanhe enquanto permanecer sob os cuidados da escola e por ter direito à acessibilidade em diferentes espaços de aprendizagem, dentro e fora do contexto escolar. Essa realidade motivou o enfoque deste trabalho.

Desse modo, faz-se necessária uma constante reflexão sobre a possibilidade de espaços da cidade estarem preparados para receber e, conseqüentemente, incluir os alunos da educação especial atendidos na educação em tempo integral. É ainda imprescindível compreender que, enquanto sujeitos de direito, esses alunos devem ter livre trânsito em diferentes contextos de aprendizagem. Portanto, pensar uma educação para além dos muros da escola, que em sua concepção fundamental esteja preparada para incluir a todos, é fazer valer de fato o que preconizam as metas para em ensino/aprendizagem qualificado. Se antes o aluno da educação especial estava confinado a espaços alheios à escola, hoje esses mesmos alunos precisam estar inseridos nos planejamentos que mobilizem as instituições e os organismos do sistema de ensino para a inclusão e para as garantias de direitos do estudante da educação especial na Educação em Tempo Integral.

2. Fundamentação teórica

2.1. O direito a espaços destinados à educação

Como um processo de humanização associado à educação escolar, a concepção da educação integral se fundamenta na convivência cotidiana democrática, na experimentação e nas relações humanas baseadas em regras justas de respeito ao próximo e à coletividade (CAVALIERE, 2009).

Por se tratar de uma proposta inovadora, a tarefa de tornar concreta a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é matéria complexa, implica uma nova visão da escola e mudanças estruturais e culturais profundas, que, além de envolver pais e alunos, se estende também a toda a sociedade. Sua adequação é indispensável a fim de compensar, com atividades pertinentes, as especificidades dos alunos, proporcionando-lhes condições compatíveis de oportunidades que revertam em melhor aproveitamento para todos (MOLL et al., 2011; BRASIL, 2008; MENDES, 2006; MAZZOTTA, 2001).

Desse modo, para configurar a escola inclusiva, é óbvio que não basta observar a legislação, recebendo no mesmo espaço do ensino regular estudante da educação especial, muito menos ampliar o tempo dos alunos e confiná-los na escola. Criar referenciais que viabilizem o sistema educacional inclusivo em tempo integral exige da organização escolar repensar suas práticas a fim de promover as condições para receber todos os estudantes em situação compatível de aprendizagem no ensino regular, mesmo aqueles identificados com alguma excepcionalidade. Antes da chegada da educação inclusiva, os estudantes eram direcionados e ocultados em escolas especiais por apresentar diagnóstico de algum grau de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (MENDES, 2006).

O conjunto de leis que norteia a base legal do direito público à educação no Brasil, estabelece que os municípios atuem prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental. A Emenda Constitucional nº 59/2009 especifica a matrícula de crianças aos quatro anos na educação infantil e aos seis anos no ensino fundamental, extensivo até aos dezessete anos, perfazendo um total de nove anos (BRASIL, MEC, 2012, p. 1-2). A constituição dos direitos sociais da cidadania, aos quais foram vinculados primeiramente "a vida, a liberdade, a igualdade, a propriedade privada e a segurança jurídica" (HORTA, 1998, p. 6), tem a educação como o último direito enquadrado neste rol.

Segundo Oliveira (1999), o direito à educação na Constituição de 1988 trouxe avanços e, pela primeira vez na história constitucional brasileira, a educação é considerada como direito social.

No artigo 205, afirma-se: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família." No 206, especifica-se que: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais". Inova-se a formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

A educação é, portanto, um direito público subjetivo que permite ao titular deste "exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação" (CURY; FERREIRA, 2010, p. 126).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 se apresenta como o instrumento do Estado de Direito. No artigo 6º da Constituição, a educação representa o primeiro direito social cujos princípios norteadores para o ensino brasileiro estão no Capítulo III, "Da Educação, da Cultura e do Desporto", artigos 205, 206, 208 e 213, trazendo os seguintes pressupostos:

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação (BRASIL, 2009)

Dentre os documentos que tratam do direito à educação, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), os Planos Nacionais de Educação (Lei n. 10.172/2001; Lei n. 13.005/14), significativos para o reconhecimento da educação como Direito Fundamental de natureza social e Constitucional que implica obrigação do Estado em cumprir as suas prerrogativas. Como um direito social, o relativo à educação se insere nas prerrogativas dos direitos humanos.

Cury (2002) considera que o direito à educação escolar seja uma exigência contemporânea. Mais do que ligado aos processos de produção e de inserção profissional, é fundamental por responder a valores de cidadania, oferecendo os

elementos para o desenvolvimento integral do ser humano e contribuindo para sua capacitação e emancipação.

2.2. O papel da Rede de Apoio Socioassistencial

São óbvios os desafios que envolvem a Educação em Tempo Integral, não só pela dificuldade que representam para o sistema educacional, mas também pelas reais exigências que as situações apresentam à medida que a escola e sua comunidade lidam com o público da educação especial a partir da educação inclusiva, especialmente em se tratando da educação em tempo integral que se caracteriza por uma permanência mais prolongada dos estudantes na escola.

Se os cuidados com estudante da educação especial já eram tarefa complexa para as escolas especiais, que se estruturaram ao longo de décadas para atender a situações peculiares do público da educação especial, quanto mais para escolas da rede de ensino regular com a educação inclusiva de todos os estudantes em idade escolar no mesmo espaço. Para Guará (2006) a adaptação a essa nova realidade necessita de uma série de intervenções e a escola sozinha não dá conta de todas as tarefas pertinentes, dado o seu grau de complexidade, e também porque não compete só à escola essa responsabilidade. A educação é interesse de toda a sociedade, envolve a todos. Para dar sequência a esse processo adaptativo, é necessária a construção de um pacto de esforços coletivos em torno da educação especial e inclusiva na educação em tempo integral.

Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral. A perspectiva que adotamos é, portanto, a da necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas, a fim de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes (GUARÁ, 2006, p. 15).

Segundo Alonso (2013), o sistema de apoio em rede à educação integral começa pela própria escola, porém não se limita a ela. Assim como a inclusão não é responsabilidade só do professor. É importante que a escola crie um ambiente para que os profissionais possam se manifestar em suas necessidades, expressando as suas dúvidas, angústias e limitações para o desempenho de suas tarefas, especialmente aquelas com o estudante da educação especial. A partir das necessidades do aluno da educação especial, a equipe gestora identifica e organiza os espaços para o acompanhamento do estudante.

Compartilhamento entre equipes, interação com as experiências das condições de aprendizagens, das situações em sala de aula e/ou dos demais espaços, estratégias e/ou possibilidades para o enfrentamento das situações são elementos que vão somar experiências concretas com a nova realidade da escola. Alonso (2013) enfatiza ser essa articulação da comunidade escolar que vai influenciar a produção de estudos e pesquisas pertinentes para a formação continuada dos educadores e o aprimoramento do sistema inclusivo consolidando redes de apoio dentro e fora da escola.

Para fazer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular é preciso fortalecer a formação dos professores e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem as crianças com Necessidades Educacionais Especiais (ALONSO, 2013, p. 5).

O ideal é que a escola tenha em sua concepção a educação inclusiva, mas, como o sistema de educação não pode ser interrompido, a noção de educação em tempo integral se renova à medida que agrega novos paradigmas, como os da cidade educadora. São elementos que inspiram ações conjuntas entre escolas e demais espaços, organizações socioculturais, esportivas, dentre outras, que operam no território (BRASIL, 2011).

3. O espaço da Educação em Tempo Integral

Inspirada nas práticas e nas ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a educação integral vem sendo repensada, agregando esforços conjuntos envolvendo em seu processo toda a sociedade (BRASIL, 2011).

A educação integral subentende a inclusão escolar de estudantes da educação especial no ensino regular. O sistema educacional se compunha de duas escolas: a escola regular e a especial. Foi um modelo de sistema educacional brasileiro que desenvolveu dois tipos de serviços. Hoje a realidade é que “a Educação inclusiva compreende a Educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos” (ALONSO, 2014, p.3).

A educação em tempo integral inclusiva tem foco na pessoa do estudante e favorece a diversidade, na medida em que considera que todos os estudantes podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar.

Segundo Coelho (2004), apesar de pouco pesquisada, a educação inclusiva atrelada à educação em tempo integral não é um tema novo. Desde Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, era uma questão debatida. A educação em Tempo Integral pressupõe

que o tempo na escola se destina a uma educação que engloba formação e informação e compreende, além de práticas pedagógicas, outras atividades significativas para a construção da cidadania participativa e responsável. Acrescentam-se a esses fundamentos e práticas preocupações também com a saúde física dos alunos, além de seu cunho político emancipador, com a formação completa do ser. "É assim que essa educação se faz, concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política" (COELHO, 2004, p. 6).

Coelho (2004) considera que a escola pública, funcionando em tempo integral, pode se constituir em uma instituição privilegiada e contribuir para construção da educação integral emancipadora, porém para isso precisa ser capaz de responder às demandas daqueles que para ela convergem. Engloba no processo os profissionais da educação, diretores, professores e demais membros da comunidade escolar assim como os alunos, com um currículo integrado inserido na comunidade que cerca a escola.

Segundo Freitas (2012), a partir da compreensão da educação em tempo integral, é possível repensar a educação como uma prática que vai muito além das salas. A possibilidade é que surja uma educação que internalize práticas pedagógicas para além de conhecimentos de conteúdos formais, as quais se relacionem também com as experiências dos sujeitos e de seu modo de vivenciar a sua cultura. Para isso é importante que toda a sociedade esteja mobilizada e consciente de seus direitos e deveres.

3.1. Estudante da educação especial na educação em tempo integral

A revisão de literatura para embasamento do tema teve como escopo a dissertação de mestrado de Velame (2015), a qual constatou, pelo levantamento em bancos de dados de pesquisas acadêmicas brasileiras, que, no período de 2000 a 2013, dos 76 trabalhos sobre educação inclusiva, apenas dois se referiam a estudantes da educação especial na educação em tempo integral, identificados nos trabalhos de Cunha (2013) e Triñanes (2009) (VELAME, 2015).

A pesquisa desenvolvida por Cunha (2013), intitulada "O aluno com deficiência na escola integral contemporânea", analisou os efeitos do Programa Mais Educação para os alunos com deficiência. Realizado no município de Viamão/RS, o estudo de caso voltado para estudantes com deficiência na escola em tempo integral com a participação dos seus genitores revelou as experiências vivenciadas na escola. O elemento de discussão com os pais foi estabelecido por meio dos resultados do

desempenho e aproveitamento dos estudantes da educação especial, matriculados no ensino regular dentro do Programa Mais Educação.

Para Cunha (2013) as questões que envolvem a compensação de alunos com limitações ou deficiência derivam de seis tipos de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Isso significa que, para que a inclusão se efetive na educação em tempo integral é necessária uma completa transformação que vai desde a concepção física da escola, abrangendo toda a comunidade escolar com suas competências, até o que está para fora dos portões da escola pela transformação cultural que exige. Além do acesso e da mobilidade para o estudante da educação especial, é necessária a derrubada de outras barreiras existentes com mudanças nas práticas pedagógicas somadas à disponibilização de equipamentos, materiais e tecnologias para permitir formas diferenciadas de comunicação, como também o acesso aos espaços de aprendizagem fora da escola. É dessa forma que se efetivará a promoção da inclusão, com aprendizagem e desenvolvimento dos que necessitam de uma atenção compensatória mais específica, a qual possibilite o seu aproveitamento junto aos demais estudantes.

Em suas entrevistas, Cunha (2013) verificou evidências de que as atividades do Programa Mais Educação apresentaram resultados exitosos ao inserirem estudantes da educação especial em atividades diferenciadas. Ele conclui que, mesmo encontrando ainda resistência para a inserção de estudantes da educação especial na educação em tempo integral, as experiências já demonstram que a inclusão beneficia a todos os que participam do programa, assim como a sociedade, porque se expande para além dos muros da escola.

Triñanes (2009) baseou a problematização de sua pesquisa no trabalho pedagógico inclusivo, voltado para estudantes com deficiência visual, da equipe escolar do ensino fundamental de uma escola de tempo integral (ETI) da rede pública estadual paulista. Constatou, por intermédio do Censo Escolar de 2006, o aumento anual progressivo do número de matrículas desse segmento. Considerou, porém, que, para transformar a educação básica em proposta de educação em tempo integral, é necessária não somente a aceitação dos estudantes da educação especial, mas é imprescindível criar as condições compensatórias para esses estudantes.

Com os seus trabalhos sobre estudante da educação especial na escola de tempo integral, Cunha (2013) e Triñanes (2009) reforçam a importância de continuidade das pesquisas, da educação continuada dos professores, do debate em torno da educação inclusiva de forma a produzir as transformações que o sistema educacional exige para receber e integrar a todos.

3.2. Resultados

A simples tentativa de abordagem da educação em tempo integral, que conduz ao pensamento da inclusão de uma escola acolhedora e preparada para as demandas dos indivíduos em idade escolar, independente de suas peculiaridades individuais, remete à ideia da educação como direito previsto no texto constitucional de 1988, respaldado por convenções internacionais (SEGALLA; KIEFER, 2015). Porém, quando se conhece a realidade da escola e da cidade, a percepção é de que há uma considerável distância entre o que determina o texto legal e o que é ofertado concretamente.

Por isso há uma complexidade que envolve o trabalho da equipe escolar com a educação em tempo integral relacionada ao estudante da educação especial, para atendê-lo(a) conforme suas especificidades. Exige, portanto, condições compensatórias para adaptação e permanência desse aluno na escola, uma vez que “[...] a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive” (GUARÁ, 2006, p. 16). A ideia da cooperação, integração e ações para atender às demandas complexas que afloram dentro e fora do ambiente da escola, articulando profissionais, projetos e instituições com as quais a escola pode contar, são instrumentos que garantem uma margem maior de sustentação das ações, indispensáveis para que a educação responda às demandas que se apresentam (SEGALLA; KIEFER, 2015).

Tornar os espaços acessíveis a todos os alunos, sobretudo os que, dadas as suas condições físicas e psicológicas, foram por um longo tempo excluídos da educação em tempo integral é compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno não estão restritos à sala de aula ou à sala de recursos. O contato com outras crianças, as saídas para praças, parques, museus, cinemas, exposições, tudo que se configura como possibilidade de ampliação do processo educativo, nas experiências vivenciadas, mostra que os estudantes se integraram a tudo que foi proposto e participaram efetivamente das atividades.

Assim, a cidade precisa estar equipada para receber os alunos em suas especificidades nos espaços em que estes precisam ser incluídos. Essa é uma prerrogativa para a educação que tem por objetivo incluir e fazer valer os direitos de todos os alunos.

4. Considerações finais

Há uma parceria sendo construída entre a educação especial e a educação em tempo integral, a qual enfrenta muitos desafios que precisam ser vencidos, porém,

com iniciativas por parte dos profissionais da educação e centralização de esforços, é possível promover as condições para sua efetivação com oportunidade de aprendizagem a todos os estudantes em diferentes espaços, independente de quaisquer que sejam as suas condições.

O que se verificou na escola é que, nessa modalidade de ensino, o processo de socialização é muito mais efetivo. É propositivo quando seres diferentes convivem no mesmo espaço. A educação inclusiva é a que melhor reproduz o ambiente social fora da escola, onde todos transitam com suas semelhanças e diferenças individuais.

A idealização e a construção de uma escola acolhedora, dentro dos pressupostos da educação em tempo integral vinculados aos da educação inclusiva, são desejadas por gestores, professores, alunos, pais e sociedade, especialmente os que reconhecem a importância da educação inclusiva e o alcance social dos seus benefícios. Contudo, a concretização em bases aceitáveis de funcionamento de uma educação com essas características é uma utopia que exige modificações profundas nos sistemas de ensino e na própria comunidade em que a escola está inserida.

Referências

ALONSO, D. **Os desafios da Educação inclusiva**: foco nas redes de apoio. São Paulo: Revista Nova Escola, 2014. Disponível em: <<https://www.novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>> Acesso em: 23/jan./2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, **Nota Técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na educação infantil e de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos**. 5/jul/2012. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10977-nota-tecnica-matricula-ensino-fundamental-140612-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 12/jan/2017.

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica, 2011.

_____. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília: 2009.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, (Série Mais Educação) 2009, 52 p.

_____. **Constituição federal da República Federativa do Brasil**, Seção que pactua a educação como direito de todos. Brasília: MEC, 2009.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares.** Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999.

CAVALIERE, A.M.V. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COSTA COELHO, L.M.C. (Org). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, L.M. **Educação Integral:** concepções e práticas na educação fundamental. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2004. Disponível em: <<http://www.7reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf>> Acesso em: 12/jan./2017.

CUNHA, C.A. **O lugar do aluno com deficiência na escola integral contemporânea.** Viamão: Artigo científico apresentado a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2013.

CURY, C.R.J. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.116, pp. 245-262.

CURY, C.R.J.; FERREIRA, L.A.M. **Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes:** uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?. São Paulo: Unesp, Revista Nuances: estudos sobre Educação, ano 17, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729/741>> Acesso em: 12/jan./2017.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23/jan./2017.

FREITAS, J.V. **A (re) significação das aprendizagens escolares através da escola de tempo integral contemporânea.** Porto Alegre: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2012.

GUARÁ, I. **É preciso educar integralmente.** São Paulo: n. 2; Cadernos Cenpec, 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/168-256-1-SM.pdf>> Acesso em: 12/jan./2017.

GIL, A.C. **Estudo de Caso:** fundamentação científica subsídios para coleta e análise de dados como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

HORTA, J.S.B. **Direito à Educação e obrigatoriedade escolar.** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Cad. Pesq n. 104, p. 5-34, jul, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional.** 2003. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=79:deficiencia-educacao-escolar-e-necessidades-especiais-reflexoes-sobre-inclusao-socioeducacional&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17> Acesso em: 12/jan./2017

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Rio de Janeiro: Universidade de São Carlos, Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G. A. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs). Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções. Espírito Santo: Edufes, 2006

MENDONÇA, A.A.S. **Educação especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo.** Uberaba: VIII Encontro de Pesquisa em Educação, III Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos, UNIUBE, 2015. Disponível em: <<http://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>> Acesso em: 13/fev./2017.

MOLL, J. **Educação Integral no Brasil: Itinerários na Construção de uma Política Pública Possível.** In. Tendências para Educação Integral. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf> Acesso em: 12/jan./2017.

OLIVEIRA, P.O. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 11, mai/jun/jul/ago, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEGALLA, J.K.S.F.; KIEFER, S.F.W. **Direito à educação, princípio da solidariedade e a escola inclusiva: construindo uma sociedade para todos.** Madrid: 3º encontro de internacionalização do conpedi – Madrid. 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/49-184-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/49-184-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 13/fev./2017.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F.P. **A Pesquisa Científica.** In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. Métodos de pesquisa. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2009.

TRIÑANES, M.T.R. **Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral.** Campinas: Dissertação de Mestrado, PUC, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VELAME, G.A. **Estudantes Público-Alvo Da Educação Especial Na Educação Em Tempo Integral: Um Estudo Em Vitória-ES.** Vitória: Dissertação de Mestrado, Ufes, 2015.

ENTRE A ESCOLA E A MINHA CASA: O QUE PERCEBEMOS QUANTO À ORIENTAÇÃO ESPACIAL DAS CRIANÇAS?

Simone Damm Zogaib, UFS, simonedammzogaib@gmail.com

Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner, UFES/UFRJ, profvaniasantoswagner@googlemail.com

Thiarla Xavier Dal-Cin Zanon, IFES, prof.thiarla@hotmail.com

Eixo temático: Educação, Infância e Cidade

Resumo: Neste artigo evidenciamos indícios de orientação espacial de crianças, considerando o que dizem a respeito do trajeto que percorrem de sua casa até a escola e/ou da escola até sua casa com vistas à sua locomoção no bairro e na cidade em que vivem. Para tanto, conduzimos um estudo exploratório em uma turma de educação infantil de uma escola da Serra/ES. Realizamos uma entrevista com dez crianças. Esta era composta de questões abertas e foi gravada e transcrita. Selecionamos questões que versavam sobre noções topológicas de perto/longe tomando como referência a casa e/ou escola. Em Clements (2004), Lorenzato (2006), Mendes e Delgado (2008) encontramos suporte teórico para tratar da orientação espacial. Sarmento (2007), Corsaro (2011) e Prout (2010) nos auxiliaram nos estudos sobre infância. Verificamos que as crianças possuíam conhecimentos prévios de orientação espacial e que estes precisavam ser ampliados por meio de experiências de ensino desenvolvidas no contexto da sala de aula de educação infantil.

Palavras-chave: Orientação Espacial. Educação Infantil. Noções Topológicas.

1 Introdução

As crianças são seres que sentem e pensam o mundo ao seu redor. As pessoas e os objetos não passam por elas sem serem sentidas de alguma forma. Interagem com o espaço, partindo delas mesmas e depois com os outros, sejam coisas ou pessoas. Nessas interações, há indícios de ideias geométricas referentes ao senso espacial. Essas são desenvolvidas desde muito cedo, quando ficam curiosas com o espaço ao seu redor e nele interagem, rolando, engatinhando, empurrando, tentando pegar um objeto. Antes mesmo da escolarização, vão processando suas ideias sobre as formas e o espaço e utilizando o conhecimento matemático/geométrico, ainda que de forma intuitiva.

Notamos isso no processo de nossa pesquisa de doutorado (em andamento), que busca analisar conhecimentos matemáticos sobre senso espacial que emergem da escuta de crianças enquanto estão no ambiente escolar da educação infantil. No ano de 2016, dentre as atividades da referida pesquisa, estivemos envolvidas em um estudo

exploratório com uma turma de educação infantil (Grupo 5) de uma escola municipal, na Serra/ES. Nosso propósito era estar com as crianças e a professora em suas atividades diárias na sala de aula, no parque, no refeitório, participando de suas manhãs na escola, escutando suas histórias, seus modos de resolver os desafios que apareciam, de se relacionar com o espaço.

Dentre os aspectos que chamaram a nossa atenção, destacamos, neste texto, aqueles que dizem respeito à orientação espacial das crianças no percurso entre a escola e suas casas. A questão norteadora deste estudo, portanto, assim se configurou: O que crianças de 4 e/ou 5 anos dizem acerca do trajeto entre a casa/escola e/ou escola/casa que apontem conhecimentos intuitivos sobre orientação espacial úteis à sua vida no bairro e na cidade? As razões que nos levaram a problematizar essa temática foram: a) a escassez de literatura referente especificamente à geometria/senso espacial na infância, temática ainda raramente estudada no Brasil; b) os estudos da infância e o direito de acesso ao conhecimento matemático/geométrico para exercício da cidadania da criança no presente e sua continuidade na vida adulta; c) a possibilidade de evidenciar a necessidade de um trabalho intencional relacionado à orientação espacial das crianças.

Em relação a primeira razão apresentada, evidenciamos que, Atualmente, estamos trabalhando em um estudo do tipo "estado do conhecimento", com base em Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006). Tal estudo tem por objetivo verificar e analisar as produções acadêmicas e científicas sobre a interface entre matemática e educação infantil no Brasil. Até o momento, a busca pelas produções acadêmicas foi realizada em universidades públicas e privadas da região sudeste brasileira, nos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, nas publicações do Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM) e nos periódicos do Scientific Electronic Library Online (SciELO) que apresentem artigos referentes à interface entre matemática e educação infantil.

No período de 2005 a 2015, de um total de 3076 teses de doutorado e dissertações de mestrado disponíveis nos repositórios dos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior do sudeste brasileiro, apenas 11 produções referem-se à matemática na educação infantil, sendo 02 teses de doutorado e 09 dissertações de mestrado. No site da ANPED, de 305 artigos disponibilizados, apenas 02 versam sobre a temática. No SIPEM, de 58 trabalhos apresentados, 04 estão relacionados à matemática na educação infantil. E nos periódicos da SciELO, são 09 artigos disponíveis em 06 periódicos. O estudo está em andamento, mas já indica uma escassez de trabalhos que versam sobre

matemática e educação infantil e, especificamente, a respeito do senso espacial na infância.

Em virtude de tais razões e para responder o questionamento proposto, os procedimentos metodológicos foram os seguintes: a) análise das entrevistas realizadas com as crianças do Grupo 5 da escola de educação infantil – campo de pesquisa; b) recorte temático, baseado nas falas das crianças que se referiam à orientação espacial no caminho entre escola e casa; c) seleção das falas de 02 (duas) crianças em virtude de não ser possível no espaço deste texto dar conta da análise de todas as entrevistas.

Partindo de uma abordagem qualitativa (LUDKE, ANDRE, 2013; FLICK, 2009; FIORENTINI, LORENZATO, 2006; STAKE, 2009) realizamos uma entrevista aberta com dez crianças. Esta foi gravada e transcrita pelas pesquisadoras. Para este artigo, selecionamos três entrevistas nas quais focalizamos em questões acerca de noções topológicas de perto/longe tomando como referência elas próprias em relação à casa e/ou escola. Todas as crianças queriam ser entrevistadas. Assim, não demonstraram preocupação em relação ao protocolo da entrevista, e dessa forma, responderam naturalmente às questões apresentadas pelas pesquisadoras.

Como suporte teórico, utilizamos algumas obras de autores como Clements (2004), Mendes e Delgado (2008) e Lorenzato (2006) para fundamentar as discussões referentes à orientação espacial das crianças. Também nos reportamos especialmente a alguns estudiosos da infância como Corsaro (2011), Prout (2010) e Sarmiento (2007). Nesse sentido, consideramos importante definir os conceitos e concepções com os quais estaremos trabalhando: senso espacial e orientação espacial; infância e criança. De acordo com Clements (2004), senso espacial se relaciona a “todas as habilidades que utilizamos para ‘fazer o nosso caminho’ na esfera espacial – está relacionado com competências matemáticas” (p. 284). O autor indica duas habilidades principais: orientação espacial e visualização espacial. No caso desse estudo específico, focalizaremos a orientação espacial, que envolve saber onde você está e como se locomover no mundo; compreender e agir em diferentes posições no espaço, principalmente, tendo como referência o próprio corpo e posição. Quando essa capacidade é aproveitada, as crianças podem construir conceitos geométricos (CLEMENTS, 2004).

É importante também considerar as concepções de infância e de criança trabalhadas neste texto. A infância é considerada uma categoria estrutural e geracional da sociedade, não é uma fase de transição. Independente de quantas crianças entrem ou saiam, a

infância continua a existir de forma particular e diferenciada, que acolhe um grupo social de sujeitos ativos e com suas especificidades. A criança, por sua vez, não é concebida como alguém que não é, e que se tornará no dia em que deixar de ser criança, ou seja, um adulto. É considerada como ator social, participante da sociedade e capaz de formular interpretações sobre o mundo, sobre si e sobre os outros e de agir diante das determinações sociais (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2007).

Com efeito, a infância deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que, além de todas as distinções operadas pelo fato de pertencerem à diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, e seja qual for o espaço geográfico onde residem, a cultura de origem e etnia, todas as crianças tenham algo em comum (SARMENTO, 2007, p. 35).

É na modernidade, durante os séculos XVII e XVIII, que a ideia de infância se cristaliza como uma fase própria do desenvolvimento humano. Do “adulto em miniatura”, a criança é considerada como um “não-adulto”, mas a referência ainda é o adulto para se pensar a criança e a infância. Um adulto distante que precisa ser alcançado. Esse olhar adultocêntrico reveste as representações da infância de traços de negatividade e de (in)visibilidade. Ao tornar visível o que a criança não é, não pode, não faz, mesmo com todas as intenções de ampará-la e protegê-la, acaba-se por tornar invisível o que ela é, pode e faz (KRAMER, 2000; PROUT, 2010; SARMENTO, 2007).

Após esta parte introdutória na qual apresentamos, especialmente, a problemática, a questão e os procedimentos metodológicos, trazemos uma discussão acerca da orientação espacial. Nela, incluímos trechos da entrevista realizada com duas crianças da educação infantil de 04 e/ou 5 anos. Assim, vamos dialogando com os autores que fundamentam este estudo. Por fim, apresentamos as considerações finais na busca de problematizar o ensino de matemática/geometria dispensado a alunos da educação infantil, que vivem, se movimentam e se locomovem na escola, no bairro, na cidade.

2 O caminho escola/casa/escola: orientação espacial das crianças

No estudo exploratório para a pesquisa do doutorado em educação, além da observação participante das atividades das crianças na sala de aula, no parque, no refeitório etc., trabalhamos também com algumas atividades que envolveram passeios pela escola com a utilização de mapas, músicas e brincadeiras com noções topológicas de dentro/fora, perto/longe, atrás/ na frente, em cima/embaixo, direita/esquerda etc. Essas tarefas aconteceram em um período de cerca de sete meses, de maio a dezembro de 2016.

Realizamos também entrevistas com dez crianças da turma, em que abordamos essas noções topológicas no que se refere ao trajeto escola/casa/escola. Para este texto, selecionamos as respostas de duas dessas crianças com respeito às noções de perto/longe, com o intuito de problematizarmos a potencialidade do que elas dizem sobre o modo como se orientam fora dos muros da escola, no bairro, na cidade, em que vão se locomover como cidadãos. Assim, apresentamos a seguir, os trechos com as perguntas e respostas das entrevistas realizada com Estela e Matheus.¹

Quadro 1 – Transcrição dos trechos da entrevista com três crianças da educação infantil

Entrevista com Estela	Entrevista com Matheus
<i>Pesquisadora:</i> Ah, deixa, então eu te perguntar, você mora perto ou longe da escola?	<i>Pesquisadora:</i> Você mora perto ou longe da escola?
<i>Estela:</i> Perto. Mas, eu moro muito longe, tem que subir um morro.	<i>Matheus:</i> Longe.
<i>Pesquisadora:</i> Por que você acha que é perto, mas é muito longe?	<i>Pesquisadora:</i> Longe? Por que você acha que é longe?
<i>Estela:</i> Porque... minha casa é muito, muito, muito longe. Nós temos que subir um morro. Tem que ficar esperando pra abrir o portão. Toda vez é assim, tem que fazer a fila pra almoçar, fila pra tomar café. E tio Júlio também, tem que fazer a fila pra ir pro parque. E tem que toda hora ir pro parque. E tem a tia Dayane que leva a gente pro parque também.	<i>Matheus:</i> Porque eu moro no condomínio.
<i>Pesquisadora:</i> E você vem pra escola a pé?	<i>Pesquisadora:</i> Que condomínio?
<i>Estela:</i> Sim.	<i>Matheus:</i> É... daqui.
<i>Pesquisadora:</i> Não vem de transporte, não?	<i>Pesquisadora:</i> Você não sabe o nome do condomínio, não?
<i>Estela:</i> Não.	<i>Matheus:</i> Sei sim.
<i>Pesquisadora:</i> Quem, geralmente, vem te trazer?	<i>Pesquisadora:</i> Qual é o nome?
<i>Estela:</i> Minha mãe.	<i>Matheus:</i> O nome do condomínio é... Vermelho.
<i>Pesquisadora:</i> Aí vai longe, tem que subir morro. Você cansa?	<i>Pesquisadora:</i> Ah, tá. E o condomínio fica longe?
<i>Estela:</i> Tem que descer morro, depois subir morro pra buscar.	<i>Matheus:</i> Ele fica perto.
<i>Pesquisadora:</i> Tem que descer o morro pra depois subir?	<i>Pesquisadora:</i> Fica perto? E você vem para a escola a pé? Do condomínio pra cá?
<i>Estela:</i> ãhã. Só pra minha mãe buscar eu e a Kevelyn.	<i>Matheus:</i> Sim.
	<i>Pesquisadora:</i> Quem é que te traz?
	<i>Matheus:</i> É minha tia e, tem vezes, minha mãe.
	<i>Pesquisadora:</i> Ah, tá. E você demora muito tempo pra vir de casa pra cá? Ou é pouco tempo? Rapidinho chega?
	<i>Matheus:</i> Rapidinho.

Fonte: Entrevistas realizadas com as crianças, 2016.

Ao atentarmos para as falas das crianças nos trechos das entrevistas, destacamos alguns aspectos para a análise: a) a importância e a potencialidade do que elas dizem a respeito de sua orientação espacial no caminho escola/casa/escola; b) as referências e associações que as crianças parecem utilizar como indicações para as noções de perto/longe no referido caminho.

¹ Os nomes aqui citados são fictícios.

Em relação ao primeiro aspecto, ressaltamos que a escuta das crianças em suas entrevistas foi essencial para atentarmos realmente para o que elas dizem e pensam a respeito de sua localização e locomoção no trajeto escola/casa/escola, utilizando como referência as noções de perto/longe. Nesse sentido, é preciso mais que ouvir, para perceber os significados das revelações dos alunos.

(...) é preciso auscultá-los; mais do que responder a eles, é preciso falar com eles; mais do que corrigir as tarefas, sentir quem as fez e como elas foram feitas; mais do que aceitar o silêncio de alguns alunos, captar seus significados. Enfim, auscultar significa analisar e interpretar os diferentes tipos de manifestações dos alunos. O objetivo é saber quem são, como estão, o que querem e o que podem eles (LORENZATO, 2010, p.16).

Lembramos que, também para Lorenzato (2006), o senso espacial das crianças é inicialmente topológico e, por isso, não faz muito sentido iniciar o estudo do espaço baseado em uma visão euclidiana. É importante trabalhar a partir do espaço vivenciado para o espaço pensado, ou seja, por relações topológicas, projetivas até as euclidianas².

Esse processo de interpretar e compreender o mundo acontece de maneira progressiva e percorre um caminho da percepção de si mesmo, depois do espaço a sua volta e, finalmente, a representação deste espaço. Essa percepção espacial passa, portanto, por fases: o vivido, o percebido e o concebido. Na primeira fase, a criança constrói as noções espaciais por meio dos seus sentidos e de seus próprios deslocamentos como rodear, engatinhar, rastejar e andar. É um espaço físico, vivido, construído com a presença e a manipulação de objetos e pelo desenvolvimento de atividades e brincadeiras para explorar e organizar esse espaço. Em relação a segunda fase, em que o espaço é percebido, a criança já se torna capaz de pensar sobre determinados objetos, mesmo que eles estejam ausentes. A etapa do espaço concebido emerge quando ela consegue estabelecer relações espaciais entre os objetos por meio de suas representações em figuras geométricas, mapas, plantas, diagramas etc.

O trabalho com a orientação espacial das crianças é essencial para esse trânsito entre o espaço vivenciado, percebido e concebido. Como afirmarmos com Clements (2004), a orientação espacial é uma das habilidades referentes ao desenvolvimento do senso espacial das crianças, que está relacionado a saber onde se está e como se locomover no

² Relações topológicas envolvem noções de proximidade, separação, ordem ou sucessão espacial, inclusão ou envolvimento e continuidade. Relações projetivas acontecem quando um objeto é relacionado ao seu próprio ponto de vista e ao de outros sujeitos, permitindo à criança construir pontos de vista alternativos. Nas relações euclidianas, a criança coordena os pontos de vista considerando todas as perspectivas e considera as proporções e semelhanças das figuras.

espaço, principalmente, tendo como referência o próprio corpo e sua posição. Para Mendes e Delgado,

Orientar é um dos aspectos da geometria relacionado com a capacidade de determinarmos a nossa posição no espaço relativamente a outros objetos com a ajuda de termos/conceitos elementares tais como: direcção, ângulo, distância, paralelismo, coordenadas. Orientar também inclui a capacidade para interpretar um modelo de uma situação espacial, tomado a partir de um ponto de vista (2008, p. 15).

Ao analisarmos as respostas de Estela e Matheus, notamos que eles sabiam onde estavam e como se locomoverem no percurso escola/casa/escola, e interpretavam a seu modo a situação espacial em que foram colocados, através da questão *você mora perto ou longe da escola?* e *por que você considera que é perto ou longe?* Entretanto, é importante evidenciar que, para penetrar os mundos sociais das crianças na cidade, torna-se necessário reconhecer que suas experiências são variadas e nem sempre seguem as associações mentais dos adultos. Como fazê-lo sem nos dispormos a escutá-las, a partir delas próprias, de seus próprios pontos de referência sobre o espaço que vivenciam no caminho pelas ruas da cidade até a escola? Nesse ponto, já estamos abordando o segundo aspecto de nossa análise.

Em ambas as entrevistas, notamos que tanto Estela como Matheus parecem expressar uma contradição ao afirmarem que a casa deles é perto, mas é longe. Parece-nos as noções de perto/longe estão associadas a uma lógica diferenciada. Quando dizem que moram perto da escola, a relação parece ser com o tempo que gastam para chegar. Na expressão de Matheus, por exemplo, é *rapidinho*. Quando dizem que é longe, muito longe da instituição, Estela faz alusão aos morros que tem que subir e descer, o que parece tornar a escola mais distante. Matheus, por sua vez, considera longe porque ele mora no *condomínio vermelho*, um local diferenciado do espaço escolar. Certamente, teríamos que nos aprofundar nessas questões, conversando novamente com as crianças a esse respeito.

Um outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato das respostas das crianças estarem relacionadas a pontos de referências como os morros, o condomínio ou mesmo o chegar rápido. Isso pode sinalizar, ao menos três coisas: a) desde muito cedo, elas se mostram curiosas com o espaço ao redor e identificam seus pontos de referência; b) pelo fato das cidades serem pensadas e construídas para e por adultos e, até mesmo o acesso das crianças às placas e outras indicações se tornar restrito para elas, isso se torna um fator não facilitador da passagem dos próprios pontos de referência para aqueles referentes ao ir e vir na cidade; c) há necessidade que a escola pense nessa

orientação espacial da criança para além de seus muros, e a faça pensar em como a cidade pode se tornar acessível para o mundo infantil, contribuindo para o desenvolvimento do seu senso espacial e, conseqüentemente, para a sua vida no espaço social.

Podemos também relacionar o que analisamos nas falas das crianças com as orientações propostas em documentos oficiais para a educação infantil tais como os Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) e, atualmente, a edição revista da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2016). No Referencial Curricular, os conteúdos de ensino para a educação infantil estão organizados em eixos e um deles é "Espaço e Forma". Dentre os objetivos do bloco, destacamos aqueles que apresentam uma correlação direta com as noções topológicas aqui evidenciadas.

Explicitação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação. Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço. Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência (BRASIL, 1998, p. 230).

Na escola, desafios proporcionados por meio de atividades em conjunto podem auxiliar a criança no desenvolvimento do senso espacial. Nas atividades escolares, portanto, os professores da Educação Infantil devem atentar para essas fases e, nesse sentido, o RCNEI (BRASIL, 1998) discute que as representações mentais são construídas a partir de vivências experimentais.

É multiplicando suas experiências sobre os objetos do espaço em que vive que a criança aprenderá a construir uma rede de conhecimentos relativos à localização, à orientação, que lhe permitirá penetrar no domínio da representação dos objetos e, assim, e assim distanciar-se do espaço sensorial e físico. É o aspecto experimental que colocará em relação esses dois espaços: o sensível e o geométrico. De um lado, a experimentação permite agir, antecipar, ver, explicar o que se passa no espaço sensível, e, de outro, possibilita o trabalho sobre as representações dos objetos do espaço geométrico e, assim, desprender-se da manipulação dos objetos para raciocinar sobre representações mentais (BRASIL, 1998, p. 126).

Essa relação também pode ser observada nas DCNEI (BRASIL, 2009), ao proporem práticas pedagógicas que tenham como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, de modo a garantir experiências que "recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais" (p. 26). Recentemente, foi publicada a edição revista da Base Nacional Curricular Comum. Esse documento articula os eixos "brincadeiras e experiências"

(BRASIL, 2009), aos direitos de aprendizagem das crianças na educação infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e aos campos de experiências a serem desenvolvidos com as crianças: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e imagens; escuta, fala, linguagem e pensamento; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O que se percebe ao ler as orientações do documento é que não há um bloco separado para trabalhar especificamente com “Espaço e Forma”, e sim, a presença, por exemplo, do desenvolvimento do senso espacial, entre os direitos de aprendizagem e os campos de experiências.

Assim, à medida que lhe são oferecidas oportunidades em suas vivências cotidianas, elas (as crianças) aprendem a observar, a medir, a quantificar, a se situar no tempo e no espaço, a contar objetos e a estabelecer comparações entre eles, a criar explicações e registros numéricos (BRASIL, 2016, p. 79).

As ideias discutidas em obras e documentos oficiais apresentam, portanto, a necessidade de se trabalhar com as habilidades espaciais na educação infantil para o desenvolvimento do senso espacial e do pensamento lógico-matemático e, conseqüentemente, para a vida do ser humano no mundo em vive e se movimenta.

3 Considerações Finais

A realização deste estudo ofereceu-nos indícios para uma reflexão inicial, em que destacamos: a) a escuta das crianças, por meio das entrevistas, indicou que elas possuem conhecimentos relacionados à orientação espacial que precisam ser ampliados; b) as crianças fazem as relações de perto/longe aos seus próprios pontos de referência, utilizando também uma lógica própria ao fazê-lo; c) há necessidade de uma análise mais aprofundada do pensamento geométrico das crianças, através de novas conversas, até mesmo para a proposta de um efetivo trabalho pedagógico a partir de tal reflexão; c) as concepções de infância e de criança trazem implicações para as práticas pedagógicas na educação infantil e, certamente, para o trabalho com a orientação espacial das crianças; d) os aspectos citados aqui podem balizar futuras e necessárias pesquisas sobre o desenvolvimento do senso espacial das crianças, tema pouco discutido na produção acadêmica brasileira.

Na educação infantil, existem muitas oportunidades de construir esses conceitos relacionados à orientação espacial. Podem ser trabalhadas ideias sobre direção, localização e navegação como: acima, sobre e para trás; esquerda, direita, frente; norte, leste, oeste e sul, a partir do próprio ambiente escolar. É importante também que se inclua o uso de termos específicos de localização para indicar um caminho ou segui-lo

e, inclusive, trabalhar com os pontos de referências espaciais das crianças e aqueles próprios da cidade em que ela vive e se locomove (CLEMENTS, 2004; MENDES, DELGADO, 2008; SARMENTO, 2007).

São a essas crianças da infância, consideradas como cidadãs, como pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que são capazes de olhar o mundo de forma crítica e virar pelo avesso a ordem das coisas“ (KRAMER, 2000, p. 5), são a essas crianças que, como educadores precisamos escutar e educar. “Há que se aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar” (KRAMER, 2000, p. 13).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

CLEMENTS, D. H. Geometric and spatial thinking in early childhood education. In: CLEMENTS, D. H; SARAMA, J; DIBIASE, A. M. **Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 267 – 298.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.

FIorenti, D.; LOrenzato, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. Anais do Seminário Internacional da OMEP. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Ravil, jul. 2000. p. 34-53.

LOrenzato, S. **Educação infantil e percepção matemática**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. **Para aprender Matemática**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F. **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In.: VASCONCELLOS, V.R.; SARMENTO, M.J. **Infância (invisível.)** São Paulo: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

INFÂNCIA E CIDADE: CONSIDERAÇÕES SOBRE O BRINCAR

FALCÃO, Elis Beatriz de Lima
CEI Criarte/UFES
beatrizelis@hotmail.com

NOBRE, Lorrana Neves
CEI Criarte/UFES
lolonobre@hotmail.com

FIRMINO, Nayara Santos
UFES
nayarafirmino0@gmail.com

Eixo: educação, infância e cidade

Resumo

Este relato de experiência tem como objetivo tecer algumas reflexões acerca do brincar na contemporaneidade e suas relações com a infância e a cidade, nesse sentido, dialogaremos com Fortuna (2014) e Lansky (2014) acerca das configurações do brincar na contemporaneidade. No relato dialogaremos também com a perspectiva histórico-cultural, pois concebemos o brincar como importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem e de interação social que dialoga com uma concepção de infância, Sarmiento (2007), que concebe a criança como um sujeito capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca e, portanto, de produzir cultura.

Neste relato apresentaremos propostas vivenciadas em uma instituição de educação infantil que objetivaram instaurar vivências coletivas das crianças na cidade tendo em vista a importância de se potencializar locais públicos para elas brincarem e se relacionarem com o outro. Apresentaremos também vivências que se configuram como possibilidades de preservação do brincar enquanto patrimônio cultural no contexto que as brincadeiras têm assumido na contemporaneidade por conta das próprias dinâmicas sociais estabelecidas nas cidades atualmente.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Cidade.

Introdução

Problematizar brincar, infância e cidade é de extrema importância, visto que a brincadeira se constitui como uma atividade que se articula aos processos de aprender, desenvolver e conhecer. Para Vygotsky (1987) o brincar é uma atividade humana criadora, que possibilita novas formas de construção de relações entre as crianças e os outros com os quais elas convivem, bem como a interação entre imaginação, fantasia e realidade, produzindo novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças. Assim sendo, acreditamos que por meio do brincar podemos conhecer aspectos sobre a infância e a cidade.

Pensando na brincadeira como atividade principal da criança, acreditamos na necessária problematização do brincar na contemporaneidade. Borba (2007) alerta sobre alterações na sociabilidade das crianças na cidade, uma vez que as cidades estão sendo afetadas pela conjuntura na qual a ela está inserida, que envolve a insegurança e o trânsito, por exemplo. Wenez (2013) por outro lado destaca que, mesmo as praças, que no senso comum e acadêmico são representadas como um espaço adequado para as crianças brincarem, têm se tornado espaços não ocupados pelas crianças.

Nesse contexto, é evidente que o brincar na contemporaneidade tem sofrido influências dos efeitos provocados pelas tecnologias (FORTUNA, 2014) o que tem ocasionado em brincadeiras caracterizadas pelo isolamento da casa. O autor destaca ainda que essa configuração do brincar não tem contribuído para a interação social das crianças entre si, bem como para a apropriação do brincar enquanto patrimônio cultural.

Para Cotrim e Bichara (2013) o brincar na contemporaneidade tem influências que incidem sobre os locais onde as brincadeiras ocorrem na cidade. Nos locais para (locais planejados pelos adultos, como praças e parques) as brincadeiras encontradas eram predominantemente de exercício físico, nos locais não para (locais não planejados, como ruas), a predominância foi das brincadeiras com regras. As autoras destacam como limites do trabalho a não identificação de brincadeiras simbólicas nos espaços pesquisados que associam a duas hipóteses, uma seria o tipo de método utilizado para a coleta dos dados, que no caso, foi fotografia sem registro de falas das crianças. Outra hipótese, justificada pelas autoras, diz respeito à conformação que os equipamentos exercem sobre as brincadeiras das crianças.

Dialogando com essas problematizações, este relato de experiência discute a partir das vivências de um projeto pedagógico, o lugar do brincar na contemporaneidade e as contribuições que a instituição de educação infantil pode potencializar na relação entre o brincar, a infância e a cidade, haja visto que, a cidade é um espaço também para educação infantil, pois “A criança aprende na sala de atividades, mas também no museu, no centro cultural, no jardim, no parque infantil, no centro de educação para ciência, nos parques urbanos [...]” (SARMENTO, 2015, p. 83).

Referencial teórico metodológico

O relato de experiência foi vivenciado em um Centro de educação infantil federal localizado no município de Vitória – ES, em uma turma com 19 crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos, durante o desenvolvimento de um projeto pedagógico denominado “Brinquedos e brincadeiras: que diversidade, que legal!”.

Partindo do pressuposto de que a criança é um sujeito histórico cultural que nas suas interações tem a capacidade de produzir cultura (BRASIL, 2010), planejamos o projeto a partir das observações das interações das crianças com seus pares e com o ambiente a fim de identificarmos os interesses genuínos das crianças. Assim, neste período que ocorreu durante o primeiro trimestre do ano letivo de 2015, destinados ao período de acolhimento e diagnóstico, observamos que as brincadeiras ganhavam destaque no cotidiano da rotina desta turma.

Dando continuidade e buscando compreender os interesses naturais e as expectativas das crianças em relação ao que seria trabalhado no ano letivo, trabalhamos com a literatura “Se criança governasse o mundo”, do autor Marcelo Xavier, e, a partir da questão “*Se você governasse o mundo como seria a sua escola? O que gostaria de estudar nela?*”, as crianças puderam expor por meio de suas narrativas seus desejos e anseios pelo brinquedo e pelo brincar.

No período destinado ao diagnóstico também foi realizada de maneira lúdica uma entrevista em que as foi perguntado às crianças “*O que você mais gosta de fazer?*”. Todas responderam que gostavam de brincar. Elas também foram solicitadas a

relatarem sobre o que mais gostavam de fazer em casa, e, mais uma vez o brincar apareceu de forma unânime.

Os sentidos observados nas narrativas das crianças corroboram o lugar central que o brincar ocupa na vida delas, o que vai ao encontro da concepção de que “a brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e aprendizagem sobre as pessoas e o mundo” (BRASIL, 2012). A brincadeira é atividade fundamental na infância, é por meio dela que as crianças desenvolvem sua criatividade, inventividade, criam, recriam, imaginam, experimentam, interpretam e reinterpretam papéis sociais e neste intenso movimento vivenciam o brincar enquanto experiência cultural.

Diante disto, partindo dos interesses coletivos pela temática e do diálogo com as crianças de que o que elas mais gostam de fazer é brincar, propomos que nosso projeto fosse sobre brinquedos e brincadeiras, uma vez que compreendíamos que este tema produzia sentidos que iam ao encontro do desejo e das expectativas das crianças. A partir da leitura de Borba (2007) esses desejos e inquietações foram se transformando em questões como: a prática com as crianças tem incorporado à dimensão cultural do brincar? Quais dimensões do brincar têm sido privilegiadas?

É importante destacar também que o projeto foi ao encontro de inquietações da docente em se apropriar de forma mais ampla da dimensão do brincar enquanto experiência de cultura, ampliando, portanto, a brincadeira em suas diversas dimensões. Bem como, pelo desejo de potencializar ainda mais nas práticas a singularidade das crianças nas suas próprias formas de ser e de se relacionar com o mundo.

Durante todas as etapas do projeto buscamos evidenciar o lugar da criança como criadora e produtora de cultura fundamentamo-nos na concepção de uma infância como uma categoria social de sujeitos ativos que interpretam e agem no mundo. Assim, concebemos como Sarmiento (2007, p. 36) que a infância é

“simultaneamente uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões

culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.”

Portanto, o projeto teve como principal o desenvolvimento com as crianças de práticas que tivessem como eixos orientadores as interações e brincadeiras com vistas a vivenciar o brincar enquanto experiência de cultura. Assim, se apropriando do brincar em diferentes espaços geográficos e culturais e do brincar em outros tempos, observando ausências e permanências nas brincadeiras atuais.

O projeto denominado “Brinquedos e brincadeiras, que diversidade, que legal”, foi desenvolvido a partir de subtemas, dentre eles “*Nossos brinquedos e brincadeiras*”, em que as crianças realizaram uma pesquisa em casa sobre o local que costumam brincar quando não estão na escola. A pesquisa foi enviada para casa para que as crianças respondessem junto com seus responsáveis.

Em sala de aula tabulamos juntamente com as crianças as informações no quadro (foto 1) e observamos que apenas 5 crianças frequentavam os espaços públicos para brincar. Esse resultado revelou a necessidade de potencializar os espaços públicos destinados ao brincar e a sociabilidade das crianças, uma vez que o brincar nas cidades tem sofrido influências, como da violência e do trânsito, contribuindo para que a infância seja marcada “pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer e pelo isolamento” (BORBA, 2007, p.42).

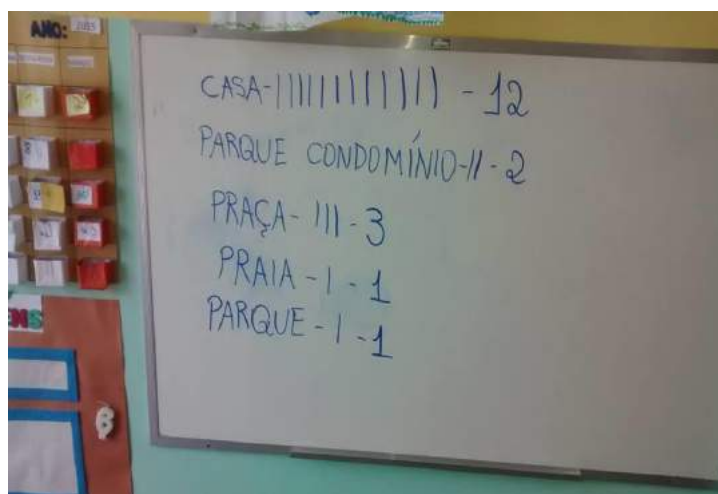


Foto 1: Tabulação da pesquisa para casa sobre o local que as crianças costumam brincar
Fonte : Acervo das pesquisadoras

A pesquisa sobre os espaços onde brincam as crianças fornece indicativos sobre a cultura lúdica na contemporaneidade, que tem sido influenciada pelas novas tecnologias, pois, muitas crianças responderam brincar em casa e muito desse brincar em casa envolve o brincar com jogos eletrônicos, determinando uma cultura lúdica digital que potencializa a solidão e, portanto, as possibilidades de contatos sociais reais. Cabe destacar que essa cultura lúdica digital está relacionada com as novas configurações sociais e familiares, como a questão da violência urbana, o número de filhos por família, bem como, o tempo disponível dos adultos aos filhos para os momentos de lazer dos/com os filhos que se configuram como mecanismos ou motivos que faz com que as crianças tenham seus usos da cidade restringidos.

Ressaltamos que as brincadeiras da infância contemporânea estão cada vez mais sendo limitadas aos espaços domiciliares, neste processo as interações com o meio urbano e consequentemente o acesso aos patrimônios culturais estão cada vez mais invisíveis. Em contrapartida, buscamos neste projeto, garantir que a criança, sujeito de direitos, tenha o seu direito à cidade garantido.

Corroborando com o pensamento de Tavares (2010), neste projeto, concebemos a cidade como um campo de práticas, evidenciando a criança como agente ativo, criativo e inventivo nesta interação com o espaço público urbano. De outro modo, como destaca Pinto (2003, p.65) percebemos o espaço urbano como um lugar potente [...] “cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita às crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares”.

Diante disto, com o objetivo de potencializar diferentes experiências de uso e apropriação do espaço público, novas possibilidades de interações e a construção de novas sociabilidades com o meio urbano, foi proposto a realização de um circuito em parques da Grande Vitória – ES. Dessa maneira, o circuito foi realizado em três parques: Parque da Cidade localizado no município da Serra, Parque Botânico Vale e Parque Moscoso, ambos localizados na cidade de Vitória. Cabe destacar, que para participar do circuito as famílias responsáveis pelas crianças assinaram um termo de autorização.

Durante o circuito nos parques foram realizadas diferentes atividades, como observação do espaço, mudanças geográficas e espaciais sofridas ao longo do tempo, brincadeiras livres e exploração dos artefatos e brinquedos dos parques, bem como foram realizados registros, com fotos, relatórios, desenhos e modelagem.

Outro momento importante no desenvolvimento do projeto em que pudemos explorar o espaço urbano foi a ida à uma feira de troca de brinquedos ocorrida em uma praça municipal da cidade de Vitória – ES. Esta atividade foi realizada em parceria com as famílias que levaram as crianças ao local combinado. Consideramos que a proposta também possibilitou a apropriação do local público como espaço de lazer e de riqueza de experiências sociais.

Considerando a concepção do brincar como experiência de cultura e o fato de que o brincar na atualidade tem sofrido influências das novas tecnologias e contribuído para o desaparecimento de brincadeiras tradicionais (FORTUNA, 2014), desenvolvemos no projeto uma proposta que almejou vivenciar com as crianças modos de brincar de antigamente que intitulamos de “*Brincando como nossos pais e avós*”. Nessa proposta pais e avós vinham até o CEI Criarte para contar como era a brincadeira preferida deles, onde e como brincavam, além disso, contribuir para a difusão das brincadeiras como patrimônio cultural e possível ainda de se vivenciar.

O projeto culminou com o lançamento do livro “Brincadeiras inventadas” que apresenta uma coletânea de brincadeiras inventadas ou apropriadas a partir de outras brincadeiras e/ou brinquedos, no pátio do CEI Criarte. O pátio costumeiramente é concebido como o local de encontro com colegas de outras turmas, espaço onde se movimentam livremente, espaço de negociação ente os pares, onde vivem diferentes papéis, onde fazem combinações que existem ou não no mundo real. Mas o pátio, além disso, tudo é cenário para criação e invenção, demonstrando que o pátio é um espaço no qual as crianças evidenciam suas próprias formas de ser e se relacionarem com o mundo.

Resultados

A pesquisa realizada no projeto *Brinquedos e brincadeiras: que diversidade! Que legal!*, sobre os locais que as crianças costumavam a brincar foi ponto de partida para a realização do sub-tema do projeto *Circuito nos parques da Grande Vitória*. A pesquisa nos fornece indicativos sobre a cultura lúdica na contemporaneidade, que tem sido influenciada pelas novas tecnologias.

Nesse sentido, o ato de brincar mudou e as crianças passaram a ficar mais tempo dentro de casa brincando ora sozinhas, ora em meios eletrônicos (computador, tablete ou celular) ou ainda assistindo televisão ou programas no You Tube. Esse brincar mais restrito ao lar é discutido por Lansky (2014) como um processo de segregação socioespacial, na qual a criança urbana é uma das principais vítimas, visto que, crianças, especialmente de classes médias e altas, vivem um confinamento e a falta de autonomia em seus deslocamentos.

A realização da proposta *Circuito nos Parques da Grande Vitória* foi realizada como uma possibilidade das crianças e, posteriormente, a família, se apropriarem desses espaços públicos de lazer. O circuito foi realizado em três parques e, não conseguimos efetivar mais passeios, porque profissionais técnicos em educação estavam em movimento de greve.



Foto 2 e 3: grupo 5 no Parque da Cidade, Laranjeiras, Serra-ES
Fonte : Acervo das pesquisadoras



Foto 4 e 5: grupo 5 no Parque Botânico da Vale, Vitória-ES
Fonte : Acervo das pesquisadoras



FOTO 1950



FOTO 2015

Foto 5 e 6: grupo 5 no Parque Moscoso, Vitória-ES.
Fonte : Acervo das pesquisadoras

Após o circuito nos três parques, fizemos uma votação para saber o parque preferido para que pudéssemos ao final do projeto fazer novamente um passeio. O parque que teve mais de 90% dos votos foi o Parque da Cidade, as crianças gostaram muito dos brinquedos desafiadores em estrutura metálica, possui um anfiteatro no qual as crianças gostaram de brincar de dançar e, acreditamos também, que eles gostaram do espaço mais livre que o parque oferece para eles se movimentarem.

Um parque específico, o Parque Moscoso foi alvo de queixa das crianças, elas relataram que não tinha nada de legal nele. Esse é um parque centenário e conserva bem as estruturas históricas que marcaram sua inauguração, assim, como patrimônio histórico tem um valor inestimável para a cidade, no entanto, pelo ponto de vista das crianças o parque não é "legal". Acreditamos que a avaliação das crianças se deva ao fato do

mesmo ter um espaço de areia com poucos brinquedos e gastos pela ação do tempo, até enferrujados.

A avaliação das crianças chama nossa atenção para a “invisibilidade de crianças, jovens e adolescentes como atores políticos concretos” (ARAÚJO, 2006, p. 14). A educação foi destacada pela autora como uma experiência que deve ser compartilhada, na qual os diferentes sujeitos que vivem a escola, como alunos, pais, professores, servidores da limpeza, dentre outros servidores devem assumir a “responsabilidade pela construção da escola como espaço público, espaço da deliberação conjunta” (ARAÚJO, 2006, p.12). Outra importante experiência compartilhada seria o entendimento das crianças também como protagonistas a serem incluídas nas decisões do planejamento urbano.

Interessante destacar que o Parque Moscoso, em seus 104 anos de existência passou por algumas reformas e em determinado período foi um parque no qual se pagava a entrada e as brincadeiras estavam diretamente ligadas ao consumo, pois a maioria dos brinquedos era pagos. Assim, a história do Parque Moscoso acompanha movimentos de rupturas e permanências conforme destaca Araújo (2006, p. 1), “constituindo-se, assim, mecanismos de apropriação do espaço urbano, ora como espaço do privado, ora como espaço público provocado pelo gerenciamento das políticas públicas”.

As vozes das crianças sobre o Parque Moscoso nos levam a refletir sobre a invisibilidade das crianças na construção de espaços públicos, apesar de serem reconhecidas contemporaneamente como sujeitos de direitos, muitas vezes o direito a participação lhes é negado. O que as crianças gostariam que existisse em um parque? Porque o Parque Moscoso não atraiu as crianças? Elas foram ouvidas durante as várias modificações que o parque sofreu ao longo do tempo? Sarmiento (2007) aponta esta não participação das crianças nas políticas públicas como uma ‘invisibilidade cívica’, ou seja, por serem sujeitos que não participam efetivamente de direitos civis, como o voto, não são ouvidas, o que as impedem de vivenciarem a sua cidadania plena, ou seja, “os sentidos construídos por elas e suas maneiras próprias de lidar com o espaço não são levados em conta pelo poder público nas obras de infraestrutura e urbanização” (PÉREZ & JARDIM, 2015, p.503). É necessário pensar possibilidades para que as crianças, aqui reconhecidas como atores sociais possam opinar, sugerir e participar das políticas públicas, exercendo assim, sua cidadania.

Outra atividade realizada durante o projeto foi a participação do grupo 5 junto com família e professores na feira de troca de brinquedos. Acreditamos que foi uma experiência muito interessante para as crianças, uma vez que elas tiveram alguma autonomia para poderem circular e conversar com crianças e outros adultos para poderem negociar a troca de brinquedos que levaram por outros brinquedos. Além da troca de brinquedos realizamos um piquenique e nos divertimos muito. Concordamos com Lansky (2014) de que “os espaços públicos, em especial, as ruas, as praças e os parques, são contextos privilegiados de aprendizagem da cidadania e oferecem um potencial de mudança”.



Foto 7: Crianças, família e escola participando da Feira de troca de brinquedos na Praça dos Namorados, Vitória-ES.

Fonte : Acervo das pesquisadoras

Interesse destacar a afinidade que as famílias das crianças dessa turma foram construindo durante o ano letivo de 2015 e após, visto que até hoje temos notícia de piqueniques que realizam em parques e nos convidam a participar.

Acreditamos que realizar o *Circuito nos parques da Grande Vitória* contribuiu para a valorização dos locais públicos como um local interessante para brincar, encontrar e fazer amigos, o que contribui para diminuir a solidão e o sedentarismo infantil, algo que Fortuna (2014) destaca como efeitos das tecnologias no comportamento humano e, portanto, aos riscos gerados pela exposição massiva diante às novas mídias, prejudicando, inclusive a preservação da cultura lúdica tradicional.

A preservação da cultura lúdica tradicional não está afetada unicamente pelas novas mídias, pois, não se trata de contestar a legitimidade dos novos modos de brincar da era

digital, conforme Fortuna (2014, p. 22) também destaca, mas também pela “impossibilidade das crianças brincarem e interagirem entre si e com outras gerações”.

Não se trata de um saudosismo do brincar no passado como o legítimo brincar, não é voltar ao passado, mas valorizar momentos que são esquecidos e que ressignificados podem contribuir com o brincar da infância na contemporaneidade. Fortuna (2014) destaca que as brincadeiras fazem parte do nosso patrimônio cultural, por isso, é dever dos adultos, pois são responsáveis pelas novas gerações, difundir formas de brincar acumuladas historicamente.

Pensando nessa responsabilidade, nós realizamos como um outro sub-tema dentro do projeto *Brinquedos e brincadeiras: que diversidade! Que legal!*, intitulado de *Brincando como e com nossos pais e avós* que teve como ponto de partida algumas questões norteadoras: as crianças sempre brincaram da mesma forma? Como será que nossos pais e avós brincavam?.

A proposta *Brincando como e com nossos pais e avós*, possibilitou vivenciar o brincar enquanto experiência de cultura também, visto que, pressupõe também conhecer o brincar em outros tempos, observando ausências e permanências nas brincadeiras atuais.

Assim, organizamos momentos na rotina pedagógica para que pais ou avós pudessem compartilhar com as crianças aspectos da sua infância, o que inclui as brincadeiras. Foram vários momentos, dessa forma, brincamos de roda embalados pela cantiga Corre Cotia ensinada por uma mãe. Brincamos de caça ao tesouro com um pai. As crianças se empolgaram com a linguagem cartográfica trazida pelo pai.



Foto 12: mãe apresentando o local onde brincava quando pequena de Corre Cotia.
Fonte : Acervo das pesquisadoras



Foto 13: pai apresentando brincadeira caça ao tesouro.
Fonte : Acervo das pesquisadoras

Outra brincadeira compartilhada por um pai, foi o futebol. O pai, também contou suas aventuras ao brincar de bicicleta pelas ruas.



Foto 14: brincadeira de futebol crianças e pai
Fonte : Acervo das pesquisadoras

Algumas mães relataram que nem sempre podiam comprar brinquedos em lojas e que na época delas era comum construir os brinquedos que iriam brincar. Dessa forma, duas mães levaram a perna de pau e o pé de lata.



Foto 15 e 16: brincadeira de perna de pau e de pé de lata
Fonte : Acervo das pesquisadoras

Outra mãe relatou que morava no interior e que também não tinha muitos brinquedos, então era comum as crianças coletarem grãos e outros materiais da natureza para fazerem arte em desenhos.



Foto 17: brincadeira de arte com grãos
Fonte : Acervo das pesquisadoras

Nessa mesma direção, de inventar brincadeiras com outros materiais, uma mãe ensinou a brincadeira corrida do ovo na colher.



Foto 18: brincadeira de corrida do ovo na colher
Fonte : Acervo das pesquisadoras

Recebemos a visita de um casal de avós que trouxeram a brincadeira bola de gude e cabo de guerra.



Foto 19: brincando de bola de gude com um avô
Fonte : Acervo das pesquisadoras

Fechamos brincando com uma mãe novamente bola de gude. As crianças puderem vivenciar a brincadeira como antigamente, ganhando "bolebas". Mariza destacou que além da bola de gude, brincava de soltar pipa, tudo isso na rua. Foi muito interessante, pois as crianças puderam observar que essas não eram e não são brincadeiras só para meninos...



Foto 21: brincando de bola de gude com uma mãe
Fonte : Acervo das pesquisadoras

Observamos que para os adultos foi um momento muito especial por lembrar brincadeiras de outros tempos. As crianças gostaram muito de conhecer outras brincadeiras e de brincar como antigamente, por isso concordamos com Fortuna (2014, p. 23) quando destaca que

“se algumas brincadeiras desaparecem ou são substituídas, devemos nos questionar sobre quais são as condições atuais para experimentá-las: será que nós, adultos, não estamos renunciando ao nosso papel de mediadores dessa cultura? Que tempo e espaço para brincar não só oferecemos como também partilhamos com as crianças e os jovens de hoje?”

Pensando no tempo e espaço que oferecemos para as crianças outra possibilidade no trabalho pedagógico dentro do projeto Brinquedos e brincadeiras: que diversidade! Que legal!, foi se apropriar das brincadeiras que as crianças realizam no pátio, para conhecer como são essas brincadeiras e organizar um livro junto com as crianças intitulado “Brincadeiras inventadas”.

Dessa forma, buscamos observar esse brincar no pátio a partir das contribuições de Vygotsky (1987) sobre o brincar como uma atividade humana criadora, que possibilita novas formas de construção de relações entre as crianças e os outros com os quais elas convivem, bem como a interação entre imaginação, fantasia e realidade, produzindo novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças.

O autor aborda que apesar de muitas brincadeiras surgirem a partir de atividades de adultos, há nas brincadeiras das crianças uma originalidade surgida da capacidade das crianças combinarem os elementos dessas atividades de formas variadas. Assim sendo, buscamos observar e inventariar brincadeiras inventadas e ressignificadas pelas crianças, ou seja, a atividade criadora das crianças, o seu protagonismo.

A partir do olhar aos momentos de brincadeiras das crianças no pátio descobrimos que nem sempre são os brinquedos que determinam os seus usos, mas as crianças que ao brincarem inventam e (re) inventam usos diferenciados para esses artefatos culturais. É o que podemos acompanhar na brincadeira abaixo que faz parte do livro.

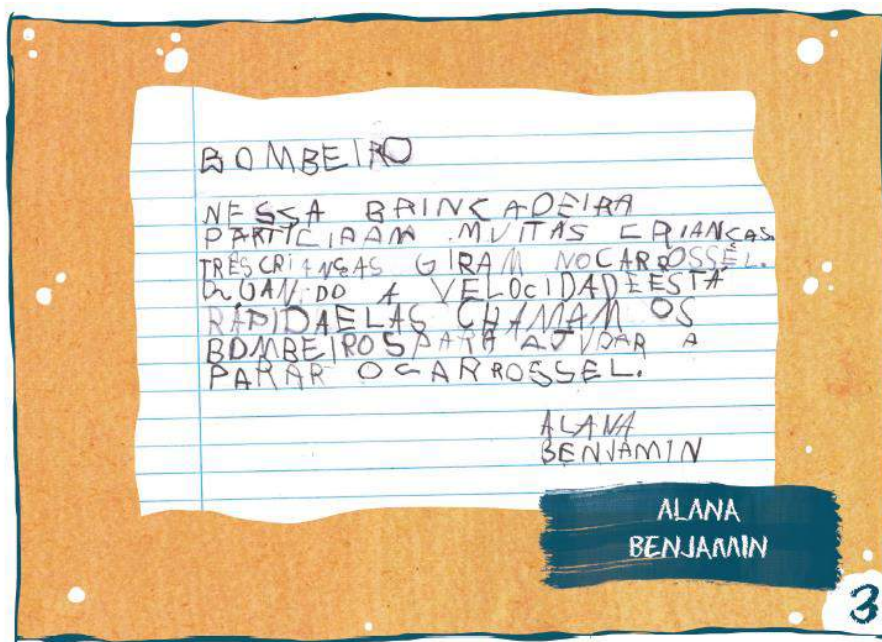


Foto 23: brincadeira do livro Brincadeiras inventadas
Fonte : Acervo das pesquisadoras

A brincadeira acima é uma das brincadeiras que demonstram não existir uma simples conformação entre brincadeiras e equipamentos disponíveis em parques. O que faz um contraponto com os estudos de Cotrim e Bichara (2013) que destacaram existir uma forte associação das brincadeiras encontradas nos locais pensados para as crianças com os aparelhos dos parquinhos, o que demonstraria a atratividade que esses equipamentos exerceriam sobre os brincantes.

No livro, podemos observar que algumas brincadeiras possuem uma relação com brincadeiras tradicionais, como os piques, o que de certa forma vem desmistificar a ideia que as brincadeiras infantis tradicionais inexistem no brincar contemporâneo.

Considerações finais

No projeto pedagógico “Brinquedos e brincadeiras: que diversidade! Que legal!” identificamos que as crianças do grupo 5 vivenciavam um brincar que não fazia muita referência aos espaços públicos. Nessa direção, o relato de experiência apresentou propostas que tiveram como objetivo potencializar espaços públicos para brincar, pois são contextos privilegiados de aprendizagem e cidadania (LANSKY, 2014).

As vivências do projeto também nos convidaram a afirmar o papel das instituições escolares na promoção do brincar enquanto patrimônio cultural, pois, a instituição de educação infantil “deve ser o lugar da afirmação plena dos direitos da criança” e, portanto, o lugar onde se realiza vários direitos, inclusive “os direitos ao afeto e às emoções, ao riso, ao convívio, ao jogo e à brincadeira” (SARMENTO, 2015, p. 82).

Ao sairmos do espaço escolar formal, possibilitando vivências éticas e estéticas pelas crianças em outros espaços e tempos, denotamos a importância do espaço público urbano como espaço educativo não formal, lugar de comunicação social rico em suas potencialidades de interações e práticas pedagógicas.

O relato incidiu sobre como o brincar é um espaço privilegiado para a construção de significações e, portanto, para reflexões sobre a relação infância e cidade. Avanços nessa relação devem ser norteados pelos diversos atores (crianças, pais, escolas, setores públicos e privados) numa articulação conjunta “para encontrar situações que garantam caminhos ricos e seguros em que as crianças possam transitar” (LANSKY, 2014).

Acreditamos que obtivemos pistas para aprofundarmos teoricamente e empiricamente o planejamento urbano das cidades tendo em vista o protagonismo das crianças e o direito a espaços, sejam coletivos ou próprios, para brincarem e interagirem. Nesse sentido,

“Se uma criança não brinca, não consegue ser um bom cidadão. Uma cidade sem crianças que andem sozinhas pelas ruas, nas calçadas, nas praças, é uma cidade pior, mais feia, mais insalubre, mais insegura. Não façamos as crianças saírem pela estrada, porque as estradas são perigosas, mas na verdade, as estradas são perigosas porque não têm mais crianças. As crianças são capazes de nos obrigar a termos cuidado, a ficarmos atentos e vigilantes, a reconstruir um ambiente participe, interessado e, por isso, seguro” (TONUCCI, 2014).

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brincadeiras e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil**: manual de orientação pedagógica: módulo 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania**: a experiência de Vitória/ES –Brasil. Palestra proferida em 2006 no congresso internacional “desafio da inovação na gestão de cidades” realizado em Vitória/ES, com o título “Políticas Territoriais, Cidadania e Poder”.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos. Org(s) Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

COTRIM, Gabriela Souza; BICHARA, Ilka Dias. **O Brincar no ambiente urbano**: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole. Disponível em www.scielo.br/prc. Acesso em 01/03/2017.

FORTUNA. Tânia Ramos. **Cultura lúdica e comportamento infantil na era digital**. Revista Pátio – Educação Infantil. ANO XII, nº 40. JUL/SET 2014, p. 20-23.

LANSKY, Samy. **Segregação e encontro entre a escola e a casa**. Revista Pátio – Educação Infantil. ANO XII, nº 40. JUL/SET 2014, p. 8-11.

MEIRA, Ana Marta. **A infância contemporânea, o brincar e a cultura no espaço da cidade**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, B. C. & JARDIM, M. D. **Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação**. Revista Psicologia & Sociedade, 2015. P. 494-504.

PINTO, M. R. B. **A condição social do brincar na escola**: o ponto de vista da criança. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELOS, Vera M.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.) *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos das crianças. In: **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectivas. Org. ARAÚJO, Vania Carvalho de [et al]. Brasília: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

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.

TONUCCI, Francesco. **As crianças e a cidade**. Revista Pátio – Educação Infantil. ANO XII, nº 40. JUL/SET 2014, p. 4-7.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

WENETZ, Ileana. **As crianças ausentes nas ruas e nas praças**: etnografia dos espaços vazios. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 346-363, maio-ago. 2013.

MOVIMENTOS E TESSITURAS EXPERIENCIADOS DE CURRÍCULOS NA INTERRELAÇÃO ENTRE AS ESCOLAS E A CIDADE¹

Ricardo Figueiredo² (Centro Universitário FAESA; SEME/Vitória-ES)
ricardofigueiredo@ebrnet.com.br

Eixo temático: Educação, infância e cidade.

Resumo: O artigo tem como objetivo problematizar a captura dos movimentos e tessituras experienciados de currículos pelos *praticantespensantes*³ do Programa Educação em Tempo Integral, de quatro escolas de ensino fundamental, localizadas em regiões distintas do município de Vitória-ES, tendo como referência a interrelação das escolas com a cidade. Utiliza como pressuposto para o desenvolvimento do estudo uma rede de conversas, envolvendo diferentes sujeitos *praticantespensantes* do cotidiano escolar, bem como a contribuição *teoricametodológica* da investigação cartográfica no acompanhamento dos movimentos que tecem currículos, a partir da interrelação entre a escola e a cidade, articulado à produção teórica dos/as seguintes intercessores/as: Barros e Kastrup (2009), Carvalho (2009), Certeau (2011) e Freire (1993). Ressaltamos que os *tempoespaços* das *praticaspolíticas* dos currículos *pensadospraticados* pelos/as *praticantespensantes* do programa no território-cidade de Vitória-ES expressaram movimentos experienciados por eles/as individualmente e com os/as demais na organização das atividades em *tempoespaços* distintos, tanto nas escolas, quanto nos outros espaços territoriais. Ainda, constituíram-se e refletiram as intencionalidades, os sentimentos de pertencimento, os diálogos e articulações possíveis efetivados pelos/as diferentes *praticantespensantes* do programa nas instituições escolares e, consequentemente, nos territórios.

Palavras-chave: Cidade; educação em tempo integral; cotidiano escolar; currículos.

1- Introdução

A iniciativa de capturar os movimentos e tessituras experienciados de currículos na interrelação entre as escolas e a cidade a partir do itinerário investigativo advindo das relações que são tecidas e produzidas nos *espaçostempos* em que o Programa Educação em Tempo Integral se concretizou, ocupando o território-cidade de Vitória-ES, apresenta-se como uma das possibilidades de compreender currículos *pensadospraticados* no âmbito das escolas e para além delas, configurando-se como uma experiência única e singular de produção de culturas e sentidos e, consequentemente, de subjetividades que são enredadas em modos próprios de se

¹ O referido artigo utiliza como referência para sua sistematização, a tese do autor, denominada "Currículo(o/a)rizando a Cidade: enredamentos possíveis das *praticaspolíticas* dos/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória-ES", defendida recentemente;

² Doutor em Educação pelo PPGE/UFES, professor de ensino superior no Centro Universitário FAESA e pedagogo do Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES;

³ Escrita utilizada como tentativa de romper com a dicotomização entre polos opostos, produzindo outras significações que não reproduzam as binaridades e polaridades características da concepção moderna de ciência.

estabelecer conexão com os conhecimentos, valores, normas, ideias, crenças, experiências, sentimentos e atitudes dos/as *praticantespensantes* nos cotidianos escolares.

Entendemos que os diferentes *espaçostempos* sociais produzidos pelos sujeitos a partir da pluralidade de experiências vividas oriundas das circunstâncias e possibilidades experimentadas nos, pelos e a partir dos cotidianos escolares corroboram processos formativos que ajudam a compreender as tessituras das redes de conhecimentos, a partir dos currículos *pensadospraticados* na escola, enquanto artefato cultural que (in)visibiliza *praticaspolíticas* plurais [...] de *criações anônimas e "perecíveis"* que *irrompem com vivacidade e não se capitalizam* (CERTEAU, 2011, p. 13).

Nessa lógica de compreensão, os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral no território-cidade de Vitória-ES, cotidianamente, pensavam *praticaspolíticas* que teceram currículos, a partir das tessituras das redes cotidianas por eles/as experienciados/as. Assim, para o desenvolvimento do referido estudo, utilizamos a contribuição dos pressupostos *teoricometodológicos* da investigação cartográfica na aplicação da análise dos cotidianos escolares, a partir da compreensão de que eles se compõem pelos fragmentos e tessituras das redes que são tecidas pelos "sujeitos ordinários" (CERTEAU, 2011) em situações possíveis e diversas, particularmente aqui, naquelas que se associavam aos enredamentos provenientes das *praticaspolíticas* dos/as *praticantespensantes* do programa nos modos de inventar currículos.

Posto isso, Barros e Kastrup afirmam que o percurso ou a trajetória de acompanhamento das processualidades na e da pesquisa cartográfica que se associam e são recorrentes à temática em estudo

[...] é constituído de passos que se sucedem sem se separar [...] um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes [...] a processualidade está presente em todos os momentos – na coleta, na análise, na discussão dos dados e também [...] na escrita dos textos [...], de modo mais claro e literal, práticas de pesquisa que se distinguem daquelas da ciência moderna cognitivista (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 59).

A partir da perspectiva *teoricometodológica* apontada, indicamos, como possibilidade de realização da pesquisa, um campo significativo de trabalho que permitiu-nos aproximar da problemática e, conseqüentemente, dos territórios que foram habitados. Assim, vimos como possibilidade de viabilização da pesquisa a composição de

territórios constituídos por quatro escolas de ensino fundamental, que viabilizavam o Programa Educação em Tempo Integral no município de Vitória-ES.

Consideramos também que o campo de viabilização da pesquisa foi constituído pela seleção de uma escola de cada uma das regiões de organização e acompanhamento do Programa Educação em Tempo Integral no período em que a pesquisa foi desenvolvida. Além desse critério, elegemos como condição para seleção das escolas: o interesse e o desejo dos/as *praticantespensantes* do programa na viabilização da pesquisa; as *praticaspolíticas* curriculares diferenciadas do programa nas escolas; o funcionamento do programa nos turnos matutino e vespertino; assim como o atendimento a uma pluralidade de alunos/as, considerando a faixa etária e séries/anos e gêneros distintos.

Para captura dos dados, utilizamos o registro de diferentes fontes, não somente, as provenientes dos dispositivos escritos. Além dos recursos das fotografias e filmagens utilizadas na produção de dados, as redes de conversas, algumas delas utilizadas na sistematização deste artigo, envolveram um número significativo dos/as *praticantespensantes* do programa, mediadores/as ou representantes dos *espaçostempos* de viabilização das múltiplas *praticaspolíticas* curriculares realizadas no território-cidade de Vitória-ES. Para Certeau,

[...] as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras 'de situações de palavra', de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular 'lugares-comuns' e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los 'habitáveis' (CERTEAU, 2011, p. 49).

As redes de conversas que envolveram grupos distintos - *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral - foram tecidas em dias, horários e locais diversos e nos múltiplos espaços em que aconteceram as *praticaspolíticas*, evidenciando *temposespaços* habitados no território-cidade de Vitória-ES.

Nesse direcionamento, as conversações são referenciadas entre ações complexas (noção de rede) porque são tecidas em um complexo enredamento de acontecimentos, de acasos, ações emaranhadas, interações e retroações, traçando-se, assim, redes de subjetividades compartilhadas e tornando a potência dessas conversações muito mais relacionadas com o *enredamento produzido* – envolvendo *formas e forças de agenciamento* – do que com a vontade dos interlocutores (CARVALHO, 2009).

2- Escolas... tessituras de currículos... e cidade.

A possibilidade de compreender a complexidade das *praticaspolíticas* curriculares inventadas pelos/as *praticantepensantes* do programa , em cada uma das escolas e/ou na ocupação do território-cidade, necessitou envolver diferentes *praticantepensantes* do programa, entendendo que as redes cotidianas só se constituem na relação com as demais. Nessa perspectiva, entendemos que a constituição das redes se efetiva na dimensão de trabalhos coletivos, em que os/as *praticantepensantes* do programa assumem intensamente as *praticaspolíticas* de enredamentos, tecendo cotidianamente as redes de relações, conforme explicita um/a dos/as *praticantepensantes*:

“Desde 2008 quando iniciamos o programa na rede municipal de ensino, uma das atribuições do/a coordenador/a é realizar o mapeamento dos espaços, públicos ou privados, que se localizavam no entorno da escola, com o objetivo de verificar a possibilidade de utilizá-los com os/as alunos/as, por exemplo: a nossa escola [...], não tinha um espaço disponível para os/as alunos/as fazerem atividades de leitura e produção de texto, então buscamos alguns espaços dentro do bairro e o Centro de Convivência da Terceira Idade nos ofereceu uma sala que foi utilizada para realização dessa atividade. Os/as alunos/as se encaminhavam direto para aquele espaço, para participarem das atividades relacionadas à leitura e produção de textos e permaneciam por duas horas. Outro espaço foi a Unidade de Saúde do bairro que é um equipamento público pertencente à Prefeitura. A mesma foi utilizada no período em que realizamos o exame de pele dos/as alunos/as para participarem das aulas de natação no Clube Ítalo Brasileiro... Conversamos com a diretora da Unidade de Saúde e ela nos atendeu, organizando uma agenda de horários, constando a disponibilidade dos médicos para realizarem os exames de pele das crianças e dos/as adolescentes, frequentemente, mantemos contato para viabilizar atendimento médico aos/às alunos/as” (PRATICANTEPENSAnte).

As redes foram se constituindo em *tempoespaços* distintos por meio de movimentos instituintes de relações complexas que incorporavam elementos de diferentes natureza. Assim, a compreensão dessa lógica só se estabelece a partir da apreensão de alguns fragmentos que compõem as redes. Nesse sentido, as condutas e as manifestações individuais dos *praticantepensantes* do programa não podiam ser compreendidas na sua individualidade e/ou identidade singular do sujeito, como um sujeito autônomo, aut centrado e provido de uma consciência individual.

Dessa forma, ressaltamos que, não foram as *praticaspolíticas* individuais dos *praticantepensantes* do programa que nos interessava, mas sim aquelas que se efetivaram no coletivo dos enredamentos possíveis de invenção de currículos *pensadospraticados* no território-cidade de Vitória-ES, a partir da expressão das relações coletivas manifestadas na composição do território de cada uma das

instituições escolares. Assim, o [...] *território não é um espaço definido metricamente pelo muro da escola. Trata-se de um espaço de aprendizagem sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha, de vida* (RABELO, 2012, p.125).

Com isso, as crianças e os/as adolescentes das escolas envolvidas participavam de uma pluralidade de atividades desenvolvidas pelos profissionais de diferentes áreas, provenientes das diversas Secretarias (Educação, Assistência Social, Saúde, Cidadania e Direitos Humanos, Esporte, Cultura, Transportes, Meio Ambiente, Segurança Urbana e Companhia de Desenvolvimento de Vitória). Assim,

“[...] as pessoas nos relatavam sobre os problemas que havia... e havia mesmo, mas ressaltavam também que o programa... a merenda, os lanches e o almoço... o funcionamento... as atividades de planejamento... eram interessantes. Mas havia problemas como na escola regular... mesmo considerando as orientações da necessidade de articulação permanente com a escola... com o currículo... com os espaços que as crianças e os/as adolescentes frequentavam... E os depoimentos dos/as professores/as dos/as meninos/as do Tempo Integral já apontavam que eles/as começavam a fazer uma elaboração melhor, ou seja, se abrem possibilidades para esses/as meninos/as que nos permitem afirmar que é desejável que tivéssemos para todos/as. Agora, se vocês me perguntassem hoje se é dentro da escola ou se é no espaço extraescolar, eu não acho que tenha que ser obrigatoriamente na escola, não, eu nem sei se seria defensável, porque o espaço físico da escola, às vezes, já é tão marcado por rituais e procedimentos rígidos... que as crianças e os/as adolescentes querem alguma coisa mais fora dela... A imensa maioria das crianças do Tempo Integral nunca tinham ido à Ufes... ao Teatro Carlos Gomes ou ao Carmélia... para conhecer... para saber.. para ver... nunca haviam ido na marinha... Eles/as ficaram encantados/as... Inclusive, eu acompanhei uma aluna até lá e ela falava: ‘Puxa, quer dizer que eu posso ser marinheira, eu posso entrar na marinha!’, ou seja, isso abre mil possibilidades... Vai ampliando as perspectivas no/a: parque, biblioteca, teatro, museu... Temos que considerar isso, Vitória tem muitos espaços e esses precisam ser mais usados” (PRATICANTEPENSAnte).

As atividades desenvolvidas pelas Secretarias associavam-se às suas ações específicas e que já constavam nos planos de trabalho das equipes internas, com o objetivo de viabilizá-las a partir do envolvimento das crianças e adolescentes. As Secretarias de políticas sociais oportunizaram às crianças e aos/as adolescentes as seguintes atividades: xadrez; teatro; dança de rua; *skate*; *grafite*; *funk*; *hip hop*; visitas aos monumentos históricos do Centro de Vitória-ES; capoeira; oficinas: leitura e escrita, educação para o trânsito, fotografia, higiene corporal e bucal, relações etnicorraciais, gênero e homofobia, direitos do cidadão, relações inter-pessoais, sexualidade, meio ambiente e reciclagem; filosofia para crianças e adolescentes; teatro de bonecos; *street dance*; aulas de natação, velas e caiaque; pintura; recreação; artes marciais; percussão, canto e

poesia; e, esportes: futebol de campo e de salão, voleibol e handebol (PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: praticando políticas integradas, s/d).

As atividades e oficinas foram desenvolvidas em diferentes espaços da cidade, gerenciados pelas Secretarias e/ou convênios estabelecidos entre a Prefeitura e demais espaços: praças e parques públicos; clubes poliesportivos; espaços de educação, ciência e cultura da Secretaria Municipal de Educação (Escola da Ciência-Física, Planetário de Vitória, Escola da Ciência Biologia e História e Praça da Ciência); monumentos históricos do Centro de Vitória; Praia de Camburi; teatro Carlos Gomes; Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo e Museu do Negro. Diante dessa perspectiva de trabalho, um/a dos/as *praticantespensantes* do programa afirmou que:

“Nosso trabalho aqui é muito importante, como sempre compreendi o programa, porque você trabalha com uma perspectiva fora da educação formal, embora essa definição seja criticada por alguns autores... Trabalhar com as crianças e os/as adolescentes para que eles/as consigam compreender os espaços públicos em que vivem, compreender as relações que têm que ter com as outras crianças, com outras pessoas e com o próprio espaço, onde eles/as estão vivenciando. E isso é um trabalho interessante, porque você vê que algumas crianças têm muita dificuldade de se relacionar umas com as outras, ou de compreender bem o espaço em que está e como deve se comportar em alguns deles. E aí o nosso trabalho vem mais nessa perspectiva mesmo, de conseguir trazer para as crianças e os/as adolescentes essa compreensão do espaço público, da vivência escolar, da relação interpessoal, da relação não só do/a aluno/a com a turma, mas com os/as profissionais da escola, o pessoal que trabalha no administrativo e outras funções. Acho que o nosso trabalho é esse, assim, é de fato um trabalho necessário” (PRATICANTEPENSAnte).

A experiência do Programa Educação em Tempo Integral foi constituindo sua historicidade, contemplando: as possibilidades de articulação com as Secretarias de políticas sociais da Prefeitura local, as Organizações não Governamentais, instituições, clubes poliesportivos e outros/as; a manutenção da infraestrutura de apoio de viabilização do programa (transporte coletivo para cada unidade escolar, disponibilidade de uniforme escolar para os/as alunos/as, lanches e refeições diárias, adaptações e reparos físicos nas escolas); as parcerias e convênios estabelecidos; a formação continuada dos/as *praticantespensantes* do programa e outros. As possibilidades, que constituíram movimentos experienciados pelas crianças e pelos/as adolescentes, foram ressaltadas pela seguinte conversa:

“Essa ‘coisa’ de ocupar o espaço público parece tão banal, quando a gente fala assim: ‘ocupar o espaço público’, até porque o espaço é público, mas,

quando você articula esse conceito para um ambiente, por exemplo, um ambiente que eu chamo de comunidade popular, que são os ambientes mais marginalizados, vou pensar aqui, a região de São Pedro... os/as meninos/as não saem dos seus guetos, não saem dos seus bairros, não saem! Só temos compreensão disso, quando estamos lá e falamos, assim: 'Você já foi à praia?'. Às vezes, crianças de sete, oito, dez anos nunca veio aqui, em Camburi... Parece mentira... Você fala, assim: 'Já foi ao cinema?'. Os/as meninos/as nunca foram ao cinema. Você sabe o que é isso? Enquanto aqui as crianças têm mais possibilidades. Quando lançam um filme, eles/as vão para o Shopping Norte Sul, assiste numa 'sala 3D'. Isso é bacana, não é ruim, não! Eles têm isso aqui... e é bacana que tenha. Aí nós falamos, assim: 'vivência no espaço público... mas, ir à praça?'. Os/as meninos/as não têm essa possibilidade se não for pelo programa. E essa ocupação sistemática dos espaços públicos é isso, como cidadão/ã, como estudante que está ali para de fato aquele espaço ser dele/a e ser público. O que serve a alguns/mas não é público, público é público, ninguém pode ser dono/a individualmente daquilo. Então, se todos/as têm a possibilidade de estar ali e é isso que o programa faz e traz, é fantástico! Ainda de modo geral, essas crianças não vão chegar à Universidade, algumas delas nem terminam o Ensino Médio. Então, esse programa parece 'bobeira', mas é de uma grandiosidade que a gente, às vezes, não consegue mensurar" (PRATICANTEPENSAnte).

Nesse sentido, o conceito de educação amplia-se, incorporando as experiências para além dos muros que limitam o *espaçotempo* escolar, possibilitando a integração e articulação das diferentes processualidades e relações experienciadas pelos/as *praticantespensantes* do programa, advindas dos diferentes contextos de formação, familiar, cultural, social e/ou outros dos quais experienciavam cotidianamente. Fundamenta-se na perspectiva de compreensão ontológica de que nos, *tempoespaços* da cidade coadunam a experiência de humanização, consolidando o conceito de cidade educadora,⁴ não necessariamente de escolarização, mas, compreendido como *territórioespaço* vivo e dinâmico que preside a vivência de experiências contínuas que imbricam *praticaspolíticas* cotidianas que circulam organicamente em diferentes esferas da vida social, apontando e reconhecendo que a escola sozinha não possui condições de cumprir efetivamente a sua finalidade, conforme ressalta um/a dos/as *praticantespensantes* do programa:

"Um dos desafios do programa, na verdade, desde o início, é não perder de vista essa flexibilidade que o programa tem para não voltar à escola tradicional por meio de seu processo de escolarização [...], discutimos muito acerca da concepção de cidade educadora... Estamos aqui localizados no Parque Moscoso que faz parte do centro histórico do município de Vitória... Recentemente, foi inaugurado aqui perto o Museu Capixaba do Negro e nós

⁴ Segundo Vianna (2004, p. 29), o conceito de cidade educadora ocupou o cenário internacional na década de 70, com o documento da Unesco "Aprender a ser, a educação do futuro" e ganhou maior visibilidade com a realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona. O referido Congresso aprovou uma Carta de Princípios que aponta um conjunto de características da cidade educadora, agrupadas em três temáticas: "o direito a uma cidade educadora"; "o compromisso da cidade" e "ao serviço integral das pessoas".

participamos tanto da inauguração, quanto da programação da semana da consciência negra, envolvendo um grupo de crianças e adolescentes... Exploramos vários espaços nesta região do Parque Moscoso... Na Escola de Ciência Física visitamos uma exposição de pedras e calcários, no Palácio Anchieta, visitamos a exposição 'Evolução Genômica' e, mais no ano passado, visitamos as exposições dos mestres franceses e espanhóis, no mesmo local. Enfim, procuramos perceber esse espaço em que estamos localizados, mas também percebendo a cidade como possibilidade. Essa é uma discussão importante... Perceber o que está acontecendo na cidade, nos museus, nas praças, nas galerias, no Palácio Anchieta e se relacionar com isso... Falamos tanto em política articulada, mas essas coisas não acontecem se as pessoas não se envolverem e nós procuramos nos envolver... buscar" (PRATICANTEPENSAnte).

Assim, as *praticaspolíticas* dos/as *praticantespensantes* do programa manifestavam-se por meio dos usos e consumos que faziam a partir da ocupação dos *espaçostempos* experienciados e, conseqüentemente, dos sentidos que lhes foram atribuídos. Ainda consideramos que o território-cidade é potencializador de experiências particulares em que os/as caminhantes e andarilhos/as comuns inscrevem [...] *seus passos, regulares e ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo* (CERTEAU, 2011, p. 35), em que as inúmeras frequentações irrompem com as condições que determinam a vida coletiva e individual dos/as *praticantespensantes* do programa, conforme conversa abaixo:

"Nossos/as alunos/as já conhecem muitos espaços, por exemplo: a Igreja Reis Magos em Nova Almeida, a Casa de Pedra em Jacaraípe, o Parque da Cidade de Laranjeiras, o Museu Ferroviário, o Convento da Penha e o Parque da Prainha no município de Vila Velha, a Igreja do Rosário, no Centro de Vitória, que foi a primeira construção do Estado. Em Cariacica, visitamos a Ceasa para os/as alunos/as conhecerem de onde sai a distribuição de frutas, verduras, legumes, onde é produzido. Eles/as já tiveram essa experiência de conversar com produtores/as que estavam lá, de conhecer aquele espaço, saber de onde vêm aquelas mercadorias, fazer uma pesquisa e saber de onde vêm esses produtos. Eles/as já tiveram a oportunidade de ir à Roda d'Água, em Cariacica; também em Pitanga, no município da Serra conhecerem uma área rural. Dentro do município de Vitória, também, fomos conhecer a região de São Pedro... Levamos os/as alunos/as até a Ilha das Caieiras e fomos caminhando da Ilha das Caieiras até chegar na praça de São Pedro, caminhando por aquela área, observando como se deu aquela ocupação. Tem muitos pescadores... desfiadeiras de siri, pessoal que trabalha em restaurantes. Quando chegamos na Praça de São Pedro, havia outras crianças que estavam uniformizadas e outras sem uniforme... eles/as chegaram e as crianças queriam brincar de bola, ou melhor, jogar bola na quadra, mas eles/as não tinham a bola e nós tínhamos levado a bola. Então, a partir desse momento, os/as nossos/as alunos/as entraram em acordo com eles/as e todos/as brincaram juntos/as, sem nenhum conflito... eles/as brincaram ali, normalmente, durante umas duas horas e sem brigas, não tiveram nenhum atrito... Essas experiências que envolvem nossos/as alunos/as são importantes para eles/as conhecerem, também, o outro lado da cidade, outros lugares da cidade que são diferentes do bairro, onde eles/as moram" (PRATICANTEPENSAnte).

Dessa forma, os *espaçotempos* citadinos configuram-se como possibilidade de criação e invenção *metodologicaepistemológicas*, considerando seu potencial de *praticaspolíticas* sentidas e efetivadas, continuamente, pelos/as diferentes transeuntes que circulam pelo território... É uma “escola aberta”, em que as possibilidades de significação das aprendizagens dependem das relações estabelecidas entre os/as diferentes *praticantespensantes* do programa e os demais, bem como às articulações experienciadas, tanto no nível específico/local quanto no geral/global.

3- Considerações sobre as tessituras experienciadas de currículos a partir da interrelação da escola com a cidade

O território compreendido pela cidade como espaço público, deriva da compreensão de que ele é potencializador de relações *politicossociais*, de experiências plurais que consolidam a criação e recriação de valores. Segundo Certeau, a cidade

[...] é um simulacro ‘teórico’ (ou seja, visual), em suma, um quadro que tem como condição de possibilidade um esquecimento e um desconhecimento das práticas [...]. Mas ‘embaixo’ (down), a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade [...] eles são caminhantes, pedestres [...] cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um ‘texto’ urbano que escrevem sem poder lê-lo. Esses praticantes jogam com espaços que não se veem [...]. As redes dessas escrituras [...] compõem uma história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços: com relação às representações, ela permanece cotidianamente, indefinidamente, outra. Escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que [...] remete a uma forma específica de ‘operações’ (‘maneiras de fazer’), a ‘uma outra espacialidade’ (CERTEAU, 2011, p. 158-159).

Assim, o Programa Educação em Tempo Integral, por meio das experiências consolidadas na viabilização de atividades de natureza, intencionalmente, *socioeducativas* ensejou *praticaspolíticas* que potencializaram a educação dos sujeitos da cidade e, conseqüentemente, proporcionou à cidade se autoeducar, conforme evidencia um/a dos/as *praticantespensantes* do programa:

“A partir do momento que a gente trabalha no sentido da cidade educadora e você coloca um grupo de meninos/as dentro de um ônibus para atravessar uma rua... no dia da apresentação deles/as no Museu Capixaba do Negro em que saímos daqui com 42 meninos/as do Programa Educação em Tempo Integral e mais 37 alunos/as de duas 4^{as} séries em dois ônibus e nós atravessamos a rua, sem problema, porque eles/as já conseguem, já sabem andar dentro de uma cidade, e olha que, do Colégio Americano até o Museu, nós atravessamos três vias, e vias movimentadas, que fecha um sinal abre o outro e eles organizadamente andaram, não se assustaram, não correram, então, isso para nós é um avanço considerável... As professoras estavam

desesperadas e eu falava: 'Calma, gente, calma' e, isso, também, é um avanço para a cidade, porque o trânsito de Vitória está aprendendo a conviver com as crianças na rua. E é bonito ver os carros parando... para eles/as atravessarem!" (PRATICANTEPENSAnte).

Portanto, compreendemos que o movimento da cidade educadora potencializa a existência de uma rede *politicossocial* que implica o envolvimento concreto de todos os agentes em situações diferenciadas de responsabilidades, tendo em vista o alcance de objetivos coletivos e comunitários. Para Certeau (2011, p. 160), [...] *planejar a cidade é ao mesmo tempo pensar a própria pluralidade do real e dar efetividade a este pensamento do plural: é saber e poder articular.*

Os *tempoespaços* das *praticaspolíticas* dos currículos *pensadospraticados* pelos/as *praticantespensantes* do programa no território-cidade de Vitória-ES expressaram movimentos experienciados por eles/as individualmente e com os/as demais na organização das atividades em *tempoespaços* distintos, tanto nas instituições escolares, quanto nos outros espaços territoriais. Ainda, constituíram-se e refletiram as intencionalidades, os sentimentos de pertencimento, os diálogos e articulações possíveis efetivados pelos/as *praticantespensantes* nas instituições escolares e, conseqüentemente, nos territórios. Por tudo isso, quando se trata [...] *do espaço, é um equívoco pensar na visão estática, memória de um espaço meramente geográfico. O conteúdo do espaço [...] é um conteúdo do tempo. É a dimensão tempo que altera a textura do espaço e sua duração* (RABELO, 2012, p. 125).

Entende-se que os significados atribuídos pelos/as *praticantespensantes* do programa às *praticaspolíticas* dos currículos *pensadospraticados* em *tempoespaços* distintos inserem-se em modos diferenciados de compreensão de currículos que não se esvaziam e nem se limitam às prescrições legais, listagens de conteúdos e planificações objetivas. Contrapondo-se a essa compreensão, os currículos *pensadospraticados* nos *espaçostempos* do programa foram movidos de intensidades múltiplas de sentidos que produziram linguagens a partir das articulações e tessituras das *praticaspolíticas* e das artes de *fazerpensar* currículos nos cotidianos escolares.

Contudo, os/as *praticantespensantes* do Programa Educação em Tempo Integral desenvolveram um conjunto de ações que potencializaram a ocupação do território, compreendendo-o como *espaçotempo* educativo, ampliando a concepção de educação na perspectiva de viabilização de práticas *socioeducativas*, afetivas, culturais e

desportivas que se aproximaram da perspectiva das “cidades educadoras”, que *aprendem* com os seus municípios. Mas,

[...] não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, [...] suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Portanto, os usos e consumos dos *tempoespaços* escolares na sua relação com a ocupação do território-cidade de Vitória-ES, implicou para os/as *praticantespensantes* do programa um movimento permanente de construção coletiva, de *pensarpraticar* currículos que possibilitaram experiências potencializadoras de sentidos que afetaram tanto a eles/as mesmos/as quanto aos contextos nos quais estavam inseridos/as. Assim, os *tempoespaços* escolares assumiram dimensões cruciais como “fator” relevante que instaurou movimentos experienciados, nos quais os/as *praticantespensantes* do programa se deixaram afetar pelos/as ações, sentimentos, expressões, relações, manifestações e acontecimentos experimentados.

Nesse sentido, os cotidianos escolares como campos *metodológicoepistemológicos* de produção e invenção de currículos *pensadospraticados* pelos/as *praticantespensantes* do programa são compreendidos para além dos *espaçostempos* da reprodução e do controle social, uma vez que ocuparam o território-cidade de Vitória-ES a partir das suas andanças, buscando intervir e usaram os diferentes *espaçostempos*, atribuindo sentidos por meio da negociação de seus significados.

4- Referências:

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.).

Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52- 75.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Petrópolis: DP et al., 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1:** artes de fazer. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. Educação permanente e as cidades educativas. In: _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 16- 26.

PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: praticando políticas integradas, s/d.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118- 128.

VIANNA, Cláudia. Ações coletivas docentes e cidade educadora. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 29- 37.

A UTILIZAÇÃO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Karoline Catarina da Rosa (FMP)

osni_or@hotmail.com

Cris Regina Gambeta Junckes (FMP/UFSC)

crisjunckes@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar um estudo desenvolvido sobre a utilização das múltiplas linguagens no processo formativo de crianças dos primeiros anos do ensino fundamental em uma escola pública de tempo integral. O estudo está pautado em uma pesquisa bibliográfica sobre a escola de tempo integral no Brasil e uma pesquisa empírica, em uma instituição pública do município de São José - SC, tendo como público os professores que atuam com os estudantes do ensino fundamental. As análises coletadas durante a pesquisa contribuíram no sentido de conhecer como ocorrem as propostas de ensino desenvolvidas na escola, e assim, identificar as possibilidades da ampliação do tempo privilegiar as diferentes linguagens no processo formativo das crianças. Vale ressaltar que o presente trabalho trouxe uma visão ampla sobre o quão importante é o papel do professor frente às práticas de ensino, de modo que sua ação seja, antes de tudo, refletida e planejada. Diante disso, fica claro que não basta apenas ampliar o tempo escolar para qualificar o processo de ensino e de aprendizagem, mas, é preciso também ampliar as formas de explorar o mundo, privilegiando diferentes formas de compreendê-lo, ou seja, utilizando os espaços diversos que a cidade oferece no intuito de contemplar as diferentes linguagens utilizadas pelo ser humano no meio em que vive.

Palavras chave: escola de tempo integral; múltiplas linguagens; formação da criança

Introdução

A presente pesquisa teve por objetivo analisar como a ampliação do tempo escolar pode contribuir na efetuação de práticas de ensino que privilegiam as diferentes linguagens das crianças dos primeiros anos do ensino fundamental.

A escolha do tema *múltiplas linguagens na escola de tempo integral* partiu do interesse em conhecer como se processa a formação da criança na escola, especialmente no tempo ampliado, a partir da seguinte questão: as práticas de ensino privilegiam as múltiplas linguagens das crianças dos primeiros anos do ensino fundamental em uma escola de tempo integral? Essa problemática se constituiu após várias indagações e estudos sobre a relevância do tempo ampliado na formação da criança e as possibilidades desta modalidade educativa privilegiar tempos e espaços que respeitem

os desejos e necessidades das crianças, por meio de atividades diversas como: uso da imaginação, da criação, da brincadeira, sendo esta compreendida como processo formativo que promove aprendizagem e desenvolvimento humano, entre outros. Buscamos assim, perceber se a proposta de escola de tempo integral tem por objetivo renovar as práticas educativas, alçando-se a ultrapassar os muros da escola e contemplar os diferentes lugares que a cidade lhe oferece, ou, seria mais um espaço e tempo de *confinamento*, como destacou Pinto (2007).

Vários estudos foram desenvolvidos analisando a inserção da criança aos seis anos de idade no ensino fundamental, no intuito de perceber se a ampliação do ensino fundamental para nove anos traz benefícios à formação da criança¹. A organização da escola de tempo integral também tem sido investigada, sendo que, algumas pesquisas buscam perceber como o direito à infância está sendo contemplado nesse lugar, conforme destaca Junckes (2015).

Sabemos que o tempo da criança de brincar livremente, de fazer atividades artísticas, de participar de jogos coletivos, de se movimentar, de expressar seus desejos e de descobrir o mundo por meio da curiosidade e interesse próprio, passa a ser minimizado já no primeiro ano do ensino fundamental e trocado por atividades pedagógicas que envolvem o reconhecimento do alfabeto e dos números, da repetição e reprodução de padrões de comportamento socialmente aceitáveis, em grande parte das escolas públicas e privadas no Brasil.

No ensino fundamental, as crianças têm, praticamente, apenas o tempo do recreio para brincar (15 minutos); as atividades artísticas muitas vezes ficam fracionadas e desenvolvem-se apenas na disciplina de Artes; a prática de esportes e/ou atividades que envolvem o movimento do corpo tornam-se tarefa exclusiva da disciplina de Educação Física, sendo estas atividades desenvolvidas em tempos reduzidos e predeterminados durante a semana.

A partir dessas constatações supõe-se que a ampliação do tempo escolar no ensino fundamental pode ser uma proposta que contribuirá na formação das crianças, pois, elas poderão vivenciar atividades variadas na extensão do tempo, podendo assim, ter mais tempo para brincar com seus pares e utilizar diferentes linguagens por meio da dança, da música, do esporte, do teatro, das artes visuais, entre outras.

¹ Destaque para o estudo de Amaral (2008) sobre a inserção da criança aos cinco/seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola pública de tempo integral de Curitiba, PR.

No intuito de alcançar nosso objetivo de pesquisa optamos por fazer uma pesquisa empírica em busca de conhecer algumas práticas de ensino implantadas em uma escola pública de tempo integral, para assim, identificar as possibilidades das diferentes linguagens serem contempladas nessa modalidade de ensino².

Neste contexto, nossas análises partiram da coleta de dados³ produzidas por meio de observações e questionários aplicados com nove professores que atuam com as crianças do ensino fundamental. Todos os questionários foram respondidos, sendo que, cada profissional contribuiu informando suas concepções acerca da temática em pauta.

Nesse estudo foi possível perceber as possibilidades dos profissionais que atuam em uma escola de tempo integral planejar e contemplar metodologias de ensino que respeitem as crianças como crianças, onde elas poderão vivenciar, dentro e fora dos espaços escolares, uma educação que potencialize suas habilidades em prol de seu desenvolvimento pleno.

Breve relato sobre o contexto da escola de tempo integral no Brasil

Ao observar o contexto histórico da educação no Brasil vimos que esse perpassa por constantes modificações buscando alcançar a qualidade do ensino. A educação, como um *direito de todos*, visa a *formação humana plena*, como bem destaca o artigo 205, da Constituição Federal Brasileira de 1988:

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, preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988 p.195).

Visando uma melhor qualificação no ensino brasileiro, as políticas públicas educacionais estabelecem leis, programas e projetos com intuito de ampliar

² A escola selecionada como campo de pesquisa chama-se Centro Educacional Municipal Santa Terezinha. Ela fez parte da implantação do Programa Mais Educação no município de São José/SC em 2010, junto a mais nove escolas. Em 2012 participou da implantação do programa de Educação Integral em Tempo Integral com mais duas escolas, atendendo as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. A jornada ampliada nesse programa acontece das 8h às 17h, com exceção das quartas-feiras, onde as aulas se desenvolvem apenas no período matutino. Mais informações disponíveis em: <http://cem-santaterezinha.blogspot.com.br/>. Acesso em: 10 dez. 2016.

³ A coleta de dados ocorreu no mês de outubro de 2016.

democraticamente as oportunidades de aprendizagem, sendo que, a ampliação do tempo escolar vem sendo considerado um diferencial dentre as conquistas da educação pública.

Junckes (2015) apresenta um estudo histórico, além de um amplo levantamento da produção acadêmica sobre a temática *Escola de tempo integral no Brasil* na qual ressalta como as políticas públicas vêm abordando a questão da ampliação do tempo escolar e como isso repercute na formação das crianças brasileiras. Ela destaca que em 2006 se estabelece a ampliação do tempo de escolaridade da Educação Básica de oito para nove anos no Ensino Fundamental, a partir da lei nº 11.274, sendo que, em 2013, outra forma de estender o período escolar é contemplada pela lei nº 12.796, que institui a obrigatoriedade da criança ingressar na vida escolar a partir dos quatro anos de idade, na Educação Infantil. Outro marco importante destacado por Junckes (2015) referente à ampliação do tempo escolar, diz respeito à extensão do tempo diário na escola, ou seja, a chamada *educação integral*⁴ ou educação em tempo integral na escola, incentivada principalmente pelo *Programa Mais Educação*⁵.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro são considerados pioneiros nas propostas de educação em tempo integral no Brasil, entre os anos de 1950 e 1990. Além das experiências desses intelectuais, outras se efetuaram em algumas regiões do país, caracterizando-se como propostas e programas decorrentes de projetos de governo em determinado período político. No ano de 2007 institui-se o *Programa Mais Educação* como uma nova proposta de ampliação do tempo escolar no ensino fundamental, nas redes públicas do território nacional.

O PME é caracterizado como um programa de indução à *educação integral* por meio da jornada escolar ampliada. No Decreto 7.083/10, em seu § 1º, considera-se que o tempo diário de aula tenha duração igual ou superior a sete horas, durante todo o período letivo, incluindo o tempo em que o aluno permanece na escola e/ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010).

Ao aumentar a carga horária busca-se a reorganização do currículo escolar e a inclusão de novas atividades pedagógicas que contemplem as potencialidades dos estudantes no seu processo de formação humana, sob a perspectiva do seu desenvolvimento integral.

⁴ O conceito de educação integral é complexo, portanto nesse estudo, utilizaremos a compreensão desse conceito como uma educação ampla, plena, que contemple as múltiplas linguagens da criança.

⁵ O Programa Mais Educação (PME) foi criado pela [Portaria Interministerial nº 17/2007](#) e regulamentado pelo [Decreto 7.083/10](#).

Tendo em vista esse contexto, seguimos na pesquisa apresentando alguns dados da pesquisa empírica, onde buscamos destacar o que pensam e dizem os professores sobre as práticas educativas que vem sendo planejadas e ofertadas às crianças do ensino fundamental, no intuito de perceber quais tempos e espaços estão sendo utilizados e como as múltiplas linguagens são contempladas na escola de tempo integral.

Concepções dos professores sobre as múltiplas linguagens na escola de tempo integral

Participaram desse estudo nove professores que atuam com os anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de tempo integral, denominada como Centro Educacional Santa Terezinha. A escolha dessa escola como nosso campo de pesquisa ocorreu pelo fato da mesma ser considerada a única escola rural do município de São José/SC que participa do programa de Educação Integral em Tempo Integral, desde 2012. Conversamos com a equipe diretiva e pedagógica da escola explicando quais seriam os objetivos dessa pesquisa. Passamos alguns dias observando a rotina da escola, especialmente de uma turma do primeiro ano. Nesse processo de observação e registro, também tivemos a oportunidade de conversar com os professores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Alguns dias depois, entregamos um questionário aos professores com questões objetivas e subjetivas. Após recolhermos os questionários passamos a analisá-los.

Tendo apresentado o processo da pesquisa, relatamos a seguir as questões que permearam esse estudo e a análise das respostas dos professores, além de alguns destaques da observação realizada na escola.

As primeiras questões versavam sobre o perfil dos professores: formação acadêmica, tempo de atuação na educação e o tempo de atuação na escola de tempo integral⁶.

Os sujeitos da pesquisa são professores da rede pública do município de São José- SC, atuantes nas escolas do município na área da educação em tempo integral. Constatamos que, com relação ao nível de formação, todos os professores possuem formação relacionada à área da educação: 80% possui formação em nível superior,

⁶ A identificação dos participantes desse estudo será apresentada utilizando-se da ordem alfabética, no intuito de preservar a identidade dos sujeitos (Professor A, Professor B, C, D, E, F, G, H, I).

sendo, 60 % de Pedagogia; 10% possui Mestrado em Teologia; 10% têm Especialização em Gestão e 20% cursaram apenas o magistério, no ensino médio.

Referente ao tempo de docência evidenciou-se que 50% dos professores atuam no campo educacional no mínimo cinco anos, sendo que, o tempo de experiência na educação em tempo integral, gira em torno de um a dois anos. Esse dado demonstra que boa parte dos docentes conhece a rotina e o processo de ensino da educação em tempo integral do município há pouco tempo. Apenas um profissional trabalha nessa proposta educativa a mais de dois anos.

Perguntamos aos professores se eles participam de formação continuada e como esta é ofertada. Buscamos saber se são disponibilizados cursos de formação específica sobre a *educação integral* aos professores e gestores da rede de ensino onde eles trabalham e em que frequência.

Praticamente 100% dos professores afirmam receber cursos de formação continuada oferecidos pela rede de ensino do município. O Centro Educacional Municipal Santa Terezinha oferece aos professores e gestores uma formação continuada, organizada semanalmente, toda quarta-feira durante todo o ano letivo no período vespertino.

Vale ressaltar que essa formação está amparada no artigo 9º do decreto nº 37.352/2012, quando se afirma que “ao docente será garantido quatro horas semanais para planejamento e formação em um período da semana determinada pela escola” sendo que, “cabe a cada Unidade Escolar oportunizar espaço pedagógico para planejamento coletivo semanal” (SÃO JOSÉ, 2012).

O professor F que atua com a disciplina de Artes do 1º ao 4º ano nos informou que: “a formação é contínua, dispomos uma tarde coletiva com todos os professores regentes e os das atividades complementares, onde avaliamos e planejamos nossas práticas”.

Tendo em vista esses dados, consideramos que a proposta de *educação integral* faz emergir novos modelos educacionais, diferentes dos padrões existentes na escola tradicional, onde é possível pensar em um trabalho coletivo, atividades interdisciplinares, projetos e parcerias diversas.

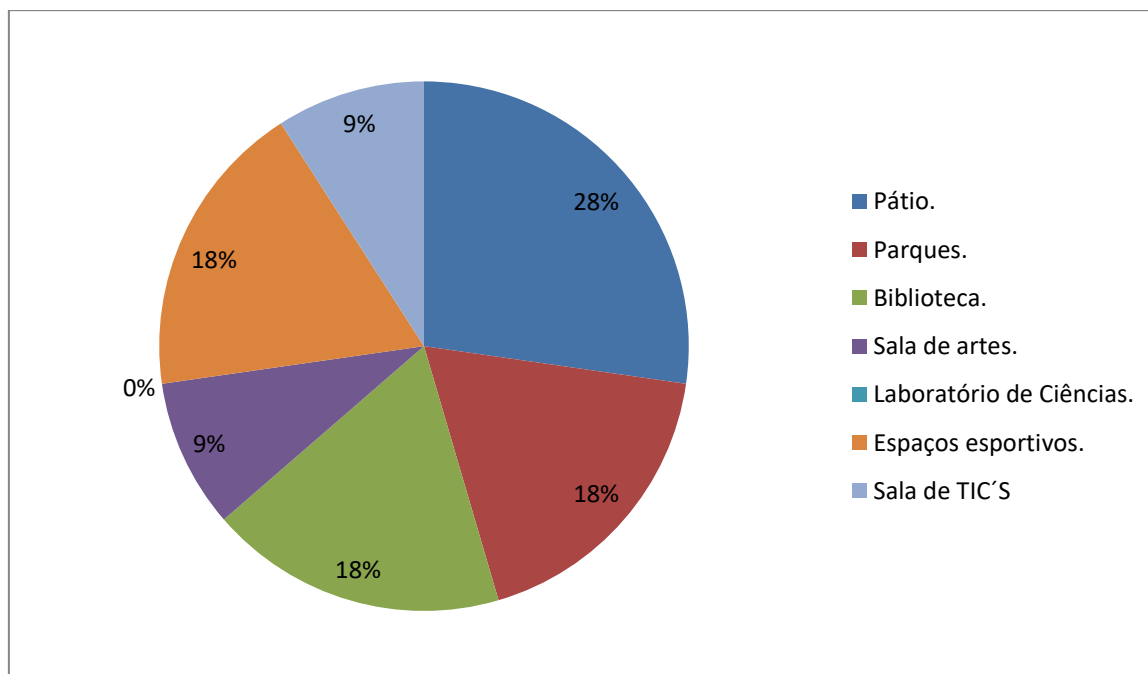
Na sequência, os profissionais foram questionados sobre como buscam os materiais para elaboração de suas práticas. A análise desta questão apontou que 43%

dos profissionais buscam suporte para elaborar suas práticas em portais eletrônicos, na internet, 43% através de literaturas específicas e 14% nos livros didáticos.

Consideramos que o momento de selecionar as fontes de informações é imprescindível ao fazer a preparação das práticas pedagógicas. Desta forma, a diversidade de elementos que está à disposição do professor apresenta múltiplas maneiras e possibilidades de abordar os conteúdos, bem como, novas metodologias e propostas de ensino, com intuito de contribuir na hora de planejar e pôr em prática a mediação da aprendizagem.

Dessa maneira, além do professor buscar novos recursos para contemplar suas práticas de ensino, ressalta-se a importância de se fazer o uso de todos os ambientes internos e externos da escola, possíveis de serem utilizados. Diante disso, a seguinte questão busca saber quais os espaços externos à sala de aula que são utilizados durante a realização das práticas pedagógicas. A seguir apresentamos um gráfico representando a referida questão.

Gráfico 1- Espaços externos à sala de aula que são utilizados durante a realização das práticas pedagógicas



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Ao analisarmos as respostas dos professores vimos que são utilizados locais diversos da escola no exercício das atividades educacionais, nas quais se destaca o uso do pátio externo com 28% das respostas. Sendo assim, pode-se dizer que os espaços que a escola disponibiliza são utilizados pelos professores de modo significativo.

Além dos espaços apontados na pesquisa observamos que as crianças do segundo ano do ensino fundamental, na terça-feira no período vespertino, são levadas por meio de transporte escolar para o complexo aquático na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) na Pedra Branca, no município de Palhoça, onde são desenvolvidas aulas de natação e saltos ornamentais.

Vale ressaltar também o projeto da professora E, que atua com a disciplina de Atletismo do 1º ao 4º ano, que tem como objetivo levar os alunos para praticar as atividades na Fundação Municipal de Esporte e Lazer, localizado na Avenida Beira Mar de São José. Nesse espaço são oferecidas muitas modalidades de esporte, dando oportunidade às crianças de ter contato com um espaço apropriado para desenvolver outras práticas esportivas além do atletismo.

Destacamos a resposta do professor F ao falar sobre suas aulas: "As aulas de artes são diferenciadas em virtude dos espaços que possibilitam a realização de diferentes experiências das linguagens artísticas, explorando diversos materiais, sempre na intenção de criar e recriar um processo dinâmico e criativo".

Nesse contexto, cabe destacar que são utilizados outros ambientes fora do espaço físico escolar, na qual, as crianças também desenvolvem atividades de sustentabilidade, conscientização e preservação do meio ambiente, como no Horto Florestal de São José, situado ao lado da escola.

Dessa forma, o conhecimento se constrói a partir das experiências de aprendizagens vivenciadas nos espaços disponíveis na cidade, ultrapassando assim, os muros da escola. Em conversa com os profissionais da escola vimos que grande parte deles considera que se faz necessário repensar os tempos e espaços educativos e oferecer às crianças a liberdade de expressar-se de formas diferentes. O decreto 7.083, de 27 de janeiro 2010, no § 3º do artigo 1º aborda a questão da utilização dos espaços no *Programa Mais Educação* afirmando que:

As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do

estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL 2010).

Consideramos assim, que as práticas de ensino não devem limitar-se apenas aos ambientes internos da instituição escolar, visto que, nos arredores da escola existem espaços que devem ser contemplados e explorados como lugares de aprendizagem, onde a criança poderá explorar às diferentes linguagens, privilegiando suas potencialidades.

Ao conversar com a professora do primeiro ano percebemos o problema que ela enfrenta no que diz respeito à utilização do espaço escolar. Ela afirma que apesar da escola ter um espaço amplo e diversificado, comparado a outras unidades do município, o mesmo está cada vez mais difícil de ser utilizado em função da quantidade de alunos que a escola atende diariamente, do primeiro ao nono ano do ensino fundamental.

A instituição atende em média entre 30 a 35 estudantes por turma. Isso dificulta aos professores, no momento de sua prática de ensino, atender a todos de uma maneira mais personalizada. Desta forma, durante as refeições e atividades externas são feitas distribuições de espaços onde as crianças podem ficar por turmas, para que os adultos possam ter um maior *controle* do que ocorre fora da sala de aula.

Nessa perspectiva pode-se afirmar que existe uma necessidade de mais investimento e de mais instituições para atender no período integral, visto que possuem no município poucas unidades atualmente nessa modalidade e estas estão com as vagas todas preenchidas, sendo que, no caso do CEM Santa Terezinha, segundo o relato da diretora, a procura tem sido crescente a cada ano que passa.

Na sequência das questões apresentadas aos professores buscamos saber se eles acreditam que são contempladas as diferentes linguagens no processo de formação das crianças na escola, na qual obtivemos quase a unanimidade da resposta positiva.

Praticamente todos os professores acreditam que as diferentes linguagens são contempladas dentro da instituição, contudo 13% dos professores acreditam que seja de forma parcial. Dessa forma, constatamos que a educação em tempo integral possibilita ampliar as oportunidades de privilegiar as diferentes linguagens, expandindo além do tempo, a qualidade da comunicação e aprendizagem. Portanto, é possível possibilitar às crianças uma pluralidade de práticas de linguagens como ferramenta para qualificar sua aprendizagem e promover uma formação significativa, quando isso é planejado e

percebido por todos como essencial para o desenvolvimento humano. Maurício (2009, p. 26) esclarece que a proposta de educação integral na escola:

Reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento.

Diante disso, ressaltamos que a concepção de educação em tempo integral quando interligada as múltiplas linguagens, poderá promover a formação ampla e multidimensional das crianças.

Neste contexto, a pesquisa segue procurando compreender quais as múltiplas linguagens que são desenvolvidas na escola e de que modo os professores percebem que as mesmas são desenvolvidas no cotidiano das crianças, principalmente no ciclo de alfabetização.

Destacamos que dentro da ampliação de tempo é preciso desenvolver propostas de ensino que vão além das previstas no currículo tradicional. A escola de educação em tempo integral pesquisada contempla semanalmente as seguintes atividades: aulas de capoeira, atletismo, natação e saltos ornamentais (2º ano), tecnologia da informação e comunicação (TIC's), prática de leitura e escrita (PLE), não se limitando apenas a essas atividades. O professor F explica: "As diferentes linguagens são expressas em todas as áreas do conhecimento em que o educando se apropria e desenvolve suas habilidades".

Durante uma conversa com o professor A nos foi relatado que uma criança do 2º ano do ensino fundamental, que desenvolve atividades de natação e saltos ornamentais, foi classificada para participar no Campeonato Estadual de Saltos Ornamentais, que ocorreu no Complexo Aquático da UNISUL/Palhoça/SC, valorizando as habilidades desenvolvidas por essa criança.

Diante disso, refletimos sobre as oportunidades que emergem na vida das crianças, a partir do momento que se privilegia uma concepção de educação que contempla as múltiplas linguagens, por meio de atividades variadas como as artísticas, corporais, sinestésicas, esportivas, de raciocínio lógico, entre outras, pois, além de

contribuir na formação das crianças elas proporcionam também oportunidades para a vida.

Ao tomarmos conhecimento das propostas de educação integral de São José, especialmente do decreto nº 37. 352/2012 vimos o quanto se busca garantir o acesso às oportunidades de aprendizagens na escola de tempo integral. Dessa forma, a próxima questão teve por intuito perceber se os professores conhecem as propostas apresentadas no decreto nº 37. 352/2012 que regulamenta a escola de tempo integral no ensino fundamental no município de São José – SC:

A análise de dados apontou que 57% já ouviram falar do decreto, mas nunca tiveram acesso ao documento; 29% conhecem o documento parcialmente e 14% não conhece este documento, sendo que nenhum dos profissionais respondeu que conhece o documento completamente. Nesse contexto, vimos que apesar do decreto existir há cinco anos, esse não é reconhecido como de extrema importância aos docentes, ou não é apresentada aos mesmos a sua relevância na organização da prática pedagógica, haja visto, a gama de orientações apresentadas no documento, contemplando todo o processo educacional, visando nortear a organização das práticas escolares na escola. No artigo 3º do decreto aborda-se a organização curricular da escola de tempo integral, na qual se privilegia “ações desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada”, sendo que:

A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de um currículo único que integre as diferentes áreas do conhecimento [como:] a experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação alimentar, comunicação e uso das mídias, meio ambiente, direitos humanos, promoção da saúde, entre outras atividades (SÃO JOSÉ, 2012).

Tendo em vista essas questões, na próxima pergunta aos professores tivemos o propósito de compreender se a escola pesquisada atende as orientações determinadas no decreto. Essa questão foi respondida descritivamente e permitiu aos professores expressarem sua opinião. A partir das respostas percebemos que 100% dos professores afirma que a escola desenvolve *um currículo* conforme o previsto no decreto.

A professora do primeiro ano relata que “a escola é muito parceira, a direção e a equipe pedagógica estão sempre presentes, apoiando, seja com material ou ideias, dando aos professores autonomia para realizarem as aulas de acordo com a necessidade do grupo”.

O professor B, que atua como regente do 2º ano afirma que “a escola de tempo integral CEM Santa Terezinha busca contemplar diferentes linguagens e áreas do conhecimento e ao mesmo tempo dentro de uma linguagem interdisciplinar favorecendo uma formação integral”.

Corroboramos com Gouveia (2006, p.77) ao afirmar que “só faz sentido pensar [...] na implantação de escolas em tempo integral se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente ampliação de oportunidades e de situações que promovam aprendizagem significativa e emancipadora”.

Diante disso, a última pergunta do questionário busca verificar como estão inseridas as múltiplas linguagens no planejamento e na prática docente dos professores da instituição.

Todos os professores afirmaram que privilegiam em seu planejamento as múltiplas linguagens. Contudo, observou-se que entre as formas de linguagem desenvolvidas na escola, para além dos estudos desenvolvidos em sala, pautados no currículo regular, as atividades que se destacam estão voltadas para o esporte e o movimento, visto que são desenvolvidas atividades de atletismo, natação e capoeira, no decorrer da semana. Vale destacar que não vimos serem contempladas atividades de dança, música e xadrez na escola, sendo que, essas atividades estão previstas no decreto que institui a escola de tempo integral e foram ofertadas as crianças no período de implantação do Programa.

Consideramos assim, que na escola de tempo integral devem ser contempladas e planejadas múltiplas práticas de ensino, onde a criança poderá vivenciar no coletivo, e/ou livremente, as diferentes linguagens mobilizando suas potencialidades e seu desenvolvimento.

Considerações finais

Diante do estudo realizado foi possível perceber como a escola de tempo integral pode promover o desenvolvimento de práticas educativas que contemplem as múltiplas linguagens das crianças. O presente trabalho trouxe uma visão ampla sobre o quão importante é o papel do professor frente às práticas de ensino e aprendizagem tendo em vista a valorização das múltiplas linguagens das crianças na escola, de modo que a ação

do educador deve ser antes de tudo refletida e planejada.

Diante disso, fica claro que não basta apenas ampliar o tempo escolar como caminho para melhorar a educação, mas, é preciso também ampliar as práticas e as formas de explorar o mundo, privilegiando diferentes formas de compreendê-lo, ou seja, utilizando as diferentes linguagens humanas. Neste sentido, busca-se uma educação que tenha uma pluralidade de propostas e oportunidades, sendo imprescindível uma equipe pedagógica focada na aprendizagem plena, que promova práticas diferentes que contemple os interesses e curiosidades das crianças, para além das propostas do currículo escolar.

Essa experiência e o contato direto com a educação em tempo integral enriqueceu o nosso repertório cultural agregando, além das informações, novos sentimentos pela prática pedagógica e ação docente, na qual defendemos que, como pesquisadores e formadores de novas gerações, devemos almejar sempre uma educação transformadora, uma formação plena, contemplando todas as dimensões humanas.

Referências

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da Educação Infantil para o ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de Tempo Integral e o direito à infância**: uma análise da produção acadêmica (1988-2014). 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. Brasília: Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2007.

SÃO JOSÉ. Decreto no 37.352, de 17 de outubro de 2012. Regulamenta a implementação da Escola em Tempo Integral para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São José. São José, SC, 2012.

OS DIREITOS DA CRIANÇA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Cris Regina Gambeta Junckes (FMP/UFSC)¹
crisjunckes@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa apresenta o estudo desenvolvido em nível de mestrado, pautado num amplo levantamento da produção acadêmica (1988-2014), na qual foi possível perceber que grande parte dos estudos localizados apresenta como metodologia a pesquisa de campo, destacando a caracterização de diferentes propostas educativas, que tem em comum, a ampliação da jornada escolar na Educação Básica. Constatou-se que a proposta de Escola de Tempo Integral ainda não se firmou como uma política pública educacional, sendo marcada por experiências isoladas, idealizadas por alguns intelectuais, que visavam atender uma parte específica da população - as crianças que vivem em situação de pobreza e/ou vulnerabilidade social. Diante disso, questionamos a retomada desta temática na atualidade, na qual buscamos compreender os significados da ampliação do tempo escolar na formação das crianças brasileiras e as possibilidades da *infância ser privilegiada na escola como um direito da criança*. Após a análise de algumas pesquisas que tiveram como foco a *infância* na Escola de Tempo Integral, verificamos que as propostas de educação em tempo integral perdem de vista os direitos sociais das crianças, entre eles os de *participar, brincar e aprender* junto a seus pares, quando focalizam a ocupação do tempo de formas variadas, sem considerar os interesses e necessidades formativas desse sujeito, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral. Formação da criança. Infância.

Introdução

Os estudos referentes à história da Escola de Tempo Integral no Brasil destacam que esta proposta educacional é caracterizada pelo atendimento assistencial e educativo, às *crianças pobres, desamparadas*, sendo idealizada por alguns intelectuais que implantaram programas específicos, como: as Escolas-parque, na Bahia e em Brasília, nas décadas de 1950 e 1960, respectivamente; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990; o Programa

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância Educação e Escola (GEPIEE/UFSC), Professora Colaborada da Faculdade Municipal de Palhoça/SC.

de Formação Integral da Criança (PROFIC), no estado de São Paulo, entre 1980 e 1990; os Centros de Atendimento Integral à Criança (CAICs), em âmbito nacional, a partir de 1990, entre outros - ressaltando a importância da complementação da educação da criança no contraturno escolar, por meio de atividades socioeducativas. Além disso, constata-se que, grande parte destas atividades foram (e ainda são) realizadas por profissionais voluntários, que não possuem formação específica sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, contribuindo assim, para a fragmentação e descentralização do currículo, além da desconsideração com o processo formativo das crianças.

Os estudos sobre a Escola de Tempo Integral se intensificaram, principalmente, após a implantação do Programa Mais Educação, em 2007, pelo Governo Federal. Tal Programa surge com o propósito de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da *Educação Integral*, prevendo a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar. A jornada escolar ampliada é caracterizada como o tempo de duração, igual ou superior a sete horas diárias, durante todo período letivo, compreendendo o tempo total em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares, em outros espaços educativos.

Ao analisar os dados do levantamento da produção acadêmica sobre a Escola de Tempo Integral, nas últimas décadas, foi possível verificar que as propostas que defendem a ampliação do tempo escolar, têm como premissa a ocupação do tempo das crianças, tanto no espaço escolar (sendo a sala de aula o lugar mais utilizado), como nos arredores da escola - em salões, quadras esportivas, centros culturais, entre outros. Isto indica que a ampliação do tempo escolar não garante investimentos na construção de novas escolas e na reestruturação física e pedagógica das escolas já existentes.

Diante disso, questionamos: Qual o sentido e o significado da ampliação do tempo das crianças na escola? Quais aspectos de sua formação são privilegiados nos programas de Escola de Tempo Integral? Será a infância respeitada na escola como característica própria da criança e um direito inalienável?

O processo de escolarização no Brasil: redução e ampliação do tempo escolar

No Brasil, assim como, em outros países capitalistas, o percurso do processo de escolarização foi desigual para as diferentes classes sociais. Neste país a luta pela democratização e universalização da educação só foi enfatizada no decorrer do século

XX e concretizada no final deste século, passando por percursos difíceis, que (des)caracterizaram a escola pública tradicional, gerando a escola popular, de massas, conforma caracteriza Paiva (2003).

Pesquisas indicam que a classe dominante sempre teve escola de qualidade, que visava formar o intelectual por meio das artes e da ciência (GIOLO, 2012). Após obter a formação básica com um professor particular, os filhos da elite passavam a estudar nos colégios religiosos, obtendo uma educação diversificada, pautada em uma literatura vasta e científica, com conhecimento da cultura e arte de maneira ampla. Para tanto, contavam com uma jornada escolar intensa, muitas vezes em regime de internato.

Os primórdios da escola pública brasileira são marcados pelo atendimento de uma clientela seleta, filhos de fazendeiros, comerciantes, políticos, entre outros que constituíam uma pequena parcela da população. Assim que os filhos dos operários, dos trabalhadores tiveram o direito de usufruir da cultura letrada, por meio da educação em escolas públicas, estas instituições foram sucateadas e seu currículo minimizado. Bastava aprender a ler e fazer cálculos mentais simples, para atender as necessidades do mercado de trabalho.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (BRASIL, 1996) foram decisivos no processo de expansão da Educação Básica, porém as condições da *universalização e/ou democratização* do ensino acontecer, tornaram-se um grande dilema na realidade educacional. Contudo, a expressiva expansão do sistema público de ensino, a partir dos anos 1980, repercutiu efeitos desastrosos no funcionamento das escolas, especialmente nos grandes centros urbanos. A falta de investimento na estruturação das escolas, na formação de professores e equipe técnica, diminuição do tempo educativo e a ampliação do número de crianças em sala desencadearam altos índices de evasão e repetência escolar, gerando estudos e discussões referentes ao *fracasso escolar* e, mais recentemente, ao *analfabetismo funcional*.

Nesse contexto, constatamos o quão difícil foi (e ainda está sendo) para os brasileiros usufruírem de seu direito de ter uma educação ampla, significativa para sua formação humana. Os brasileiros lutaram para ter acesso à educação pública e laica. Concomitante a este movimento, houve (e ainda há) uma dura luta pela igualdade de oportunidades, pela não segmentação do ensino e pela qualificação do mesmo.

Diante desta luta, emergem diferentes programas e projetos educacionais que buscam superar a precariedade do ensino público. Dentre estes, destacam-se programas

de Escola de Tempo Integral, em algumas regiões brasileiras, que são considerados como referência nacional, até os dias atuais.

Ao buscarmos conhecer o histórico da Escola de Tempo Integral no Brasil, vimos que Anísio Teixeira foi um dos protagonistas dessa proposta educativa no Distrito Federal entre as décadas de 1920 e 1930, porém, somente em 1950 concretizou sua ideia ao inaugurar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, no qual apresentou sua concepção de educação ampliada, defendendo o horário integral e a formação da criança, como a *formação do pensar e do fazer* (TEIXEIRA, 1977). Este Centro Educacional era composto por quatro Escolas-classe, onde se ministrava o ensino básico, comum, num período do dia e, uma Escola-parque, onde se realizavam atividades variadas (artísticas, esportivas e profissionalizantes) no contraturno escolar (EBOLI, 1971).

Na década de 1960, em Brasília, foram implantadas as Escolas-parque, sendo previsto a criação de espaços próprios para a formação das crianças, no contraturno escolar, contando com a contratação de profissionais capacitados e integrando o atendimento de saúde e educação das crianças. Já no estado do Rio de Janeiro desenvolveram-se os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nas décadas de 1980 e 1990, idealizados por Darcy Ribeiro. Foram projetadas escolas amplas, que atendessem todas as necessidades formativas das crianças, com quadras de esporte, salas multifuncionais, refeitórios equipados, além de atendimento médico e dormitório.

Estas experiências foram direcionadas às crianças das camadas *mais pobres* da população e, apesar de serem consideradas de cunho assistencialista, significaram também a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos e de vivências de lazer e recreação em ambientes coletivos, que a estas crianças era negado, como: passeios em parques, museus, clube, teatro, cinema, aulas de dança, artes plásticas e/ou cênicas, praticar esportes, participar de eventos culturais e esportivos, etc.

Ao analisar as experiências de escolas públicas de tempo integral nos anos 1980, Paro et al. (1988) destacam que as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica, tendo em vista que as políticas públicas não dão conta de suprir as necessidades da população. Sendo assim, estas funções são repassadas à escola, ampliando sua responsabilidade de instruir, socializar, proteger, alimentar as crianças, entre outras. A população, desta forma, passa a ter outras expectativas frente às funções da escola e esta passa a ser responsabilizada por não atingir os anseios da sociedade.

Na passagem do século XX para XXI algumas políticas educacionais referem-se à Escola de Tempo Integral, ao prever a ampliação da jornada escolar dos estudantes do Ensino Fundamental (Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96 e o Plano Nacional da Educação - PNE – lei nº 10.172/2001) com a intenção de qualificar o ensino. Porém, estas políticas não oferecem condições para tal projeto educativo se desenvolver, deixando ao encargo dos governos municipais e estaduais organizarem suas propostas. Dessa forma, experiências isoladas foram se efetivando em algumas regiões do país, por meio de projetos governamentais que sofriam alterações, cada vez que mudavam os governantes (prefeitos, governadores) e/ou os gestores educacionais (Secretaria da Educação, diretores escolares).

As propostas de ampliação do tempo escolar retomam suas forças a partir de 2007, com a aprovação do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), a sanção do *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* e a instituição do *Programa Mais Educação* (PME), fomentando a expansão de experiências de Escolas de Tempo Integral em todo o país. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, é uma recente política pública que contempla a ampliação do tempo escolar e a expansão da Escola de Tempo Integral em suas metas educacionais. A sexta meta do PNE busca oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica [da Educação Infantil ao Ensino Médio] (BRASIL, 2014). De acordo com este documento, a primeira estratégia prevista para alcançar tal meta consiste em:

[...] promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014, p. 4).

Levando em consideração o que as políticas educacionais apresentam sobre a Escola de Tempo Integral, percebemos que é crescente o interesse pelo poder público pela efetivação desta proposta na Educação Básica. A retomada da discussão referente à *Educação Integral* e a ampliação do tempo escolar, pelo governo federal, estadual e municipal vem sendo apontada como tentativa para enfrentar os graves problemas educacionais e sociais do país.

Nesse sentido, constatamos que a Escola de Tempo Integral está sendo planejada como recurso para minimizar os problemas de reprovação e evasão escolar, além de proteger as crianças que vivem em zonas de perigo (vulnerabilidade social), atendendo assim, uma parcela dos estudantes e de escolas públicas.

As denominadas *atividades socioeducativas*, desenvolvidas no contraturno escolar, são priorizadas nestes Programas tendo em vista a *necessidade de socializar e educar as crianças pobres*, como já acontecia nos serviços de assistência social, dentre as quais podemos citar o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), criado na década de 1990, que oferece atividades socioeducativas no contraturno escolar às crianças, antes exploradas no mercado de trabalho.

Sendo assim, são destacadas formas diversas de atender a ocupação do tempo das crianças, por meio de ações educativas, culturais e esportivas, a partir de parcerias com entidades distintas e profissionais variados, caracterizados pela ação voluntária da comunidade, ou por estudantes das universidades (estagiários), que não necessitam ter vínculos com a área da educação e conhecimento sobre as necessidades formativas das crianças e suas especificidades.

As políticas públicas que se referem à criança na Escola de Tempo Integral dirigem-se ao atendimento de suas necessidades físicas e de convívio social, enfatizando a importância da alimentação, disciplina e proteção da criança ao estar na escola mais tempo, mas não atentam para a especificidade da formação social da criança, *como ser humano de pouca idade*, um sujeito histórico, cultural e recentemente, um *sujeito de direitos*.

A Escola de Tempo Integral e a infância na produção acadêmica.

Um primeiro levantamento da produção sobre a Escola de Tempo Integral foi realizado por Maurício (2001) em sua tese de doutorado e complementada em pesquisa posterior, por Ribetto e Maurício (2009) sob o título *Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros*. Nesse artigo, as autoras apresentam um mapeamento da produção existente sobre a referida temática no período de 1988 até 2008, elencando quatro categorias de análise: Jornada Escolar, Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Democratização da Educação.

Tendo em vista a constância do tema na mídia, nos debates e proposições políticas, assim como, o crescimento da produção acadêmica, nos últimos anos, consideramos relevante complementar e atualizar o levantamento anterior.

Ao tomarmos conhecimento do panorama da produção acadêmica sobre a Escola de Tempo Integral, mais especificamente, do levantamento das teses e dissertações desenvolvidas no Brasil, no período de 1988 até 2014, constatamos que os estudos sobre essa temática vêm se expandindo pelo território nacional nos últimos anos, apresentando a diversidade de sua caracterização. Entretanto verificamos que, apesar do aumento significativo da pesquisa sobre a Escola de Tempo Integral, poucos pesquisadores se mobilizaram a investigar a situação da infância na escola.

Segundo os dados de Ribetto e Maurício (2009), no período de 1988 até 2008 foram localizadas 54 pesquisas (43 dissertações e 11 teses), distribuídos em Programas de Pós-graduação de 07 estados brasileiros. Complementando esse levantamento, localizamos mais 200 pesquisas (175 dissertações e 25 teses), no período de 2007 até 2014, distribuídas em Programas de Pós-graduação de 17 estados brasileiros. Ressaltamos que a produção, a partir de 2007, foi superior a 10 trabalhos por ano, destacando-se o ano de 2012, com a defesa de 47 dissertações e 05 teses. Esses dados confirmam a persistência da temática no meio acadêmico.

Ao conhecer as temáticas dos trabalhos localizados foi possível perceber que os pesquisadores apresentam diferentes pontos de análise sobre a Escola de Tempo Integral no Brasil, impactados pelas experiências vivenciadas nas diversas cidades e estados. Prevaecem os estudos sobre a organização escolar, apresentando as atividades desenvolvidas especialmente no contraturno. A partir de 2012 sobressaem-se as pesquisas que apresentam o desenvolvimento do Programa Mais Educação em uma determinada região (bairro, cidade, estado) do país, ou comparando esse Programa com outras propostas municipais e/ou estaduais.

Das 218 dissertações localizadas, 08 (oito) apresentam como foco de análise a situação da infância na Escola de Tempo Integral, sendo que, 04 (quatro) estudos referem-se à Educação Infantil (crianças de 03 a 05 anos), 02 (dois) investigaram a condição da infância no primeiro ano do Ensino Fundamental e 02 pesquisas referem-se ao trabalho desenvolvido com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, privilegiando as crianças com até 10 anos de idade. As oito pesquisas buscaram ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre a organização da escola.

Dentre as considerações mais pontuais apresentadas pelos pesquisadores dos oito dissertações que analisam a situação da infância na Escola de Tempo Integral, destacamos: 1) a constatação de certa rigidez referente às regras escolares na Escola de Tempo Integral, inibindo a expressão oral das crianças, cerceando seus direitos no processo de socialização e formação; 2) a necessidade da criança ser vista e ouvida na escola, ser respeitada como sujeito do processo educativo; 3) a importância do tempo da infância, da brincadeira e da participação da criança no processo educativo; 4) a importância da formação de professores privilegiar estudos sobre a criança e a infância; 5) a afirmação de que a Escola de Tempo Integral não pode ser mais um espaço de *confinamento das crianças*, enquanto os familiares trabalham.

Diante destas ponderações cabe ressaltar que considerar a infância um direito inalienável da criança, como está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), ainda é um processo de luta pelos direitos humanos que precisa ser reconhecido socialmente. A formação das crianças na escola precisa ser compreendida em sua plenitude, para além, do processo de letramento. Para tanto, a criança deve ser respeitada como um sujeito de direitos, e como tal, precisa ter o direito de expressar-se do seu jeito, nos diversos espaços que fazem parte de sua formação humana, e, nesse caso, em especial, na escola.

A formação da criança na Escola de tempo Integral: algumas constatações

Ao realizar o estudo sobre as políticas educacionais que versam sobre a Escola de Tempo Integral percebemos que a infância, a formação humana, histórico-cultural da criança, ainda não é considerada como foco deste referencial. A criança é apenas citada como um estudante, que necessita aprender os conteúdos curriculares e ser atendida socialmente (em nível básico), para corresponder às exigências de qualificação dos índices sociopolíticos (Índices de Desenvolvimento Humano - IDH, Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB), sendo sua formação direcionada ao futuro, à formação do *bom cidadão/trabalhador*. Diante disto, consideramos que é preciso pensar que tipo de educação/formação queremos promover e o que significa uma escola de qualidade, que respeite a criança e garanta seus direitos sociais, nas quais destacamos os de *participar, brincar e aprender na escola* (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007).

A realidade brasileira nos apresenta escolas sem espaço para recreação, para alimentação, para higiene pessoal, para estudos diversificados, entre outros problemas de estrutura física. Além disso, os sujeitos que fazem parte do processo educativo, crianças, jovens e adultos, estudantes e profissionais da educação, sofrem com o desrespeito às suas necessidades básicas, de formação humana. A escola só poderá ser um tempo e espaço privilegiado de desenvolvimento/formação humana se este lugar valorizar os sujeitos de acordo com suas especificidades, ou seja, a criança enquanto criança, um sujeito histórico e de direitos, independente de sua classe social, gênero, etnia e reais condições de vida. Ao conhecer melhor a criança que está na escola será possível respeitar e valorizar suas singularidades e dialogar com suas linguagens e culturas. Para tanto, o professor também necessita ampliar seu tempo de formação e de trabalho na escola.

Ao invés de contar com o serviço voluntário da sociedade civil, ou de estabelecer parcerias com outras instituições públicas e/ou privadas, como é previsto e defendido pelo Governo Federal, por meio do Programa Mais Educação, faz-se necessário, primeiramente, investir na formação dos professores que já atuam nas escolas de Educação Básica, promovendo estudos sobre o desenvolvimento infantil e o processo de ensino e de aprendizagem, respeitando as especificidades de cada sujeito. Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar dos professores se torna fundamental, tendo em vista a necessidade de estudos sistemáticos com seus pares, na instituição onde trabalha, produzindo planejamentos que realmente estejam privilegiando a formação da criança em sua plenitude.

Isto posto, defendemos que é primordial que o professor tenha tempo para organizar seu trabalho, privilegiando o estudo e a pesquisa, a troca de ideias entre seus pares, o planejamento de suas atividades de ensino, a procura ou produção de materiais didáticos, a organização do espaço que será utilizado com as crianças, entre outras atividades que fazem parte da função pedagógica.

A implementação da lei federal nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional do magistério público da Educação Básica, pode se constituir um passo em direção às considerações apontadas acima, pois esta lei acena para um padrão de 40 horas para ser cumprido em uma mesma escola, bem como a *hora permanência* (1/3 das 40 horas) dedicadas a estudos e planejamento dos professores, garantindo assim, maior dedicação à escola e também mais tempo para estudar e planejar as atividades pedagógicas. O PNE (2014-2024), ao se referir a *educação básica pública em tempo*

integral também cogita a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014). Dessa forma, relembramos que a valorização do magistério, com condições de trabalho dignas e salários justos, é uma luta árdua dessa classe trabalhadora, que aos poucos percebe algumas conquistas.

Diante do exposto, a Escola de Tempo Integral terá sentido e significado positivos para os sujeitos que fazem parte deste tempo e espaço, se for um lugar formativo, de socialização e participação, de reciprocidade e emancipação. Nesse sentido, ela precisa ser pensada, planejada e construída com a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar, tendo como ideal a formação humana, de crianças e adultos, de acordo com suas especificidades (necessidades e interesses), pois é na escola que crianças/estudantes e adultos/profissionais da educação passam a maior parte do seu dia, onde apropriam-se e constroem conhecimentos, desenvolvendo assim sua condição social de ser humano.

Considerações finais

A Escola de Tempo Integral no Brasil ainda está pautada na divisão dos turnos escolares, com a permanência da mesma prática educativa, do ensino dos conteúdos do *Currículo Básico Comum* em um turno e, no turno oposto, a realização de atividades diversificadas, em diferentes *espaços educativos*, além do *reforço escolar*. Isso não garante a mudança do perfil e função da escola, ou seja, não necessariamente qualifica a educação. Nesse sentido, ressaltamos que um dos limites da Escola de Tempo Integral é a superação da dicotomia turno *versus* contraturno presente na grande parte das experiências brasileiras.

Além disso, é possível afirmar que a Escola de Tempo Integral, ainda não é um direito de todos os brasileiros, tampouco demonstra ser uma política de respeito ao *direito à infância*, uma política de formação do *pensar e fazer*, contemplando a formação dos sujeitos em sua amplitude, *integralmente*, dada a seletividade de escolas e crianças que participam dos programas de ampliação escolar, assim como, as condições de tais Programas se desenvolverem.

Consideramos assim, que para que a escola se configure em um *tempo e espaço digno de viver*, que respeite e valorize os sujeitos e suas peculiaridades formativas, entre elas, *o direito da criança viver sua infância com intensidade*, faz-se necessário priorizar o diálogo entre os sujeitos na escola (adultos e crianças); a participação efetiva de todos

nas reformulações pedagógicas e estruturais; assim como, a garantia das condições necessárias para que as atividades desenvolvidas possam também dialogar entre si e comungar do mesmo objetivo - a formação das novas gerações, da mais alta qualidade.

Nessa pesquisa, vimos que refletir sobre a educação, a organização do tempo e espaço educativo se faz cada vez mais necessário e urgente, haja vista a crise da educação no presente e a incipiente consciência da necessidade de se melhorar os *índices* educacionais, para alcançar metas preestabelecidas (inter)nacionalmente, e principalmente, para garantir a formação humana em sua plenitude. Diante disso, ressaltamos que a própria organização educacional criou efetivamente as condições para se repensar a escola e a sua real função. Sendo assim, precisamos aproveitar a oportunidade de **revigorar a escola, trazendo mais sentidos para todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educacional.**

Enfim, apesar da precariedade da Escola de Tempo Integral atual, pautada em propostas organizacionais diversas e o reduzido investimento financeiro nas escolas, como destacam os pesquisadores dessa temática, acreditamos que este é um lugar privilegiado de formação humana, contudo precisa contar com professores formados e valorizados socialmente, estrutura física adequada, recursos materiais e didáticos disponíveis a todos, tendo em vista "uma nova composição e articulação do currículo e uma nova organização de tempos, espaços e trabalho da escola", como acentuam Galian e Sampaio (2012, p. 420), respeitando as especificidades da formação dos sujeitos e a diversidade cultural dos novos tempos.

Referências

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 ago. 2015.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral:** Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV,1971.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral:** demanda expressa pelas representações sociais. (2001). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, Ibrades, 2003.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Org.). **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

RIBETTO, Anelice; MAURICIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Editora Nacional, 1977.

ESCOLA SEM MUROS E EDUCAÇÃO NA CIDADE: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E PATRIMÔNIO CULTURAL NA CIDADE DE VITÓRIA

DINA LÚCIA FRAGA- Ifes- Vitória

Email: dlfraga@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho refere-se à pesquisa em andamento da linha de investigação “Formação de Professores”, do Programa de Pós Graduação em Ensino de Humanidades, do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, *campus* Vitória e integra o Programa de Formação de Professores, desenvolvido no Grupo de Pesquisa “Educação na Cidade” (GEPECH).

Justifica-se pela necessidade de trabalhar com professores da turma de cinco anos (Grupo 6), numa perspectiva de aproximação entre as práticas pedagógicas realizadas na educação infantil e a Cidade onde se situa, considerando o patrimônio cultural existente em seu entorno. Dessa forma, vamos compreendendo os tempos e espaços potencialmente educativos que a cidade possui a fim de estabelecer diálogos e convivências, percebendo o valor da interação entre elas.

Realiza-se em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na Ilha de Monte Belo, Vitória/ES, e dialoga com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizando autores como Saviani (2003), Arce e Martins (2010 e 2012), Duarte (2001), Marsiglia (2011), Gadotti (2004), Silva (1979), Freire (2007), Lefevre (1991), Canevacci (2004), Chisté e Sgarbi (2015), Moura (2016) e Ibiapina (2008), a fim de potencializar práticas pedagógicas de professores, de modo a propor material educativo a ser compartilhado e validade em formação com os mesmos.

Se aprovado, deve ser apresentado em forma de Comunicação Oral, no eixo “Educação, Infância e Cidade”, no I Seminário Nacional Infâncias e juventudes na cidade: diálogo com a educação.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cidade Educativa; Patrimônio Cultural; Formação de Professores.

*O mais importante do bordado
É o avesso
É o avesso
O mais importante em mim
É o que eu não conheço
O que eu não conheço
O que de mim aparece
É o que dentro de mim Deus tece
[...]
É o segredo do ponto
O rendado do tempo
É como me foi passado o ensinamento
(O que eu não conheço- Jorge Vercilo)*

Escolhendo os fios e as linhas...

Um bordado no tear é o resultado do entrelaçamento ordenado de dois conjuntos de fios: a urdidura, fios dispostos paralelamente ao seu comprimento e a trama, fios passados na transversal do tear, entre os fios da urdidura. A esse resultado chamamos *tecido*. Para a construção desse tecido, escolhemos fios e linhas de cores matizadas pelo interesse e escolhas que acreditamos produzir um belo resultado. E dessa forma, tecendo nossa história, vamos nos constituindo artesãos da vida. Dizem também que o bordado é tanto mais belo quanto mais delicado se observa o avesso. O avesso do bordado é o que não se vê, mas revela toda a história que sustenta as escolhas realizadas. Penso que assim nascem os nossos projetos e por isso é preciso contar como iniciamos a escolher os fios e as linhas...

A educação infantil sempre foi o meu lócus profissional. Durante muitos anos, atuei na Rede Pública de Vitória, ora como pedagoga e diretora diretamente nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), ora em nível da gestão administrativa como Gerente e Coordenadora da Educação Infantil, na Secretaria Municipal de Educação (SEME), trabalhando na formação de professores e profissionais da educação e realizando assessoramento pedagógico às unidades escolares. Nessa trajetória, pude então perceber o quanto as práticas pedagógicas da educação infantil limitam-se a serem realizadas no interior das salas de aula dos prédios escolares cada vez mais cimentados, de forma desarticulada com a vida que pulsa na Cidade. Uma Cidade intitulada "Ilha do Mel" por seus primeiros habitantes, com toda exuberância, retratada pelas suas praias e manguezais, prédios históricos e parques centenários; eloquente em suas memórias, mas

cujas histórias não são ouvidas pelos seus pequenos habitantes. Essa constatação me fez empreender questionamentos sobre possibilidades diferenciadas de atuação educativa na educação infantil, valorizando saídas do espaço escolar, rumo a conhecimentos que a cidade pode oferecer, valorizando a sua riqueza histórica, guardiã de um tempo vivido e materializado em seu patrimônio cultural, de forma material e imaterial.

Essa experiência profissional confirmou definitivamente o meu desejo de estender o trabalho pedagógico para além dos muros dos CMEIs. A constatação de que é possível realizar uma prática que “desempareda as crianças” me convocou a pensar sobre a seguinte problemática: como as relações entre a cidade e a escola podem contribuir com a apropriação de conhecimento da criança da educação infantil e a valorização do patrimônio cultural da cidade?

Diante dessa questão, estabelecemos como objetivo geral compreender relações entre a escola e a cidade de Vitória, no entorno do CMEI “Rubem Braga”, as quais contribuem com o conhecimento da criança da educação infantil e a valorização do patrimônio cultural existente, de modo a propor material educativo a ser compartilhado e validado em formação de professores.

Também evidenciamos os seguintes objetivos específicos;

- Conhecer o processo de desenvolvimento da criança na educação infantil; à luz da psicologia histórico-cultural;
- Mapear e descrever o Patrimônio Cultural localizado no entorno do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Rubem Braga”, situado no bairro Ilha de Monte Belo, em Vitória/ES;
- Criar material educativo que apresente aspectos do Patrimônio Cultural do entorno do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Rubem Braga”;
- Planejar, acompanhar e executar formação de professores para divulgação e validação do material educativo elaborado, com a intenção de contribuir com as práticas educativas dos professores da Educação Infantil de Vitória, na perspectiva histórico-crítica.

Trançando o bordado e escolhendo os pontos...

Tendo em vista os objetivos que pretendemos alcançar, sistematizamos nosso referencial teórico a partir de alguns autores, quais sejam: No campo da Educação na Cidade, dialogamos, principalmente, com Gadotti (2004), Silva (1979), Freire (2007), Lefevre (1991), Canevacci (2004), Chisté e Sgarbi (2015), como forma de contribuir com as discussões sobre o potencial educativo da cidade, a fim de

[...] reafirmar nossa crença na perspectiva da „cidade educativa“ (nas palavras de Freire) ou de modo mais amplo, da „educação na cidade“, como sendo aquela que promove a humanização, o empoderamento e a construção da cidadania plena que visa a transformação social (CHISTÉ; SGARBI, 2015, p. 21).

Nas últimas décadas, temos assistido a uma maior discussão acerca do conceito de Cidade Educadora, da qual, inclusive, a nossa cidade, Vitória, faz parte. É importante esclarecer os sentidos diferenciais das expressões *Cidade Educadora* (FAURE, 1977) e *Cidade Educativa* (FREIRE, 2007) para que entendamos de que conceito nos referimos em nosso trabalho.

O conceito de Cidade Educadora teve sua origem a partir de um relatório publicado pela UNESCO, em 1973, conhecido como Relatório Aprender a Ser (ou mais conhecido como Relatório Faure) que defendia a tese de “elaborar e apresentar aos Estados membros os elementos necessários para uma reflexão sobre as estratégias da educação em escala internacional” (FAURE, 1972 apud SILVA, 1979, p. 19). Esse conceito consolidou-se em Barcelona, Espanha, quando da realização, em 1990, do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em que foi aprovada uma carta de princípios básicos especificando as características de uma cidade que educa. Este documento aponta que a cidade educadora deva “deixar de ser um mero recurso pedagógico da escola para converter-se em um verdadeiro agente educativo, em uma fonte de aprendizagem, de sabedoria, de convivência”. (CHISTÉ e SGARBI, 2015).

Gadotti (1992) afirma que:

A ideia de uma Cidade Educativa, defendida pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da Unesco, é esta miragem da Educação Permanente que, atualmente, alimenta os sonhos dos países em via de desenvolvimento. No Brasil, por exemplo, a ideia de uma comunidade na qual a educação estaria “ao alcance de todos”, “durante a vida inteira”, “ministrada sob todas as formas possíveis” foi acolhida imediatamente pelos responsáveis pela educação. Assim, um país como o Brasil, que está longe de

haver atendido o mínimo necessário para a educação fundamental, longe de haver esgotado seus recursos educativos, tenta "implantar" um modelo de educação cujos resultados devem ser postos em dúvida, dado que foram elaborados para as necessidades dos países altamente desenvolvidos (GADOTTI, 1992, p. 62).

Já a concepção trazida por Freire (2007) coloca a educação face-a-face com uma cidade histórica e afetivamente constituída por seus habitantes num efêmero e ao mesmo tempo imortal tempo de descobertas, valores, arte, ciência e tudo do que o homem é capaz de criar e (des) construir ao longo de sua existência.

Diz Freire (2007)

A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. (FREIRE, 2007).

Assim, ao nos referirmos à cidade educativa, defendemos a concepção da Cidade freireana, que guarda em si um potencial educativo em seus múltiplos "cantinhos" e compreende que a destinação que deles fazemos implica também em uma opção política, que prioriza (ou não) seus moradores, por meio de espaços que visem a convivência, o lazer, o conhecimento, a permanência e a continuidade da história.

Ao mesmo tempo, reconhecemos que a cidade é o espaço das diferenças (Gadotti, 2006, p. 139), pois é nele que aprendemos a reconhecer no outro aquilo que nos identifica, mas também aquilo que nos personifica como seres únicos. E é saindo do espaço escolar que poderemos perceber, não somente os espaços da cidade, mas também os seus moradores, os seus costumes, as suas ideias.

Assim, é possível vivenciar experiências pedagógicas nas escolas de educação infantil, voltadas para a exploração da cidade, a fim de entender o que ela pode proporcionar às crianças em termos de conhecimento. Quando o fazemos, percebemos que muitas delas nunca foram além de suas casas ou de seus familiares, no mesmo bairro em que moram.

Quando observamos a cidade com um olhar mais atento, estabelecemos com ela uma relação diferente, mais respeitosa, mais ampliada, uma nova relação... Esse olhar nos revela suas construções naturais, suas paisagens desenhadas nos contornos de suas montanhas, sua vegetação, seus mananciais. Revela-nos também suas riquezas urbanas, seus cidadãos, sua arte construída ou desenhada nos muros, suas contradições...

Paulo Freire (2007) afirma que não basta reconhecer que a cidade é educativa. É preciso entender que

No fundo, a tarefa educativa das Cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais de aventura do espírito. Falam de épocas diferentes, de apogeu, de decadência, de crises, de força condicionante das condições materiais. (FREIRE, 2007).

A Cidade é uma contadora de histórias. Por meio dos nomes de suas ruas, seus monumentos erguidos para homenagear feitos da guerra ou da paz, sua arte, seus típicos cidadãos caracterizados por sua resistência aos modos convencionais de ser e viver, seus palacetes ou suas palafitas, seus espaços comuns ou seus guetos, conhecemos seus tempos e os interesses de quem lhe governou ou governa.

Calvino (2003), descrevendo suas *Cidades Invisíveis*, diz que

A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e se dilata. [...] a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras. (CALVINO, 2003, p. 15)

Dessa forma, podemos entender os espaços da cidade como potencialmente educativos e o que os torna assim

[...] é o olhar que se tem sobre eles. Quem se interessa pela educação tem um olhar pedagógico diante das coisas, assim como um filósofo que se espanta diante das coisas ou um artista que capta a totalidade do real, enxergando aquilo que está além das aparências. Assim, aquele que tem um olhar pedagógico percebe logo o potencial educador de um espaço ou de uma situação (CHISTÉ e SGARBI, 2015, p.9)

“Desemparedar” as crianças, portanto, levando-as para além dos muros da escola é colocá-las em contato com a Cidade que educa e narra suas histórias. É fazê-la pensar

em sua organização física, cultural, artística, bem como seus modos de vida, suas belezas, seus desencantos...

Explorar a cidade a pé, percorrer as ruas do entorno da escola para conhecer o patrimônio cultural local: praias, jardins, prédios, avenidas, árvores, becos, manguezais, museus, maciços naturais, muros grafitados, centros de conhecimento, parques, monumentos, pessoas, enfim, tudo o que a Cidade entrega como doação aos olhos de quem a consegue enxergar, permite compreendê-la como construto histórico, com vida, mediatizada pelos indivíduos e fatos que a constituíram e que a constituem.

Em relação à Educação Infantil, o projeto envolve as elaborações da pedagogia histórico-crítica, trazendo as reflexões de Arce (2010), Martins (2012), Marsiglia (2011), Duarte (2001) e Moura (2016), que consideram a instituição de educação infantil como espaço propício para a sistematização dos conhecimentos historicamente acumulados, tecidos conjuntamente com os saberes elaborados pelas crianças e valendo-se da atividade pedagógica na teoria histórico-cultural, que aponta a brincadeira, principalmente a que envolve o jogo de papéis como característica principal da faixa etária da educação infantil.

Durante séculos, a infância foi (e ainda o é) socialmente excluída por uma sociedade predominantemente adultocêntrica. Mesmo assim, as concepções de infância foram se modificando à medida que transformações políticas e econômicas foram acontecendo, levando a outros modos de ser e viver em sociedade.

Mas outros desafios foram surgindo. À medida que as sociedades foram se industrializando, os espaços coletivos das brincadeiras na rua foram desaparecendo. As instituições de guarda de crianças, a princípio organizadas por mães que não tinham uma ocupação, para que outras pudessem trabalhar nas fábricas foram sendo criadas, as ruas deram lugar aos automóveis e as casas com grandes quintais cederam espaço às moradias coletivas, aos grandes prédios. E a infância começou a ser aprisionada.

A educação infantil, ao longo de sua trajetória histórica assumiu, ora caráter assistencial-asilar, ora caráter compensatório-preparatório para o ensino fundamental. Como ainda é polêmica a questão da identidade deste segmento, reconhecido pela própria legislação como a primeira etapa do ensino básico, mas também imbuído dos sentidos atribuídos à criança pequena em nossa sociedade, observa-se um discurso

hegemônico nas pesquisas em educação infantil pela negação do ato de ensinar nesse segmento e pela adoção da crença de que nessa etapa o eixo central deva ser o “lúdico”, como se este fora conteúdo e não modo de trabalho.

Este termo adjetiva a atividade, porém não é a atividade em si. Portanto, o ato de ensinar pode ser lúdico, mas não deixará de ser ensino. Poderá (e deve ser) prazeroso, divertido, amoroso, mas sempre se constituirá em um momento de aprendizagem.

Assim, a visão antiescolar da educação infantil, defendida por algumas concepções, acaba por manter o ideário familiar desse segmento e, conseqüentemente das relações ali travadas pelas famílias que visualizam, por exemplo, a professora como “a tia” e as atividades realizadas sendo somente como de guarda e cuidados, o que corrobora para uma desqualificação profissional e, conseqüentemente uma descaracterização deste segmento da educação, impactando inclusive nas políticas federais de repasses financeiros e contribuindo por descaracterizar a especificidade da escola infantil em detrimento de outros espaços em que a criança brinca e interage com outras crianças.

Duarte (2013, s/p) nos incentiva a pensar quando indaga

Talvez pudéssemos dizer que a maneira como os adultos respondem à pergunta “como educaremos as crianças” é bastante reveladora do que eles pensam sobre a sociedade, a vida e o futuro da humanidade. Se essa hipótese estiver correta e se analisarmos criticamente o que tem sido a educação da infância brasileira nas últimas décadas, chegaremos à conclusão de que a sociedade contemporânea resolveu deixar que o acaso decida os rumos da história. Em se tratando de uma sociedade dominada pela lógica do capital, as conseqüências dessa atitude não são alentadoras.

Assim, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica colaboram para a construção de uma concepção de trabalho na educação infantil, que não se limita a compreender este espaço apenas para a socialização das crianças pequenas, tampouco ao exercício das pedagogias do aprender a aprender, mas que possui especificidades pedagógicas intencionais no ato de ensinar, atribuindo ao professor, a organização do trabalho pedagógico e sua mediação junto às crianças, fazendo-as avançar no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Saviani

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a educação escolar é valorizada, tendo o papel de garantir os conteúdos que permitam aos alunos

compreender e participar da sociedade de forma crítica, tendo o diálogo entre professores e alunos, o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos e superando a visão do senso comum, incorporando a experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade. (SAVIANI, 2008, p. 61)

Vencer o medo de assumir o ensino na educação infantil é, portanto, o passo primeiro para o pleno desenvolvimento da aprendizagem das crianças e do reconhecimento da profissionalidade do professor deste segmento da educação. Nessa direção, entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica representa uma possibilidade de trabalho que aposta em ações educativas que promovem a democratização de conhecimentos desde o início da infância e a escola de educação infantil deve ser o espaço formativo onde ocorrem ações intencionais de transmissão do conhecimento, não apenas daquele trazido pelo repertório social das crianças, mas principalmente daqueles que venham representar “um ponto de aumento do capital cultural da criança [...]” (ARCE, 2010, p. 33).

Outrossim, a periodização proposta pela teoria histórico-cultural aponta que a idade pré-escolar representada pelo segmento da educação infantil, tem como atividade principal, a brincadeira, em especial a brincadeira de faz-de-conta, onde a criança “experimenta necessidade de fazer o que o adulto faz, de agir com os objetos como o adulto age” (PASQUALINI, 2013, p.88). Assim, compreendemos que a criança, por meio de suas brincadeiras, reproduz as atividades sociais que presencia do mundo adulto, apropriando-se do sentido social dessas atividades. Portanto, quanto mais ricas forem as experiências que a criança tenha, maior será a possibilidade de acesso ao conhecimento sobre o mundo no qual se insere.

Pasqualini (2013) afirma que é

[...] é tarefa da escola de educação infantil ampliar o círculo de contatos com a realidade da criança. É tarefa do professor transmitir à criança conhecimentos sobre o mundo, não só porque a criança tem direito a conhecer o mundo em que vive para além dos limites estreitos da sua experiência individual, mas porque esses conhecimentos serão justamente a matéria-prima da brincadeira infantil. (PASQUALINI, 2013, p.90)

Nossa pesquisa materializa, portanto, a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da exploração da Cidade, apreciando seu patrimônio, observando sua gente, seu trabalho, suas histórias, a fim de potencializar suas representações sociais e, conseqüentemente, suas brincadeiras.

Está prevista também nesta pesquisa, a realização de uma Formação de Professores, oferecida por meio de projeto de extensão pelo Ifes. Para sua organização, consideramos as ideias de Ibiapina (2008, p. 10) bastante apropriadas, uma vez que trazem à pauta “a possibilidade de tornar os professores com mais poder para agir no sentido de transformar, tanto a sala de aula, quanto a escola, utilizando nesse processo a análise crítica e reflexiva dos problemas que afligem o trabalho docente”.

Por estar inserida em um Mestrado profissional, a esta pesquisa integra um material educativo, que será apresentado para validação nessa Formação de Professores. Este material educativo está organizado como um livreto, direcionado aos professores da educação infantil e dividido em quatro capítulos: no primeiro, intitulado “A Cidade Como Espaço Educativo”, discutimos os fundamentos dessa proposição, trazendo os conceitos de Patrimônio Cultural e estabelecendo as relações de historicidade existente, principalmente nos monumentos naturais. No segundo, “Relações da Escola com a Cidade”, trazemos o potencial educativo da escola pesquisada – Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Rubem Braga”, localizada na Ilha de Monte Belo. O terceiro, “Os Mistérios da Ilha de Monte Belo”, apresenta o bairro que acolhe o CMEI “Rubem Braga”, a partir da (re)constituição de suas características iniciais e atuais, estabelecendo um recorte histórico por meio de elementos perpetuadores da memória como fotos, cartões postais e história oral de antigos moradores. O quarto e último, “O Belo Patrimônio Natural da Ilha”, apresenta o Patrimônio Natural existente no entorno do CMEI, elegendo dois que consideramos relevantes: a Ilha da Fumaça e o Penedo.

Tecendo o bordado com as mãos de muitos ...

O Projeto em questão está metodologicamente compreendido como uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção, com ações colaborativas, *numa perspectiva históricocultural* (Freitas, 2010) que utiliza como referências as produções de Damiani (2013), Freitas (2010) e Ibiapina (2008), a qual apresenta um conceito de pesquisa colaborativa do qual nos valem para conceituar a nossa intenção de trabalho.

Diz a autora

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo com a

disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores. (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Não podemos deixar de considerar também que, mesmo que o termo esteja impregnado de sentidos outros, a palavra *intervenção* aqui também se aplica por considerar o caráter mediador da pesquisa, levando a uma ressignificação das práticas dos pesquisados e do pesquisador, o que Freitas (2010) explicita “por uma compreensão ativa da realidade investigada e também por um movimento visando processos de mudança que podem incidir tanto nos sujeitos participantes quanto nos próprios pesquisadores”.

Reforçando esse aspecto da pesquisa, Damiani, (2013, p.58) afirma que as pesquisas-intervenção

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) - destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

O local escolhido para a realização dessa pesquisa é o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Rubem Braga”, localizado na Ilha de Monte Belo, em Vitória-ES, uma construção térrea e arborizada, com salas arejadas e dois pátios: um na parte frontal e outro nos fundos da escola, o que torna esse espaço bastante apropriado para as vivências infantis.

Outrossim, consideramos os sujeitos da investigação de uma pesquisa em ciências humanas, únicos e especiais, com trajetórias singulares de vida. As histórias que os tecem desencadeiam vivências e personalidades individuais que ajudam a dar cor e sonoridade ao campo pesquisado. Nossa pesquisa trabalha diretamente com as professoras da turma de cinco anos de idade (Grupo 6), as pedagogas e as crianças matriculadas nesta turma, no turno vespertino como parceiras da investigação (IBIAPINA, 2008, p.12), que compartilham ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidades durante todo o percurso do trabalho colaborativo (Idem, p.39).

Admirando o tecido tecido...

Como resultados esperados, este trabalho pretende contribuir com a formação de professores, dialogando com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de potencializar as práticas pedagógicas vivenciadas na educação infantil do Município de Vitória, articulando-as com as possibilidades de conhecer o entorno do CMEI "Rubem Braga", estabelecendo assim, o diálogo entre o patrimônio cultural existente nesses arredores com as diversas áreas do conhecimento que compõem a proposta pedagógica deste segmento da educação.

Pretende-se que a proposta de trabalho apresentada nessa pesquisa possa incentivar a realização de ações educativas que busquem a exploração do patrimônio cultural como possibilidade de potencializar as aprendizagens realizadas nos centros municipais de educação infantil de Vitória, fazendo com que as crianças passem a conhecer melhor a Cidade onde vivem e a se reconhecer cidadãos dessa Ilha do Mel.

Espera-se, outrossim, que a utilização do material educativo venha potencializar o desenvolvimento de práticas pedagógicas de outros professores da educação infantil, por meio de sua divulgação em toda a Rede Pública do Município de Vitória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: Em defesa do ato de ensinar. 2ª ed., Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

_____. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** 2ª ed., Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis**; tradução de Diego Mainardi. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

CANEVACCI, Massimo. **A cidade polifônica**: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. São Paulo: Studio Nobel, 2004.

CHISTÉ, Priscila de Souza; SGARBI, Antonio Donizetti. **Cidade educativa**: reflexões sobre educação, cidadania, escola e formação humana. Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica, Vitória, v. 6, n. 1, out. 2015.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; RODRIGUES, Marion; PINHEIRO, Dariz Silvia Siqueira. Discutindo

pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [45]57-67, maio/agosto, 2013.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigostki**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. **Escola Cidadã, cidade educadora: projeto político-pedagógico e práticas em processo**. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortêz, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação permanente e as cidades educativas**. São Paulo: Vila das Letras, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural**. In: Freitas, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Ed. UFJF, 2010.

IBIAPINA, Ivana Maria. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília. Ed. Liber Livro, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MOURA, Manoel Oriosvaldo (org). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Jefferson Idelfonso da. **Cidade Educativa: um modelo de renovação da educação**. São Paulo: Cortêz e Moraes, 1979.

1- Educação, Infância e Cidade

EDUCAÇÃO NA CIDADE: O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DA CIDADE DE VITÓRIA EM DEBATE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Patrícia Guimarães Pinto (IFES)¹

Priscila de Souza Chisté Leite (IFES)²

Resumo: Este artigo apresenta pesquisa em andamento realizada no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo. Esse estudo busca compreender o processo de modernização de Vitória, capital do Espírito Santo e também propor elaboração de material educativo que fomente reflexão e práticas educativas sobre a história urbana dessa cidade. A investigação utiliza como aporte metodológico a pesquisa intervenção com ações colaborativas e dialoga com autores que abordam a cidade de forma crítica, tais como como Lefebvre e Gadotti, além de estudiosos da história de Vitória como Ferreira, Klug, Siqueira, Schutz-Foerster entre outros. Busca por meio da Pedagogia Histórico-Crítica favorecer a mediação do saber sistematizado por meio da elaboração de materiais educativos e de formação de professores da educação básica composta por encontros teóricos e visitas a espaços da cidade de Vitória.

Palavras-chave: Educação na cidade; Modernização de Vitória; Material educativo para o ensino de História.

Introdução

Essa investigação visa compreender o processo de modernização da cidade de Vitória, no Espírito Santo, visando propor elaboração de material educativo, sob a forma de um livro que contenha roteiros, imagens, poesias e propostas educativas que possam proporcionar debates sobre o processo de modernização da cidade de Vitória. A questão apresentada nesse trabalho, e que buscaremos elucidar ao longo do trajeto de pesquisa, refere-se ao estudo do processo de modernização da cidade de Vitória como modo de contribuir para a elaboração de material educativo a ser compartilhado e validado por meio de formação de professores. Intentamos proporcionar por meio desse recurso didático reflexões sobre a história do desenvolvimento urbano local e sobre os espaços da cidade que foram sendo erguidos ao longo do processo de modernização da

¹ Patrícia Guimarães Pinto, Graduada em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, ES, Brasil. E-mail: patriciap14@bol.com.br

² Priscila de Souza Chisté Leite, Licenciada em Artes Visuais, Universidade Federal do Espírito Santo, (UFES) Mestre e Doutora em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil. E-mail: pchiste@ifes.edu.br

capital capixaba. Consideramos que seja fundamental abordar tal temática, pois entendemos que existem lacunas na formação de muitos professores quanto a apropriação deste tema de pesquisa. Muitos educadores necessitam ampliar suas discussões e estudos sobre práticas educativas relacionadas à história local, possibilitando a conscientização e o desenvolvimento do senso crítico tanto deles próprios quanto de seus alunos.

Para apresentar a pesquisa em andamento sistematizaremos o artigo em cinco seções: Na primeira abordaremos aspectos do processo de modernização da cidade de Vitória a partir dos autores Ferreira (2009), Klug (2009), Siqueira (2008) Schutz-Foerste (2011). Na segunda seção apontaremos algumas reflexões sobre os materiais educativos e como eles reforçam a ideologia dominante. Lançaremos mão de autores como Kaplún (2002, 2003) e Bittencourt (2003) para contrapor essas ideias e propor material educativo que possa contribuir para o ensino da história local de modo contra-hegômico e dialético. Na terceira seção iremos dialogar com Lefebvre (2001) e com Gadotti (2004) que consideram a cidade como espaço marcado pelas contradições da sociedade capitalista, mas também como capaz de fomentar aprendizagem. Na quarta seção descreveremos a metodologia utilizada e, por fim, na quinta seção, pretendemos apresentar as considerações finais elucidando os resultados alcançados.

1 O processo de modernização da cidade de Vitória

Visando entender o cenário estabelecido na época em que ocorreram as principais transformações na paisagem física e social de Vitória buscamos na literatura disponível fatos que impactaram o processo, suas razões políticas, sociais e econômicas para compreender através da configuração da cidade, as diversas relações de poder presentes e como isso pode ser problematizado através do conhecimento sistematizado que aborde a cidade.

O movimento europeu que antecede a modernização de Vitória e de outras capitais do Brasil e do mundo toma força a partir da metade do século XIX com grandes descobertas tecnológicas. A Revolução Industrial deu início a grandes mudanças estruturais e sociais ficando essas transformações evidentes inicialmente em países como França e Inglaterra. O projeto de reforma e urbanização que ocorreu em Paris entre 1851 e 1870, tornou-se conhecido mundialmente e não passou despercebido pelos

arquitetos, urbanistas e homens públicos brasileiros, assim como nos relata Siqueira (2011). A autora afirma ainda que a mudança econômica do Brasil, da agricultura para a industrialização, balizou a necessidade de se modernizar as capitais brasileiras, destacando-se Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Vitória.

Aqui no Espírito Santo, essas mudanças ocorreram principalmente a partir do governo de Moniz Freire (1892-1896 e 1900-1904), passando pelo governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912) e se estendendo até o governo de Florentino Avidos (1924-1928) que agiram incisivamente no processo de modificação da paisagem física, social e política da cidade de Vitória. A seguir iremos falar sobre as principais características dos grandes momentos de transformação.

1.1 Primeiro Momento

O primeiro momento de mudança da paisagem se inicia no século XVI, mais precisamente em 1551 quando Vitória foi fundada e perdura até início do século XIX. A escolha da ilha foi pensada estrategicamente, pois a capital antiga, Vila Velha, ficava em área próxima à baía, suscetível a ataques. A escolha da ilha é apontada por Klug (2009, p. 17) pois "O terreno era bastante irregular, com muitos recortes e afloramentos rochosos que poderiam funcionar como pontos estratégicos de defesa". É possível observar na Figura 1 a paisagem de Vitória que foi construída através dos primeiros séculos.

Figura 1 – Vitória, século XIX.



Fonte: Acervo da Fundação Biblioteca Nacional

A Vila de Vitória era bastante pequena, possuindo ruas tortuosas, pequenas e irregulares, com grandes ladeiras onde no topo ficavam concentradas as construções

mais importantes (Klug, 2009). Esse cenário se estendeu até meados do século XIX com a população situada basicamente no litoral e com vistas para a baía de Vitória.

1.2 Segundo Momento

O processo de modernização da cidade de Vitória guarda em si a significação do advento da República no fim do século XIX e início do século XX trazendo a tona toda a ânsia de inserção do estado na nova configuração política e social da época que havia começado a ser delineada em todo o Brasil, possuindo forte influência mundial. A seguir veremos os principais expoentes dessa fase de especial transformação local.

1.2.1 Moniz Freire (1892-1896 e 1900-1904)

Moniz Freire assume a administração do Estado em um momento especialmente promissor, pois o café, principal produto de exportação encontra-se com o valor da saca nas alturas, aumentando em cinco vezes a receita do Estado e trazendo a tão necessária estabilidade como nos relata Campos Júnior (1996). Tal questão motiva não só os pensamentos vanguardistas de Moniz Freire, como os projetos e início de obras há tanto tempo pensadas e necessárias, mas que só começam a se concretizar de fato no século que se inicia. O intenso trabalho de transformações físicas afim de dar à Vitória ares de capital da recém-nascida República, passou como nos mostra Schutz-Foerste (2011, p. 36) por

[...] alargamento de ruas, construção de avenidas retilíneas e calçadas largas, aterro de praias e de áreas de manguezais; abastecimento de água, rede de esgoto, construção de edifícios, praças e jardins públicos, para a manutenção de áreas verdes, em meio às quais sobressaíam esculturas monumentais.

Moniz Freire propõe um ousado projeto de modernização da cidade que tinha como objetivo ampliar a cidade cerca de cinco a seis vezes o tamanho atual propondo a expansão da ilha através do projeto denominado de Novo Arrabalde, localizado à nordeste da ilha e que deveria como nos afirma Klug (2009 p.27) “possuir características físicas diversas da encontrada no núcleo inicial central. Esse novo projeto propunha ainda grandes áreas públicas como bosques e parques aproveitando e valorizando as paisagens naturais presentes na cidade, onde a estética e higienização são partes da mesma proposta.

1.2.2 Jerônimo Monteiro (1908 – 1912)

Ao assumir em 1908, Jerônimo de Souza Monteiro continua o processo de remodelagem da cidade de Vitória idealizado por Moniz Freire, por meio do chamado Plano de Melhoramentos e de Embelezamento de Vitória que foi um projeto que começou com diversas ações como a derrubada de casas e igrejas, desapropriações, construção de ícones nacionais que dariam força ao advento da República, construção de novos prédios do governo, muitos circundando o Palácio Anchieta, alargamento de ruas, aterros de grandes áreas, instalação do bonde elétrico e de luz elétrica por todo o centro, água e esgoto. A figura 2 mostra a pavimentação da rua D' Alfândega, que faz parte do centro comercial da cidade até os dias de hoje. Já na figura 3, seguindo a ideia de embelezamento europeizado, temos a construção do Parque Moscoso, local onde a burguesia estabelecida encontra um espaço para lazer e relacionamentos sociais com praças e ruas largas e arborizadas com abundância de água.

Figura 2 - Trecho da rua d'Alfândega – Vitória



Figura 3 – Parque Moscoso



Fonte: Exposição “Postais do Espírito Santo – Acervo do Monsenhor Jamil Abib”

1.2.3 Florentino Avidos (1924 – 1928)

Florentino Avidos também merece destaque no processo de modernização em questão. Como ele era engenheiro e estivera a frente do Plano de Melhoramentos de Vitória durante o governo que precedeu o seu (Nestor Gomes), conhecia a capital, suas demandas e projetos, realizando um número significativo de mudanças estruturais na região central de Vitória afim de “adequar Vitória aos modernos padrões urbanos existentes” (FERREIRA, p. 202).

Merecendo destaque no período está a obra de ampliação do Porto de Vitória que havia sido suspensa em 1906. A figura 4 mostra a reforma que vai até o fim desse governo em 1928. Outra construção grandiosa do período foi a primeira ponte ligando Vila Velha a Vitória (Figura 5), Ponte Florentino Avidos.

Figura 4 – Construção dos armazéns do Porto



Fonte: Arquivo Estadual do Espírito Santo

Figura 5 – Ponte Florentino Avidos



Fonte: Carlos Botelho

Esse legado encerra o segundo período de grandes transformações na paisagem física e também na dinâmica social de uma cidade abarcada pelo processo de modernização que atingia todas as partes do mundo com grandes reflexos no Brasil.

1.3 Terceiro Momento

O terceiro momento ao qual nos referimos diz respeito ao processo de verticalização da cidade de Vitória a partir de meados do século XX. A população da capital continua a se expandir em todas as direções: Novo Arrabalde, área central e também para o oeste da ilha, tendo como destaque a construção da rodovia Serafim Derenzi que vem interligar a região central com a parte oeste. É na década de 1940 que começam a ser aprovados projetos de edifícios na região central que irão gerar grande impacto visual.

A construção desses edifícios vai desencadear o início do processo de verticalização que viria a causar uma severa ruptura visual na paisagem da cidade através das alturas, da massa, da escala e da forma das edificações no contexto da paisagem natural (KLUG, 2009, p.45).

O processo tem continuidade na década de 1960 com aterros na ilha do Príncipe e novas construções que podiam agora ter até vinte e cinco pavimentos. Já não era mais possível vislumbrar o mar. O elemento histórico estava agora incrustado entre as grandes construções que ditavam a nova paisagem da capital (Figuras 6 e 7). A década de 1970 é marcada por um crescimento populacional desordenado na ilha, fato que irá comprometer a paisagem de forma definitiva.

Figura 6 - Vista parcial de Vitória em 1950



Fonte: Coleção Allen Morrison.

Figura 7 - Vista parcial de Vitória em 1970



Fonte: Coleção Allen Morrison.

Um dos aterros ocorreu na Ilha do Príncipe abrindo espaço para a construção da nova ponte entre Vitória e Vila Velha, a Ponte do Príncipe (Segunda Ponte). O segundo aterro é considerado de maior impacto para a urbanização da Ilha de Vitória. Ele ocorre na região da Praia do Suá e incorpora as ilhas presentes no litoral expandindo significativamente seu território, realizando antigo plano de Moniz Freire.

Inicia-se em meados de 1970 a construção da Ponte Darcy Castelo de Mendonça, conhecida como Terceira Ponte, outro fator que impulsionou a expansão para a região do Novo Arrabalde e adjacências.

Em 1984 é criado o Primeiro Plano Diretor que visa normatizar a expansão e especulação imobiliária, traçando regras para a construção de edificações. Observa-se uma preocupação em proteger as paisagens e o valor histórico da cidade, porém isso não ocorre exatamente do modo como deveria. Após dez anos, fez-se necessário uma reformulação do Plano, criando o Segundo Plano. No que diz respeito ao centro de Vitória, as restrições se mantiveram, ficando ainda mais rigorosas e tendo de certa forma, maior efetividade na preservação do sítio histórico restante no meio da cidade verticalizada instalada ao seu redor.

A necessidade em se estabelecer políticas efetivas de preservação dos elementos naturais é importante para que seja restaurado na população a ideia de pertencimento ao seu próprio espaço. O resgate da memória e a incorporação desses elementos como parte da realidade faz-se necessário para que essas ações sejam validadas e para que a cidade seja de fato espaço amplo de educação, humanização e transformação. A seguir iremos problematizar a produção de materiais educativos que possam auxiliar no processo de apropriação dos espaços da cidade.

2 Reflexões sobre materiais educativos

Os recursos didáticos estão presentes na sala de aula há muitas décadas e vêm se diversificando a todo momento. Eles podem ser dos mais variados tipos e com a tecnologia e informatização das escolas sofrem contínuas modificações se aprimorando a cada momento como apoio ao professor. Segundo Kaplún (2012) material educativo é um objeto concreto, na sua mais variada forma, que possa ser utilizado como experiência mediada para a aprendizagem.

Apesar de estar presente no Brasil desde o século XIX, sendo confeccionados pelos próprios professores, o livro didático assume papel de destaque a partir da década de 70 do século XX com o advento do tecnicismo e a tendência ao apostilamento e manuais feitos em linguagem técnica. Tal formato deu ao livro didático protagonismo em sala de aula por ditar o processo de aprendizagem. Desde então o processo de criação dos livros didáticos foi se transformando em mercadoria, motivo de grandes disputas editoriais e forma de imposição do pensamento produzido hegemonicamente como nos relata Bittencourt (2003, p. 72)

[...] o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores de grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa.

Portanto, a forma como os livros didáticos são construídos e seus conteúdos selecionados, não abre espaço para a reflexão profunda. Recursos como textos originais e abordagens sob diversos pontos de vista não são disponibilizados, desfavorecendo assim o debate e o espaço para a discordância e a discussão. No que tange o ensino de História, muitos conteúdos são deixados de lado em detrimento de outros. A História Geral é reprodutora das imagens internacionais de grandes ícones e acontecimentos; a História do Brasil, seguindo a linha da história dos vencedores, retrata grandes figuras políticas, eventos históricos e estereótipos diversos.

A história do Espírito Santo, objeto desta pesquisa, tem raríssimas aparições no livro didático e quando aparece é de forma bastante sucinta, não encontrando lugar para ser explorada em toda sua potencialidade. Visando abordar a história de Vitória de forma crítica e incisiva, ressaltando sua importância, em especial o processo de modernização, buscaremos elaborar material educativo para o professor da educação

básica. Para tanto, apresentaremos contribuições de Kaplún (2003) sobre o assunto, no que se refere a como produzir materiais educativos.

2.1 Pressupostos para a elaboração de materiais educativos

O material educativo tem como propósito ser um objeto (gráfico, visual, teatral, audiovisual, entre outros) que facilite e apoie o processo de aprendizagem mediando o mesmo de forma a incentivar o desenvolvimento da aprendizagem e a apropriação do conhecimento de forma ampla, favorecendo a análise crítica do conteúdo. Tal material nem sempre é criado de maneira intencional, mas consegue alcançar tal objetivo. Kaplún (2002) nos diz que há materiais educativos que são especialmente criados e outros “não-anunciados” como tal e ainda os “inesperados”, cuja intenção não está em quem produz, mas sim em quem utiliza. Focaremos nos materiais criados de forma intencional.

O processo de produção do material educativo é o momento adequado a se pensar em como aquela experiência poderá gerar novas formas de se pensar e não somente uma maneira de transmissão de um conhecimento já estabelecido. Portanto, criar material educativo é muito mais do que reproduzir o que já se tem, mas sim incitar novos conhecimentos e reflexões. Para que tal experiência alcance êxito, muitas coisas devem ser pensadas desde à forma até o conteúdo, passando pelo diálogo com outras áreas de conhecimento.

É preciso que haja um trabalho em grupo: técnicos, educadores, público a quem se destina, comunicadores. Kaplún (2003) nos diz ainda que quem produz materiais deve ter consciência que trabalha em um “cruzamento” de caminhos, em uma completa interface. Além disso é necessário que haja uma pesquisa preliminar com o tema, o público, principais autores dos temas e abordagens diversas, ou seja, todo e qualquer instrumento que possa favorecer o debate e gerar verdadeiro esclarecimento sobre os conteúdos propostos além de validação e reelaboração, caso seja necessário. A seguir conceituaremos a cidade e sua importância no processo educativo como *lócus* onde desenvolveremos parte de nosso trabalho.

3 Educação na cidade

Começaremos essa seção chamando a atenção para o conceito de direito à cidade extraído de Lefebvre (2001) que define esse direito como o processo de inclusão de toda a sociedade aos benefícios gerados pela vida urbana. Para tanto, é necessário tomar o ato de habitar a cidade como sendo não só a moradia em si, mas sim um movimento de apropriação do espaço e todas as suas potencialidades, se aprofundando na teia urbana da maneira mais íntima possível. A esse movimento Lefebvre (2001) atribui o direito à cidade, título que deu a uma de suas obras e que é um desafio a ser superado, ficando latente no trecho

O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito *à obra* (à atividade participante) e o direito *à apropriação* (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade (LEFEBVRE, 2001, P.134).

A cidade nos é apresentada como espaço máximo de nossas vivências enquanto cidadãos, sendo construída há muito tempo ao nosso redor pelas nossas próprias mãos e devendo ser usufruída por nós. Buscar compreender o papel dessa cidade que educa quase de maneira simbiótica a todos os que pertencem a ela, se torna objeto de análise na medida em que aproximamos os sujeitos e as diversas configurações de espaços presentes na cidade. Promover de forma consciente o fato descrito quase como orgânico faz com que se estabeleçam relações de maior aproveitamento desses espaços e apropriação do mesmo como pertencente a si próprio, explorando conceitos de cidadania na cidade que educa a todos os seus habitantes e oferece a eles as oportunidades para que tal educação ocorra.

No entanto, para que esse processo ocorra de maneira harmônica, Chisté e Sgarbi (2015, p. 03) nos chamam atenção para o fato de que “para o indivíduo se constituir como ser humano, é preciso que internalize as produções humanas que foram sistematizadas na trajetória da humanidade sendo a cidade um exemplo dessas produções.” Afirmam ainda que essa internalização deve ocorrer no processo de educação visto como mediador, um processo constante que visa contribuir para a transformação dos indivíduos através das relações que eles estabelecem entre si, com os outros e com o mundo onde os espaços passam a ser realmente educativos a partir da postura de cada um ao assumí-los como tal.

Assim, consideramos que a educação possui papel fundamental para contribuir com as reflexões sobre os modos como se configura a cidade e, em especial, como se configurou o processo de modernização da cidade, aspecto que consideramos pouco discutido no espaço escolar. De modo a apresentar os passos irão nos nortear e sistematizar esta pesquisa apresentamos, na próxima seção, os seus aspectos metodológicos.

4 Procedimentos e Metodologia de pesquisa

Como apontado na introdução deste artigo os sujeitos da pesquisa serão professores da educação básica e a reflexão sobre suas práticas educativas em sala de aula. Consideramos fundamental que o professor consiga contribuir com a apropriação de conhecimentos relacionados com o estudo da cidade. Além dessa necessidade institucionalizada, partimos do pressuposto de que é preciso proporcionar reflexões sobre os espaços da cidade com potencial educativo tendo em vista que dele participamos e, poucas vezes, nos são dadas condições para analisar o modo como ele está configurado e os motivos que levaram a tal configuração.

Na busca por contribuir com essas discussões iremos elaborar o material educativo utilizando pesquisa exploratória, bibliográfica e documental buscando sempre uma análise crítica e que nos afaste do censo comum e pensamento tradicional a respeito de tal recurso. Após elaborado, teremos um livro com roteiros, fotos feitas nos diversos espaços, desenhos, pinturas e sugestões que serão utilizados no processo de validação que acontecerá no curso de formação de professores e será feita juntamente com os sujeitos da pesquisa, podendo o livro sofrer alterações no processo para que possamos chegar ao melhor resultado possível. Esse momento visa aproximar os docentes envolvidos na pesquisa ao objeto da investigação proposta. Consideramos que a pesquisa colaborativa é importante, pois como afirma Ibiapina (2008, p. 15)

[...] a investigação-ação emancipatória é prática social empreendida pelos pesquisadores e professores com o objetivo de melhorar ou modificar a compreensão de determinada realidade e as condições materiais na qual o trabalho docente é realizado.

Além disso, cabe apontar que como se trata também de uma pesquisa aplicada, pretende intencionalmente interferir na realidade escolar, como aponta Saviani (1997 apud Chisté e Sgarbi, 2016, p. 03) ao dizer que “a educação é o processo de reprodução social que tem como função construir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a

humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens". Assim, consideramos que a intencionalidade de educar relaciona-se com a necessidade de intervir na realidade, ou seja, de contribuir com a prática pedagógica. Desse modo, consideramos a partir de Freitas (2010) que intervenção é uma mudança no processo, uma transformação, ressignificação dos pesquisados e do pesquisador, uma ação mediada.

Portanto, motivados por compreender o processo de modernização da cidade de Vitória buscaremos mapear e descrever os espaços com potencial que possibilitem essa discussão. A partir do referencial metodológico apresentado consideramos a cidade como espaço latente de aprendizado, retratada com suas construções, contradições, conflitos e memória.

Esperamos que os educandos sejam, a partir das intervenções do professor, capazes de compreender a realidade reificada, e no caso da pretensa investigação, capazes de compreender os processos urbanos formatados na cidade que reafirmam um modelo de sociedade que considera, muitas vezes, os espaços da cidade como modo de apresentar o poder de uma classe dominante que afasta grande parte da população dos locais da cidade.

Para Saviani (2009) uma das funções da educação é possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados para que os educandos possam se apropriar dos mesmos mudando assim a realidade em que estão inseridos, tornando a educação elemento fundamental e mediador no processo de emancipação do ser humano, e proporcionando uma perspectiva da luta contra uma ideologia dominante. Saviani compreende que tal processo contribui para

[...] desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia (SAVIANI, 2009, p.03).

Pretendemos elaborar tanto o material educativo quanto o planejamento da formação de professores a partir dos momentos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com Saviani (2011, p. 422),

[...] isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que

travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método, cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Buscaremos, portanto, por meio da formação de professores, efetivar uma pesquisa intervenção com ações colaborativas aplicando os momentos pedagógicos de Saviani que devem ser vistos não como um passo-a-passo didático, mas como momentos filosóficos e reiterativos que partem da prática social e retornam à ela após se obter real transformação.

5 Considerações Finais

Procuramos através deste artigo sistematizar a pesquisa em andamento de forma clara e procedimental. Precisamos inicialmente conhecer e explorar a história da modernização da cidade de Vitória para que seja viável a confecção de nosso produto educativo de forma reflexiva e contra hegemônica, no que diz respeito ao conteúdo e à forma. Entender a cidade em todas suas possibilidades como lugar de nossas vivências é também fundamental para que esta pesquisa obtenha êxito, pois é nela onde as relações de poder são tecidas e a sociedade construída e constantemente modificada. Por fim, temos como objetivo aplicar e validar nossa pesquisa em curso de formação que nos possibilite utilizar os conceitos desenvolvidos e reavaliar nossas prática educativas.

As ações relacionadas com a pesquisa tiveram início em 2016 e seguirão até o final de 2017, sobretudo a partir do Grupo de Pesquisa sobre Educação na Cidade (Gepech) que se debruça a estudar a cidade e sua relação com a educação. Muitas leituras, análise bibliográfica e documental, palestras e visitas a diferentes espaços da cidade ocorrem de forma contínua, na certeza de que ainda temos muito caminho a percorrer. Avançamos na construção dos conceitos necessários para entender a importância e a representatividade educativa da cidade, o processo de urbanização que muitas vêm sofrendo, em especial a cidade de Vitória, no Espírito Santo.

Conforme apontado, estamos em fase de elaboração do material educativo para que em seguida seja possível compartilhá-lo e validá-lo com os professores através do curso de formação, refletindo na sua prática em sala de aula. Portanto, as conclusões e resultados apresentados ainda são preliminares por se tratar de pesquisa em andamento, porém já se mostram elucidativas e em caminho satisfatório.

Referências

CAMPOS JÚNIOR, Carlos Teixeira. **O Novo Arrabalde**. Vitória, Secretaria de Cultura e Turismo, 1996.

CHISTÉ, Priscila de Souza; SGARBI, Antonio Donizetti. Cidade educativa: reflexões sobre educação, cidadania, escola e formação humana. **Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 6, n. 1, out. 2015.

FERREIRA, Gilton Luis, **Um desejo chamado metrópole: a modernização da cidade de Vitória no limiar do século XX**. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo.

_____. **A reinvenção da cidade: A transformação das ruas e o reordenamento da vida na cidade de Vitória/ES – 1890/1928**. 2016 Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural**. In: FREITAS, Maria Teresa da Assunção; RAMOS, Bruna Sola. Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Ed. UFJF, 2010.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. **Escola cidadã, cidade educadora: projeto político-pedagógico e práticas em processo**. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. Cidade-educadora: princípios e experiências. São Paulo: Córtez, 2004.

IBIAPINA, Ivana Maria. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Ed. Liber Livro, 2008.

KAPLÚN, Gabriel. **Material Educativo: a experiência de aprendizado**. Revista Comunicação & Educação, São Paulo, (27), p. 46-60, maio/ago. 2003.

_____. (2002) **Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos**. VI Congreso de ALAIC, Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. Santa Cruz de la Sierra. Bolivia.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaró. A cidade e a urbanização no ideário da modernidade republicana. In: Sérgio Ricardo da Mata, Helena Miranda Mollo & Flávia Florentino Varela (org.). **Caderno de resumos & Anais do 2º**. Seminário Nacional de

História da Historiografia. A dinâmica do historicismo: tradições historiográficas modernas. Ouro Preto: Ed UFOP, 2008.

SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit. **Relendo imagens, atribuindo significados: as cidades que devem ser esquecidas**/ Gerda Margit Schutz-Foerste; Sônia Maria de Oliveira Ferreira; Raquel Félix Conti (Org.) Vitória: GM Gráfica e Editora, 2011.

EIXO TEMÁTICO: Educação, Infância e Cidade.

AS CRIANÇAS NA CIDADE: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UM PRATO CHEIO DE APRENDIZAGENS

Andréia Mendes dos Santos | PUCRS | andrea.mendes@pucrs.br
Ana Carolina Brandão Verissimo | PUCRS | acbverissimo@gmail.com
Diogo Silveira Heredia y Antunes | PUCRS | diogo.antunes@gmail.com
Renata Santos da Silva | PUCRS | renatapsico08@hotmail.com.br

Resumo

O artigo se ancora em uma pesquisa realizada nos Cadernos de Estágio e Diários de observação de discentes de um Curso de Pedagogia, no Estado do Rio Grande do Sul, cujo objetivo foi analisar o cotidiano da Escola de Educação Infantil como prática pedagógica que apresenta a criança pequena ao mundo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, realizada através da análise de conteúdo dos materiais produzidos por dez graduandos em Estágio curricular na Educação Infantil. No texto, discute-se a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e que o cotidiano e as rotinas se constituem em conteúdos que contemplam o currículo e favorecem o desenvolvimento infantil. Parte-se da sociologia da infância, na qual a criança é um sujeito de direitos e que é preciso considerar a existência de variadas infâncias. Através de rotinas e de cuidados, que se entrelaçam em atividades cotidianas como comer, descansar, hábitos de higiene, brincar e atividades, a criança descobre a si mesmo e o meio. Diferencia-se e constrói valores que serão essenciais para sua identidade. O cotidiano, as relações interpessoais, as regras de convivência e os limites, entre outros, são experiências que permitem a criança ser apresentada ao conceito de cidadania e ao mundo, em diferentes contextos sociais e culturais, habilitando-a a conviver e habitar diferentes espaços presentes na cidade de forma sustentável.

Palavras-chave: Educação Infantil; Infância; contextos sociais e cultura.

O escopo deste trabalho é um ensaio analítico a respeito das crianças e a importância da Educação Infantil como espaço onde roteiros pedagógicos orientam experiências que “apresentam” a criança pequena ao mundo, em diferentes contextos sociais e culturais. A premissa inicial é de que Educação Infantil, compreendida como a primeira etapa da educação básica, pedagogicamente organizada para atender desde os bebês é compulsória a partir dos quatro anos, e tendo em vista o projeto de universalização do ensino que estabelece que 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade tenham acesso a creche até 2024, de acordo com Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), discutir a pedagogia voltada para a criança pequena torna-se uma importante demanda.

O eixo que norteia a discussão é a percepção de que a criança se desenvolve, a partir das experiências na Educação Infantil, a respeito de si, do outro e do mundo. Neste contexto, compreende-se que as vivências do cotidiano, das relações interpessoais, de regras de convivência e limites, de diferentes contextos sociais e culturais, entre outros, são ensaios para que a mesma desenvolva sua identidade, sentimento de pertencimento na família, na escola e na sociedade, formule e vivencie seu conceito de cidadania, garantindo-lhe a possibilidade de conviver e habitar as cidades.

O texto é apoiado em aproximações entre Vygotsky, Froebel e Gadamer - tomando-se o conceito de experiência - e considera que o cuidar e o educar na primeira infância são indissociáveis (ALBUQUERQUE e CORSO, 2017) e se relacionam ao desenvolvimento motor, cognitivo, psíquico e social, portanto objetos da Educação Infantil. A partir da sociologia da infância, entende-se o fortalecimento da criança como um sujeito de direitos. Neste sentido, tomou-se como estudo os cadernos de estágio e os diários de observação de discentes do Curso de Pedagogia em Estágio curricular na Educação Infantil, analisando registros sobre o cotidiano das escolas, que continham expressivo potencial para aproximar as crianças do mundo.

Há de se considerar que se as crianças frequentam em média entre quatro e oito horas diárias a escola infantil será, portanto, neste ambiente que muitas de suas primeiras vivências ocorrerão; assim, torna-se emergente ponderar que as rotinas básicas são práticas educativas de conteúdo curricular. No cotidiano da escola infantil, pode-se considerar que desde a chegada da criança, o acolhimento, as rotinas como: comer, higiene, descanso, o brincar, o pátio e as atividades possuem uma função pedagógica. Neste sentido e numa relação analógica com uma das rotinas da escola – a alimentação - pode-se considerar que a Educação Infantil é *prato* para novas aprendizagens.

A artesanaria de um trabalho: o percurso metodológico

A pesquisa que norteia este texto possui abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Em caráter parcial, foram analisados os registros de dez experiências discentes¹, através das anotações nos Cadernos de Estágio e nos Diários de Observação

¹As alunas consentiram a pesquisa.

realizados durante o Estágio curricular na Educação Infantil, no Curso de Graduação em Pedagogia em uma Universidade privada do Sul do Brasil, no período de 2016. A seguir apresenta-se o período a que se refere o estágio, a fonte do material analisado, a rede de ensino e nível/turma:

PERÍODO	Diários de observação	Cadernos de Estágio	Rede de Ensino	Turmas
2016/1	05/100%	02/ 40%	Privada	01 (50%) Maternal
		03/ 60%	Municipal	01 (50%) Jardim 02 (66%) Maternal
2016/2	05/100%	03/ 60%	Privada	01 (33%) Jardim 01 (33%) Berçário 01 (33%) Maternal
		02/ 40%	Municipal	01 (33%) Jardim 01 (50%) Maternal 01 (50%) Jardim

Sistematização: os autores

Por definição, o Diário de Observação corresponde ao registro descritivo das observações realizadas no decorrer de 20 horas, em período que antecede o início da prática de estágio. De posse de um roteiro semi-estruturado, as alunas registraram suas observações em relação às crianças, a turma - rotinas, projetos, atividades, interações, diálogos, entre outros- sobre o professor, a escola e as famílias. Em relação aos cadernos de Estágio, estes substituem os relatórios, sendo composto pela apresentação do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), o projeto de estágio da aluna, os planejamentos semanais, relatos de observações e considerações acerca do estágio, da Educação Infantil e do desenvolvimento da criança, a partir de embasamento teórico. Esses materiais foram analisados a luz dos pressupostos da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016), num processo dinâmico de constante confronto entre teoria e conteúdo que emerge a partir das estratégias selecionadas para essa pesquisa, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

A Educação Infantil como campo de experiência da Cidade

O atual conceito de Educação Infantil dialoga com a inserção das crianças na sociedade, o que possibilita o reconhecimento e a especificidade das infâncias. Para justificar a pluralidade adotada no conceito "infância", adotamos a concepção de

Sarmento (2004), que sustenta essa multiplicidade, pois a principal característica desta fase é a singularidade de cada criança e, sendo assim é preciso considerar que essa não é uma experiência universal, idêntica para todas as crianças, mas construída e vivida conforme a cultura e a história individual. Assim, as concepções da infância são resultantes de uma complexidade social e da heterogeneidade das condições de vida da população. Em relação às crianças, é preciso considerar que elas sempre existiram, pois é assim que se cumpre o ciclo vital humano, que se inicia pelo nascimento e, portando, para ser adulto, é necessária, a criança. O que se modificou foi à compreensão de crianças como condição de “miniatura de adulto” (ÀRIES, 1978) a “um pequeno cidadão, mas não é um cidadão menor” (PINTO e SARMENTO, 1997).

O surgimento da educação infantil, que se deu posteriormente ao surgimento das escolas, está associado a transformações econômicas, sociais e políticas que ocorreram na sociedade. Entre elas estão o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial, mudanças nas relações entre os gêneros e no papel da mulher, além de mudanças relacionadas à estrutura familiar e conjugal, na qual os arranjos ligados a uma família ampliada, onde vários adultos viviam em um mesmo espaço, passaram a dar lugar a um núcleo mais restrito entre mãe-pai-filhos, aspectos que mudaram a forma de cuidar das crianças (BUJES, 2001).

É preciso considerar que desde a década de 60 com a criação da “Declaração dos Direitos da Criança” e posteriormente retificados na década de 80 com a Constituição Federal, as crianças vêm tendo seus direitos socialmente reconhecidos e esta concepção é fruto de profundas transformações societárias. Neste sentido, tornar-se um sujeito de direitos, fortalecendo indicadores de qualidade se fortalecem como balizadores da infância, uma vez que *direito* deve ser compreendido como relacionado à cidadania e contra a desigualdade social (KRAMER, 2011). Outro marco a ser considerado foi criação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei 8.069 em junho de 1990, que atenta especialmente sobre os direitos e proteção em relação as crianças e adolescentes, diferente do chamado Código de Menores, Lei de 1979 , de aspecto punitivo, o ECA dispõe sobre a proteção integral à esses sujeitos.

Dessa nova perspectiva sobre a infância e seus *direitos* surgiram políticas públicas voltadas às crianças, como exemplo a oferta de vaga para ingresso na creche. É preciso considerar que tais políticas em atenção à infância, também são investimentos capazes de promover a superação de diferentes formas de desigualdades presentes em nossa

sociedade, tais como: gênero, raça, etnia e condição social fornecendo desde a primeira infância apoio à criança e sua família.

Em tempos de grandes transformações e de debates em relação à Educação no Brasil e tendo a criança como prioridade absoluta (BAZÍLIO, 2011, p.26), a Educação Infantil vem como que “garimpando” o fortalecimento do seu papel social, com o objetivo de garantir o:

Acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DNCEI, 2009, p.97).

É preciso considerar que a escola de Educação Infantil apresenta a criança ao mundo: o cotidiano, as rotinas, o currículo, o tempo e os espaços pedagogicamente organizados possibilitam vivências que constituem experiências que tornam possíveis a elaboração de conceitos a respeito de si e do outro, possibilitando ressignificações do cotidiano. Neste sentido é fundamental reconhecer que a personalidade da criança e do adulto são elementos distintos e as necessidades da criança apresentam ritmos e características vitais próprias. O não reconhecimento da necessidade dos ritmos próprios, da brincadeira, da imitação da vida adulta, da imaginação, da exploração do mundo, da curiosidade, da utilização das ferramentas e materiais que a rodeiam - que se expressam, ou não, através das rotinas estabelecidas na escola-, que são confrontados pela busca do adulto em controlar a criança, impacta sobre a saúde psíquica desta e do futuro adulto. Quando sujeitas a um ambiente sensível que observa atentamente as necessidades que a criança aponta ter, estas apresentam paixão pela ordem, pelo trabalho e a harmonia, se mostram autoconfiantes, desenvolvem sua autonomia e demonstram capacidades intelectuais superiores às que lhes são usualmente definidas² (MONTESSORI, 2004). A Educação Infantil cumpre esse papel e, quando não há o reconhecimento destes ritmos e necessidades próprias das crianças, corre-se o “risco” de uma “escolarização” precoce na escola infantil, com a:

adoção de práticas de ensino centradas na aquisição adiantada da cultura escrita, da avaliação, da individualização e da transmissão direcional. Quando isso acontece, corremos o risco de tornar o

² Tais afirmações foram concluídas, ainda segundo a mesma autora, após 25 anos de experiências em escolas de diversos continentes com crianças de diferentes culturas.

universo das crianças não significativo, não decorrente de um processo de subjetividade. Não é desenvolvido o gosto por comunicar, conhecer, pesquisar e descobrir (SARMENTO, 2017).

Importante destacar que no contexto da Educação Infantil o cotidiano é retratado como base da vida diária, que se constitui como um diário que se forma a partir do tempo, abarcando o habitual, a frequência, as acomodações e adaptações, enquanto que as rotinas definidas como organizadoras e demarcadas pela conveniência (GUTIÉRREZ, 2004), portanto carregadas de conteúdos culturais. A rotina pode ser considerada como currículo na Educação Infantil, pois através destas as crianças criam conceitos iniciais sobre saúde, família, meio ambiente, assistência e segurança, além de desenvolverem nas diferentes áreas do conhecimento; sobre matemática, ciências, linguagens; o que será estruturante de seus valores e hábitos.

A pesquisa nos cadernos de estágios e diários de observação demonstrou o cotidiano das rotinas na Escola Infantil, sobre aspectos de adaptação, alimentação, descanso, relações, entre outros. Toda criança tem seu primeiro dia de escola, que pela atual legislação, obrigatoriamente irá ocorrer na Educação Infantil. Assim, aprecia-se a adaptação como uma nova inserção social que reconfigura a própria criança e também a sua família. A adaptação na escola infantil provavelmente inaugura tantas adaptações que ela participará ao longo da vida. Essa primeira vivência, ao se constituir em uma experiência, servirá como mediadora das situações futuras. O despedir-se dos pais e a certeza de que eles retornarão ao final do dia, a compreensão de que a cidade – enquanto o externo a criança - trabalha, descansa, adocece, se diverte, tem responsabilidades e horários; a criança vivencia regras, segurança e faz ensaios sobre tolerar frustrações.

“As crianças conversam muito enquanto comem, enquanto fazem as atividades. Relatam situações reais, mas também brincam muito de faz de conta. Para a criança, brincar é uma necessidade e percebo que também posso utilizar esses momentos para trabalhar alguns conceitos. Deixo que elas conversem nestes momentos” (Caderno de Estágio. Maternal, 2016/2).

Para a criança pequena o momento da alimentação e a manipulação dos alimentos possibilitam o seu desenvolvimento global (psicomotor, cognitivo, social e da linguagem). A alimentação articula o desenvolvimento com a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio e o pensamento, estabelecendo assim, importantes construções (VYGOSTKI, 2007) o que possibilita o desenvolvimento pleno

da criança. Comer, para além de uma necessidade básica do ser humano, é um efetivo momento onde a criança "fabrica" sentidos e significados a respeito do mundo, de si mesma e dos objetos de seu conhecimento. A anotação contida no Caderno de Estágio a seguir demonstra a pedagógica aproximação que a escola promove em relação à sociedade:

“Começamos a colocar toalha nas mesas na hora da alimentação, afinal eles tinham acabado de fazer um trabalho e a mesa estava toda suja. Em casa a gente come com toalha ou jogo americano, a escola deve preservar os hábitos da família” (Caderno de Estágio. Maternal, 2016/2).

Assim, entre mamadeiras, lanches e refeições que se entrecruzam com higiene, descanso e atividades, o tempo é organizado na Educação Infantil. Essas vivências que ocorrem na escola são campos de experiência que possibilitam aprendizagens, o que, segundo Gadamer, significam que “o conteúdo [...] entra em jogo e se desenvolve em possibilidades de sentido e de ressonância cada vez mais novas e ampliadas pelo outro receptor” (1997, p. 669). Das vivências as experiências como possibilidades de aprendizagens, destas interações com a produção de conexões internas da criança, tornando-as em condições de executar novas capacidades pessoais. No espaço da escola são pedagogicamente proporcionadas estas ações que possibilitam ressignificar e (re)construir conceitos entre os quais o de cidadania e aproximação das crianças com a realidade, tornando-as aprendizagens. A criança na Educação Infantil brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura (BNCC, 2016).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente [...] Nota-se que apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar [...] (DCNEB, 2013, p.17-18).

Neste sentido *o prato cheio* de aprendizagens que constitui a Educação Infantil é representado pelo conjunto de práticas pedagógicas que buscam a articulação entre as experiências e os saberes próprios das crianças com os conhecimentos que fazem parte

do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento global das crianças pequenas, no que pese: uma questão de direitos.

Por outro lado, a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (CURY, 2002), e o que se entende é que a escola é a ponte para a formação da cidadania, pois "[...] Locke adverte, o caminho que leva à construção desta sociedade implica um processo gigantesco de educação, e não apenas a educação entendida no sentido da transmissão do conhecimento, mas no sentido da formação da cidadania". (OLIVEIRA, p. 181, 2000)

Educação/escola e cidadania/cidade são conceitos que se inter-relacionam. Se o desejo é o projeto de uma sociedade melhor, fazem-se necessários investimentos na infância, para além daqueles tidos como "direitos", pois esses figuram no campo das "obrigações" e é preciso ampliação para conter a violência e o individualismo que assola a sociedade e as cidades. Segundo Marshall, "a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil" tornando-se um pré-requisito do exercício de outros direitos (CURY, 2002). Tomamos a relação entre educação e cidadania de Marshall:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (1967, p. 73).

Para Bobbio (1992) a gênese de um direito começa como uma exigência social. As condições precárias de vida e de trabalho, desemprego, desigualdade social, saúde, educação, violência, drogas, exclusão social, consumismo, ganância e competição desacerbada, são, entre tantos outros, problemas que assolam as cidades e manifestam-se como os frutos de um projeto de mundo capitalista e neoliberal. A Educação Infantil, sendo um dos espaços formador humano, (re)significa o cotidiano e o que se entende é essa instituição tem potencialidade para subverter uma lógica neoliberal que vem contravertendo a preservação do patrimônio humano: que é o mundo, pois está pautada em princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2013, p.98).

Por fim, a criança é apresentada e entende sua cultura através da família, da escola e da cidade e é preciso que se reconheça como pertencente a esses grupos e espaços. A escola infantil toma como função a formação da criança com uma visão plural de mundo, trabalha no sentido de construir junto aos pequenos cidadãos o respeito às diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social habilitando-as a conviver e habitar diferentes espaços presentes na cidade de forma sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil constitui-se na contemporaneidade como uma instituição mediadora e cuidadora do desenvolvimento das crianças e é estruturada como um espaço de experiência do mundo e das relações. A partir de rotinas, proporciona a criança vivências que vão fundando como aprendizados significativos, pois através destas práticas, são trabalhados conteúdos diversos e, portanto, possui caráter interdisciplinar, na busca de uma formação cidadã, crítica, sensível e humanizada. Segundo Savater (2012), apesar de nascermos humanos só iremos nos tornar seres humanos a partir das interações com os outros e com o meio. E a escola é um dos principais locais onde há esta interação.

Sendo esse o principal meio de socialização das crianças pequenas, é um espaço onde terão suas primeiras relações de conflito e aprendizagens. Também, será formador na busca de uma sociedade menos discriminatória e desigual, buscando através das crianças pequenas minimizarem as desigualdades presentes em nossas cidades, fazendo-as desde cedo cumprirem com seu papel de (pequenas) cidadãs na engajadas na luta por uma educação e sociedade mais justa.

Se por um lado a escola é um caminho para o conhecimento, as aprendizagens e a mediação junto à criança; por outro as cidades, em seus diferentes contextos sociais e culturais, apresentam espaços formais e não formais de educação. Partindo do pressuposto que tudo e todos podem (e devem) gerar conhecimento. Todo adulto um dia

já foi criança e, portanto, além do reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, é preciso investir neste cidadão vislumbrando a sustentabilidade e proteção do planeta.

A partir dos Diários e dos Cadernos de Estágio é possível perceber que há na formação acadêmica atenção voltada para as questões humanas, de princípios éticos, políticos e sociais. Seja no meio rural ou urbano, na Educação Básica ou no Ensino Superior, além do ensino previsto para cada etapa, obviamente respeitando suas demandas e peculiaridades, a Educação de maneira geral, deve buscar subsídios e conscientização a fim de educar os alunos nas diferentes áreas do conhecimento, mas também como cidadãos críticos e engajados na busca de uma sociedade mais igualitária, justa e humana.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; Jane Felipe, CORSO, Luciana Vellinho (org). (2017) Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf.

ARIÈS, Philippe. (1978) História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT.

BARDIN, Laurence. (2016). Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinto. São Paulo: Edições 70.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. (2011). Avaliando a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. Infância, educação e direitos humanos. 4ª ED. São Paulo: Cortez.

BOBBIO, N. (1992). A Era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil /Secretaria de Educação Básica. (2009). Brasília. Acesso em 20 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&itemid=30192

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. (2016) Acesso em 10 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (2001) Escola infantil: Pra que te quero? In.: KAERCHER, Gladis. CRAIDY, Carmem. Educação infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. IN: Cadernos de Pesquisa. n.116. São Paulo July.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

GADAMER, Hans-Georg. (1997). Verdade e método I. Petrópolis: Editora Vozes,

GUTIÉRREZ, Antonia Fernández. (2004). Os hábitos na Educação durante os Seis primeiros anos de vida. LLEIXÀ ARRIBAS, Teresa. Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5 ed. Porto Alegre: Artmed.

MARSHALL, T. (1967). Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar.

MONTESSORI, Maria. (2004). A educação e a Paz. Tradução: Sonia Maria Alvarenga Braga. São Paulo: Papirus editora.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.) (1997). As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho.

SARMENTO, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a.modernidade. In Sarmento, M. J. & Cerisara, A. B. (Eds.). Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação (pp. 9-34). Porto: Asa Editores. Disponível em <http://docplayer.com.br/11165-As-culturas-da-infancia-nas-encruzilhadas-da-2a-modernidade.html>

SARMENTO, Manuel. (2017). Entrevista com Manuel Sarmento. "Os pequenos nos dizem muito sobre a sociedade" Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/creche-pre-escola/entrevista-manuel-sarmento-infancia-sociologia-desenvolvimento-760818.shtml?page=1> acesso em: 16 de jan. de 2017

SAVATER, F. (2012). O valor de Educar. São Paulo: Ed. Planeta, 2012. 2 edição.

KRAMER, Sonia. (2011). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. Infância, educação e direitos humanos. 4ª ED. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, I. A. R. (2000). Sociabilidade e direito no liberalismo nascente. Revista Lua Nova, n. 50, p. 160, v. II.

VYGOTSKY, L. S. (2007). A formação social da mente. 2ª ed. São Paulo, Martins Editora. 224 p.

CONTRIBUIÇÕES DA CIDADE EDUCATIVA PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: UM OLHAR A PARTIR DOS ESPAÇOS COM POTENCIAL EDUCATIVO PRÓXIMOS AO IFES – CAMPUS VITÓRIA

Simone Oliveira Thompson de Vasconcelos – e-mail: simone.vasconcelos@ifes.edu.br

Priscila de Souza Chisté Leite – e-mail: priscilachiste.ufes@gmail.com

Instituto Federal do Espírito Santo
Vitória – ES

Resumo: *O presente trabalho apresenta pesquisa em andamento no curso de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). O objetivo da investigação é analisar as possíveis contribuições dos espaços do entorno do Ifes – campus Vitória, a partir dos pressupostos da Cidade Educativa, para a Educação Científica dos estudantes dessa instituição. Utiliza como metodologia a pesquisa qualitativa com aproximação a Pesquisa Intervenção. Dialoga com os pressupostos da Educação Científica, da Cidade Educativa e do Movimento CTSA. Sistematiza material educativo que apresenta um circuito de espaços da cidade que contribuam com a Educação Científica e propõe formação de professores com o intuito de compartilhar e avaliar esse roteiro, de modo a estimular a comunidade acadêmica do Ifes a conhecer os locais apresentados.*

Palavras-chave: *Cidade educativa, Educação científica, CTSA.*

1 INTRODUÇÃO

O artigo em tela apresenta pesquisa em andamento no curso de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Insere-se também no conjunto de investigações que integram o Grupo de Pesquisa sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech - Ifes) que reúne pesquisadores de dois Programas de Pós-Graduação: o Educimat, voltado para o ensino de ciências e matemática e o PPGEH, que abarca o ensino de Humanidades. O objetivo da investigação é analisar as possíveis contribuições dos espaços próximos ao Ifes – *campus* Vitória, a partir dos pressupostos da Cidade Educativa, para a Educação Científica dos estudantes dessa instituição. O Ifes, local da pesquisa, foi oficializado em 1909 e regulamentado como Escola de Aprendizes e Artífices (Decreto nº 9.070/1910), no Governo de Nilo Peçanha, voltado para os desvalidos da sorte. O Ifes - *campus* Vitória possui, historicamente, um viés voltado à formação profissional. Desse modo, muitos professores das áreas técnicas levam seus alunos a visitas relacionadas com o curso que integram. De acordo com o controle de saídas do

campus, fornecido pela Coordenadoria de Serviços Auxiliares e Transportes, no ano de 2015 de 45 saídas apenas 4 aconteceram em Vitória e dessas nenhuma para locais do entorno do *campus* e com vistas a formação geral, somente a técnica. Mesmo sem garantir que todas as saídas sigam os trâmites processuais em vigor, a observação cotidiana é outro fato preponderante. Podemos supor que o potencial educativo dos espaços do entorno não é visto como formador, pois para isso o educador e o estudante precisam ter um olhar diferenciado da cidade, dos espaços e do entorno. De modo a contribuir com a mudança desse quadro, a pesquisa visa planejar e executar uma série de ações. Inicialmente mapeamos e descrevemos quais são os espaços dessa região com potencial educativo. A seguir, sistematizamos junto a um grupo colaborativo, formado por alunos e professores do Ifes – *campus* Vitória, um circuito de visitas mediadas que contribuam com a Educação Científica da comunidade acadêmica do Ifes, utilizando como metodologia a pesquisa qualitativa com aproximação a pesquisa intervenção. Para nos aproximarmos das pesquisas realizadas em mestrados e doutorados, inicialmente, pesquisamos as que versavam sobre Educação Científica e constatamos que os trabalhos elencados para análise (AZEVEDO, 2014; MARIA, 2008; FALK, 2014; TEIXEIRA, 2015; PINTO, 2014) dialogam de uma forma ou de outra com a nossa pesquisa, nos permitindo concluir que muito ainda há a ser feito para que a educação científica crítica aconteça. Podemos conhecer melhor a história de sua abordagem, o conceito, os objetivos e quais ciências engloba a educação científica legitimando nossa pesquisa para que possamos propor uma continuidade no debate iniciado no século passado. Demos continuidade à revisão de literatura e buscamos estabelecer diálogo com as pesquisas que abordavam Educação e Cidade. Observamos que a maioria dos trabalhos encontrados debate os pressupostos da Cidade Educadora proposto pela Unesco. Analisando (WINK, 2011; LOPES, 2009) podemos concluir que há muito que se debater sobre os conceitos de cidade educadora/cidade educativa, pois poucos são os projetos iniciados e finalizados com essa temática e tais conceitos geram confusão na medida em que debatem conceitos dicotômicos e antitéticos. Diante do exposto buscaremos, na próxima seção, apresentar o referencial teórico utilizado na pesquisa.

2 A CIDADE EDUCATIVA E A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA

2.1 Cidade Educativa

Como apontado na introdução deste artigo, constatamos por meio da análise dos relatórios de saídas dos alunos para visitas técnicas que poucos eram os professores que utilizavam os espaços do entorno, de fácil acesso, para a Educação Científica dos educandos. Pensando em contribuir de alguma forma com a formação dos estudantes e, também, de professores, voltamos nosso olhar para os saberes presentes nos espaços da cidade que podem contribuir com a Educação Científica com enfoque CTSA dos alunos dessa Instituição. Iniciamos por Freire (2007) quando diz que “aprender e ensinar fazem parte da existência humana” e que a educação é algo permanente e não, necessariamente, ligado à escolarização. Na concepção de Freire (2007) a Cidade é cultura e se faz educativa na medida em que busca aprender, ensinar, conhecer, criar, sonhar, imaginar tudo o que nós impregnamos nele em certo tempo, com determinado estilo. Além disso, existe o conceito de cidade educativa que foi debatido por Gadotti (1992) e Silva (1979) e tem suas raízes no Relatório Aprender a ser, elaborado por uma Comissão Internacional, liderada por Edgar Faure, para a Unesco em 1972.

Tal Relatório foi elaborado para servir de modelo aos países em desenvolvimento com a justificativa de “ajudá-los” a enfrentar o problema da educação por meio de um intercâmbio livre e sistemático e na afirmação que os países subdesenvolvidos não poderiam se dar ao luxo de cometer erros no campo da educação. Contém diversas “recomendações”, dentre elas abolir as barreiras entre a educação escolar e não escolar. No entanto, esse Relatório integra um contexto histórico-social em que prevalece a hegemonia econômica dos países desenvolvidos. Segundo Silva (1979) no Relatório a cidade educativa é vista como um sistema social capaz de integrar a educação e a cidade, tendo a educação permanente como princípio norteador. De acordo com Gadotti (1992):

A ideia de uma Cidade Educativa, defendida pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da Unesco, é esta miragem da Educação Permanente que, atualmente, alimenta os sonhos dos países em via de desenvolvimento. No Brasil, por exemplo, a ideia de uma comunidade na qual a educação estaria “ao alcance de todos”, “durante a vida inteira”, “ministrada sob todas as formas possíveis” foi acolhida imediatamente pelos responsáveis pela educação. Assim, um país como o Brasil, que está longe de haver atendido o mínimo necessário para a educação fundamental, longe de haver esgotado seus recursos educativos, tenta “implantar” um modelo de educação cujos resultados devem ser postos em dúvida, dado que foram elaborados para as necessidades dos países altamente desenvolvidos (GADOTTI, 1992, p. 62).

Para organizar as ideias concernentes ao Relatório algumas ações foram implementadas alguns anos depois, dentre elas a criação da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Esta associação foi fundada em 1994 depois da realização do I Congresso

Internacional de Cidades Educadoras, este congresso contou com a presença de membros de algumas cidades do mundo com o objetivo de colaboração entre os governos, a partir de um modelo pré-concebido pela Unesco, baseada em documentos internacionais de direitos econômicos, sociais e culturais, com a criação da Carta das Cidades Educadoras, que define um novo conceito, a cidade educadora como:

[...] cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes (AICE, 1990, p. 04).

Pensando na concepção de sua criação deduzimos que da mesma forma como são debatidas as medidas econômicas mundiais por meio de cartas de recomendações/intenções, que muitas vezes não retratam a realidade, nem a história, nem a cultura de seus países membros, beneficiando apenas uma minoria que detém o poder econômico nas mãos, assim enxergamos o que se quer fazer acreditar essa carta de intenções. A concluir pelos encontros anuais de troca de experiências, que fatalmente são discussões puramente políticas, que dificilmente aproximam as discussões da maioria dos habitantes das cidades. De acordo com Gadotti (2006):

Podemos falar em cidade que educa quando ela busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena, ativa; quando ela estabelece canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade (GADOTTI, 2006, p. 136).

Desta forma, é possível depreender que existe discordância entre o que propomos com o nome de cidade educativa do que é proposto pela AICE como cidade educadora. Pois, cremos em uma formação omnilateral emancipatória, onde os indivíduos politizados tomem as cidades nas mãos e instruem-se uns aos outros pensando no coletivo, de maneira humana e com ética. Freire (1995) ressalta que a escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento, outros espaços podem propiciar práticas pedagógicas que possibilitam interação de experiências. Para o autor a associação de diferentes espaços educativos imprime o conceito de coletividade, que entendemos permear pela construção da visão de mundo dos seres humanos. Essa visão de mundo ou leitura de mundo que todo o ser humano possui pode acontecer nas cidades por meio do diálogo, do respeito, da igualdade. Nos diz Freire (1995):

A palavra, a frase, o discurso articulado não se dão no ar. São históricos e sociais. É possível, em culturas de memória preponderante ou exclusivamente oral, discutir, em projetos de educação popular, a criticidade maior ou menor contida na leitura do mundo que o grupo popular esteja fazendo num dado momento, sem a leitura da palavra (FREIRE, 1995, p. 63).

Ora, se as relações sociais e históricas nos imprimem uma visão e leitura de mundo que nos faz capazes de discutir e propor ações, não é difícil conceber a ideia de que a cidade educa. Mas, nesse contexto é preciso saber o quê e para quem a cidade educa. Quando pensamos na sociedade capitalista que vivemos, pensamos também na educação mercantilista, bancária, excludente que vemos, logo, também, na cidade que afasta, desprotege, deseduca. Segundo Harvey (2014):

A cidade tradicional foi morta pelo desenvolvimento capitalista descontrolado, vitimada pela sua interminável necessidade de dispor da acumulação desenfreada de capital capaz de financiar a expansão interminável e desordenada do crescimento urbano, sejam quais forem suas consequências sociais, ambientais ou políticas (HARVEY, 2014, p. 20).

Seguindo a lógica de Harvey (2014) nossas cidades cederam ao capital e somente um movimento revolucionário consciente e de interesse coletivo poderá transformar a sociedade e, conseqüentemente, a cidade em que vivemos e os processos de urbanização. Hoje vivemos numa cidade hostil onde a própria disposição dos espaços privilegia o isolamento.

No conceito de cidade educativa que acreditamos e assumimos “enquanto educadora, a Cidade é também educanda (FREIRE, 1997, p. 13)” e toda a escola deve ser pública, democrática, promover a humanização e estar sempre em busca da qualidade. Assim, a escola precisa traduzir seus princípios em experiências inovadoras de modo a formar cidadãos que integrem, articulem e tenham nas mãos as cidades. A educação está focada nos sujeitos e na coletividade.

2.2 Educação Científica

Na concepção de cidade educativa descrita acima ampliamos o conceito de educação e devemos pensar na formação do homem omnilateral. Etimologicamente essa palavra latina significa “de todos os lados”. Porém, no pensamento marxiano ela corresponde à formação humana que atinge sua totalidade, seu pleno desenvolvimento considerando a ligação entre trabalho, instrução e política, rompendo com os moldes do capitalismo calcado na divisão de classes. Dessa forma, acreditamos que a formação humana deve ser plena e pode ser ampliada a partir da educação científica quando os sujeitos se apropriam de espaços da cidade com

potencial para tal, utilizando seu senso crítico como forma de driblar a hostilidade das cidades. O potencial de cada espaço varia dentro da realidade socioeconômica e cultural do país e deve saltar aos olhos do professor que possui um olhar sensível à educação e à educação científica. Assim, buscamos compreender o conceito de educação científica para que esta componha a cidade educativa conduzindo o indivíduo nela inserido a uma formação crítica e emancipatória. Para reescrever nossa história e estabelecer a cidade educativa se faz necessário repensar nosso ensino de ciências desde os anos iniciais. Segundo Teixeira (2003) o ensino de ciências nas escolas ainda é muito conteudista e apegado ao currículo, seus assuntos são desvinculados ao que acontece na vida em sociedade. A necessidade de professores com orientação progressista se mostra de grande importância na medida em que primam por um saber sistematizado articulado com a história do indivíduo imerso em determinada sociedade. Para ele é preciso encontrar na Pedagogia Histórico-Crítica e no Movimento CTS meios de reflexão que possam apoiar a Educação Científica. Refletindo nos pressupostos de Saviani (2013) compreendemos a pedagogia histórico-crítica por meio da concepção dialética da história e, assim, a educação escolar manifesta no presente como resultado de um processo de transformação histórica. De acordo com Vale (2009):

Em suma, hoje, mais do que nunca, a Educação Científica e Tecnológica se transforma em aspecto decisivo e fundamental para o indivíduo e para a sociedade. Essa Educação, através da escola e apoiada em um professor bem formado (que revele competência no domínio dos conteúdos científicos e visão política) cria as condições para a transformação social num país de economia dependente (VALE, 2009, p. 13).

Para Vale (2009) a Educação Científica possui objetivos significativos como ensinar Ciência e Técnica de maneira interessante criando condições para a formação do espírito científico, por meio da observação e da relação dos fenômenos observados com o mundo tendo a prática social como fonte de inspiração para a educação científica. Demo (2010) nos diz que:

Educação e alfabetização científica não são sinônimos. A alfabetização aponta para o sentido propedêutico (de iniciação), ao passo que a educação sinaliza o aspecto formativo. Ambos os olhares são fundamentais, razão pela qual os colocamos juntos: precisamos na escola e na universidade, trabalhar o lado da alfabetização (introduzir os alunos no mundo do conhecimento científico), bem como caprichar na fase formativa da pesquisa (DEMO, 2010, p. 37).

Compreendemos também que educação e alfabetização científica não são sinônimos, mas entendemos que a educação científica contém a alfabetização científica, a divulgação

científica, o movimento CTSA, ou seja, que a educação científica nos traz o conceito amplo que visa relacionar a educação e a ciência. Daí depreende-se a importância do papel da escola, dos espaços da cidade e do professor como mediador e como sujeito para a construção do espírito científico crítico nos estudantes. O movimento ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA) integra um tipo de educação científica, pois sua abordagem está relacionada com a formação de seres humanos críticos diante desse universo chamado ciência. Essa abordagem para o ensino de ciências promove um debate sobre a importância do cidadão conhecer e se sentir inserido no contexto da ciência, sociedade, tecnologia e ambiente.

Para Santos (2012) tanto o movimento CTS quanto o letramento científico confluem para uma educação para a cidadania. Para o autor existem diversas classificações do modelo CTS que possuem diferenças claras do ensino tradicional de ciências, dentre elas cabe aqui salientar a ênfase dada à prática para se chegar à teoria. Tendo em vista tal consideração incluímos uma abordagem múltipla da ciência com preparação para a cidadania. Goulart (2008) afirma que a abordagem CTS relaciona-se com a reconstrução do currículo no qual devemos buscar estratégias e mudar a ênfase aos conteúdos a serem ministrados nas escolas. Nosso desafio deve ser aproximar os conceitos de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente de uma visão mais humanista, que mostre a necessidade de transformação por meio da educação para conquistarmos uma escola mais igualitária e preocupada com o mundo em que vivemos. Ao assumirmos a abordagem CTSA na pesquisa em questão acreditamos que seu significado se completa na medida em que se liberta dos espaços tradicionais de ensino e ganha vida para além dos muros da escola em espaços inseridos na cidade. Entendemos que a cidade é capaz de criar memórias emotivas aos seus habitantes e a partir de seus espaços dialoga com conceitos e conteúdos históricos que transformam o presente, mas ao mesmo tempo pode se configurar como um espaço que apresenta o poder dominante e exclui a participação popular. A seguir, apresentaremos Vitória, a cidade que possui potencial para ser educativa.

3 A CIDADE DE VITÓRIA

Tendo em vista que o trabalho em tela insere-se no contexto da cidade de Vitória, cabe trazer, mesmo que brevemente, algumas informações sobre essa cidade. Vitória, capital do Espírito Santo, tem 481 anos, é um arquipélago composto por 33 ilhas. Atualmente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2013) a cidade de Vitória possui uma população de 348.265 habitantes. A cidade conta com 20 parques municipais e, segundo publicação do Instituto Brasileiro de Museus – Ibram (2011), possui 10

(dez) museus, de 61 (sessenta e um) museus do Estado, demonstrando um padrão diferenciado dentre as capitais do sudeste que concentram a maioria dos museus dos Estados nas capitais.

É importante salientar que Vitória integra a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), associação esta criada em 1994, constituída de uma estrutura de permanente colaboração entre os governos comprometidos com a Carta das Cidades Educadoras. A Prefeitura Municipal de Vitória ao integrar a AICE deve promover ações que visam cumprir os vinte objetivos propostos pela Carta das Cidades Educadoras, dentre eles a igualdade, o direito à cidade, a integração social, entre outros. Diante de tal atitude, quantas pessoas que vivem na cidade de Vitória conhecem ou exercem seus direitos, conhecem esses compromissos assumidos, conhecem e utilizam os espaços da cidade? Visando refletir sobre esses questionamentos e promover um debate sobre as possibilidades e potencialidades da cidade que estamos realizando a pesquisa em tela.

Assim, podemos entender os espaços das cidades como potencialmente educativos e sonhar uma escola que vá ocupando esses espaços com criatividade de modo a refletir o cotidiano e potencializar a apropriação do conhecimento pelo outro, para o outro, com o outro, por meio de uma visão humanista do viver em sociedade. Segundo Freire (1995, p. 16): “A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento.” Finalmente, a concepção da formação do ser humano por meio de experiências histórico-culturais nos leva a crer que os espaços da cidade, seguidos de um projeto pedagógico consistente são capazes de auxiliar a educação científica crítica de uma comunidade.

4 ESPAÇOS COM POTENCIAL EDUCATIVO PRÓXIMOS AO IFES – CAMPUS VITÓRIA

Como apontamos, nossa pesquisa tem como objetivo analisar as possíveis contribuições dos espaços do entorno do Ifes – *campus* Vitória, a partir dos pressupostos da Cidade Educativa, para a Educação Científica dos estudantes dessa instituição. Desse modo, apresentaremos alguns espaços que consideramos com potencial educativo e que se localizam próximos ao Ifes – *campus* Vitória. Contudo, cabe salientar que foram sugeridos quatro espaços mapeados em visitas exploratórias com o intuito de favorecer a Educação Científica com enfoque CTSA, são eles: Parque da Fonte Grande, Museu Solar Monjardim, Parque de Tabuazeiro e Rede Tribuna de Comunicação.

4.1 Parque da Fonte Grande: reflexões sobre as ocupações da cidade em relação com a natureza

O Parque da Fonte Grande foi fundado em agosto de 1986 com apoio das comunidades locais. Apesar de ser um parque estadual é administrado pela Prefeitura Municipal de Vitória (PMV). Seu uso e ocupação seguem um plano de manejo de acordo com o zoneamento, elaborado de modo a preservar o máximo. Sua floresta possui árvores em diferentes estágios de regeneração e é o maior parque natural em área urbana do Espírito Santo. Essa área abrange além do Parque da Fonte Grande, o Parque Gruta da Onça, a Reserva da Pedra dos Olhos e o Parque de Tabuazeiro. Nesse parque observamos, ao realizar visita ao local e em conversa com os educadores ambientais que lá atuam, que é possível realizar uma trilha que tem início na entrada do parque pelo bairro Fradinhos e que chega até a Pedra dos Olhos. O objetivo dessa trilha seria analisar os impactos da ocupação humana na cidade e suas relações com a natureza. Além disso, podemos trabalhar conceitos geográficos (formação das rochas, erosão eólica), conceitos biológicos (formação de líquen), ocupação desordenada das cidades (desmatamento, deslizamentos de terra), poluição (urbana, visual, auditiva) assuntos esses que são tratados no movimento CTSA, refletindo o papel do homem no contexto das cidades.

4.2 Museu Solar Monjardim (MSM): relações entre história e memória na antiga Fazenda Monjardim

O Museu Solar Monjardim é a instituição museal mais antiga do Estado do Espírito Santo, fundado no município de Vitória pelo Decreto nº 10.610 de 3 de junho de 1939, possuiu outras sedes até passar a ocupar, em março de 1952, um antigo casarão colonial tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), originalmente residência da família do barão de Monjardim. O MSM é um museu casa, pois a própria residência faz parte do acervo (Casarão do Século XIX). Realizamos visita de reconhecimento ao local e conversamos com a educadora do Museu que propõe nas vistas mediadas a esse espaço um arcabouço de conhecimento histórico, cultural e científico. Nesse sentido, consideramos que tal espaço apresenta grande potencial para a discussão de vários aspectos relacionados à abordagem CTSA. Dentre eles, como vivia a sociedade do século XIX, os avanços tecnológicos da época, como, por exemplo, a construção do teto em forma piramidal, as portas com aberturas inferiores para passagem de gatos, utilizados como controle de pragas, o fim da cuspeira e criação dos assentos sanitários. Além disso, podemos discutir a formação da cidade.

4.3 Parque de Tabuazeiro: resgate da cultura popular por meio dos saberes ligados às plantas medicinais

O parque municipal de Tabuazeiro foi inaugurado em setembro de 1996 em uma área remanescente de sítio agrícola e recebe esse nome por nele se encontrar uma árvore secular de cajá-mirim, também conhecida por Tabuazeiro. O parque está localizado no maciço central de Vitória e possui variedade de árvores frutíferas e espécies remanescentes de Mata Atlântica. O parque possui ainda lagos, trilhas, horta e viveiro de plantas medicinais que são distribuídas à comunidade ou pessoas interessadas. Consideramos que o parque apresenta grande potencial para a discussão das relações do homem com a natureza de maneira crítica (CTSA), o uso orientado das plantas medicinais, a influência do clima e da poluição na produção e manutenção de mudas, além de conceitos ecológicos como o que é população, comunidade, ecossistema, biosfera, habitat, bioma e unidades de conservação.

4.4 Rede Tribuna de Comunicação: ciência, tecnologia e mídia contribuindo com a informação

A Rede Tribuna de Comunicação integra três projetos distintos na comunicação de massa no Estado do Espírito Santo, são eles: o Jornal A Tribuna, a Rede Tribuna de Rádio e a TV Tribuna, canal aberto vinculado ao Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). O Jornal A Tribuna foi fundado em 1938, na cidade de Vitória, e contava com publicações carregadas de informação, atuando como um autêntico jornal popular. O jornal passou pelo controle de diversos políticos e empresários capixabas. Como vivemos em uma sociedade no qual o conhecimento e a informação ditam as regras de mercado, podemos inferir que a tecnologia da informação é instrumento de poder. Assim, observar e conhecer o potencial de uma rede de comunicação é de suma importância para o exercício da cidadania. Além disso, o arcabouço histórico presente em seu acervo permite compreendemos melhor a vida, a sociedade, os avanços educacionais, tecnológicos e nos faz refletir sobre como a Educação Científica a partir de um enfoque CTSA pode contribuir com o entendimento do modo como a ciência e a tecnologia, por meio da mídia, se relacionam com a vida e com a reprodução da sociedade capitalista.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos referentes a presente pesquisa se baseiam nas propostas para pesquisa em ciências humanas em educação. O presente estudo é de natureza qualitativa. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se na medida em que as fontes escolhidas para o estudo são um dado sensível ao olhar do pesquisador e seguem um enfoque histórico-crítico participativo, no qual o pesquisador e os participantes implicam-se na observação e transformação de fenômenos para alcançar o objetivo pretendido. Também é pesquisa exploratória na medida em que busca conhecer e compreender os espaços do entorno do Ifes e seus potenciais. A pesquisa exploratória pretende compreender os espaços em que estamos inseridos na cidade e nos conduz a uma nova leitura de mundo e a busca por novas experiências. Além de ser de natureza qualitativa e realizar pesquisa exploratória, o estudo aproxima-se de uma pesquisa intervenção. Conforme define Damiani (2013, p. 01) trata-se de “[...] uma pesquisa que envolve o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”.

5.1 Participantes da pesquisa

A princípio, os participantes da pesquisa foram alunos do primeiro módulo do Curso Técnico em Guia de Turismo, do Ifes – *campus* Vitória, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e professores da disciplina Projeto Integrador I. No entanto, a partir do início das aulas alguns desafios foram enfrentados na condução da proposta inicial, foi necessário delinear e reconduzir os caminhos. Constatamos que não conseguiríamos elaborar todo o material educativo de modo colaborativo como estávamos fazendo, pois demandava um tempo que o curso de mestrado não oportuniza. Se buscamos avaliar o potencial educativo de quatro espaços não formais e se ficamos durante um semestre elaborando coletivamente apenas as ações relacionadas ao Parque da Fonte Grande, para continuar com essa metodologia extrapolaríamos os dois anos de curso. Por isso, buscamos redimensionar a metodologia adotada apesar de considerarmos que a participação dos alunos contribuiu para reflexões e motivou novas parcerias e intervenções.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho até o presente momento conta com a autorização para visita aos parques dado pela Secretaria de Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de Vitória (SEMMAM), termo de anuência condicionada do Diretor-Geral do Ifes – *campus* Vitória, submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Foram realizadas diversas visitas de reconhecimento exploratórias aos quatro espaços. Iniciamos e concluímos o acompanhamento com os participantes da pesquisa, utilizando apenas três momentos, como redefinido coletivamente. Considerando que a proposta inicial da pesquisa propunha acompanhar e intervir junto à turma de maneira interdisciplinar e por um tempo maior de modo que pudéssemos avaliar o processo de aprendizagem, reformulamos nossa proposta a fim de continuar com a pesquisa exploratória aprofundando o conhecimento dos espaços, elaborar o material educativo, para a seguir, apresentá-lo, avaliá-lo e reelaborá-lo com os professores do *campus* Vitória, por meio de uma formação de professores, ensejando que tal ação contribua com o aumento das visitas aos espaços que se localizam próximo ao Ifes - *campus* Vitória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, R. O. M. **Formação inicial de professores de ciências**: contribuições do estágio com pesquisa para a educação científica. Cuiabá, 385 p., 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Mato Grosso.

BRASIL. MEC. CAPES. **Portaria normativa 7**, de 22 de junho de 2009. Diário Oficial da União. 23. Jun. 2009b; Seção I.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**, 1990. Disponível em: < <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 22, p. 89-100, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>> Acesso em: 15 out. 2015.

CONTIER, D. **Relações entre ciência, tecnologia e sociedade em museus de ciências**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

DAMIANI, M. F. et.al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

DEMO, P. **Educação e alfabetização científica**. Campinas: Papirus, 2010.

FALK, J. E. W. M. **A parceria educativa entre museu e escola na articulação da educação científica**: uma proposta para Domingos Martins/ES. Vitória, 179 p., 2014. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Espírito Santo.

FAURE, E. et.al. **Aprender a ser**: la educación del futuro. Madri – Espanha: Alianza Editorial e Unesco, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**: ensaios. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

_____. **A Educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A Educação contra a Educação**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Povo soberano, povo que educa. In: PADILHA, P. R.; CECCON, S.; RAMALHO, P. (Org.) **Município que educa**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: avaliação das políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. **Educação não-formal na pedagogia social**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100034&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 out. 2015.

GOULART, P. R. A. **Eletrônica e cidadania**: uma abordagem CTS para o Ensino Médio. Dissertação (Mestrado) - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS – IBRAM. **Museu em números**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/05/gmb_sudeste.pdf> Acesso em: 15 out. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **PDI**: Plano de Desenvolvimento Institucional. Vitória, 2014. Disponível em: <<http://ifes.edu.br/documentos-institucionais/5986-pdi-do-ifes>> . Acesso em: 03 jan. 2016

- LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Revista Perspectivas**, v. 33, n. 1, jan./abr. 2015, p. 345-376.
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.
- LOPES, A. P. P. O. **O Associativismo na cidade educadora: o caso do Porto**. Porto, 444 p., 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto.
- MARIA, C. J. **O livro didático na educação científica C/T/S/A voltada para o exercício da cidadania**. Bauru, 178 p., 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista.
- PADILHA, P. R. Município que Educa: caminhos percorridos, itinerários sonhados. In: PADILHA, P. R.; CECCON, S.; RAMALHO, P. (Org.) **Município que educa: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.
- PINTO, S. L. **A educação científica no ensino fundamental a partir da Horta Medicinal: uma proposta de alfabetização científica usando a revista ciência hoje das crianças**. Vitória, 194 p., 2014. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Espírito Santo.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **História de Vitória**. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/cidade/parques>> Acesso em: 21 set. 2015.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- _____. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, J. I. da. **Cidade educativa: um modelo de renovação da educação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 nov. 2015.
- SUETH, J. C. R. et.al. **A Trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009. 176 p.
- TEIXEIRA, C. R. **A estação de ciências Margarete Cruz Pereira: contribuições para a educação científica na Rede Municipal de Ensino de Cariacica-ES**. Vitória, 180 p., 2015. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Espírito Santo.
- TEIXEIRA, P. M. M. Educação Científica e movimento C.T.S. no quadro das tendências pedagógicas no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1,

p. 88-102, 2003. Disponível em:
<<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2317/1716>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

VALE, J. M. F. Educação científica e sociedade. In: NARDI, R. (Org.). **Questões atuais no ensino de ciências**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2009. p. 9-15.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

WINK, I. **Cidade educadora e juventudes: as políticas públicas e a participação dos jovens de Gravataí – RS**. Porto Alegre, 230 p., 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A INFÂNCIA E OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO EM ESPAÇOS DE DESIGUALDADES: UM BREVE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Julia do Carmo Pabst Scholochuski Cardoso¹

Universidade Federal do Paraná

juliadocarmo@hotmail.com

RESUMO

Por meio da realização de um levantamento bibliográfico, este artigo busca conhecer algumas produções da literatura acadêmica que analisam a infância e os processos de socialização em espaços de desigualdades. Os termos escolhidos para a pesquisa foram: infância, socialização e desigualdades. Como ferramenta de busca, foi utilizado o Portal de Periódicos CAPES. Essa investigação ocorreu entre os meses de abril e julho de 2016. A pesquisa desenvolveu-se a partir de cinco estratégias que testaram esses termos de diferentes maneiras. Partindo dessa reflexão, foram selecionados quatro artigos para uma discussão teórica sobre os termos escolhidos. Nota-se que a análise sociológica e a compreensão da infância como categoria social estão mais próximas da criança entendida como sujeito social de direitos. É preciso que as especificidades da infância sejam valorizadas e que as situações que geram desigualdades sejam excluídas da sociedade.

Palavras-chave: Infância. Socialização. Desigualdades.

1 INTRODUÇÃO

Realizar um levantamento bibliográfico é fundamental para conhecer as produções científicas na pretendida área pesquisada. Ter conhecimento das discussões

¹ Mestranda da Linha de Pesquisa: Educação; Diversidade, Diferença e Desigualdade Social do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

acerca do futuro campo investigado é essencial para uma construção científica do saber mais sólida e relevante socialmente.

De acordo com Galvão (2010), realizar um levantamento bibliográfico está relacionado a história da humanidade, que carrega em si um pouco de todas as pessoas que se preocuparam em preservar o conhecimento. É necessário que o levantamento bibliográfico seja de qualidade, produzido através de muito esforço e de conhecimento de metodologias adequadas para a busca. Por isso, é preciso que o pesquisador entenda sobre o seu campo de pesquisa, procurando conhecer o seu objeto como um todo e contextualizando-o socialmente.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade em discutir a infância e os processos de socialização em espaços de desigualdades. Existem, nas produções acadêmicas, lacunas na compreensão da infância em sua totalidade e como categoria específica, principalmente aquela que reside e socializa-se em espaços de periferia nas grandes cidades.

Dentro dessa prerrogativa e com a necessidade de produzir conhecimento com relevância social, escolheram-se para efetivar a pesquisa três termos: infância, socialização e desigualdades.

Para a realização do levantamento bibliográfico, utilizou-se como ferramenta de busca o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Elencaram-se critérios e estratégias de busca para um refinamento mais apurado sendo selecionados oito artigos para uma melhor análise e ao final quatro para uma breve reflexão teórica sobre os termos. Foram verificados poucos materiais em língua portuguesa sobre esses termos analisados em conjunto. Dessa forma, compreendeu-se que é relevante uma pesquisa em língua portuguesa que seja construída a partir da discussão desses três termos.

Este artigo está organizado em cinco partes. Inicia com a discussão sobre a escolha e a delimitação dos termos selecionados e a importância para a pesquisa. Após, é relatado todo o percurso realizado através de estratégias e critérios para a escolha dos artigos selecionados. Em seguida, faz-se uma breve apresentação sobre as publicações escolhidas e suas principais discussões. Depois, a luz de quatro artigos selecionados, é realizada uma breve reflexão teórica sobre os termos dentro das produções escolhidas. Por fim, são apresentadas as considerações finais desse trabalho referente ao levantamento bibliográfico e aos três termos pesquisados.

2 DELIMITANDO OS TERMOS ESCOLHIDOS

Iniciar uma pesquisa é um desafio. Por isso é fundamental realizar um aprofundamento teórico que possibilite um maior conhecimento e compreensão da área investigada. Luna (1997) afirma que pesquisar é produzir conhecimento novo, devendo ter relevância teórica e/ou social. Além de trazer a novidade, a pesquisa precisa ter importância para a sociedade e para academia.

Dessa forma e com a necessidade da produção de conhecimento que seja relevante teórico e socialmente, é preciso conhecer como acontece a socialização da infância em espaços desiguais localizados principalmente nas periferias das grandes cidades. Compreender como as crianças se apropriam dos conhecimentos construídos nesses espaços tornando-os sujeitos ativos é de extrema importância para a promoção de práticas sociais que valorizem a diversidade e as particularidades.

Por conseguinte, há necessidade da realização de um levantamento bibliográfico para saber o que vem sendo produzido sobre a infância e sua socialização em espaços desiguais. É importante ressaltar que a produção desse levantamento bibliográfico foi realizada entre os meses de abril e julho de 2016.

Verifica-se que a infância está presente em vários espaços sociais e em todas as classes sociais. Contudo, essa etapa da vida, nem sempre foi valorizada e analisada como um momento único e importante na vida dos seres humanos. Há inúmeros trabalhos sobre a primeira infância e sobre a juventude, porém ainda há uma carência de pesquisas que compreendam a criança em sua totalidade, muitos apenas limitam-se a discutir as instituições em que as crianças estão inseridas.

A infância precisa ser compreendida como um momento da vida que tem particularidades e necessidades, sendo a criança o sujeito dessa etapa. Nesse contexto, é de total relevância estudar também o termo socialização pois a criança socializa-se o tempo todo e nessas socializações constrói-se como sujeito de direitos e aprende a compreender a sociedade partindo do que vai se apropriando. Essas socializações ocorrem em espaços desiguais marcados por diferenças econômicas, sociais e culturais que influenciam diretamente na construção dos sujeitos. O termo desigualdades foi utilizado no plural devido a amplitude de possibilidades que essa palavra pode significar.

3 O CAMINHO PARA A SELEÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Partindo da discussão realizada sobre os termos selecionados, infância, socialização e desigualdades, foram enumerados critérios para a escolha dos trabalhos acadêmicos que serão analisados.

O sistema de busca utilizado para a análise foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o auxílio da ferramenta da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) na qual a Universidade Federal do Paraná tem convênio institucional e esta adesão permite o acesso aos conteúdos assinados do portal, ampliando o acervo da consulta. A pesquisa utilizou como recorte apenas publicações em forma de artigos, disponibilizados em língua portuguesa e que estivessem em periódicos revisados por pares.

Na primeira estratégia pesquisou-se os três termos juntos: infância, socialização e desigualdades, essa busca teve o auxílio do conector "and". Como resultado, foram apresentados um artigo em espanhol e uma tese. Descartou-se os dois pois não se encaixaram nos critérios estabelecidos para essa pesquisa.

Na segunda estratégia buscou-se por publicações acadêmicas com os termos infância e socialização juntos. Foram apresentadas 128 publicações, sendo 60 revisadas por pares. É importante destacar que todas as publicações apresentadas nessa seleção eram artigos.

Após essa análise, foi necessária a classificação dessas publicações de acordo o idioma. Dentro dos 60 artigos, 22 apresentavam-se em língua portuguesa e 38 em língua inglesa ou espanhola. Após essa seleção, foram descartados os artigos que não estavam em português. Partindo dessa prerrogativa e continuando o refinamento, foram lidos todos os títulos obtidos na busca, como também os resumos das publicações encontradas.

Para a escolha dos materiais posteriormente analisados, construíram-se critérios de classificação dos artigos perante a necessidade do objetivo da pesquisa: muito relevante para a pesquisa, relevante para a pesquisa e pouco relevante. O artigo foi classificado como relevante quando estivesse próximo do campo que a pesquisa visa se desenvolver, como relevante quando apresentasse algumas características próximas da pesquisa e pouco relevante quando não estivesse no mesmo campo em que será desenvolvida a pesquisa. Dessa forma os artigos foram classificados da seguinte maneira:

TABELA 1 – SEGUNDA ESTRATÉGIA: ARTIGOS EM LÍNGUA PORTUGUESA COM OS TERMOS INFÂNCIA E SOCIALIZAÇÃO

Classificação	Quantidade
Muito relevante para a pesquisa	5
Relevante para a pesquisa	6
Pouco relevante para a pesquisa	11

FONTE: A autora (2016)

Nos artigos classificados como pouco relevantes, os assuntos que mais aparecem referem-se a saúde, educação infantil, mulher, amamentação, agricultura, juventude e economia. Nos artigos classificados como relevantes encontram-se temas que abordam a literatura, história, psicologia e gênero.

A terceira estratégia foi realizada com os termos infância e desigualdades. Com esses termos juntos, foram encontradas 87 publicações acadêmicas sendo 50 revisadas por pares. Dentro dessas 50 publicações, verificou-se o idioma da publicação. Nessa análise, foram encontrados somente três artigos em português. É importante destacar que há muita produção em periódicos revisados por pares sobre esses termos em língua espanhola. Após, foram lidos os resumos e títulos dos três artigos restantes, classificando conforme tabela a seguir.

TABELA 2 – TERCEIRA ESTRATÉGIA: ARTIGOS EM LÍNGUA PORTUGUESA COM OS TERMOS INFÂNCIA E DESIGUALDADES

Classificação	Quantidade
Muito relevante para a pesquisa	1
Relevante para a pesquisa	2
Pouco relevante para a pesquisa	0

FONTE: A autora (2016)

A quarta estratégia utilizou os termos socialização e desigualdades juntos. Foram apresentadas 33 publicações acadêmicas sendo que 12 pertencem a periódicos revisados por pares. Desses 12 documentos, 10 são em língua portuguesa e todos são artigos. De acordo com a leitura dos títulos e resumos, classificaram-se como relevante para a pesquisa os artigos que discutiam questões de juventude e gênero e como não relevantes que discutem saúde e mulheres nos outros você não entrou neste detalhamento. A classificação apresentou-se da seguinte maneira:

TABELA 4 – QUARTA ESTRATÉGIA: ARTIGOS EM LÍNGUA PORTUGUESA COM OS TERMOS SOCIALIZAÇÃO E DESIGUALDADES

Classificação	Quantidade
Muito relevante para a pesquisa	2
Relevante para a pesquisa	5
Pouco relevante para a pesquisa	3

FONTE: A autora (2016)

Partindo de toda a análise realizada, foram classificados para um maior aprofundamento teórico 8 artigos de diferentes periódicos organizados no quadro abaixo:

TABELA 6 – ARTIGOS SELECIONADOS A PARTIR DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Autor (es)	Título	Local e ano da publicação
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 2007
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	Educação & Sociedade, Campinas, v.29, n.102 2008
LIBÂNEO, José Carlos.	O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.	Educação e Pesquisa: São Paulo, Vol.38, N.1 2012
MOLLO-BOUVIER, Suzanne	Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica	Educação e Sociedade, Campinas vol.26, n.91 2005
QVORTRUP, Jens	A infância enquanto categoria estrutural	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.2 2010
SARMENTO, Manuel Jacinto.	Infância, exclusão social e educação como utopia realizável	Educação e Sociedade, São Paulo, v.23, n.78 2002
SIROTA, Régine	Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber	Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n.91. 2005
TEDESCO, Juan Carlos.	Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento.	Cadernos de Pesquisa, São Luís, n.117 2002

FONTE: A autora (2016).

Analisando os artigos classificados, percebe-se que todos foram escritos no século XXI, têm apenas uma autoria e há uma relevância de publicações em periódicos produzidos no estado de São Paulo, entre essas revistas estão a Educação e Sociedade e a Educação e Pesquisa.

4 OS ARTIGOS SELECIONADOS E AS DISCUSSÕES PRINCIPAIS SOBRE OS TERMOS PESQUISADOS

Cada artigo selecionado discute, de diferentes formas, os termos investigados. Para uma pesquisa efetiva é fundamental conhecer como os conceitos são trabalhados e compreendidos na literatura acadêmica. Partindo dessa premissa, percebe-se a necessidade de conhecer brevemente cada publicação acadêmica selecionada.

No texto "Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas" de Maria Carmen Silveira Barbosa (2007) problematiza-se sobre as novas dimensões de ser criança e como acontece a socialização escolar em uma sociedade em que está presente a multiplicidade de socializações. A autora faz uma revisão das teorias de socialização e destaca a importância da compreensão dos seres humanos como sujeitos plurais em permanente construção e atualização.

O artigo "O conceito de 'socialização' caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead" de Tamara Grigorowitschs (2008) discorre sobre as obras desses dois autores a respeito dos processos de socialização. Dentro desse contexto, demonstra como as obras de Simmel e Mead apresentam a infância sendo um período específico dos processos de socialização.

No texto "O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola de conhecimento para os ricos, escola de acolhimento para os pobres", José Carlos Libâneo (2012) discute a dualidade da escola pública brasileira após acordos internacionais em que se acabou tornando diferente para ricos e pobres. Dentro desse contexto, o autor afirma que esse dualismo reproduz e mantém as desigualdades sociais pois a escola pública é atribuída a função de incluir pessoas excluídas e marginalizadas pela lógica neoliberal, sem investimentos suficientes, professores preparados e inovações pedagógicas. Há inversão no papel da escola pois o direito ao conhecimento, que é a aprendizagem em sua totalidade, é alterado por aprendizagens mínimas para a sobrevivência, tendo a missão socializadora e acolhedora. A concepção de socialização está presente no artigo com o sentido de convivência, compartilhamento cultural. Libâneo (2012) conclui o texto afirmando que é fundamental o domínio do saber sistematizado por todos os sujeitos, por outro lado há necessidade de compreender que a diferença é uma condição concreta da pessoa humana e das situações educativas. A escola deve

colaborar em algumas situações assistenciais e sociais, porém não pode deixar de lado seu maior objetivo: oportunizar as mesmas condições de acesso ao conhecimento.

Suzanne Mollo-Bouvier (2005) em sua produção com o título "Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica" pretende permanecer o mais próximo possível do cotidiano da criança pois percebe que muitas pesquisas tendem a esquecer das práticas diárias da infância. A autora relata que a criança, como sujeito social, participa da sua própria socialização e da reprodução e transformação da sociedade. Dentro desse contexto, analisa algumas abordagens para a construção de uma sociologia da infância.

No artigo "A infância enquanto categoria estrutural", Jens Qvortrup (2010) discute a infância como categoria estrutural inserida nos fundamentos teóricos dos estudos da infância.

No texto "Infância, exclusão social e educação como utopia realizável" de Manuel Jacinto Sarmiento (2002) é refletido como processos de (re)institucionalização da infância vem aumentando os fatores e as condições de exclusão aos direitos sociais e da cidadania. Sarmiento (2002) destaca os principais indicadores de exclusão: o espaço de produção, o espaço doméstico, o espaço da cidadania e o espaço comunitário. A escola pode colaborar contra a exclusão social possibilitando uma educação centrada na afirmação ativa dos direitos das crianças.

Régine Sirota (2005) no texto "Primeiro os amigos, os aniversários da infância, dar e receber" afirma que os aniversários, desde a infância, propiciam trabalhos de socialização e relata que cada ator social desempenha uma função nesse ritual. Segundo a pesquisadora, "o percurso do presente revela o trabalho da construção da identidade social ao longo do ciclo, tanto no momento da escolha como no da oferta, ou da avaliação do troféu". (SIROTA, 2005, p.558-559).

Juan Carlos Tedesco (2002) no artigo "Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento" reflete como a grande utilização do conhecimento na organização do trabalho e nas instituições políticas e culturais desencadeiam novos fenômenos de desigualdade e exclusão. As transformações sociais atuais geram o aumento da desigualdade social, pois excluem os sujeitos da participação no ciclo produtivo.

Como visto, existem inúmeras maneiras para compreender os termos socialização, infância e desigualdades. Saber que existem inúmeros caminhos sobre o(s) termo(s)

pesquisado(s) é essencial para um posicionamento teórico do pesquisador e para a construção de uma pesquisa mais coerente e completa.

5 REFLETINDO TEORICAMENTE SOBRE INFÂNCIA, SOCIALIZAÇÃO E DESIGUALDADES

Os três termos enunciados para o levantamento bibliográfico entrecruzam-se em quase todos artigos classificados na pesquisa. Colaborando até mesmo na construção de novos conceitos pelos próprios autores.

Dentro dessa perspectiva e após toda a construção de análise de publicações acadêmicas realizadas, foram escolhidos quatro artigos para uma discussão aprofundada sobre os termos propostos. Os textos selecionados são os seguintes:

TABELA 7 – ARTIGOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE DOS TERMOS

Autor(a)	Título
BARBOSA, Maria Carmen Silveira	Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas
MOLLO-BOUVIER, Suzanne	Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica
QVORTRUP, Jens	A infância enquanto categoria estrutural
SARMENTO, Manuel Jacinto	Infância, exclusão social e educação como uma utopia realizável

FONTE: A autora (2016).

A infância, vista por muitos como uma fase ou um período da vida, está sendo alvo de estudos que perpassam aos fenômenos biológicos e institucionais, mas buscam uma compreensão mais totalitária.

Nesse contexto, é fundamental compreender que nem sempre a infância foi entendida como é vista hoje, Jens Qvortrup (2010) afirma que, por muito tempo essa categoria foi compreendida de forma preparatória e antecipatória. Outrora, estudos sobre a infância foram realizados principalmente pela psicologia ou pedagogia, sendo que as ciências sociais priorizavam estudos sobre a família e a escola. “A pergunta a ser respondida, há um quarto de século, era como o adulto poderia interagir com as crianças de forma mais positiva, ao invés de simplesmente tolerá-la por aquilo que elas viriam a se tornar”. (QVORTRUP, 2010, p.634)

A pesquisadora Suzanne Mollo-Bouvier (2005) também reflete sobre as transformações das concepções da infância. Relata que variações dos conhecimentos sobre a criança provocaram várias mudanças das representações destas na sociedade. A escola obrigatória coincidiu com o desenvolvimento de uma psicologia que estava preocupada com uma observação científica da infância. Também a psicanálise aparece destruindo parcialmente a visão romântica da pureza e da inocência da criança. Na linha da psicologia behaviorista avalia-se o desempenho e o comportamento da infância. Movimentos ideológicos, como a religião, também exerceram influência em preparar o futuro. Contudo a autora compreende que:

A análise sociológica permite perceber melhor as transformações das concepções da infância dominantes e os vínculos entre práticas individuais e o imaginário coletivo. A criança é não apenas portadora de passado e de futuro, de esperança e de nostalgia, como também de investimento, em todos os sentidos do termo. (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.399)

Qvortrup (2010) percebe que se faz necessário dar voz as crianças, conceder a visibilidade a infância. Nesse sentido é fundamental conceber a infância como categoria estrutural sendo necessário entender amplamente os parâmetros que buscam explicar e descrever a vida das crianças como agentes sociais e produtoras de cultura.

A infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. (QVORTRUP, 2010, p.637)

A pesquisadora Mollo Bouvier (2005) discorre que no saber psicológico padronizado as etapas do desenvolvimento da infância definem e garantem a normalidade social do seu desenvolvimento. Sendo assim, a infância é cortada por etapas e faixas de idade que regulamenta a vida social da criança. Segundo essa autora, o interessante não é fixar limites para a infância, mas sim entender seus constantes deslocamentos e compreender as suas causas. As instituições, como a escola, demarcam os seus próprios recortes perpetuando a lógica de segmentação do processo de socialização da infância

A criança precisa ser vista como um sujeito social, que socializa, reproduz e transforma a sociedade. Sarmiento (2010) relata que as crianças participam do seu próprio modo na sociedade.

As crianças participam de modo diferenciado na vida em sociedade. Essa diferenciação não é exclusivamente individual. Há outras dimensões estruturais que se cruzam com a categoria social da infância e que colocam cada ser social numa topografia complexa de relações (SARMENTO, 2002, p.277)

Barbosa (2007), em seus estudos, percebe que as teorias tradicionais de socialização como as de Durkheim e Parsons enfatizaram esse processo como uma via de mão única. A socialização produziria a uma interiorização pelos sujeitos dos novos valores, normas, conhecimentos, garantindo assim a reprodução social. Nessa perspectiva, as crianças deveriam ser preparadas para se tornarem adultos adaptados.

Contudo, conforme elucidada a autora, as mudanças nas sociedades ocidentais, radicalizaram os processos de socialização. Nas sociedades contemporâneas, as socializações "passaram a ser realizadas por uma rede de socializações plurais". (BARBOSA, 2007, p.1064). A socialização abre a possibilidade de compreender os seres humanos como seres plurais que são permanentemente construídos e atualizados. "A socialização é algo que se faz junto, é a forma com que os seres humanos praticam suas ações, vivem as suas vidas, evidenciam seus valores, constroem e defendem suas ideias". (BARBOSA, 2007, p.1065)

A infância é parte da vida do ser humano, em que também se fazem presentes as desigualdades e as diversidades. Nesse contexto e realizando uma discussão sobre as desigualdades e a exclusão social, Sarmento (2002) traz um estudo sobre como a profunda desigualdade da sociedade contemporânea produz a situação da infância. Afirma que para a infância sair dessa circunstância, são necessárias correntes contra-hegemônicas promotoras de uma infância investida de direitos.

Para esse autor, a infância passa por uma crise social determinada por vários fatores: exclusão, ideologia difusa, conservadora e preconceituosa, crise de valores X exaltação da infância e produto da opacidade. Sarmento (2002) cita fatores de exclusão por referência presentes na sociedade em quatro espaços culturais: espaço estrutural de produção, espaço doméstico, espaço da cidadania e espaço comunitário.

Ao invés da exclusão social e das desigualdades, a infância precisa ser concebida em sua totalidade e valorizada como uma categoria que tem suas especificidades e está presente em vários espaços e instituições. Dessa forma, é fundamental compreender que:

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação das relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e

participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas sínteses e expressões. (BARBOSA, 2007, p.1066)

É necessário que a infância seja valorizada em sua integridade e no seu contexto. É de suma importância, a construção de práticas tanto governamentais como sociais que possibilitem a produção do conhecimento pela criança, colaborando na sua ação enquanto sujeito. Respeitar a criança enquanto sujeito social em qualquer espaço norteado por especificidades é essencial para uma formação de seres humanos plurais, autônomos e críticos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a articulação entre os termos infância, socialização e desigualdades é de total relevância para estudos que se debruçam sobre essa etapa da vida. Compreender que a infância deve ser vista em sua totalidade, sendo uma categoria social com suas próprias especificidades e que está presente em vários espaços sociais, é essencial para um estudo mais completo e significativo. Ter como aporte teórico abordagens que tem a análise sociológica como referência, é um caminho para compreender a infância integralmente.

A infância constrói-se em processos de socialização, e esses acontecem em espaços desiguais e diversos. Muitas vezes, esses espaços geram a exclusão deixando a infância a mercê de seus direitos.

É de extrema importância conhecer como a infância socializa-se em territórios desiguais e, como atores sociais, transformam, reproduzem e criam conhecimentos. Nesse sentido, é necessário agir contra práticas que geram as desigualdades nos processos de socialização da infância prejudicando as crianças a serem reais sujeitos de direito. Desprender de concepções que concebem a socialização como interiorização e reprodução social é fundamental para a compreensão de uma infância capaz de construir conhecimento.

A partir do levantamento bibliográfico realizado, chegou-se à conclusão que ainda há um vasto campo para ser garimpado referente a essas preposições. Nas pesquisas realizadas na plataforma utilizada, foram encontradas poucas discussões acerca desses três termos de forma articulada em língua portuguesa. Há produções acadêmicas na língua pesquisada que discutem a socialização e a infância em uma vertente da sociologia da

infância, contudo existe muito pouco material que articule essa situação com as desigualdades.

Dessa forma, compreende-se que realizar um levantamento bibliográfico em sistemas de busca com total zelo, conhecimento e atenção pode contribuir de forma exitosa para uma pesquisa acadêmica e para sociedade, oportunizando referenciais teóricos que subsidiem a produção de conhecimento novo com relevância teórica e benéfica para a prática social.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. 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.1059-1082, Out. 2007.
- GALVÃO, M.C.B. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: FRANCO, L.J.; PASSOS, A. D. C. Passos. (Org.). **Fundamentos de epidemiologia**. 2ed. São Paulo: Manole, 2010.
- GRIGOROWITSCHS, T. O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.102, p. 33-54, jan./abr. 2008.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.
- LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1997.
- MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p.391-403 Maio/Ago. 2005.
- QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p.631-643, Maio/Ago.2010..
- SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n.78, p. 265-283. Abril 2002.
- SIROTA, R. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, p.535-562, Maio/Ago. 2005.
- TEDESCO, J. C. Os fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, n.117, p.13-28, Nov. 2002.

SEMENTES MUSICAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESPAÇO NÃO FORMAL DE ENSINO PARA CRIANÇAS

Priscila Castro Teixeira¹

Iani Dias Lauer-Leite²

Resumo: Considerando a importância da Educação Musical na vivência da infância, este artigo tem o intuito de apresentar um relato de experiência sobre o ensino de música no Projeto Social Sementes Musicais, instituição que faz parte de um contexto de ensino diferenciado, focado no aspecto social. Parte-se do pressuposto de que o ensino de música deve levar em consideração o contexto no qual se está inserido, valorizando a formação cidadã e a inclusão sociocultural. Nesse sentido, são relatadas as experiências vivenciadas a partir da descrição e da observação das atividades realizadas desde o seu início, em 2014. Em se tratando da criança, sabe-se que nem sempre a educação musical está presente no cotidiano, pois, apesar de a música e o som serem vivenciados desde o útero materno, a educação musical para o fruir da música e vivenciá-la em toda a sua potencialidade, nem sempre é possível nos espaços nos quais a criança cidadina se insere. Nesse contexto, o projeto nasceu da observação dessa ausência nos espaços de ensino delimitados formalmente para as crianças da cidade, em especial, crianças de bairros periféricos. No decorrer das observações realizadas ao longo do tempo dessa experiência, concluiu-se que as vivências musicais desenvolveram diferentes habilidades nos participantes. Os resultados obtidos apontam caminhos para repensar a formação de professores de Música para atuar em contextos diversificados, para além dos contextos formais previamente delimitados.

Palavras-chave: Espaços informais de ensino. Educação musical. Desenvolvimento humano.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato das experiências vivenciadas no projeto Sementes musicais, projeto este, que tem como objetivo geral contribuir por meio da Educação musical para o desenvolvimento e inclusão sociocultural de crianças e adolescentes em um espaço informal de ensino, oportunizando o contato com a música

para os participantes do projeto em Santarém, Pará. Apesar de o projeto atender também adolescentes, o foco desse relato estará voltado para as crianças.

Com o surgimento dos mais diversos espaços para o ensino de música como projetos que fazem parte do terceiro setor, tem se configurado o cenário de ensino informal onde a ênfase é no papel social que a música exerce, oferecendo aos alunos inseridos nestes contextos a oportunidade de buscar mais dignidade, autodisciplina e um melhor convívio em sociedade.

Partindo desse viés, esse trabalho tem a fundamentação teórica concentrada nos estudos sobre educação musical nos espaços informais de ensino e em estudos que focam o desenvolvimento humano e a inclusão sociocultural, apoiado em autores como Arroyo (2000), Almeida (2012), Araújo (2009), Bronfenbrenner (2011), Kleber (2003), Santos (2004), Sousa (2004), Grossi (2003), Gadotti (2005), e Queiroz (2004), pois os mesmos ressaltam em suas obras, alguns aspectos importantes para entendermos a relevância desses contextos de ensino, nas quais abordam a música na contemporaneidade e discorrem sobre a educação musical adequada aos valores particulares de um contexto musical, humano e social, além de enfatizarem como os educadores musicais atualmente, precisam refletir sobre o processo de ensino de música nestes contextos, abordando aspectos relevantes sob essas diferentes perspectivas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil estabelece que “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”. (BRASIL, 1998, p.45). Considerando a música como uma linguagem, refletimos a urgente necessidade da aplicabilidade dela nos mais diversos espaços. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental apresentam-se as descrições de conteúdos musicais envolvendo a compreensão da linguagem musical (BRASIL, 1998, p.84). Esses documentos, no que se refere ao ensino de música, destacam-na: escuta, o movimento, a compreensão, a execução, a criação e a análise da “linguagem musical”, que aqui chamaremos o termo “linguagem” de vivência musical, por considerar-se mais adequado a situação descrita.

Na educação infantil, por exemplo, a música pode ser um importante instrumento, justamente por ela estar ao nosso redor. Snyders (1992) comenta que a função mais evidente da escola é preparar crianças e jovens para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades. A música pode contribuir para esta formação e também para tornar a escola um ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem. Para Bréscia (2003, p.35):

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

As atividades de musicalização na Educação infantil, dentro ou fora do contexto formal, permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitem a comunicação com o outro, ela é parte fundamental na socialização, além de ajudar na ampliação do horizonte musical dos estudantes para que possam descobrir suas preferências de forma crítica e objetiva, de modo a se tornarem sujeitos e ouvintes sensíveis e críticos.

Sacks (2009), um dos maiores especialistas mundiais no tema musical fala da necessidade de se destacar a música por ser ela tão poderosa quanto a da comunicação verbal, para ele “a atividade musical envolve várias funções do cérebro (emocional, motora e cognitiva), muito mais do que as que usamos para o outro grande feito humano, a linguagem”. De acordo com o autor, a música é uma forma tão eficaz de nos lembrarmos e de aprender, que não é por acaso que ensinamos às crianças pequenas com rimas e músicas. Não é à toa que dois grandes estudiosos desta área, afirmam que,

a musicalização pode contribuir com a aprendizagem, evoluindo o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, linguístico e psicomotor da criança. A música não só fornece uma experiência estética, mas também facilita o processo de aprendizagem, a chance de o aluno aprender é muito maior. (Barreto e Chiarelli, 2011, p.1)

Nesse sentido, faz-se necessária a conscientização quanto aos benefícios que a música pode favorecer ao ser humano, tudo isso porque se sabe que a música fala diretamente ao corpo, à mente e, principalmente, às emoções.

Para Arroyo (2000), a educação musical contemporânea demanda a construção e novas práticas que deem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade. Sendo assim, transitar entre o escolar e o não-escolar, o formal e o informal, o cotidiano e o institucional tornam-se um exercício de ruptura com modelos arraigados. Mas não se pode negar, que apesar do crescimento do setor musical nos últimos anos, por meio da fundação de associações como a ABEM, por exemplo, e Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação em Música (ANPPOM), o término oficial da educação artística e a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de música - ainda persistem algumas questões, tais como, a falta de relacionamento e até mesmo de conhecimento sobre os processos e produtos que acontecem em diversos contextos socioculturais e a falta de valorização e inserção do ensino de música na escola (OLIVEIRA, 2000).

Partindo disso, espaços diversificados para o ensino de música têm surgido nos últimos anos e as discussões em torno deste tema têm sido levantadas na tentativa de compreender esses múltiplos espaços e “contextos sociais de atuação para o educador musical” GROSSI (2003, p. 87). Para GADOTTI (2005, p. 2), o ensino não formal é “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população”.

A música normalmente está presente em diversas manifestações de cultura popular, envolvendo seus participantes no fazer musical. Green (2001) considera que as práticas informais de músicas podem constituir-se em caminhos diferentes para aquisição das habilidades e conhecimentos musicais, confirmando que a educação musical está sempre presente na sociedade. As práticas musicais formais e informais podem ser vistas, portanto, como práticas exclusivas, como extremos existentes para fins de um mesmo pólo, isto é, acontecem em contextos diferenciados, mas tem o mesmo fim: a vivência musical.

O que se percebe é que a construção do trabalho pedagógico da Educação Musical tem sido feito, nestes casos muito mais pela postura audaciosa, comprometida e competente de alguns professores, na maioria das vezes voluntarista, do que a partir de um projeto político-pedagógico de ensino que assume o conteúdo musical como fundamental na formação do cidadão (Dalben 1991, p. 18). Isto é, em sua grande maioria, só se tem ainda o pouco que tem de educação musical tanto na escola, quanto

nos demais espaços, por força e muita persistência dos educadores, pois para os demais, ela é considerada desimportante.

Contudo, não se pode negar que a educação musical, desde o final do século XIX até os dias atuais, apresentou mudanças significativas que a modelaram e a remodelaram. O que se destaca é que ela enfrentou e ainda enfrenta dificuldades para conquistar hegemonia e ser reconhecido como um elemento contribuinte para educação. Sendo assim, observar a importância da música no processo de ensino aprendizagem, sua aplicação e seus benefícios no desenvolvimento do indivíduo nos espaços informais de ensino é fundamental na atualidade.

Nesta perspectiva, o projeto social voltado ao ensino da música se enquadra nesta possibilidade, pois o ensino coletivo favorece a comunicação, relaxa tensões, desenvolve o intelecto, a concentração, além do desenvolvimento do espírito cultural, auxiliando o ser humano na tentativa de reconstruir e recriar seu contexto social. (Araújo, 2009).

Por ser a educação um processo global, progressivo e dinâmico, que necessita das mais diversas formas de estudos para seu aperfeiçoamento e crescimento, deve-se considerar que em qualquer meio social sempre haverá diferenças individuais e divergências nas condições ambientais. Segundo os PCN's:

A escola é um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais. (1997, Pag 30).

Por estas responsabilidades supracitadas, a realidade da educação musical nas escolas nos diversos níveis da educação básica tem sido uma constante preocupação dos profissionais da área de música. Instituições de ensino que atuam na educação básica e que proporcionam essa experiência a seus alunos se tornaram praticamente exceções no cenário nacional e na realidade regional amazônica este aspecto é ainda mais inexpressível.

Como uma tentativa de suprir esta ausência, fora da escola os projetos comunitários e sociais têm se dedicado ao ensino da música, com diferentes ênfases e das mais diversas maneiras. Dentre os muitos aspectos, a música nessas realidades é apresentada como forma de afastar crianças da marginalidade social, como instrumento

de valorização da cultura popular, como auxílio na construção de identidade do indivíduo, como possibilidade de melhorar a qualidade de vida da população atendida.

Barenboim e Said enfatizaram o potencial transformador da música e o seu papel educativo. Para eles:

O estudo da música é uma das melhores formas de conhecer a natureza humana. Como fator social, a música é, portanto, um elemento importante para estabelecer a harmonia pessoal, facilitando a integração, a inclusão social e o equilíbrio psicossomático. (2003, pág 35).

Logo, a música como fator social é, sobretudo, um elemento pedagógico e um bem cultural, seu conhecimento, portanto, não deve ser restrito a poucos. Não é à toa que o papel da música como eixo condutor em políticas de inclusão social tem ocupado um espaço de destaque nos projetos que buscam, primordialmente, o resgate da dignidade e o pleno exercício da cidadania de crianças, adolescentes e adultos que de alguma forma estejam excluídos do convívio social em situação de risco. A prática musical, principalmente, quando acontece em grupo, além de desenvolver a musicalidade, autocontrole, autoestima e tantas outras potencialidades, é um propiciador de relações sociais harmonizadoras em vários níveis (MARTINEZ, 2012).

Diante disso, os projetos sociais em educação musical inseridos em âmbito não escolar, vem tomando dimensões significativas por tentarem de alguma forma suprir as deficientes iniciativas socioculturais das políticas públicas.

Enfatiza-se que em um projeto, é fundamental a importância do apoio institucional e o patrocínio de setores públicos e/ou privados para o êxito dos resultados previstos, sobretudo no nível de estrutura e funcionamento, porém no que tange ao nível de processo (o qual se considera mais relevante), cabe ao educador o papel mais decisivo para o sucesso da proposta em sua verdadeira essência.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um projeto de caráter permanente, que objetiva a inclusão sociocultural, por meio da música, o Projeto Social tem como base a difusão da cultura e tradições locais e da música brasileira em geral, a partir de instrumentos de cordas e sopro, e a prática de cantocoral, visando desenvolver habilidades de crianças e jovens adolescentes, não fazendo diferenciação entre sexo, cor, raça ou crença religiosa. O intuito do mesmo é criar bases sólidas de expressão musical, tentando assim de forma agradável auxiliar na tentativa de redução da violência social, exclusão cultural e na contribuição da democratização da educação musical na comunidade onde acontece.

A Música como facilitador da inclusão social e cultural é um elemento muito forte e alimentar o desejo de uma vida melhor é uma das funções principais da atividade artística e que este projeto tem como base. Assim, em áreas marcadas pela exclusão e falta de oportunidade, trabalhar com a arte, e em especial com a música, pode ser um grande passo para a construção da auto-estima e, simultaneamente, para a valorização da consciência e do poder de transformação social dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, o projeto acontece no espaço comunitário e na Paróquia de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro do bairro da Liberdade. As modalidades ofertadas são: Canto coral, violão, guitarra, contrabaixo, bateria, flauta doce e teclado, as inscrições ocorrem a cada começo de ano letivo e pode ser feita por qualquer morador, sem custo de mensalidade. As aulas do Projeto Sementes Musicais possuem uma carga horária semanal de 3 horas, totalizando 12 horas mensais e 144 anuais. As atividades acontecem desde o segundo semestre de 2014, no barracão comunitário do bairro da Liberdade e atende atualmente 40 alunos.

O público envolvido é bastante heterogêneo, composto por estudantes de variados instrumentos, com uma faixa etária entre 08 a 15 anos, com distintos níveis de conhecimento teórico e prático sobre música, grande parte dos alunos nunca havia tido contato anteriormente com a música. Essa diversidade enriquece bastante a experiência pedagógica do professor de música, porém lança grandes desafios na rotina de ensino-aprendizagem, pois manter um diálogo constante com os diferentes interesses musicais e as distintas disposições para o aprendizado não é tarefa fácil.

Como forma de atender as necessidades dessa diversidade recorre-se neste contexto, a uma variedade de recursos didáticos, além de aulas expositivas, material pedagógico, atividades lúdicas concernentes ao exercício da musicalidade, ditados rítmicos e melódicos, com foco no ensino coletivo, destacando os valores humanos. Ressalta-se que o projeto é aberto a toda a comunidade, os professores monitores são acadêmicos do Curso de Música da UEPA e são todos voluntários, não há cobrança de mensalidade e os interessados podem se inscrever no começo de cada semestre.

Em 2017, o Projeto sementes Musicais, tem um corpo docente constituído por 06 professores, além de uma coordenação pedagógica formada por duas pedagogas e uma estudante de pedagogia, além de uma Assistente Social.

O projeto continua sendo desenvolvido a partir do ensino coletivo de vários instrumentos, de forma a garantir uma adequação dos instrumentos e atividades à faixa etária de 08 a 15 anos. São desenvolvidas atividades, que além de garantir a ludicidade, possibilitam a descoberta e estímulo de talentos e socialização dos mesmos. Frequentemente o projeto recebe oficinas de parceiros da sociedade em geral, de acadêmicos do curso de música da UEPA e de outros cursos da UFOPA.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA E OS RESULTADOS OBSERVADOS

No início do projeto, as aulas eram ministradas no barracão ao lado da igreja de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, onde aproximadamente 25 crianças faziam aulas de Flauta Doce e canto coral e sentavam-se em cadeiras cedidas pela Paróquia do bairro da Liberdade. Neste primeiro momento, trabalhava-se a partir de memorização e observação, não havendo partituras ou material didático, justamente por entender-se que a ênfase somente na leitura e posterior execução pode provocar alto índice de desistência, pois provoca um distanciamento entre teoria e prática, principalmente, por que a maioria dos alunos nunca tinham tido contato algum com a música.

No primeiro semestre de 2015, já haviam 40 alunos distribuídos entre os grupos de modalidades de novos instrumentos abrangidos pelo projeto, neste ano já tinham sido incluídos ao projeto o curso de violão e teclado.

Com o crescimento do projeto – a partir de seu reconhecimento na sociedade e subsequente apoio comunitário e nenhum apoio político – foram providenciados novos espaços, além da aquisição de instrumentos e elaboração de material didático.

Inicialmente, conforme fora mencionado, as atividades do projeto eram desenvolvidas em locais improvisados, tais como barracão comunitário e na paróquia local. Atualmente, o projeto passa por grandes transformações, está em processo de constituição da parceria junto a Universidade Federal do Oeste Pará e tem parte de seus custos financiados pela Diocese de Santarém, o espaço físico onde o projeto acontece foi ampliado, atualmente, as aulas do projeto são ministradas em três salas e um barracão cedidos ao projeto pela Paróquia de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, com uma melhor infraestrutura, com refrigeração, quadro branco, cadeiras mais confortáveis.

Desde a implantação do Sementes musicais, os alunos já colocavam em prática seus aprendizados através de apresentações em diversos espaços e eventos sociais promovidos pela comunidade em geral. Já foram realizados três Mostras de resultados

ao público, no fim de 2014, 2015 e 2016. Nos recitais os repertórios adotados foram: no primeiro ano, os participantes apresentaramna mostra de resultados para a comunidade um repertório de músicas natalinas, em 2015 o repertório da mostra ficou focado em canções da MPB e em 2016 o foco da mostra foi em canções de compositores locais, além de poemas também de poetas Santarenos, declamados por alunos, tudo com o objetivo de valorização da cultura local e fortalecimento da cultura amazônica.

Importante enumerar que existe hoje na comunidade uma banda chamada Anjos do Porão, formada e idealizada só por crianças oriundas do projeto, estas crianças deram este nome por ensaiarem em um porão da igreja onde acontecem algumas aulas, os ensaios são fora dos horários das atividades do projeto, e a iniciativa foi única e exclusivamente dos alunos. Todos os integrantes dessa banda já têm um bom desempenho musical e executam seus instrumentos de maneira satisfatória, tanto que já criaram algumas canções e deram suas próprias releituras a canções já consagradas do Cancioneiro brasileiro e regional. Destes integrantes, destes integrantes, temos 03 alunos, que devido ao excelente desempenho, auxiliam os monitores nas aulas. Durante os três anos de funcionamento, o projeto já atendeu cerca de 200 participantes e tem uma lista de espera grande a ser atendida futuramente.

Assim, com a expansão do projeto e o decorrer das atividades ocorre o desenvolvimento também de hábitos e atitudes saudáveis, que são necessários para uma boa convivência, além da capacitação das crianças e jovens da comunidade local, principalmente da periferia, pois projetos dessa natureza conseguem influenciar a cultura local, no comprometimento do seu papel social pelo reconhecimento através de demonstrações públicas dos objetivos alcançados, bem como pelo comportamento que os participantes passam a ter na família e nos demais espaços sociais que sintetizam o aprendizado da música com compromisso e responsabilidade.

Academicamente, os principais trabalhos resultantes do projeto foram apresentados pelos monitores do projeto na semana Acadêmica de 2015 da UEPA: 01 banner e 01 resumo, além de estágio complementar aos acadêmicos do Curso de Música da UEPA, Comunicação oral no Seminário de Pós-Graduação da UFOPA em 2016. Em andamento estão as pesquisas de Raquel Correa do Curso de Pedagogia e de Priscila Castro do Mestrado em Educação da UFOPA.

Durante a realização das atividades pode-se observar o envolvimento e interesse dos participantes pela Música e observa-se a efetiva participação da família nas

atividades desenvolvidas. Outro aspecto positivo constatado durante os trabalhos (observação) foi o senso de responsabilidade, pois as crianças e jovens do projeto demonstraram estar conscientes de sua responsabilidade e papel diante das atividades as quais eram submetidas.

Os resultados na pesquisa revelaram que a partir do trabalho de educação musical desenvolvido pelo projeto "Sementes Musicais", os alunos apresentaram um nível satisfatório de desenvolvimento musical, social, psicológico e estético dos alunos, no qual a vivência musical promove a autoestima, o respeito, o senso de responsabilidade e cooperação. Compreende-se a partir das atividades que qualquer sujeito pode aprender música, desde que se interesse por ela, este estímulo pode ser criado através de atividades lúdicas, em que o sujeito pode a partir disso ter noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais, além de ter o contato com valores coletivos, humanos, cooperativos, tudo isso por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em conjuntos instrumentais, atividades que são muito bem recebidas até pelas crianças que a priori eram tímidas.

É evidente que após três anos de funcionamento, é notório o crescimento que a música proporciona a essas crianças, pois muitas delas descobriram seu próprio potencial de criação musical, tornando-a mais criativos, pois inventam e reinventam o mundo que os cerca. E consideramos essencial esse aspecto, afinal, a criatividade é fundamental em todas as situações sociais, pois uma criança criativa raciocina, pensa melhor e inventa meios de resolver os desafios de sua realidade.

Além disso, sabemos que a maioria dos alunos que participam do projeto não seguiram uma vida profissional na música ou podem não se tornar um grande e bem sucedido músico, justamente por que moram em uma localidade alheia a bens culturais e que em sua realidade a educação musical não é considerada prioridade nem por seus pais nem pelo poder público, porém, mesmo sabendo de tudo isso, a nós educadores desse projeto, a responsabilidade social e educacional de plantar em cada um essa semente, provém desta filosofia o nome do projeto, plantarmos e cultivarmos sementes musicais em cada ser que vivência conosco as experiências musicais.

Sendo assim, as aulas no Projeto Sementes Musicais, têm buscado desenvolver os conhecimentos por meio da articulação constante entre as formas de compreender os fenômenos musicais associados ao contexto social dos alunos, a partir de atividades práticas e teóricas em formatos de oficinas e aulas expositivas, buscando contemplar de

forma integrada a musicalização, o desenvolvimento humano e a integração sociocultural, pois a partir do momento em que a criança entra em contato com a música, amplia seus conhecimentos e aflora a sua sensibilidade, por isso é importante que façamos descobrir o mundo a sua volta.

5 CONCLUSÃO

Vivemos em uma realidade cultural precária, em que a falta de incentivo a Educação Musical de maneira geral é uma realidade lamentável. Logo, a iniciativa de Projetos como o Sementes Musicais é substancial para a disseminação de arte e cultura na cidade de Santarém-Pará.

O trabalho aqui exposto teve como principal objetivo relatar sobre a experiência de trabalhar com atividades práticas de música que tinham foco na musicalização, no desenvolvimento de habilidades e na relevância dos valores humanos em um projeto social. É possível dizer que experiências como essas comprovam a eficiência de atividades dessa natureza, além de motivar o desenvolvimento de mais atividades que tenham foco em outros conteúdos e que visam à vivência musical.

Espera-se que trabalhos como estes, possibilitem uma reflexão mais aprofundada das políticas na educação infantil, fomentando o debate que aproxima a Educação do ensino Musical no que tange o contexto Amazônico. Além de evidenciar a importância da música na infância, observando sua relevância para o desenvolvimento sócio-cognitivo e humano, além de refletir sobre a atuação dos professores na educação musical em contextos de projetos sociais, contribuindo na democratização e descentralização do ensino da música em realidades onde ela é escassa, como na periferia santarena, muito ainda se tem por fazer para mudar o distanciamento da música e do ser social construído graças ao deslocamento do fazer musical estrutural dos valores humanos e da integração do ser.

Sendo assim, os projetos sociais em música no contexto amazônico são importantes veículos socioeducativos quando desenvolvidos de forma significativa e contextualizada com a realidade social de seu público, visto que têm alcançado relevantes resultados musicais e socioculturais junto aos indivíduos envolvidos, ainda que se saiba que muito temos ainda a avançar, não podemos deixar de comemorar os passos largos que temos dados em nossa cidade.

O desenvolvimento social, cultural e cognitivo não se aplica apenas ao indivíduo, mas também à organização social da qual ele faz parte, logo ele não pode ser descontextualizado das redes sociais nas quais ele esteja inserido, isto é, o diálogo entre esses contextos, tanto nos que a pessoa participa diretamente, como naqueles, em que ocorrem eventos que podem afetar o ambiente imediato de quem está envolvido, o comportamento será, portanto, uma função articulada da pessoa com o ambiente, ou seja, a qualidade do desenvolvimento humano é o resultado da influência mútua dos efeitos dos quatro principais elementos do modelo bioecológico, o contexto, processo, pessoa e tempo.

Desta maneira, compreende-se a importância dos instrumentos pedagógicos para a execução do trabalho da educação musical como elemento de integração social, pois as vivências musicais podem propiciar a quem trabalha nesses ambientes, um olhar integrador, confiante de que seja possível contribuir de alguma forma na transformação social, uma sensação de que se pode sim, construir novos caminhos e novas realidades.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. **Educação musical não-formal e atuação profissional**. Revista da ABEM. Porto Alegre, n.13, p. 49-56, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13_completa.pdf>. Acesso em: 16 out. 2012.

ARAÚJO, Anderson Henrique Simões de. **Múltiplos contextos da educação musical: o ensino de música no PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e intenções de trabalho com os saberes dos aprendizes**. 2009. 106 f. Monografia (Graduação) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

ÁLVARES, Sergio. Vertentes do saber musical. In: ILARI, Beatriz (Org.). **Música, cognição e desenvolvimento humano: aspectos multidisciplinares**. No prelo. 2000.

ARROYO, M. **Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, nº 5, p. 13 – 20, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96**. Diário Oficial da União, Brasília, ano 84, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BARENBOIM, Daniel; SAID, Edward. **Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRONFENBRENNER, **Bioecologia do desenvolvimento humano- tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre, Artmed, 2011.

KLEBER, M. O. **Projetos sociais e a prática da educação musical**. In: **Congresso da Anppom**, 14. 2004, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ANPPON, 2003, p. 1484-1595.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

PEREZ, José Roberto Rus & PASSONE, Eric Ferdinando. **Políticas Sociais De Atendimento às Crianças E aos Adolescentes No Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010

QUEIROZ, L. R. S. **Musicalização de crianças e adolescentes: um projeto educativo de transformação social**, 2006a. Dissertação (Mestrado) - Máster of Arts in Music, Campbellsville University, Campbellsville/Recife.

SANTOS, Regina M. S. **"Melhoria de vida" ou "Fazendo a vida vibrar": o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical**. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 59-64, mar. 2004.

SOUZA, Jusamara. **Educação musical e práticas sociais**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

_____. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de PósGraduação em Música/UFRGS, 2000

A CRIANÇA NA CIDADE: AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS INFANTIS SOBRE ALIMENTAÇÃO

Ana Alice Kulina Simon Esteves Sampaio

(Mestranda em Educação pela UFRRJ – Email: aannalli@hotmail.com)

Eliana Rodrigues Medeiros da Silva

(Membro do GEPELID/UFRRJ – Grupo Estudos e Pesquisa sobre Linguagens e Diferença – Email: eliana_rodrigues@hotmail.com)

Resumo: Diante da compreensão de que as crianças são produtoras de cultura, e que num movimento dialógico a transformam e são transformadas por ela, entendemos o espaço escolar como lócus que existe para a criança e pela criança. As questões que surgem no cotidiano escolar, fundadas na curiosidade infantil diante do mundo que é apresentado a elas, são objetos de investigação por todos que estão envolvidos por este espaço: crianças, professores e família. Diante disso, propiciar que através do protagonismo infantil os espaços da cidade (não só escola e casa, mas feiras, praças e ruas) sejam ocupados é essencial para o desenvolvimento de uma consciência política e crítica sobre a infância. Este trabalho pretende relatar um conjunto de atividades desenvolvidas por um grupo de crianças, juntamente a equipe da escola em que estudam e suas famílias. A escola tem por fundamentos a abordagem Reggio Emilia. Assim, o aporte teórico foi proveniente de MALAGUZZI e RINALDI no que se refere a abordagem, BAKHTIN e outros autores que fundamentam a compreensão dialógica e a heterociência que pretendemos realizar com as crianças e LOPES e VASCONCELLOS no desenvolvimento sobre a Geografia da Infância. Através do diálogo com crianças, família, professores e comunidade, percebemos que as atividades desenvolvidas contribuíram para a construção de uma relação mais próxima com a comunidade, bem como atendeu aos anseios das próprias crianças no que se refere aos seus desejos de aprendizagem.

Palavras-chave: Abordagem Reggio Emilia; Protagonismo Infantil; Geografia da Infância; Alimentação.

Eixo temático: Educação, Infância e Cidade.

Que espaço as crianças pequenas ocupam em nossa sociedade? Possibilitamos a elas que se expressem e manifestem seus sentimentos e percepções? Essas foram algumas questões que motivaram a realização de uma pesquisa com crianças de 4 anos da escola em que atuamos, juntamente com suas famílias.

Os “saberes-fazer”, que Ferraço (2007) indica e define, compõem os diferentes cotidianos escolares que são objeto de estudo para nossa equipe desde a criação de nossa Instituição de ensino. Entendemos desde o princípio a necessidade de partilhar saberes, bem como da formação continuada dos profissionais atuantes em nossa Instituição,

Com isso, assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. (p. 78)

Usando dessa comprovação, de que somos sujeitos/objetos de uma prática que se transforma e nos transforma também, podemos continuar com Ferraço (2007, p. 78) quando nos incita a pensar que: “Isto posto, precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas”, ou ainda, como Pais indica (2003, p. 33): “A alma da sociologia da vida quotidiana está no modo como se acerca desses factos, ditos quotidianos – o modo como os interroga e os revela”.

Mas para além dos estudos sobre escola e seu cotidiano, precisamos entender também a noção que se desenvolve acerca das crianças. No âmbito dos estudos da infância, é matéria recorrente a compreensão de que a criança nasce inserida numa cultura e que a criança a ressignifica e recria com os instrumentos que essa mesma cultura lhe permite, Ribes nos lembra que (2013, p.322), “as crianças formulam a sua crítica, a afetam e a recriam”, o que Corsaro (2005) vem chamando de reprodução interpretativa.

Cabe nesse momento a reflexão que Ribes (2010), fundamentada em Bahktin nos traz em que aponta:

A vida, a ciência e a arte são três diferentes campos da cultura humana, portanto, da experiência infantil. Esses campos tanto podem

constituir uma unidade de sentido para a criança, quanto podem permanecer cindidos, compartimentados em atividades estranhas entre si. O que move meninos e meninas na aventura da criação parece ser também sua atitude responsiva, ou seja, os sentidos que constroem face às questões que a vida lhes oferece e as condições de possibilidades que têm para responder (ou não) a essas questões, seja em forma de arte ou de pensamento científico. (p. 53)

Essa compreensão sobre as potencialidades que a criança carrega e as manifestações que realiza na sociedade em que vive, nos indicam caminhos para que possamos nos apropriar da concepção de infância que construímos com a colaboração dos autores citados neste texto, e que se tornam centralidade desta pesquisa.

Retomando as perguntas que iniciam esse trabalho, entendemos que as respostas podem ser orientadas pela compreensão que a Geografia da Infância nos oferece. Como um novo campo de pesquisa (suas primeiras produções teóricas têm início nos anos 2000) esta é uma área que ainda prescinde de mais estudos e referências, que nos últimos anos vem crescendo.

Uma das definições mais consistentes e elucidativas desta área é a de Lopes (2005) que assim nos apontou:

Toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias. As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados. A isso chamamos territorialidades de crianças, das geografias construídas pelas crianças. A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultante desse embate uma configuração a qual chamamos territorialidades infantis. A Geografia da Infância é o campo de reflexão de todas essas dimensões. (LOPES, 2005, p.39)

Em nossa escola, o Colégio de Aplicação de Resende, localizado no interior do Estado do Rio de Janeiro, utilizamos uma abordagem diferenciada das demais vistas em nossa cidade e região, que tem por princípios as práticas da cidade italiana de Reggio Emilia. Entendemos que essa prática apesar de referenciada naquela realizada na Itália,

carrega consigo características próprias tendo em vista nosso contexto cultural e histórico.

Acrescento que somos provenientes de uma cultura e estamos imersos na história, nas doutrinas e nos fatos econômicos, científicos e humanos, com os quais sempre foi aberta uma negociação e uma sobrevivência difícil e fatigante. (MALAGUZZI, 1990)

Acredito que nestas palavras do Professor Malaguzzi, fundador e mentor da experiência das creches e escolas municipais de Reggio Emilia, esteja não apenas uma das mais importantes chaves de interpretação para quem quer compreender a abordagem utilizada nas creches e escolas de Reggio Emilia, mas uma indicação fundamental para quem é chamado a dar continuidade à experiência. Carvalho e Motta (2013) nos instigam a refletir quando apontam:

Somos inteiramente responsáveis por nossa vida e pela vida de outros homens. A nós não caberia nenhum perdão, nenhum alibi. Podemos sempre perdoar ou desculpar os outros, e isto será sempre necessário fazer, mas a nós não cabe nenhuma desculpa para o nosso não agir. É o que nos prescreve Bakhtin em sua filosofia para um ato responsável. (p.25)

Para nós, em uma cidade no interior do Estado do Rio de Janeiro, esse é um compromisso cotidiano e difícil, que nos impõe uma leitura atenta e constante dos fenômenos que perpassam a escola e a sociedade, não só a brasileira. Tudo isso nos leva, inevitavelmente a nos perguntarmos se em nossa escola estamos nos ocupando suficientemente de como educar uma nova geração de crianças e jovens capazes de enfrentar as oportunidades que terão pela frente, não somente com o uso da tecnologia, mas também com o uso da mente e da sensibilidade.

Sabemos que para atuar nessa direção, precisamos não só ensinar capacidades técnicas e intelectuais, mas apoiar as crianças para que tenham maior confiança em si mesmas, para que aprendam a colaborar, para que caminhem com maior liberdade e imaginação em direção ao conhecimento, para serem criadores dele. Esses conhecimentos a partir das experiências que realizamos se transformam e renovam e

como aponta Geraldini (apud LOPES E MELLO, 2016, p.263): "(...) o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete"

Neste sentido, a abordagem Reggio Emilia nos inspira a viver uma nova maneira de pensar a educação de crianças pequenas, sujeitos que como Corsaro (2011, p.31) aponta, contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais.

Para entendermos um pouco mais dessa perspectiva pedagógica é importante situar a abordagem: ela teve seu início logo após a 2ª Guerra Mundial na Itália, encabeçada por um educador chamado Loris Malaguzzi, que por sua vez foi influenciado por grandes nomes da educação mundial, como Maria Montessori, Celestin Freinet, Lev Vygotsky e Jean Piaget entre outros. Essa proposta se caracteriza por dar visibilidade a criança, através da escuta ativa, das múltiplas linguagens presentes na educação infantil, pela valorização da infância e pela parceria família-escola. Nela o dialogismo se faz presente no cotidiano escolar através das trocas permanentes entre crianças, professores e familiares. A construção do conhecimento se dá na perspectiva da pesquisa, registro e divulgação dos saberes adquiridos por todos os envolvidos nesse processo.

A compreensão que se dá ao termo pesquisa é diferente daquele que o academicismo sugere, em que a pesquisa científica aparece como algo duro, que apenas a Universidade é capaz de realizar. Carla Rinaldi (1999) no conduz nesse raciocínio ao dizer que:

Em Reggio sentimos que o conceito de pesquisa, mais contemporâneo e vivo, pode surgir se legitimarmos o uso desse termo para descrever a tensão cognitiva que se cria sempre que ocorrem processos autênticos de aprendizado e de construção do conhecimento. (...) Pesquisa como termo para descrever os percursos individuais e comuns percorridos na direção de novos universos de possibilidades. Pesquisa como surgimento e revelação de um evento. Pesquisa como arte: na busca pelo ser, pela essência, pelo significado. (RINALDI, 2012, p. 186)

Em consonância a essa reflexão, cabe buscarmos Bakhtin (2010) e a construção que elabora acerca da relação entre a ciência, o sujeito-pesquisador, o sujeito-pesquisado e a relação dialógica que aí se funda:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (p.400)

Não poderia ser diferente diante disso que ler, estudar e praticar a educação junto com crianças exige uma postura diferenciada diante das perspectivas pedagógicas. Aprendemos diariamente a necessidade de estabelecer o diálogo aberto e atento com as crianças para não acabar cometendo o erro de usar a abordagem tal qual uma receita pronta, em que se estabelecem quantidades de itens, forma de uso e resultado esperado. O Grupo ATOS UFF, revela essa percepção ao pensar a produção de Bakhtin:

Assim Bakhtin nos mobiliza a buscar uma heterociência, uma ciência que se construa pela escuta do sujeito do ato, uma ciência do diálogo. Como fazer essa ciência do ato irrepetível e singular? Como estudar o ser humano e seus processos sem objetificar o 'objeto' desse estudo e o sujeito que compreende? (ATOS, 2016, p. 227)

Ao longo dos últimos anos, a abordagem vem se consolidando através da formação continuada dos profissionais atuantes no Colégio, da participação em congressos para divulgação dos saberes produzidos neste lócus e principalmente no retorno que as famílias dão do trabalho aqui realizado.

Já é uma prática anual utilizar a pesquisa como ferramenta de reflexão e sistematização do saber construído no dia a dia, na prática de sala de aula, para compartilhar conhecimentos e potencializar ao máximo a interação entre os professores, a este momento chamamos SimpoCAR (Simpósio do Colégio de Aplicação de Resende), e em 2016, pensando neste momento, optamos por acompanhar um projeto realizado com a turma do Jardim 2 do turno da manhã.

Por estarmos pessoalmente envolvidas num projeto pessoal de reeducação alimentar, nos chamou a atenção o fato de crianças, no início de seu percurso escolar

estarem discutindo a questão alimentar, a adequação dos mesmos às necessidades que possuem, e as consequências dessas escolhas. O fato de alguns responsáveis já terem se manifestado em reuniões família+escola acerca do que era oferecido em comemorações de aniversários (além de bolo, refrigerante, doces e salgados, os “saquinhos surpresas” repletos de balas, pirulitos, entre outros), se juntou a curiosidade infantil sobre a origem dos alimentos, principalmente as frutas, verduras e legumes.

Essa turma era composta de 14 crianças, com 4 e 5 anos, que em sua maioria já estuda na Instituição há dois anos. São acompanhados por duas Professoras, uma graduada em Pedagogia (Professora Rosa) e outra graduanda (com formação no Magistério, Professora Beatriz). As Professoras nos diversos encontros de formação e Conselho de Classe, caracterizam as crianças desta turma como curiosas, participativas e falantes.

Como dito, o tema que vinha sendo conversado com a turma era a alimentação, assunto que mobilizava as crianças em função dos lanches variados que trazem para a escola. Diversas questões foram discutidas com a turma durante o período de 6 semanas, já ao final do período letivo, e das questões iniciais propostas pelas Professoras e responsáveis, as crianças chegaram a outras: de onde vem nossos alimentos? Quem os planta? Onde podemos comprar?

Sentimos a necessidade de fazer com que nossos alunos explorassem seus sentidos, buscando novos cheiros, texturas e gostos. Ampliando para além da observação da natureza, que se dá diariamente, na busca de novas descobertas. Já é prática em nossa Educação Infantil o incentivo à alimentação saudável bem como a contribuição para o preparo, mas para esse projeto ultrapassamos a área do Colégio e demos visibilidade as nossas crianças e suas questões.

Acerca de Goethe e da questão da visibilidade, Bakhtin (2010) apontou:

Tudo o que é essencial pode e deve ser visível; tudo o que é invisível é secundário. (...) A visibilidade era para ele não só a primeira e a última instância, na qual o visível já estava enriquecido e saturado de toda complexidade do sentido e do conhecimento. (2010, p.227)

E assim retomamos nossas discussões: qual a importância de conhecermos nossos alimentos? De que maneira afetam nossa vida? Nas discussões na escola ficou claro para todos que a escolha do alimento é muito importante para aquele que vai consumi-lo. O experimentar, o cheirar, o tocar, o imaginar o gosto, fazem parte da preparação à degustação.

Marília Dourado nos instiga sobre essa questão ao dizer que

Educação e alimentação são vida e, também, história e cultura! E, desde muito pequenos, a alimentação nos conecta com nossa comunidade local e global, conecta-se com o outro e com nossa consciência, expandindo nosso olhar. Um olhar que nos conecta para a comida como parte da vida de todo ser humano, como indispensável à existência, e nos ensina que o caminho que escolhemos provoca unidade ou fragmentação, revela identidade ou massificação, comunica o que somos na essência, em nosso tempo, no equilíbrio, na diversidade, o que constrói nossas memórias do vivido. (DOURADO, 2015, p.8)

Assim, em conversa entre crianças, professores e pais pensamos que nossos pequenos poderiam aprender na prática, com o conhecimento que emerge no processo de construção social e de si mesmo. Sarmiento (2005) nos diz:

A criança, cada criança, ocupa o lugar que os adultos prescrevem, que a sociedade lhes reserva e que a administração simbólica lhes indica, mas fá-lo sempre a partir desse lugar irreduzível e distinto que é o da sua cultura, conjugada e construída continuamente na interação com os outros e com os adultos. (SARMENTO, 2005, p.12)

E qual é o lugar de nossas crianças na cidade? Como podem aprender sobre alimentação e a origem dos alimentos sem cair no clássico didatismo? Decidimos então levar nossas crianças à feira. Todos os sentidos preparados para aquela que seria uma aventura.

Essa proposta contou com a participação da família, através da carona solidária aqueles outros que não poderiam se ausentar de seus compromissos, mas para além do aspecto logístico, interagiu ativamente com as propostas da turma, questionando junto a eles a importância de uma alimentação saudável para o desenvolvimento físico e

cognitivo; a comunidade, que recebeu a visita da turma com atenção, carinho e disposição, esclarecendo com paciência cada pergunta que era feita:

Bernardo (5 anos): Porque a casca do abacaxi é assim, espetadinha?

Giovana (4 anos): Essa maçã é boa né? Não é a da Branca de Neve?

Luis (5 anos): Que fruta você acha que é docinha?

Da mesma forma é importante destacar a relevância do corpo docente e coordenação dando voz e visibilidade aos nossos alunos, possibilitando que se encantassem do momento e local. Vasconcellos (2009, p.27) contribui nessa reflexão ao indicar: (...) é preciso estar junto, compartilhar silêncios, dividir ninharias, encontrar encantos. Essa cumplicidade carece de uma identidade na experiência do tempo.

Isso fica comprovado no relato de Mariana Roberti, responsável pelo aluno Miguel, de 4 anos, que nos disse:

Vivenciar essa experiência de escolher, comprar e preparar o alimento, amplia o conhecimento da criança que participa como protagonista do seu aprendizado, ao contrário de só receber a fruta pronta, picada na sala de aula. Também achei válida a inserção da criança na comunidade, sair da escola e ir à feira, conhecer o bairro, o que a cidade pode oferecer, contribuindo para a relação escola-comunidade-casa, pois quando chegaram em casa, relataram tudo o que vivenciaram na rua e na escola.

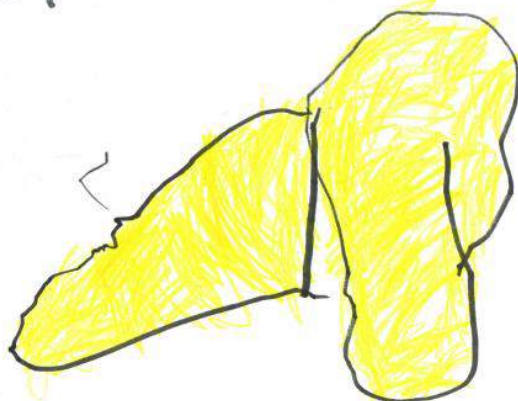
Em sala de aula a expectativa deles foi registrada através de desenhos: o que quero comprar? Que gosto terá? Como será o cheiro? Muitas questões que os deixavam cada vez mais ansiosos pela visita a feira.

Os anseios eram partilhados com cada profissional que entrava em sala:

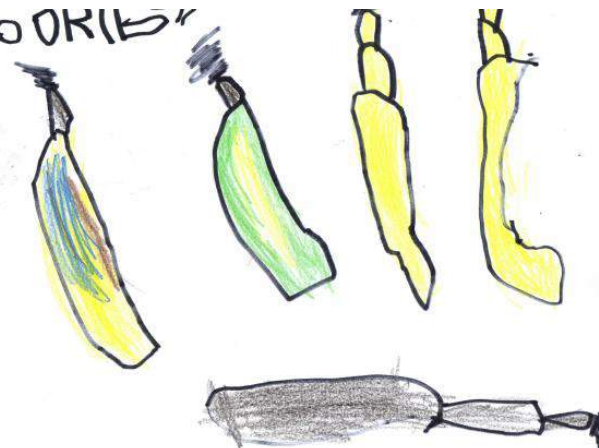
Igor: Teacher, você sabia que vamos a feira comprar coisas com o nosso dinheiro?

Marcela: Ô tia, você vai com a gente lá comprar as frutas? (se dirigindo a mim)

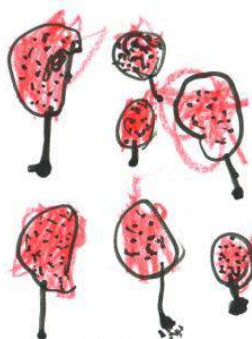
DAVI



COORIB



39/1 #1 - 10)9.4



(Registro feito pelos alunos sobre as frutas que desejavam comprar)

Alguns estavam pela primeira vez experimentando comprar seu próprio alimento, realizando a escolha e o pagamento do mesmo. Como na maior parte das famílias, acredita-se que crianças não sabem fazer escolhas, e que ao errar podem se prejudicar. Apostamos na interação das crianças com os feirantes que fizeram recomendações sobre maciez das frutas, caracterizaram aquelas que eram da época, orientaram acerca de quantidade para a turminha e valores, e chegaram a negociar descontos! Como dito anteriormente, nesse dia demos importância maior às frutas, todas as variedades criaram várias hipóteses e curiosidades.



(Momento de visita a feira do Jardim 2 da manhã)

Ao voltar ao Colégio trocaram várias opiniões e tiveram a oportunidade de registrar através de fotografia, desenho e conversa na rodinha sobre o que foi comprado, importância do dinheiro, tamanho, forma, textura sobre tudo que viram.

Lopes (2005) nos indica uma importante reflexão sobre esse momento de troca que as crianças realizam:

As crianças, ao compartilharem a realidade com as demais, estabelecerão uma relação horizontal de identidade entre elas e criarão uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância dentro da lógica de organização social do grupo. O sentido da infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda a vida. Cada sujeito é atravessado por essas dimensões, que lhes definem um lugar e uma condição social no espaço e no tempo. Cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa a esse local, mas também designa existência de espaços físicos que materializam essa condição.

Assim, os relatos orais são de muita relevância nesse momento, pois mostraram que as oportunidades vivenciadas coletivamente são extremamente transformadoras na infância. Sabemos que é na relação com a alteridade, evidenciada em Bakhtin que os sujeitos são constituídos. O Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe) nos aponta: "A alteridade é fundamento da identidade" (2013, p.13). Nas falas de nossas crianças isso se evidencia:

Eu comprei uva porque eu gosto. A Ana comeu no lanche e me deu, aí eu gostei. Não tinha caroço e era verde! Verde é do Hulk, e eu gosto dele também! (Rodrigo – 5 anos).

Tia, eu não gostava de abacaxi porque ele tem espinho! Mas a Tia Rosa tirou a casca e ele tava docinho! Acabou tudo! Pedi para minha mãe comprar mais! (Sofia – 5 anos)

Na minha casa tem fruta todo dia. Minha mãe manda para o lanche e eu dou para meus amigos também. Meu pai falou que dá saúde e a gente vai crescer. (Ana Beatriz – 4 anos)

É importante refletir também como os profissionais que atuaram junto às crianças perceberam esse momento. A Professora Beatriz nos disse:

Foi uma proposta muito válida, o que mais achei interessante foi a questão da valorização das crianças, pois elas foram comprar a fruta, elas escolheram. Durante a roda cada criança falou qual fruta comprou e o porquê de ter escolhido aquela fruta, com isso acabou despertando

a vontade dos outros em experimentar determinada fruta. O mais incrível foi que a fruta que pouquíssimos falaram que gostavam foi a fruta que acabou primeiro, que foi o caso do abacaxi. A questão da valorização fez com que as crianças se permitissem participar mais, e se permitissem experimentar o novo! A maioria das crianças comeu um pouco de cada fruta. Os pais adoraram e ficaram surpresos também, pois algumas crianças não comiam fruta alguma e depois da experiência passaram a comer mais.

Além de incentivar a participação dos alunos na busca de uma alimentação saudável, ficou evidente para todos que as crianças são capazes de escolher por uma forma natural e consciente de alimentação, quando é solicitado e oferecido o estímulo.

Loris Malaguzzi assim disse sobre as manifestações das crianças:

A criança é feita de cem (...)
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar
A criança tem cem linguagens
(E depois cem cem cem)
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
(MALAGUZZI, "As cem linguagens da criança")

Acredito que cada manifestação das crianças é grandiosa e repleta de construções e inúmeras possibilidades de aprendizado, não só para elas, mas para os adultos também. Nossa incompletude se faz na relação que se estabelece com elas dentro da escola. Goethe (apud Bakhtin, 2010, p. 244) nos estimula a refletir:

Não devemos nos afligir com a inevitabilidade da conclusão de que tudo o que é grandioso é transitório; ao contrário, se achamos que o passado foi grandioso, isto nos deve estimular para a criação de algo significativo, de algo que, mesmo transformado posteriormente em ruínas, ainda assim estimule os nossos herdeiros a uma atividade digna semelhante àquela que outrora os nossos antepassados souberam desenvolver (XI, 481-482).

Ao iniciar este texto algumas questões se apresentaram: Que espaço as crianças pequenas ocupam em nossa sociedade? Possibilitamos a elas que se expressem e manifestem seus sentimentos e percepções? Acredito que é dever da escola estimular a

família a acreditar nas potencialidades das crianças e possibilitar que vivenciem diferentes espaços e oportunidades em parceria conosco.

A certeza de que viver significa participar do diálogo (como o GEGe) menciona, nos compele a possibilitar às crianças a participar do movimento dialógico em todas suas manifestações. Que as cem linguagens estejam presentes em cada atividade das crianças nos espaços e tempos que vivem e ocupam nas suas cidades, dando visibilidade a uma nova perspectiva responsiva e de alteridade entre os indivíduos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

CARVALHO, Carlos Roberto; MOTTA, Flavia Miller Naethe. Escrever responsável sob as condições do deserto: o compromisso com o outro e a contemporaneidade. In: **Revista Teias**. n.32. maio/ago de 2013.

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

DOURADO, Marília. **As linguagens da comida: receitas, experiências, pensamentos**. São Paulo: Phorte, 2015.

EDWARDS, Carolyn (et al). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FARIA, Ana Lucia. **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores associados, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

GRUPO ATOS UFF. Constelar: aprendendo o exercício de uma heterociência. In: **Revista Aleph**. n.25. maio de 2016.

Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso – GEGe. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

LOPES, Jader. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, Jader; MELLO, Marisol. Tinha cebola desmaiada: Bakhtin e o pesquisar com. In: **Revista Aleph**. n.25, maio de 2016.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBES, Rita Marisa. O (en) canto e o silêncio das sereias: sobre o (não) lugar da criança na (ciber) cultura. In: **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro: v.9, n.18, jul-dez. 2013.

_____. O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento. In: **Currículo sem fronteiras**, v.10, n.12, jul-dez. 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, Manuel. Prefácio do livro **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

VASCONCELLOS, Tânia de. **Lugar de criança e criança no lugar**: territorialidades infantis no noroeste fluminense. Niterói: Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação (Tese de Doutorado em Educação), 2005.

_____. Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In: **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com as lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

“PÉ NA ESTRADA” PARA CONHECER E REINVENTAR A CIDADE

José Américo Cararo

Universidade Federal do Espírito Santo; jac.ce.geo@gmail.com

RESUMO

Neste relato de experiência, socializamos práticas e desafios, bem como alguns campos de possibilidades, por meio de uma metodologia de trabalho docente bastante utilizada no ensino de Geografia: o estudo do meio. Aqui salientamos três práticas realizadas no contexto do Programa de Extensão “Geografia Pé na Estrada”, realizado desde 2007, no âmbito dos cursos de Geografia e Pedagogia, no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O objetivo deste Programa, atualmente sob nossa coordenação, é proporcionar aos estudantes destas duas licenciaturas, “*espaçotempos* de desenvolvimento profissional, numa perspectiva de integração entre pesquisa, ensino e extensão; entre a especificidade da ciência geográfica e da formação pedagógica”. São experiências efetivadas na cidade de Vitória, em espaços extraescolares, quais sejam, o Museu Solar Monjardim, O Parque Estadual da Fonte Grande e o Museu Capixaba do Negro (MUCANE). Julgamos que tais práticas sejam relevantes para que as/os licenciandas/os reconheçam, por meio da pesquisa e organização de sequências didáticas, projetos escolares e roteiros de estudos, as potencialidades pedagógicas e geográficas destes espaços, contribuindo para a formação de crianças e jovens mais conscientes dos seus direitos e responsabilidades nas cidades em que vivem/habitam.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, estudo do meio, cidades, crianças e jovens.

Neste texto socializamos práticas e desafios, bem como alguns campos de possibilidades, por meio de uma metodologia de trabalho docente bastante utilizada no ensino de Geografia, embora com um caráter interdisciplinar: o estudo do meio.

Popularmente conhecidas como aulas de campo, viagens de estudo, têm um importante papel na formação discente, seja na educação básica, seja no ensino superior, uma vez que “o aluno pode, se bem orientado, utilizar todos os seus sentidos para conhecer melhor certo meio, usar todos os recursos de observação e registros e cotejar as falas de pessoas de diferentes idades e profissões” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 174).

Por se tratar de uma atividade realizada coletivamente, envolvendo, nesta prática aqui relatada, estudantes do ensino superior, amplia e potencializa a formação inicial dos mesmos. As pesquisas e estudos realizados durante e após as visitas extraescolares,

desafiam e impelem esses estudantes para a busca de alternativas metodológicas que qualifiquem mais a aprendizagem escolar na educação básica, área de futura atuação dos mesmos. Trata-se de um exercício que aponta sempre para a relevância do trabalho articulado e solidário no *espaçotempo* escolar, ampliando as possibilidades de aprendizagens geográficas exitosas pelas crianças e jovens. Assim, “para apreender a complexidade do real, faz-se necessária a existência simultânea de muitos olhares, da reflexão conjunta e de ações em direção ao objetivo proposto pelo grupo de trabalho” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 174).

Aqui salientamos três experiências realizadas no contexto do Programa de Extensão “Geografia Pé na Estrada”, realizado desde 2007, no âmbito dos cursos de Geografia e Pedagogia, no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O objetivo deste Programa, atualmente sob nossa coordenação, é proporcionar aos estudantes destas duas licenciaturas, “*espaçotempos* de desenvolvimento profissional, numa perspectiva de integração entre pesquisa, ensino e extensão; entre a especificidade da ciência geográfica e da formação pedagógica”.

São experiências efetivadas na cidade de Vitória, em espaços extraescolares, quais sejam, o Museu Solar Monjardim, O Parque Estadual da Fonte Grande e o Museu Capixaba do Negro (MUCANE). Julgamos que tais práticas sejam relevantes para que as/os licenciandas/os reconheçam, por meio da pesquisa e organização de sequências didáticas, projetos escolares e roteiros de estudos, as potencialidades pedagógicas e geográficas destes espaços. Assim, ampliarão olhares multifacetados e mais complexos dos fenômenos presentes nos espaços urbanos e quando forem atuar profissionalmente, terão mais condições de incorporá-los ao rol de possibilidades metodológicas no trabalho como professoras/es e/ou pedagogas/os.

A cidade: que espaço é este?

Antes de detalharmos as visitas realizadas, explicitando as problemáticas urbanas estudadas e as atividades propostas às/aos licenciadas/os, julgamos procedente uma breve análise do papel das cidades no Brasil contemporâneo, dos desafios da vida cotidiana de seus moradores e, também, do papel da escola e da Geografia na

compreensão dessas contradições, contribuindo para uma cidadania urbana mais crítica e propositiva.

O processo de organização/reorganização espacial é o foco de estudos da Geografia. Salienta CORRÊA (2000), que esta é a forma da Geografia diferenciar-se das demais ciências humanas, estudando a sociedade por meio da organização espacial, ou seja, o espaço geográfico, produzido e transformado por essa sociedade.

Recorreremos aqui às concepções da geógrafa Doreen Massey, visando detalharmos melhor algumas características relevantes do espaço geográfico contemporâneo. Inicialmente, cumpre-nos realçar a dimensão histórica do mesmo, sendo muito mais processo do que produto, sobretudo nas médias e grandes cidades. Desse modo, insere-se "em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado (MASSEY, 2008, p. 29).

Outra característica do espaço geográfico acentuada pela autora é o seu caráter inter-relacional, ou seja, a sua condição de produto das complexas e contraditórias interconexões entre diferentes escalas geográficas. Cidades como Vitória, por exemplo, revelam em seus arranjos espaciais e objetos, a lógica padronizadora do capitalismo global, mas, por outro lado, as negam ou resistem a elas.

Por fim, é considerado "a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade (MASSEY, 2008, p. 28). Como está essa coexistência nos espaços urbanos em geral e na cidade de Vitória especificamente? Quais as tensões e acordos possíveis entre os diferentes sujeitos e grupos sociais que a habitam?

A urbanização é um fenômeno marcante no espaço brasileiro. Hoje, aproximadamente 85% de nossa população vivem nas cidades. Tanto em nível nacional, como no âmbito mundial, o espaço urbano assume um protagonismo e centralidade consideráveis na organização da sociedade. No caso do Espírito Santo, tal fenômeno é nítido, sobretudo na região metropolitana de Vitória, gerando problemas e demandas consideráveis, como diferentes formas de poluição, sobretudo atmosférica, precariedade de serviços públicos em vários bairros e regiões, transporte coletivo deficitário, violência, déficit de moradias, etc.

O conceito de lugar, de grande relevância nos estudos geográficos, auxilia, sobremaneira, na análise e compreensão das problemáticas urbanas capixabas, brasileiras e globais. Vale ressaltar, contudo, que cidades do porte de Vitória, por exemplo, não podem se enquadrar literalmente na categoria geográfica do lugar. O mais adequado é falarmos de um conjunto de lugares, que CARLOS (1996) nos exemplifica como a rua, a praça, o bairro, a casa, ou ainda os circuitos de compras, dos passeios, etc. Assim, uma cidade do porte de Vitória nos oferece variados arranjos espaciais e objetos culturais dignos de análise.

Para Cavalcanti (2012), há três temas relevantes para o estudo escolar da cidade: o primeiro destes temas é o “cidadão e o habitar da/na cidade” (p. 90). Trata-se de possibilitar a cada cidadão urbano o direito de morar com segurança e conforto mínimos, sendo respeitado nessa aspiração humana fundamental, usufruindo de forma democrática dos bens urbanos, produzindo cultura e construindo identidades. Como bem o ilustra o poema abaixo, intitulado *Uma casa se faz*.

Uma casa se faz/ com tudo aquilo/ que a sorte traz/ cimento sonho/
suor cansada/ barro e madeira/ folha de zinco ou/ de bananeira/ tijolo
oco/ tinta e reboco./ Tem que ter teto/ parede e porta,/melhor se reta/
mas vale torta/ pois o que importa/ é que dê guarida/ abrigue o sono/
proteja a vida (COLASANTI, 2007, p. 06).

Para que se compreenda melhor os significados atribuídos por crianças e jovens à moradia, a geógrafa propõe que se priorize na formação do cidadão urbano questões “como a lógica da propriedade privada do solo, o processo de valorização do solo urbano, a história da política habitacional do país, o processo de segregação urbana” (CAVALCANTI, 2012, p. 91), aspectos macro que se enredam com esse espaço de convivência familiar. Problemáticas que, sem dúvida, devem constar nos conteúdos geográficos escolares.

O segundo tema refere-se ao “Cidadão e os lugares da cidade” (p. 93). Trata-se do direito humano de livre circulação pelos lugares da cidade, usufruindo de seus atrativos, das possibilidades e oportunidades que oferecem para o lazer, a convivência, sem exclusões ou privações. Segundo a autora

Alguns desses lugares são privados dele, cidadão, ou de seu grupo de convivência; outros são privados de outros; outros, ainda, são públicos – seus por direito. No seu cotidiano de relação com a cidade e seus lugares, o cidadão (em particular, a criança e o jovem) vai construindo uma geografia – a sua geografia -, mas, muitas vezes, ele o faz sem ter

consciência disso e sem mesmo conhecer essa geografia que constrói e reconstrói (CAVALCANTI, 2012, p. 94).

Eis aí mais uma demanda para o ensino de Geografia: como enredar os conhecimentos dos currículos prescritos com esses *saberes-fazer*s discentes, de significados potencialmente necessários e importantes para que crianças e jovens se situem de modo mais consciente e propositivo nas cidades em que vivem/habitam? As atividades de estudo do meio podem funcionar como um procedimento metodológico exitoso nesse sentido, fazendo emergir vivências, práticas, atitudes e sentimentos estudantis que garantam uma formação mais crítica e responsável desses cidadãos.

O terceiro tema apontado por Cavalcanti, "Cidadão e o consumo na/da cidade" (p. 97), nos remete ao direito de participar de forma justa e democrática da produção e daquilo que foi gerado na mesma.

Neste aspecto, são nítidas as formas de segregação socioespacial em nossas cidades, condenando, via de regra, os mais pobres a exercerem atividades profissionais com menor renda ou sucumbirem à informalidade, excluindo-os ou limitando consideravelmente as condições de mobilidade social. Assim, não lhes resta outra alternativa senão viver nas áreas mais insalubres e/ou com infraestrutura e serviços públicos precários. Neste contexto, a escola pode ser um *espaçotempo* que possibilite a esses cidadãos olhares e compreensões mais consistentes e multidimensionais das problemáticas urbanas que os apartam do acesso mais justo e democrático a direitos e oportunidades de uma vida mais digna.

O pleno uso da cidade e o exercício do direito de circular por ela requerem dos cidadãos uma determinada formação (escolar e extraescolar) que lhes dê os instrumentos necessários à leitura dessa cidade. A falta dessa formação para todos, decorrente das grandes desigualdades existentes nas cidades brasileiras, acentua-lhes o caráter segregador (CAVALCANTI, 2012, p. 96).

Este é um aspecto da vida urbana que justifica a importância desta atividade extraescolar que realizamos com as/os licenciandas/os de Geografia e Pedagogia. Conhecendo melhor alguns lugares da cidade de Vitória, vivenciam contextos e situações formativos que as/os permitem compreender mais e melhor tantos enredamentos socioeconômicos, políticos, culturais, históricos e naturais, presentes nos arranjos e na dinâmica de organização dos espaços urbanos. Além disso, pesquisam e exercitam práticas metodológicas que potencializem um trabalho docente mais exitoso dentro e fora da escola, garantindo e ampliando o papel social dessa instituição e do

ensino de Geografia na formação de cidadãos mais conscientes e esclarecidos dos seus direitos e responsabilidades nesses espaços urbanos. Reconhecem, também, a condição de aprendizagem permanente que deve nortear o trabalho da/o professora/or.

A seguir, detalharemos alguns desses enredamentos que emergem das visitas a três lugares de múltiplos significados pedagógicos e geográficos: o Museu Solar Monjardim, o Parque Estadual da Fonte Grande e o Museu Capixaba do Negro (MUCANE).

1. Museu Solar Monjardim

Localizado no bairro Jucutuquara, é o mais antigo do Espírito Santo, sendo administrado pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). No passado foi sede de uma importante e extensa propriedade colonial, produtora de farinha de mandioca e, posteriormente, café.

Sendo uma típica construção rural, está organizado internamente em onze quartos, três salões, capela dedicada a Nossa Senhora do Carmo, cozinha com piso atijolado e varanda com treze janelas.

Nesta visita, nosso foco de estudo e pesquisa, são as transformações ocorridas na paisagem da região ocupada pelo Museu. Neste sentido, SANTOS (1988, p. 61) realça que, para a Geografia, uma paisagem é “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança [...]. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc”. Assim, chamamos a atenção das/os alunas/os para a observação cuidadosa do mobiliário, da organização espacial interna do imóvel e de fotos e outros objetos de decoração, potencializando olhares e audições dentro dessa residência colonial.

Como parte constituinte do acervo do Museu, há uma foto ampla da sede da fazenda, datada do início do século passado, que nos possibilita significativas analogias entre a paisagem da época e a paisagem contemporânea do entorno, instigando-nos a alguns questionamentos: O que mudou na paisagem? Por que mudou? Que fatores e tendências políticas, socioeconômicas e culturais, provocaram tais mudanças. O intenso processo de urbanização verificado no bairro de Jucutuquara e adjacências, garantiu um usufruto mais democrático e justo de todos os moradores aos variados espaços públicos e lugares de Vitória? O que melhorou, o que piorou nesta paisagem urbana?

Esse momento da visita, portanto, nos desafia, professor e licenciandos, a potencializar os sentidos, com o intuito de compreendermos melhor as múltiplas e complexas interconexões de fatores que moldaram a paisagem urbana atual daquela região. Um recurso auxiliar precioso e relevante nesse intento é o aparelho celular. Um grupo que oscila entre vinte e cinco e quarenta alunas/os, dependendo da turma, capita e registra um acervo rico e variado de imagens, que evidenciam contradições presentes na organização dessa paisagem, além das tendências de mudanças futuras.

Uma paisagem geográfica, como também nos recorda SANTOS (1988), torna-se um mosaico de diferentes temporalidades, sobretudo quando se trata de um lugar de Vitória com espaços de grande valorização financeira e uma rede comercial e de serviços significativa. Nesse contexto, as mudanças tornam-se velozes e atordoantes. Atenderam e atendem às aspirações e necessidades coletivas, favorecedoras de melhores condições de vida, ou, contrariamente, concretizam apenas interesses mercantis. São tensões e consensos da “força da grana que ergue e destrói coisas belas”, como registra Caetano Veloso na bela canção *Sampa*. Desse modo, a análise e compreensão do processo histórico de constituição de uma paisagem urbana, torna-se fundamental para aquelas/es que pretendem atuar no magistério, mediando, de modo intencional e exitoso, estudos e reflexões com as/os alunas/os da educação básica. O poema abaixo acentua esse processo e seus impactos na vida dos cidadãos urbanos.

Há pouco tempo atrás,/ aqui havia uma padaria./ Pronto – não há mais./ Há pouco tempo atrás,/ aqui havia uma casa,/ cheia de cantos, recantos,/ corredores impregnados/ de infância e encanto./ Pronto – não há mais./ Uma farmácia,/ uma quitanda./ Pronto – não há mais./ A cidade destrói, constrói,/ reconstrói./ Uma árvore, um bosque./ Pronto – nunca mais (MURRAY, 1996, p. 41).

2. Parque Estadual da Fonte Grande

Situado no Maciço Central da Ilha de Vitória, possui um acesso rodoviário pela rodovia Serafim Derenze (São Pedro) e também acesso por trilhas, para caminhadas. Trata-se da última área contígua de grande porte com vegetação característica de encostas do bioma da Mata Atlântica.

Em sua área de 21,8 mil metros quadrados, a fauna é composta por répteis, invertebrados, pequenos mamíferos e aves. Quanto à flora, lá se encontram espécies de árvores como jequitibás, aroeiras, ipês, pau ferro, etc, em bom estado de conservação, o

que possibilita o surgimento de várias fontes e bicas, com destaque para São Benedito, Cazuza e Morcego. O local também possui um Centro de Educação Ambiental (CEA), tendo em sua equipe de monitores um geógrafo.

O relevo é acidentado e inclui vales e pontões. O ponto culminante atinge quase 309 m. Isso favorece a existência de vários mirantes naturais e de outros construídos em pontos estratégicos, dos quais se pode observar de modo privilegiado variadas paisagens da região metropolitana da Grande Vitória, sobretudo das cidades de Vitória, Vila Velha, Cariacica e Serra. O Mirante da Cidade, por exemplo, situado a 310 metros acima do nível do mar, proporciona significativas análises do processo de ocupação e expansão urbana da Grande Vitória.

Nossas visitas a essa área de conservação, exploram aspectos bastante diferenciados dos dois outros lugares (Museu Solar Monjardim Museu Capixaba do Negro), pois nos possibilitam observar e analisar interações que ocorrem entre os elementos naturais que dificilmente encontraríamos em outros lugares da Grande Vitória. Caminhando pelas trilhas dentro das áreas de cobertura vegetal mais expressiva, chamamos inicialmente a atenção das/os licenciandas/os para as inter-relações entre a vegetação e o solo. As folhas e frutos, os galhos que caem das árvores, formam uma camada natural de adubo, que fertiliza o solo, o que por sua vez retorna às árvores, nutrindo-as por meio das raízes.

Outro aspecto que analisamos refere-se ao papel que a cobertura vegetal tem na contenção das encostas, já que, por se tratar de um terreno íngreme, com muitas rochas, as raízes das árvores e arbustos contribuem decisivamente para que se mantenham fixos, evitando riscos de desmoronamentos, mortes e outros prejuízos materiais.

Outra interação da vegetação é com o clima local. No interior da mata, chamamos a atenção das/os licenciandas/os para a sensação térmica bem mais amena, favorecida pela retenção da umidade por parte das árvores. Fazemos aqui, também, uma analogia com a arborização urbana, sua relevância para tornar o microclima urbano mais agradável, rompendo com a hegemonia do concreto, asfalto e fumaça, tão perniciosos à saúde humana.

No interior da mata, realizamos outra experiência sensorial com as/os licenciandas/os. Que todas/os silenciem, a fim de podermos ouvir o barulho do trânsito na entrada do centro de Vitória. Posteriormente, debatemos e refletimos sobre a importância de silenciarmos em alguns momentos de nossos cotidianos atribulados, de adotarmos posturas, comportamentos e atitudes mais saudáveis para nós, as outras pessoas e a natureza.

Um estudo australiano recente, visando avaliar o impacto da frequência a áreas verdes para a saúde mental das pessoas, concluiu que essa prática, uma vez por semana, ajuda a prevenir a depressão e a hipertensão arterial. Sergio Tamai, doutor em psiquiatria pela Universidade de São Paulo (USP), justifica a razão para o resultado positivo dessa pesquisa.

Uma explicação para esse fenômeno é que a visão de elementos da natureza, tais como árvores, nuvens, montanhas ou mesmo peixes em um aquário diminui a atividade da atenção voluntária, que exige esforço e é requerida quando checamos uma mensagem no celular, olhamos para a tela do computador ou assistimos à televisão (TAMAI, 2017, p. 31).

O geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006), salienta em suas análises das questões socioambientais, que a industrialização, acompanhada da urbanização, provocou um distanciamento dos cidadãos urbanos da natureza. Por conseguinte, presenciamos muitas vezes entre as novas gerações uma postura de estranhamento relativa aos elementos naturais; atitude preocupante, uma vez que se não reconhecem a importância desses elementos em suas existências, podem tornar-se cada vez mais indiferentes a sua destruição.

Outro aspecto que esse autor realça é o estabelecimento e profusão do chamado *american way of life*, como um paradigma de produção e consumo, como modelo de ser, estar e proceder pelos habitantes do nosso planeta, sobretudo nos espaços urbanos, estimulando o individualismo e a competição, rompendo vínculos entre pessoas e dessas com seus espaços de vivência.

Des-envolver é tirar o envolvimento, (a autonomia) que cada cultura e cada povo mantém com seu espaço, com seu território; é subverter o modo como cada povo mantém suas próprias relações de homens (e mulheres) entre si e destes com a natureza; é não só separar os homens (e mulheres) da natureza como, também, separá-los entre si, individualizando-os (p. 81).

A grave crise ambiental planetária, com suas consequências nas esferas locais e globais, deve suscitar também nas/os licenciadas/os de Geografia e Pedagogia, ações didático-pedagógicas, que problematizem com as/os alunas/os da educação básica estas e outras questões, incentivando-as/os a assumirem e se engajarem nos movimentos e práticas que visem um meio ambiente urbano mais sustentável e saudável.

3. Museu Capixaba do Negro (MUCANE)

O escritor e jornalista Eduardo Galeano, em uma de suas crônicas (*A desmemória/4*), analisa uma situação vivenciada na cidade de Chicago, EUA. Chegando ao bairro Heymarket, palco dos movimentos operários de 1886, reivindicando melhores condições de trabalho, que culminaram com o enforcamento de alguns deles, deparou-se com o esquecimento e a omissão daquela cidade e de seus habitantes, relativos ao ocorrido. Nenhuma estátua, nem monólito ou placa de bronze, indicava o local onde esse fato histórico ocorreu, ou o dia primeiro de maio, feriado quase universal em memória a todas/os as/os trabalhadoras/es que lutaram e lutam por seus direitos.

Chegando a melhor livraria da cidade, deparou-se com um cartaz reproduzindo um provérbio africano: *“Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador”* (GALEANO, 2009, p. 116).

Situado no centro de Vitória, próximo ao parque Moscoso, o MUCANE é a concretização da luta e resistência dos afrodescendentes capixabas pelo reconhecimento da história, dos valores, das crenças e de outras práticas culturais do povo negro. Vai, desse modo, na contramão da desmemória que Galeano constatou em Chicago. Instalado num espaço arquitetônico totalmente restaurado e modernizado, é uma referência para escolas e professoras/es no que se refere às questões étnico-raciais.

Se o espaço geográfico é a esfera da possibilidade de coexistência da heterogeneidade, das distintas trajetórias humanas e sociais, como salientamos no início deste texto, por meio das concepções de MASSEY (2008), então, é mais que oportuno e necessário que professoras/es da educação básica trabalhem questões relativas às temáticas étnico-

raciais: territórios quilombolas e suas práticas econômicas e culturais, quilombos urbanos, respeito aos povos indígenas e afrodescendentes, suas formas de ser e estar, seus *saberes-fazer*s, seus direitos sociais, etc.

Essa visita ao MUCANE nos recorda, também, que os afrodescendentes estão entre os mais vitimados pelas formas de segregação socioespacial nos espaços urbanos, ou seja, a pobreza, o desemprego e subemprego, a violência doméstica e social, o acesso à saúde, à educação e outros serviços urbanos precários e deficientes, têm uma cor preponderantemente negra. Os indicadores socioeconômicos bem demonstram tal processo, estreitando ou mesmo eliminando possibilidades mais consistentes de inclusão social e de melhoria de emprego e renda. O poema *Identidade*, que trabalhamos com as/os licenciandas/os de Geografia, ilustra bem esse processo depreciativo.

Sebastiana Ventura de Souza/ Sebastiana de Minas Gerais/Sebastiana de Minas/ Sebastiana de Tal/ Vem limpar o chão/ vem lavar a roupa/ vem enxugar a louça/ Vem cantar cantiga de ninar pra mim (VENTURA, 1992, p. 10).

Considerações finais

Procuramos socializar aqui algumas contribuições e possibilidades que o estudo do meio proporciona à formação inicial das/os licenciandas/os de Geografia e Pedagogia, permitindo-lhes o contato com realidades socioespaciais que desafiam a escola e o ensino de Geografia na educação básica, impelindo-as/os para um trabalho mais intencional e sistematizado das problemáticas urbanas.

O horizonte ético-político dessas ações está sempre se ampliando e reinventando, pois um produto organizado e proposto (sequências didáticas, projetos escolares, roteiros de estudo, entre outros), demanda outras práticas, suscita outros desafios e possibilidades, pois

Se é verdade (e é) que cada conjunto de circunstâncias contém algumas oportunidades e seus perigos, também é verdade que cada qual está repleto tanto de rebelião quanto de conformismo. Não nos esqueçamos de que toda maioria começou como uma pequenina, invisível e imperceptível minoria. E que mesmo carvalhos centenários desenvolveram-se a partir de bolotas ridiculamente minúsculas (BAUMAN, 2013, p. 28).

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CARLOS, Ana F. Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- COLASANTI, Marina. **Minha ilha maravilha**. São Paulo: Ática, 2007.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 2000.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**.
- MURRAY, Roseana. **Paisagens**. Belo Horizonte: Lê, 1996.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.
- TAMAI, Sergio. **O impacto da natureza na saúde mental**. In: Páginas Abertas. São Paulo: Paulus. Ano 42, n. 69, 2017.
- VENTURA, Adão. **Texturaafro**. 1. ed. Belo Horizonte: Lê, 1992.

PASSEANDO ENTRE O BAIRRO E INFÂNCIAS: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA BARRA DE MARICÁ/DIVINEIA.

VERÔNICA GOMES DE AQUINO.

E. M VER. JOÃO DA SILVA BEZERRA.

aquinoveronicaop@gmail.com

RESUMO

Eixo :1-Educação, Infância e Cidade.

A Pesquisa realizada na Escola Municipal Vereador João da Silva Bezerra no bairro da Barra de Maricá/Divineia- Maricá- RJ, investiga *conversas* que acontecem entre alunos, famílias, profissionais e moradores que permitiram o encontro de *fontes* das histórias e memórias das famílias, escola e do bairro, ampliando as discussões entre culturas e práticas cotidianas, durante toda pesquisa. Imagens, documentos familiares, mapas, objetos, que por décadas, estiveram guardados na Escola e nas casas, foram apresentados, como contribuição, por todo o coletivo para os estudos. O despertar, das memórias das famílias, que contavam sobre os nomes dos moradores, modos de viver da época permitiram aguçar nossa escuta sensível sobre o lugar e as pessoas. As narrativas das imagens revelaram as famílias de pescadores que constituíram o bairro, com o sobrenome de Souza, Soares, Coutinho, Ferreira e Silva. A importância dos encontros entre, crianças e jovens nas festas populares, favoreceu os saberes elaborados pelos mais velhos, documentados através de vídeos e fotografias. Investigando as festas, organizamos caminhadas, no bairro e discussões, sobre os patrimônios do lugar. Atualmente a pesquisa está direcionada, aos usos de vídeos feitos por alunos, junto aos idosos e suas memórias do lugar, para o registro das histórias e patrimônios. Essas conversas, narraremos em nosso encontro durante a comunicação.

Palavras chave: Conversas, infâncias, memórias.

Conhecer a cidade faz parte do movimento de *mergulhar com todos os sentidos* elaborando, formas e caminhos de reinventar as *artes de fazer* Certeau (2004). Aprendendo a história local consulto livros, jornais, fotografias, monografias, teses e revistas, documentos legítimos de pesquisas desenvolvidas por professores, historiadores, antropólogos, biólogos entre outros. Então após visitar alguns documentos, trago as redações de nossos alunos como primeiro *artefato* para apresentar essa cidade.

Investigo assim, pequenos pesquisadores da Escola Municipal Vereador João da Silva Bezerra que, apresentaram sua cidade através de textos, redações, desenhos e poesias. O Projeto redação acontece desde 2011, proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Maricá em parceria com a Folha Dirigida, com o apoio do Ministério da Cultura e Fundação da BIBLIOTECA NACIONAL. No ano de 2013 o tema proposto para a redação pela Secretaria Municipal de Educação foi: *Maricá 200 anos- A história continua*. O tema faz referência ao ano de 2014 quando a cidade comemorava 200 anos de sua fundação, fazendo parte das comemorações propostas pelos órgãos municipais. Trabalhando com os textos infantis produzidos na escola por crianças e professores, aprendemos a história de Maricá cidade localizada na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Vejamos então a poesia do aluno Jhonatan:

MARICÁ, CIDADE BELA.

Jhonathan de A. Moreira

Ano: 6º

Unidade: Escola Municipal Vereador João da Silva Bezerra.

Maricá, Maricá, cidade bela

Maricá tem muitas lagoas

Dá vontade de nadar.

O por do Sol lindo de arrasar

Muitos turistas sempre param

Para olhar.

Maricá vem da origem

Espinheiro de Maricá

Esse nome lindo, por isso,

Nomearam de Maricá.

Maricá também tem farol

Lá de cima é de arrasar

Eu quem poderia morar lá.

O povo é bem feliz

Aqui da vontade de morar.

(p.47)

No texto, encontramos o conhecimento de que a cidade de Maricá é um lugar de uma beleza natural e ainda o significado do nome da cidade. Em pesquisas sobre a

cidade incorporamos em nossos estudos, as hipóteses do nome da cidade. Os índios Tupinambá, primeiros habitantes desta terra descritos por Figueiredo (1953) em suas pesquisas chamaram o lugar de *maricahaa ou ilhas Demaricahaa*, nomenclatura descrita em um mapa datado dos anos de 1573/1578 que se encontra no Museu de Lisboa.

O nome de Maricá é originário de duas palavras da língua Tupi: *mari=espinheiro e cahaa=mato/floresta*. Com o passar dos anos outras explicações foram surgindo uma delas foi apresentada por Teodoro Sampaio, pesquisador, que afirmou ser este nome-Maricá- proveniente de '*mari*', *étimo indígena que designa 'espinheiro pronto para sabs'*, ou seja, planta usada para cercar ou delimitar um terreno.

Outra hipótese apontada por Macedo Soares, renomado pesquisador maricaense é a de que o termo tenha sido alterado de „maracá“ para Maricá. A explicação apresentada foi de que o texto original teria sido ocorrido de uma *corruptela*, ou ainda a modificação na palavra que não altera a ideia de que „mari“ é uma planta com favas que ao roçarem produzem um som próximo ao de um instrumento musical de origem indígena.

A hipótese é a que contém menos credibilidade segundo Machado é pouco contada nos estudos sobre a cidade nas escolas que seria a ideia de que a palavra *América* teria sido confundida por *Maricá* e assim o nome, esta hipótese foi apresentada pelo inglês John Luccock.

Brum (2004), professor e pesquisador de Maricá, em seu livro também escreve sobre as versões e acrescenta uma última que diz não defender sendo uma obrigação de sua pesquisa revelar, porém, não defende a ideia sendo ela

encontrada no Dicionário de mítico – Etimológico da Mitologia e da Religião Romana; '**Maraca**, Marica, que Carnoy,DEMG, p121, derivado indu-europeumori – lago, charco. Seria a deusa dos pântanos, na Campânia, mas a hipótese é controvertida. Marica era uma ninfa de Minturnas, no Lácio, onde havia um bosque sagrado, Marica Lucas, o bosque de Marica, lembrado pelo poeta M. AneuLucano [...]. Brun (2004, p.10)

Porém, a história contada nas escolas, como descrito no texto do aluno Jhonathan é a de Teodoro da Fonseca que estava no caminho certo e conseguiu apresentar pistas da aglutinação de palavras. Para que Monsenhor Pizarro, registrasse que o nome viria de *uma justaposição entre dois étimos indígena: MARI que significa espinheiro e caá que significa mato espinheiro. (Machado, 1977, p.39)*. Na língua portuguesa a palavra que

antes seria Maricaá com a modificação do uso da crase passou a ser simplesmente Maricá.

As versões sobre o nome do município e a história da formação da cidade através dos registros, apresentam sinais dos conflitos entre diferentes povos. As lutas entre os índios Tupinambás e os primeiros colonizadores portugueses pela posse das terras foram constantes. A cidade que foi palco de grandes lutas pela terra e preservação das culturas locais. Conflitos que estarão aparecendo em vários momentos do texto da tese.

As pesquisas sobre o litoral descrevem como o Rio de Janeiro era habitado pelas tribos dos *Tupinambá e Tamoio, grandes guerreiros e fazedores de canoas* que enfrentaram com muitas lutas as invasões dos colonizadores portugueses, franceses e até mesmo outros grupos indígenas.

As lutas por terras foram causando a diminuição da população original. Segundo pesquisas, no ano de 1570, essas lutas foram travadas de modo que os Tupinambás teriam sofrido a derrota e perda definitiva da terra. As mesmas foram doadas aos fundadores do Rio de Janeiro. Essas terras foram descritas como as sesmarias. Sesmaria significa

palavra derivada de sesmo ou sexmo, isto é, sexto, era então o terreno não colonizado, a terra ociosa, não aproveitada por seus proprietários. Daí surge oficialmente a ocupação do solo maricaense: terras são concedidas, em Maricá, de maneira profusa 5444/entre 1574 e 1830. (Machado, 1977, p.21)

Maricá passa por três fases em sua história, a primeira chamada de primórdios coloniais que compreende a divisão das sesmarias. A divisão política do litoral deveria ser feito o mais rápido possível para domínio da terra e controle do comércio da época. A posse e constituição do local acontecem após expedições exploradoras e colonizadoras que fizeram o arrendamento da terra brasileira. Isso foi feito porque existia a possibilidade de escoamento do pau-brasil (na rota Rio de Janeiro) por outros povos, franceses, holandeses e outros. Houve, então, à cessão de sesmarias que seriam doadas aos cristãos. Neste contexto, portugueses e espanhóis, dominam o litoral brasileiro e iniciam a colonização e formação de pequenas *cidadelas*.

Entre o ano de 1574 a 1830 existiram as doações das Sesmarias. No ano de 1574, Antônio de Marins Coutinho, após ter participado da luta portuguesa contra os franceses, recebe a primeira Sesmaria em terras maricaenses. A segunda Sesmaria doada em 1578, Manoel Teixeira, próxima à lagoa. Foram assim, doadas 35 Sesmarias

em toda Maricá. Esse número poderia ser de até 36 Sesmarias o que não pode ser confirmado pela falta de dados de pesquisa no Arquivo Nacional. Figueiredo (1953) diz que a cidade após

Uma vida vegetativa de dois longos séculos, passada em estado patriarcal de meia dúzia de feudos e a mísera convivência de pobres grupos de praiheiros foi a primeira povoação de Maricá, em 1814, [...] de povoado à categoria de Vila, com o nome de Santa Maria de Maricá, em homenagem à rainha reinante d. Maria I.(p. 20)

Em 1834 Maricá foi desmembrado da cidade do Rio de Janeiro para ser um Município neutro. A segunda fase da cidade foi marcada por muitas turbulências políticas com duração de quase um século, sendo de 1835 a 1930. Com o progresso alcançado, neste período a Vila recebeu o *status* de cidade em 27 de dezembro de 1889.

A última fase descrita por Figueiredo acontece entre 1930 a 1945 em que, algumas Unidades da Federação, alcançaram outras formas de organização geopolítica e Maricá participou destas modificações. Este período correspondeu ao da República Velha no Brasil, quando aconteceram diversos investimentos econômicos sem Maricá. Por ser um município privilegiado de riquezas naturais, foi muito bem explorado nos diferentes ciclos, entre eles o pescado, a cana de açúcar e o café.

Com o crescimento populacional, que em uma década saltou segundo o censo de 80.00 para 123.491 habitantes¹ como nos informa o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município deixa a desejar quanto à oferta de trabalho. O que podemos encontrar são algumas vagas para o comércio, construção civil, serviços gerais e funcionalismo público e com isso a cidade está perdendo as características de cidade turística para cidade-dormitório, pois muitos necessitam sair de Maricá para adquirir sua renda em outras cidades.

A transformação do perfil populacional produz reflexos em todas as outras áreas, ou seja, acontecem mudanças na geografia dos bairros com as construções desordenadas: a falta de saneamento básico, saúde precária, educação e lazer. Conseqüentemente, o meio ambiente é o que está sendo mais afetado existindo em Maricá o desmatamento, a poluição das águas de rios, lagunas e mar, tráfico de animais

¹Informações retiradas do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *População residente no município de Maricá*. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/cnv/poprij.def>>. Acesso em: 5 janeiro 2011.

silvestres, esgoto a céu aberto jogado *in natura* na lagoa e lixo em grande quantidade, sem o devido tratamento. Neste sentido recorro aos textos elaborados por nossos alunos, apresentando a escrita do aluno Athie Junior 2012, que representa o desejo de que este ambiente seja preservado.

AS BELEZAS NATURAIS DO MUNICÍPIO DE MARICÁ.

Alexandre Custódio Athie Junior

Ano: 5º - Turma 501.

Professora: Sandra Gomes.

Unidade: E. M. Vereador João da Silva Bezerra.

Em Maricá há tantas belezas naturais que nos deixam maravilhados.

As serras são ótimos lugares para observarmos a cidade do alto. As cachoeiras com águas cristalinas são lindas. É gostoso ver a água caindo sobre as pedras e os raios de sol atravessando a água fazendo surgir às sete cores do arco-íris. A praia com vasta extensão da areia branca como a neve e o mar, como é bonito e próprio para o mergulho. As lagoas são lugares magníficos contendo a água azul cristal que formam grandes espelhos e nos convidam a boiar.

A reserva ambiental é o pulmão da cidade localizada na Barra d Zacarias, andar por lá e sentir o cheiro de eucalipto no vento a soprar de toda essa essência aromatizante que a natureza pode nos oferecer.

Nossa fauna e nossa flora são dotadas de uma variedade de espécies de animais e vegetais que embelezam e encantam a todos que têm o prazer de conhecer esse paraíso ecológico que é a cidade de Maricá.

Eu gostaria que todos preservassem nossas riquezas naturais para que as futuras gerações também contemplassem as maravilhas que ora aqui encontramos.

A preocupação com os recursos naturais aparece em outros registros sobre o município como, por exemplo, Figueiredo (1952 p.50, 51 e 52) ao falar sobre as florestas e o desenvolvimento civilizatório e ainda em livros, teses e reportagens que apresentam o desejo de conservação ambiental e o desejo de que não venha a acontecer com Maricá.

BARRA DE MARICÁ/DIVINEIA: CAMINHANDO PELAS RUAS DO BAIRO E DESCOBRINDO SUAS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS.

Uma nova vila se formou na península, quando pescadores foram retirados do litoral, e levados para terras uma parte da Barra de Maricá que ficou conhecida e atualmente registrada como Divineia. A geografia do bairro é mais difícil de ser entendida por falta de um mapa para aqueles que não conhecem a terra. Deste modo, estaremos descrevendo o lugar, como, uma península com três ruas de entrada, sendo dividida por uma linha imaginária composta pela Praça Ana Ferreira, Capela N^a S^a da Conceição e Escola Vereador João da Silva Bezerra, que separa pescadores de forasteiros.

Entrando no local, como descrevem de Mello e Vogel (2005), dois assentamentos. O primeiro, composto por casas novas construídas a frente e ao lado da Praça, Igreja e Escola, sendo estas as casas dos forasteiros ou turistas, passando a praça, igreja e a escola, localizamos as casas dos pescadores e das famílias tradicionais que povoaram este pedaço da terra. Nas histórias que estamos registrando, o movimento de desapropriação ainda tem um sentido de desvalorização das subjetividades quando entendemos que pescadores e suas famílias são fazedores de conhecimentos recheados de saberes e culturas, de suas artes de fazer e viver suas vidas e sua vila. No livro de Mello e Vogel (2005) o bairro Barra de Maricá/Divineia ou a vila de pescadores, é conhecida como o local de abertura da barra.

Deste modo, trabalhando os *espaçostempos* em que desenvolvo a pesquisa encontro pouco material que traga o povoado da Barra de Maricá. Há algum tempo venho buscando, nos livros compreender, quais famílias descritas nos documentos municipais (livros, revistas, jornais etc.) Estudando a conclusão do livro de Mello e Vogel (2005) encontro um pouco mais sobre Barra de Maricá/Divineia, que acredito ser uma pista dos pesquisadores para, desdobrar as dobras, desse povoado. Encontramos assim, a fala para mais um novo texto, referências aos *mestres da barra*, homens que ainda na atualidade são mantidos no anonimato e que nossos alunos buscam investigar e descobrir seus nomes, saberes e as muitas artes de fazer seus cotidianos.

Segundo Mello e Vogel (2005) no povoado da Barra de Maricá, vivem pescadores experientes que projetaram os *riscados* para abertura do canal da Barra de Maricá. Os pesquisadores apontam que na visão dos moradores da Barra de Zacarias, no povoado dos *riscadores* encontravam-se vizinhos polêmicos e até arrogantes. Quem seriam esses mestres riscadores? Porque essa vila esteve à margem das histórias do município?

Passo a desenvolver a pesquisa e a organizar *saberesfazeres* que perpassam desde a Escola até o Bairro, casas, festas e o próprio nome Divineia, incorporado pela vila,

após a exibição da novela *Fogo sobre Terra*. Atualmente na vila de pescadores pergunto sobre os *mestres riscadores* citados por Mello e Vogel (2005), desejando avançar na pesquisa. Me percebo em campo, ou ainda, buscando pistas sobre esses homens „sem nomes“ e mestres da Barra de Maricá/Divineia.

Aventuras em caminhos diversos, surpreendentes, que me aproximam e afastam de muitas sensações e contextos da pesquisa através dos artefatos culturais e tecnológicos encontrados *Fotografias viajantes, nômades, ciganas* ideia apresentada por Saiman (2012) que me faz formar pensamentos sobre acontecimentos, ou ainda pensar sobre o que vejo e criar leituras e movimentos junto as *imagensnarrativas* na pesquisa.

A história através dos séculos da Barra de Maricá e de seus habitantes mais antigos apresenta, a formação de um povo que, inquieto e nômade, apesar de aventureiro, resiste às mudanças trazidas por colonizadores, empreendedores e exploradores diversos. Comparamos o povoado, que apresenta sinais de modos de viver imprevisíveis e inconstantes com inquietudes que aparecem nos *espaçostempos*, misterioso e discreto com, por exemplo, as tribos descritas por Raymond (1991) no livro *O povo das montanhas negras*.

O povo da Barra de Maricá/Divineia é descrito unicamente no texto de Mello e Vogel (2004), na conclusão, como um povo diferente, *conhecido como jactanciosos*, arrogantes, orgulhosos que não se misturavam com ninguém. Acredito que seria um dos modos de guardarem alguns conhecimentos importantes, como a engenharia dos riscados de abertura do canal da Barra nativa. Os mestres dos riscados eram chamados nos momentos inundações no município, pelos governantes, para resolverem o problema que afetava a todos.

Penso que, para além desses adjetivos, a complexidade nos faz buscar outros sentidos para as atitudes desse povoado desconfiado que necessite resguardar e preservar suas raízes e seus modos de viver. Características que, atualmente, aparecem nos sinais de desconfiança que demonstram e no cuidado como apresentam suas *imagensnarrativas*.

Para representar um pouco a vida desses sujeitos, escolho o poema apresentado por Saiman (2012), o poema verbal de Spatzo, cigano Tchucara, cujos dizeres recolhidos por Regiane Rossi Hilckner (2008, p. 54) podem ser transcritos nestes termos que descrevem um pouco das ações encontradas na Barra de Maricá/Divineia, pois,

Nós ciganos, só temos uma religião, a dança.

*A dança liberta e pela liberdade renunciamos a riqueza, ao poder e a sua glória.
Vivemos cada dia como se fosse o último.
Quando se morre, se deixa tudo: o miserável carroção, ou um grande império.
E nós cremos que naquele momento é melhor termos sido ciganos do que reis.
Não pensamos na morte. Não a tememos, eis tudo.
O nosso segredo está em gozar a cada dia as pequenas coisas
Que a vida nos oferece e que os outros homens não sabem apreciar:
Uma manhã de sol, um banho na nascente, o olhar de alguém que nos ama.
É difícil entender essas coisas, eu sei.
Cigano, se nasce.
Gostamos de caminhar sob as estrelas.
Contam-se coisas estranhas sobre os ciganos.
Dizem que leem o futuro nas estrelas que possuem o filtro do amor.
As pessoas não creem nas coisas que não sabem explicar.
Nós, ao contrário, não procuramos explicar as coisas nas quais não cremos.
A nossa, é uma vida simples, primitiva.
Basta-nos ter o céu por telhado, um fogo para nos aquecer e as nossas danças e canções quando estamos tristes.*

(SAIMAN, in HILKNER, 2008)

Lendo o poema às redes tecidas me fazem pensar nos cotidianos e na diversidade de movimentos por ele trazido que representam muitas características dos *espaçostempos* investigados. Retomo os movimentos de pesquisa de Alves (2003) quando aponta que necessitamos pesquisar “bebendo em diferentes fontes e virando de ponta cabeça”, para tecer nossos trabalhos bem junto aos cotidianos.

Assim, trabalho com as *imagensnarrativas* e as possibilidades de leituras dos contextos e de suas redes quando revisito práticas escolares e fotografias que narram às histórias e memórias da Escola e da comunidade. A fotografia e outras imagens possibilitam a compreensão, da Escola, do Barra de Maricá/Divineia e no dia a dia. As práticas desenvolvidas por décadas, superam desafios nas descobertas “a cada dia as pequenas coisas”, (SIMAM, 2012) ou ainda, os acontecimentos em situações inusitadas na busca e superação dos problemas da Escola e do Bairro.

Embarcando na ideia apresentada por Saimam (2012) de *imagens viajantes e ciganas* para pensar e argumentar as apreensões de práticas potencializadoras da Escola e da Bairro, junto aos alunos e às *imagensnarrativas*, aprendo movimentos e mudanças que a própria ideia me passa, saídas e táticas que se enredam através de artefatos evidenciando que *a narrativa existe no tempo e de que a imagem no espaço.* (p.24) para

compreendê-las em suas complexidades nas pesquisas cotidianas *imagensnarrativas*, *assim como espaçostempos* são escritas juntas e pensadas em um movimento que amplia a discussão sobre o conhecimento e a dicotomia entre conhecimentos existente nos estudos científicos apresentados por séculos pela ciência moderna.

A fotografia, em nossas pesquisas, possibilita a visualização dos contextos cotidianos *ordinários* (CERTEAU, 1994) por ser um artefato cheio de detalhes, trazendo *contingente* (BARTHES, 1980) quando apresentada que mostra, surpreende e produz sentidos, subjetividades e incertezas junto aos acontecimentos, encontros e desencontros. Encontrar detalhes como: modos de festas religiosas e culturais, modos de vestir e de cortar e usar os cabelos e as unhas, as épocas e estilos de decorar e arrumar casas, alguns tipos de móveis; todo esse conhecimento é possível a partir *da iconografia*. Encontrando pistas nas *imagensnarrativas* das festas, dos ambientes das casas, ruas e escola, aprendo os sentidos nos múltiplos *espaçostempos* dos modos de viver no coletivo.

Enredada na Barra de Maricá/Divineia como moradora e profissional da Escola, encontro, nas práticas desenvolvidas *dentrofora* da Escola, saídas para nossos enfrentamentos cotidianos. *Práticasteoriaspraticas* que possibilitem criações e tessitura de *saberesfazeres* em rede.

Investigando os cotidianos da pesquisa usando *imagensnarrativas*, encontro pistas sobre como a Escola foi construída pela comunidade, ou seja, como foi desejada, sonhada por pescadores e moradores da Barra sobre a necessidade e a importância desse espaço na vida de seus filhos, netos e bisnetos.

Nas conversas e ensinamentos do jeito de viver na localidade fui saindo do lugar de *passante*, ou seja, da que se apropria temporariamente lugar do outro e conquistando, o estar junto principalmente nos encontros de famílias onde sou desafiada a pensar os fatos narrados. Mesmo sendo vista como a que veio de fora, e por isso forasteira, atualmente me autorizam a permanecer em seus *espaçostempos*, experimentando o exercício da imaginação em busca das *astucias* e do prazer dos contextos que os encontros proporcionam. Talvez essa autorização de minha participação seja a própria astúcia, pois acompanham a pesquisa quando no dia a dia perguntam se encontrei outras

novidades e como vai o livro². Pois nas conversas vou dizendo o que estou fazendo e que estou escrevendo parte de suas histórias na tese.

Trabalhando as ações escolares que narram como da Escola Municipal Vereador João da Silva Bezerra foi criada pela comunidade da Barra de Maricá, vou *vagueando* na ideia de que cada narrativa me possibilita o contato com os conhecimentos presentes em cada história. Vagueando volto muitas vezes as *imagensnarrativas*, aprofundando sentidos e ideias, usando as mesmas para compreender as subjetividades nos contextos revisitados. Flusser, (2012) apresenta a ideia de *vaguear* como um movimento que amplia o ato de pensar a imagem. Vagueando consigo diferenciar meu olhar e retomar quando necessário para contemplação e entendimento sobre outros aspectos da foto, do vídeo ou de outros registros imagéticos. O autor explica que ao decifrar uma imagem, analiso friamente sem aprofundar o prazer de visitar e encontrar novidades que a mesma pode me proporcionar. Assim, decifrar o que vejo, limita o processo de criação perante a imagem, enquanto o vaguear me apresenta o que ainda não havia me chamando a atenção e as possibilidades de pensamentos diferenciados sobre um mesmo registro.

A ideia de vaguear acompanha as discussões que estarei tecendo junto às *imagensnarrativas* que falam da criação da Escola, deixando que “o antes se torne depois, e o depois se torne antes”, pois “o tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o do eterno retorno”. (FLUSSER, 2012, p.22). Os conhecimentos que nas conversas apresentam com as *imagensnarrativas* constituem subjetividades, modos de viver de um coletivo que deseja ser contado.

As memórias escritas e narradas, junto às poucas imagens que restaram com o passar dos anos sobre a velha escola, são entregues por moradores que demonstram querer contribuir para a pesquisa com suas fotografias sempre acompanhadas das narrativas, reiterando que “qualquer que seja o caso, as imagens assim como as palavras, são a matéria do que somos feitos”. (MANGUEL, 2001, p.21)

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *O espaço Escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-38.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan/dez 2003.a

_____. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003b.

_____. Apresentação da série Cotidianos, imagens e narrativas. *Salto para o futuro: cotidianos, imagens e narrativas*, Campinas, ano 19, n. 8, jun. 2009.

_____. Redes educativas 'dentrofora' das escolas: exemplificadas pela formação de professores. In: CONVERGÊNCIAS e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino da geografia, ensino da história, escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção didática e prática de ensino).

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010

ALVES, Nilda; LIBANEO, José Carlos. *Temas de pedagogia: diálogo entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, Nilda; MACEDO, Elizabeth, OLIVEIRA, Inês Barbosa; MANHÃES, Luiz Carlos. *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês. Barbosa. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Neila Guimarães: *Educação ambiental modos de ver, pensar e fazer o mundo*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ANDRADE, Nívea Maria da Silva. *Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de currículos*. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

AQUINO, Verônica Gomes. *Práticas potencializadoras na escola pública: aguçando os sentidos e refletindo mais uma vez as práticas cotidianas escolares*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ., 2004. Mimeografado.

BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: FILÉ, Valter (Org.). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. IN: Reunião Anual, 13., 15-19 out. 1992, Caxambu. [Anais...]. [S.l.: s.n.], 1992.

_____. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CAPUTO, Stela Guedes. Artefatos nas redes educativas dos cotidianos de terreiros de candomblé nas relações possíveis com as escolas: discutindo as noções de tradição, cultura e identidade. In: ALVES, Nilda; LIBANEO, José Carlos. *Temas de pedagogia: diálogo entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

CERTEAU, Michel de: *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

_____. *A Cultura no Plural*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. *A invenção do cotidiano – morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Mil platôs*, v.1. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FILE, Valter. Entre miséria e festa. In: PERES, Carmem Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard; ARAUJO, Mairce da S. *Memórias e Patrimônios: Experiência em Formação de Professores*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

FURTADO, Maria Luisete de Almeida: *Reciclagem na Escola: das ideias à prática*. Monografia- Rio de Janeiro, UNPLI, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GARCIA, Regina Leite. Um Currículo a favor das classes populares. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 13, 1984.

GINZBURG, Carlo: *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Marco Antônio; HEAD, Scott: *Devires Imagéticos: a etnografia e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 2. ed. São Paulo: Ateliê cultural, 2001.

KOSSOY, Boris; CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O Olhar Europeu: O Negro na Iconografia Brasileira do Século XIX*. São Paulo: Ed USP, 2002.

LARROSA Jorge, *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./abr. 2002.

MARTINS, Marcos Ribeiro. *Condições atuais do espaço ocupado por empreendimentos imobiliários, nas áreas próximas à Lagoa de Maricá*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia). – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1983.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

MELLO, Marco Antonio da Silva; VOGEL, Arno. *Gente das Areias: história, meio ambiente e sociedade no litoral brasileiro, Maricá; Rj.1975 a 1995*. Niterói: EDUFF, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alli, 2012. p. 47-70.

PERES, Carmen Lúcia Vidal; TAVARES, Maria Tereza Goudard ; ARAUJO Mairce da S. *Memórias e Patrimônios: experiência em formação de professores*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

SOUSA, Dias. *Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia*. Porto: Afrontamentos, 1995.

SEGALA, Lygia. A troça a traça e o forrobodó: folclore e cultura popular na escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Múltiplas linguagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A , 2000.

TAVARES, Maria Teresa Goudard. *Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã*. 2003. 172 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

WILLIAMS, Raymond. *O povo das montanhas negras*. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

NO CHÃO DE TERRA NA CASA DA MINHA AVÓ: *COM OS VAGALUMES EU QUERO VOAR, VOAR, VOAR!*

Denise Aquino Alves Martins (UFT)

deniseaquino@uft.edu.br

Eixo 1: Educação, Infância e Cidade.

Resumo: O presente texto aborda dados de pesquisa no âmbito da disciplina Teoria dos Jogos e Recreação do Curso de Pedagogia (UFT) no período de 2015/2016. Trata-se de um inventário de *Raízes Crianceiras* de sujeitos das turmas envolvidas, percorrendo temas relacionadas a localidades, tempo espaços do brincar, diversidades, grupos sociais, artefatos. A inspiração parte da obra de Manoel de Barros “Memórias Inventadas” com objetivo de (re)inventar sentidos para docência que lida com crianças. Na articulação dessas memórias em exercício de autoformação temos presente a concepção do método autobiográfico na perspectiva de Josso (2010), Abrahão (2003) e Nóvoa (1995). As questões de pesquisa perpassam pelas seguintes indagações: Quais são as narrativas discentes sobre o brincar da sua própria infância? Que artefatos e espaços tempos percebem como formativos nas suas trajetórias? Alguns dos processos percebidos na escrita das memórias sinalizam uma nova sensibilidade com o trato da cultura infantil, percepções de mudanças societárias, valorização do tempo da infância, dos grupos sociais formados nas escolas, ruas, lugares comuns, cicatrizes (crianças peraltas), contatos humanos na e com a terra. Neste processo parece-nos pertinente a relação entre educação, infância e cidade na compreensão identitária da cultura infantil construída na memória de si. A religação de espaços tempos de experiências renovam sensibilidades e alteridades, em tempos de intolerâncias culturais e afetivas de toda forma.

Palavras-chaves: cultura infantil, memórias, estéticas, grupos sociais.

1 Conceitos pré-existentes/modificações de condutas- atitudes

[...] 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. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores (BARROS, 2010, p.187).

O menino poeta Manoel de Barros fala da relação criança/natureza em aparente paradoxo aos olhos de lentes instrumentais em que suas conexões se perderam com o meio natural. Desta forma ao saudar “um lugar perdido” procura reinventar uma gramática sensível para entender os percursos infantis. A pretensão de trabalhar na disciplina de Teoria dos Jogos e Recreação é conhecer a relação dos acadêmicos com a sua própria cultura infantil, localidades, peculiaridades, artefatos, para que a disponibilidade corporal existente nos tempos espaços pudessem (re)inventar uma nova

sensibilidade para com a cultura infantil, portanto uma mudança atitudinal. Esses fios condutores de memórias de si perpassam cidades, amigos, vizinhos, ruas, formas de uma cultura tão distante do que percebemos hoje na contemporaneidade com os medos instalados e verdadeiros cárceres privados de infâncias. A modernidade não se completou produzindo vazios urbanos, perda de sentidos de compartilhamentos, sejam de pessoas, animais e espaços naturais.

Compreendendo a temática cultura da infância como significativo na trajetória do se fazer professor, busco na Sociologia da Infância elementos para subsidiar as análises de tempos de formação, no sentido de reafirmar a cultura dos pares, as interatividades sociais, a ludicidade, as aprendizagens resultantes destes complexos compartilhamentos (SARMENTO, 2006).

Como resultado de pesquisa de mestrado (Martins, 2000) já havia encontrado nas respostas de professoras potencialidades nos fragmentos de suas memórias de elementos formativos anteriores à Universidade no qual denominei “emoção, sensibilidade, corporeidade, afetos: as fronteiras e as pistas da convivência”. Da mesma forma neste inventário das memórias discentes, tenho presente a vitalidade de elementos pulsantes para uma docência interligada com a diversidade local, a autoria e a experiência como locus de formação.

2 Metodologia- autobiografias

A utilização de memórias na disciplina de Teoria dos Jogos e Recreação do Currículo de Pedagogia já é um exercício constante realizado como fonte de inspiração para apropriação da cultura local visto a diversidade de lugares que povoam as salas de aula na Universidade no norte do país. A intenção é conhecer o universo brincante das acadêmicas, bem como seus artefatos, lugares, significados e reverberações para o campo da educação.

Abrahão (2003, p. 80) destaca que a pesquisa autobiográfica reconhece-se dependente da memória, pois “esta é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo”.

Revisitando os memoriais dos estudantes de Pedagogia, escritos em períodos de 2015/2016, encontro lugares identificados de pertencimento, diversos e plurais em regionalidades, comuns em sentimentos de “alma rural” como lembra Raquel de Queiroz

em escrita conjunta com sua irmã Maria Luiza¹. É muito peculiar a lembrança da fazenda, do interior, zona rural, na descrição de infâncias livres, de tempos lentos, em oposição a vida na cidade. Nessa perspectiva de pesquisa, portanto, está em jogo o processo de (auto)formação inerente ao narrar sua própria experiência, tomando a si mesmo como objeto de reflexão, no alargamento da memória de processos vividos, os discentes envolvidos, reelaboram suas aprendizagens para além do esperado pelo docente.

Abraão (2003, p. 86) afirma que “ao trabalharmos com memória, o estamos fazendo conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não”. Não há uma intenção de verdade e generalizações, pois cada trajetória é única, mas os testemunhos vividos podem desmistificar infâncias e concepções de aprendizagens vigentes sobre as crianças.

Há uma divisão de pensamento em relação ao viver na cidade, saudade de um tempo que não existe mais, num certo deslumbramento com o que foi vivido quando criança. São crianças que migram do interior do estado para a capital do Tocantins em diferentes momentos, mas, também, de São Paulo, Paraná, Maranhão, Rio de Janeiro, Goiás, Brasília, Sergipe e que convivem de tempos em tempos com seus avós, parentes, amigos de infância que ficaram lá nestes lugares recheados de boas lembranças.

A memória narrada é a própria experiência do que é cultura e “convencer-se disso é compreender que a linha entre o modo de representação e o conteúdo substancial é tão intracável na análise cultural como é na pintura” (GEERTZ, 2008, p.12).

Neste estudo selecionei alguns fragmentos dos memoriais dos discentes que se referem a sua infância, quando narram sobre suas brincadeiras e aparecem os entornos, detalhes sobre família, grupos sociais, lugares e artefatos. A seleção desses fragmentos privilegia as regiões diferentes do Brasil, bem como a riqueza dos detalhes, dos pequenos domínios realizados na ampliação do conhecimento dos lugares povoados.

3 Alguns fragmentos em que se destacam cidades-lugares-grupos- vizinhança:

Nasci em Palmas no Estado de Tocantins, porém minha família decidiu mudar para o Estado de **Sergipe**, quando eu tinha apenas 6 meses, permanecendo por lá até quando tinha 1 ano e 6 meses. As recordações desse período se dão através de relatos de familiares e de fotos, podendo dizer que nesse período a minha brincadeira favorita era brincar no **chão de terra**, pois, é nesse período que a criança está aprendendo a engatinhar e conseqüentemente a andar, e eu pude aprender de certa forma brincando, porque tinha a liberdade de ir e vir.

De Sergipe, mudamos para o Estado da **Bahia** e lá fiquei até os 4 anos. Tantas brincadeiras recordam esse período, as idas as praias, as criações

¹ Trata-se da obra **Tantos anos. Uma biografia**. Raquel de Queiroz e Maria Luiza de Queiroz.

de bonecos e castelos de areia, as corridas na areia, as procuras de conchas do mar, os banhos de mar, a dança embalada ao som do axé (e como eu dançava...rsrs), as idas e vindas do balanço, o jogo de futebol (não jogava, mas adorava ver), a brincadeiras de lutas com meus irmãos e meu primo.

Quando retornei a **Palmas (TO)**, onde resido até hoje, comecei a estudar, então pude conhecer mais amiguinhos [...]. Nas competições de queimada, na qual eu sempre participava, era muito bom, eu e minha turma planejávamos as estratégias para os jogos de acordo com cada equipe que íamos jogar, pois, sempre eram meninas da nossa idade, e isso fazia que fossemos mais próximas. Essa brincadeira não ficava restrita apenas no âmbito da escola, como sempre morei perto da escola, esse meu "grupo" sempre ia para frente da minha casa, onde montávamos com giz branco uma quadra no asfalto para que pudéssemos brincar (queimada, pula corda, amarelinha ou de elástico). [...] após os meus 11 anos comecei a trabalhar "de certa forma" e não tinha tanto tempo assim. (P.S.T, 2016.1).

[...] Recordo-me ainda, que na casa da minha avó, que ficava próxima a nossa casa, havia um balanço no limoeiro. Ana, Juliana, nossa vizinha e eu nos reuníamos e ali fazíamos banquetes com as frutas da estação, tinha pé de tudo que se possa imaginar: amora, Abacate, ameixa, goiaba, cereja, pêssego, bergamota, laranja, limão, carambola, jabuticaba e até do temido marmelo. Nos dias de chuva, brincávamos de Barbie, como minha avó costurava, aprendemos cedo a dar pontinhos em retalhos e meias furadas e fazer "lindos" vestidos.

[...] Nas férias de verão sempre passávamos por **Curitiba (PR)** para visitar a tia Isaura, ela mora no mesmo apartamento até hoje! Não gostava muito de ficar lá, pois não havia espaço para brincar, então nós líamos gibis entre os passeios no Shopping e na Rua XV, onde escolhíamos apenas uma cor para andar nas calçadas de *petit pavê*². De lá seguíamos para o litoral, e minha paixão pelo mar nasceu aí. Horas correndo na areia, catando conchinhas, pulando onda, lembro da praia com chuva, praia nublada, poucas vezes estivemos na praia com sol, mas de qualquer modo, para mim, a praia era sempre boa! (A.J.M, 2016.1).

Nasci em **Brasília**, depois mudei com minha família para a cidade de **Pedreiras (MA)**. Nossas brincadeiras eram: desenhar um peixe no chão e jogar uma faca em um ponto do peixe, tinha também a brincadeira do anel, dança de festa junina entre outras. Aqui em Palmas (TO) eram: jogo da velha, futebol, entre outras (D.R. F, 2015.2).

Nasci em **Taubaté (SP)**, a rua onde morei dos dois aos seis anos é muito tranquila. É uma antiga vila de operários de uma fábrica, fui a terceira geração que cresceu ali e do mesmo modo as famílias vizinhas continuam sendo as mesmas. Brincava todos os dias na rua com as outras crianças da rua. Taubaté fica próxima à Ubatuba (SP) litoral e costumava ir de

² A técnica de pavimentação de petit-pavê, o mosaico português, é a técnica de pavimentação muito antiga. O petit-pavê chegou ao Brasil em 1905, trazido pelos colonizadores portugueses, iniciando a arte calceteira em Manaus e no Rio de Janeiro. A pedra petit-pavê está ligada à história de Curitiba. Entre as calçadas que utilizam a técnica destacam-se a da Rua Conselheiro Laurindo, em frente ao Teatro Guaira, que faz referência às ondas do mar retratadas nas calçadas de Copacabana; as com motivos de pinheiros, pinhas e pinhões, estilizados na década de 1920 pelo pintor e desenhista Languê de Morretes; as da Praça Santos Andrade; e o calçadão da Rua das Flores, com desenhos variados. (<http://www.e-parana.pr.gov.br/2016/02/3585/Os-desenhos-da-pavimentacao-com-petit-pave-de-Curitiba-revelam-artistas-desconhecidos.html>)

uma a duas vezes por ano com minha família. Minha maior companheira nas brincadeiras de infância foi minha irmã mais nova (B. F, 2015.2).

Quando lembro da minha fase de criança, logo penso nas noites na casa da minha avó na cidade de **Itaguatins (TO)**, onde eu e minha prima chamávamos toda nossa vizinhança e amigas para brincar: pular elástico, esconde-esconde, cai no poço e também de roda. A única coisa triste em tudo isso era porque eu só via nas minhas férias de dezembro ou julho. Durante os outros meses do ano eu ficava na casa da minha mãe que morava em outro estado em **Edson Lobão (MA)**. As brincadeiras se diferenciavam, eu e minhas amigas gostávamos de brincar de bonecas embaixo de um pé de abacate no fundo do quintal, onde os pequenos frutos viravam instrumentos na brincadeira. As vezes também gostávamos de ir para a rua onde brincávamos de salva a latinha, onde latas de óleos se transformavam em instrumentos de muita disputa e diversão entre nós. [...] lembro que meus colegas da escola de primário gostavam muito de brincar de Estátua, por muitas vezes eu paguei "mico" porque quebrei a regra de ficar parada. E fazer isso significava pagar uma prenda depois. (E.S.S.D, 2015.1)

Nas férias sempre ia para casa da minha avó em **Pirenópolis (GO)**, passava lá os trinta dias das férias. Lá as brincadeiras eram diferentes, subia em árvores, andava de bicicleta e tomava banho no rio. Íamos para fazenda e a farra era ainda maior, andávamos até a cavalo. (M.C.R, 2015.2)

Nasci em **Miracema do Tocantins**, morei com minha avó durante toda minha infância. Durante o dia brincava no quintal da minha casa, ele era bem arborizado, tinha 3 pés de manga, 2 de caju, 1 de mamão, 1 de ata, 1 de laranja, 1 de limão, 1 de tamarindo. Eu morava na cidade mesmo, toda essa natureza fez muita diferença na minha infância, por isso citei, e as casas não tinham muro. (K.P.S, 2015.2).

A presença da avó nas narrativas discentes é constante, transpassada por irmãos, primos, grupos de vizinhanças, colegas de escolas e os quintais como lugares de aconchego como no destaque: "Lembrar-se da infância é recordar de lugares, brinquedos, das brincadeiras com amigos, primos e irmãos, sabores e cheiros de tamanha importância que ficam gravados na memória. A infância para mim é lembrada com alegrias, emoções, grandes descobertas, imaginação e com algumas travessuras" (L.D.M.A, 2016.1).

O tempo das férias também é recorrente, derivado das distâncias que os grupos familiares se deslocaram. As migrações fazem parte do cotidiano de infâncias no Brasil e isto modifica as interações, trazendo para a escola uma condição ímpar de pensar a formação dos pares. O registro das inúmeras árvores existentes nestes quintais, retrata de certa forma uma ausência percebida nos dias atuais, em que há um distanciamento dos espaços naturais, principalmente na cidade de Palmas (TO), no argumento da insegurança frequentemente nos afastamos dos espaços verdes da cidade.

Hermann (2010) e Duarte Jr (2004) argumentam sobre a necessidade das discussões sobre o sentido de viver, portanto a filosofia e as ciências humanas trazem pontos de vistas para potencializar as análises na contemporaneidade no diálogo do campo da sensibilidade e estética “primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado”. Esta é uma urgência na discussão da formação de professores, na contraposição da avassaladora destituição do sentido de viver e na estetização do mundo (MARTINS, 2014).

4 Escola- lugar de formar grupos

Na infância as brincadeiras que marcavam época eram brincadas nas ruas em volta da escola. Sempre à tardinha, depois da aula ficávamos na rua brincando conforme o clima ia favorecendo, enquanto estava bem quente e claro jogávamos corrida de tampinha sobre as sombras dos pinheiros ao redor da escola. Depois que a sombra aumentava brincávamos de taco-ball, pega-pega, futebol, vôlei e mais algumas invenções que não me recordo.

Quando a noite caía as brincadeiras evoluíam para o esconde-esconde e o gato cego, no qual usávamos quando o caminhão de um vizinho estava por perto, essa brincadeira era na carroceria do caminhão [...] o esconde-esconde ocorria por todas as casas e lugares ao redor da escola, havia limites de áreas para se esconder e tempo para procurar e até mesmo punições caso alguém tentasse enganar/trapacear a brincadeira.

Outra característica era que as meninas não brincavam com os meninos, nem mesmo víamos as colegas encontrarem-se em suas casas para algum tipo de atividade, dava a entender que as meninas não eram para serem vistas e que deviam permanecer no reservado e segurança de seus lares (R. T. P, 2015.1).

Outras brincadeiras bem populares com turma da minha rua eram: o famoso pega-pega, amarelinha ou escorrega macaco, bandeirinha estourou, telefone sem fio, adedonha, entre muitas outras. Fazíamos de tudo uma grande festa, nós meninas éramos um tanto quanto atrevidas, não gostávamos de brincar de “coisas de meninas”, jogávamos bola com os meninos, esquecíamos que o tempo passava e tão rápido! (M.P.C, 2015.1)

Nascida em **Carolina**, cidade do interior do Maranhão, tive uma infância divertida e rodeada de crianças com idade superior a minha, mas, privilegiada de momentos divertidos em todo período. A vizinhança era repleta de crianças, **colegas de aula** e uma porção de primos. Era regra todos os dias às seis da tarde, a “molecada” se reunir na rua de casa para brincarmos de “bete”, jogar bola, e por fim o esconde-esconde. Nos dias de mais empolgação aproximava-se o horário da novela das nove e ainda estávamos brincando de “1, 2,3” [...] Me recordo bem que, os brinquedos utilizados, eram fabricados pelas próprias crianças, casa feita com pedaços de madeira que encontrávamos no quintal, na fazendinha os bois e os cavalos eram feitos com mangaba e gravetos (A. C.N. M, 2015.1).

Com dois anos de idade mudei com a minha família para **Trindade (GO)** e na minha casa tinha e tem um quintal enorme, então tive bastante

liberdade para brincar de diversas brincadeiras com os meus dois irmãos e amigos. [...] na minha adolescência as brincadeiras ficavam mais radicais para uma menina que brincava de princesas. Lembro que na rua reunia mais de quinze crianças ao pôr do sol para brincar de pic-esconde, pic-peg, bete. (Detalhe: tinha um menino que subia em cima dos telhados para se esconder). Salve bandeirinha, vôlei, queimada e futebol uma das minhas brincadeiras favoritas. Tenho na memória uma cena bem perigosa e engraçada, dois meninos dentro de um túnel, que saía rolando na rua dizendo estar dentro da "máquina do tempo"! Imaginação, criatividade e liberdade era o que tínhamos e muitas cicatrizes também. (E. T. C, 2015.1)

O domínio da cidade e de si mesmo se entrecruzam nos desafios de enfrentar as quadras, ruas e bairros, bem distintos do que se percebe nas conversas de hoje, o medo de deixar as crianças sozinhas é uma realidade. A força das narrativas pensadas por mulheres e homens adultos voltados ao passado brincante faz lembrar Benjamim (1994) quando descreve os narradores, que falam de trajetos e lugares por onde os viajantes passavam. É como uma volta ao seu interior repleto de sentidos e significados, reassumidos como vitais. Ao falar da experiência dos narradores, diz:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. [...] Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Narrativas de meninos e meninas que se cruzam, em tempos diferentes, perspectivas, lugares e sabores, mas se aproximam nas estratégias, peraltices, utilização de sucatas para produção de brinquedos. Outra importante escrita se refere ao contato com a terra/próximo, salientando uma proximidade e *transfusão* do homem com a natureza, em mosaicos de Manoel de Barros.

Eu passei toda minha infância brincando no quintal da minha casa. [...] A minha infância foi marcada por muitas brincadeiras legais, pega-pega, pic-no alto, pic-esconde, pic-frutas, cordão. Essas brincadeiras são muito diferentes das de hoje, não era preciso ter dinheiro pra se divertir, coisas simples nos traziam alegrias. Infelizmente hoje as crianças não se divertem assim mais, pois os celulares, vídeo-games, computador, entre outros tem tomado a atenção das crianças. O contato com a terra e com o próximo praticamente não existe, hoje se diverte mais quem pode comprar mais, essa é a triste realidade (G.T.N, 2015.1).

Ao descreverem lugares peculiares com a amplitude de espaços- nos quintais, na rua, na praia, nos detalhes das calçadas percorridas- as crianças possuem autonomia de suas brincadeiras/espacos/tempos, afiançando protagonismos "capaz de criar mapas para

a sua aprendizagem, contribui com as diferentes possibilidades de interação com o ambiente, enriquecendo seu processo de construção do conhecimento” (FREITAS; SCHENEIDER; LORENZON. 2015, p. 47).

Neste sentido parece pertinente as relações estabelecidas na cidade, nos estornos de lugares comuns, no direito da rua, dos espaços ocupados com movimento, sabores, cores, sentidos.

5 -Solidão e trabalho- Fim da infância?

Nasci em **Dueré (GO)** hoje Tocantins, mas fui muito pequena para **Gurupi (TO)** com minha família. A diferença de idade entre eu e os meus irmãos é grande, por isso sempre brinquei sozinha, tive muitos amigos imaginários e sempre criei um gato e um cachorro, eram minhas companhias reais. Brinquei poucas vezes com as crianças vizinhas da minha casa, pois minha mãe não nos deixava sair para brincar na rua e muito menos nas casas dos vizinhos. Mas quando ela deixava, literalmente a noite era uma criança, não nos cansávamos de brincar [...] fazíamos barquinhos de papel para colocar na água da chuva das enxurradas (G. M. S. H, 2015.2).

[...] logo comecei a trabalhar, com 9 anos eu ajudava minha mãe, então o brincar foi pouco, eu tinha outros afazeres, responsabilidade de adultos. Eu brincava muito sozinha, adorava ficar no quintal brincando com os bichinhos que eu ia encontrando, adorava correr atrás das borboletas, eu tinha fascinação por “joaninhas”, é um besourinho colorido, lindo! A noite antes de dormir a gente ficava correndo **atrás dos vagalumes** [...] e a vida segue, se eu realmente for ser professora da infância, vou ter que voltar a brincar, a criar coisas (M.R.M, 2016.1).

Na brincadeira que esta última escrita me provocou, pensei no paradoxo de retorno a infância ao tratar da profissão, quase no anúncio de suas ausências, buscar o voo dos vagalumes também presente nos versos do compositor tocantinense Juraildes da Cruz que diz: *Não sou tanajura, mas eu crio asas, Com os vagalumes eu quero voar, voar, voar. O céu estrelado hoje é minha casa. Fica mais bonita quando tem luar, luar, luar. Quero acordar com os passarinhos. Cantar uma canção com o sabiá.*³

As narrativas presentes neste texto povoam as memórias de inúmeras outras estudantes, evidenciado encontros afetivos amarrados nas formas de ser de cada uma, bem como sensações de pertencimento e relações vividas por adultos, (res)significando posturas e concepções sobre ser criança, ser protagonista e a potencialidade das relações estéticas com a natureza e a cidade. A natureza narrada na participação efetiva e contato com animais, pessoas e artefatos lúdicos construídos com elementos naturais, permitem

³ **Cantor e compositor tocantinense. Música: Meninos.** <https://www.lettras.mus.br/juraildes-da-cruz/704229/>. Data de acesso: 09.12.2016.

mapear uma formação existente que fortalece a criança como construtora de cultura, modificação de atitudes frente ao mundo e não meras repetidoras de hábitos e regras.

Hermann (2010) argumenta que:

A emergência da estética aponta que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções teriam maior efetividade para o agir do que a formulação de princípios abstratos e do que qualquer fundamentação teórica da moral. A inevitabilidade da categoria estética torna-se, então, objeto de análises filosóficas, como um modo do pensamento que responde às inquietações de nosso tempo (p. 61).

Neste sentido, discentes através de suas crianças lembradas, destacam qualidade de vidas quando suas infâncias estiveram atreladas ao mundo das árvores, plantas, chuvas, ruas, dos sois e dos animais, contrariando perspectivas funcionalistas e antropocêntricas. Segundo Brougère (1998) o processo de desenvolvimento e criatividade da criança está associado ao acaso, à espontaneidade e ao investimento imaginário presente nas trocas entre os pares, na aprendizagem dos sentidos e na apropriação de seu patrimônio cultural. Estes aspectos amplamente descritos por nossos sujeitos discentes em seus memoriais possibilitam também pensar em interlocuções com diversas áreas de conhecimento para além do específico foco na ludicidade.

A sociologia e antropologia da infância no cuidado de temas como jogos, brinquedos, artefatos, formas de existência e pertencimento aos lugares, bem como os estudos de Benjamim mostram fecundidade nos elementos pequenos dos escombros ou, lembrando o poeta pantaneiro Manoel de Barros, do fundo de quintal, nos pequenos detalhes de vida reconstruída através de *memórias inventadas*:

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e Sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Ao trabalhar com as memórias de acadêmicos em diferentes tempos e espaços percebo a relevância das narrativas na compreensão das experiências infantis diversas e fontes de novas interpretações das relações geracionais necessárias na docência e, de certa forma, ainda ausentes na formação acadêmica.

Kramer (2007) ao questionar o reducionismo das concepções amparadas apenas em aspectos biológicos do crescimento humano defende uma concepção que pressupõe “trabalhar contra a barbárie” na medida em que

[...] reconhece o que é específico da infância - seu poder de imaginação, fantasia, criação -, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2007, p. 272).

Educar contra a barbárie continua sendo um grande desafio educacional e me parece que ao trabalhar com diferentes contextos de vida, ao buscar do fundo do baú as enterradas e sucateadas formas de existência, aproximo os acadêmicos de seus próprios fardos, no testemunho de pouco brilho, mas impensáveis possibilidades de superações.

Subverter ordens carregadas de indiferença, desprezo ou ódios ao outro, sobretudo ao animal não humano, passa pelo desterro de memórias e infâncias inundadas por todas as formas de vida. A Academia e suas gavetas carregadas de ciência necessitam ser arejadas por elas, seja em disciplinas específicas que ajudam a pensar especificamente no “mundo animal ou natural”, na desconstrução de razões insensíveis e na produção de práticas humanizadas, quanto no exercício de pensar o lúdico, o brincar e a brincadeira pelos olhos de infâncias aprisionadas em mundos tão adultocêntricos. Quem sabe estaremos ajudando a gestar novas docências?

Referências:

ABRAHAO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p.79-95, set. 2003.

BARROS, M. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta, 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre Literatura e história da cultura. 7 ed. Obras escolhidas. Volume 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos. A educação (do) sensível**. 3ed. Curitiba-PR: Criar Edições Ltda, 2004.

FREITAS; SCHENEIDER; LORENZON. O ESPAÇO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FAVORECEDOR DO PROTAGONISMO INFANTIL.

DiversaPrática Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente
(<http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratICA>) v. 2, n.2 – p. 42-64-2º semestre 2015.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOBBI, Marcia e RICHTER, Sandra. Dossiê. Interlocução possível: arte e ciência na educação da pequena infância **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 15-20, maio/ago. 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a02.pdf> > pdf.
Data de acesso: 16.03.2014.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**. Ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Editora Ijuí, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio, FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, EDUFRRN; São Paulo, PAULUS, 2010.

KRAMER, S. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; GUIMARÃES, D. (Orgs.) **Infância e Educação Infantil**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p.269-280.

MARTINS, D. A. A. **Narrativas Autobiográficas da Experiência Estética para si e o outro**: Memórias em Mosaicos do Projeto Mobilizar-te. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

MARTINS, D. A. A. **Trabalho coletivo, professoras e identidades na trajetória da investigação escolar**. Porto Alegre (dissertação de mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação, PUC/RS, 2000.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**. IEC, UMINHO, Digital Format, 2006.

EDUCAÇÃO E CIDADE: A MEDIAÇÃO DOS DISPOSITIVOS MÓVEIS DE COMUNICAÇÃO

Helenice Mirabelli Cassino Ferreira / UERJ tucassino@gmail.com

RESUMO

O texto aqui apresentado é recorte de uma Tese de doutorado que se interessou pela mediação dos dispositivos móveis de comunicação nos processos de aprender-ensinar e foi desenvolvida através de oficinas, em uma escola da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A pesquisa, situada no campo da Educação, dialogou com os estudos da cibercultura, da geografia, das infâncias e juventudes, e se teve Bakhtin como principal interlocutor teórico-metodológico. Este trabalho refere-se à oficina "Cronistas da Cidade", que propôs que os alunos olhassem para sua cidade, ressignificando os lugares onde vivem e por onde transitam, criando crônicas multimídiaicas. Os alunos, de sétimo ano, e seus aparelhos celulares elaboraram textos diversos sobre a cidade, escritos com os signos da hipermídia. A conexão em mobilidade permitiu a comunicação, o compartilhamento instantâneo e a aprendizagem fora dos espaços escolares. O estudo apontou que os usos dos dispositivos põem em xeque as organizações espaço-temporais escolares, com suas fragmentações por disciplinas e tempos recortados, separados da vida cotidiana. Observou-se, assim, a possibilidade de ampliar ou criar novas situações de aprendizagem e ensino na interface com a cidade, considerando que a ideia de múltiplos tempos-espacos de aprendizagem não se inaugura com as tecnologias digitais, mas que estas podem reconfigurar as práticas, se tomadas a partir de seus usos culturais nos contextos sociotécnicos da contemporaneidade.

Palavras-chave: educação, cidade, dispositivos móveis

*Quando eu estiver velho, gostaria de ter no corredor da minha casa
Um mapa Pharus de Berlim
Com uma legenda
Pontos azuis designariam as ruas onde morei
Pontos amarelos, os lugares onde moravam minhas namoradas
Triângulos marrons, os túmulos
Nos cemitérios de Berlim onde jazem os que foram próximos a mim
E linhas pretas redesenhariam os caminhos
No Zoológico ou no Tiergarten
Que percorri conversando com as garotas
E flechas de todas as cores apontariam os lugares nos arredores
Onde deliberava sobre as semanas berlinenses
E muitos quadrados vermelhos marcariam os aposentos
Do amor da mais baixa espécie ou do amor mais abrigado do vento.*

(Walter Benjamin)

O mapa da memória afetiva traçado por Benjamin traz o sentido de lugar como apropriação dos sujeitos e aponta uma cidade construída pelos lugares marcados e os trajetos que imaginamos. As palavras do autor apontam para o modo como se constroem os lugares na cidade, através dos rastros que vamos deixando e criam um mapa pelos sentidos produzidos. Alan Bourdin (2001) entende que o “local” é o que constrói o vínculo comum entre pessoas e entre elas e o mundo a partir de um território de pertença. Esse espaço de pertença resulta do conjunto de recortes que posiciona o ator social e seu grupo de pertença em um lugar. O autor fala em lugar como espaço fundador, mas observa que “O lugar tem importância, não porque ele seja fundador de alguma coisa (de uma qualidade natural), mas porque ele reúne recursos, atores, saberes [...]” (BOURDIN, 2001, p.219). Dessa forma, o local é “fundador da relação com o mundo do indivíduo, mas igualmente da relação com o outro, da construção comum do sentido que faz o vínculo social” (ibid., p.36). Trago esse pensamento para pensar as construções de sentido compartilhadas entre os sujeitos na cidade.

Estar na cidade, aprender com a cidade e na cidade foi também a experiência que compartilhei com os sujeitos de minha pesquisa de doutorado, que buscou conhecer de que modo os usos dos dispositivos móveis e ubíquos podem mediar a superação do desencontro entre as culturas infantis/juvenis e a cultura escolar, entendendo que este desencontro tem se traduzido por tensões e desconforto, tanto por parte de equipes pedagógicas como dos discentes e pais dos alunos. Se o uso de *netbooks*, celulares e *smartphones* traz a possibilidade de acesso contínuo às redes informação, de amigos e de conhecimento compartilhado, a ausência, ou mesmo proibição desses usos nos processos formais de educação, aumenta a distância entre as práticas culturais que acontecem dentro e fora da escola.

O estudo teve Bakhtin como interlocutor teórico-metodológico e foi realizado a partir de oficinas, em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, com alunos do sétimo ao nono anos do ensino fundamental. Foram quatro as oficinas oferecidas, com temáticas diferenciadas, cada uma em um semestre. É importante notar que as oficinas se constituíram como disciplinas eletivas (formato que já fazia parte da grade curricular da escola), tendo como coparticipantes professores da escola. O recorte aqui apresentado refere-se à terceira oficina ministrada, “Cronistas da Cidade”, desenvolvida em parceria com uma professora de língua portuguesa da escola, desenvolvida basicamente com alunos do sétimo ano, com idades entre 11 e 12 anos.

Cidade, lugares e mobilidade

Para Certeau (1994) a cidade pode ser lida pelos espectadores e habitantes, que atuam nos “espaços praticados”, ou lugares, e criam relatos sobre os lugares. Ao atuar nesses espaços, os jovens criaram narrativas imagéticas e verbais que foram compartilhadas, que conferiram sentidos aos lugares e possibilitaram apropriações.

Discorrendo sobre a dimensão espacial do cotidiano, Milton Santos (2008) aponta o lugar como “um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas, instituições” (p.322). É o espaço de encontro, vida comum, cooperação e conflito. Ou ainda: “O lugar é o quadro de uma referência pragmática do mundo, do qual vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas [...]” (ibid.). Essas considerações reforçam a ideia de lugar como palco de relações sociais.

Muitos autores concordam com a ideia de que o espaço é transformado em lugar, seja pela memória, pela produção de sentidos, pela identificação com aspectos ligados aos usos, pelo reconhecimento de uma experiência coletiva etc. O geógrafo Yi-fu Tuan (1983) entende que espaço e lugar não podem ser compreendidos separadamente e afirma que “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (p.151), tornando-se familiar. O autor aponta como características do lugar o valor que é atribuído a ele e o tempo, responsável pelas experiências vividas.

Ao considerar que os laços sociais construídos na comunicação estão baseados tanto em valores coletivos que fazem parte da memória quanto na experiência instantânea e emocionalmente vivida, Julieta Leite (2008) aponta que os espaços urbanos dotados de potência de comunicação digital poderiam ser entendidos como lugares emblemáticos ou lugares emocionalmente vividos.

A concepção de lugar como espaço habitado, vivido ou construído, como apontam alguns autores (Heidegger, Lefebvre, Maffesoli, De Certeau), permite pensar de que forma as mídias constroem sentidos de lugar e nos indicam um caminho para entender os arranjos locativos que caracterizam as mediações das interfaces móveis.

A ligação entre produção espacial e processos midiáticos, que pode ser verificada ao longo de toda a história da humanidade, torna-se ainda mais evidente com a introdução da computação móvel e ubíqua e suas interfaces, que altera os espaços, estabelecendo dinâmicas de des-re-territorialização (DELEUZE e GUATTARI, 2007a,b). Nesse sentido, o conceito de território informacional, desenvolvido por Lemos (2007), está ligado a uma concepção identitária de território, “criando um ‘lugar informacional’ que se diferencia do espaço

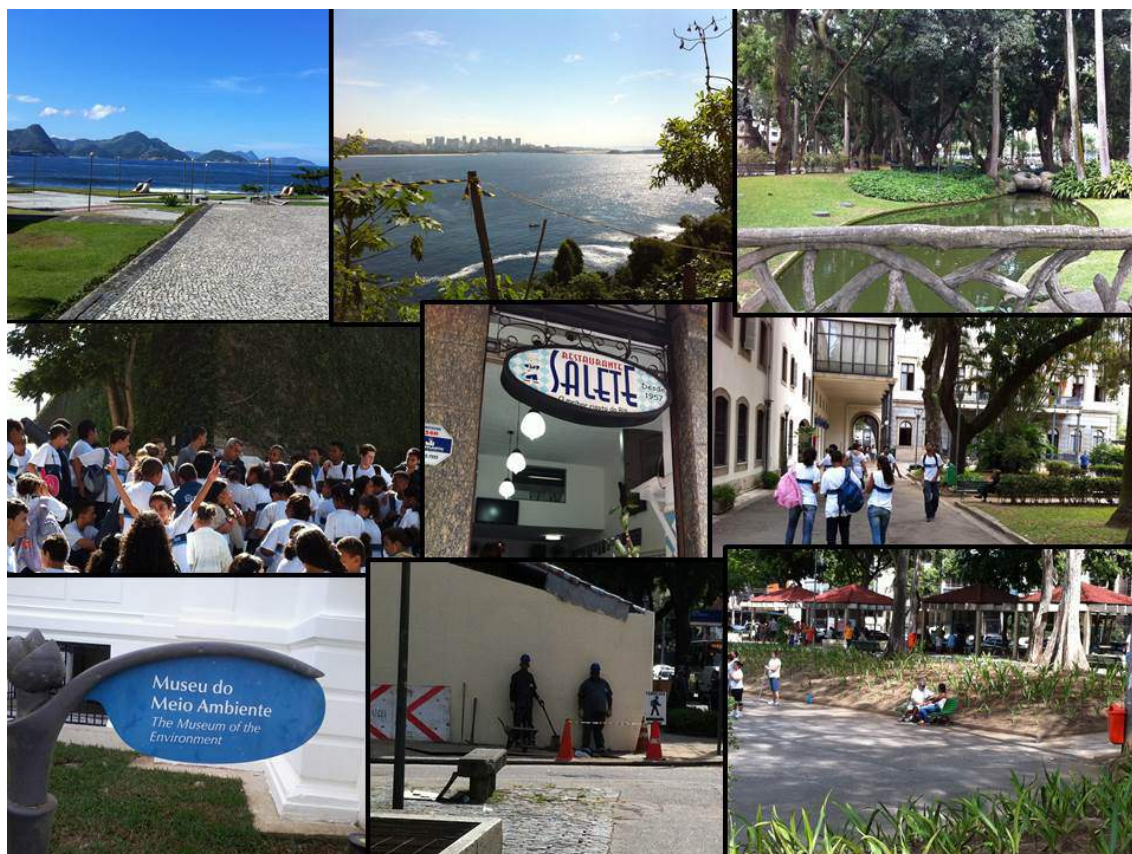
abstrato" (p.129). De acordo com o autor, "O território informacional cria um lugar, dependente dos espaços físico e eletrônico a que ele se vincula" (ibid., p.128) e é configurado por atividades sociais que criam pertencimentos. A junção da mobilidade informacional com a mobilidade física redimensiona os lugares e assim,

Devemos definir os lugares, de agora em diante, como uma complexidade de dimensões físicas, simbólicas, econômicas, políticas, aliadas a bancos de dados eletrônicos, dispositivos, sensores sem fio, portáteis e eletrônicos, ativados a partir da localização e da movimentação do usuário. Essa nova territorialidade compõe, nos lugares, o território informacional. (LEMOS, 2009, p.33).

Em palestra proferida no Seminário Internacional "Cidades: Futuros Possíveis"¹, Lemos (2010) levanta a questão de que ao falar em futuro das cidades normalmente nos reportamos a espaços abstratos, construídos por discursos turísticos, urbanísticos etc. tornando as cidades invisíveis. Nesse sentido deixamos também de pensar nos lugares, e para o autor, "a experiência na cidade são os lugares que assinamos". Essa ideia de assinatura permite ver as articulações produzidas nas cidades, numa perspectiva que olha de baixo para cima.

Estar no local consumindo, produzindo e compartilhando informação constitui o ineditismo que o nosso tempo proporciona, a partir das tecnologias telemáticas, e produz rastros que indicam nossa relação com a cidade. As diversas mensagens e imagens produzidas pelos jovens sujeitos durante o estudo nos falam sobre essas assinaturas.

¹ Realizado em 2010, na Casa da Ciência, UFRJ.



O parquinho, a feira, os mendigos, a obra, o museu, o jardim, a praça, e todos os outros pontos flagrados pelos alunos em nossas andanças pelas ruas trazem a marca do lugar através de suas narrativas. Essas narrativas são colocadas em movimento a partir das redes. De acordo com John Urry (2011), “[..] as pessoas criam narrativas de seus movimentos, que são postadas, e outras pessoas respondem a elas”. Foram essas dinâmicas que aconteceram durante o estudo e culminaram na oficina de crônicas.

Os celulares e suas câmeras permitiram aos jovens o olhar de *flâneur* que revela a cidade e seus “lugares” a partir das redes de diversos elementos construídas nessas passagens e elaboraram outros textos sobre a cidade, escritos com signos da linguagem hipermídia, trazendo novas possibilidades de construções sociais, pedindo também outras abordagens para seu entendimento. A conexão em mobilidade permitiu a comunicação, o compartilhamento e também a aprendizagem contínua, fora dos espaços tempos escolares.

A hibridação de linguagens associada à mobilidade ubíqua produz rearranjos urbanos que incidem sobre as formas de socialização dos sujeitos, sobre suas subjetividades e processos cognitivos. Os pontos de conexão e os usos de celulares e *smartphones* pelos sujeitos em seus deslocamentos pela cidade caracterizam uma nova apropriação do espaço

urbano, redefinindo as dinâmicas e a própria noção de espaços públicos e privados e reconfiguram nossa relação com a cidade.

Uma nova arquitetura formada por fluxos de informações indica a produção de lugares e o caráter locativo das mídias móveis ubíquas, que produzem novas territorializações, facilitando nossas "assinaturas" pelos lugares. Em nosso passeio até a Praça Afonso Pena, um dos alunos vai guiando um grupo de alunos pelo GPS do celular e registrando nossa passagem pelos lugares, transformando a experiência de transitar pela cidade, gerando um novo sentido de uso do espaço.

Outra possibilidade de estabelecer marcas do ciberespaço no espaço urbano são os QR Codes, inscrições gráficas que funcionam como códigos de barra e reúnem informações que podem ser acessadas utilizando-se o aparelho celular por meio de escaneamento a partir da câmera fotográfica. Em nossa experiência com a produção de informação sobre a escola e arredores, que poderia ser acessada através dos códigos, ficou clara a intervenção no espaço tanto quanto a dimensão de resgate da memória social e ação política inscrita no resgate da história da escola e do bairro. A relação teoria-empíria durante o estudo evidenciou a relação entre a construção social do espaço e a mediação tecnológica, indicando que as mídias produzem e reforçam sentidos de lugar, transformam o espaço e possibilitam aprendizagens múltiplas em diferentes espaços-tempos.



Aluno testando o acesso, pelo QRCode, ao blog onde as matérias foram publicadas

Narrativas conferindo sentidos aos espaços – a oficina de crônicas

*Senhor, eu quero andar na Rua do Catete,
Senhor Guarda, Senhor Doutor, Senhor Deus,
Senhor Quem Quer Que Sejais.
Eu quero andar na Rua do Catete.
Daqui onde estou não posso ir lá,
Entretanto, são seis e meia da tarde
E é absurdo não estar na Rua do Catete às seis e meia hora da tarde.
Tenho uma entrevista às seis e meia.
Um encontro sério.
Não na Rua do Catete: com a Rua do Catete.*

(Rubem Braga)

Esse foi o início de nossa jornada na oficina de crônicas. A partir das palavras de Rubem Braga começamos a pensar no encontro com as ruas. Iniciamos com a Rua do Catete, que não era familiar aos alunos, mas que os versos traziam para o nosso convívio. Tínhamos, então, um encontro com a Rua do Catete. E lá fomos nós para esse encontro com o presente e com o passado (e também com o futuro!), andando pelas ruas, transportados pelos trens do metrô, conhecendo seu mais ilustre prédio, o Palácio do Catete. A história, apresentada aos saltos, como na concepção de Benjamin, passou a fazer parte da experiência de alunos e professores, e assim aquela parte da cidade passou a ser a cidade de todos nós.



A fachada do Palácio do Catete, com suas águias na fachada

O intuito da oficina “cronistas da cidade” era criar oportunidades para que os alunos olhassem para a sua cidade, ressignificando os lugares onde vivem e pelos quais transitam, criando crônicas multimidiáticas com a mediação dos dispositivos ubíquos.

Dessa forma, incluímos em nossos roteiros pessoais os lugares que compartilhamos nas aulas fora da escola e também convidamos os jovens a compartilharem os lugares que fazem parte de suas experiências individuais. Além do Palácio do Catete, no bairro de mesmo nome, estivemos na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), no Centro do Rio, e andamos no entorno da escola, por mais de uma vez, indo também até a Praça Afonso Pena, na Tijuca. O trajeto de ônibus, a casa, o quintal, o passeio de domingo, foram alguns dos momentos eleitos pelos alunos para suas narrativas. Abaixo, uma imagem produzida por uma aluna do sétimo ano:



Imagem feita por Sara em nossa visita ao Museu da República

“Aqui alguém sentado fez uma reunião, ou até mesmo fez propostas. Talvez tenham brigado [...]”, inicia Sara em sua crônica, adivinhando um tempo que não viveu, mas que pode ser recomposto pelos objetos, pelo conhecimento, pela imaginação e por sua narrativa. Sonia Kramer e Solange Jobim e Souza (2003), discorrendo sobre alunos e professores como sujeitos históricos, questionam sobre uma linguagem esvaziada de história que é praticada nas escolas, observando que urge “[...] entendê-la e exercê-la como expressão viva de experiências vivas, do presente e do passado” (p.17). As autoras apoiam-se em Benjamin para apontar que “a tarefa da humanidade é a de restaurar o sentido da narrativa, no qual a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta” (ibid., p.15), tornando

experiência e memória comunicáveis. E, nesse sentido, questionam: “Como recuperar [professores e alunos] a capacidade de deixar rastros? Ou seja, de deixar marcas? Ou ainda, de serem autores? Como ver em cada qual, adulto ou criança, sua história? Como ler em cada objeto a sua história?” (ibid. p.16)

As narrativas construídas na cidade pelos jovens em seus trajetos, transitando por territórios informacionais, procurando seus lugares na urbe, com as mediações de seus dispositivos, de seus olhares e culturas, ajudaram a reposicionar a linguagem como “narrativa de experiências vivas”, constituídas na tensão entre o singular e o universal, revisitando a história no fazer cotidiano. Não seria essa, hoje, uma maneira possível de deixar rastros, marcas? De instituir alunos e professores como autores de suas histórias?

As publicações de Luanderson e de Nathália sobre vendedores ambulantes evocam a “alma encantadora” de uma cidade que, mesmo já tendo perdido um pouco o encanto de suas ruas, continua podendo ser descrita por seus pequenos mistérios, suas misérias e tesouros. São detalhes captados pelas lentes de celulares e compartilhados pelo acesso às redes.

Luanderson

vendedores ambulantes vendendo roupas pelas ruas da tijuca.



 Curtir (desfazer) · Comentar · Seguir publicação · Quarta às 08:11 via celular

Nathália

Vejo ambulantes, pessoas que ganham a vida vendendo besteirinhas, besteirinhas que alegram a vida de muitas outras pessoas. Vendem vários tipos de coisas; se estiver com sede, logo na esquina tem algum ambulante vendendo água de coco; se estiver precisando de doce, logo na esquina tem alguma barraquinha de balas para você comprar. Eles estão em todos os lugares, não precisa nem procurar, que os irá encontrar.

 Curtir (desfazer) · Comentar · Seguir publicação · 8 de novembro às 09:25

A cidade é o que vemos dela e os lugares que nela habitamos, mesmo que provisoriamente. As molduras físicas e virtuais nos conferem olhares próprios e singulares e os sentidos criados a partir de nossa experiência desenha uma cartografia que se move a cada novo evento. Foi também intenção desse estudo enxergar essas cidades que os olhos juvenis captam e revelam, e entender as mediações que a contemporaneidade oferece para a constituição desses olhares, considerando que a atenção a eles pode contribuir para pensar a escola como lugar de sentido.

Apesar de morarem no Rio de Janeiro, muitos daqueles que participaram do estudo nunca tinham ido à Urca, ao Jardim Botânico, ao Catete e talvez nem mesmo ao Centro ou circulado por alguns espaços próximos da escola e, portanto, aqueles não eram ainda lugares na sua cidade. Somente a partir da experiência vivida, quando eles “assinaram” sua passagem e “carregaram” os lugares consigo através de imagens, das marcas de geolocalização em seus dispositivos, da memória, do conhecimento adquirido, dos olhares registrados, da sensibilidade e afetividade aguçada, estes passam a fazer parte de seus mapas e roteiros, lembrando a ideia de lugares emocionalmente vividos.

Na obra de Benjamin vários textos são dedicados a representar a cidade como espaço de experiência sensorial e intelectual. Ao unir escrita e cidade, a metrópole moderna é apresentada por Benjamin como “uma aglomeração de textos: placas de trânsito, outdoors, sinais, letreiros, tabuletas, informações, anúncios, cartazes, folhetos, manchetes, luminosos – uma gigantesca constelação de escrita” (BOLLE, 2000, p.273).

De acordo com Bolle, o conflito com essa “escrita da cidade”, na visão de Benjamin, deve ser encarado também como possibilidade de estar aberto às novas modalidades. “Benjamin tenta imaginar como seria a poética do futuro. Tecnicamente falando, suas especulações sobre a ‘escrita imagética’ e a ‘escrita de trânsito universal’ foram respondidas pelo desenvolvimento recente das escritas eletrônicas” (p.276), com a ressalva de que “a nova poética não pode prescindir da experiência do passado” (ibid.).

Que novas escritas poderíamos pensar hoje mediadas por outros instrumentos e outros olhares, outros arranjos? “Perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução”, observa Benjamin (1995, p.73), me remetendo tanto à ideia de “viver a cidade como experiência” como à de “aprendizagem como experiência”. Aprender na cidade pode representar a ideia de aprender continuamente, sem espaços delimitados e tempos aprisionados, como de fato ocorre na vida. E se tornássemos esse o nosso modo “oficial” de aprender, sem as amarras que os espaços-tempos escolares nos impõem? Não é o rompimento

com as instituições e estruturas sociais o que proponho. Muito mais simples que isso, é a inserção de práticas que já estão cotidianamente “coladas” aos modos de ser e de aprender dos sujeitos contemporâneos.

Nos arranjos ciberculturais de deslocamento em conexão a presença dos dispositivos apresenta outros modos de se relacionar com a cidade, com o conhecimento, com o prazer, com o espaço e o tempo, como aparece nas falas dos jovens, referindo-se ao uso dos aparelhos celulares conectados:

Nathália - qualquer hora que você precisar, estiver em qualquer lugar e você precisar entrar na internet você pode!

Luanderson – tem mapa também!

Nathália - é, tem mapa! E se você precisar saber o significado de alguma palavra que você viu, pesquisar alguma coisa que você viu na rua...

Luanderson – é um mini computador no bolso!

Nathália – exatamente!

Nathália – tem como você se divertir também. Tá lá dentro do ônibus, sem nenhum livro pra ler. Se você tiver esse celular, você tem como jogar, se divertir...

Se o computador representa hoje o acesso à informação, ao conhecimento e ao divertimento, ter um “mini computador de bolso” (que não é mini na potencia) adquire um valor simbólico e real em nossa sociedade, podendo significar a inserção em uma zona de possibilidades sociais assim como o aumento no interesse para o aprendizado. Nesse contexto, o depoimento da professora Silvia dimensiona a experiência que vivenciamos com os alunos dentro e fora da escola, durante as oficinas:

Quando você traz pra sala de aula a tecnologia, o aluno se motiva, ele é mais criativo... ainda mais esse trabalho, que a gente sai da escola, a gente visita.. tem várias atividades culturais. Nós saímos, fomos à rua... então o aluno.. ele nem conhecia o bairro e passou a conhecer! Ele nem conhecia o entorno, não conhece nem sua própria escola, não sabe o espaço da sua própria escola! Ele começou a conhecer. E você vê, quando os alunos desceram pra fotografar, o grafite da escola, eles falaram “nossa, eu não tinha percebido esse grafite aqui”, “olha esse detalhe”, “olha aqui o bairro”, “a história dessa igreja”, “a história das estátuas”. Eles pesquisavam. Então, tudo contribuiu para o lado criativo. O meu foco é língua portuguesa, mas eu pude observar que eles conseguiram aliar a questão da imagem com a escrita, eles conseguiram trazer informações da pesquisa que eles fizeram também em casa... eles escreveram e criaram.

As saídas da escola, a relação com a cidade e a produção de conteúdo compartilhado na internet trouxeram, de fato, uma motivação e um sentido para seus estudos, que estava atrelado às suas vidas. Vida, ciência e arte. Recorro a Bakhtin (1976) para ressaltar o

entrelaçamento entre essas instâncias e lembrar que não se aprende nem se ensina em ações desvinculadas da experiência sensorial e estética da vida.

Rompendo as barreiras espaço-temporais nos processos de aprender-ensinar

O uso dos aparelhos celulares pode representar mais uma quebra nas já abaladas estruturas espaço-temporais das instituições educacionais. De acordo com Thiesen (2011), seguimos ainda uma estrutura herdada tanto das tradições jesuíticas de orientação medieval como as do pensamento positivista que no final do século XIX passou a pautar os currículos brasileiros. Nesse sentido, as organizações espaço-temporais escolares apresentam uma rígida organização de classes e horários, com as fragmentações por disciplinas e tempos recortados, padronização de métodos pedagógicos, agrupamento de alunos por faixa etária, além de espaços fixos (por turma ou até mesmo para cada aluno na sala de aula), que caracterizam a cultura escolar.

Na escola, a ordem do aprendizado é quase sempre igual e não difere de ano para ano. Há um roteiro, previamente produzido, a ser seguido, independente dos sujeitos que irão protagonizar cada história. Por outro lado, fora da escola, os jovens estão cada vez mais se exercitando nas construções de saberes motivados por seus próprios interesses, por exploração, a partir de conhecimentos que podem ser acessados a qualquer hora e de qualquer lugar, sobre temas que lhes instigam e sobre os quais efetivamente constroem significados.

Em minha conversa com duas alunas, Stephanie e Laura, eu perguntei se havia alguma diferença entre as atividades que estávamos propondo com os dispositivos móveis e as outras atividades que são desenvolvidas na sala de aula. Stephanie foi enfática: "*dá muito mais vontade de fazer!!!*", e logo me mostrou as inúmeras imagens que estavam na memória do seu celular, como atividade relacionada ao tema "Arte nas ruas", proposto por mim na semana anterior. Ela havia publicado algumas imagens em sua página pessoal do Facebook e quando lhe perguntei o motivo pelo qual ela não as havia colocado na página do grupo criado nesta rede social pelos alunos (como era costume), ela me respondeu com outra pergunta: "*qual a diferença?*" É lógico que a diferença que não lhe ocorreu foi o fato de que aqueles alunos que não faziam parte de sua relação de amizade não iriam visualizar as imagens. Porém, ao mesmo tempo, o pensamento de Stephanie dá pistas para refletirmos que "não fazer diferença" pode ser um indício de como acontecem as construções de conhecimento nos novos arranjos espaço-temporais. Nesse caso, é possível entender a mistura de tempos e

espaços. Em primeiro lugar, a atividade havia sido proposta utilizando-se como canais de comunicação as redes sociais (Facebook) e mensagens de texto pelo celular, fora do tempo de aula e do espaço escolar. Entretanto, não foi divulgada a partir de minha página pessoal, mas da página "oficial" do grupo da escola. Além disso, a atividade era demandada a partir de uma intenção pedagógica, pela "professora da escola". Mesmo assim, a jovem divulga suas produções em tempo real, fora da escola, em sua página pessoal. Os espaços-tempos de aula, de trabalho, de estudo, de lazer se fundem e confundem, trazendo uma realidade até então desconhecida para professores e alunos.

Os autores com quem busco dialogar nesse estudo me ajudam a refletir que a imersão de crianças e jovens na cibercultura lhes traz modos de perceber e lidar com o tempo e o espaço que, conferindo a eles novas expectativas de liberdade e flexibilidade em relação ao momento e ao local das práticas de aprendizagem, os coloca em posições que diferem organizações espaço-temporais "tradicionais" da educação formal, que aprisionam a aprendizagem tanto ao tempo estendido que a leitura do livro impõe, quanto ao espaço-tempo fixo representado pela sala de aula.

A utilização das tecnologias móveis e ubíquas poderia ajudar a superar o mal estar dos jovens estudantes com as rotinas da escola, que incluem a gestão das formas de organização dos espaços e dos tempos da aprendizagem. Precisamos, então, continuar indagando, pesquisando e refletindo sobre as apropriações pertinentes das tecnologias móveis e ubíquas pelo campo da Educação nos processos de aprender-ensinar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M., Volochínov, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte*: (sobre poética sociológica). Tradução de Cristóvão Tezza. Texto original publicado em 1976.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOLLE, Willi. *Fisiognomia da metrópole moderna*: representação da história em Walter Benjamin. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

BOURDIN, Alain. *A Questão local*. Trad. Orlando Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano, I: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 3. Trad. Aurélio Guerra, Ana Lucia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34, 2007a.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 2. Trad. Aurélio Guerra, Ana Lucia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34, 2007b.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. *Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

KRAMER, Sonia; JOBIM E SOUZA, Solange. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: _____. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 2003.

LEITE, Julieta. A Ubiquidade da informação digital no espaço urbano. *Logos*, Rio de Janeiro, v.29, p.104-116, 2008.

LEMOS, André. Cidade e mobilidade: telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. *Matrizes*, São Paulo, v. 1, n.1, 2007.

_____. Cultura da mobilidade. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n.40, 2009.

_____. *Cidade remixada: por uma nova geopolítica cultural do espaço urbano*. Palestra proferida no Seminário Internacional Cidades: futuros possíveis. Casa da Ciência / UFRJ, set. 2010.

SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

THIESEN, Juares da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, abr. 2011.

TUAN, Yi-fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Trad: Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

URRY, John. *Mobilities*. Cambridge. Polity, 2007.

*Todas as imagens fazem parte do acervo da pesquisa.

I SEMINÁRIO NACIONAL “INFÂNCIAS E JUVENTUDES NA CIDADE: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO” – 9 A 11 DE MAIO DE 2017 - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). GT1 EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E CIDADE.

ÍNDIO PATAXÓ, O QUE VEM FAZER AQUI? AUTORIAS DE INFÂNCIAS NA ALDEIA PÉ DO MONTE.

MARINA RODRIGUES MIRANDA – UFSB – marina.miranda@ufsb.edu.br

THAÍS NADER REIS – UFSB – thaisnader026@gmail.com

IANKA SILVA ROCHA – UFSB – ianka.ufsb@gmail.com

Resumo: O estudo em pauta é uma pesquisa do tipo etnográfica, articulado com os princípios da sociologia da infância. Os sujeitos desta pesquisa são crianças de quatro a dez anos de idade e foi realizada num espaço escolar multisseriado da Aldeia Pataxó Pé do Monte, Monte Pascoal, BA/Brasil. O estudo é de caráter qualitativo em que um grupo de crianças dialoga a respeito de territorialidade, identidades e pertencimentos da cultura indígena, mediado por cartas endereçadas às pesquisadoras. Neste contexto, o *corpus* de análise são os repertórios culturais de infâncias nas expressões estéticas das cartas produzidas; observaram-se, nos episódios da(s) infância(s) em seus agenciamentos culturais (FERREIRA, 2008), variados modos de expressões identitárias indígenas, fortalecendo a construção de subjetividades destas específicas infâncias. As *expertises* das crianças em seus processos de sociabilidade (SARMENTO, 1997) em interação com as pesquisadoras e com seus pares instituíram às representações, identidades e diferenças (BHABHA, 1998; SILVA, 2002) possibilitando discussões em torno da Educação Escolar Indígena.

Palavras-chave: infâncias pataxós; expressões estéticas infantis; identidades indígenas.

E a criança aprende.

Aprende desde muito cedo e aprende muito. Quando a gente vai para escola, alguns adultos dizem: "vai estudar para ver se você aprende alguma coisa!" Não é mesmo? Mas elas esquecem que, quando uma criança chega na escola, ela já aprendeu muito e muito. Aprendeu com o mundo. Aprendeu a olhar, tocar e ver o mundo onde ela vive. Aprendeu com os outros: a mãe e o pai, os irmãos e as irmãs mais velhas [...] Aprendeu com a vida. Pois a vida a gente vai vivendo, um pouquinho cada dia, é a melhor professora de cada uma e de cada um de nós.

(Carlos Rodrigues Brandão – História do menino que lia o mundo).

Adentra-se ao diálogo que se almeja, recorrendo a Brandão, que nos entremeios da obra literária "O menino que lia o Mundo", afirma a apropriação de conhecimentos do mundo pela criança, assinalando as relações com a Sociologia da Infância, no contributo de pensar a criança, como provedora cultural mediando aprendizagens em seus processos de interação, se afirmando como sujeitos sociais em suas vivências cotidianas. O fórum epistemológico da Sociologia da Infância reconhece as crianças como sujeitos sociais, provedores de culturas, como atores capazes de protagonizarem diversas ações, eficientes na reprodução interpretativa em suas culturas de pares. Corsario (2002, p. 114) argumenta que as crianças se desenvolvem não de maneira individual, mas em processo cultural. No exposto, para o autor:

[...] é nestes microprocessos, envolvendo a interação com as crianças, dos que cuidam delas e com seus pares, que uma concepção do desenvolvimento social como um complexo produtivo reprodutivo se torna visível [...] tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares [...] como simultaneamente contribui para a reprodução adulta.

Sarmiento integra o diálogo quando considera a criança como ator social implicada a uma comunidade em que as crianças, com seus contributos em "ofícios de infância" em seus brinquedos e brincados, interpretam a cultura que partilham, inferindo em seus processos. No exposto, considera o autor que a ação que elas articulam "estruturam e estabelecem padrões culturais. Assim, suas culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância" (SARMENTO, 2007, p. 36).

Por este viés, nos últimos dez anos nosso comprometimento é estar com as crianças no sentido de conhecer suas lógicas de culturas, aliado à reflexão de que a criança é artífice na construção social, nosso trabalho tem caminhado na via de entendimento de que criança é ente de determinado grupo social e atua naquele contexto, educando a si mesmo e a outros, outros em qualquer circunstância geracional, no legado da cultura praticada, e

neste caso específico, a cultura pataxó.

Neste intuito, nosso diálogo teceu-se na Aldeia Pé do Monte. A pesquisa de campo, executada entre os meses de novembro de 2016 a março de 2017, foi realizada nesta Aldeia Indígena, localizada em Monte Pascoal, estado da Bahia, onde residem 37 famílias, cerca de 167 indígenas, de etnia Pataxó. Os sujeitos são 19 crianças em idade escolar, da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental, o objetivo da pesquisa visa revelar suas identidades nas marcas de suas territorialidades tendo como dispositivo metodológico um trabalho específico com a literatura indígena.

Aqui estamos registrando uma das etapas de nossas experiências, que se situa no sentido de estar com as crianças e aprender com elas, estando abertas a conhecer seus lugares de pertencimentos, produzidos em suas culturas vivas, instituídas nos saberes indígenas pataxós.

Imbuídas e ávidas pelos conhecimentos de práticas de infâncias indígenas, submetemos um projeto de pesquisa de iniciação Científica, com duas estudantes da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, cujo objetivo era construir vínculos com as crianças indígenas na realização de um trabalho em conjunto com a professora.

Assim, cumprimos todos os trâmites legais que são fundamentos éticos na construção do trabalho de campo. Fizemos os acordos iniciais em relação aos consentimentos e assentimentos das crianças e dialogamos a permissão de entrada na comunidade indígena, incluindo o cacique da aldeia, que em algumas sessões de trabalho acompanhou e participou ativamente.

Um campo “se planta”, planeja-se. Inicialmente selecionamos um acervo literário de segmento indígena, dialogando com as crianças o propósito de construir um espaço de contação de história que rememorasse saberes e práticas do contexto da Aldeia. As crianças aceitaram de imediato a nossa proposta, propondo outras, incluindo o tempo do brincar. O sentido deste estudo ancora-se no respeito às práticas ambientais e outras propostas revigoradas nas produções culturais das crianças nesta etnicidade cultural.

Coadunamos, em nossos propósitos de investigação da cultura local nas referências das infâncias, encadeando discussões de identidades e pertencimentos. No exposto, nossa referência alia-se ao “local da cultura” em Bhabha, no argumento que

o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o “novo” que não seja parte do continuum do passado e presente. Criando uma ideia do novo, como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retorna ao passado como causa social ou precedente estético. Ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade e não da nostalgia de viver. (BHABHA, 2007, p. 27).

No sentido da reflexão “do encontro com o novo” desejávamos espectralizar os propósitos das crianças em pensar-se como aldeão cultural em um novo tempo da tribo, no sentido de refletir os entre-lugares das crianças neste espaço de sociabilidade pataxó.

A metodologia do trabalho alinhava-se aos princípios da Educação Escolar Indígena, no sentido de respeitar os pressupostos de protagonismo desta especificidade de infância em seus pertencimentos identitários, inclusive valorizando o bilinguismo, nas línguas portuguesa - patxôhã.

No exposto, a escola que pesquisamos tem uma comunidade educativa que valoriza a identidade da aldeia. Todo o grupo de crianças tem seus nomes escritos no diário de classe nas duas línguas: Português e Patxôhã. Todas as representações para sinalizar o espaço físico da escola remetem à identidade da aldeia.

Neste trabalho, o propósito era contar histórias e sentir a repercussão ontológica indígena, mediados nas narrativas das crianças, mas antes que iniciássemos o trabalho, as crianças apontaram um caminho de construção dialógica. Desde que lá chegamos, o princípio ético do nosso trabalho de campo consisti em escuta dos tempos das aulas, intervenções literárias com atividades afins e brincadeiras com as crianças nos momentos em que elas solicitavam.

As crianças de imediato, não compreendiam bem o nosso silêncio na observação da sala de aula (no reconhecimento de campo), elas trataram de construir um recurso de interação, tendo como artefato a produção estética de cartas e, este objeto estético, tornou-se uma ferramenta de diálogos das crianças com as pesquisadoras e fundou-se inicialmente um enunciado dialógico comum: “Ei, esta carta é para você!”.



*Figura 2 Representação do alto e baixo Monte
Thaires (Mãe da Mata) 8 anos*

Por um viés constituído de linguagens potentes e múltiplas, as crianças se anunciavam. Fomos ganhando espaço em suas vidas. Houve dia de recebermos quinze cartas ilustradas e assinadas. O escritor de uma carta está sempre nela presente, o “eu” se manifesta concretamente, mediante a assinatura no fim do documento. E assim, as crianças encurtavam distâncias, construía discursos nos desenhos e a condição concreta da comunicação delas para conosco provinha dos seus olhares da aldeia, seus saberes locais, e fomos buscando a unidade de sentidos naquelas representações.

Estas representações gráficas perpetuam a atividade do imaginário por meio dos desenhos, símbolos, traçados e rabiscos. Cambier (apud IAVELBERG 2013, p. 56) afirma que:

o grafismo da criança é, a princípio, “uma semântica aberta” [...] onde cada signo combina-se a outro de maneira mais complexa. Esta semântica confirma obviamente a pessoa, a sua individualidade, o que ela é no momento presente, mas também, indubitavelmente, um saber coletivo, legado de uma convenção simbólica. Pode-se pensar que, como toda linguagem, o desdenho infantil é marcado profundamente pelos fundamentos essenciais da cultura e reflete de maneira privilegiada muitos valores que subjazem a comunicação social. Para além da dimensão biológica, a elaboração dos signos e sua montagem são índices de socialização, e de integração cultural: desenhar para a criança é aprender a utilizar símbolos e manejar as situações ou as regras que vinculam significados aos significantes nos seus ambientes.

O intento científico era construir dispositivos de aprendizagens que compusessem a construção de escritas em diários: e as cartas tornaram-se diárias. O que significa compreender que as pautas de pesquisas com infâncias, quando fundamentadas na lógica de seus propósitos de culturas, são elas quem “dão as cartas”. Esta experiência sensível de sociabilidade objetivou a comunicação para este seminário, abrindo o fundamento à discussão: Educação, Infância e Cidade. As crianças redimensionaram o trabalho, foram se mostrando em suas histórias vividas e inventadas, em uma interação por carta que constituía uma relação afetiva face a face, convocando-nos a adentrarmos em seus mundos.

Por meio das experiências sensíveis, com a riqueza da linguagem literária, as trajetórias foram se inter cruzando, revelando memórias e perspectivando a construção de políticas de legitimidades indígenas, que se apresentavam aos poucos nas marcas da territorialidade local, representadas nas escritas das cartas, bem como na oralidade ao longo das contações de histórias. No exposto, as crianças mostravam seu apoderamento local, dando acesso às interlocutoras aos seus lugares de identidade. Oliveira (2009, p. 99) argumenta que a mensagem oral e a escrita têm alcances diferentes:

a mensagem oral se dá via de regra, em meios a ação. A mensagem escrita, ao contrário, implica certo recuo. Ela fala da ação e, como não dispõe de recurso da fala (mímica, gestos, entonação, possibilidade de correção imediata frente às reações do interlocutor), ela obriga quem a usa – a pessoa que escreve – a tomar consciência do sentido que atribui à ação, a pensar sobre a ação. Isto vai levá-la a refletir sobre os recursos que precisa usar para transmitir a sua mensagem de forma a que seus interlocutores (leitores) entendam o seu ponto de vista. A questão essencial que precisa resolver (mesmo que, às vezes não tem consciência disso) é a seguinte: de que forma e em que ordem é preciso apresentar as partes da mensagem para que esta se torne clara e convincente?

Ficávamos cada vez mais surpresas com a criatividade das crianças na escrita das cartas que, em diferentes modos, fotobiografavam o ícone identitário local a partir de desenhos do Monte Pascoal em vários ângulos, mostrando-nos que em seus lugares imaginários não se limitam aos espaços de sociabilidades determinados nas relações com os adultos. Elas produzem fluência e constroem facetas conduzindo na correlação de forças no diálogo com os adultos. Um fato que merece destaque nesta discussão é quando uma criança, de nome Jacian Pataxó, diz:

- Professora, por que você sempre conta história de índio? Perguntou a menina Jacian Pataxó para Ianka, que respondeu:
- Olha é sempre bom saber sobre nossa cultura.
- Nossa cultura? Questiona a menina...
- Sim. Eu também sou um pouco indígena. Responde Ianka. A menina diz:
- Ah, se você também é índia, me diz o que é que kijêmi? Ianka responde:
- Não sei não.
- Se você não sabe o que significa kijêmi, então você não é índia. Kijêmi significa casa!

(Notas de campo, 05/12/16)

Em outro momento, Inatan Buriti Pataxó, de nove anos, na aula de cultura, cantando, entrega uma carta para Thais. O conteúdo da carta tinha dados similares à música:

Índio pataxó o que vem fazer aqui? Eu vim morar no monte na terra onde eu nasci. Em cima daquele monte, lá do alto, eu vejo o mar. A baliza do Brasil é o Monte Pascoal. Índio pataxó o que vem fazer aqui... Índio pataxó o que vem fazer aqui...

(Notas de campo, 06/12/16)

As cartas iconografadas revelam os conhecimentos locais e os “lugares autobiográficos” (KOTRE, 1997). Os desenhos despertaram nossas sensibilidades leitoras remetendo-nos à proximidade identitária de um tempo que ainda rememora a historicidade envolta a questão do descobrimento do Brasil e da apropriação das terras indígenas.

Moreira Lopes (2015, p 170) quando constrói relações de crianças e narrativas espaciais orienta-nos que,

a vivência não deve ser concebida como uma influência direta do meio na criança, numa relação de causa e efeito, mas lembrar que a interpretação da criança está presente, pois a criança, como um parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela se realiza através da vivência e da atividade da própria criança.

Posteriormente, a mesma criança conta argumenta que os portugueses quando vieram houve uma grande tempestade: um navio foi para as índias e o outro veio para o Brasil. De lá do alto do monte a gente via ele chegando pelo mar, e aí nosso povo veio morar no Pé do Monte.



Figura 2 Thaires (Mãe da Mata), 8 anos.

No Exposto, quando construímos uma pesquisa com crianças suas vozes ecoam por outros instrumentos de comunicação, por outras vias de representação. Há que se pensar nas circunstâncias que submetemos as crianças na construção de uma pesquisa, que por vezes desconsidera o essencial – a vida cultural das infâncias, no sentido de conhecer os seus espaços, seus trânsitos dentro da comunidade e de conhecer a criança em sua cidadania local.

Por vezes, a intencionalidade da recolha das vozes dos infantes impede que as vejamos de corpo inteiro, no sentido de estar encarnada a sua comunalidade. Ouvir a sua voz nem sempre significa respeitá-la em suas agências densamente constituídas. Não significa ter respeito a sua criticidade de ação e interação com o mundo que nós adultos, por vezes, não alcançamos, por termos uma escuta formatada, à medida que nem sempre atende às necessidades e interesses das infâncias.

No exposto, a nossa “experiência sensível” na pesquisa com as crianças indígenas, desencadeou outro mecanismo aos nossos percursos metodológicos, dimensionando outros valores. Provocou-nos a observância, por meio das expressões plásticas representadas nas cartas das crianças, apresentando-nos o que requeria ser visto - o Monte Pascoal – em seus “lugares praticados” (CERTEAU, 1996).

Neste sentido, quase todas as escritas das cartas eram convites a sentir aquele chão no Pé do Monte e a contemplar a “Costa do Descobrimento” do alto do Monte. Neste recôndito, constroem na objetividade as subjetividades pataxós,



Figura 3- *Kotorô txó apaká txó egnetonpe ikô apetxiênã txanã*
(Vista do Pé do Monte por uma criança)
Luziane (Iara Mãe D' água), 10 anos.

O suporte para este fórum de discussão está no referendo de pensar que as crianças nas escritas das cartas, nos desestabilizam do nosso mundo metropolitano-citadino, para que possamos observar detidamente a aldeia, em seus espaços de vivências e em suas práticas lúdicas. No exposto, o que nos passava despercebido, ao nosso olhar, abriu-se em outra dimensão, no alto do Monte Pascoal na perspectiva das crianças a aldeia alcança a cidade. No sentido de que naquela localidade se praticam outras vistas de mundo, como por exemplo, lá do Alto Monte dá para ser ter ideia da dimensão da cidade mais próxima – Itamaraju, com seu “Monte Pescoço”.

Então, questionamos: O que estas crianças têm a dizer para nós e para o mundo? As crianças em suas narrativas trazem o peso e o significado “capaz de mediar e tornar inteligível a ligação de uma história individual a uma história social” Alberto Nídio (2011, p. 291). Sendo assim, as cartas dos infantes, apresentando seus espaços, aproxima-nos a “vivência nativa”.

Callefi (2003, p. 34), analisa que “as identidades indígenas têm se mantido porque justamente suas culturas estão vivas”. Complementarmente a essas ideias, Cohn (2001, p. 41) afirma que “a continuidade das culturas indígenas consiste nos modos específicos pelas quais elas se transformam”. Logo, a autonomia das crianças pataxós, ao firmarem sua cultura nas escritas das cartas, mostra-se como sujeitos históricos, dotados de espírito de pertencimento.



Figura 4- Afeição ao marco do descobrimento do Brasil

Kawan, 8 anos.

Para Ferreira (2008), reconhecer as 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 [...]” (FERREIRA 2008, p. 149)

As obras das crianças Pataxós, retratando diversos espaços de territorialidade, fundamentam a reflexão: “se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia”. Leon Tolstoi.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, Homi K. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar. 2007.

BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CALEFFI, P. **O que é ser índio hoje? a questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. Diálogo Latino americano**. São Paulo. Nº 7, p. 20-42. 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.

COHN, Clarice. **Culturas em transformação: os índios e a civilização**. São Paulo em perspectiva, v. 15, n. 2, p. 36-42, 2001.

CORSARO, William A. **A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta das crianças**. Educação, Sociedade & Cultura. Porto, No. 17, 2002, 113-134.

_____. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriel e Regius Reis; Revisão Técnica: Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. 2ª Edição. Porto Alegre/RS: Ed. Zouk. 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. Editorial do v. 27, n. 1 (2015): Lev Vigotski e a teoria histórico-cultural no Brasil: alguns relatos de pesquisas. Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, n. 1, p. 2-3, 2015.

MIRANDA, Marina Rodrigues. **"Jacu, jacutia, a gente dá comida pro jacu!" - as culturas infantis: contributos na produção da identidade do currículo para educação quilombola**. Tese de Doutorado, fl. 248 2013. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, **Elementos para uma política municipal de leitura**. In: Casa da Leitura. (Org.). Cursos da casa da Leitura. 1ed. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2009, v. 2, p. 97-103.

SILVA, Alberto Nídio. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajetos intergeracionais**. 1ª Edição. Portugal: Editora Atahca. 2011

SARMENTO, M. J. **As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda Modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERIZARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: ASA, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica 2002.

Com olhos de criança: um olhar sobre a dimensão educadora dos espaços

Flávia de Oliveira Coelho¹

Universidade Vale do Rio Doce-UNIVALE

flavia.coelho@univale.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo evidenciar o olhar das crianças sobre o espaço, em especial o que está no entorno das creches em que estão inseridas. Tal relato é fruto de uma vivência cartográfica realizada em três grupos de creches públicas distintas, participantes do Programa de Iniciação à Docência do Governo Federal- PIBID, em parceria com a Universidade Vale do Rio Doce-UNIVALE. À luz da Sociologia da Infância buscou-se evidenciar como os espaços favorecem as relações adulto/criança, criança/criança, e as experiências de compartilhamento na coletividade, tendo como perspectiva a criança como produtora de cultura.

Palavras –chave: Espaços- Criança- Cartografia

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é relatar as experiências vividas por meio da cartografia realizada por diferentes grupos de crianças, de três instituições públicas de Educação Infantil, pertencentes ao município de Governador Valadares-MG. Tais experiências são fruto de práticas realizadas por alunas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, vinculado ao Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Rio Doce-UNIVALE, em parceria com as instituições vinculadas ao Programa.

¹ Professora da Universidade Vale do Rio Doce- Supervisora do PIBID –Educação Infantil no período de junho a dezembro de 2015

Os conceitos que sustentam as práticas aqui apresentadas são os discutidos por SARMENTO (2006;2008); CORSARO (2011) ; MULLER (2010) e vão ao encontro dos estudos atuais no campo da Sociologia da Infância que apontam para uma concepção de criança enquanto produtora de cultura, o que nos possibilitou uma interlocução e problematização das experiências por elas vivenciadas, a partir de um passeio exploratório no entorno da instituição onde estão inseridas.

Um dos objetivos destacados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) é a promoção de experiências, a convivência e a ampliação de saberes e conhecimentos de natureza diversa, por meio do acesso aos bens culturais, da apropriação de diferentes linguagens, a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos. Se concebermos o espaço como “ parte do capital social e cultural do qual uma pessoa precisa e como algo que uma criança em desenvolvimento deve adquirir” (Muller, 2010, p.163) veremos como a proposta da cartografia possibilita às crianças experimentarem e construir o sentido de lugar.

Partindo desse princípio, é que escolhemos dar ênfase a uma situação que contemple experiências e saberes diversos *com e a partir* dos espaços. É nesse sentido que a dimensão educadora da cidade, do bairro, da creche ganha status como um território educativo. No caderno elaborado pelo Programa Mais Educação, intitulado “Territórios Educativos para a Educação Integrada” encontramos algumas definições de território e propostas para uma vivência destes, como espaços educativos:

espaço/território, não apenas, como uma mera estrutura física – grande/pequeno, feio/bonito...- mas como lugar de vida, de relações. Não como algo passivo, continente, mas como conteúdo e sujeito destas experiências, que as qualifica, interferindo na vida de quem os ocupam.(Caderno Mais Educação, 2010, p.21)

É no campo das relações que a vivência no território se materializa. Para Lima (1994) “ o espaço não é educativo por natureza, mas ele pode *tornar-se* educativo a partir da apropriação que as pessoas fazem dele, ou seja, o espaço é potencialmente educativo.” Neste sentido, nosso propósito aqui é considerar o território como lugar de vida, que constitui relações, ao mesmo tempo em que se deixa por elas constituir-se, considerando-o como um todo indissociável.

O geógrafo Milton Santos ao conceituar o espaço, buscou extrapolar as dimensões territoriais que o definem, para conferir-lhe a dimensão social a que está sujeito: “o espaço tem um papel privilegiado, uma vez que cristaliza os momentos anteriores e é o lugar de encontro entre passado e futuro, mediante relações sociais presentes, que nele se realizam.” (Santos, 1994, *apud* Campos, 2008,p.155)

A dimensão educadora do espaço foi também objeto das experiências pioneiras desenvolvidas nas escolas de Reggio Emilia, cidade localizada no Norte da Itália, pelo educador Loris Malaguzzi, como se verifica nas inúmeras publicações a respeito das práticas pedagógicas daquela realidade. Foi na segunda metade do século XX que autores italianos retomaram a discussão sobre o papel do espaço, elevando-o à posição de um terceiro educador. Os estudos então desenvolvidos deram especial atenção à importância do espaço, da arte e da linguagem na formação da criança, o que tem servido de inspiração para muitos educadores e pesquisadores no Brasil. A concepção de infância que sustenta tal prática está focada na ideia da criança como produtora de cultura; portadora de valores, de direitos; competente na aprendizagem e na comunicação, em múltiplas linguagens. (RINALDI,2002,p.77).Para esta autora, o espaço provoca, inquieta, evoca, convida a uma experiência estética e artística.

Para Malaguzzi (1999) o espaço, cuidadosamente organizado, é visto como algo que educa a criança:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI, 1999,p. 157)

Para identificarmos como as crianças vivenciam a relação com o espaço externo às creches públicas da rede municipal de ensino de Governador Valadares, considerando não apenas a dimensão física, mas também a dimensão social e relacional, passaremos a descrever algumas experiências onde o território foi explorado a partir de uma atividade cartográfica realizada por alunas bolsistas e supervisoras do PIBID. Daremos ênfase, portanto, ao espaço externo à instituição, já que este constitui-se como lugar de vida, como território de relações. Ao descrevê-las, nosso objetivo é mostrar como estas experiências vêm sendo incorporadas, entrelaçados na dinâmica do dia a dia, na

singularidade ou na coletividade. Com as lentes da Sociologia da Infância, importa-nos mostrar como os espaços favorecem as relações adulto/criança, criança/criança, as trocas, o movimento, o compartilhamento da coletividade, o favorecimento ou não de diferentes experiências e descobertas e as práticas que se depreendem dessa relação.

O olhar da Sociologia da Infância

“ O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.” (Manoel de Barros)

Os estudos recentes no campo da Sociologia da Infância, a partir de pesquisadores como SARMENTO (2006, 2008); CORSARO (2011) MULLER (2010) convidou-nos a perceber novas configurações da infância e os modos como as crianças significam e agem no mundo. A perspectiva sociológica ganhou corpo, acrescentando um novo olhar sobre a criança. Vistas sob o olhar sociológico, a infância passa a ser concebida como uma construção social. Para Sarmento (2008)

“ a Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objecto de estudo: as crianças como actores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída”. (SARMENTO, 2008,p.7)

Embora a infância seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade (Corsaro,2011,p.42). A afirmativa de Corsaro apoia-se nos estudos do sociólogo dinamarquês Jeens Qvortup ao desenvolver o conceito de que, para além de um período de vida, a infância configura-se como uma forma estrutural. Nesse sentido, busca-se compreender o lugar da criança na estrutura social, a partir de diferentes contextos de interações e das muitas infâncias. Qvortup (2012) considera que “há muitas particularidades que podemos encontrar e que definem e descrevem esta infância em particular.”

As pesquisas contemporâneas sobre a infância trazem no bojo questões como cultura de pares, relações intergeracionais, e ações sociais decorrentes das relações estabelecidas em contextos escolares. Isto implica reconhecer a criança como agente ativo e

socialmente criativo, que produz culturas infantis com caráter único mas simultaneamente contribui para a produção das sociedades adultas. (Coelho, 2007)

Corsaro (2011) enfatiza em suas pesquisas que as crianças, ao interagirem com seus pares, criam e internalizam culturas de forma a atender seus interesses enquanto crianças. Uma das características importantes da cultura de pares é que elas surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir o mundo adulto. (CORSARO, 2011,p.129).

Compreendidas nesta abordagem sociológica como atores sociais e produtoras de cultura, as crianças em constante interação com seus pares ou com adultos, inauguram um modo peculiar de apreensão do mundo que lhes confere o lugar de pertencimento. Esses estudos reconhecem a existência de muitas infâncias e ainda que as culturas infantis diferem-se da cultura do adulto, mas se constituem também na interação com ela.

A escolha do campo da Sociologia da Infância nos ajudar a ver, a ler, estas experiências cartográficas e configura-se como uma possibilidade de ampliar o olhar sobre as crianças e sobre o que elas produzem. Percebê-las como produtoras de cultura as eleva a uma condição de atores sociais. Como atores sociais, as crianças vão, a cada encontro, ressignificando os lugares, os olhares, o discurso, os saberes.

Tal premissa ganha força se entendermos que, como dito por Sarmiento (2006), que a participação das crianças não é uma pedagogia, mas sobretudo, o exercício de um direito que as inserem em situações reais de vida coletiva, que as colocam na dinâmica das relações como sujeitos que tem vez e voz, rumo a uma constituição de uma cultura própria.

Para compreender as crianças como atores sociais e produtoras de cultura é preciso, de fato, "*transver o mundo*", no sentido mais etimológico da palavra.

Por uma cartografia das relações

"Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!" (Eduardo Galeano)

A experiência do olhar protagonizada por Diego, na epígrafe acima, traduz-se hoje no desejo de muitas crianças. “*Para reinventar, precisamos redescobrir o que já temos, olhar com outros olhos, mais atentos, curiosos, perguntadores, desconfiados.*” (Caderno Mais Educação, 2010, p.11).

Olhar com olhos de criança. É esta perspectiva que serviu como pano de fundo para as experiências de cartografia que serão aqui relatadas e que tomaram como foco as turmas de 4-5 anos da Educação Infantil, inseridas em instituições públicas do município de Governador Valadares, e assistidas pelo PIBID. O objetivo proposto a cada uma das instituições foi o de realizar *com as crianças*² a cartografia do bairro. Para tanto, a elaboração da proposta partiu dos encontros de estudos semanais realizados com as alunas bolsistas e contou com a participação das professoras regentes, das supervisoras responsáveis pela implantação do PIBID na escola, que acompanharam todo o processo de elaboração e desenvolvimento da proposta, sob minha supervisão. As alunas bolsistas cumpriam uma carga-horária de 12 horas, distribuídas em três dias da semana, sendo que um desses dias era reservado ao momento de estudo na Universidade. Nos demais dias elas compareciam às creches acompanhando toda a rotina das crianças.

Destacamos que “a criação/ampliação/reinvenção dos espaços educativos depende de uma reflexão sobre a gênese do espaço, do tempo e do território escolar do entendimento de como, quando e porque eles se fizeram assim.” (Caderno Mais Educação, 2010, p. 12). Foi buscando conhecer a “*gênese*” dos espaços que se colocam no entorno de cada creche e no bairro, que nossas alunas bolsistas acompanharam as crianças na aventura de tentar redescobri-los.

Para identificarmos as experiências decorrentes da cartografia realizada em cada creche, tomaremos como base os nomes fictícios: *Creche Violeta, Creche Bergamota, Creche Margarida*. A escolha desta atividade nas creches deu-se não somente por fazerem parte do PIBID, mas sobretudo por assumirem uma postura de educação integral e integrada que considera como importante e necessária a relação das crianças com o espaço onde vivem.

² Todas as imagens de crianças foram autorizadas pelas Creches vinculadas ao PIBID

A primeira experiência foi realizada pelas alunas e supervisoras bolsistas da "Creche Violeta". A saída da creche para exploração do entorno foi motivada por um fato: os alunos da escola estadual que fica localizada na rua acima da creche estavam jogando pedras que caíam com frequência no espaço da Creche. Incomodadas com tal atitude as crianças decidiram ir até a escola para conscientizarem os alunos do risco que estavam correndo.

O acesso à rua de cima foi feito por uma escada íngreme. Ao alcançar a rua as crianças se depararam com outros cenários, não comumente vistos. A vista mais imponente era do Pico da Ibituruna³, grande pedra que do alto dos seus 1.123 metros, abraça a cidade. O alto da escadaria tornou-se lugar para uma vista privilegiada. As crianças utilizaram os binóculos confeccionados antes da saída, para avistá-la.

Muller (2010, p.147) sugere que " não há como conhecer ou sentir um lugar exceto estando neste lugar e em posição de percebê-lo". Esta afirmação balizou as experiências aqui descritas. Ainda segundo a autora, as crianças vivenciam a cidade juntas, e o significado dos lugares é elaborado e produzido no engajamento e na atividade coletiva.(Muller, 2010, p.154)



(Foto 1: vista do Pico da Ibituruna)

Ainda na parte alta, as crianças tinham como proposta fotografar aquilo que lhes chamavam a atenção. Com a máquina na mão, o olhar das crianças capturou imagens da

³ Elevação montanhosa na cidade de Governador Valadares- MG. Constitui-se em um dos cartões postais da cidade e ponto turístico.

caixa d'água que abastece o bairro , de placas educativas e ainda de uma plantação de bananeiras no quintal de uma casa, todos os registros feitos pelas lentes das crianças.



(Foto 2 e 3 : imagens fotografada por uma crianças)



(Foto 4: imagem fotografada por uma criança)

Em uma das paredes da que dá acesso à parte alta do bairro, uma pichação chamou a atenção das crianças. Neste espaço foi possível fazer a diferença entre muros pichados e muro grafitado. As marcas deixadas ora pelo vandalismo, ora por artistas, demonstravam como a arte convivia com a violência ali expressada. A supervisora que os acompanhava problematizou o tema, levando-os a diferenciar a arte do vandalismo. Novamente, os binóculos construídos de papel, ajudavam-os a refinar o olhar e a pensar sobre a perspectiva estética dessas marcações.



(Foto 5 e 6 : crianças visualizando as pichações e o grafite)



(Foto 7:crianças apreciando o grafite no muro da escola estadual)

Mas, era preciso chegar ao destino final: a escola estadual .Lá foi entregue um bilhete escrito por este grupo, solicitando às crianças que não mais jogassem pedras, para que estas não as atingissem, O exercício do direito que lhes foi conferido, foi colocado em prática, como salientado por Coelho (2007)

“Para além do reconhecimento do carácter eminentemente cultural e socialmente construído de toda a acção e contexto educativos, para Sarmiento e Pinto(1997) o que resulta evidente da concepção de infância como uma categoria social é o pressuposto de que as crianças sejam reconhecidas como actores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas (nomeadamente em virtude da sua dependência), concepção que opõem uma visão das crianças como meros destinatários de cuidados sociais e específicos.” (Coelho, 2007)



(Foto 8 e 9 : crianças na porta da escola estadual e bilhete elaborado pelas crianças)

O trajeto ainda foi marcado por muitos encontros: o senhor da mercearia, a funcionária do posto de saúde que fica ao lado da creche, pessoas que são conhecidas por algumas crianças e que as acolheram por ocasião da visita. Alguns espaços visitados eram por eles conhecidos, porém foram ressignificados nesta ocasião.

A segunda cartografia foi realizada pelas crianças da turma de 5 anos da “*Creche Bergamota*”. A saída programada consistia em visitar alguns pontos de referência do bairro. Logo que iniciaram a exploração cartográfica, demonstraram o desejo de olhar, de tocar: tocar o chão, tocar as grades, tocar as coisas presentes no mundo e que antes pareciam inatingíveis.



(Foto 10 e 11 : criança tocando o chão de terra batida em frente à creche, Foto 12: crianças tocando as lajotas expostas no hipermercado)

Do lado de dentro da creche era possível ver a grade de proteção de um hipermercado que ficava a poucos metros da escola e que sempre atraiu o olhar dos pequenos. Agora, ela estava ali, bem perto, deixando-se tocar. As crianças, ao subirem o morro, não hesitaram em olhá-la agora bem de pertinho, mudando inclusive o foco do olhar que agora se dirigia do hipermercado para a escola. As crianças experimentaram a inversão do foco. Vista deste novo ângulo, a escola ficara pequena olhando de cima. Foi possível ver o telhado ao fundo e as paredes de Creche pintadas de verde.



(Foto 13 : crianças saindo da creche, Foto 14: crianças tocando a grade do hipermercado)



(Foto 15: vista da escola partir do lado de dentro da grade do hipermercado)

Ao chegarem ao hipermercado as crianças foram acolhidas pelos adultos, funcionários que as explicaram sobre o funcionamento do mesmo. No contato com os produtos, as crianças iam identificando-os, comparando-os com os que tinham em casa, a finalidade de cada um, a identificação de valores, os espaços para armazenamento e produção. Para uma aluna bolsista que acompanhava o grupo, chamou-lhe a atenção o fato de algumas crianças conhecerem alguns poucos estabelecimentos visitados, identificando as marcas que cada um trazia:

“uma criança identificou onde sua mãe comprava água e açaí e também a casa de seus amigos. Porém, muitos não conheciam o hipermercado e nem o Aeroporto que estava bem próximo à creche. Tiveram então acesso ao Hangar e ficaram admirados com tudo que viram. Vimos, o quão importante foi a saída, pois estavam próximos a locais centrais no bairro e que ainda não tinham tido oportunidade de conhece-los.”(Jéssika, bolsista do PIBID)



(Foto 16 : crianças no refeitório do hipermercado)

No hipermercado, além de identificarem os produtos que são comprados pelas famílias, compararem preços, conversarem com os adultos que lá trabalham, as crianças visitaram a cantina dos funcionários e lancharam no lugar onde os funcionários fazem as refeições. Num processo de construção singular e ao mesmo tempo coletivo, a perspectiva intergeracional se fazia presente, na medida em que eram ouvidas pelos adultos e que se colocavam a ouvi-los.

O que as imagens nos revelam ? Uma necessidade latente de pertencer e saber-se pertencente. Como dito por (Rasmussen e Smidt,2001 *apud* Muller,2010) “as explorações das crianças desencadeiam conexões entre sua vida, sua identidade e lugares de suas vidas cotidianas”, como nos mostra o relato acima da aluna bolsista. O passeio exploratório revelou algo mais sobre o lugar, o entorno da creche, um espaço do qual sempre ouviam falar e que se mostrava, até então, próximo e ao mesmo tempo distante dos olhos. Tocar o chão, pisar no território, desbravar lugares, esta era a experiência que se apresentava diante dos olhos daquelas crianças.

“O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O **território usado** é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.”(Caderno Mais Educação, 2010, p.17)

No retorno à creche, a experiência em tocar a grade, fora retratada em alguns desenhos feitos pelas crianças, não apenas como uma atividade corriqueira, mas com o olhar carregado de sentido, de alguém que se identificou com os espaços, por saberem que “ a descrição de um fato não se realiza separando o sujeito que descreve e aquilo que por ele é descrito.” (Caderno Mais Educação, 2010)



(Foto 17, 18 e 19 : desenhos das crianças após a cartografia)

Já a cartografia da *Creche Margarida* fora realizada com as crianças de 4 anos. Ao visitar o entorno da escola as crianças identificaram as marcas presentes no bairro: o comércio, a passagem de linha férrea que atravessa todo bairro, a praça que fica próxima à escola e a fábrica de picolé, espaço pelo qual esperavam ansiosas para visitá-lo. Ao retornarem à creche as crianças reproduziram com material reciclado um trem, algo que para elas que são moradoras do bairro, tem um significado forte, já que o trem compõe a paisagem cotidiana do bairro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o desenvolvimento é sempre coletivo e compartilhado com os outros, é na coletividade, nas relações que as subjetividades vão sendo produzidas. Impossível descrever aqui todo o sentimento vivido, tanto pelas crianças quanto pelos adultos, que ao lado delas estiverem durante a realização das cartografias.

A participação e vivência no passeio exploratório inaugurou uma cartografia das relações decorrente das práticas que se estabeleceram a partir da interação entre os sujeitos, adulto-criança, criança-criança, numa perspectiva intergeracional, destacando a participação da criança em espaços coletivos. Não se tratou apenas de identificar os espaços, mas de promover aproximações de modo que as crianças pudessem interagir com os mesmos, gerando um sentimento de pertença.

Valemo-nos dos registros fotográficos como forma de apreender o que foi vivido, o que possibilitou às crianças perceberem-se como sujeitos constituintes daquela história, daquele momento. A apreensão pelo olhar não necessitou de muitas palavras, senão apenas de sensibilidade para apreciar as expressões, as manifestações éticas e estéticas que decorreram destas experiências

Adultos e crianças, estudantes bolsistas, supervisoras e professoras das creches compartilharam os significados, o desejo de conhecer, de explorar os espaços, de ver a vida em movimento, que emerge do cotidiano das relações. Tais evidências promoveram o diálogo com a abordagem sociológica da infância que parte da premissa de que a convivência com os pares estabelece uma nova cultura, reinterpretada e recriada pelas crianças por meio da apropriação de informações do mundo adulto, o que requer um novo olhar frente a esta nova criança.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. DF, 2010. 24p.

CAMPOS. Rui Ribeiro de. A natureza do espaço para Milton Santos.Geografares, nº 6,2008, p.155-165.

COELHO .Ana. Repensar o campo da educação de infância. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 44/3- 25 de octubre de 2007

CORSARO, William A. Sociologia da Infância; tradução; Lia Gabriele Regius Reis-Porto Alegre: Artmed, 2011.

QVORTRUP.Jens. Entre a sociologia a infância e as crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. In: BRENDA,Bruna; GOMES.Lissandra Ogg.Currículo sem Fronteiras.v.12,nº2,p.499-513,maio/ago.2012.

LIMA, M. W. S. A cidade e a criança. São Paulo: Nobel, 1989

_____. Arquitetura e Educação. São Paulo: Studio Nobel, 1994.

MALAGUZZI, Lóris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAM, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

MÜLLER. Fernanda.DELGADO. Ana Cristina Coll.Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento.Currículo sem Fronteiras , Vol 6, n.1, pp.15-24,Jan/Jun.2006.

_____.Fernanda (orgs.)Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.São Paulo:Cortez, 2010.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

SARMENTO. Manuel Jacinto. GOUVEA. Maria Cristina Soares. (orgs) Sociologia a Infância: correntes e confluências. In: Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____ In: Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Educação e Sociedade. Campinas, Vol 26, n. 91, p. 361-378, Mai./Ago. 2006.

Territórios Educativos para a Educação Integral : reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. Cadernos Pedagógicos Programa Mais Educação, agosto, 2010.

EIXO 2:
CULTURAS
DA
INFÂNCIA E
O DIREITO
À CIDADE

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A CIDADE?¹

Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo
vcaraujofes@gmail.com

Edson Maciel Peixoto
Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Cachoeiro de Itapemirim
edsoncefetes@gmail.com

Rosali Rauta Siller
EEEFM Graça Aranha - Santa Maria de Jetibá – ES
rauta13@gmail.com

Victória Galter Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
victoria-galter@hotmail.com

Eixo 2: Culturas da infância e direito à cidade.

RESUMO

Por meio de um estudo exploratório qualitativo realizado com 220 crianças com idades de cinco anos, moradoras em dez cidades localizadas em contexto rural e urbano do Estado do Espírito Santo/Brasil, esta pesquisa se propôs compreender as experiências das crianças na e sobre a cidade, onde e como brincam, do que mais gostam e menos gostam do lugar onde moram, enfim, quais os sentidos que atribuem à cidade. Os resultados da investigação apontam que as crianças fazem experiência da cidade por meio de diferentes práticas sociais e culturais e suas representações sobre a cidade estão intimamente ligadas às influências das imagens socialmente disponíveis e inscritas nos diferentes modos de inserção segundo as suas condições materiais de vida e de simbolização do mundo.

Palavras-chave: Culturas Infantis e Cidades; Criança e Cidades; Infância e direito à cidade.

¹ Este artigo é resultante da Pesquisa "Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade", realizada com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo – FAPES.

Introdução

Para além de ouvir as vozes das crianças, seguindo a trilha de Walter Benjamin (1983:220-221), buscamos captar as suas experiências na cidade por meio de gestos e outras formas de linguagens, pois a “narração em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz”. Na verdadeira narração, “a mão intervém decisivamente, com seus gestos aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito” (Ibidem, p.221).

Assim, o interesse de observar e ouvir as crianças sobre suas experiências na e sobre a cidade se coloca como um percurso importante para pensarmos a cidade e o seu planejamento, ao mesmo tempo, uma possibilidade para desvelar que as crianças não são sujeitos passivos. Elas “possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das ‘culturas da infância’, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e ação” (SARMENTO, 2005, p. 371).

Discorrer sobre os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade é uma possibilidade de expor alguns constrangimentos pelos quais elas passam em função de serem excluídas do planejamento da cidade e dos espaços sociais mais amplos. Nesse processo, novos enunciados dão conta de expor o paradoxal movimento entre a invisibilidade das crianças e a capacidade de as culturas infantis inaugurarem novos dispositivos discursivos que permitam construir outras racionalidades, o que nos leva a afirmar que, embora suas práticas discursivas sejam interpeladas por um universo cultural globalizado, as culturas infantis revelam uma capacidade peculiar de se inscrever no mundo e de se expressar.

A questão que se coloca é “até que ponto e de que forma os interesses, as expectativas e as observações das crianças encontram-se representados” (QVORTRUP, 2015) no planejamento da cidade. Vale destacar o que aponta a Carta das Cidades Educadoras proposta em Barcelona, em novembro de 2004: “as cidades grandes ou pequenas dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras”.

Considerar as diferentes formas de simbolização das crianças acerca de seus mundos de vida é perceber que elas carregam consigo as marcas das culturas dos adultos, ao mesmo tempo em que são capazes de empreender outras formas de representação sobre a realidade, o que deixa transparecer um universo de significação peculiar sobre a cidade, cujas sutilezas constituem um patrimônio social próprio das culturas infantis, ainda que em plena articulação com as culturas adultas. Assim, “a interpretação das culturas infantis não pode ser realizada no vazio social e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 22).

Caminho metodológico

*Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu
quintal vestígios dos meninos que fomos (Manoel de
Barros).*

Na condição de “caçadores de “achadouros da infância”, conforme epígrafe, nos aproximamos das crianças para melhor compreender suas experiências na e sobre a cidade, onde e como brincam, do que mais gostam e menos gostam do lugar onde moram, como seria uma cidade se pudessem construí-la, se preferem morar no contexto rural ou urbano; enfim, quais os sentidos que atribuem à cidade, reconhecendo que “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 25).

Nosso percurso de pesquisa se inicia com a escolha de dez cidades capixabas,² em cujos contextos urbanos e rurais, encontramos crianças frequentando suas respectivas instituições públicas de educação infantil. Embora a indicação das instituições fosse de responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação,³ o encontro com as crianças deu-se do modo mais informal possível, isso porque era necessário nos fazer conhecer e explicar os motivos da pesquisa. Nesse percurso, duas escolhas foram fundamentais ao processo de investigação que ora apresentamos: uma delas se deu quando priorizamos

²Apenas um dos municípios selecionados pertencia à Região Metropolitana de Vitória/ES.

³Tomamos por referência as instituições, segundo caracterização urbano/rural dada pelas respectivas Secretarias Municipais de Educação.

meninos e meninas com idades de cinco anos matriculados nas instituições públicas de educação infantil. Além da idade, a diversidade de gênero constituiu-se, inicialmente, uma variável importante, mesmo se na análise das respostas das meninas e dos meninos apresentassem similitudes. Além disso, o encontro com as crianças no contexto das instituições possibilitou uma recolha das informações dos diferentes grupos sociais ali representados.

As cidades pesquisadas, em sua grande maioria, pertencem às diferentes regiões do interior do Estado do Espírito Santo, o que permitiu encontrar, em uma mesma instituição, crianças de diferentes classes sociais, devido à inexistência ou à inexpressiva oferta de instituições privadas de educação infantil. Outra escolha determinante deu-se com a necessidade de romper com uma visão homogênea e urbana de cidade, cuja vida no campo continua sendo marginalizada por nem sempre reunir adjetivos convergentes com a tecnologia do progresso e com o consumo.

A definição de rural e urbano ainda se apresenta fluída na realidade brasileira, pois são várias características que atravessam tal definição, seja pela composição das edificações, da economia, das paisagens etc., seja pela densidade demográfica. Embora não haja consenso entre os pesquisadores (INEP, 2006), consideramos, para a seleção das instituições rurais e urbanas, a definição empregada pelos municípios selecionados.

Reconhecer as crianças como participantes ativas dos diferentes espaços públicos, em contexto urbano e/ou rural, implica considerá-las como usuárias importantes da cidade, possibilitando-lhes ampliar suas interações e seu universo cultural para além de seu campo privado de ação. Daí por que reclamar por uma intervenção dos espaços públicos da cidade, tendo as crianças e as culturas infantis como referências importantes, significa deslocar a percepção predominante dos adultos no planejamento da cidade. Se for verdade que as formas diferenciadas de vidas das crianças em nossa sociedade expõem modos distintos de verter-se e subverter-se à segregação socioespacial, também é verdade que tal segregação tem produzido novas "tirantias da intimidade" (SENNETT, 2006), principalmente quando a demonstração pública dos espaços precarizados tem gerado uma comunicação impessoal, estruturando e limitando, cada vez mais, as relações sociais geracionais e intergeracionais.

Assim, o interesse de ouvir as crianças sobre suas experiências na e sobre a cidade se coloca como um percurso importante para pensarmos a cidade e o seu planejamento, ao mesmo tempo, uma possibilidade para desvelar que as crianças não são sujeitos passivos. Elas “possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das ‘culturas da infância’, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e ação” (SARMENTO, 2005, p. 371).

A proposta inicial era entrevistar 12 crianças de uma única turma. Embora muitas delas tivessem interesse em participar, chegada a hora da entrevista, não queriam mais sair da sala, ora porque não viam muito entusiasmo no retorno de seus companheiros entrevistados, ora porque se intimidavam com a nossa chegada. Porém, parte significativa das crianças atendeu ao nosso convite e, espontaneamente, foram conosco para um lugar específico para conversarmos. Das 240 inicialmente previstas para as entrevistas, 220 crianças com idades de cinco anos, foram efetivamente sujeitos desta pesquisa.

Procuramos organizar as questões de modo a não constranger ou cansar as crianças, pois também era necessário tempo para estabelecermos um diálogo acerca de seus mundos de vida, já que, em diferentes momentos, a complexidade de alguma de suas argumentações exigia uma maior atenção e compreensão de suas narrativas, mediante sucessivas analogias e um conjunto de gestos e dispositivos colocados em prática no momento da elaboração de suas opiniões e respostas às questões apresentadas. Para tanto, propusemos três eixos de análise, a saber: a) os sentidos que as crianças atribuem à cidade; b) os diferentes modos de habitar da criança em contextos urbano e/ou rural; c) a caracterização da cidade sob o ponto de vista da utilização dos espaços pelas crianças. Enquanto os dois primeiros eixos de análise dependiam de um contato mais direto com as crianças, a caracterização da cidade exigia, por parte dos pesquisadores, uma identificação dos espaços que sobressaíam de suas narrativas, possibilitando, assim, uma aproximação mais direta com os reais contextos sociais e culturais das cidades selecionadas.

O que dizem as crianças: algumas análises

Ao analisar as experiências narradas pelas crianças nos espaços e tempos das cidades pesquisadas, percebeu-se que elas remetem suas experiências ao âmbito do viver, aos vínculos afetivos estabelecidos com familiares, com a própria casa, com a casa dos "outros" – amigos, igreja e arredores. Elas não se referem diretamente a um espaço físico, mas a uma experiência e, mesmo quando algumas recorrem a um espaço socialmente demarcado (casa dos amigos, da tia, do avô, a igreja, outra cidade), deixam transparecer um tipo de experiência que fazem na cidade e o sentido que atribuem às relações nela tecidas, como estar sozinho com outras crianças, liberdade de brincar, alegria por estar em outro lugar etc.

O brincar aparece como um recurso dominante, se apresentando como o grande fluxo de pertencimento a um lugar que, mesmo desprovido de sua representação objetivável, está impregnado de relações de prazer, companheirismo, cumplicidade e afetividade. Mais do que remeter-se a um lugar socialmente demarcado, o brincar, como demonstração de uma escolha e medida de pertencimento, expõe outras formas de referenciar-se ao "lugar" onde moram, fazendo-o transparecer como um espaço de vida, de memória e de infância.

Contudo, as crianças conseguem também expor certo grau de descontentamento quando o vazio social de um espaço torna impotente sua utilização e impossível outra significação para além do que ele deixa transparecer, por exemplo, um contexto cujo território é ocupado por dezenas de hectares de plantação de abacaxi. Esse espaço, impossível de ser habitado pelas crianças, traduz o legado que a terra ocupada pelo oligopólio da produção nada mais oferece às novas gerações do que uma paisagem opaca e rotineira. Ali o "campo" deixou de ser um espaço brincante e transformou-se numa tediosa visão da monocultura do abacaxi. Desejar morar na "cidade" passa a ser, então, uma representação de um lugar diferente, uma possibilidade de novas experiências, em contraponto a um território marcado por sua própria desumanização, já que nele a arte do conviver e do coabitar não é mais possível.

Tais enunciados tornam-se também presentes em suas narrativas sobre o *que menos gostam do lugar onde moram*. Independentemente dos contextos onde vivem: rurais ou

urbanos, pouco remetem a um lugar específico, mas às impressões primeiras de suas experiências, pois realidades culturais consideradas antagônicas tornam-se portadoras de sentidos comuns sobre aquilo de que não gostam: “carne amassada”(R); “do mosquito da dengue” (U); “peixe com espinho”(R); “de jambos amargos”(R); “da igreja, porque demora muito a acabar”(U). Os vínculos estabelecidos em relação à cidade parecem constituir-se mais pelo que temem ou lhes indigna que por uma integração positiva (INNERARITY, 2006). Embora as crianças não indiquem um lugar estereotipado de que menos gostam, suas narrativas colocam em evidência as singularidades de suas impressões e experiências vividas no contexto rural e urbano.

Ao analisar suas narrativas sobre *o que é uma cidade*, ainda que a maioria das crianças afirmasse não saber, um percentual significativo referiu-se às suas experiências vividas na rua. Quando indagadas sobre *o que tem numa cidade*, “casa” tornou-se o recurso mais frequente. Porém, nas narrativas das crianças do campo, “sapo”, “cobra”, “cavalo”, “cabrito” e “plantas” aparecem como componentes importantes da cidade. Nesse caso, a estruturação de seus mundos de vida no campo é transmutada como cidade, o que deixa entrever que, para as crianças, não existe um sentido único e homogêneo de cidade, pois tais sentidos dizem respeito também às impressões primeiras de suas práticas sociais e culturais vividas.

Suas experiências traduzem lugares por elas *vividos* (a própria cidade, praia, lagoa, roça), lugares por elas *conhecidos* (outras cidades, lugarejos) e lugares por elas *concebidos*, como ruas, edificações (casas, prédios, apartamentos, escola, hospital, igreja, praças, parquinhos), estabelecimentos comerciais (lojas, supermercados, *shopping*, etc.), elementos da natureza (árvores, pedras, areia, folhas, flores, rio, animais), pessoas (família, criança, policial), brinquedos (bonecas, panelinhas, Barbie). Embora em nossas análises, tais informações se apresentem categorizadas, as impressões primeiras das crianças sobre o que tem numa cidade se misturam às diferentes práticas sociais e culturais, compondo, assim, um variado espectro de informações acerca da configuração da cidade. Dessa forma “afirma-se o lugar social das crianças como sujeitos que desestabilizam, desfocam e descentram olhares adultos, que provocam e remetem os adultos a tocar em suas memórias e experiências” (DEBORTOLI, 2008, p. 80).

A partir de um olhar prospectivo voltado a apreensão do significado que a criança atribui à cidade, perguntou-se: *Se você pudesse construir uma cidade, como ela seria?* As crianças imaginam a cidade a partir das suas experiências concretas de vida e das expectativas que criam ao ressignificar a cidade tendo em vista outras formas de sociabilidades. Ao discorrer sobre como seria uma cidade por ele construída, as crianças imaginam uma cidade composta por diferentes elementos que dizem respeito a edificações (*teria casas; prédios; ruas; uma casa para eu morar; ia fazer um castelo*), ao uso de veículos (*teria carros; motos; ônibus; bicicletas; caminhões*), ao acesso a alimentos e guloseimas (*teria muitos morangos; comida; feijão; arroz; carne; pão; doces; frutas; sorvete; chips; rosquinha de chocolate; cheia de bala*), à existência de estabelecimentos comerciais e lugares de entretenimento (*teria shopping; lojas de roupas; lojas de brinquedos; supermercados; lanchonetes; cinema; parque aquático; loja de chapéu; ia fazer um castelo; um lugar para todo mundo dançar; ia ter roça*), a determinados brinquedos (*teria carrinho; bonecas; muitos brinquedos; bola; bicicleta; pula-pula*) a equipamentos e espaços públicos (*uma cidade com balanços e escorregador; com muitas pracinhas e parquinhos; muitas escolas; playground; balanços; roda-roda*).

Um grupo significativo de crianças remete a elementos da natureza (*teria muitas flores, plantas e cheia de jardins; cheia de árvores; cheia de passarinhos e borboletas; seria cheia de peixes e tartarugas; lagoa; com cavalos*). Outras crianças criam um universo particular para a construção da cidade, seria um lugar para todo mundo dançar; teria um papai Noel; seria mágica; todo mundo brincando juntos; sem perigo).

É possível inferir que as crianças imaginam a cidade a partir das suas experiências concretas de vida e das expectativas que criam por meio de diferentes dispositivos, sejam eles reais ou imaginários. Contudo, Sarmiento (2004) destaca que nas culturas infantis, o processo de imaginação do real é “fundacional do modo de inteligibilidade”.

Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos [...], está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência (SARMENTO, 2004, p. 26).

Ao discorrer sobre a cidade ideal e fazer propostas para ela, além dos espaços públicos já citados, elas acrescentam a importância da adequação da segurança com faixa de pedestre, serviços de saneamento básico, esgoto, encanação e ainda, que lhe ofereça comida, feijão, arroz, carne, pão e que tenha área de lazer com parques e campo de futebol.

Porém, mais do que estes espaços públicos criados e delimitados, as crianças em sua grande maioria, revelam suas preferências pelos espaços abertos, em contato com os elementos da natureza, como dizem: *com muito verde, cheia de flores, árvores, matos*, e com animais, como *“cavalos”, “passarinhos”, “borboletas”, “cachorros”, “gatos”,* onde as experiências de correr, agachar, esconder, pular, subir e as relações e convivência intergeracional com os *“outros”* – outras crianças, outros jovens outros adultos, outros idosos – possam acontecer com liberdade e ambientes públicos comuns a todos.

As crianças *“abrem caminhos para outros grupos geracionais”* (TONUCCI, 1997:53), desejam uma cidade de convívio social comum, onde todos ensinam e aprendem, atendendo as especificidades das crianças, com possibilidades de encontros, trocas, de sociabilidades intergeracionais, *com um monte de gente, com todo mundo brincando junto, cheia de crianças com as mães olhando as crianças no parquinho para elas brincarem, lugar que os adultos ficassem tomando banho na piscina, computador de verdade para crianças e adultos.* Para atender às opiniões e proposições das crianças, a cidade

[...] precisa parar de criar espaços de brincadeiras para as crianças (um engano no que diz respeito a elas) e agir de modo que possam viver as próprias experiências em ambientes comuns a todos, junto a nós, observando-nos, espiando-nos, imitando-nos, importunando-nos e, de qualquer modo, reeducando-nos (TONUCCI, 2014, p.6).

Suas narrativas sobre os lugares que não podem e aqueles que podem frequentar, expõem uma intrincada relação com a racionalidade adulta, sobretudo quando a rua aparece como o lugar em que as crianças não podem frequentar e os parques e praças deixam transparecer certa idealização das crianças sobre a cidade, já que, nas cidades observadas, poucos espaços públicos para brincadeiras são disponibilizados.

Se as crianças definem a rua como cidade e a apontam como um lugar que elas não podem frequentar, tais enunciados nos instigam a problematizar em que medida, a rua, como imagem definidora da cidade, torna-se uma constante ameaça e um espaço impróprio à presença das crianças? É curioso observar que a destituição do espaço público, no qual a cidade perdeu sua “consciência de sentido comunal” (PEREIRA, 2013), não se faz imperceptível aos olhos das crianças, pois o fato de não indicarem, com frequência, espaços comunitários de convivência, como, praças ou parquinhos existentes na cidade, é porque eles não se constituem como uma realidade material. Sua existência e não existência não faz nenhuma diferença, pois, tal como um elemento estático e sem sentido, as praças e os parquinhos têm servido mais como um lugar de passagem, uma paisagem opaca pela precariedade de seus espaços, do que como uma referência de sociabilidades concretas entre crianças e crianças e entre crianças e adultos. Daí por que remeter-se à casa dos parentes, seja em sua localização na própria cidade, seja em outras cidades, pode traduzir um prazer e uma aventura cujos espaços públicos da própria cidade não são capazes de proporcionar.

Considerações finais

No processo de ordenação da cidade, vários enunciados dão conta de expor o paradoxal movimento entre a invisibilidade das crianças e a capacidade de as culturas infantis inaugurarem novos dispositivos discursivos que permitam construir outras racionalidades da/na cidade. Há, aqui, mais do que um modo de perceber as crianças na cidade, mas reconhecê-las como produtoras de cultura e de história e não como reprodutoras passivas da cultura de massa. “As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO, 2004, p. 22).

O Estatuto das Cidades (BRASIL, 2001) propõe, em suas diretrizes, a gestão da cidade por meio da participação democrática. Tal prerrogativa não tem se constituído como um processo que considera as culturas infantis como referências importantes na formulação das políticas públicas. Desse modo, o estatuto político da criança, na cidade contemporânea, não é reconhecido e, portanto, não reverbera na urbe, o que indica que

as crianças não são reconhecidas no planejamento da cidade e suas narrativas não são valorizadas como formas peculiares de participação política.

Ao colocarmos em evidência os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade, fomos arrebatados por um conjunto de interpretações e enunciados que desvelam o modo peculiar de como as crianças constroem e desconstróem discursos e práticas normalmente produzidos pela racionalidade adulta. Se o recrudescimento dos espaços públicos limita, cada vez mais, as possibilidades de circulação das crianças nos diferentes tempos e espaços sociais, o modo como se apropriam desses espaços e lhes atribuem sentidos, indica o quanto são capazes de formular conceitos, tendo como referência os próprios constrangimentos e as possibilidades de ação e interação em seus diferentes espaços sociais. Tais reflexões nos levam a inferir que, se as culturas da infância são pouco visíveis aos contextos urbanos e rurais, é porque a cidade ainda não a percebeu como um suporte social importante.

Os efeitos da cidade fragmentada foram notórios nas falas das crianças. Inscrever outras formas discursivas e práticas capazes de converter a cidade impessoal e sem memória em um artifício humano material e simbólico passa pelo reconhecimento das crianças como atores sociais com capacidade de interpretar e agir no mundo. Daí por que a necessária superação “dos estereótipos rotineiros e inúteis” (PROUT, 2010, p. 37) sobre as crianças na cidade.

Referências

BARROS, M. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BRASIL. Lei no 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 de jul. 2001. Seção 1, p. 1.

DEBORTOLI, J. A. O. Imagens contraditórias da infância: crianças e adultos na construção de uma cultura pública coletiva. In: DEBORTOLI, J. A. O; MARTINS, M. F. A; MARTINS, S. (Org.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p.71-86.

INNERARITY, D. **O novo espaço público**. Lisboa: Editorial Teorema, 2006.

PEREIRA, P. C. Urbanidade e consciência do comum. Para uma apresentação. In: Pereira, P.C. (Org.). **Espaço público**: variações críticas sobre a urbanidade. Porto: Afrontamento, 2014. p.7-15.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: Müller, F. **Infância em perspectiva**: Políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

QVORTRUP, J. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan/abr. 2015.

SARMENTO, M.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. **As crianças**: Contexto e identidade. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: Sarmento, M.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SENNET, R. **O declínio do homem público**: As tiranias da intimidade. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

TONUCCI, Francesco. As crianças e a cidade. **Revista Pátio**. Ano XII. Julho/setembro 2014. p.4-7.

“MAMÃE BRINQUEI DE LIVROS!” O CEI LAUZANE NA BIBLIOTECA MARIO DE ANDRADE: AMPLIANDO ESPAÇOS DE CIRCULAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NA CIDADE DE SÃO PAULO

Rosa Silvia Lopes Chaves¹

rsilvia.lopes@gmail.com – CEI Lauzane Paulista

Juliana Diamante Pito²

jdiamente@hotmail.com- Universidade Federal de São Paulo

Katia da Silva Santos³

kakaussantos@gmail.com – Profissional Independente de Arte e Educação

Natame Pereira Diniz⁴

natamediniz@gmail.com- Profissional Independente

RESUMO

Qual o lugar das crianças em uma cidade como São Paulo? Este texto apresenta o relato do Projeto “O CEI Lauzane Paulista na BMA”, desenvolvido pelo Centro de Educação Infantil Lauzane Paulista e a Biblioteca Mario de Andrade nos anos de 2015 e 2016. O relato evidencia o processo de parceria entre as duas instituições, tendo como eixo a escuta dos sujeitos sociais neles envolvidos. Desta forma, crianças de 2 e 3 anos de idade ultrapassaram os “muros institucionais” para ocupar, de forma brincante, um importante espaço de cultura da cidade.

¹ Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC- SP. Coordenadora Pedagógica do CEI Lauzane Paulista, aposentada em janeiro de 2017.

² Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC- SP. Atua no Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal de São Paulo.

³ Especialização em Arte Educação e Linguagens da Arte- CEUMA -USP Atuou na Biblioteca Mario de Andrade como supervisora de atendimento e coordenadora do serviço educativo de 2015 a fevereiro de 2017.

⁴ Graduação em Ciências Sociais na FESP-SP. Atuou como Produtora Cultural no Serviço Educativo na Biblioteca Mario de Andrade de 2013 a março de 2017.

Qual o lugar das crianças em uma cidade como São Paulo? Como crianças pequenas ocupam a cidade? Quais as possibilidades de experiências e apropriações nos diferentes espaços culturais? Que diálogos são possíveis entre as cidades e as instituições educativas? Este texto relata a experiência, desenvolvida entre um Centro de Educação Infantil da Cidade de São Paulo e a Biblioteca Mario de Andrade, nos anos de 2015 e 2016, na qual meninas e meninos de 2 e 3 anos de idade, acompanhados de suas educadoras e educadores, ocuparam de forma brincante este importante espaço cultural da cidade.

A atual conjuntura histórica permite a muitos a falsa afirmação de que as crianças não brincam, associada à ideia do “desaparecimento da infância” e uma das justificativas aventadas diz respeito exatamente a não terem mais “espaços” para as brincadeiras de rua. Sobre isso, Sarmiento (2002) ressalta que não se trata da “morte da infância” (Postman, 1983), mas desta estar em constante mudança, mantendo-se, contudo, como “categoria social, com características próprias” (2002, p. 19). Nesse sentido, o autor reconhece a existência de uma “*gramática das culturas da infância*” (p.22) que se expressa em variadas dimensões: semântica, sintaxe e morfologia, garantindo a existência de uma infância que se reinventa, constrói e reconstrói culturas na interação com seus pares e com os adultos.

É fato, que a (des) organização das grandes cidades reconfigura a forma das crianças serem e estarem nelas, suas interpretações e constituições de significados sobre si e o mundo. Sobre isso, Gobbi (2016) nos questiona:

Os espaços públicos nas grandes cidades inegavelmente são lugares de construções culturais. Sem o homem e suas relações com o outro, certamente as cidades não existiriam, sendo essas compreendidas como o que resulta da criação humana – todos elaboramos culturas. Assim sendo, meninas e meninos, a seu modo encontram-se em seus diferentes processos em que culturas são construídas, segundo suas possibilidades e relações, e em diferentes contextos. E vemos? (Gobbi, 2016, p. 19)

Vemos? Ouvimos? Observamos? Ocupamos com elas? Trata-se aqui da garantia de direitos. Direito à brincadeira, direito a circulação de suas culturas nos espaços da cidade, direito ao acesso a cultura, bem como exposto na Carta dos Direitos das Crianças à Arte e à Cultura,

As crianças têm o direito: (...) de frequentar às instituições artísticas e culturais disponíveis na cidade, seja com a família ou com a escola, para descobrir e viver tudo o que o território oferece; (...) de participar das propostas artísticas e culturais da cidade, independentemente das condições sociais e econômicas a que pertence, porque todas as crianças têm direito à arte e à cultura (La Barraca Testoni Ragazzi, 2011, p. 73).

Tonucci (2014) também nos provoca a pensar a relação da criança com a cidade e amplia a discussão destacando que não se trata da criação de espaços isolados às crianças: elas devem compor os ambientes comuns a todos. Ressalta ainda que o fato das crianças estarem com seus corpos, suas linguagens, suas culturas nas ruas, reeduca o adulto, a cidade, a sociedade.

(...) a cidade deverá assumir a responsabilidade de acolher as crianças, com níveis de segurança adequados, em seus espaços públicos: nas escadas de casa e nos pátios nos primeiros anos, nas calçadas, nas praças e nos jardins. Deverá parar de criar espaços de brincadeiras para as crianças (um engano no que diz respeito a elas) e agir de modo que possam viver as próprias experiências em ambientes comuns a todos, junto a nós, observando-nos, espiando-nos, imitando-nos, importunando-nos e, de qualquer modo, reeducando-nos. (2014, p. 2)

Provocado por estas premissas se desenvolveu o Projeto "O CEI Lauzane Paulista na BMA", uma parceria entre o CEI Lauzane Paulista e a Biblioteca Mario de Andrade.

O CEI Lauzane Paulista

No CEI Lauzane Paulista as crianças são consideradas como sujeitos sociais, de direitos, cidadãos e cidadãs desde o nascimento, que constroem culturas infantis com seus pares e na relação com os adultos, são plurais, curiosas e trazem o olhar de maravilhamento e descoberta com/no mundo. Desta forma, as crianças constituem o centro do currículo e a escuta se configura como princípio das ações de cuidado e educação dos educadores da primeira infância. Nesse sentido, o planejamento ocorre por meio da escuta da criança, com intencionalidade, mas com abertura ao inesperado, pois como aponta Hoyelos (2013)

Trabalhar com as crianças quer dizer ter que fazer as coisas com poucas certezas e com muitas incertezas. O que nos salva é o buscar e não perder a linguagem da maravilha que permanece nos olhos e na

mente das crianças. É necessário ter a coragem de produzir, obstinadamente, projetos e escolhas. Isto é uma competência da escola e da educação. (2003, p. 63)

A Unidade Educacional associa a estes princípios o desafio de ampliar os espaços de circulação das crianças e das culturas infantis, rompendo com os limites impostos pelos “muros” institucionais, na perspectiva da construção de uma cidade educadora, conforme preconizado pela Orientação Normativa n. 01/2013 (São Paulo, 2013)

Trata-se de um Centro Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo, pertencente à rede direta*, localizado na região norte da cidade de São Paulo, pertencente ao Distrito Mandaqui, no bairro Lauzane Paulista. Conta com **30 educadores(as)** nas mais diversas funções, sendo, 25 funcionários públicos e 05 contratados pelas empresas terceirizadas. Destes educadores e educadoras: **11 Professoras de Educação Infantil**, 06 em regência de grupos, 3 turno da manhã e demais no turno da tarde. Tem 4 professoras no módulo, duas em cada turno substituição e acompanhamento com as crianças. A **Equipe Gestora** é formada pela Diretora, a Assistente de Direção e a Coordenadora Pedagógica. O **Quadro de Apoio** conta com 5 Auxiliares Técnicos de Educacionais (ATE), 2 Agentes Escolares; 4 Agentes de Apoio (destes 2 são vigias noturnos). Conta também com mais educadores que se ocupam dos serviços voltados à limpeza (3) e alimentação (2), que são contratados por empresas terceirizadas. No processo de formação continuada todos os educadores(as), nas mais diversas funções, quer da administração direta, ou contratadas pelas empresas terceirizadas, participam dos espaços de formação, em especial das reuniões pedagógicas.

Com relação à habilitação dos educadores e educadoras: 1 Professora de Educação Infantil com Magistério Nível Médio, 10 com Ensino Superior Pedagogia. Na Equipe de Apoio e Administrativo os 4 A.T.E.'s - Auxiliares Técnicos Educacionais – que fazem o trabalho de “inspetoria”, ou seja que acompanham os grupos dando apoio nos diversos momentos da rotina nos espaços internos e externos. Destes: 2 com Ensino Médio, sendo 1 habilitado em Técnico de Nutrição e Dietética, 2 com Superior completo em Pedagogia e Ciências da Computação. Estes se somaram a um A.T.E. da U.E. responsável pelo acompanhamento administrativo e de recursos humanos com

Ensino Médio. No restante deste segmento há (4) funcionários(as) com ensino médio completo, (1) funcionário(a) com fundamental incompleto. Na vigilância há funcionários com ensino médio completo (1) e um superior incompleto (1). Na Equipe Gestora 3 pedagogas, (1) com mestrado em educação e curso e especialização em psicologia da educação, (1) com curso de especialização (pós-graduação), e (1) com graduação em Pedagogia.

O Centro de Educação atende 36 crianças, de 2 a 4 anos e 11 meses, assim distribuídas nos seguintes grupos: (12) Mini Grupo I, (12) Mini Grupo II A e (12) Mini Grupo II B. Funciona em um edifício que inicialmente foi concebido para atender um núcleo comunitário e foi reivindicado pelo movimento de mulheres e desde a inauguração, na década de 80, tornou-se uma creche, com isso tem um projeto arquitetônico diferente das demais creches municipais (Centros de Educação Infantil), contando apenas com 3 salas, podendo atender a um número reduzido de criança. O CEI está localizado em uma praça pública, o que impede a ampliação de sua capacidade de atendimento. Inicialmente ficou vinculado à Secretaria de Assistência Social, como as demais creches e atualmente está vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Tem como um dos desafios organizar tempos e espaços no cotidiano institucional em um local pequeno e inicialmente construído com finalidade diversa da que atualmente se destinava.

O bairro Lauzane Paulista, no qual o CEI está localizado, é um bairro residencial, com casas de alvenaria e conjuntos habitacionais. Conta com um shopping center nas proximidades, dois supermercados (espaços de trabalho da maioria dos pais), uma Fábrica de Cultura e um posto de saúde. Próximo ao CEI Lauzane Paulista estão localizadas ainda duas Escolas Municipais de Educação Infantil, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e uma Escola Estadual de Ensino Fundamental.

Neste CEI, o Projeto Político Pedagógico se pauta na cultura do diálogo, na escuta, na gestão democrática e na ampliação da qualidade do serviço oferecido, tendo em vista a participação e controle social das famílias envolvidas, com o desafio de ampliação também da participação das crianças pequenas nas ações cotidianas e na ampliação de suas formas de circulação na cidade. Estes são desafios imensos abraçados coletivamente.

A Biblioteca Mario de Andrade (BMA)

A Biblioteca Mario de Andrade é uma biblioteca pública municipal localizada no centro da cidade de São Paulo e que tem como patrono o escritor, músico, poeta, pesquisador e outras infinitas denominações que não cabem em seu vasto repertório: Mário de Andrade.

Mário, no período de 1935/1938 chefiou o Departamento de Cultura da Cidade, onde teve a oportunidade de criar e implantar os Parques Infantis, que integravam um projeto governamental de educação não-escolar para crianças pequenas de família operária, por meio do qual lhes foi garantido o direito à infância.

Além da criação dos Parques Infantis, projetava-se o desenho de uma biblioteca pública municipal, que em seus primórdios contou com a atuação do próprio Mário como idealizador do projeto que a edificaria. Além da estrutura que a tornaria emblemática na 'Pauliceia Desvairada', sublimou-se o desejo e compreensão e estabelecimento de um espaço para o atendimento infantil nas dependências da biblioteca, com capacidade de até 50 crianças, até então, negligenciado.

Partindo das diretrizes deixadas por Mário de Andrade, pelas demandas advindas dos cidadãos, e pela lacuna imensa em não tratar do assunto em seus 90 anos de existência a BMA, na gestão de 2013 a 2016, lançou-se ao desafio de compreender a dinâmica que envolve crianças e adultos nos espaços públicos da cidade através do planejamento e execução de políticas públicas de acesso e participação das crianças nos diversos espaços e atividades da biblioteca.

Nesta breve gestão, engajada com um projeto de atendimento eminentemente público, não restritivo e disposta a atuar com a diversidade e as particularidades das diligências de cada atendimento, propôs tanto em sua grade de programação cultural quanto em diversas ações, o acolhimento e a proposta de formação de público na biblioteca considerada a mais importante de São Paulo, na qual a visita orientada aos espaços passou a ter um papel fundamental na fruição da biblioteca que se elevava a condição e necessidades de seu tempo, em um contexto onde transitava o livro como suporte de linguagem, aos espetáculos de música, cinema, exposições etc.

Deste modo, a primeira experiência com o CEI Lauzane Paulista aconteceu no momento em que a biblioteca tinha o diagnóstico da importância da apropriação de um

espaço público de referência com um conceito democrático, por diferentes grupos e faixa-etária e ao mesmo tempo a procura de diversas instituições civis, muitas vezes com enfoque na Educação infantil, e que desejava conhecer a biblioteca, suas histórias e quais experiências o ambiente poderia proporcionar.

Considerando o público proveniente do CEI Lauzane, cuja idade não ultrapassa os quatro anos, o estranhamento da presença dos ‘pequenos cidadãos’ pelos usuários, em um lugar majoritariamente adulto e acostumado a transitar e dividir o espaço com “iniciados” na leitura formal. Foi possível perceber o estranhamento no atendimento de bebês e crianças pequenas em uma biblioteca sem a característica de uma biblioteca com temática infantil, e em ações que aparentemente não havia o livro como suporte na visita.

Aproximações e estranhamentos: os primeiros contatos do CEI Lauzane Paulista com a Biblioteca Mario de Andrade

A parceria entre o CEI e a Biblioteca se estabelece a partir de uma primeira demanda: organizar a visita das crianças à Exposição do artista Torres Garcia em 2015. No primeiro contato da Unidade com o serviço Educativo, nos dias anteriores a visita, firmaram-se alguns combinados para viabilizar a presença das crianças no espaço.

Na ocasião, a exposição do Torres Garcia *El niño aprende jugando*, em uma parceria inédita contemplou a programação cultural. A exposição apresentou peças inéditas do artista uruguaio Joaquin Torres García. A produção realizada foi Inspirada tanto pela experiência com seus filhos pequenos, quanto pela atividade docente por ele desempenhada na escola progressista Mont D'Or – onde ministrou aulas de desenho – o artista uruguaio Joaquín Torres García produziu entre 1915 e 1916 uma série de brinquedos de madeira que, anos mais tarde, durante a sua estadia nos EUA, ele registraria com a marca “Aladdin Toys”. Os brinquedos, compostos por peças intercambiáveis davam à criança a possibilidade de criar livremente por meio da experimentação de montar e desmontá-los livremente, o que permitia uma interação dinâmica entre a forma e a imagem que poderia ser proposta pela criança em contato com os brinquedos. O conceito curatorial buscou o cuidado com o desenho expográfico, o que permitiu outra possibilidade de fruição ao público infantil.

Em outra instância, a própria exposição convidava às diferentes leituras propostas pelo conteúdo expositivo, a escolha pelo artista, e o significado da mostra se realizar na biblioteca pública e mais emblemática de São Paulo.

O CEI buscou garantir uma proporção de adulto/criança que favorecesse o acompanhamento nos diversos momentos da visita orientada na BMA. Contou com a participação da maioria dos educadores e educadoras dos dois turnos e da coordenadora pedagógica..

As crianças puderam registrar fotograficamente suas impressões da visita, uma câmera fotográfica do CEI ficou disponível para as crianças de cada grupo para coletivamente efetuarem o registro. Desde os pés balançando no ônibus, os detalhes do chão fotos de rosto em close-up das de meninos e meninas e a castanheira foram os temas mais presentes nas imagens registradas pelas crianças. A este registro se somou o dos(as) educadores(as), dialogando com as impressões das crianças.

Transitaram nos espaços da biblioteca volante rumo ao espaço externo para contação de história à sombra da castanheira. Foi o momento de expansão dos corpos neste espaço: corriam, brincavam e riam causando tanto espanto e encantamento pelos adultos que lá estavam, como desconforto em alguns dos usuários. Nos semblantes a maioria expressava a surpresa pelo fato de serem crianças muito pequenas com seus corpos neste espaço frequentado majoritariamente pelos jovens e adultos.

Dentre os adultos presentes, um reclamou do *barulho das crianças* em um lugar marcado pelo silêncio. Buscou-se conversar com este cidadão apontando a importância e o direito das crianças pequenas também frequentarem a BMA. Este fato causou grande desconforto nos educadores e educadoras do CEI Lauzane Paulista.

Na avaliação dos(as) educadores(as) envolvidos(as) o encantamento com o espaço se fez presente. Com exceção da coordenadora e de uma professora os(as) demais estiveram lá pela primeira vez. Embora o encantamento se fez presente o desconforto diante a reação de um dos adultos mobilizou o grupo que não queria retornar ao espaço apontando que não seria interessante para as crianças pequenas.

Nos espaços de formação a equipe gestora apontou a importância da avaliação feita pelo grupo, apontou o desejo e empenho da gestão da época neste acolhimento

com segurança de forma brincante e que planejaríamos conjuntamente o retorno no segundo semestre de 2016.

A gestão a frente da BMA neste período evidenciou no seu processo de avaliação o desejo de viabilizar algumas adequações neste prédio tombado pelo patrimônio histórico a partir da escuta das Unidades de Educação Infantil que ali passaram, sendo que as crianças mais novas que atendidas foram as do CEI Lauzane Paulista, o que alimentava as inquietações e desejo de inclusão também destes sujeitos sociais.

“Não, eu não estou bravo, eu sou dinossauro!” O planejamento do retorno pautado na escuta das crianças

O ponto de partida é a observação das crianças: o que buscam saber sobre o mundo à sua volta, quais suas preocupações e que perguntas estão fazendo num dado momento? Afinal: para onde esta direcionada a curiosidade das crianças? É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbucio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa. (Ostetto, 2000, p. 194)

Quando iniciou 2016, a busca por eixos que estruturassem o retorno das crianças à BMA se fizeram também presentes. Buscou-se tal como postula Ostetto (2000) afinar cada vez mais o potente diálogo entre as duas instituições na escuta como o *verbo mais importante* para esboçar a intervenção e formação conjunta.

A inspiração da proposta foi se delineando a partir do interesse demonstrado pelas crianças com relação aos dinossauros. Todos os grupos tinham pelo menos dois livros sobre dinossauros que eram foco do interesse e da leitura, mesmo de forma não convencional, por parte das crianças. O CEI Lauzane Paulista tinha há muitos anos em cada sala uma estante na altura das crianças para que elas escolhessem os livros que quisessem ler, bem como no último dia da semana podiam escolher outros livros para levarem para ler com as suas famílias em casa aos finais de semana.

Observou-se que meninos e meninas folheavam o livro sobre os dinossauros, que ficava disponível para consulta das crianças diariamente. Aventavam hipóteses sobre estes seres pre-históricos: como comiam, os ruídos, como seria o *cocô dos*

dinossauros, os tipos e os nomes, enfim a curiosidade era imensa. Muitas vezes estes livros geravam disputa entre as crianças, todas queriam lê-los e não havia grande quantidade, mas buscou-se posteriormente garantir que todos os grupos os tivessem no mínimo três para consulta das crianças. De tanto manuseio foram, por vezes, restaurados.

Esta curiosidade pautou a observação e escuta da equipe desde 2015. No ano seguinte este interesse pautou também as conversas entre a coordenação pedagógica e o serviço educativo da BMA, que pode dar suporte a algumas das inquietações e iniciativas dos (as) educadores(as) de criarem um dinossauro gigante, bem como adereços de *dino* para as brincadeiras com e das crianças. Entre as visitas realizadas na Unidade Educacional, bem como a ida da coordenadora pedagógica à BMA foram se delineando ações em parcerias.

Provocados(as) pelo interesse das crianças, dois educadores do quadro de apoio resolveram construir, com uma caixa grande de papelão cedida por uma professora do Mini Grupo A, um dinossauro gigante. Buscaram na internet um modelo, um dos educadores desenhou a ampliação e tiveram como desafio deixar o dinossauro em pé para que as crianças do Mini Grupo I pudessem pintar com guache. Foi um sucesso! Mobilizou todas as crianças da U E , virou um mascote das turmas, pois tinha a altura das crianças. Abraçavam, queriam dar comida e esta escultura percorreu os diversos espaços ficando em especial no refeitório. Todos os dias as crianças queriam vê-lo desde a chegada e principalmente quando acordavam. Criavam histórias com ele que, por vezes, era "*bonzinho*" ou "*ficava bravo*" e comia alguém ou algum brinquedo. Escolheram um nome para este dino: "George", numa alusão ao desenho da *Peppa* que percorria as falas e brincadeiras das crianças.

Numa ocasião um dos meninos no refeitório estava conversando com a voz bem grossa. Ao indagarem se ele estava *bravo*, a criança com sua voz bem doce como de costume respondeu: "*não, eu não estou bravo, eu sou dinossauro!*" (Miguel , 3 anos), Este episódio foi relatado para a equipe da BMA que apontou ao grupo esta corporeidade das crianças com relação aos dinossauros, já criaram voz e formas de falar e andar como ele. Um encantamento compartilhado! Estas observações pautaram os processo de formação continuada no qual os(as) diversos(as) educadores(as) relatavam

falas e movimentos nas brincadeiras das crianças nos quais imitavam e (re)criavam os dinossauros.

As professoras começaram no planejamento provocar, observar a criação de movimentos pelas crianças: andar como dinossauro, dançar como dinossauro, balançar as caudas ou, como elas diziam: *os rabinhos*.

Neste sentido na formação buscou-se explorar com as educadoras e educadores a ideia dos parangolés do Hélio Oiticica: uma obra dançante. Foi possível, a partir do diálogo da coordenação pedagógica com o **serviço educativo da Biblioteca Mario de Andrade** provocar o grupo a pensar e criar junto com as crianças os adereços para dar mais elementos para a brincadeira delas como *Dinos*. A equipe do serviço educativo abraçou este desafio dando sugestões para construção das partes, garantindo a autoria dos educadores(as): as patas, a cauda, a “cabeça”. Com estas dicas dadas pelo educativo da BMA, a equipe de educadores(as) começou a pensar nos materiais e construir estas peças com tecidos coloridos, meias enchimentos compuseram as patas e demais partes. Buscaram em conjunto moldes para cauda e cabeça. Todos os adereços de pano e enchimento com manta acrílica foram confeccionados com a ajuda de vários educadores e educadoras que inicialmente costuravam à mão e posteriormente conseguiram a doação de uma máquina de costura para o CEI Lauzane Paulista garantindo a ampliação dos adereços e envolvendo as famílias e as crianças em situações dançantes.

Em outros momentos na Unidade Educacional a ação formativa foi planejada a partir da ideia dos PARANGOLÉS, do artista plástico Hélio Oiticica, Foram convidados a construir o seu parangolés com os panos coloridos a disposição, num no entrelaçar de sensações visuais, táteis e rítmicas na deslocação dançante no espaço. Buscou-se refletir sobre o impacto desta proposta num museu e a mudança da relação dos sujeitos com as obras e de arte e com os espaços culturais.

Inspirados(as) e provocados(as) com os “parangolés” do artista plástico Hélio Oiticica e sua relação inovadora com a obra de arte educadores e educadoras puderam pensar e planejar o retorno à BMA em 2016: pensar numa performance brincante das crianças paramentadas com partes de Dinossauro no espaço da BMA, num deslocar de corpos e cores dentro de uma brincadeira que as mobilizava. As crianças pequenas com seus corpos dançantes circulando nos espaços causando estranhamentos e aproximações

com os demais públicos que ocupam este espaço cultural. Outro ponto que veio à tona foi o das crianças perguntarem onde ficavam guardados os livros. Este deu outro mote para o educativo provocar a visita orientada nos diversos espaços com a pergunta: *aonde os livros dormem?*

Buscou-se envolver as famílias neste retorno conversando em reunião com as mesmas e a BMA elaborou um cartão especial com o desenho feito coletivamente para cada grupo realizando o cadastro de todas as crianças para utilizarem com suas famílias as bibliotecas da cidade de São Paulo.

A visita orientada na BMA foi dividida em três grandes momentos intercalando os dois subgrupos formados com adultos e crianças para circulação nos espaços. No primeiro momento a acolhida e um grupo foi conhecer a biblioteca circular e ficou numa grande almofada lendo livros que escolheram entre os disponibilizados no espaço. Foram observadas pelos demais adultos presentes que surpresos se encantaram com o interesse das crianças em suas leituras não formais no mergulho e diálogo com os livros e revistas. Outro grupo percorria espaços com desafios que as educadoras da BMA lançavam ao andar contando a história de onde os livros fiavam e como eles dormiam no espaço até serem *acordados* pelos leitores. Fizeram os combinados com as crianças que animadamente mergulharam na brincadeira proposta. Os dois grupos se encontraram na castanheira para o caça ao tesouro de dinossauro e o pic nic. Brincaram muito percorreram o espaço das castanheiras, ouviram histórias contadas vestidos de dinossauros. No término da visita orientada se deu o cortejo dos dinos também muito esperado pelas crianças e cada uma recebeu uma sacolinha com a sua carteirinha, cuja capa era o desenho que ela fez coletivamente, a programação e a carta convite às famílias.

No retorno à Unidade Educacional os sorrisos trocados entre as crianças e seus familiares apontou o impacto positivo desta experiência que de acordo com os comentários de alguns pais, mães ou responsáveis foi inesquecível para as crianças que contavam cada detalhe da experiência vivida.

Foram tantos depoimentos que o CEI junto com a BMA filmou um de cada grupo para socializar às demais famílias e ao público da BMA pelo facebook: os rostos sorridentes das crianças brincando de dinossauros à sombra da castanheira com os educadores e educadoras provocadas pelo serviço educativo da BMA, os momentos de

leitura na grande almofada e os momentos em que estavam embevecidas ouvindo histórias ou com seus olhos a *curiosar* no espaço.

Em uma das narrações a mãe de uma criança contava sorrindo que quando chegou em casa o seu filho falou: *Mãe eu brinquei de livros!* Esta frase provocou o desejo de escrever este relato de experiência

A avaliação dos educadores e educadoras também evidenciou a satisfação com a experiência. Destacaram nas narrativas que compuseram as avaliações individuais:

Nunca vimos tantos livros no mesmo lugar, andamos e conhecemos a biblioteca circulante. Pudemos manusear alguns, o pessoal da BMA já tinha separado no almofadão alguns livros para nossa faixa etária... . Ampliamos possibilidades de brincadeira! Foi um momento de rica interação envolvendo nossas crianças e adultos, inclusive as educadoras da Biblioteca. Nós professoras achamos que foi um passeio muito rico, gostamos de ver a reação de espanto e admiração das outras pessoas que estavam neste espaço cultural que pararam o que estavam fazendo para olhar nossos pequenos no espaço, pois ficamos muito orgulhosas com a formas com que se apropriaram do espaço e seguiram todos os combinados que fizemos. (Trecho da avaliação coletiva da equipe docente que compôs os relatórios de avaliação das crianças)

Desta maneira, as crianças desafiaram e “interrogaram” a cidade com seus corpos produtores das culturas infantis. Mario de Andrade, que tanto lutou por espaços como os Parques Infantis, que como ressalta Faria (1999), eram espaços em que “*se produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional (...) a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente*” (p. 62) ficaria muito orgulhoso!

REFERÊNCIAS

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 69, Dezembro/1999.

GOBBI, M. A. Ocupações e Infância: crianças, luta por moradia e culturas infantis na cidade de São Paulo. In. *Crítica Educativa*, v. 2, n. 2, p. 9-24, Sorocaba/ SP, jul./dez.2016.

HOYELOS, Alfredo. La ética em el pensamento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Octaedro, 2013 (tradução nossa).

LA BARRACA TESTONI RAGAZZI. *Carta dei diritti dei bambini all'arte e Allá cultura*. Bologna: Edizioni Pendragon, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In SARMENTO, Manuel Jacinto e Celisara, Ana Beatriz (orgs). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: ASA Editores, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Orientação Normativa n. 01/2013: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares*. São Paulo: SME/ATP/DPT, 2014.

OSTETTO, L. *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio*. Campinas/ SP: Papirus, 2000.

TONUCCI, F. A Infância e a Cidade. *Revista Pátio*, n 40, julho 2014.

CRIANÇAS E MOBILIDADE URBANA: APONTAMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CULTURA LÚDICA INFANTIL NA CIDADE

Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria

Janaina Garcia Sanches

Professoras do Depto. de Educação Física do C. A. João XXIII/UFJF

eliete.verbena@ufjf.edu.br / janaina.sanches@ufjf.edu.br

Resumo

Neste trabalho são abordadas as relações entre infância, cidade e cultura lúdica a partir da valorização da voz da criança no processo de pesquisa. Assim, buscamos colocar em evidência, de forma situada, a cultura lúdica infantil que é desenvolvida pelas crianças a partir do seu ir e vir, especificamente no contexto de um bairro da cidade de Juiz de Fora/MG no decorrer do ano de 2011. O estudo realizado no âmbito de uma iniciação científica júnior possibilitou inferir que a mobilidade urbana é uma variável importante, ao lado de outras, no processo de desenvolvimento da cultura lúdica infantil. A realização deste estudo aponta para a necessidade de realização de pesquisas futuras que busquem investigar, de forma aprofundada, as culturas lúdicas infantis que se desenvolvem nos diferentes contextos da cidade, cujas possibilidades de mobilidade urbana pelas crianças revelam as suas particularidades.

Palavras-chave: infância; cidade; cultura lúdica.

Introdução

O artigo que ora apresentamos é desdobramento de um trabalho de iniciação científica júnior¹, realizado no ano de 2011, sob a nossa orientação. Neste estudo, a infância foi considerada tema central a partir da identificação das crianças como atores sociais que pertencem a uma categoria social geracional (SARMENTO, 2005; QVORTUP, 2010). Numa perspectiva sociológica, as crianças são reconhecidas como produtoras de cultura e exercem a cidadania ativa, atribuindo uma interpretação singular à sociedade.

Considerando as particularidades de um projeto de iniciação científica júnior, naquele momento, tivemos como propósito abordar a temática “infância e cidade”, com o objetivo de levantar informações a respeito da mobilidade urbana que envolve crianças,

¹A Universidade Federal de Juiz de Fora desenvolve o “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior” (Probic-Jr./Fapemig/UFJF), que é específico para alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII, vinculado à UFJF, e envolve também alunos da rede pública estadual de ensino do estado de Minas Gerais. A bolsa é financiada pela FAPEMIG, sendo exigidas oito horas semanais de dedicação às atividades do projeto.

especialmente os sentimentos vividos por elas na sua relação com a cidade e os possíveis riscos que esta apresenta sob o ponto de vista das próprias crianças.

A discussão sobre a criança e a cidade tem conquistado, cada vez mais, visibilidade no meio acadêmico. Autores como Müller (2012) e Tonucci (1997) indicam que criança e rua ou criança e cidade não devem estar em oposição, mas sim, em estreita relação de forma que a rua e a cidade sejam espaços para se viver plenamente a infância. Ainda que a rua e a cidade representem insegurança, a presença da criança nesses espaços muda a forma de ver e lidar com a vida e a paisagem das cidades.

A partir de alguns dados levantados durante a realização do referido trabalho, sentimos-nos provocadas a elaborar este artigo para discutir as relações infância, cidade e cultura lúdica, tendo como desafio o reconhecimento e a valorização da voz da criança, conforme preconizado na perspectiva da pesquisa com criança (DELGADO, MÜLLER, 2005; GRAUE, WALSH, 2003).

Infância e cidade: uma trama de relações

A cidade, como uma construção social, apresenta espaços de inclusão e de exclusão evidenciados pelas ilhas urbanas ocupadas pela criança no seu dia a dia (ZEIHER, 2001). Fatores como o crescente trânsito urbano via meios de transportes, e o aumento da violência nos grandes centros têm afastado as pessoas das ruas, gerando consequências marcantes para a criança (RISSOTTO, TONUCCI, 1999; TONUCCI, 2009). A autonomia atribuída à criança efetivamente não se materializa pela concessão. Novas formas e refinamentos de controle imperam, colocando-a perante um desafio ainda maior: negociar com os adultos a sua existência no mundo e exercer o direito à infância e o de ser criança.

Francesco Tonucci (2010)², afirma perceber a cidade organizada para apenas uma parcela da população, que não inclui as crianças. Como o tráfego de carros cresce com o desenvolvimento das cidades, o trânsito automobilístico não favorece a exploração das ruas a pé ou por meios de transporte como bicicleta, skate e patins, por exemplo, para qualquer grupo de transeuntes, em especial as crianças. Para o autor, as cidades estão

² O Professor Francesco Tonucci proferiu, em 18 de março de 2010, uma conferência denominada "La città dei bambini e le sue caratteristiche politiche e sociali", promovida pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), que teve como foco a discussão sobre a criança na cidade, em especial a sua autonomia nesse contexto, considerando a experiência realizada no Projeto "A Cidade das Crianças" (La città dei bambini), Tonucci e Natalini (2006) que propõe uma nova filosofia de governo da cidade.

sendo (re)construídas para que "os carros vivam melhor". A essa situação, parece que as ruas só se justificam em função de acesso aos diferentes espaços, ou às diferentes ilhas, para usar o termo empregado por Zeiher (2001; 2003).

As situações vividas pelas crianças retratam a forma como elas compreendem a organização espacial urbana, o crescimento do trânsito e, dada a sua análise, os argumentos e justificativas denotam as lógicas infantis de entendimento e compreensão do mundo e as escolhas no ir e vir.

Às escolhas que são confrontadas, percebe-se que ser criança não é só uma aventura, mas também um grande desafio. As cidades crescem, a movimentação nas ruas acompanha esse crescimento, porém as finalidades desse desenvolvimento nem sempre focam o bem-estar da sociedade. O trânsito aumenta e os carros encontram mais espaços, mais vias; e as pessoas, incluindo as crianças, organizam-se conforme a cidade se apresenta, como afirmam Rissotto e Tonucci (1999). Sobre essa temática, Qvortrup (2010) faz uma reflexão e pondera ser possível visualizar

como a infância tem ocupado cada vez menos espaço ao longo do tempo; por essa razão, a sua categoria estrutural está quase literalmente minimizada. Os fatores responsáveis por isso, ou, talvez por melhor dizer, de acordo com essas mudanças demográficas, são todos os que, em outras circunstâncias, influenciarão a infância, como, por exemplo, crescimento econômico, industrialização, urbanização, aumento na qualidade da saúde, secularização, individualização, educação, privatização da família, e outros. Como resultado, a infância tem tornado-se menor – tanto em nível familiar quanto social. (p. 641)

Percebe-se, então, que as crianças não exploram as ruas como se espera. Essa situação tem implicações não interessantes para a sociedade e, obviamente, para o grupo considerado. Assim, Tonucci (2010) destaca duas implicações desse contexto para a infância: a saúde e a formação das crianças.

No primeiro caso, a saúde, ele observa o problema da obesidade infantil crescente em grupos cujo estilo de vida não é ativo em termos de movimentos relacionados às atividades cotidianas. As crianças crescem em locais fechados e os deslocamentos entre os diversos espaços para o cumprimento de suas atividades diárias normalmente é feito utilizando-se de algum meio passivo de transporte.

Em termos da formação da criança, Tonucci (2009) e Rissotto e Tonucci (1999) defendem uma cidade que não seja demasiado segura no sentido de permitir haver surpresas. Como a vida social é dinâmica, caso as crianças explorem as ruas, elas estarão sujeitas a aspectos

inusitados. Defende também que seja possível a criança se esconder nos espaços ou subir em árvores, quando da utilização dos parques, por exemplo. Sobre isso, os autores se opõem aos parques formatados em que a criança é induzida a determinada forma de exploração, inibindo sua criatividade e livre ação. Conclui afirmando que isso não permite à criança crescer no imprevisto.

No entanto, o ambiente urbano é frequentado pela criança em função da sua organização espacial e temporal. Zeiher (2003) retrata estudos realizados sobre rotinas de crianças e seus deslocamentos cotidianos entre as ilhas, que podem ser entendidas como o espaço da casa, da escola, dos parques infantis, entre outros, em função da necessidade das atividades diárias, na expectativa de conhecer como as crianças vivem esses deslocamentos. Embora existam rotinas semelhantes – rotinas de lugares – para diferentes crianças, cada uma possui um espaço de vida individual temporalizado, seja ele centralizado em um ou outro local ou fragmentado em diversos locais.

É importante destacar que a autora afirma que as formas de insularização dos espaços de vida individual das crianças variam em função da dimensão temporal, tanto em termos cronológicos atrelados à idade da criança, quanto em termos de tempo-hora do dia e do espaço ocupado, no sentido da proximidade ou não dos locais frequentados. Outro aspecto que interfere na forma de usar ou aceder aos espaços está no maior ou menor controle que os pais/responsáveis, em especial, exercem sobre a rotina das crianças significando menor ou maior possibilidade de decisão pela criança respectivamente. Essa organização pode ser entendida como modelagem da vida cotidiana. Uma modelagem que sugere condutas muitas vezes ignoradas ou ludibriadas pela criança na sua relação com o espaço, nesse caso urbano.

Se as ruas passam a ser vistas como via para aceder a espaços, o que nem sempre acontece com a criança sozinha, uma reflexão interessante acerca da criança e da cidade de forma inter-relacionada é feita por Tonucci (2009). O autor afirma que as crianças perderam a cidade e a cidade perdeu com a ausência das crianças em suas ruas e espaços. Para o autor, criança nas ruas sugere cidade mais segura, uma vez que as pessoas se preocupam com sua presença e agem de forma diferenciada, mudando, assim, a paisagem das ruas. Nesta perspectiva, o autor defende o olhar da cidade a partir do bairro como núcleo da vivência, ou seja, a transformação dos centros a partir dos bairros, da sua forma de organização, e não o contrário.

Esse posicionamento deve ser entendido e pensado com certa relatividade, pois muitos problemas sociais presentes no cotidiano das cidades exigem iniciativas políticas para sua solução, o que têm contribuído para o aumento de controle dos pais/responsáveis sobre os filhos fora dos espaços considerados seguros, como a casa, a escola, o *shopping*, dentre outros. Formas protetivas de controle para com as crianças sempre existiram, porém, com a nova configuração social, outros mecanismos passam a constituir tal proteção.

O contexto da pesquisa: o bairro em que as crianças estão inseridas

Esta pesquisa foi desenvolvida com crianças que residem no bairro Grama, um bairro predominantemente de classe popular que está localizado na zona nordeste do município de Juiz de Fora/MG. A denominação oficial da região na qual o bairro está localizado é "Muçunge da Grama", já que abrange, no total, outro catorze bairros/loteamentos.

Esse bairro está, aproximadamente, à dez quilômetros de distância da área central de Juiz de Fora; para muitas pessoas, é considerado um bairro distante, tomando-se como referência o próprio centro da cidade. Ele é atendido por várias linhas de ônibus urbano, pois faz interligação com outros bairros no seu entorno; por ele passam também algumas linhas de ônibus interurbano, já que também dá acesso à rodovia estadual MG-353. Nos finais de semana e nos feriados prolongados, observa-se um trânsito intenso de veículos, uma vez que muitas pessoas visitam municípios vizinhos e localidades rurais próximas a esse bairro.

O comércio e os serviços existentes no bairro Grama é uma referência para o seu entorno, dispensando, em muitas situações, a ida das pessoas ao centro da cidade. Há produção de hortaliças e é comum observar a presença de senhores circulando pelo bairro de bicicleta, de carroça ou conduzindo um carrinho de mão para vender as verduras que produzem.

Um clube de festas/bailes, várias igrejas (evangélicas, protestantes e apenas uma católica) e um terreiro de umbanda também se fazem presentes no bairro que conta com uma praça que dispõe de quadras e rampa para skate. Existe também um posto policial que, atualmente, serve apenas como ponto de apoio para a polícia militar, ou seja, não se destina a presença permanente de policias.

Em relação ao atendimento educacional, no bairro Grama há uma creche municipal e duas escolas públicas: uma, municipal, que oferece Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; e outra, estadual, que oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação

de Jovens e Adultos. Há também uma instituição de caráter não governamental que abriga crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

A escola estadual, que oferece Ensino Médio – E. E. Hermenegildo Vilaça³–, serviu de ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa abordada neste artigo. As duas bolsistas participantes do projeto estudavam nessa escola e isto viabilizou a inserção de ambas no campo da pesquisa. Aos poucos, elas foram estabelecendo contato com as crianças do segundo segmento do Ensino Fundamental da escola e, assim, foi-se definindo o grupo de crianças participantes do estudo em questão, que preconizou a pesquisa com criança, inserida no contexto da investigação, numa dimensão de espaço e tempo cultural e historicamente situados, considerando-a como sujeito social e pertencente a uma categoria geracional permanente que vive em “contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real” (GRAUE, WALSH, 2003, p. 22).

Para a realização desta pesquisa, os dados foram obtidos das seguintes maneiras: realização de observações participantes na escola e em outros espaços vivenciados pela criança; realização de registros, por parte das crianças, em um diário de bordo oferecido pelas pesquisadoras para que elas fizessem anotações acerca do seu cotidiano; aplicação de questionário junto às crianças; e realização de registros fotográficos por parte das pesquisadoras. A voz das crianças requerida transcendeu a comunicação compreendida pela expressão oral, reconhecendo outras formas de linguagens que apresenta, sempre, a partir do lugar social que ocupa.

Vivendo a infância no bairro: a cultura lúdica em movimento na cidade

Ao abordarmos o ir e vir da criança pela cidade, a dimensão da cultura lúdica infantil envolvida nesse fenômeno é algo que não pode deixar de ser destacado, já que é possível identificar a existência de práticas lúdicas *sui generis* nos diferentes contextos das experiências infantis ligadas à mobilidade urbana das crianças.

Gilles Brougère (2014), ao defender a existência uma cultura lúdica, compreende essa cultura como um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (p. 23). No contexto desse trabalho, podemos

³ Bolsistas de iniciação científica júnior que atuaram na pesquisa: Madara de Castro Guimarães Maciel e Gabriela Damasceno Simião.

considerar que o ir e vir da criança pela cidade pode, em muitas situações, constituir-se numa atividade lúdica⁴ que engendra regras e significações próprias como se observa no jogo. Nesse sentido, constitui-se também num espaço de criação cultural a partir das suas experiências de ir e vir pela cidade.

Segundo Brougère, a cultura lúdica é caracterizada tanto pela produção da sociedade adulta – restrições materiais e simbólicas impostas à criança –, como também pela reação da própria criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas. Além disso, é importante ressaltar que a cultura lúdica é dinâmica e plural, pois, enquanto tal, é variável segundo o contexto sócio histórico, as relações de gênero, intergeracionais e étnico raciais, além das questões ambientais, por exemplo. O autor, aponta, ainda, outros elementos – a televisão e o brinquedo – que influenciam a cultura lúdica de forma a torná-la, sob determinados aspectos, globalizada. Além da mídia televisiva, podemos considerar, na atualidade, a diversidade de mídias existentes que, de alguma forma alcançam, o universo infantil e influenciam a sua cultura lúdica.

Embora Brougère tenha se debruçado mais detidamente sobre a cultura lúdica infantil, ele considera importante situar a cultura lúdica adulta em relação à infantil. A cultura lúdica infantil envolve

um conjunto de significações produzidas para e pela criança. [...] Mas o que caracteriza a cultura lúdica é que apenas em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas à criança. Ela é igualmente a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas. Daí advém a riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas. Os analistas acentuam, então, uns, o condicionamento, outros, a inventividade, a criação infantil. Mas o interessante é justamente poder considerar os dois aspectos presentes num processo complexo de produção de significações pelas crianças. É claro que o jogo é controlado pelos adultos por diferentes meios, mas há na interação lúdica, solitária e coletiva, algo de irredutível aos constrangimentos e suportes iniciais: é a reformulação disso pela interpretação da criança, a abertura à produção de significações inassimiláveis às condições preliminares. (BROUGÈRE, 2014, p. 29)

⁴ De acordo com González e Fensterseifer (2005), o lúdico (ou a atividade lúdica) pode ser entendido como uma manifestação cultural que se faz presente em diferentes instâncias da vida humana, e que possui, portanto, uma constituição social, histórica e cultural. Ele está associado a diferentes manifestações como jogo, brinquedo, brincadeira e festa; é marcado pela espontaneidade, criatividade, imaginação, prazer, alegria, divertimento, bem como à dimensão do corpo, do movimento e das atividades corporais.

Ao retomarmos os registros feitos pelas crianças nos seus “diários de bordo”⁵, identificamos uma riqueza de informações que revelam, para além das suas rotinas de vida diária, sentimentos, emoções e afetividade nas relações que estabelecem com os seus pares, familiares e, inclusive, com as bolsistas de iniciação científica júnior que participaram desta pesquisa.

Em seus registros, as crianças relatam um pouco da sua rotina da vida diária como, por exemplo: ir à escola, horário em que tomaram banho e foram dormir, arrumar a casa, ida à casa de parentes e ao centro da cidade, bem como viagens de férias à praia. Todas as crianças fizeram registros sobre o brincar, mas também evidenciaram a vivência de momentos das suas vidas que possuem uma dimensão lúdica. Sobre o brincar, elas mencionaram o seguinte: brincar na rua, jogar bola, andar de bicicleta, jogar adedanha⁶ e soltar pipa. Em relação a outros momentos lúdicos, elas indicaram: almoço na casa da avó com as primas; festa entre amigas; assistir filme na televisão; passeio entre colegas de colégio; almoço entre colegas.

No contato que tivemos com as crianças participantes da pesquisa, fomos convidadas para estar com elas em duas situações interessantes: a primeira delas foi para conhecer um lugar no bairro onde elas costumavam frequentar para brincar; esse lugar é conhecido como “beco”. Ficou acertado o dia e a hora em que iríamos encontrá-las: uma manhã de sábado. Não conhecíamos direito o local e, ao chegar lá, ficamos um pouco receosas, pois, além de ser um lugar consideravelmente isolado, sentimos que alguns moradores da localidade olhavam para nós de forma desconfiada. Ficamos assustadas, pois nenhuma criança chegava para o encontro. O medo aumentou no momento em que percebemos que estávamos sendo observadas por alguém que se escondia atrás das árvores e dos matos! Nossa reação imediata foi a de sair correndo daquele lugar, pois ficamos receosas de ser

⁵ O diário de bordo proposto às crianças foi organizado em formato de um caderno pequeno, que continha uma orientação para o seu uso. Teve como propósito possibilitar o registro das experiências das crianças em diversos momentos de suas vidas no período da pesquisa. Quando da entrega do diário de bordo, foi explicado a elas que o seu uso deveria ser livre, tanto em relação aos momentos para realizar os registros como também na frequência com que os realizaria e em relação às experiências que seriam registradas. As crianças permaneceram com os diários por seis meses aproximadamente e, ao final dessa etapa, foram recolhidos para uma análise e, posteriormente, devolvidos a elas.

⁶ Adedanha é uma brincadeira em que o desafio se constitui em preencher, com palavras, diferentes categorias predefinidas pelo grupo, sendo definida também, e coletivamente, uma letra que, necessariamente, será usada como a inicial em todas as respostas. Exemplos de categoria: cidade; marca de carro; nome próprio etc. Caso a letra B seja definida pelo grupo, todas as respostas devem começar com esta letra. Caso você acerte sozinho ou com termo único, marca dez pontos; caso sua resposta seja igual a de outro participante, marca cinco pontos; caso não responda, não marca pontos.

alvo de algum tipo de violência. Mas não demorou para entendermos o que de fato estava acontecendo: eram as próprias crianças que estavam nos observando! Pareceu também que elas estavam com medo de se aproximar de nós. Assim que identificamos quem estava nos espreitando e que elas, por sua vez, também nos reconheceram, aproximamos e conversamos um pouco. Se, num primeiro momento, sentimos um frio na espinha pelo medo de que algo ruim nos acontecesse naquele lugar, no momento seguinte, sentimos um grande alívio e ainda rimos muito da situação inusitada e hilária que vivenciamos.

A outra situação em que estivemos com as crianças foi para participar de um piquenique, que aconteceu em outro dia, num sábado à tarde. As crianças relataram que tinham o hábito de se reunir para fazer piquenique num sítio localizado na região em que residiam e que era aberto ao público, pois lá funcionava um restaurante. Encontramos com as crianças no local e passamos uma tarde agradável com elas, compartilhando do lanche que elas organizaram e participando de um jogo de vôlei junto com as mesmas. Além deste jogo, as crianças brincaram de subir em árvores, alcançar galhos mais altos, compartilhando um momento singular e, ao mesmo tempo, desafiando uns aos outros. O tempo de alimentação foi permeado de brincadeiras e risos. Podemos dizer que o momento do lanche se constituiu num ato lúdico.

Os dados levantados neste estudo de iniciação científica júnior orientado por nós, apontam para a existência de práticas lúdicas que se relacionam com as especificidades do lugar onde ocorrem – neste caso, o bairro. As possibilidades de ir e vir que esse grupo de crianças possuía na ocasião em que o estudo foi realizado, indica que a mobilidade urbana é uma variável importante, ao lado de outras, no processo de desenvolvimento da cultura lúdica infantil, já que vai interferir diretamente nas oportunidades das crianças estarem juntas e interagirem para construir e reconstruir essa cultura. A mobilidade que tais crianças desfrutam por conta da localidade em que vivem oportuniza não apenas a exploração espontânea de diferentes espaços existentes no bairro, mas também o exercício de escolha sobre o que fazer coletivamente nestes espaços com algum grau de distanciamento e interferência direta dos adultos sobre suas práticas lúdicas.

A partir da ideia de comunicação e interação das crianças, seja entre pares ou de forma intergeracional, são evidenciadas formas de se colocarem no mundo; a ludicidade, em tais contextos, tem papel relevante. As práticas lúdicas vivenciadas na infância são entendidas/organizadas como pilares da cultura infantil (SARMENTO, 2004), a saber:

Ludicidade; Interatividade; Imaginação do Real; e Reiteração. Embora sejam definidos separadamente para que melhor sejam compreendidos, tais pilares se inter-relacionam nas práticas lúdicas vividas pelas crianças em suas interações sociais e, portanto, são indissociáveis. Nesse trabalho, focaremos na ludicidade e na interatividade, pois, nesse momento, esses dois pilares dialogam de forma mais intensa com a discussão proposta.

A ludicidade, conforme Sarmiento (idem), não é exclusiva dessa fase da vida, mas própria do homem, constituindo-se em uma das atividades interativas de grande significação. As crianças vivenciam-nas com seriedade e compromisso, o que pode diferenciá-las dos adultos quanto a esta relação. Portanto, a ludicidade é entendida como "[...]um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente." (SARMENTO, 2004, p.15)

Em um dos registros de campo, foi percebida uma distinção quanto aos comportamentos/atitudes dos meninos e das meninas, mas predominando algo em comum: a interação para o brincar:

As meninas costumam andar em grupinhos de meninas, já os meninos são mais soltos. Os meninos e as meninas só se agrupam em geral quando eles decidem sair juntos para lancha e passear, por exemplo. No intervalo das aulas, as crianças gostam de conversar, escutar músicas, ficar no sol, usando esse intervalo para descansar e fazer o que gostam. Os encontros fora do espaço escolar acontecem para fazer trabalhos, escutar música e assistir filmes, ir a aniversários, brincar, conversar, etc. (Nota de campo, 2011)

A interatividade está relacionada à convivência, em especial entre pares, possibilitando formas de desenvolvimento, de interação, partilha, entre outras formas de conhecimento. Isso é perceptível na relação dos participantes da pesquisa, em qualquer espaço de interação. Para Sarmiento (2004),

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interactiva; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. (SARMENTO, 2004, p. 14)

O autor destaca, ainda, que é por meio da cultura de pares que as crianças se apropriam do mundo que está a sua volta, em interação. A cultura da infância se dá também a partir

da relação estabelecida com os adultos e, portanto, "seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos" (idem, p.15), mundo esse que se mostra controlador das ações da criança na infância.

Considerações finais

Este estudo buscou, a partir das vozes de crianças, discutir a relação infância, cidade e cultura lúdica. A discussão proposta neste artigo colocou em evidência a cultura lúdica infantil que é desenvolvida pelas crianças a partir do seu ir e vir, especialmente no contexto de um bairro da cidade de Juiz de Fora/MG.

O estudo realizado, no âmbito de uma iniciação científica júnior, possibilitou inferir que a mobilidade urbana é uma variável importante, ao lado de outras, no processo de desenvolvimento da cultura lúdica infantil. Nesse sentido, faz-se necessária a realização de outros estudos e com caráter de profundidade que busquem investigar as culturas lúdicas infantis que se desenvolvem nos diferentes contextos da cidade, cujas possibilidades de mobilidade urbana apresentam-se com as suas particularidades.

Nos diferentes espaços de interação social, as crianças evidenciaram a importância da cultura lúdica, especialmente nas relações entre pares. Embora este seja o destaque, é necessário evidenciar que a cultura lúdica também se constrói na relação da criança com o adulto, nas suas negociações do ser criança e de viver a infância plenamente.

Referências

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. IN: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

DELGADO, Ana Cristina C.; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

GRAUE, M. Elizabeth.; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MÜLLER, Fernanda. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 295-318, jan./abr. 2012.

Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/quem-e-quem/docentes/f/fernanda-muller/minhas%20publicacoes/artigos/infancia-e-cidade-porto-alegre-atraves-das-lentes-das-criancas/view>>. Acesso em: 07 set. 2016.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RISSOTTO, Antonella; TONUCCI, Francesco. La mobilità urbana come misura della democrazia della città - Il bambino come unità di misura. in: **Medio ambiente y responsabilidad humana**, Universidad de la Coruña (pp. 61-67). Coruña, Espanha, 1999.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, 26(91), 361-378. 2005.

_____. **As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade**. CEDIC. [Mimeo]. Universidade do Minho, Braga: Portugal, 2004.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. **Revista de Educación**, número extraordinário, 147-168. Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione - ISTC. Consiglio Nazionale delle Ricerche. Roma, Itália, 2009.

TONUCCI, Francesco; NATALINI, Pia. **A scuola ci andiamo da soli: manuale operativo per cominciare a restituire la città ai bambini e i bambini alla città**. Roma: Itália: Gangemi Editore, 2006.

ZEIHER, Helga. Children's islands in space and time: the impact of spatial differentiation on children's ways of shaping social life. In Bois-Reymond, M., Sünker, H., & Krüger, Heinz-Hermann. (Orgs.), **Childhood in Europe: approaches – trends – findings** (pp. 139-159). New York: USA: Peter Lang, 2001.

_____. Shaping daily life in urban environments. In Christensen, P., & O'brien, M. **Children in the city: home, neighbourhood and community** (pp. 66-81). London: England: Routledge Falmer Press, 2003.

“DAQUI A POUCO TEREMOS OS PROFESSORES EBTT!”¹

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO E AS SUAS PRIMEIRAS PROFESSORAS DE CARREIRA

Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho²

Isabela Pereira Lopes³

RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre os avanços e desafios vividos na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI UFRJ), a partir da Resolução nº 1 de 10 de março de 2011, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, órgãos vinculados ao Ministério da Educação brasileiro, no que tange, principalmente, a chegada das primeiras professoras de carreira, também chamadas de professoras EBTT's (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico). Discute-se à luz da legislação, os caminhos percorridos para a constituição da referida escola como um espaço universitário de experimentação de práticas pedagógicas inovadoras com crianças de 0 a 5 anos. Dentre as conquistas pós Resolução destacam-se: o cumprimento do artigo 1º que prevê *“igualdade de acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender”*, resultando em uma escola pública, destinada à comunidade de forma irrestrita, a partir de 2013, e a vinculação da escola na estrutura administrativa da Universidade, possibilitando a consolidação do processo de institucionalização do ponto de vista organizacional, mas sobretudo, garantindo o reconhecimento da escola como uma Unidade de ensino, pesquisa e extensão. Apesar dos avanços, temos como principais desafios a autonomia orçamentária e a construção de uma sede própria, pensada para cumprir finalidades de acolhimento, interação, exploração, descoberta e inclusão. Alcançar o reconhecimento da EEI traduz-se no objetivo primordial para inspirarmos políticas públicas na educação infantil e para lutarmos pela consolidação da Educação Básica na UFRJ.

Palavras-Chave: Educação Infantil – Políticas Públicas – Avanços – Desafios

¹ Fala de uma Técnica em Assuntos Educacionais em Reunião de Formação Pedagógica. In: Maia & Fernandéz, 2015).

² UFRJ; Brasil; alinecrispimufrj@hotmail.com

³ UFRJ; Brasil; isabelaufjrj@gmail.com

1- Um breve histórico da EEI UFRJ

A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro – EEI UFRJ foi criada como uma Creche Universitária, em 24 de junho de 1981, a partir da iniciativa da médica pediatra Dalva Sayeg de criar um espaço destinado ao atendimento dos filhos(as) de mães servidoras. Desde a sua inauguração a escola funciona no IPPMG (Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira)

Podemos afirmar que o nascimento da EEI-UFRJ, acontece em consonância com o contexto mais amplo, da implantação de creches brasileiras. No Brasil, de um modo geral, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade, esteve ancorado sob concepções médicas e higienistas, com foco na prevenção e na promoção da saúde e da assistência.

Num vídeo institucional em comemoração a 25 anos da EEI-UFRJ, a fundadora da Creche Universitária, Dalva Sayeg, levanta outros pontos que são interessantes para revelar esse início.

Havia inúmeras mães – funcionárias, mestrandas, doutorandas – com crianças e não tinham onde deixar as crianças. Então, muitas funcionárias traziam as crianças e colocavam em algum lugar impossível de imaginar e que não queriam que a gente soubesse, para que elas pudessem ficar com as crianças perto delas. [...] Aproveitamos, então, que havia este bloco, nós implantamos aqui a creche universitária. (Vídeo institucional, EEI-UFRJ, 2006)

Desse modo, é possível notar que o surgimento da Creche Universitária esteve atrelado a Medicina, que inicialmente atendeu aos filhos e filhas de servidoras ou estudantes do IPPMG.

A unidade funcionou como um setor do IPPMG até 1987, quando foi inserida na estrutura administrativa da Divisão de Assistência Médica do Servidor, órgão administrativo da Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4), passando a denominar-se Creche Universitária Pintando a Infância.

Em 1990, a administração da Creche passou diretamente à Pró-Reitoria de Pessoal, por meio da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais, desvinculando-se organizacionalmente do serviço de saúde e da perspectiva médico-higienista e fortalecendo-se enquanto benefício do servidor.

No cenário nacional, foi no final da década de 80 que houve uma grande expansão das creches no âmbito das universidades federais brasileiras. Esse aumento significativo ocorreu, sobretudo, após o Decreto nº 93.408 de 10 de outubro de 1986,

que previa a criação de creches no local de trabalho como um direito para servidores federais, homens e mulheres, ratificando a função assistencialista de atendimento às demandas da família.

Se por um lado a década de 80 demarca uma expansão das creches universitárias como um benefício aos servidores federais, por outro, na mesma década, tem-se legalmente o primeiro passo de reconhecimento social da educação ofertada em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito da criança, através do artigo 208 da Constituição Federal de 1988.

Do ponto de vista legal, outro marco relevante à valorização da Educação Infantil no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, que a caracteriza como a primeira etapa da Educação Básica, consolidando o atendimento prestado pelas creches e pré-escolas como educacional. Esse reconhecimento fortaleceu a discussão da Educação Infantil como um direito da criança e denotou à UFRJ a responsabilidade de caminhar no sentido de ser um espaço de educação das crianças atendidas, fundamentado nos estudos e pesquisas que emergiam na área.

Nessa vertente, a partir de 2002, consolidou-se o compromisso com a implementação da unidade de Educação Infantil na UFRJ, através da busca pela institucionalização da escola enquanto unidade acadêmica. As discussões com o campo da Pedagogia foram intensificadas a partir da interação sistemática e direta com professoras da Faculdade de Educação especialistas da área da Educação Infantil.

Em 2006, em comemoração aos seus 25 anos de existência, a unidade buscava se reafirmar como espaço educacional e modificou seu nome, passando a se identificar como Escola de Educação Infantil da UFRJ. Apesar da identidade educacional, na prática convivia com os problemas da falta de professores, agravada pelo excessivo número de recreacionistas⁴ que se aposentavam; a falta de um prédio adequado e de orçamento próprios.⁵

Ainda no ano de 2006, a EEI-UFRJ passa a realizar a escolha das crianças, filhos e filhas de servidores, através de sorteio, com Edital de Acesso definido claramente e com antecedência. Antes a entrada das crianças à EEI-UFRJ era pouco clara e muito

⁴ O quadro de profissionais que atuava na regência das turmas era composto por recreacionistas. Para tal cargo era exigida formação em nível equivalente ao fundamental, sem formação específica na área da Educação. O cargo foi extinto pelo Ministério da Educação, não havendo mais concurso para tal ocupação.

⁵ Importante ressaltar que desde sua criação a unidade ocupa ala do Instituto de Pediatria da UFRJ.

subjetiva. Com isso, a associação de pais da escola solicitou à gestão um acesso mais transparente. Segundo relatos de pessoas que trabalham na EEI-UFRJ durante muitos anos e que atravessaram por estas mudanças, o que se verificava antes do sorteio, era uma lista de famílias pleiteando vaga, sem muitos critérios nessa lista de espera.

Nesse período inicia-se então, na EEI-UFRJ a luta por contratação de professores com habilitação específica em educação infantil. Mas a resposta mais comum a falta de professores na EEI-UFRJ, que a universidade tem dado, é a de realizar seleções simplificadas.

No ano de 2006 essa seleção simplificada, foi realizada em conjunto com a Faculdade de Educação, para a contratação de vinte professores substitutos, mas essa era apenas uma medida paliativa, já que a luta por concurso público permaneceria.

Foi ainda nessa gestão, representada pela Faculdade de Educação, que a EEI-UFRJ viabilizou a abertura de um concurso, em 2008, tendo em vista a posse de Técnicos em Assuntos Educacionais (com experiência em Educação Infantil e/ou Supervisão Escolar) como professores da escola; inclusive, o conteúdo da prova apresentava ênfase na Educação Infantil. Essa medida, apesar de demonstrar o interesse por parte da instituição de manter um quadro de pessoal efetivo, concursado e habilitado, acabou demonstrando as tensões educacionais, que principalmente a área da Educação Infantil encontra. Isso porque, a Educação Infantil, como já vimos, faz parte da Educação Básica, constituindo-se como a sua primeira etapa. Desse modo, a prática de regência de turma com as crianças deveria ser realizada, como nos Colégios de Aplicação e/ou Federais, por Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, conhecidos como Professor EBTT. Vejamos as atribuições do cargo de Técnicos em Assuntos Educacionais e de Professor EBTT.

No edital de número 28/2008, de 22 de abril de 2008, publicado no Diário Oficial da União do dia seguinte e que definia regras para concurso em diversas áreas, inclusive para Técnicos em Assuntos Educacionais. Nas atribuições desse cargo, verificamos o texto que segue:

Técnico em Assuntos Educacionais: Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino e aprendizagem traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento dos mesmos e criando ou modificando processos educativos de estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral dos alunos; Elaborar projetos de extensão; Realizar trabalhos estatísticos específicos; Elaborar apostilas; Orientar pesquisas acadêmicas; Executar outras atividades de mesma natureza e mesmo nível de dificuldade.

Quando verificamos as atribuições do cargo denominado Técnico em Assuntos Educacionais, normalmente chamado TAE, percebemos que a prática pedagógica e efetiva com as crianças da educação infantil dessa instituição é entendida apenas como um mero exercício de “executar outras atividades de mesma natureza e mesmo nível de dificuldade”. Quando verificamos as atribuições de um Professor EBTT da EEI-UFRJ, temos:

Atribuições do cargo: Docência em Educação Infantil para crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses; atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito das ações da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro; além de outras previstas na legislação vigente.

É possível notar, que nas atribuições do Professor EBTT existe uma clareza e detalhamento das atribuições pedagógicas e de regência que o profissional deverá exercer.

A partir do concurso realizado em 2008 para TAE na UFRJ, até 2010, 48 Técnicos em Assuntos Educacionais assumem suas funções no tocante a atividades pedagógicas com as crianças. Alguns exercem atividades diretamente ligadas à coordenação, supervisão e administração escolar e, a grande maioria, trabalha diretamente com as crianças, no cotidiano da EEI-UFRJ.

Essa situação apresentou um avanço, pois passou a existir um concurso específico para a escola. Mas, por outro lado, provocou tensões e conflitos, à medida que os concursados para técnicos em assuntos educacionais (mesmo com formação em Pedagogia) tomavam posse e eram surpreendidos com a função que exerceriam na EEI-UFRJ, enfim, a sua maioria não esperava trabalhar diretamente com as crianças na escola, na função de professores.

Muitos TAE's não permaneceram na instituição e solicitaram nova lotação, aguardando a vinda de novos concursados que também eram surpreendidos com a função que exerceriam. Essas tensões acabaram motivando uma nova postura da UFRJ, que inicialmente alocava os TAE's do concurso de 2008, diretamente na EEI-UFRJ. Com a solicitação de tantas pessoas para sair de sua lotação inicial, a universidade passou a permitir, na medida do possível que os TAE's recém empossados pudessem escolher seus locais de lotação.

Através de um panorama histórico da EEI-UFRJ é possível notar que durante as mais de três décadas de existência, a escola tem sido marcada pelo imprevisto que atravessou sua história e com uma luta por institucionalização mais recente, no sentido

de dar visibilidade, identidade e qualidade ao trabalho pedagógico oferecido às crianças e suas famílias.

Em março de 2011 é publicada a resolução CNE/CEB 1/2011, que *“fixa as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal Direta, suas autarquias e fundações”*. Essa legislação impulsionou o debate político na EEI UFRJ, sobretudo em relação ao seu papel como escola pública destinada à comunidade de forma ampla e irrestrita.

O cenário político aproxima a EEI UFRJ das discussões acerca das políticas públicas na área da Educação Infantil, demarcando um novo sentido e novas demandas para a existência de uma unidade destinada à primeira etapa da educação básica nas universidades brasileiras.

A Resolução nº 1 de 10 de março de 2011 apresenta-se como o desafio para a consolidação da EEI UFRJ enquanto unidade acadêmica comprometida com os princípios norteadores da universidade, traduzidos no tripé ensino, pesquisa e extensão, e na sua função social de produção de conhecimento com o objetivo de inspirar políticas públicas.

Importante ressaltar que a referida Resolução traz como perspectiva que as unidades federais de educação infantil ligadas à administração das instituições federais de ensino superior teriam a partir da data de sua publicação o prazo de 360 dias para colocar em prática as normas. Passados cinco anos, assistimos na UFRJ um cenário de avanços e desafios à frente.

2 - Avanços provocados pela Resolução

A Resolução Nº 1 originou do debate instaurado pela Associação das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEDI)⁶, que encaminhou consulta à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) buscando esclarecimento e orientação quanto à regulamentação de normas de funcionamento de tais unidades.

O relator dessa resolução foi o membro do CNE em 2011, o sociólogo César Callegari. Este relator redigiu o Parecer CNE/CEB Nº17/2010, aprovado em dezembro de 2010, que conta um pouco do histórico dessas unidades universitárias. Neste

⁶ A ANUUFEDI é uma organização que procura além de incentivar a participação das unidades federais nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, favorece a integração dessas unidades, valorizando-as, defendendo-as e representando-as, inclusive judicialmente.

documento o que mais chama a atenção é o que Callegari chama de “uma diversidade de situações”. Essa diversidade diz respeito à variedade de instituições as quais as unidades estavam vinculadas, a diversidade no que tange à carreira docente, diferentes fontes mantenedoras das unidades e as equipes profissionais e suas formações.

A Resolução N° 1, de 10 de março de 2011 afirma em seu Art. 1º, que as *“unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se”*, segundo o art. 16, em seu inciso I, da Lei nº 9.394/96, *“como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino e devem”*: oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência de crianças na faixa etária do atendimento; realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra; atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino; garantir ingresso dos profissionais da Educação exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos; assegurar carreira e valorização dos profissionais do magistério; oferecer aperfeiçoamento profissional continuado; assegurar piso salarial profissional; e assegurar condições adequadas de trabalho.

Analisando o acesso da Escola de Educação Infantil da UFRJ ao longo dos anos, é possível notar diferentes modalidades: durante muitos anos o acesso era feito mediante lista organizada pela gestão, sendo selecionadas as crianças pela data de inscrição. Na comemoração de 25 anos da escola passou a haver Edital, dando mais transparência à seleção que era então realizada mediante sorteio. Se até então a EEI-UFRJ aceitava apenas filhos (as) de servidores(as) da própria universidade, como forma de atender às exigências da Resolução CNE/CEB 1/2011, o edital de acesso para o ano de 2012 passou a destinar um percentual de vagas para filhos(as) de estudantes da UFRJ. Desta forma, concebia-se atendimento parcial à norma da Resolução que assegurava acesso à comunidade às unidades de Educação Infantil vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior. No edital de acesso da EEI-UFRJ para o ano de 2013, a escola apresenta suas vagas para sorteio, sem nenhum tipo de reservas. Desse modo qualquer família pôde concorrer a vagas para seus filhos e filhas na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assim, a partir do ano letivo de 2013 a EEI-UFRJ passou a contar com um grupo de crianças com famílias de origem bem diversificada: filhos(as) de servidores da UFRJ (técnicos e docentes), que

tiveram o ingresso até o ano de 2011; filhos (as) de estudantes da universidade, com a entrada no ano de 2012 e público em geral, com ingresso a partir do ano de 2013.

Ao analisar a questão do acesso nas diferentes instituições que compõem a universidade, percebemos como o assunto produz um grande dissenso no âmbito universitário. São diferentes formas de acesso, em diferentes unidades, pertencentes a uma única universidade, mas que não dialogam.

É possível afirmar que a abertura do acesso para o público tem potencializado a escola na busca de conquistas históricas. Após a abertura do acesso, a EEI-UFRJ foi institucionalizada, tornando-se órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), ao lado da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação da referida universidade. Outra conquista importante pós abertura do acesso, diz respeito ao primeiro concurso para professor de carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico para a Educação Infantil, que iniciou em 2015 após 34 anos sem quadro de professor efetivo.

No que tange os profissionais, a Resolução afirma que o ingresso dos profissionais da educação deve acontecer, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos:

A gestão e a coordenação pedagógica (se houver) deverão ser exercidas por profissionais formados em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação, e os professores que atuam diretamente com as crianças deverão ser formados em curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior, admitida ainda, como mínima, a formação em nível médio na modalidade Normal. (Resolução N. 1 CNE/CEB, art. 7).

O artigo 2º traz considerações quanto à necessidade de que as unidades de Educação Infantil vinculadas a Instituições Federais de Ensino Superior possuam Projeto Político Pedagógico que esteja em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e que além disso, apresente os fins e objetivos da unidade educacional e explicita uma concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem. Neste aspecto, podemos pontuar que a EEI UFRJ tem como eixos norteadores do trabalho pedagógico ao longo de sua existência as brincadeiras e interações. Pauta-se no conceito de criança ativa e participativa e na importância da construção de uma prática pedagógica que seja resultado de uma parceria entre adultos e crianças. A participação e envolvimento das famílias também é um dos princípios essenciais do trabalho realizado na instituição. O Projeto Político Pedagógico da EEI

UFRJ tem como marca identitária tais conceitos. Desta forma, apresenta proposta pedagógica claramente atendendo ao proposto nos documentos oficiais e legais.

Estamos atualmente realizando uma grande revisão de nosso Projeto Político Pedagógico de modo a conseguirmos, com a participação de todos os atores envolvidos no processo, dar visibilidade ao trabalho cotidiano desenvolvido na unidade de forma mais clara e ampliada. É característica de nosso trabalho pedagógico a concepção de que cada criança possui sua identidade e sua forma de se relacionar com o mundo. E, por isto, acreditamos que o processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança é único. A Resolução traz à tona a discussão sobre as características da população assistida como aspecto importante a ser considerado na proposta pedagógica e acreditamos que ao acolher o indivíduo na sua peculiaridade damos conta de tal demanda.

Além das questões mencionadas acima, indicamos a necessidade de apresentar ao longo do PPP as formas de acompanhamento e avaliação das crianças, desde que sem o caráter de promoção. Isto também pode ser considerado no que tange ao 3º artigo da Resolução ao mencionar a necessidade de avaliação institucional, que precisamos sistematizar enquanto prática. Já no que tange ao planejamento institucional, podemos considerar que conseguimos sistematizar tais ações, entretanto carecendo de registros específicos.

O funcionamento da EEI UFRJ atende aos critérios mencionados no artigo 4º, pois funcionamos em período integral de duração de dez horas diárias, respeitando-se a legislação quanto aos dias letivos e ao período de férias dos funcionários e professores da instituição.

Importante chamar atenção para o fato de que a Resolução aponta ainda no inciso IV do artigo 1º, para a necessidade de ingresso dos profissionais da educação, por meio de concurso público de provas e títulos. Dessa forma, apesar do quadro ser constituído, em sua maioria, por professores com contratos temporários, o acesso ocorre por meio de processo seletivo público, composto por prova escrita, prova didática, análise curricular e documental, sendo exigida como titulação mínima a graduação em Pedagogia. É garantida ainda ao profissional a formação continuada, por meio de reuniões de formação e projetos institucionais realizados em parceria com outras unidades da universidade.

A institucionalização provocou a necessidade de revisão do Regimento e do Projeto Político Pedagógico da escola, reacendendo o debate político e desencadeando

grupos de trabalho, com a participação de membros dos diferentes segmentos da comunidade escolar, a fim de reafirmar o papel e a identidade da Escola de Educação Infantil na UFRJ. Processo este, como mencionado acima, encontra-se em desenvolvimento.

Um avanço significativo possibilitado pela institucionalização foi o primeiro processo para a eleição da Direção da unidade, por meio do voto paritário da comunidade escolar. A escolha democrática da gestão representou o rompimento da informalidade na constituição deste lugar, representando politicamente um passo adiante para o reconhecimento institucional.

Após a vinculação da EEI-UFRJ ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas, intensificou a urgência por um concurso público para o cargo efetivo de docente EBTT. Após idas e vindas na arena política universitária, no dia 22/10/2015 foi publicado no diário oficial da união, o edital n. 366, visando o concurso público para provimento efetivo de vagas no cargo de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, para lotação na Escola de Educação Infantil da UFRJ. Um edital que colocou fim, numa espera superior há três décadas de docentes de carreira destinados especialmente para a Educação Infantil.

Mas o edital foi o início de muitos desafios para a consolidação desse concurso e da tão aguardada vindas dessas professoras. A homologação final, por exemplo, só foi publicada em 23 de dezembro de 2016, no Diário Oficial da União n. 246. Nessa portaria é possível observar 13 candidatos classificados (sendo 10 mulheres e 3 homens). Serão chamados as quatro primeiras colocadas no concurso, todas mulheres, por este motivo nossa opção por nos referirmos ao termo professoras durante este trabalho. Dessas vagas, 3 são de ampla concorrência e 1 é referente a Lei n. 12.990/2014 (cotas para negros). No momento essas professoras realizam exames médicos para tomar posse, o que pode ocorrer há qualquer momento.

A entrada dessas professoras EBTT's trará novas perspectivas e mudanças para a identidade da EEI-UFRJ. Temos as crianças, suas famílias, alguns recreadores, que ainda permanecem na creche, exercendo funções de apoio; os Técnicos em Assuntos Educacionais, que realizam atividades de suporte pedagógico e administrativo; os professores substitutos, com contratos temporários; e os EBTTs, que estão na fase de seleção e, em breve, serão convocados, de acordo com o edital do concurso. Todos, direta ou indiretamente, irão se relacionar no cotidiano da EEI-UFRJ para o atendimento as crianças.

3 – Considerações finais: Desafios a enfrentar e superar

Muitas conquistas foram alcançadas após a Resolução. Avanços que traduzem a luta política pela identidade da Escola de Educação Infantil na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contudo, alguns desafios ainda necessitam de enfrentamento e superação.

Atualmente temos o desafio ainda da aquisição de orçamento próprio, a fim de vislumbrar autonomia e garantia de melhorias no espaço físico, adequando-o à finalidade de educar/cuidar de crianças pequenas.

Atendemos o artigo 8º da Resolução de forma parcial, definindo a vinculação da unidade na estrutura administrativa e organizacional, como órgão suplementar do CFCH, no entanto não temos assegurado os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento.

Vivemos uma institucionalização embrionária, uma vez que dependemos da Administração Central para efetuar compras e serviços na unidade, impedindo o exercício da autonomia e dificultando a administração por parte da gestão, que em situações emergenciais, recorre a recursos próprios para não interromper o atendimento às crianças.

Ainda sobre o artigo 8º, a EEI UFRJ enfrenta como um outro desafio a constituição do corpo docente efetivo, com integrantes da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT.

Apesar de ter sido um avanço a conquista do seu primeiro concurso público para a carreira supracitada iniciado em 2015 e ainda em andamento, o baixo número de vagas conquistadas ainda coloca a instituição em uma situação vulnerável à transitoriedade dos que atuam diretamente com as crianças, devido ao vínculo temporário.

Ao longo dos 35 anos de existência da EEI UFRJ, a função docente foi exercida por atores diversos. A necessidade de um quadro composto por professores efetivos é a garantia do compromisso com o desenvolvimento das crianças, articulando os conhecimentos produzidos através do ensino, da pesquisa e da extensão, para além dos muros da universidade, cumprindo assim a sua função social de produção de conhecimento sobre a educação infantil.

Um outro importante desafio da nossa unidade é a aquisição de uma sede própria, construída a partir de um projeto que apresente de acordo com o artigo 5º da Resolução “*condições de acesso, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene*”, pensado para cumprir finalidades de acolhimento, interação, exploração, descoberta e inclusão. O local onde a EEI UFRJ se localiza há 35 anos foi uma adaptação de uma ala do Instituto de Pediatria e embora os espaços internos tenham sido organizados para o atendimento às diferentes funções desempenhadas pela unidade, com salas administrativas e pedagógicas, área para atividades externas, local para alimentação, berçário, não é adequado para a representação que a escola possui neste momento no âmbito da universidade e para a organização proposta pela unidade.

No momento atual somos uma Escola de Educação Infantil visível no âmbito da UFRJ. Saímos do anonimato de sermos conhecidos somente pelos servidores interessados no atendimento de seus filhos. Assumimos o compromisso de integrar ensino, pesquisa e extensão, visando a produção de conhecimento na área da Educação Infantil.

5 - Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 17/2010.

_____. Resolução nº 1, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 11 mar. 2011.

_____. Edital n. 28 de 22/04/2008. Concurso Público para o provimento de cargos da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, de Nível Médio e Superior. DOU Brasília, 23/04/2008 ,

_____. Edital N. 366, de 22 de outubro de 2015. Concurso público para provimento efetivo de vagas no cargo de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, para a Escola de Educação Infantil da UFRJ. DOU Brasília, 27 /10/ 2015.

LEITE, R. C. Aportes teóricos para análise política da universidade. Educação em Revista. Belo Horizonte. V. 27, n. 1, p. 113-128, abr. 2011.

LEITE, A. Rumos da educação infantil no Brasil. Teias: Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan/dez 2005.

LOPES, I. P. A Escola de Educação Infantil da UFRJ frente à Resolução Nº 1 CNE/MEC. Monografia (Pós Graduação lato sensu). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

_____. O acesso às unidades universitárias federais de educação infantil (UUFEI'S): A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

MAIA, A. B.; FERNANDÉZ, S. J. Políticas Públicas e Direito à Educação: Desafios e possibilidades organizacionais na Escola de Educação Infantil da UFRJ. In: IV Colóquio Internacional: Educação, Cidadania e Exclusão, 2015.

VÍDEO

MEJÍA, Alberto Lopéz. Vídeo institucional. Creche UFRJ 25 anos: Pintando a Infância. Rio de Janeiro: EEI-UFRJ, 2006.

CRIANÇAS, ESCOLA E TECNOLOGIAS: ANÁLISE DESSAS RELAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA

Dra. Jocenildes Zacarias Santos

UNEB, jocenildes.uab@gmail.com

Dra. Liana Gonçalves Pontes Sodré

UNEB, lianasodre@hotmail.com

Grupo de Pesquisa: Desenvolvimento Social

Resumo

As Tecnologias da Informação e Comunicação podem contribuir para o rompimento de uma lógica linear de rotina escolar com a introdução de novos espaços para interlocuções das crianças com textos e redes colaborativas e sociais. O processo dialógico de interação entre a criança e esses espaços, pode propiciar novas condições para a construção ou reconstrução da linguagem, com o envolvimento de diferentes possibilidades para a socialização dos conhecimentos e as trocas de experiências das crianças. No estudo procuramos analisar a aprendizagem da lectoescrita de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, com o uso do AVA-Moodle, com vistas a agregar informações, conhecimentos e atividades coletivas em constante processo de reconstrução de aprendizagens. Nos resultados constatamos o desenvolvimento do processo de letramento das crianças para além dos muros da escola, com a produção de novos sentidos, pela condição de sujeito da linguagem da criança.

Palavras-chave: tecnologias; crianças; letramento.

INTRODUÇÃO

As primeiras considerações aqui apresentadas nascem de uma busca incessante da compreensão do que constitui a formação escolar da criança. Pode-se dizer que é ele a chave mestra para se compreender sobre a importância de reconhecer na criança o seu verdadeiro lugar no processo educativo. E esse reconhecimento, tende a propiciar no processo formativo das crianças novas práticas pedagógicas que venham a inseri-las em um contexto educacional de ação-reflexão-transformação. O presente estudo parte de uma base teórica sociohistórica, mas amplia-se, reestrutura-se e reconfigura-se na tentativa de melhor definir os alicerces da formação escolar da criança.

Ao tomar a criança como “uma história” e não como parte dela reconhece-se que, em um primeiro momento, o conjunto de saberes e de conhecimentos que o ser humano constrói ao longo da sua vida não está dissociado de si. Para esta acepção

reitero Boaventura de Souza Santos (2005), quando expõe sobre o paradigma emergente não dualista, no qual não se dissocia sujeito e objeto, mente e matéria, observador e observado, mas reconhece-se a interdependência existente entre eles. Transpondo essa concepção para os saberes adquiridos pelas crianças na sua infância e os conhecimentos por elas produzidos na sua trajetória educativa infantil, existe um fio condutor que perpassa, entrelaça, une e intermedia a relação do saber com o conhecimento. Nesse movimento acontece a “mistura” que envolve o saber e o conhecimento, gerando transformações na criança, no seu meio e na sua história.

Quanto à ação educativa propriamente dita, que aqui a defino como um processo de reflexão-ação-reflexão (ZACARIAS SANTOS, 20014) do fazer pedagógico, envolve todos os sujeitos que dela fazem parte. Esse processo requer do educador um aprofundamento teórico-prático acerca de alguns aspectos, dentre eles: a aprendizagem, o planejamento e a contextualização do conhecimento. Por conseguinte, essas reflexões se fazem importantes para compreender as imbricações existentes das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com a aprendizagem das crianças. Uma relação que se mostra cada vez mais presente dentro da sociedade, instaurando novas formas de interação entre os sujeitos e o seu contexto social, o que, conseqüentemente, vem possibilitar a construção de diferentes aprendizagens.

Neste sentido, convém salientar que o termo “lectoescrita” refere-se à aprendizagem da leitura e da escrita sob a ótica de Ferreiro e Teberosky (2007), para as quais a concepção de aprendizagem da leitura e da escrita está mediada por práticas sociais e culturais. A lectoescrita seria, pois, a relação fundamental entre a leitura e a escrita mediada por instrumentos sociais e culturais, com os quais a criança encontra-se em contato. Porém, na sua condição de sujeito da aprendizagem, da leitura e da escrita, isto se dá de modo ativo, em processo de desenvolvimento de sua autonomia.

Assim, no lugar de uma criança que espera passivamente a influência externa de uma resposta produzida para um processo de letramento fragmentado, é possível aumentar a possibilidade de favorecer um trabalho que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta e que, ao tratar de compreendê-la, como diz Vigotski (1993), formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria linguagem, que não é simples cópia deformada de modelos, mas uma criação original.

O que interessa especialmente, em contexto de Moodle é a compreensão de sua interação, sabendo que dinamizam um instrumento e um processo social e cultural no

seu nível particular, tornando-o mais dinâmico, uma vez que, em geral, enquanto processo de informação e comunicação, já são dinâmicos por si mesmos.

Na pesquisa realizada me reporto a compreender, teoricamente, as possibilidades de aprendizagem da lectoescrita de crianças, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, bem como as possíveis mudanças pedagógicas oriundas de seu uso. Ao encontrar-se em constante contato com o mundo, ou, ao agir sobre ele, a criança constrói conhecimentos a partir dos sentidos e significados¹ sobre a realidade que a cerca e uma aprendizagem que não se inicia a partir dos sete anos com uma professora à sua frente, mas anteriormente, com o social; e o ambiente online é um espaço de potencialidades para o desenvolvimento dessa aprendizagem, porque, ao interagir na rede, a criança elabora conceitos e utiliza a linguagem de códigos para uma conexão entre o mundo e ela mesma. Nesta imbricação entre a *web* e a estruturação dos sentidos e significados elaborados pela criança, é que os estudos e análises, aqui representados deverão propiciar condições para discutir o processo de Intermediações Pedagógicas para o trabalho com as Crianças no AVA- Moodle.

A partir das questões investigativas e do aprofundamento teórico acerca do objeto pesquisado foi possível constatar que o ato de construir e reconstruir significados na lectoescrita permite à criança desenvolver um processo de análise que possibilita reformular seus conceitos a partir de um referencial que, segundo Vigotski (1993), é construído por meio da sua interação com o meio. Acrescente-se ainda que o processo de construção da leitura e da escrita é desenvolvido através de um processo que pode ser ressignificado de acordo com o desenvolvimento cognitivo, social, interacional, assim como o acesso aos recursos que lhes são disponibilizados, haja vista que a criança, ao interagir com o AVA- Moodle, pode desenvolver um processo dialético e dialógico.

Esse processo quando instituído de forma dialética se constitui no sentido da autoria que se faz presente em todas as pessoas a partir do seu nascimento, bem como também, se constitui no sentido dialógico apresentado tanto por Freire (1989), quanto por Maturana e Varela (2010) no que se refere à humanização dos sujeitos. Ao compreender que os sujeitos são humanizados durante o seu processo de interação com o mundo, concebe-se que a criança ao manipular redes sociais com o AVA- Moodle, se faz autora, co-autora e principalmente construtora do seu conhecimento. Porque, esse

¹ Sentido - soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência da pessoa. E significado - sentido convencional, construído por vários indivíduos sócio-historicamente. (Vigotski, 1993). Importa salientar, que, posteriormente, no decorrer do texto, retomarei essas definições aprofundando teoricamente.

lugar por ela ocupado, a torna capaz de assumir a sua condição de ser, ou seja, a sua essência real.

Para essa condição, retomo as ideias de Maturana e Varela (2010), no seu livro *Árvores do Conhecimento*, quando tratam da biologia da cognição, e expõem que, historicamente o conhecimento tem sido apresentado como a representação fiel da realidade sem interferência do expositor, no entanto, sabemos que as interpretações que constituímos da realidade, são partículas do nosso eu. A subjetividade existente no ser humano, o faz compreender o mundo a sua volta, por meio de redes de saberes que transitam o conhecimento de si, do outro e do mundo. Assim pensamos com relação à condição de ser da criança. Ela insere-se nesse contexto, por constituir-se um ser humano em processo de transformação interna e externa. E, ainda nesse contexto, torna-se importante compreender que essa transformação se dá em desenvolvimento, e se declara no sentido atribuído por Vigostski, em de suas Conferências sobre a Pedologia, como sendo, um processo em que cada individuo se constitui a partir das novas possibilidades que se configuram na sua trajetória de vida. Sendo assim, em interlocução com Maturana e Varela (2010) e Vigostski, a criança é ativa no seu processo de formação, desde quando a entendemos no lugar do ser humano que constrói a sua vivência e, ao mesmo tempo, é construída por ela. Dessa forma, pode-se pensar em um processo de aprendizagem da lectoescrita, no AVA Moodle, no qual, a criança possa ser um dos elementos construtores dessa aprendizagem, tornando-se uma construção compartilhada.

Ao compreender que a leitura é um processo dinâmico em que o leitor e o autor estabelecem uma relação singularizada e, ao mesmo tempo, socializada, parte-se do princípio de que existe uma conectividade entre o leitor e o autor gerando um terceiro elemento que estaria intimamente ligado ao leitor e ao autor e que seria este o fio condutor da inter-relação entre ambos. Esse terceiro elemento pode ser designado como *a condição de ser*².

A *condição de ser* representa o momento em que o autor consegue diretamente atingir a individualidade do leitor. Nesse momento, leitor e autor se relacionam tão intimamente que a produção textual ali expressa passa a ter outro papel, outra função, ela torna-se um elo entre a escrita e a condição do sujeito. Dessa forma, a leitura torna-

² Esse termo "condição de ser" pretende significar: ser sujeito, ser histórico, ser crítico, ser político, enfim ser social.

se uma atividade caracterizada pelo engajamento da criança e uso que a mesma faz dela, em vez de mera recepção passiva de informações.

Algumas das produções textuais, apresentadas na escola muitas vezes não condizem com a realidade das crianças, e, por conseguinte, não atingem as necessidades, os anseios, os desejos ali postos. Nessa premissa, deparo com indagações que permeiam o processo de aprendizagem da lectoescrita que também podem distanciá-la cada vez mais dos seus reais objetivos que são: a leitura e a escrita como práticas sociais. Assim, no processo de aprendizagem da lectoescrita as crianças conseguiram ser produtoras de escritas autorais e leitoras tendo como suporte textual o AVA Moodle.

IMPLEMENTAÇÃO DO AVA- MOODLE NA APRENDIZAGEM DA LECTOESCRITA

Durante a pesquisa de campo do doutoramento, ao observar os alunos de uma escola da rede municipal de ensino, dialoguei com as crianças com o objetivo de levantar o grau de dificuldade existente no aprendizado da lectoescrita em sala de aula presencial. Diante dessa realidade e ao ouvi-las, pude compreender quais as suas reais necessidades, frente aos desafios de ler e compreender os textos apresentados nos suportes impressos.

Em um primeiro momento, pude observar que a professora mantinha na sua sala um espaço para a leitura, denominado "Cantinho da leitura". A utilização desse espaço restringiu-se ao longo do processo didático-pedagógico, como o simples momento para "manuseio" dos livros enquanto se aguardava a correção das atividades propostas.

Dois aspectos importantes chamaram a atenção com relação ao "Cantinho da leitura". O primeiro refere-se ao nome "Cantinho", passando a ideia de algo mínimo e/ou uma afetividade pelo espaço. O segundo, diz respeito ao manuseio dos livros contidos neste espaço, pois, as crianças mantinham o hábito de manusear os livros, sem questionar o que estava escrito. E cada um pegava um livro diferente e observava as gravuras. Em alguns momentos, o livro deixava ter o seu lugar de interesse, para iniciar conversas e brincadeiras. Frente a essa questão, refletir: Será que no silêncio de cada criança (ao manusear os livros), a leitura estava sendo realizada? E quais as estratégias criadas por essas crianças para a compreensão do que estava posto?

No que diz respeito ao trabalho com a escrita, a turma estava visivelmente classificada em: pré-silábicas, silábicas e silábicas alfabéticas³. Também percebi a dificuldade das crianças em avançar de uma etapa para outra nas atividades, porque as atividades de escrita estavam restritas à cópia do alfabeto e de palavras.

No que se refere à leitura, metade das crianças conseguiam ler as palavras que eram escritas no quadro, pela professora, as demais tentavam criar estratégias próprias para conseguir decifrar os códigos que ali apareciam. Durante a observação, descobri uma criança que fazia a leitura por meio de associação dos sons das sílabas. Por exemplo: se no quadro tinha a palavra CASA e ela já sabia que o som da sílaba SA- era *ça* e não *za*, ela então associava todas as palavras que continham essa sílaba como *ça*.

Reporto-me a Ferreiro (2011), para compreender e explicitar que a leitura não deve ser concebida como uma adição de informações, mas, como um processo de coordenação de informações. Sendo assim, essa criança, posteriormente deverá perceber que a sílaba escrita em uma palavra, não necessariamente, apresenta o mesmo "som" quando pronunciada.

Coordenar as informações, durante esse processo, era um desafio para as crianças, porque elas não sabiam como realizá-las sozinhas e passavam um grande tempo, criando estratégias, na tentativa entre erros e acertos. E como a professora por inexperiência, também desconhecia essa questão apresentada por Ferreiro (2011), pouco conseguia ajudar no avanço da aprendizagem. A mesma, não compreendia porque a criança não entendia sobre tal questão, considerada pela mesma como algo "*tão simples*".

Em Jouve (2002, p. 17), define-se que ler é um processo que envolve as faculdades mentais, e que, por sua vez, envolve dentre outras coisas a memorização de signo. Ressalta-se, também, que no momento em que a criança apenas associa abstratamente as sílabas, conforme exemplo citado anteriormente, ela não está memorizando signos, mas criando estratégias cognitivas para conseguir decifrá-los. Nesse ponto, comecei a analisar que cada criança tinha a sua estratégia cognitiva de leitura, ou seja, a aprendizagem da leitura pelas crianças não se constituía de forma ingênua, pelo contrário, elas sabiam das suas dificuldades e para dar conta dessas dificuldades, construíam suas estratégias. Sendo assim Jouve (2002, p.18), expõe que, "o ato de ler, é, já em si próprio, fortemente subjetivo". Isto significa que as crianças

³ Ressalta-se que as etapas de classificação apresentadas foram assim nomeadas por Emília Ferreiro após pesquisa realizada sobre os estudos da construção da escrita pelas crianças na fase de alfabetização.

possuem na sua subjetividade mecanismos que as conduzem à interpretação e decodificação dos signos que lhes são apresentados. A partir dessa proposição, o primeiro passo para a aprendizagem da leitura é pensar em instrumentos que as impulsionassem a ler o que está sendo apresentado.

Outro aspecto importante que foi observado se refere à ação das crianças para a reescrita das palavras que eram solicitadas nas atividades. As crianças buscavam entre si, retirar as dúvidas e no coletivo escreviam cada palavra, como se compreendessem que a troca de experiências naquele momento, fosse fundamental para a sua aprendizagem.

Nos momentos de correção dessas atividades escritas, notava-se, que as crianças “copiavam” do quadro a palavra “correta”, mas não tinham a percepção desta no contexto de outras palavras, ou seja, em uma frase ou em um texto. Isto leva a crer que as mesmas já estavam acostumadas a reproduzir, como um ato mecânico.

Assim, após conviver com a realidade parcialmente descrita, e ressaltar parcialmente, por considerar que a escrita não dá conta de revelar todos os fatos apresentados, elaborei um planejamento de atividades que se aproximasse, ao mesmo tempo, da prática educacional das crianças, mas que também tentasse minimizar alguns aspectos considerados como “difíceis” na dimensão da leitura e da escrita, tais como: interpretar o que se lê, compreender a leitura que está sendo realizada, escrever o próprio pensamento, ter autonomia para criar e recriar os pequenos textos etc.

Nesse contexto, descrevi os primeiros traçados para a aprendizagem da lectoescrita, considerando os seguintes aspectos:

- a falta de uma prática educacional com base em uma aprendizagem contextualizada;
- o não reconhecimento, por parte das famílias das crianças, acerca da importância da aprendizagem da leitura e da escrita acontecerem, também, fora dos espaços escolares;
- o laboratório de informática sendo um espaço pouco aproveitado pelo corpo docente, acarretando, ao mesmo, um certo descaso por parte do órgão responsável pela sua manutenção;
- o desconhecimento, por parte da regente, no que se refere a utilização do AVA-Moodle;

- enfim, a falta de um planejamento pedagógico que atendesse as atividades desenvolvidas no laboratório de informática da escola.

O reconhecimento da função social da leitura e da escrita tornou-se o ponto de partida para o planejamento do ambiente Moodle, porém, percebi que no primeiro momento de apresentação do ambiente, as crianças iniciaram seu processo avaliativo acerca do que havia sido construído “para” elas, e não “por” elas. Essa questão me fez refletir com relação a como as crianças se percebem dentro dos contextos de aprendizagem criados para o seu desenvolvimento. Essa reflexão fez-me perceber a necessidade de redesenhar o ambiente tomando por base a escuta das crianças.

Dividi a turma em três grupos, e cada grupo expôs as suas ideias sobre como deveria ser o ambiente. No início, compreendi que todos queriam fazer da sala de aula virtual, um espaço para brincar, para interagir, para descobrir, e do descobrir para recriar. Assim, começamos pela escolha do nome da sala. Foram muitos nomes criados e sugeridos, por fim, dentre os vários nomes solicitados fizemos um sorteio para que o processo fosse mais democrático.

Após a escolha do nome da sala, passamos para a etapa da escuta das crianças acerca do que elas gostariam que a sala apresentasse. Nesse momento as crianças foram as protagonistas do processo. Tendo em vista que elas queriam jogos online com atividades mais específicas como a que estávamos trabalhando, optei por manter um jogo online como a primeira atividade, denominada de ambientação.

Essa atividade possibilitou observar como as crianças conseguiam escrever sobre a sua escolha. Elas buscaram entre si escrever as palavras, e, ao mesmo tempo, pensavam sobre como continuar com o jogo. Dentre as estratégias criadas para a escrita das palavras, uma das crianças, parou e falou: *Por que a gente não aprende a escrever sempre assim?* Perguntei: *Assim como?* Ela respondeu: *Brincando, gosto mais assim, é mais fácil.*

Nota-se que, naquele momento, as crianças sentiam-se interessadas pela atividade por três propósitos: primeiro, porque ela havia sido apresentada como um desafio em que ela teria que dar conta, acertar, descobrir, desvelar; segundo, porque a atividade tinha sido escolhida por elas e terceiro porque a atividade não se aproximava da metodologia que a professora adotava em sala de aula. Este último propósito, me fez refletir acerca das seguintes questões:

- para as crianças, era mais fácil interagir na atividade de letrinhas caindo, para completar as palavras do que na atividade de leitura do conto.

- as crianças já estavam acostumadas a lidar com esse tipo de atividade e como tal, elas conseguiam completar rapidamente as etapas.

Após algum tempo, essa atividade já não mais atendia às necessidades do grupo. Elas haviam descoberto, desvelado e acertado o caminho para interagir com os jogos.

Aproveitei esse mesmo jogo para trabalhar a leitura e a escrita das palavras de forma diferente. Solicitei às mesmas que, com as palavras formadas, elas tentassem dizer oralmente o que compreendia dela e em que contexto ela poderia ser utilizada, ou seja, à medida que a criança apresentava a palavra, o restante do grupo se encarregava de escrever e contextualizar a palavra. No momento em que elas solicitavam a escrita de algumas palavras novas do seu vocabulário, também lhe era solicitado a leitura do que ela havia escrito. Nesse momento, algumas delas percebiam como a palavra deveria ser escrita e como ela era utilizada em frases e textos.

Após a realização dessa atividade, as crianças registravam no ambiente, o que haviam escrito e as frases que haviam formado. Foi interessante, porque quando realizavam a leitura, percebiam que as frases ficavam sem sentido e precisavam ser complementadas. Todas tinham acesso à escrita do colega, e esse momento de socialização, tornou-se fundamental, para que entre elas, pudessem avançar na atividade.

A segunda atividade "Conhecendo um pouco de mim" foi realizada com o objetivo de as crianças apresentarem a sua identidade. Cada criança escrevia no ambiente o seu nome e o que mais gostava de fazer. No entanto, com relação ao item "o que esperava ser quando crescer" as mesmas responderam que não queriam crescer, e sim ser criança. Sobre essa questão, reporto-me a Ariès (1981) quando explicita que as crianças, na modernidade, eram vistas como miniatura dos adultos, e que atualmente, apesar dessa concepção já ter sido revista, ainda se percebe, o mesmo comportamento na sua forma de vestir, de falar, de brincar e de interagir com outras crianças e com os adultos. Então quando escreviam sobre o seu futuro, se reportavam às falas familiares e poucas apresentavam o seu sentimento sobre o futuro.

No momento da escrita do nome do Bairro ou da Rua, as crianças dialogavam entre si para saber como deveria escrever, e também, em alguns momentos, questionavam porque o lugar onde viviam recebia determinado nome, porque era estruturado daquela forma etc.

Para dar continuidade a essa atividade, houve a pesquisa na internet e sobre a história do Bairro, o que conduziu ao reconhecimento do seu espaço geográfico, a questões sociais e econômicas, porque elas começaram a refletir sobre os outros Bairros da cidade que se diferenciavam do seu, nos aspectos geográfico, social e econômico.

Como processo dessa atividade, eles desenharam (no aplicativo Paint) o próprio Bairro, apresentando os problemas existentes, postaram no Moodle e socializaram a atividade entre os colegas, debatendo sobre o que cada um havia desenhado, sempre sinalizando o que faltou ser apresentado no desenho e explicando porque foi omitido. Tal produção possibilitou avançar no processo de leitura e de escrita, porque as crianças tinham uma preocupação em escrever para que o outro pudesse compreender.

Dentre os comentários existentes, uma criança relatou para a outra:

A1: *"Você escreveu o nome do seu Bairro errado"*.

A2: *"Escrevi do jeito que eu sei, né minha pró? Né prá escrever do jeito que a gente sabe? Depois a gente vai melhorando, né?"*

Nesse momento, compreendi que a criança 2 já tinha a noção de que a sua aprendizagem não aconteceria de forma tão rápida, mas gradativamente, na medida em que ela fosse obtendo contato com outras palavras, frases ou textos. Então pensar na condição da criança como um sujeito que compreende o seu processo de aprendizagem, quando é informado sobre ele é pensar na condição de "ser" da criança.

Nessa atividade, foi reconhecido o nível de escrita em que cada criança encontrava: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e poucas alfabéticas, apenas duas crianças⁴. E o grande desafio seria fazer com que essas crianças conseguissem avançar de um nível para o outro, a partir do seu desejo, dentro do seu tempo, nas interações com os colegas e com os textos apresentados no ambiente.

Assim, continuidade das atividades seguiram as etapas:

1. leitura individual, pelos alunos, dos relatos escrito no AVA pelos colegas;
2. reescrita das palavras consideradas incorretas ortograficamente;
3. escrita pelos alunos no AVA das palavras consideradas novas.

Nesse contexto, os alunos interagiam uns com os outros procurando saber e conhecer mais um pouco os colegas e, ao mesmo tempo, escreviam sobre si no ambiente. Porém, foi notado, durante esse processo, que as crianças questionavam a

⁴ Esses níveis foram assim classificados por Emília Ferreiro em seus estudos.

escrita dos colegas, levantavam dúvidas sobre a sua própria escrita e, aos poucos, continuavam a atividade partindo de novas construções. Portanto, as crianças interpretam o que escreve antes da leitura convencional e a leitura é um processo de coordenação de informações (Ferreiro, 2011, p.66). Sendo assim, quanto mais solicitava às crianças que lessem o que os colegas haviam postado no ambiente, mais condições estavam sendo dadas, para que esse processo de coordenação de informações se concretizasse.

No que se refere a interatividade existente entre as crianças, o texto e as suas interpretações, Silva (2008) expõe que:

a disposição interativa permite ao usuário ser ator e autor, fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas co-criação da própria mensagem e da comunicação. Permite a participação entendida como troca de ações, controle sobre acontecimentos e modificação de conteúdos. O usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar. Em suma, a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo (SILVA, 2008, p.2).

A possibilidade de as crianças mudarem de posição de receptores para autores durante esse processo, fez com que pudessem ser notados alguns avanços na sua aprendizagem. Quando estavam no processo de escrita de frases e palavras, interagiam com alguns textos já postados no ambiente na tentativa de conseguir reescrever o seu pensamento e se comunicar.

Assim, na atividade do reconto da história de Chapeuzinho Amarelo, não apenas foi notado, pelas intervenções feitas, que eles tentavam compreender a história apresentada em vídeo, como também, faziam a leitura da mesma no moodle. Em alguns momentos, a leitura foi feita para os colegas ouvirem, e, assim, os que não estavam conseguindo entender certas palavras, aprendiam com a leitura dos colegas.

Nessa atividade, importa ressaltar duas questões: primeiro que elas estavam conseguindo ter a noção da reescrita da história, ou seja, que a história tem um início, um meio e um fim, e segundo, a escolha pela história a ser trabalhada, partindo do desejo das crianças.

Após a audição e reescrita do conto, iniciamos uma conversa sobre o tema central que era o medo. As crianças sentiram-se mais à vontade para conversar sobre o que lhes causava medo. Dentre as várias conversas existentes, pudemos detectar que duas crianças sofriam em casa de pressões psicológicas dos pais. Eles as ameaçavam com frases do tipo: *se você não ficar quieto de noite eu mando o bicho vir lhe pegar*.

Essa situação foi comunicada à coordenação pedagógica, que entrou em contato com as famílias, para as devidas orientações.

O importante nessa questão foi o fato de as crianças poderem relacionar os problemas que elas vivenciavam no seu dia a dia, com o que a história apresentava. Isso de certa forma facilitou a reescrita da história tomando por base a sua realidade e o seu contexto.

Assim, pensar sobre a aprendizagem da lectoescrita, no contexto AVA-Moodle é considerá-lo como um elemento de comunicação dentro de um modelo cultural e histórico para o processo educacional, reconhecendo a importância de reconstruir essa trajetória e descobrir novos caminhos que possam desvelar os conhecimentos ainda não apresentados, vistos, desnudados do novo mundo que se apresenta ao *Navegar no mundo da leitura e da escrita*, tendo por base o protagonismo da criança no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa situação remeteu a análise sobre duas questões teóricas apresentadas por Jouve (2002). A primeira questão expõe sobre as cinco dimensões da leitura, e, dentre elas, apresenta a leitura como um processo afetivo, no qual, o leitor sente-se envolvido emocionalmente com o texto. A segunda questão se insere sobre o ato de ler, no qual o autor a define como um processo complexo que envolve cinco dimensões: o processo neurofisiológico, o processo cognitivo, o processo afetivo, o processo argumentativo e o processo simbólico. Nesse momento, especificamente, e em concordância com Jouve, pôde-se compreender que as crianças não estavam realizando a leitura, pois, os mesmos não desenvolviam essas dimensões. Ao mesmo tempo, em outros momentos, tornou-se explícito que as crianças buscavam suas estratégias para o reconhecimento do que estava escrito e nessa tentativa compreendia o que estava sendo apresentado, garantindo que a caracterização do processo de leitura, para obter significado, faz o leitor recorrer a fontes de informações visuais e não visuais (Ferreiro, 2011).

Evidencio, pois, que para o contexto AVA- Moodle, onde foi realizada a presente experiência, complemento os referido autores afirmando que: a leitura é um processo em primeira instância subjetivo, e em segunda instância, cognitivo, que envolve uma relação interativa entre o leitor, o autor e o texto. E durante esse processo, a inter-relação existente entre o cognitivo e o subjetivo é tão imbricada e complexa, que não podemos definir onde inicia o cognitivo, nem muito menos onde termina o

subjetivo e vice-versa. Reconheço que essa dinamicidade, também deve proceder em outros contextos escolares, porém, para os estudos teóricos deste texto, ressalto a importância dessa compreensão no contexto AVA- Moodle.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da infância**. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 20ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. São Paulo:UNESP, 2002.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **Árvores do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Leila Cristina Borges da. **Práticas de leitura na infância**: imagens e representações. São Paulo: Autores Associados, 2008.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprendendo a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZACARIAS SANTOS, Jocenildes,. **Aprendizagem da lectoescrita das crianças no Primeiro Ano do Ensino Fundamental no Moodle**. 2014. Tese de Doutorado (Universidade do Estado da Bahia- UNEB). Salvador.

Os desafios da participação de crianças e jovens no Conselho Municipal de Direitos: a experiência de Campos dos Goytacazes

Beatriz Corsino Pérez- Universidade Federal Fluminense

biacorsino@gmail.com

Caroline Abrantes de Vasconcelos Coelho- Universidade Federal Fluminense

Eixo: Cultura da infância e direito à cidade

O tema da participação de crianças e adolescentes tem originado diversas propostas de envolvimento desse grupo social nas políticas públicas, problematizando o conceito de infância e adolescência apenas como uma etapa de desenvolvimento e de preparação para vida adulta. Neste trabalho, discutimos os resultados de uma parceria realizada com o Conselho Municipal de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, no município de Campos dos Goytacazes-RJ, em que foi criado um espaço onde crianças e adolescentes podem expressar suas opiniões sobre os problemas e as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, e construir propostas coletivamente. Realizamos grupos reflexivos mensalmente com cerca de 25 jovens, de diferentes instituições e com idades entre 12 e 18 anos. Já com as crianças, de 4 a 11 anos, foram realizadas duas oficinas, envolvendo cerca de 30 crianças, em duas intuições de contraturno escolar. Incluir a participação desses atores em espaços democráticos já instituídos e voltados para os adultos tem sido um grande desafio, especialmente, para compreender crianças e jovens como sujeitos políticos, capazes de alterar a estrutura social através da forma singular como agem e se apropriam do mundo que os cerca.

Palavras-chave: infância, juventude, participação, Conselho de Direitos

Desde o final do século XX, o tema da participação de crianças e jovens tem ganhado relevância nas pesquisas e marcos legais, nacionais e internacionais, apontando para a necessidade de escutá-los nos assuntos que lhes dizem respeito e, inclusive, na

formulação de políticas públicas. Embora temos avançado nesta pauta, nas práticas sociais e nos espaços onde crianças e jovens estão inseridos, ainda é um desafio incorporar suas opiniões e interesses de forma a efetivamente contribuir nas decisões políticas. Muitas vezes, são vistos como “menores” e representados por adultos que falam sobre e por eles, sem se questionar como ocupam este lugar de representatividade (Castro, 2007).

A Constituição Federal do Brasil de 1988, instituiu que a sociedade civil poderia interferir politicamente nos órgãos, agências e serviços do Estado responsáveis pela elaboração e gestão das políticas públicas sociais. Com isso, foram criados os Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Direitos das Crianças e Adolescentes, com representação paritária entre sociedade civil e governo, possuindo atribuições legalmente estabelecidas no plano da formulação, implementação, controle e fiscalização dos serviços públicos, sejam eles mantidos por órgãos governamentais ou não. Os conselhos são formados por formados por adultos, que agem em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. Estes, por sua vez, não têm a sua participação garantida, dependendo dos espaços dados pelos adultos para que possam estar presentes nos debates.

Considerando esta questão, o CONANDA – Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente – instituiu a resolução 159/2013, que significou um compromisso com a participação infanto-juvenil. Desde então, os Conselhos Estaduais e Municipais de Direitos têm buscado incluir as crianças e os adolescentes nas conferências estaduais e municipais de direitos humanos e de uma forma tentativa e, muitas vezes precária, no cotidiano dos conselhos. O Eixo 3 do Plano Decenal de Direitos Humanos trata do “protagonismo e participação de crianças e adolescentes” e tem como objetivo Estratégico 6.1 “promover o protagonismo e a participação de crianças e adolescentes nos espaços de convivência e de construção da cidadania, inclusive nos processos de formulação, deliberação, monitoramento e avaliação das políticas públicas”.

Pensando em como incluir a participação de crianças e jovens no Conselho Municipal, foi realizada uma parceria com o conselho do município de Campos dos Goytacazes-RJ, que tem como objetivo construir um espaço de fala, colocando-os em diálogo com os representantes da sociedade civil e do poder público. O projeto procura contribuir, dessa forma, para o fortalecimento dos espaços públicos de controle social e para o aprimoramento das políticas públicas voltadas para a infância e adolescência. Também visa a formação de psicólogos qualificados para atuar nos espaços políticos de

discussão, formulação e implementação de políticas públicas, atentos aos valores democráticos e respeitosos às vozes de crianças e jovens.

Foram realizados cinco encontros com jovens, de 12 a 18 anos, em que eles puderam refletir e produzir conhecimento sobre participação, inclusão e diferença, drogas e gênero. Cada encontro surgiu a partir de assuntos escolhidos pelos próprios jovens e considerados de relevância, dado que, muitas vezes, eles não tinham espaço para falar sobre esses temas na família, na escola e nas instituições que fazem parte. É importante ressaltar que todos os temas foram escolhidos pelos jovens, visando cumprir o objetivo da participação dos mesmos e não usá-los apenas como objeto de estudo. As metodologias foram pensadas a partir de métodos participativos que utilizam diversos recursos expressivos; debates, exposição de cartazes, teatro, apresentação de vídeos, matérias de jornais, dinâmicas dentre outros.

Simultaneamente, também foi criada uma roda de conversa com membros da equipe técnica que os acompanhavam os jovens com o objetivo de refletir sobre a participação infanto-juvenil, trocar experiências sobre como as instituições em que trabalham lidam com os interesses, as opiniões, e negociam com crianças e jovens.

Já as oficinas com as crianças foram feitas em duas instituições diferentes e teve como objetivo abrir um espaço para elas expressarem suas opiniões, através de desenhos e atividades lúdicas, sobre as questões que as afetam em seu cotidiano. Elas também puderam construir propostas coletivamente para o projeto de contraturno escolar, a escola e a comunidade onde vivem. Na primeira oficina, participaram 15 meninas, com idades entre 5 e 9 anos, e teve a duração de cinco encontros. Na segunda, participaram 15 meninos e meninas, com idades entre 4 e 9 anos, e contou com três encontros. As atividades foram planejadas considerando as especificidades de cada grupo, de forma a atender os seus interesses e modos de funcionamento.

Participação de crianças e jovens, conflitos e tensões geracionais

Numa análise preliminar do material empírico, percebemos que crianças e jovens possuem grande interesse de falar sobre os espaços onde estão inseridos, revelando a dificuldade de se fazerem ouvir dentro de suas famílias, nas escolas, e até mesmo nos projetos de contraturno escolar. Muitas vezes, tais projetos assumem uma estrutura rígida

e uma hierarquia entre crianças e adultos semelhante às escolas, numa estrutura verticalizada das relações, reforçando um lugar mais de passividade e menos de criação por parte das crianças. Tal rigidez pode acabar por reproduzir o silenciamento existente também na escola.

Para pensar sobre isso, trazemos à cena, por exemplo, a queixa de não terem tempo livre para brincar ou conversar durante as atividades, não terem intervalo, não poderem correr no pátio, escolher o que estudar, ou as atividades que gostariam de fazer, caso optassem por mais de uma. Esta disciplina e tais regras rígidas observadas através das falas das crianças nos suscitam uma reflexão sobre quais espaços existem para negociar essas regras, para pensar outros modos de fazer e quais espaços são pensados para a espontaneidade e criatividade. Além de espaços de aprendizagem, estes projetos de contraturno servem também como espaços de sociabilidade, de troca de conhecimentos diversos, que não passam necessariamente pelo âmbito pedagógico. Por isso, não podemos desconsiderar esta dimensão social importante - que olha para além de conteúdos programáticos - em função apenas de manter a ordem, como elas relatam acontecer.

Durante as oficinas, notamos que os jovens ficavam calados a maior parte do tempo. O medo dos julgamentos dos outros, a timidez e a dificuldade de expressar suas opiniões em um grupo ainda pouco conhecido, tornou bastante desafiadora a realização do trabalho com os jovens. Entendemos esse silêncio não como falta de interesse, mas como um medo de se revelar diante do outro. Por outro lado, os técnicos demonstraram dificuldade de lidar com os temas trabalhados nos encontros, justificando questões religiosas da própria instituição e cobrança moralista das famílias dos adolescentes.

Assim foi possível notar que havia certo constrangimento em abordar determinados assuntos, que acabavam dificultando a participação dos jovens. Os técnicos gostariam de que os temas a serem debatidos fossem divulgados anteriormente para que os jovens pudessem se preparar para o encontro, alegando serem questões muito polêmicas. Esta proposta ia de movimento contrário a nossa posição, uma vez o objetivo era possibilitar um espaço de fala, em que os jovens pudessem expressar suas opiniões e conhecimentos, a partir do seu ponto de vista. Dessa forma, acreditamos potencializar a troca de saberes, colocando em questão a hierarquia e a representatividade dos adultos falarem e agirem em nome dos jovens.

As perspectivas de crianças e jovens sobre a cidade

Pudemos compreender através do que nos trouxeram por meio das atividades propostas por nós e acolhidas por elas, que as crianças possuem uma capacidade de troca muito grande com seus espaços, fazendo de suas realidades pautas para discussões, de forma que a partir de uma escuta que permita a participação e dê importância as suas falas, suas opiniões podem enriquecer o mundo que as cerca.

Há dois momentos que queremos destacar. Primeiro, em uma das atividades realizadas com elas, foi pedido que pensassem sobre a sua realidade, conhecendo e reconhecendo os caminhos da cidade, pontuando os trajetos e lugares pelos quais percorriam e falassem um pouco sobre como isso funciona. Prontamente desenharam um carro, a ponte da cidade com o rio poluído embaixo - apontando para a falta de cuidado que todos têm com o rio - um campo de futebol e de basquete perto de suas casas, escola, igreja, o teatro da cidade – Teatro Municipal Trianon -, e destacando esses pontos como importantes e partes de seus trajetos.

Em segundo, em outra atividade realizada com elas, que tinha por nome “A cidade/escola/projeto dos sonhos”, elas poderiam pensar em elementos a serem mudados nesses espaços, construindo lugares que atendessem mais suas demandas e necessidades. Sobre a escola, as meninas apontaram a falta do lúdico nesse espaço e sobre a pouca possibilidade de contato com a natureza, pontuando o desejo de ter um parquinho - com escorrega e balanço onde pudessem brincar -, a falta de brinquedos, árvores e flores. Sobre o projeto, desenharam uma sala de música, árvores e um jardim florido, pontuando também essa falta de contato com a natureza, além do fato de desconhecem a existência da sala de música que já existe no mesmo, em virtude de não poderem utilizá-las por não terem escolha a respeito das atividades que desejam fazer, mas essas serem definidas por suas faixas etárias ou graus de desenvolvimento. Já sobre a cidade dos sonhos, apontaram alguns aspectos disfuncionais na cidade, como a construção da praça com chão de mármore, que torna este lugar muito quente e desagradável de passear, e para a qual, como saída pensaram em uma piscina no meio da praça para que todos pudessem se refrescar no calor; também criticaram a construção da Cidade da Criança¹, por esta ter

¹ Parque temático, localizado no centro da cidade de Campos dos Goytacazes, voltado para as crianças.

sido realizada no centro da cidade - assim como destacaram a respeito dos shoppings -, ficando distante dos bairros periféricos, onde a maioria delas mora. Portanto, na cidade dos sonhos, tudo isso deveria ser acessível a todos, estando presentes em vários lugares.

Estas situações citadas anteriormente reiteram tudo o que falamos sobre a importância de escutá-las, pois suas opiniões afirmam essa capacidade grande de troca a partir do contato com a cidade, apontando de forma prática, inclusive, sobre mudanças possíveis e necessárias nesse espaço.

Considerações finais

As oficinas revelaram que refletir sobre a participação política de crianças e jovens na sociedade pode gerar insegurança, ao questionar a hierarquia e as certezas existentes que servem de alicerce para o pensamento vigente, como se retirasse a autoridade do adulto. Crianças e jovens são vistos como “pequenos” ou “menores” e representados por adultos que falam sobre e por eles sem se questionar como ocupam este lugar de representatividade.

Entendemos que incluir a participação de crianças e adolescentes em espaços democráticos já instituídos e voltados para os adultos é um grande desafio, uma vez que é preciso repensar a sua organização, de forma a se tornarem espaços atraentes e respeitosos aos tempos e às demandas desse grupo social. Mas ao abrirmos um maior espaço para a ação das crianças e dos adolescentes, estamos possibilitando um encontro com a diferença, com a alteridade, o que pode repercutir num questionamento das práticas e dos discursos existentes. Entendemos que a participação de crianças e jovens pode colocar o pensamento do adulto em perspectiva, pois eles trazem uma outra noção da realidade calcada na sua posição social (Castro, 2001).

O diálogo entre crianças, jovens e adultos propicia a ampliação das perspectivas sobre a vida social, de modo que todos possam contribuir de alguma maneira para a construção da sociedade em que vivemos. O projeto direciona-se nesse caminho, e espera-se que os resultados possam contribuir e dar espaço para novos estudos, novas estratégias e planejamentos que visem acima de tudo, contribuir para a participação social e política de crianças e adolescentes na sociedade.

Referências:

Castro, L. R. (2001). Da invisibilidade à ação, crianças e jovens na construção da cultura. In L. R. Castro (Org.), *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau. P. 19-46.

Castro, L. R. (2007). A politização (necessária) do Campo da Infância e da Adolescência. *Revista Psicologia Política*, volume 7, nº 14.

CULTURAS DA INFÂNCIA E A CRECHE: VISÃO DE FAMÍLIAS CARIOCAS

Leila Sanches de Almeida

IP/Programa EICOS/UFRJ – leilasanches@ufrj.br

Vera Maria Ramos de Vasconcellos

FE/PROPed/UERJ – vasconcellos.vera@gmail.com

Resumo: Vivemos em espaços urbanos onde membros da família estendida nem sempre estão presentes, por isso é comum que famílias se deparem com a necessidade de encontrar soluções para assegurar a complementação do cuidar e educar diários de seus filhos. O que pensam e como lidam as famílias cariocas com a questão e os lugares e dispositivos culturais que complementam o cuidar e educar seus filhos? Quando há creche, que tipo aparece como parte dessas opções? Estas questões foram analisadas a partir de quatro pesquisas desenvolvidas com famílias cariocas, de vários bairros da cidade. Os resultados apontam que muitas famílias compreendem o ambiente familiar como preferencial para cuidar e educar as suas crianças pequenas, em função das condições de vida na cidade, relativas à transporte, deslocamento e ausência de vagas em creches. As pesquisas que dialogaram com famílias que têm a experiência cotidiana de terem seus filhos em espaços públicos de Educação Infantil trazem a valorização do lugar da creche na formação e desenvolvimento de suas crianças. Porém quando a pesquisa é desenvolvida em espaços de educação infantil da cidade, a creche é considerada como outro contexto de desenvolvimento e educação infantil, pois proporciona trocas sociais, afetivas, cognitivas e outras vivências interessantes para os pequenos.

Palavras-chave: Infâncias, culturas da infância, cidade, educação, creches.

Introdução

É a família a base primeira da identidade dos indivíduos ? Quais são as principais funções das famílias no desenvolvimento e bem estar de suas crianças ? Proteção? Apoio? Educação? Construção de relações de afeto?

Estas são algumas questões que vão nortear o desenvolvimento deste texto, pois acreditamos que as relações afetivas do início da vida são construídas em um contexto familiar, que nem sempre é o que os textos acadêmicos e os romances apregoam.

Vivemos em espaços urbanos – cidades - onde membros da família estendida nem sempre estão presentes, por isso é comum que famílias se deparem com a necessidade de encontrar soluções para assegurar a complementação do cuidar e educar diários de seus

filhos. O que pensam e como lidam as famílias cariocas com a questão e os lugares e dispositivos culturais que lhes ajudam a cuidar e educar seus filhos? Quando há creche, que tipo de creche, aparece como parte dessas opções ?

Inicialmente, precisamos admitir que o termo família é cada vez mais plural. A diversidade social, cultural e econômica característica do extenso território brasileiro e a interlocução globalizada das questões cotidianas do viver em cidades têm nos conduzido ao reconhecimento de diversas configurações familiares. O censo demográfico¹ de 2010 identificou 15 configurações familiares distintas, distribuídas em cinco classes: família uniparental (homem ou mulher morando sozinho), família nuclear (casal com filhos, casal sem filhos, mulher com filhos, e homem com filhos); família estendida (casal com filhos e outro parente, mulher com filhos e outro parente, casal sem filhos e outro parente, e homem com filhos e outro parente); família composta (casal com filhos com não parentes, mulher com filhos com não parentes, e casal sem filhos com não parentes); e família de casal gay (casal formado por dois homens e casal formado por duas mulheres). São lares onde vive uma pessoa sozinha ou diferentes conjuntos de pessoas que, tenham ou não uma relação de parentesco, coabitam na mesma residência, buscando a garantia de alimentação e de bem estar econômico e social (IBGE, 2012).

Em uma de cada cinco famílias brasileiras encontra-se ao menos uma criança com até cinco anos de idade (IBGE, 2015). O mesmo levantamento constatou a ampliação do número de mulheres responsáveis por seus domicílios. Entre 2000 e 2010, houve um aumento significativo na porcentagem de famílias brasileiras nucleares chefiadas por mulheres, de 22,2% para 37,3%, considerando-se inclusive as que contavam com a presença do cônjuge. Em 2014, 56,5% das mulheres com 16 ou mais anos de idade, independente de serem ou não responsáveis por seu domicílio (chefes de família), tinham um trabalho formal (IBGE, 2015).

O município do Rio de Janeiro, tem uma extensão territorial de 1.200.179 km² e uma população de 6.320.446 pessoas, sendo 3.360.629 do sexo feminino²; destas, 1.471.462 (43,8%) são economicamente ativas. Declararam-se chefes de famílias 998.811 mulheres (29,7%), independente de viverem ou não com um cônjuge em um mesmo domicílio. Porém, apenas 536.969 (53,8%) delas encontravam-se trabalhando no período do recenseamento demográfico (IBGE, 2016). O arranjo familiar formado por pai, mãe e

¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

² Em números absolutos é mais da metade da população (53,17%).

filhos ainda é idealizado como predominante, caracterizando o modelo declarado por 49.4% das famílias brasileiras (IBGE, 2015).

O que pensam as famílias sobre o direito à infância de suas crianças? Quais são os desafios da cidade em oferecer condições de vida digna e espaços educacionais públicos de qualidade para as crianças pequenas, especialmente no caso de famílias com mães trabalhadoras?

Um valor ainda muito presente na sociedade é o de que cabe apenas à família, especialmente às mães, os cuidados dos filhos (Badinter, 1985; Mizrahi, 2004). Entretanto, isto não é necessariamente desejável ou o desejado. Cláudia Fonseca (1989) em um estudo sobre a dinâmica familiar em grupos brasileiros de baixa renda menciona que, no início do século XX, 42% das mulheres do Rio Grande do Sul já trabalhavam (em artes e ofícios, na indústria manufatureira e no setor agrícola), sendo seus filhos cuidados por avós ou outras pessoas. Sarti (1995), em investigação sobre o valor da família para os pobres, se referiu à importância da rede social de apoio para as mães trabalhadoras, que dividiam os cuidados de seus filhos com outros parentes ou com vizinhos. Naquele trabalho, a autora afirmava que, por razões diversas, muitas mães pobres ainda não conseguiam matricular seus filhos em creches públicas, comunitárias ou pagar uma mãe crecheira. Deixavam-lhes sob os cuidados de algum familiar, ou muitas vezes, o filho mais velho tomava conta dos irmãos menores (Amazonas e col., 2003). Sarti (2003) destaca, em outro artigo, que raramente as mães puderam se dedicar inteiramente a seus filhos na história dos grupos populares, pois grande parte delas sempre precisou trabalhar fora do lar.

Outra característica relevante nos grupos populares quanto às famílias é que sempre existiu um número elevado de arranjos monoparentais, a despeito de só terem alcançado maior visibilidade nas últimas décadas (Passos, 2003). Certamente, a visibilidade de famílias monoparentais na classe média brasileira, a partir da Lei do Divórcio (Lei 6.515 de 26 de dezembro de 1977), proporcionou maiores ações que vêm beneficiando esse tipo de organização familiar em todas as classes sociais. É fundamental, entretanto, que medidas e ações planejadas para alcançarem as famílias considerem sua heterogeneidade (quanto a variáveis como gênero, raça, classe social, idade e número de filhos) e sua distribuição em contextos diversos e complexos, conforme observado por Azevedo, Magalhães e Lazo (2012).

As ações e os discursos sobre famílias e suas crianças são construídos a partir da história social, carregados de valores relativos às diversas configurações familiares.

A questão do direito da criança à infância e as ações da cidade para garantir espaços educacionais públicos de qualidade

A primeira instituição brasileira voltada para o cuidado de crianças pequenas foi fundada no Rio de Janeiro no século XVIII, em 1739, por Romão Duarte: a Roda dos Expostos. Era dirigida para as crianças abandonadas ou retiradas da guarda de seus pais. Como oferecia o mínimo de cuidados necessários às crianças, apresentava uma alta taxa de mortalidade infantil: em torno de 50% (Montenegro, 2001). No século XIX, em 1899, foi fundada a primeira creche brasileira: o Instituto para Proteção e Assistência à Criança Pequena do Rio de Janeiro. Destinava-se às crianças de famílias que viviam na pobreza. No mesmo ano, ainda na capital do país (RJ), foi criada a primeira creche dirigida aos filhos de pais trabalhadores: a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (Kuhlmann Jr., 1998; Vasconcellos, 2011).

O intenso processo de industrialização no Brasil, na primeira metade do século XX, aumentou a participação feminina no mercado de trabalho, principalmente nas fábricas. Contudo, a legislação vigente no governo Vargas, que determinava a existência de creches nos locais de trabalho para a amamentação de bebês, não era reconhecida, nem cumprida, mesmo assim isso não implicava em multas significativas. Na segunda metade do século XX, observou-se um aumento no oferecimento de serviços destinados aos cuidados infantis e uma alteração importante na concepção de cuidados e educação na tenra infância.

Ao longo dos anos de 1960 e 1970, em função do movimento de emancipação feminina, assistiu-se à crescente entrada de mulheres, especialmente da classe média, no mercado de trabalho. Houve um "boom" de creches e creches-escolas no município do Rio de Janeiro, vinculadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Entretanto, as famílias não queriam apenas uma vaga para seus filhos nas creches, elas buscavam sobretudo um atendimento de melhor qualidade, que valorizasse o desenvolvimento infantil. Estava preparado o terreno para que, em 1996, as creches fossem integradas ao sistema educacional brasileiro, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o que no município do Rio de Janeiro só acontece em 2003 (Vasconcellos e col., 2012).

A frequência à creche, segmento da Educação Infantil, desde a Carta Magna é direito da criança, dever do estado e opcional à família (Brasil, 1988). Sendo apoio para

as mulheres trabalhadoras ou estudantes enquanto opção de cuidados e educação complementar aos filhos.

Será que já se reconhece a creche como um espaço na cidade peculiar às culturas infantis? Quais as condições de vida e de desenvolvimento articulados nesses espaços? É um contexto estético e ético que oferece experiências enriquecedoras para a criança, para a sua vida e para o seu bem estar? Vasconcellos, Seabra, Eisenberg & Moreira (2012) consideram que a creche, tanto quanto a família, é ambiente e agente de desenvolvimento infantil.

As mudanças nas cidades, nas famílias e na sociedade alavancaram estudos sobre os cuidados cotidianos de crianças pequenas, em espaços educacionais fora do lar, visando a garantia de condições adequadas para o seu desenvolvimento. A permanência diária de um bebê em uma creche é uma tarefa complexa, envolve a frequência a um ambiente de educação coletiva extra familiar, que necessita ser de qualidade e com profissionais preparados (Vasconcellos, Souza e Silva, 2016).

No Brasil, a partir do reconhecimento da diversidade socioeconômica, ambiental e das necessidades e formas de relações que as crianças pequenas vivenciam em seu cotidiano, buscou-se desenvolver investigações que oferecessem subsídios à promoção de ambientes municipais de qualidade em creches e pré-escolas, em seus vários aspectos (Nunes et al, 2015; Rossetti-Ferreira et al., 2004; Vasconcellos, 2002).

O que pensam as famílias cariocas sobre as creches municipais de nossa cidade?

A análise desta questão terá como ponto de partida quatro estudos com famílias cariocas. O primeiro foi desenvolvido com famílias e crianças de um complexo de 12 favelas situado na zona norte da cidade, onde foram realizadas 17 grupos-focais e 11 entrevistas com lideranças comunitárias e moradores (Almeida, L. 2004). A segunda investigação, aborda famílias cariocas da classe média, realizada através de entrevistas com 48 sujeitos residentes nas zonas norte, sul, oeste e centro da cidade. Os resultados foram organizados em três artigos da mesma autora (Almeida, L. 2004; 2007; 2009). Os dois seguintes foram realizados tendo por foco famílias de creches municipais da zona norte da cidade (Almeida, F. 2013; Almeida, A. 2014).

Antes de apresentarmos os resultados das investigações cabe trazer uma breve caracterização da divisão territorial da cidade do Rio de Janeiro. O município tem uma área de 1.200.179 km² e 160 bairros, distribuídos em quatro zonas: 87 bairros localizam-se na zona norte, 39 bairros na zona oeste, 17 bairros na zona sul e 17 bairros no centro

da cidade (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2016). Como o centro da cidade não é uma área predominante residencial, os dados coletados nessa região foram computados junto aos da zona norte no processo de análise (Almeida, L. 2004; 2007; 2009).

A abordagem de questões como cuidados e educação infantil nas famílias e o reconhecimento das culturas infantis e suas condições de vida requer um debate sobre as visões das famílias sobre elas próprias. Como elas se definiam e o que falaram acerca de suas expectativas nos espaços educacionais para seus filhos.

Nos dois primeiros estudos, os participantes, independente de sua configuração familiar e classe social, respondiam que o modelo de família encontrado com mais frequência nas favelas, ao contrário do que ocorreu na classe média, era o de família estendida. Em sua grande maioria, essas famílias compunham-se de um casal, filhos (nem sempre do mesmo pai) e familiares (avós, tios, sobrinhos,...). Na classe média, o modelo mais comum foi o de família nuclear, composto por um casal com filhos. O segundo tipo mais frequente de composição familiar foi o de família monoparental. Nas favelas, um terço das famílias estendida e/ou monoparental era chefiada por mulheres. Já na classe média, a família monoparental era nuclear, na maioria das vezes constituída pela mãe com seus filhos e representou 1/7 das famílias estudadas.

Almeida, A. (2014) e Almeida, F. (2013) analisaram a relação família-creche no contexto da creche. A primeira analisou o programa Primeira Infância Completa (PIC) em três creches públicas. A segunda investigou o processo de construção da relação família e creche em duas turmas de berçário, além de conduzir uma avaliação dessas famílias sobre a creche por três anos (2009 – 2011). As crianças, seus professores e familiares foram acompanhados desde o período de inserção até o último ano da criança na creche (Almeida, F., 2013).

O PIC – Primeira Infância Completa foi um programa alternativo proposto pela prefeitura, com atividades aos sábados, direcionadas às crianças que não conseguiram vaga na jornada semanal das creches da cidade. A estratégia metodológica utilizada foi a realização de entrevistas com gestoras, professores, agentes auxiliares e familiares, totalizando 122 sujeitos envolvidos. O objetivo foi potencializar a participação de todos, discutir questões da relação família-creche e avaliar com os participantes a proposta da prefeitura em realizar o PIC (Almeida, A., 2014).

As entrevistas com as mães revelaram que elas compreendiam o PIC como meio de conseguir a “tão sonhada vaga na jornada semanal” (sic). A obrigatoriedade da

frequência das crianças e suas famílias beneficiárias do Cartão Carioca e Bolsa Família era questionada e entendida como o meio de não perderem o benefício. Poucos foram os elogios ao programa, pois a participação das famílias e das crianças deve ser entendida como uma escolha e, assim, atender ao princípio constitucional de direito da criança e opção da família (Brasil, 1988). Na avaliação da autora, o mais importante foi a conscientização de que existem vários tipos de família e que elas devem ser respeitadas como parte da história da criança.

No quarto trabalho (Almeida, F, 2013), as questões de investigação foram: quais as repercussões da relação família - creche para as crianças? Como promover encontros de desenvolvimento de todos os sujeitos? Como negociar as crenças e valores de famílias e educadores sobre a dedicação e o cuidado à criança? Para tal foram construídos "eixos temáticos": 1. Expectativas e opiniões (família e creche); 2. Os motivos para o diálogo; 3. Estratégias utilizadas; 4. Dificuldades na promoção do diálogo; 5. Negociações; 6. A inserção na creche; 7. A opinião das famílias; 8. A creche como parte de uma rede de apoio.

Os dados produzidos indicaram que famílias e educadores usaram diferentes estratégias para entender a responsabilidade do município com a educação infantil e para garantir o reconhecimento das culturas infantil nas atividades pedagógicas da creche. No início da inserção das crianças e das famílias, familiares e educadores compartilhavam um sentimento de desconfiança: as primeiras em relação ao novo ambiente e às pessoas diferentes que cuidariam se seus filhos e os segundos a de terem que conviver nos primeiros dias do processo de inserção com as famílias dentro da creche (Almeida, F., 2013).

De um maneira geral, esses estudos mostraram que as mães moradoras dos espaços urbanos necessitavam voltar ao trabalho logo após o nascimento de seus filhos e o contingente de crianças que conseguia vaga em creches era pequeno. Uma grande parcela de moradores da cidade, nessas condições, solicitava mais creches (Almeida, L. 2004; Almeida, A. 2014). Diante do quadro, muitas vezes, de difícil acesso aos estabelecimentos oficiais e da premência em garantir cuidados para as crianças, havia nas comunidades algumas mães crecheiras, além das escolas comunitárias alternativas (Almeida, L. 2004). O estudo de A. Almeida (2014) discute a solução temporária criada pela prefeitura, com o PIC e apresenta a visão das famílias e educadoras sobre o tema. Em todas as pesquisas aqui analisadas as mães, que vivem em cidades grandes como o Rio de Janeiro, dizem preferir deixar as crianças sob os cuidados das avós, quando elas

moravam perto, ou na companhia de outros parentes, para poderem ir trabalhar, pelas dificuldades no transporte e no acesso aos espaços públicos. Muitas mães, inclusive, deixavam seus filhos menores sob a guarda do irmão mais velho.

Na pesquisa de Almeida, L. (2009), cerca de 32% dos entrevistados da zona norte e 40% da zona oeste disseram que matricular filhos de até dois anos de idade em uma creche tem sido o último recurso – opinião compartilhada por 8,7% dos entrevistados da zona sul. Maranhão & Sarti (2008), em estudo sobre a relação creche-família, apontaram que o ingresso da criança em uma “escolinha” é socialmente mais aceito após os dois anos de idade. O que vai na direção contrária do que foi visto nas pesquisas de Almeida, F. (2013) e Almeida, A. (2014).

Tomando-se o total das 48 entrevistas realizadas por L. Almeida (2009), independente do local de residência no município, 41% (20) dos participantes opinaram que as crianças devem ficar em casa com a família, ao invés de frequentarem uma creche antes do início da vida escolar. Para essa parcela de entrevistados deixar um filho na creche parecia ser sinal de incompetência familiar, por não estarem assumindo exclusivamente os cuidados e educação de suas crianças. Por não terem a experiência cotidiana de creche para seus filhos, a viam como *não lugar*, não reconheciam a creche como um local de cuidados e educação de crianças pequenas e, portanto, não a adotavam como mais um de seus parceiros privilegiados na configuração dos cuidados e educação das crianças pequenas.

Furtado (2014) fez uma revisão da concepção de creche presente em 83 artigos acadêmicos publicados, entre os anos de 1997 e 2011, em revistas nacionais da área de Educação classificadas pela CAPES como A1 e A2. Encontrou relatos e narrativas que a caracterizavam como precária, um “mal necessário” por falta de alternativa, o que interpretou como a valorização do ambiente familiar para o desenvolvimento infantil.

A falta de divulgação adequada das diversas mudanças que têm ocorrido na legislação brasileira no âmbito da Educação e da Educação Infantil também contribuem para que uma parcela da população ainda considere a creche como um “lugar de assistência” (Almeida & Vasconcellos, 2014) e não de educação. Nenhum participante dos dois primeiros estudos apresentados sobre as famílias cariocas mencionou o direito da criança à creche e à Educação. Ao contrário, nos dois últimos estudos apresentados, as famílias eram “desejosas” (Almeida, A. 2014), confiantes e agradecidas (Almeida, F. 2013) em terem a creche como parceira na educação de seus filhos.

Conclusões

O presente trabalho ancorou-se em duas questões centrais. O que pensam e como lidam as famílias cariocas com a questão e os lugares e dispositivos culturais que lhes ajudam a cuidar e educar seus filhos? Quando há creche, que tipo aparece como parte dessas opções?

As pesquisas aqui discutidas apresentam o ambiente familiar como preferencial para cuidar e educar as crianças pequenas, em especial às famílias que não têm a experiência de partilhar a educação de seus filhos com profissionais de creche. Acreditamos que as condições de vida na cidade, relativas a transporte e deslocamento, além da dificuldade de vagas, influencie essa visão. As famílias de classe média deixam clara a dificuldade de encontrar vagas nas unidades de Educação Infantil e, por essa razão e se a mãe tem que trabalhar, a avó é melhor opção à babá. Quando tomamos as pesquisas que dialogaram com famílias que têm a experiência cotidiana em espaços públicos de Educação Infantil para seus filhos, vemos que elas valorizam o lugar da creche na formação e desenvolvimento de suas crianças.

Encontramos, também, nos relatos de todas as famílias envolvidas com as diferentes pesquisas, o desejo de que as políticas para a infância, incluam a flexibilização das atividades e do horário de trabalho das mulheres que têm filhos de até três anos de idade, de modo que as mães trabalhadoras possam ampliar seu tempo de permanência em casa com os filhos³.

As pesquisas desenvolvidas em espaços de educação infantil evidenciam que as famílias percebem a creche como um outro contexto de desenvolvimento e educação infantil, pois a frequência à creche proporciona trocas sociais, afetivas, cognitivas e outras vivências interessantes para os pequenos (Vasconcellos, Seabra, Eisenberg, Moreira, 2012).

Outras questões relativas à cidade postas em relevo pelas pesquisas são a falta de vagas (Gil, 2016) e a cautela, por parte de algumas famílias, quanto a matricular um filho pequeno na creche, muitas vezes distantes de seu lugar de moradia. Para que as famílias reconfigurem suas concepções sobre creche e cuidados infantis fora do lar, é necessário um maior diálogo e movimentos positivos de aproximação entre a cidade, a creche e as famílias.

³ Na opinião das autoras deste texto esta flexibilização deve incluir os pais.

É responsabilidade da creche apresentar o fundamento pedagógico de suas ações naquele espaço (Gonçalves, 2014). O direito que a criança pequena tem à educação e nela as culturas infantis diversas serem respeitadas devem ser trabalhados com as famílias e com os funcionários da creche (Furtado, 2014; Almeida & Vasconcellos, 2015).

Outro dado relevante relatado em todas as pesquisas é que a relação entre a creche e as famílias se realiza, principalmente, nos momentos em que os responsáveis deixam ou buscam suas crianças nas instituições. Outros momentos, quando a família busca a creche ou o(a) professor(a) de seu filho para conversar, ou nas reuniões coletivas com diferentes familiares, pouco se compartilha informações sobre o comportamento e as aprendizagens da criança na creche ou em casa (Vasconcellos, Seabra, Eisenberg, Moreira, 2012). O planejamento ou tomada de decisões sobre questões inerentes ao cuidado e educação infantil deve ser conduzido em conjunto com as famílias (Almeida & Vasconcellos, 2014; Nunes, 2015). É prudente envolver as famílias nas decisões sobre os cuidados e a educação oferecidos aos pequenos na creche. Em contrapartida, espera-se das famílias o prazer em trocar experiências com a creche. Não podemos esquecer que a família é tanto porta-voz da criança, quanto porta-voz para a criança (Vasconcellos & Sarmiento, 2007). Os sentidos que a família constitui sobre a creche são transmitidos à criança, sendo o contrário também verdadeiro. As formas de cuidados e a educação infantil são dispositivos culturais voltados para a atenção às famílias e suas crianças.

Referências

- Almeida, A. M. S. B. L., Vasconcellos, V. M. R. (2015). A relação família-creche no programa primeira infância completa. *Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação*. IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação. V.1 www.ceduce.com.br Acessado em 08/10/2016.
- Almeida, F. M. C., Vasconcellos, V. M. R. (2014). *Expectativas e vivências de educadores e famílias na creche*. Comunicação oral. ANPED.
- Almeida, L. S. (2004). Famílias e relações familiares em favelas do subúrbio do RJ. *VI Jornada de Pesquisadores do CFCH*. UFRJ. CD-ROM.
- Almeida, L. S. (2007). Mãe, cuidadora e trabalhadora: as múltiplas identidades de mães que trabalham. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, Niterói, v.19, n.2, p.411-422, dez. 2007.

- Almeida, L. S. (2009). Concepções e soluções para os cuidados infantis em famílias cariocas. *XV Encontro Nacional da ABRAPSO*. Maceió. Comunicação oral.
- Amazonas, M. C. L. A. e col. (2003). Arranjos familiares de crianças das camadas populares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, p. 11-20. Número especial.
- Azevedo, S. P.; Magalhães, M. S.; Lazo, A. V. (2012). Famílias monoparentais chefiadas por mulher: faz diferença seu estado civil? *XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais*. Comunicação oral. ABEP, Águas de Lindóia/SP, Brasil. 19 a 23 de novembro de 2012.
- Badinter, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. RJ: Nova Fronteira, 1985.
- Brasil. (1996). Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC.
- Fonseca, C. (1989). Pais e filhos na família popular. In: _____. D'INCAO, M. A. (Org.). *Amor e família no Brasil*. p. 95-128. São Paulo: Contexto. p. 95-128.
- Furtado, M. A. (2014). *Concepções de creche em artigos acadêmicos publicados nos periódicos nacionais A1 e A2 da área de educação*. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- Gil, M. O. G. (2013). *O perfil dos professores de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Gonçalves, F. (2014). *A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente*. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- IBGE (2012). *Censo demográfico 2010. Família e domicílio*. <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010435610212012563616217748.pdf> Acessado em 29/10/2016.
- IBGE (2015). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE. 137p. biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf Acessado em 29/10/2016.
- IBGE (2016). *Cidades. Censo Demográfico 2010: resultados da amostra*. www.cidades.ibge.gov.br Acessado em 29/10/2016.
- Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

- Maranhão, D. G. & Sarti, C. A. (2008). Creche e Família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 171-194.
- Mizrahi, B. G. (2004). *A relação pais e filhos hoje – a parentalidade e as transformações no mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola.
- Montenegro, T. (2001). *O cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: EDUC.
- NUNES, M. F. R. (Coord.). *Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro: EIPP, 2015
- Passos, M. C. (2003). A família não é mais aquela: alguns indicadores para pensar suas transformações. In: Féres-Carneiro, T. (org.). *Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas*. São Paulo: Loyola. p. 13-25.
- Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (2016). Bairros do Rio de Janeiro. *data.rio*. <http://data.rio/dataset/bairros-do-rio-de-janeiro> Acessado em 02/12/2016.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. S., Carvalho, A. M. A. (org.). (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Sarti, C. A. (1995). O valor da família para os pobres. In: _____. Ribeiro, I.; Ribeiro, A. C. (Org.). *Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola. p. 131-150.
- Sarti, C. A. (2003). *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Vasconcellos, V.M.R. (2011). *Educação da infância: história e política*. Niterói: EDUFF.
- Vasconcellos, V. M. R., Sarmiento, M. J. (2007). Apresentação: Infâncias e Crianças Visíveis. Em: Vasconcellos, V. M. R., Sarmiento, M. J. (Org.). Em: *Infância (In)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin. p.7-24.
- Vasconcellos, V. M. R., Seabra, K. C., Eisenberg, Z. W., Moreira, A. R. C. P. (2012). O lugar da creche nos debates sobre parentalidade e coparentalidade. Em: Piccinini, C. A., Alvarenga, P. (Org.). *Maternidade e paternidade: a parentalidade em diferentes contextos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vasconcellos, V. M. R., Silva, M.C., Rocha, F.V., Moreira, A.R.C. P., Almeida, F.C., Santos, N.A.S., Zanetti, A. (2012). Formação e prática do educador da infância carioca. *Educação em foco*, v. 1, p. 113-127.

Vasconcellos, V. M. R., Souza, S. O., Silva, D. F. (2016). Creche, inserção e berçário.
In: Vasconcellos, V. M. R., Eisenberg, Z. (Org.). *As muitas faces de uma creche:*
pesquisa acadêmica na educação Infantil. Curitiba: CRV. p. 37-59.

AS CRIANÇAS DA COMUNIDADE MARGEM DA LINHA E OS IMPACTOS DA POLÍTICA HABITACIONAL

Brígida Lorana da Silva Rodrigues e Silva – Universidade Federal Fluminense –
brigidalorana@hotmail.com

Beatriz Corsino Pérez – Universidade Federal Fluminense –
biacorsino@gmail.com

Eixo Temático: Culturas da infância e o direito à cidade

Resumo

O presente trabalho buscou compreender como as questões que atravessam o lugar vivido afetam a vida das crianças e como estas percebem, agem e se posicionam diante das transformações ocorridas. Elegemos pesquisar as crianças moradoras da favela Margem da Linha, no município de Campos dos Goytacazes, porque elas estão sendo afetadas, direta ou indiretamente, pelo Programa Habitacional Morar Feliz, onde famílias estão sendo removidas para espaços distantes da cidade. Buscamos construir com as crianças um espaço em que elas pudessem participar, falar sobre os problemas que as afetam e construir coletivamente estratégias de mudança. Para tanto, foram realizadas oficinas com atividades lúdicas e entrevistas semiestruturadas com 15 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 4 e 12 anos, moradoras da comunidade Margem da Linha e com aquelas que foram removidas para os conjuntos habitacionais. A análise dos dados foi constituída a partir de dois eixos temáticos, sendo eles: “Entre o pertencimento e a exclusão: favela e cidade, que mundos são esses?”; e “Se essa comunidade fosse minha: o lugar ideal para se viver.” As crianças consideram que o Programa Morar Feliz trouxe impactos negativos para suas vidas, como o rompimento de vínculos e afastamento de amigos e familiares, que gostariam de ter por perto. Elas gostariam de permanecer na comunidade, que poderia receber obras de infraestrutura e equipamentos públicos.

Palavras-Chave: Infância; Favela; Participação Infantil; Políticas Públicas; Programa Morar Feliz.

Introdução

As concepções e os modos de lidar com a infância e a criança, bem como, as suas condições de existência, sofreram modificações significativas, em sintonia com as variações na estruturação do cenário social de cada época. A sociedade contemporânea tem apontado para a pluralização dos modos de ser criança e a heterogeneidade da infância. Esta perspectiva vem possibilitando outros investimentos e olhares para os novos papéis da criança na sociedade, considerando sua participação nos diversos contextos sociais.

Pensando etimologicamente, a palavra *in-fans*, surgida do latim, se refere aqueles que não falam, que não possuem capacidade para falar. Dialogando com essa ideia, ao nos embasarmos no dicionário de Língua Portuguesa, percebemos a infância enquanto um período de crescimento do ser humano, adjetivado ao sujeito pueril, ingênuo e tolo. Com um olhar não tão distante o Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI nº 8.069, de 13/07/1990) designa que criança são todas aquelas pessoas que possuem até 12 anos incompletos, vulneráveis frente às questões que as afetam e precisam de alguém que lhe assegure o que é “melhor” para si. Portanto, nesses referenciais, chamamos a atenção para a infância enquanto um período transitório que remete a uma ideia de despotencialização, cujo conceito totalizante e unificador – um grupo de pessoas que vivenciam a mesma etapa, ou seja, da mesma forma – acabam restringindo a experiência e singularidade de quem a vive e os formatos como vivem.

Nesse sentido, a infância, por longos anos, foi concebida como um período do “não-falante”, portadora de um discurso irracional e inarticulado sendo capturada e colonizada pelos seus “porta-vozes”, aqueles que legitimados pelo saber e uma posição de autoridade, poderia falar sobre ela. Na psicologia do desenvolvimento, tal concepção foi reforçada, no discurso das etapas evolutivas, resultando na infância enquanto um momento de preparação – vir a ser – localizando o seu lugar restrito ao espaço privado – da casa e da família – privando-os dos espaços públicos e por conseqüência da participação social (CASTRO, 1998).

O discurso de infância construído até aqui, nos fez acreditar que havia uma infância ideal e universal, pelo fato do seu aprisionamento a diferentes saberes disciplinares, caracterizando a crianças, suas necessidades, estabelecendo etapas do

desenvolvimento e produzindo “verdades inquestionáveis” (SANTOS, 2009). Neste trabalho, nos afastamos dessa ideia que perdurou por muitos anos, estando ainda cristalizada em discursos e práticas atuais. Consideramos que existe uma pluralidade de infâncias que se distinguem em cada contexto sociocultural.

Muitos autores visam desmistificar essa função passiva dada as crianças e repensá-las enquanto atores sociais, dentre eles podemos destacar Oliveira (2015), que discorre a participação infantil enquanto uma grande modificação ocorrida nas relações pré-estabelecidas entre os adultos e as crianças, visto que esse último grupo, sempre foi uma categoria excluída socialmente. A autora salienta que a etimologia da palavra ‘participação’, vem do latim, *participatio*, que significa ‘tomar parte’, sendo assim, as crianças fazem parte do contexto social que estão inseridas, no entanto, ainda possuem pouco direito de tomar parte desse lugar, especialmente nos assuntos que as afetam diariamente.

Castro (2001b) também faz referência à temática da participação infantil, enfatizando que a criança não é alguém à parte do mundo em que vive e somente recebe influências desse, pelo contrário, ela participa do processo de produção e reprodução da cultura por meio do seu agir, sua forma de estar, assim como os adultos. Sua subjetividade vai sendo tecida em conjunto com suas ações que reelaboram e recriam o mundo ao seu redor. A criança não é uma folha em branco, pronta para ser preenchida pelas impressões do mundo, mas traz consigo um conhecimento marcado pela sua história, por esse fato não deve ser vista como mera receptora acrítica e passiva dos acontecimentos. A criança fala a partir de um lugar social que, assim como qualquer outro grupo etário, é permeado por afetos, sentimentos, desejos e receios. Contudo, precisamos ouvi-las e considerá-las nos assuntos que afetam suas vidas, conhecendo suas opiniões e interesses.

Neste trabalho, levantamos o debate sobre a forma como as crianças moradoras da comunidade Margem da Linha, em Campos dos Goytacazes/RJ, têm suas vidas afetadas pela política habitacional e como se posicionam frente a isso. Vivemos numa sociedade carimbada pela desigualdade e por privilégios voltados apenas a alguns, por disputas entre interesses do capital, pela precariedade da democracia e por uma cultura que acaba dificultando a consolidação dos espaços de diálogos, trocas e negociações de políticas que afetam diretamente a vida de todos nós. Em relação ao programa

municipal de habitação, Morar Feliz, podemos perceber que o mesmo erro de outros programas já realizados vem sendo repetido: as construções dos conjuntos habitacionais são realizadas em áreas longes dos centros urbanos, em localizações segregadas, tanto espacialmente quanto socialmente, geralmente marcadas pela ausência dos serviços públicos, repercutindo na desigualdade e exclusão da população mais pobre.

Dessa forma, o presente trabalho objetiva-se: compreender como as questões que atravessam o espaço vivido afetam a vida das crianças e constituem sua subjetividade; entender as opiniões das crianças sobre o Programa Morar Feliz e de que forma as mudanças implementadas afetaram suas vidas; promover a participação das crianças na construção de estratégias para melhorar a sua comunidade. Para alcançarmos os objetivos propostos, contamos com revisões bibliográficas que dialogassem com a temática, além das idas a campo, na comunidade Margem da Linha.

A seguir, destacamos o processo crescente de urbanização em Campos dos Goytacazes, focalizando a discussão sobre a favela Margem da Linha e o Programa Morar Feliz.

1 Universos paralelos: o que há por trás da linha férrea

Para compreender as questões que atravessam a vida das crianças moradoras da favela Margem da Linha, em Campos dos Goytacazes, se torna relevante compreender o processo de favelização no município, as relações e os contrastes existentes entre o centro e a periferia.

De acordo com Póvoa (2002), as favelas na cidade de Campos começaram a surgir na década de 40, figurando os primeiros aglomerados: a Vila Tamarindo, o Parque Bela Vista e a favela do Ururaí. Tais ocupações começaram a expandir de forma acentuada nos anos de 60 quando surgiram 15 favelas. Um marco importante para o surgimento das mesmas diz respeito às dinâmicas socioeconômicas relacionadas à agroindústria açucareira. A cidade ocupava uma posição destaque no mercado, sendo considerada a segunda maior produtora de açúcar do Brasil, no entanto, a partir dos anos 1920, a produção campista começou a sofrer efeitos da concorrência, levando ao fechamento de algumas indústrias e, conseqüentemente aumentou o número de pessoas

desempregadas. Desta forma, muitos trabalhadores deslocaram-se do campo e adjacências rumo à cidade na busca por emprego. Contudo, como não encontravam ocupações, muitos contabilizaram mais um número na lista de desempregados ou trabalhadores informais (SOUZA, 2010).

São muitas as fronteiras físicas entre a cidade e a favela, porém maior ainda são as fronteiras simbólicas que marcam a experiência na cidade de Campos dos Goytacazes. Essas, por sua vez, compõem áreas de separação e contato, que marcam e individualizam lugares e sujeitos, determinam formas de pertencimento e exclusão. Tais demarcações ocasionam confrontações, conflitos e estigmatizações da diversidade.

A construção de uma imagem estereotipada das favelas e de seus moradores contribui para um processo histórico de descaso e desamparo para com esses territórios. Semelhante a identidade do morador da favela como alguém de “segunda classe” reafirmam-se elementos que consolidaram nas formas de sua criminalização e, principalmente, na concepção de que esses grupos são casos perdidos e não têm futuro, por isso, não precisam e nem merecem investimentos, senão aqueles direcionados para o seu controle social. Esse olhar para com a população moradora de favelas torna-se ainda mais perverso quando falamos de crianças e adolescentes cuja imagem está fortemente entrelaçada à violência urbana. Os mesmos passaram a representar o medo e ameaça a ordem, segurança e bem-estar social. Percebe-se que, ao espaço favela e seus moradores ficou destinado à ordem do direito ao não direito (FERNANDES, 2012).

A realidade das favelas, se constitui por meio de ações que revelam o verdadeiro sentido dos poderes em questão, estabelecidos pela lógica do sistema capitalista, revelando a quem o sistema tende a privilegiar. A decisão sobre quem fará parte da cidade e será atendido por políticas públicas, infelizmente, é menos uma questão de direito e mais quem o capital determina. O governo, nessa situação, tem se demonstrado ao lado do retorno do capital, principalmente da classe burguesa (PEREIRA et al., 2014). Os governos, com seus planos e projetos municipais, estabelecem e executam programas sociais nos quais discursam o que é “melhor” para os moradores, como é o caso da comunidade Margem da Linha. Porém, na realidade, essas intenções revelam configurações autoritárias, verticalizadas e opressivas. Um exemplo, é o Programa Morar Feliz, que demarca novos espaços para construção de casas doadas aos

moradores dessa comunidade. Corroborando para a relação de poder, dependência e “higienização urbana” (PEREIRA et al., 2014).

Dutra (2015) destaca que o principal objetivo elencado pelo Programa consiste em remover as famílias que vivem em áreas de risco na cidade, atendendo também as famílias beneficiadas pelo Aluguel Social da prefeitura e em situação de vulnerabilidade social, assegurando a essa população vida e moradia dignas. Em contraste a finalidade central do Programa, Mendes et alli (2014) ressalta que, os loteamentos do Programa Morar Feliz centram-se na periferia, em especial na direção Norte do município, onde localizam-se os bairros mais empobrecidos e com menores ofertas de serviços. São espaços distantes dos centros econômicos, sociais, de lazer, cultura e transporte.

Quando pensamos em uma política habitacional precisamos ir além dos interesses puramente financeiros que vem caracterizando esses projetos, avaliando os impactos sociais e psíquicos que as políticas remocionistas podem ocasionar na vida da população. As transformações oriundas da remoção afetam uma cadeia de significados que tonalizam a vida e a história de cada sujeito que ali habita. Contudo, o que se observa é que não existe nenhuma participação da população atingida, desde a elaboração até a construção das políticas habitacionais. A maioria desses projetos não levam em consideração as práticas, costumes, modos de vida, vínculos comunitários e a história construída com o lugar. Tal política de caráter repressor e invasor causa efeitos e afetações diversas na vida e na constituição enquanto sujeitos da população envolvida, especialmente no caso das crianças, público alvo do presente trabalho, que é obrigada a aceitar de forma autoritária sem vez, sem voz e sem escuta, interferências que afetam sua rotina e sua vida.

2. O que dizem as crianças? A análise das oficinas e das entrevistas

O presente trabalho contou com uma parte empírica em que foram realizadas oficinas e entrevistas semiestruturadas. Compôs o grupo de participantes, quinze crianças com idades entre 4 e 12 anos, de ambos os sexos, moradoras da Margem da Linha e algumas que foram removidas pelo Programa Morar Feliz. As visitas aconteceram semanalmente, numa instituição localizada na comunidade, totalizando cinco encontros de aproximadamente 2 horas. Realizamos oficinas lúdicas e entrevistas semiestruturadas, no intuito de promover, através da brincadeira, um espaço de

participação e escuta das crianças, bem como, dos problemas que as afetam e as possíveis estratégias de mudanças.

Apresentamos a seguir a análise das oficinas e das entrevistas realizadas com as crianças, que foi dividida em duas partes: “Entre o pertencimento e a exclusão: favela e cidade, que mundos são esses?”; e “Se essa comunidade fosse minha: O lugar ideal para se viver.”

2.1 Entre o pertencimento e a exclusão: favela e cidade, mundos paralelos?

Durante as oficinas realizadas com as crianças tivemos a oportunidade de perceber a distância existente entre a cidade formal, Campos dos Goytacazes, e a comunidade Margem da Linha. Esses dois espaços são vistos por elas de forma segregada, de um lado a comunidade onde moram, lugar rodeado por experiências, trocas e afetos, do outro a cidade, um espaço onde as crianças precisam freqüentar para a realização das atividades que não tem na comunidade, como por exemplo, ir à escola. No entanto, a cidade não é considerada pelas mesmas como um espaço de interação e diversão. É apenas um lugar de circulação que não marca de forma positiva suas vidas, pois não se sentem pertencentes a aquele espaço. A autora Castro (2001^a), aborda esse dualismo entre a cidade e a comunidade quando ressalta que:

A cidade demanda desenraizamento e distância dos laços originais da família, pois ela é um espaço no qual as relações sociais se diferem daquelas estabelecidas no ambiente protetor e acolhedor das comunidades pequenas, onde o indivíduo possui um sentimento de pertencimento ao lugar de origem e encontra-se localizado como um elemento na cadeia de gerações (CASTRO, 2001^a, p.126).

Percebemos que essa problemática se potencializa ainda mais quando falamos das condições de vida dos moradores de favela, pois encontramos em suas histórias diferentes formas de desenraizamentos impostas por meio da interferência do Estado. Por um lado, temos a experiência do Programa Morar Feliz, onde parte da população foi deslocada para uma área mais distante da cidade, havendo a ruptura com o lugar vivido e o sentimento de falta de pertencimento em relação ao novo espaço. Por outro, temos aquelas pessoas que permaneceram na comunidade, mas que não se sentem pertencendo aos espaços da cidade formal. Em ambas as realidades, notamos que embora as crianças façam parte da cidade, se sentem como se estivessem de fora.

A desvinculação de um lugar e a mudança para outro trouxe diversos sentimentos de perdas. Ouvimos das crianças: “antes eu tinha uma casa, agora a casa é da prefeitura. Eu tinha amigos, agora estou sozinho. Eu tinha vizinhos legais, hoje moro ao lado de desconhecidos”. Esse desenraizamento apresentou-se como um importante construtor subjetivo do sujeito, visto que, as diversas afetações do cotidiano e as maneiras que nos posicionamos no mundo, seja em harmonia ou em discordância com a realidade vivenciada, afetam diretamente na produção e transformação da nossa existência, bem como, do espaço em que vivemos. Além disso, essas formas de desenraizamento acabaram acarretando a perda de referências importantes em consonância com o efeito de não pertencer ao novo espaço social.

Dialogando com a problemática daqueles que foram removidos, temos as falas das crianças que continuaram na comunidade. Embora elas não tenham perdido esse vínculo com o lugar onde vivem, acabam compartilhando do mesmo sentimento do “não pertencer” quando a questão é a cidade. A Margem da Linha não possui instituições públicas, como escola, posto de saúde, creches, dentre outras. Para tanto, faz-se indispensável que os moradores busquem esses recursos em outros lugares da cidade e essa procura acaba despertando neles, inclusive nas crianças, alguns sentimentos negativos, especialmente, por não se enxergarem nesses espaços.

A necessidade de sair da comunidade e defrontar-se com um mundo diferente desperta nas crianças sentimentos de vulnerabilidade e insegurança. Conforme relataram, elas acabam desvendando sozinhas, essa nova realidade e, ao invés de ser uma experiência construtiva, o contato com a cidade formal acaba sendo desprazeroso, pois a realidade revelada é marcada pela desigualdade e exclusão social. O morador da favela é visto como aquele perigoso, digno de temor e rejeição por parte dos demais. Assim, sua diferença é patologizada ou criminalizada, esses sujeitos aparecem na cidade sem voz, sem vez, sem rosto.

Concluimos que as condições de (des)pertencimento das crianças estão inscritas dentro e fora do lugar de origem, seja devido a necessidade de frequentar a cidade para as tarefas diárias ou ocasionado pela ruptura oriunda da remoção para outros lugares, como é o caso dos beneficiários do Programa Morar Feliz. Reafirmamos a ideia de que é também no lugar, construção social, que os sujeitos constituem sua subjetividade, é a partir dele que se torna possível pensar o viver, desenvolver laços, identificar-se com os

pares é onde falamos e somos ouvidos, sentimo-nos incluídos ou à margem. Com as crianças moradoras da comunidade Margem da Linha, percebemos que esses lugares vêm sendo simbolizados de duas maneiras distintas. De um lado a comunidade, lugar que as afetam positivamente, é onde a vida acontece. De outro, a cidade e suas instâncias são vivenciadas de formas negativas, cristalizadas por sentimentos de desigualdade e exclusão, é o lugar onde a vida não pode acontecer.

2.2 Se essa comunidade fosse minha: o lugar ideal para viver

Durante as oficinas, as crianças demonstraram a vontade de continuar morando na comunidade pelos mais diversos motivos: ‘Quero continuar, pois gosto daqui.’, ‘Porque todos os meus amigos e minha família estão aqui’, ‘Porque aqui é legal’, ‘Porque lá nas casinhas não tem nada pra fazer’. ‘Porque os vizinhos são melhores’. As falas se diversificavam e confirmavam o desejo de permanecer, porém existia algo em comum: as crianças queriam uma Margem da Linha diferente, um lugar em que elas pudessem realmente se sentir seguras, com espaços para brincar, estudar e ter saúde, enfim, onde possam viver, de uma forma melhor.

Apesar dos obstáculos enfrentados, o que acontece no momento não impede que elas desejem uma nova forma de se viver. Para as crianças, é nítida a necessidade, de olhar para a comunidade, de pensar mudanças em prol de melhorias, focadas naquele espaço: “Queremos continuar, mas a Margem da Linha precisa melhorar”. Fez-se perceptível que o apelo das crianças consistia em mostrar que a Margem da Linha não é um lugar ruim, como julgado por tantas pessoas e, que eles gostavam dali, assim como, outra criança gosta de um bairro nobre na cidade de Campos. No entanto, a preocupação delas era voltada para o esquecimento do lugar que amavam, da desvalorização que estava trazendo uma série de problemas para a vida cotidiana.

As crianças também elencaram o que consideram como principais problemas da comunidade e possíveis estratégias de mudanças. Uma delas foi a escola, que diz respeito à separação dos amigos em escolas distintas. Pelo fato da Margem da Linha não ter uma escola dentro da comunidade, as crianças são remanejadas para outras escolas, no entanto, essa transferência depende do número de vagas disponíveis por turmas, sendo assim, muitas crianças são separadas dos seus amigos, não apenas em classes, como também em instituições. Percebemos que essa escola desassociada da realidade

social das crianças e a separação dos seus pares fazem com que elas acabem perdendo sua identidade, sua referência, além de tornar uma experiência importante da vida em algo ruim e sem sentido.

Seguindo essa lógica as crianças propuseram que seria ideal a construção de uma escola na comunidade Margem da Linha, pois assim não apenas a problemática da distância seria resolvida, mas também o risco que correm em ir a pé até suas escolas, pois passam por ruas bastante movimentadas e com intenso fluxo de automóveis, poderiam estudar juntos com seus amigos e no local onde moram, resgatando assim seus vínculos e referências, além de ser uma forma de gerar emprego para a população local, pois o desejo das crianças era que a escola fosse delas, uma escola com alunos e funcionários da comunidade.

Outro desejo pensado pelas crianças seria que a prefeitura disponibilizasse internet na comunidade, construindo uma *lan house* gratuita onde todos os moradores pudessem frequentar. Quando indagados sobre o porquê dessa proposta a surpresa foi grande, pois naquele momento o que justificou não foi à internet enquanto um instrumento de lazer, mas como uma forma delas realizarem os trabalhos da escola e assim não ficarem reprovadas, como muitas vezes acontecia. Elencaram a importância de se construir espaços de lazer, como praças, parques e campo de futebol. Além disso, desejaram melhorias do calçamento, nas redes de água e limpeza da comunidade.

Uma última atividade realizada com o grupo das crianças consistiu em refletir sobre a importância da participação infantil frente às questões que atravessam seu dia-a-dia, especialmente o Programa Morar Feliz. Para isso, retornamos a ideia anteriormente citada, onde compreendemos que as crianças, bem como os adultos, produzem e são produzidas, afetam e são afetadas pelo espaço e pelos elementos que compõem o meio ao qual estão inseridas. Elas se reconhecem, interagem, agem e falam a partir de um lugar. Caso esse espaço sofra transformações e rupturas, consequentemente as imagens produzidas sobre si mesmo também poderão sofrer alterações. Sendo assim, é fundamental a viabilização da participação desse grupo social, de forma que suas vozes e reais necessidades sejam contempladas, tanto nas políticas públicas quanto nos projetos de intervenção na infraestrutura, dos espaços e equipamentos a elas destinados (PÉREZ, 2014).

No que diz respeito às negociações do Programa Morar Feliz, as crianças ressaltaram que não são ouvidas, apenas chegam até elas que a sua casa foi contemplada e que no máximo, dentro de um mês, irão para as “casinhas da prefeitura”. No entanto, quando perguntadas se consideram importante que as crianças sejam ouvidas, não apenas pelo Programa Morar Feliz, mas também em outros aspectos que afetam frequentemente seu cotidiano a resposta foi única, sim.

Outra vez salientamos a nossa consideração sobre a importância, também embasadas nas falas das crianças, da participação infantil nos assuntos públicos e direcionadas a cidade/bairro onde vivem, vistos que esses atravessam significativamente suas vidas. Quando propiciamos esse espaço de troca, as crianças trouxeram muitas questões sobre o programa que precisam ser ouvidas e consideradas: a perda dos vínculos com os amigos, familiares e com a comunidade; a insegurança frente a violência causada pelo tráfico de drogas e diferentes facções; uma casa que não é sua e ao menos a protege; a preocupação com os novos gastos financeiros: o dinheiro que não sobra no fim do mês; o isolamento da cidade, dentre outras questões que elas vivenciam e necessitam falar.

Essa fala também chama a nossa atenção para a necessidade de uma atenção maior a esse público, no que diz respeito aos esclarecimentos sobre o Programa Morar Feliz e até mesmo no acompanhamento dessas crianças, pois não é apenas uma casa, enquanto espaço físico, que a questão abarca, mas também histórias, vínculos, amizades que são rompidos de forma drástica, sem ao menos terem a chance de compreenderem e elaborarem o que está acontecendo em suas vidas. Percebemos, de forma bem expressiva e nítida demonstrada por elas e conforme foi citado nos tópicos anteriores o quanto o Programa Morar Feliz vem causando sofrimento em suas vidas.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos refletir sobre como as questões que atravessam o espaço vivido afetam a vida das crianças, moradoras da favela Margem da Linha e as removidas pelo Programa Morar Feliz, e tecem sua subjetividade. Além disso, discutimos a importância da participação infantil nas questões públicas e sociais, visto que, as crianças são atravessadas pelos resultados dessas ações, não sendo alheias ao que acontecem ao seu redor. Salientamos o valor de não apenas escutar esse público,

mas fazer suas vozes ecoarem em prol de melhorias, que nesta pesquisa, foram pensadas pelas próprias crianças.

Durante os encontros com as crianças, conseguimos observar a ambiguidade em relação aos sentidos que as mesmas construíram sobre a cidade de Campos dos Goytacazes e a comunidade onde moram. A comunidade, embora localizada no município de Campos, apareceu como se não fizesse parte da cidade. Para elas, a cidade apareceu como o lugar do novo, das possíveis descobertas, das atratividades, no entanto, um lugar que elas não têm acesso, ficando entre o desejo e a falta de oportunidade. As crianças só estão na cidade durante a realização das suas tarefas obrigatórias, como por exemplo, ir à escola, ao posto de saúde ou em outros dispositivos que carecem na comunidade onde vivem. Fora isso, elas encontram-se “em outro mundo”, ao lado e ao mesmo tempo tão distante da cidade.

Em contraponto, a favela Margem da Linha é o lugar onde as crianças encontram refúgio, sentem-se importantes, valorizadas, interagem com seus pares, formam uma grande família. A brincadeira acontece, todos se conhecem, não sendo simplesmente desconhecidos que passam despercebidos uns pelo outro, conforme a experiência na cidade. Todavia, de um modo geral, as crianças ressaltaram que apesar de se sentirem pertencentes à comunidade em que vivem, não possuem muitos espaços, formais e nem informais, para participar, refletir e opinar sobre os problemas que afetam seu dia-a-dia – especialmente, aqueles recorrentes do Programa Morar Feliz –, e propor possibilidades de transformação. Embora, reclamem, questionem e repensem os problemas enfrentados no seu dia-a-dia, suas falas continuam passando despercebida, sem ganhar voz, força e eco na sociedade.

O Programa Morar Feliz foi uma temática que despertou muitas colocações importantes das crianças. Ressaltaram a violência, devido à proximidade entre diferentes facções, associadas ao sentimento de insegurança; o aumento dos gastos financeiros, visto que agora pagam contas de água e luz, queixando-se que antes não pagavam e a falta que esse dinheiro faz no fim do mês. A distância entre a cidade e o bairro onde foram construídos os conjuntos habitacionais, considerando-se excluídos de tudo. A falta de espaços para se divertirem, brincarem associando o perigo ao único espaço que eles têm livre, a pista, onde passa um fluxo intenso de automóveis. No entanto, nenhum dos problemas citados traz tanto sofrimento, quanto ao considerado

pior pelas crianças: a perda, o rompimento de vínculos entre os amigos, as famílias e vizinhos. É doloroso ir e deixar para trás seus amigos, aqueles com quem dividiram histórias, afetos, brincadeiras, momentos, aqueles que compartilharam uma vida, assim como, é sofrido para as crianças que ficaram ver seus amigos partindo.

As crianças pensam de forma crítica o lugar em que vivem e conseguem propor estratégias viáveis, que poderiam ser executadas pelo Poder Público. São os direitos à saúde e à educação de qualidade, oferecidos próximos ao lugar onde vivem. É sentirem-se seguras e acolhidas, para que assim possam transitar nos espaços públicos. É ver o lugar onde moram recebendo atenção e cuidado dos governantes. É ter voz para decidir, ter espaço para expor, ter alguém para escutá-las e considerá-las. É ver sua comunidade dentro e não à margem da cidade. É poder escolher onde morar, e poder ficar no lugar onde elas consideram bom para se viver.

Concluimos que devido à ausência e privação das crianças em espaços de diálogos, onde possam compartilhar suas experiências, afetações e os problemas que enfrentam, tanto na comunidade onde vivem quanto na cidade como um todo, muitas vezes, suas questões não ganham voz e visibilidade. Vivemos na ilusão de que elas precisam de porta-vozes, pois não sabem falar por si. Enquanto isso, perdemos a singularidade daqueles que realmente vivenciam a experiência.

Referências

CASTRO, L. R. Crianças, jovens e cidades: vicissitudes da convivência, destinos da cidadania. In L. R. Castro (Org.), **Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileira**, p. 113-156. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001a.

CASTRO, L. R.. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In L. R. Castro (Org.), **Crianças e jovens na construção da cultura**, p. 19-46. Rio de Janeiro: Nau, 2001b.

DUTRA, P. L. Programa habitacional Morar Feliz em Campos dos Goytacazes: análise da percepção dos beneficiários sobre as suas novas condições de moradia. 2015, 207f. **Dissertação (Mestre em Sociologia Política)**, - Universidade Estadual do Norte Fluminense Campos dos Goytacazes, 2015.

FERNANDES, F. L. Os Jovens da Favela. Reflexões sobre Controle e Contenção Sócio-Espacial dos Páris Urbanos no Rio de Janeiro. Convergência, **Revista de Ciências Sociais**, nº 59, Universidade Autônoma do Estado de México, 2012.

MENDES, J. T. N.; GOMES, M. A. S.; SIQUEIRA, A. M. da M. Políticas Públicas, Moradia Popular e o Programa Morar Feliz em Campos dos Goytacazes-Rj: Uma Análise Acerca da Favela Margem da Linha. **Libertas**, v. 14, n. 1, 2014.

OLIVEIRA, F. A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos. **37º Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC-Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.

PEREIRA, B. M.; INÁCIO, M. C. & SANTOS, R. G. À Margem da Linha: da produção do espaço criminalizado ao debate do direito à cidade. **II Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades**. Universidade Federal do Espírito Santo GT Africanidades e brasilidades em Direitos Humanos e Políticas Públicas, Agosto de 2014.

PÉREZ, B. C; JARDIM, M. D. A participação de Crianças nas Políticas Públicas: Construção, Prática e Desafios. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 10(1), São João del-Rei, janeiro/junho 2015.

PÉREZ, B. C. Memórias e Narrativas de Jovens sobre o Lugar: **Uma discussão sobre as Intervenções Urbanas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2014.

PÓVOA, F. M. R. A Municipalização da Política de Habitação Popular em Campos dos Goytacazes – RJ (1989- 2001). 2002, 123f. **Dissertação (Mestre em Políticas Sociais)**, - Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF – RJ. Campos dos Goytacazes, 2002.

SOUZA, S. A. Existir no Tráfico: Percepções e Vivências dos Jovens Traficantes de Drogas da Favela Baleeira, 2010, 97f. **Dissertação de Mestrado** - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro Campos dos Goytacazes, Nov. 2010.

**“SE EU CRESCER VOU TER QUE SAIR DESSA ESCOLA, E EU AMO ESTUDAR NESSA ESCOLA.”
A CRIANÇA MIGRANTE E A RELAÇÃO COM O ESPAÇO.**

Mônica de Carvalho Teixeira – PPGE/UFJF; CESVA/FAA e FAETERJ/ Três Rios
monica3rios@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho consta de um recorte de pesquisa de doutorado em andamento sobre a relação da criança migrante com o espaço que lhe é ofertado. Esta pesquisa se desenvolveu em uma escola pública de Educação Infantil da cidade de Itaboraí, região metropolitana fluminense, que recebeu um grande contingente de migrantes por conta do COMPERJ (Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro), cuja implantação fez parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal e foi apresentado pelo governo federal, em junho de 2006, como um Eldorado de oportunidades. Isso significou que a demanda nas escolas públicas da rede municipal sofreu um considerável aumento no número de crianças migrantes e, no encontro entre professores e crianças, em especial com as crianças migrantes, necessário se faz entender de que forma estas estabelecem relações entre si e com os espaços que ocupam. Assim, a pesquisa pretendeu dialogar com os Estudos da Infância: Sociologia da Infância e Geografia da Infância para a partir das autorias e das vivências das crianças nos espaços ofertados, investigar na perspectiva delas próprias como significam os espaços ofertados para elas. Apesar da inserção da criança na escola e do gosto por ela adquirido pelo espaço, há muito que se avançar em termos de políticas públicas para um real acolhimento ao migrante e, conseqüentemente à criança.

Palavras-chave: Criança migrante; protagonismo infantil; espaço ofertado.

Eixo Temático 2 - Culturas da infância e o direito à cidade.

O Nome da Cidade

Caetano Veloso

*Onde será que isso começa
A correnteza sem paragem
O viajar de uma viagem
A outra viagem que não cessa*

*Cheguei ao nome da cidade
Não à cidade mesma, espessa
Rio que não é rio: imagens
Essa cidade me atravessa*

Ôôôôôô ô boi! ê bus!

*Será que tudo me interessa?
Cada coisa é demais e tantas
Quais eram minhas esperanças?
O que é ameaça e o que é promessa?*

*Ruas voando sobre ruas
Letras demais, tudo mentindo
O Redentor, que horror! Que lindo!
Meninos maus, mulheres nuas*

Ôôôôôô ô boi! ê bus!

*A gente chega sem chegar
Não há meada, é só o fio
Será que pra meu próprio rio
Este rio é mais mar que o mar?*

*Ôôôôôô ô boi! ê bus!
Sertão, sertão! ê mar!*

Introdução

A letra da música, expressa na epígrafe, faz referência ao aboio – canto triste, geralmente com poucas palavras, típico do Nordeste brasileiro, mas também comum no interior de Minas Gerais e alguns estados do Norte, entoado pelos vaqueiros na condução de uma boiada – conduzindo o ouvinte à vivência de um migrante. As perguntas conduzidas ao longo da música preservam o segredo do migrante posicionado entre as expectativas, a confirmação e a realidade do que ele encontra na cidade de destino. Esta canção traz a imagem refletida do autor sobre a cidade do Rio de Janeiro, suas expectativas, suas considerações, suas ilusões, suas esperanças e a realidade que por lá encontra. O “Nome da Cidade” anuncia em suas letras, o Rio de Janeiro que recebe migrantes de braços abertos, mas indicando que nem tudo é e será como se

espera, anuncia a esperança de uma nova vida, em um novo lugar, em uma nova cidade, entrelaçando estas esperanças, com as duras descobertas da realidade vivida. Brincando com as palavras, como no trecho “A gente chega sem chegar...” o aboio da canção leva a nostalgia da vivência anterior do migrante com as esperanças alçadas no futuro a ser vivido, promovendo um rito da inserção do sujeito na cidade em que chega, mas antevendo que este mesmo sujeito nunca deixou realmente as terras de onde veio.

Não foi por acaso a escolha desta canção para iniciar este recorte da pesquisa de doutorado em andamento sobre crianças migrantes, apresentando considerações em relação à condição migrante de uma criança inserida em uma escola pública da cidade de Itaboraí, região metropolitana fluminense. A condição de migrante não é algo que faz parte do grande movimento de globalização recente, a história das crianças migrantes possui sua origem nos remotos tempos da colonização brasileira pelos portugueses.

E a personagem principal de nosso estudo, é consciente de sua condição de migrante; não que esta condição esteja „estampada“ em seu rosto, em sua fala ou suas ações, mas, ela compreende o processo que a levou a estar hoje em Itaboraí.

1 – O processo migratório e a personagem deste artigo.

No Censo de 2000, houve um trabalho minucioso por parte do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - apresentando a população brasileira em termos de migração e deslocamento. Aproveitando estas considerações, trago o conceito de migração fornecido pelo IBGE, de forma resumida como sendo „o sujeito que não reside no lugar em que nasceu“.

Os estados da Região Nordeste, historicamente expulsos de população, sofrem muito pouca influência da população não natural na composição por sexo e idade de suas estruturas populacionais. Estes estados que ao longo da colonização do país tiveram participação importante na formação econômica do país, sendo os precursores nos movimentos de interiorização do Brasil, tornaram-se ao longo dos anos, devido à decadência de setores econômicos tradicionais e às grandes secas prolongadas, em exportadores de mão-de-obra para os demais estados brasileiros. (IBGE, 2000, p. 35)

O Estado do Rio de Janeiro caracterizou-se em grande parte do século XX por ser um polo de atração de população, somente superado, em termo absoluto, pelo Estado de São Paulo. (IBGE, 2000, p. 36)

A migração pode ser direcionada pelo processo globalizatório, na qual no entendimento de Santos (2011), prevalece como algo perverso. Pensar na globalização como a união de culturas, mercados e pessoas é ter um conceito frágil sobre o tema, tem-se de ir mais além, pensar nela como a perversidade do mercado capitalista que exclui os marginalizados pelo sistema, ou seja, exclui os que não detêm saber sobre as novas tecnologias, exclui quem não possui poder de compra

De fato, para a maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA (AIDS) se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção. (SANTOS, 2011, p. 19-20)

Bauman (2005) localiza a globalização na esfera da modernidade líquida, justificando que o mundo está constantemente em transformação, sinalizando para a transitoriedade das relações humanas, assim como a própria constituição das identidades pessoais de cada um. A globalização nos impõe novas maneiras de ser-estar no nosso ambiente, no nosso mundo, no nosso lugar e, claro alterando a forma de viver, altera a forma como estabelecer relações com as pessoas a nossa volta e conosco mesmo.

A política de identidade, portanto, fala a linguagem dos que foram marginalizados pela globalização. Mas muitos envolvidos nos estudos pós-coloniais enfatizam que o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história. É quando descobrimos a ambivalência da identidade: a nostalgia do passado conjugada à total concordância com a „modernidade líquida“. É isso que cria a possibilidade de transformar os efeitos planetários da globalização e usá-los de maneira positiva. (BAUMAN, 2005, p. 13)

E, foi em um destes deslocamentos migratórios brasileiros, impulsionado pelas redes econômicas que fazem o território nacional ir muito além dele próprio, que minha

vida cruzou-se com a de Bárbara¹, uma menina, pequena no tamanho, mas com grandes atitudes no mundo e na escola onde nos encontramos. Bárbara, uma criança de 6 anos completados em 2016, conheci quando ela possuía 4 anos de idade; é comunicativa, engraçada, líder, gosta de ter a última palavra, demonstra poder de persuasão junto ao grupo de crianças de sua sala e moradora da cidade em que realizei a pesquisa, mas ela não nasceu neste local, veio, como diversas outras crianças, com suas famílias atraídas por postos de trabalho que ofertavam melhores condições socioeconômicas. A ida de sua família para esta cidade foi diretamente relacionada às transformações que o local sofreu com a implantação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro – COMPERJ. De acordo com o censo 2010, a população de Itaboraí era de 218.008 pessoas, passando para a progressão de 230.786 pessoas em 2016.

E assim, Bárbara foi mais uma criança, dentre as várias outras que a cidade de Itaboraí recebeu em suas escolas municipais. A chegada destas crianças nas redes de ensino provocou inquietações no corpo docente, pois as diversidades culturais presentes, principalmente as diferenças no vocabulário, se fizeram sentir por todas as escolas da rede. Essas situações me instigaram a mapear a condição das infâncias migrantes no município de Itaboraí/ Rio de Janeiro, tendo como eixo o olhar das próprias crianças a partir das localidades em que se encontram. Ou seja, a intenção foi investigar como as crianças vivenciam suas realidades geo-históricas e exercem suas autorias infantis nesses espaços ofertados e como suas condições migrantes se expressam nesse processo. E busquei fazer isso a partir da vivência com Bárbara.

2 - O campo dos Estudos da Infância: o referencial teórico assertivo no encontro com a criança migrante.

As concepções de infância se debruçaram a apresentar ideias sobre a criança e sua infância através dos tempos, Heywood (2004) expôs de forma clara e sucinta as principais considerações sobre a criança e sua infância que embasou o pensar da educação institucional e familiar de crianças por muito tempo e, ainda hoje algumas destas ideias permanecem vivas nestes cotidianos. Concepções ambíguas e contraditórias que influenciaram/influenciam a construção social da infância, principalmente nas sociedades ocidentais como: Impureza/Inocência; Inato/Adquirido; Independência/Dependência. “Mas será que ao falarmos da infância estamos realmente

¹ Nome fictício

falando *das crianças*? Será que sabemos do que elas realmente necessitam, gostam, ou o que desejam, pensam, sabem e sentem?" (Borba, 2008, p.74)

Desta forma, a construção da infância vem sendo desenhada, orquestrada e arquitetada tendo em vista a discussão „enganosamente simples sobre “o que é uma criança?” (Heywood, 2004, p. 16), influenciando ofertas de programas institucionais indo do plano assistencial à educação; da educação compensatória, perpassando pela pré-escola preparatória até a pré-escola com objetivos em si mesma. (Kramer, 1991). E, em todas as discussões postas, um sentimento sobre a criança e sua infância.

Ousadia então, conceber a infância como co-contrutor de cultura tal qual o adulto, ousadia dizer que criança tem atitudes pensadas, ousadia acreditar que crianças podem organizar o espaço em que ocupam, ousadia crer que crianças e adultos tenham a mesma possibilidade de reivindicações, ousadia imaginar crianças atuantes em suas culturas, ousadia pensar que meninos e meninas de classes sociais diferentes podem ter acesso a uma educação institucionalizada com qualidade. E, foi com esta ousadia que Bárbara me apareceu, mostrando todo seu protagonismo, com sua lógica de construção de pensamentos, sua sinceridade aparente e seus posicionamentos, suas diferenças e semelhanças para com as outras crianças e para comigo, me fazendo questionar alguns posicionamentos teóricos, rompendo com algumas crenças que podiam ainda estar dentro de mim, mostrando um caminho peculiar pela qual minhas andanças no universo infantil assumiram.

Também é observável que os espaços urbanos evidenciam a supremacia do adulto saudável sobre crianças e velhos/as, o que é percebido em vários elementos simbólicos: a roleta e a altura dos degraus dos ônibus, a ausência de rebaixamento das sarjetas, as escadarias do metrô. Por outro lado, é ingenuidade pensar que se podem controlar todas as manifestações das crianças. Não se trata de romantizar capacidade das crianças em tolerar determinações dos/as adultos/as de tempos e espaços tão penosos como o que temos observado. Trata-se, sim, de entender como as crianças resistem e reinterpretam a realidade para garantir suas infâncias. (DELGADO e MÜLLER, 2006, p.13)

A materialidade dos estudos sobre a infância remete ao olhar questionador sobre as práticas empreendidas em prol desta criança, práticas estas que precisam ser pensadas na direção de quem a usufrui, despidas de qualquer estigma ou preconceito, potencializando as vivências nos

ambientes coletivos no âmbito da esfera pública, fora da esfera privada da família, na convivência com as diferenças e com o respeito à diversidade, rumo à utopia de uma educação que supere a desigualdade, o adultocentrismo, o racismo, o sexismo, o machismo, a homofobia, a heteronormatividade. (Faria e Finco, 2013, p. 109).

Movimentos e estudos intensos sobre estudos da infância trazem à cena a criança/infância (re)interpretada à luz dela mesma, valorizando o conhecimento desta como possuidora que é de experiências histórico-culturais diferente de seus pares – outras crianças e/ou os adultos que as cercam, entendendo como a infância foi sendo construída no decorrer do tempo e do espaço.

As mudanças sociais, econômicas, religiosas, políticas ocorridas ao final do século XVII começam a criar o início da particularização da infância, que emerge junto com a organização da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo e com ela, a reestruturação do espaço destinado para as crianças. (LOPES, 2003, p. 51)

O mundo ocidental começou a perceber e a entender a vida infantil a partir dos processos de racionalização que institucionalizaram a concepção do que é ser criança e ter uma infância, como: escola, orfanatos, asilos, família, ONG's e outros elementos surgidos de uma cultura do adulto para a criança, ou seja, uma cultura adultocêntrica, assim, se o mundo é dinâmico na sua própria constituição, o desenvolvimento humano também o é, na medida em que o que há é uma unidade entre o sujeito e o meio. Isso implica também, em entender o desenvolvimento humano não como um processo regular de crescimento, como uma simples repetição do caminho percorrido pela filogênese, mas entendê-lo como um processo marcado por instabilidades, rupturas, por mudanças qualitativas, muitas vezes, radicalmente diferentes se comparados aos estados anteriores.

Essa perspectiva sobre o desenvolvimento humano nos permite pensar a infância a partir das vivências infantis e não tomando esta como uma fase da vida. Isso significa partir de uma concepção de pesquisa que ao invés de falar *sobre* as crianças a tendo como referência o olhar do adulto, fale *com* as crianças buscando compreender suas lógicas infantis como legítimas formas de agir, dizer e pensar o mundo. Essas lógicas infantis representam suas vivências e são expressas, muitas vezes, nas suas narrativas, produções gráficas e imagéticas, nas brincadeiras e outras formas de expressão próprias das crianças.

Segundo Qvortrup, para realizar pesquisas com crianças e tomá-las como unidade de observação principal é preciso definir a categoria *geracional* infância na estrutura social. Como nos diz Nascimento, para este autor,

[...] as relações geracionais determinam lugares apropriados ao desenvolvimento e à socialização das crianças... nesses espaços, nem sempre estas são reconhecidas em seus direitos, tampouco têm voz, mas são sempre representadas pelos adultos – professores, pais e mães, etc. Relacionada a uma lógica pautada na proteção, as práticas sociais dos adultos sobre as crianças vêm acompanhadas de controle e, de acordo com Qvortrup, de uma atitude paternalista, que ele define, em sua nona tese, como „uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis (NASCIMENTO, 2013, p.76)

O processo de compreensão da infância proposto pela Sociologia da Infância, rompe com o pensamento linear, em que a infância é concebida através de um olhar determinista e padronizado, não tendo o recorte da psicologia do desenvolvimento – o indivíduo – mas o grupo social e as relações que são estabelecidas a partir destas relações.

Os diferentes espaços de educação para a infância precisam ser espaços que permitam a multiplicidade de experiências como espaço público que é, sendo “o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação (...) possibilitando à criança outros agenciamentos, afetos e amizades.” (Abramowicz, 2013, p. 11), traduzindo-a como protagonista que é. E, ser protagonista consiste em reconhecer que cada ser humano é potencialmente sujeito de sua própria história, alimentando o paradigma da comunhão, em que no contato com a diferença há o estabelecimento do respeito no lugar da tolerância, “pois é possível tolerar negando e invisibilizando a existência”. (Santos e Gonçalves, 2012, p. 107), rompendo com a universalidade que acabou por inserir todas as pessoas dentro de um mesmo padrão cultural.

Como nos diz Lopes e Vasconcellos (2006, p. 11), “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 co-específicos, de onde parte seu desenvolvimento”. No entanto, seus conceitos da espacialidade surgem das suas vivências e não da cartografia apreendida na escola. O desenvolvimento infantil se dá num espaço cultural ofertado e a vivência o transforma em lugar.

O reconhecimento dessas questões deram origem e fôlego aos estudos de Geografia da Infância como uma área que busca compreender a relação da criança com sua espacialidade em diferentes contextos geográficos (Lopes e Vasconcellos, 2006). Para esses autores, é possível situar a década de 70 como o período em que se reúnem trabalhos que, reconhecendo a insuficiência dos estudos estatísticos para responder a esta questão, buscam nos postulados teórico-metodológicos da Geografia Humanista, esclarecer o mundo vivido pelos sujeitos, em especial aqueles que envolvem as crianças.

A Geografia da Infância se constitui como um campo de estudo multidisciplinar, entendendo o indivíduo como pertencente a um espaço que o influencia na forma deste ser-estar no mundo.

ao privilegiar o espaço físico-social na abordagem da infância a partir de si mesma, e ao adoptar como constructos expressões como território e territorialidade, espaço e lugar (...) apresentam um significativo contributo para a inteligibilidade do modo como o habitus se funde com o habitat e vice-versa e, como tudo isto se configura em trajectos de vida e processos de identificação infantil. (SARMENTO, Manuel Jacinto, 2005, p.11-2)

Marcas geográficas/culturais se fazem presentes no modo de vida de cada indivíduo e, estas marcas podem não são apagadas da vivência do indivíduo. O que Sarmiento (2005), escreveu acima é justamente o entendimento de que este campo de estudo se constrói paralelamente com outros campos de estudo, como a antropologia e a sociologia e, com a noção de que o ser humano para compreender o outro ser humano, necessariamente, precisa conhecer o contexto geográfico, histórico, cultural e social da qual fez ou faz parte para assim melhor compreender seu modo de ser-estar no mundo.

A sociedade sofreu transformações a tal ponto, que o que hoje adultos, vivenciaram em suas infâncias, não se compara ao que a criança de hoje vivencia nos espaços em que ela possui acesso. Os espaços „da rua“, coletivos, estão cada vez menores e, no seu lugar, surgem espaços privados, como os „shoppings centers“ em uma tentativa de substituição ao que outrora foram os espaços coletivos onde se davam as brincadeiras de rua.

3. Descobrimo a criança por trás da migrante: a cidade e a escola.

A cidade de Itaboraí - cujo nome de origem Tupi significa "*Pedra Bonita escondida na Água*", me foi dito pela menina Bárbara no momento de uma das atividades em sala de aula para a realização de um projeto que trazia um pouco da história da cidade como pano de fundo para o conhecimento das crianças – é uma cidade localizada no leste fluminense, e que desde sempre, devido a sua posição geográfica no Estado do Rio de Janeiro, foi e é rota de passagem com entroncamentos rodoviários e fluviais (devido ao seu porto fluvial - hoje desativado - em Porto das Caixas). Estes elementos foram favoráveis à expansão econômica e, assim, no século XXI, foi escolhida pelo governo federal para sediar o maior e mais completo investimento da Petrobrás, o COMPERJ.

A cidade então passou a ser vista como possibilidade de ganhos financeiros para muitas pessoas: as da própria cidade – que criaram oportunidades de trabalho indireto, como: restaurantes, hotéis, pousadas, serviços de limpeza, etc. e; as que vêm de fora da cidade, do estado e até mesmo do país, empregadas pelas empresas que prestam serviços à PETROBRÁS, mas com a Operação Lava-Jato, o número de pessoas trabalhando nas empresas terceirizadas para a Petrobrás sofreu uma diminuição considerável e, mesmo com a timidez no número atual de crianças migrantes inseridas nas redes municipais da cidade, visitei escolas incluindo o CEMEI Visconde de Itaboraí, hoje, uma pré-escola municipalizada, que atua em 2 turnos, atendendo crianças no período matutino e vespertino e, embora se fale em uma grande saída de migrantes do município, a escola concentra um considerável número de crianças migrantes em seu interior – uma média de 15% de seus alunos é migrante. E assim, surge a escolha pelo campo de pesquisa. Assim, descortino o campo de pesquisa, conhecendo a cidade, a escola, sendo apresentada a uma criança migrante, cujo protagonismo foi o mote da minha tese.

Antes de entrar em campo, em visitas realizadas a outras escolas, pude conhecer a Resolução SEMEC nº 04/2014 de novembro de 2014, que trata das matrículas de crianças na rede pública municipal de Itaboraí e lendo-a, percebi que em relação aos critérios de seleção para matrícula, são selecionadas crianças que se enquadram dentro de alguns requisitos, não contemplando, algumas vezes, o ingresso das crianças migrantes. O principal critério de seletividade é a realização de um cadastro de pré-matrícula no ano anterior ao ano pretendido para ingresso, mas observa-se que muitas

crianças migrantes, chegavam à cidade após o período destinado ao preenchimento deste cadastro; então, este acaba por se tornar um impeditivo de entrada para a criança migrante na escola, pois muitas chegam à cidade e, sequer ficam cientes de que necessitavam realizar a pré-matrícula ou chegavam após a finalização do cadastro.

Ao olhar a lista de espera, pensei encontrar a origem das crianças que nela estão, mas, nesta lista só há o nome da criança, data de nascimento, endereço atual com ponto de referência, nome do responsável e telefone para contato. Então por estas fichas não tem como saber se há crianças migrantes na espera de vagas.

Após a tomada de conhecimento desta resolução, entrei em campo e, encontrei com crianças migrantes que já moravam na cidade desde o ano anterior. Todas as crianças as quais tive contato se mostravam contentes com a escola, esboçando ações e falas de um bem-querer em relação às professoras e ao espaço físico e, ainda assim, questiono a ausência de uma política pública de acolhimento às crianças migrantes e suas famílias.

As brincadeiras, que presenciei no pátio, deixa entrever que a criança não se esquece de onde veio. O sentimento de um dia pertencer a uma outra cidade faz parte agora das brincadeiras exercidas junto às demais crianças. Relato abaixo, um destes momentos no pátio:

Pesquisadora: "Vocês estão brincando de que?"

Bárbara: "de viajar"

Pesquisadora: "E para onde vocês vão?"

Bárbara (parando o ônibus, levantando-se, abrindo um sorriso e os braços): "Ué, para a Bahia, meu país."

E seguem a guiar o ônibus e o caminhão pelo pátio da escola. (nota de campo do dia 25 de maio de 2015)

Em outro momento, em que as crianças brincam pelo pátio da escola, começam a percorrer caminhos em meio aos brinquedos alocados no pátio, me aproximo e pergunto:

Pesquisadora: "então você morava na Bahia antes e, porque veio morar aqui?"

Bárbara: "falei assim, vamos mãe, eu quero muito ir morar no Rio de Janeiro. E foi assim."

Pesquisadora: "E quem mais veio com você lá da Bahia?"

Bárbara: "meu pai, minha mãe e minha irmã."

Pesquisadora: "e o seu pai trabalha onde? E sua mãe?"

Bárbara: "meu pai trabalha na firma e minha mãe vende hambúrguer." (nota de campo de 11 de maio de 2015)

A rica lógica do pensamento infantil, além da alegria que nossa protagonista demonstra em fazer parte daquele espaço fez parte do dia-a-dia da sala de aula. Num dia comum, a professora, na rodinha, comentava que estava feliz por ser feriado no dia seguinte, Bárbara pergunta: “Você não gosta de vir pra escola? Eu gosto de vir pra escola.” E emendou dizendo: “Eu vou morrer, por que eu gosto tanto de vir para a escola que quando não tem aula eu fico querendo vir”. (nota de campo, junho de 2016).

Bárbara é consciente de sua condição de migrante, um dia em sala de aula, quando a professora contava a história “Mamãe, por que os dinossauros não vão à escola?”, surgiu o termo „aves migratórias“, tão logo ouviu, falou:

“São aquelas que voam de um lado para o outro.”

A professora indagou se ela saberia dizer o que esta palavra teria a ver com ela e, Bárbara respondeu:

“Já sei! Eu nasci em Salvador², morei em Belo Horizonte³ e agora tô aqui em Itaboraí.”

4. Considerações finais

Tecendo suas percepções sobre o mundo que as cercam, as crianças questionam o adultocentrismo das teorias clássicas na forma de entender a infância, mostrando-nos, através dos exemplos citados, a apropriação do conhecimento. Tem-se a concepção de que o meio não deve ser pensado na sua dimensão absoluta, mas como elemento interpretado e, assim, vimos que ao (re) elaborar a „viagem“ pelo pátio da escola, as crianças não estão reproduzindo tal qual seus locais de origem, mas se apropriando de uma nova condição de vida, em um novo lugar.

Vivenciando o campo de pesquisa, permite-me entrever as constituições identitárias presentes nas crianças, brincando e utilizando como referência destas brincadeiras, seus locais de origem: viajando, voltando e comentando sobre eles. Conhecer como as crianças elaboram suas experiências cotidianas leva a refletir sobre o desenvolvimento destas como sujeitos únicos e criativos que, imersos num dado contexto histórico-cultural, constroem trajetórias e vivenciam experiências pessoais singulares na sua relação com o mundo. Isto me leva para a Reprodução Interpretativa –

² Nome fictício

³ Nome fictício

na qual a brincadeira reflete a ação de acordo com as experiências vividas, trazendo em seu bojo considerações em que as crianças criam, recriam, imaginam, reinventam.

E, tendo nesta criança protagonista, não só deste artigo, mas também de suas ações no cotidiano escolar, é que se faz imprescindível pensar sobre as políticas públicas de acolhimento à criança migrante dentro das cidades em que se inserem, levadas por suas famílias na busca por uma melhor qualidade de vida, para evitar que o êxodo seja um fator presente. Quantas crianças não deixaram a cidade em que realizei a pesquisa porque não houve uma política de acolhimento para seus responsáveis, ocasionando mais mudanças em suas vidas? Quantas pessoas, na intenção de uma vida melhor, não se tornaram mendigos dentro de Itaboraí, pois perderam seus empregos nas firmas terceirizadas pela Petrobrás, quando no início da Operação Lava-Jato?

Pensar ações concretas, dentro ou fora das escolas, requer um olhar mais cuidadoso, não só dos profissionais da educação, mas também das autoridades políticas, reconhecendo as diferenças que se fazem presentes oferecendo condições de inserção no cotidiano da cidade e, conseqüentemente da escola.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROECK, Michel (org) **Educação Infantil e Diferença**. Campinas/SP: Papyrus, 2013.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro : Zahar, 2015.

BORBA, Ângela Meyer. **As Culturas da Infância no Contexto da Educação Infantil**. In: VASCONCELLOS, Tânia. Reflexões sobre Infância e Cultura. Niterói : EdUFF, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MÜLLER, Fernanda. **Tempos e Espaços das Infâncias**. Currículo sem Fronteiras, v.6, p 5-14, jan/jul 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela. **Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem a diferença**. In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDENBROECK, Michel (org) Educação Infantil e Diferença. Campinas/SP: Papyrus, 2013.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam e KRAMER, Sonia. **“O rei está nu” : um debate sobre as funções da pré-escola**. Caderno CEDES, 1991.

LOPES & VASCONCELOS, T. **Geografia da infância: territorialidades infantis**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp. 103-107, Jan/Jun 2006.

_____. **Então somos “Mudantes”**. Niterói, 2003. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”** Jens Qvortrup. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>

SANTOS, Milton. **Por uma nova Globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro : Record, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância:** Correntes e Confluências.

Disponível em:

<http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20a%20Correntes%20e%20Conflu%20E20ncias.pdf>

CARTOGRAFIA COM CRIANÇAS: REPRESENTAÇÕES SOBRE A CIDADE

Thiago Bogossian

Centro Educacional de Niterói

Resumo:

Esse trabalho pretende apresentar reflexões sobre o resultado de uma investigação a respeito da construção de mapas com crianças em uma unidade de educação infantil no município de Niterói. Baseando em autores da Geografia da Infância e da teoria histórico-cultural, sobretudo Lev Semionovich Vigotski, entende-se que as crianças pequenas representam o espaço geográfico de sua própria maneira, de acordo com suas próprias lógicas, em constante diálogo e tensão com o mundo adulto. Entre as características dos mapas infantis, destacam-se: a forte influência de uma criança para a produção cartográfica de outra, o papel da fala no decorrer da criação e a presença de elementos das culturas infantis como animais, personagens e jogos. Identificou-se que os componentes da paisagem urbana como pontes, estradas, carros e túneis estão presentes em diversos mapas produzidos por crianças, o que sugere uma necessidade de aprofundamento sobre a temática no campo da infância.

Palavras-chave: mapas infantis, cartografia com crianças, geografia da infância

Introdução

As crianças estavam manuseando o globo terrestre inflável e observando as formas e as cores dos países e do oceano. Enquanto isso, a professora explicava que era preciso reduzir os objetos para eles caberem no desenho. Ela dizia que quando eles desenharam o planeta eles não tinham feito em seu tamanho original, senão não ia caber na folha de papel. Uma das meninas disse: "se o Brasil tivesse desenhado do tamanho que ele é, a tia não ia conseguir encher o planeta sozinha! Ela ia ter que pedir ajuda pras crianças!", e outro menino respondeu: "ia ter que pedir ajuda pra todas as crianças da creche! E também pra todas as mães das crianças da creche!" (Nota de campo, Niterói, 2013).

A nota de campo acima, extraída de uma pesquisa que desenvolvi como bolsista de iniciação científica do CNPq, nos dá pistas do que as crianças acham das representações. Como diversos cientistas e pesquisadores têm afirmado, brincadeira é coisa séria: é a atividade mais importante para o desenvolvimento de crianças da primeira infância. Com a ajuda da brincadeira, elas conseguem aprender noções da

realidade, construindo seus primeiros conceitos de tempo e espaço, do corpo, de extensão, forma, volume e cores.

Nesse trabalho, pretendo apresentar alguns resultados de investigações obtidas sobre a construção de conhecimentos cartográficos por crianças entre 4 e 5 anos de idade em uma turma de Educação Infantil. Meu interesse inicial era compreender como meninos e meninas de pequena idade representavam o espaço geográfico através de mapas e como era o processo de criação desses produtos. Ao final da investigação, acabei descobrindo que os elementos da paisagem urbana são marcantes nos desenhos das crianças, o que nos leva a crer que há algo ainda inexplorado sobre a relação delas com o espaço urbano.

O texto a seguir está estruturado em duas seções. Na primeira, apresento os referenciais teóricos que fundamentaram essa investigação: a Geografia da Infância, sobretudo o campo da Cartografia com Crianças, e a teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores. Na segunda, trago alguns dos mapas criados pelas crianças para discutir certas características de suas representações, com destaque para a problemática do espaço urbano, que aparece em seus desenhos.

Geografia, Infância, Mapas e a Teoria Histórico-Cultural

Entregavam-lhe revistas de folhear, quantas quisesse, até um mapa, nele mostravam os pontos em que ora e ora se estava, por cima de onde. O Menino deixava-as, fartamente, sobre os joelhos, e espiava: as nuvens de amontoada amabilidade, o azul de só ar, aquela claridade à larga, o chão plano em visão cartográfica, repartido de roças e campos, o verde que se ia a amarelos e vermelhos e a pardo e a verde; e, além, baixa, a montanha. Se homens, meninos, cavalos e bois – assim insetos? Voavam supremamente. O Menino, agora, vivia; sua alegria despedindo todos os raios. Sentava-se, inteiro, dentro do macio rumor do avião: o bom brinquedo trabalhoso. Ainda nem notara que, de fato, teria vontade de comer, quando a Tia já lhe oferecia sanduíches. E prometia-lhe o Tio as muitas coisas que ia brincar e ver, e fazer e passear, tanto que chegassem. O Menino tinha tudo de uma vez, e nada, ante a mente. (ROSA, 2005, p. 49-50).

Assim como no trecho de Guimarães Rosa, diversas crianças são observadoras, curiosas, gostam de imaginar coisas e adoram instrumentos geográficos, como a bússola, os mapas e as maquetes. Meninos e meninas de pequena idade não contiveram sua ansiedade em pular sobre um globo terrestre inflável quando eu o levei pela primeira vez para a atividade de observação participante que eu realizei em uma turma de Educação Infantil. Mexiam, giravam o objeto, faziam perguntas e comentários entre si, bastante entusiasmados com o que estavam vendo. “Olha onde tá o Brasil!”, dizia um deles. “É pequeno assim mesmo?”, indagava uma menina.

De acordo com os autores dos estudos sociais que investigam as crianças, não só a Geografia da Infância, mas também o campo da Sociologia, da História e da Antropologia da Infância, meninos e meninas de pequena idade possuem uma forma particular de se relacionar com o mundo. Observam, experimentam, formulam hipóteses e constroem conceitos de forma particular, nem melhor e nem pior que os adultos, mas diferente. Da mesma forma, as crianças realizam suas andanças pelas paisagens, produzindo espaços geográficos e construindo territórios de forma diferenciada dos adultos. As crianças devem ser entendidas como seres plenos, ao mesmo tempo que em constante devir, mas dotados de interesses, desejos, experiências, histórias e geografias próprias e culturas particulares, em constante tensão com as culturas adultas.

A Geografia da Infância é o campo onde podemos discutir as especificidades das relações das crianças com o espaço geográfico. A forma como as crianças vivenciam o meio circundante, como a rua, os parques públicos ou as diferentes áreas da escola são de interesse desse saber. Expressões corriqueiras como “lugar de criança é na escola” ou “rua não é lugar de criança” e outras do gênero, por exemplo, delimitam espacialmente o que os adultos definem por territórios destinados ou vedados para as crianças”. Essa definição corresponde a um “lugar social” que a infância ocupa na sociedade moderna definida pelo adulto, sendo apenas uma das territorialidades infantis. Além dessa, deve-se levar em conta os territórios criados pelas crianças na tensão com os territórios criados para elas. Dessa maneira, a Geografia da Infância permite nos aproximarmos das lógicas espaciais infantis e compreendermos a riqueza da relação entre crianças e os espaços, constituindo diferentes lugares e territórios de criança (LOPES e VASCONCELLOS, 2005)

Em contato estreito com a Geografia, mas também com outras ciências, situa-se a Cartografia. Quando tentam definir de maneira genérica o que é Cartografia, os autores clássicos geralmente partem de concepções genéricas relacionadas à representação do espaço, feito em parte pela técnica e em parte pela arte, com o objetivo de comunicar informações a respeito de um dado espaço. Nesse aspecto, eles são generosos e abarcam muitos objetos como mapas, como croquis, mapas medievais ou da Antiguidade e mapas infantis. No entanto, quando começam um desenvolvimento mais aprofundado sobre quais são as características indispensáveis a um mapa, percebe-se a reafirmação de uma Cartografia tecnicista, que privilegia mapas eurocêntricos e colonialistas em detrimento de outras possibilidades cartográficas.

Obviamente, nessa concepção, crianças de 4 anos de idade não produzem mapas, pois não possuem o instrumental racional necessário, situação que se prolonga a outros grupos sociais, como analfabetos, deficientes visuais ou índios. Da mesma forma, de acordo com os rigorosos preceitos da técnica atual, as representações medievais ou modernas, que acrescentavam monstros marítimos ou santos, também não podem ser enquadrados nessa categoria. O objeto “mapa” passa a ser um demarcador daqueles que são representantes da Cartografia e todas as outras representações são consideradas desenhos, pré-mapas ou “apenas” representações.

Contudo, um mapa, como toda forma de representação, é perfeito para algum objetivo ao mesmo tempo em que não resolve todos os problemas. Segundo Becker (2009), em obra que discorreu sobre as representações, não deve haver uma distinção hierárquica entre mapas. Isso porque dependendo da finalidade do mapa, ele pode ser útil para um ou outro objetivo.

Defensores da ciência desejarão nos perguntas que mapa preferimos – aquele feito por um cartógrafo formado ou o confeccionado por um amigo que vive na cidade ao lado? E minha resposta teria de ser: Depende do objetivo para o qual quer o mapa. Se for para chegar à casa do meu amigo, prefiro ter o mapa feito por ele, com todos os marcos locais indicados. Para calcular estatísticas urbanas, o mapa do cartógrafo. [...] Lembremos o jovem inglês cujo mapa cientificamente traçado não lhe havia indicado o morro que devia subir para chegar ao seu hotel. (BECKER, 2009, p. 274).

Os mapas infantis, nesse sentido, são uma importante fonte de conhecimento sobre a forma particular como as crianças pequenas percebem e se relacionam com as

paisagens geográficas. Essas representações apontam fortemente para componentes vivenciais desses sujeitos, como a brincadeira, a imaginação, a criação e a circularidade temporal.

É por essa razão que o campo da Geografia da Infância que, no Brasil, vem dialogando com as novas traduções das obras de Vigotski e seus colaboradores da teoria histórico-cultural, denomina os mapas produzidos pelas crianças de *mapas vivenciais*. No entanto, tradicionalmente, a influência da obra de Piaget ainda é muito sentida na Geografia praticada na escola, sobretudo no campo da Cartografia para Crianças. O que se denominou tradicionalmente como alfabetização cartográfica, por exemplo, significou um mergulho naquilo que Piaget (1975) chamou de estruturas espaciais e eliminou outras formas de representações cartográficas possíveis. Leituras deste autor acabaram determinando o caminho a ser percorrido nas análises espaciais: sempre do mais concreto para o mais abstrato, do desenho ao mapa, das formas espaciais mais elementares para as mais complexas.

Leitores e pensadores que se debruçaram sobre as obras de Vigotski consideram que ela é uma forma de superar certos pontos da teoria de Piaget. Ratner, por exemplo, aponta que Piaget fazia uma abordagem excessivamente universalista do desenvolvimento infantil. Para ele, o autor suíço postulava que os fatores biológicos geravam formas universais de desenvolvimento. Apesar de incluir a interação com o meio ambiente, ele compreendia que as formas dessa interação eram estruturadas nos indivíduos de maneira inata. Este autor ainda aponta que Piaget fazia observações com crianças francesas para afirmar como a criança se desenvolvia: a criança de Piaget é uma criança universal. A teoria histórico-cultural não ignora a existência de mecanismos psicológicos universais, mas não os compreende fora da cultura. (RATNER, 1995).

A importância do espaço geográfico como elemento do contexto histórico-cultural, que Vigotski se refere como meio, se revela no conceito de *vivência* presente em sua obra. O autor não utiliza expressamente o conceito de espaço, mas se refere ao meio como fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e das formas de ação das crianças, não meramente como “palco” ou “assistente” do desenvolvimento. Meio é o espaço de contato da criança, onde ela cresce e se relaciona com sujeitos e objetos sociais. É o seu mundo, o que ele conhece e tem acesso, incluindo situações de sua vivência, e ele se expande na medida em que ela se desenvolve. (VIGOTSKI, 2010).

O mundo distante não existe para a criança recém-nascida, por exemplo, segundo o autor. O que a criança percebe através dos seus sentidos os objetos que existem próximos ao seu corpo é o que faz parte de seu mundo nessa idade. Contudo, na medida em que meninos e meninas vão crescendo, seu meio começa a se ampliar, primeiro para o quarto, depois para a rua ou o bairro e finalmente para a cidade (VIGOTSKI, 2010).

Vigotski considera fundamental analisar o papel do meio no desenvolvimento das crianças através do ponto de vista das *vivências* da criança. Esse conceito representa uma unidade entre o que está fora e o que está dentro do indivíduo, levando em conta a experiência sensorial mas também as particularidades da personalidade da criança que vive os acontecimentos. Dessa forma, o meio não deve ser considerado como estático e nem unicamente exterior ao sujeito, mas deve ser apreendido a partir da noção dialética: O meio norteia o desenvolvimento, que transforma a criança. Esta também modifica o meio e a sua atitude em relação a este meio, que influencia a criança de uma nova maneira (Idem, Ibidem).

Por isso o conceito de mapas vivenciais, cunhado a partir do contato com a teoria histórico-cultural, se revela não só como uma possibilidade de saber *das* crianças, mas também *sobre* elas. De acordo com Lopes,

Os Mapas Vivenciais se caracterizam por movimentos de representações cartográficas que tragam não só os elementos do mundo adulto (Cartografia para Crianças), mas também as referências das próprias crianças, as suas lógicas próprias presentes nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, constitui-se em promover ofertas geo-cartográficas que possam se encontrar, daí uma cartografia com crianças, reafirmando as singularidades constitutivas do ser humano. (LOPES, 2012, p. 222-223).

Por lógicas próprias, Lopes e outros autores entendem que as crianças possuem maneiras particulares de perceber o mundo que os cerca. As crianças não são versões miniaturizadas ou mambembes dos adultos. Na visão ainda hegemônica sobre a infância, os pequenos são considerados como seres fora da sociedade, que não possuem direitos políticos, não sabem viver sozinhos, não falam (*in-fans*), entre outros. Como se

vê, essa visão que não corroboramos sempre parte da negatividade e nunca daquilo que ela é.

A concepção de infância que nos aproximamos afirma que elas possuem lógicas próprias de compreender e se relacionar com seu meio. A partir da brincadeira, por exemplo, elas podem ressignificar objetos do mundo adulto, criando novas situações sociais. Isso acontece quando uma criança transforma um cabo de vassoura em um cavalo. (VIGOTSKI, 2008). Isso também pode acontecer quando uma criança pega um mapa adulto e o utiliza como matéria-prima para suas próprias construções, transformando-o em mapa de um tesouro escondido ou de lugares fantásticos, habitados por fadas, duendes e outras criaturas mágicas.

Assim, temos a possibilidade de construir mapas diversos daquela Cartografia tradicional, possibilitando representar o espaço e o tempo de maneira híbrida, ou representar espaços em movimento, como as crianças da minha pesquisa vêm fazendo. Não se trata de negar a importância dos mapas oficiais, mas de propor, como afirma Becker, que cada um possui o seu próprio objetivo e é perfeito – de acordo com o que se deseja alcançar. No caso da compreensão da totalidade do ser e estar no mundo da criança pequena, escolhemos suas próprias representações como formas de linguagem particular, portanto comunicação, sobre os fenômenos que os cercam.

Os Mapas Infantis

Um dia, conversamos sobre o que era e para que servia um mapa. Alguns disseram que servia para a gente não se perder, outros para a gente achar um lugar e outros ainda disseram que servia para poder chegar a algum lugar. Depois dessa breve conversa, pedi que eles desenhassem um mapa da creche. Uma das crianças trouxe um mapa cheio de linhas tortuosas que ligavam uma pessoa, que estava desenhada em um canto da folha, a um X, no outro extremo. Perguntei do que se tratava e ele disse que era o mapa do tesouro, e que a linha era o caminho que a gente ia “cavando, cavando e cavando até chegar ao tesouro”. Perguntei onde está creche e ele respondeu, de imediato, “a creche tá dentro do tesouro!” (Nota de campo, 2013).

A brincadeira de caça ao tesouro é muito lembrada na hora da produção de mapas. Isso porque para as crianças, a função do tesouro é estar escondido para ser

encontrado. Para as crianças esconder sempre tem algo revelador, uma palavra não existe sem a outra, as crianças se escondem para serem encontradas, o tesouro é escondido para ser encontrado, as coisas do mundo também. Dessa forma, a imaginação presente na atividade da brincadeira se funde com a requisição do adulto, que havia solicitado um desenho do mapa da Creche, tornando-se único. Para a criança, não tem sentido realizar um mapa se não for para esconder um tesouro (BOGOSSIAN, 2014).

Os resultados apresentados e discutidos a seguir fazem parte de uma reflexão desenvolvida alguns anos após a pesquisa empírica ter sido realizada. Retornar aos desenhos e as anotações de campo foi um exercício interessante que permitiu realizar um novo movimento de compreensão sobre os objetos produzidos e a investigação vivida na ocasião. Tratava-se de uma pesquisa financiada pelo CNPq realizada na Creche-UFF, unidade de Educação Infantil vinculada ao Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense.

Na ocasião, baseei-me na compreensão das culturas infantis através da observação participante, vinculado à etnografia. Como de praxe da investigação etnográfica, observei, participei, descrevi e registrei os fenômenos do grupo social com qual me envolvi. A etnografia busca, portanto, interpretar a cultura do grupo pesquisado por meio da entrada e da aceitação dos pesquisadores na vida dos sujeitos envolvidos na investigação. A etnografia envolve tornar-se nativo daquela cultura. (CORSARO, 2005, p. 446).

Ainda que não seja possível tornar-se novamente criança, é possível algum tipo de participação periférica em suas atividades. Somos adultos e identificados pelas crianças como um outro e muitas vezes nossa aproximação com elas não é tão simples. Corsaro sustenta que certas diferenças entre adultos e crianças (especialmente o tamanho físico) podem não ser plenamente superadas e, portanto, aconselha alguma forma de participação limitada ou periférica (CORSARO, 2005, p. 444). Ademais, não é possível olhar o mundo através dos olhos delas; isso não é um impedimento para as pesquisas, é apenas mais um desafio. A tentativa deve ser no sentido de deixar de lado nossas concepções e buscar ver as experiências dos outros de acordo com suas próprias concepções de "eu" (DELGADO E MÜLLER, 2005).

Observei atividades livres das crianças e tantas outras dirigidas por professoras ou mesmo por mim. Em uma das atividades que coordenei, mostrei para os meninos e

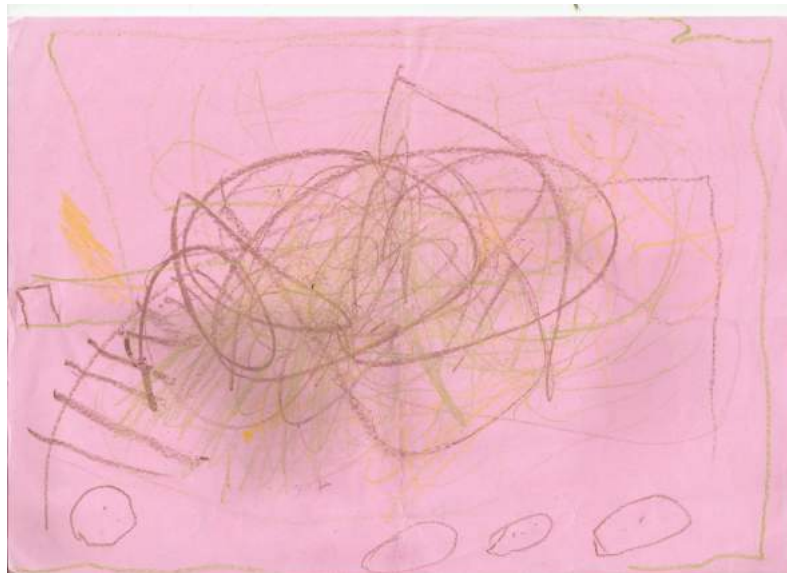
as meninas uma maquete da própria Creche-UFF e eles observaram com atenção, tecendo comentários até mesmo sobre erros presentes no objeto. Em seguida, conduzi uma conversa na rodinha sobre os mapas e para que servem os mapas. Depois de ouvir tantas respostas, solicite que as crianças desenhassem um mapa da Creche. Os resultados são apresentados a seguir.



Apesar de a atividade solicitar um mapa de um local, diversas crianças mostraram trajetos. Como a maior parte das teorias pedagógicas vem afirmando, isso não deve ser considerado como um erro, mas como uma característica da expressão dos meninos e das meninas produtores de mapa. As experiências sensoriais das crianças sobre o espaço urbano aproxima-se da configuração identificada por Lynch, na obra *A Imagem da Cidade* (1960), onde as pessoas percebem cinco dimensões do espaço urbano: vias, limites, bairros, pontos nodais e pontos de referência espaciais. O que ocorreu é que elas acabaram por desenhar um mapa mental do percurso de sua casa até a creche. Nesses produtos, apareceram carros, pontes, rios, ruas, praças, curvas e até um parquinho que tem próximo a casa de uma das meninas da Creche. Na produção abaixo, de um menino de cinco anos de idade, é possível observar meios de transporte além do prédio onde a criança mora.



A menina de cinco anos de idade, cujo desenho segue abaixo, optou por mostrar o trajeto da casa até a escola como se fosse uma brincadeira de amarelinha. No momento em que ela me explicou o desenho, ela referiu-se aos três polígonos no canto inferior direito como plataformas. “Você tem que ir pulando daqui, depois para cá e depois para cá, e só depois você consegue chegar na creche”, disse ela. O trajeto também está presente.



É importante lembrar que o trabalho realizado não estava apenas preocupado com a criação de mapas ou outros objetos cartográficos, mas sobretudo no processo de produção. Sendo assim, é relevante levar em consideração os movimentos, as falas e as

interações das crianças, umas com as outras, que influenciam fortemente os desenhos. As crianças observam, fazem comentários e propõem soluções com base no instrumental permitido por suas vivências. Nesse sentido, para compreender como meninos e meninas se apropriam do mundo ao redor, não se pode perder de vista a particularidade de sua lógica de funcionamento. Assim, o trabalho realizado permitiu levantar dados no campo da representação e permite traçar algumas considerações que envolvam trabalhos cartográficos com crianças pequenas. Entre elas, podemos destacar:

- a) as crianças “mapeiam” o que conhecem, nem sempre o que veem;
- b) as crianças, ao construírem seus mapas, usam por base a linguagem oral: eles constroem suas representações em estreito encontro com a linguagem oral, por isso “explicam”, “falam” sobre o que desenharam;
- c) nos processos de representações, as relações dialógicas estão muito presente, sejam nas interações entre crianças ou entre adultos, assim, uma fala de uma determinada criança no momento em que estão produzindo um mapa de um local, pode interferir de forma muito forte nos desenhos de outras crianças e vice-versa;
- d) ao desenharem os locais as crianças constroem estratégias de representações que são singulares e devem, por isso, serem consideradas a partir de suas lógicas no mundo e não como uma falta ou problema a ser superado;
- e) os mapas das crianças buscam evidenciar o movimento presente nos seus cotidianos, elas não representam o estático somente, as formas e objetos da paisagem, mas também os processos que aí ocorrem;
- f) as pessoas e animais são sempre destacados nos desenhos, as formas na paisagem (em grande parte) aparecem acompanhadas de vida, seja ela qual for.

Considerações Finais

Enquanto as crianças brincavam, as professoras colocaram um CD para tocar no aparelho de som. No meio da primeira faixa, o CD arranhado começa a travar. Uma das crianças, ao perceber o ocorrido, diz que pen drive é muito melhor pois é menor, dá pra carregar até no bolso e as músicas não travam (Nota de Campo, 2013).

Apesar da compreensão sobre a situação da criança enquanto grupo social diferente do adulto ter se transformado ao longo do tempo, hoje em dia fica cada vez mais nítida a necessidade de compreender os pequenos como sujeitos de direitos. Considero que o trabalho de representação do espaço urbano com crianças pequenas pode ajudar a definir políticas públicas para esse grupo social, geralmente mais vulnerável que os adultos. As crianças raramente são convidadas a participar de decisões que determinam o planejamento e o desenho de centros urbanos, mas as decisões e a governança sobre segurança, uso do solo, qualidade do ar, meios de transporte, entre outros, podem ter efeitos diretos e adversos sobre a vida das crianças. Nesse sentido, é importante considerar suas percepções sobre as diferentes esferas da vida social.

As crianças também nos auxiliam a rever nossas próprias relações espaciais, tão enquadradas em coordenadas que formam grades, aprisionando-nos do mundo externo. Muitas vezes, deixamos de sentir cheiros, sabores e texturas, e automatizando os fenômenos que nos cercam. Nossos mapas acabam sendo reduzido a superfícies lisas e tintas impressas. Talvez o estudo com as crianças seja uma possibilidade de romper nossa própria cegueira a respeito das lógicas infantis. Assim, ver os fenômenos com os olhos de uma criança deve ser não só objetivo dos poetas, mas também de nós, cientistas.

Referências Bibliográficas

BECKER, Howard. *Falando da sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BOGOSSIAN, Thiago. *A gente vai cavando, cavando e cavando até chegar ao tesouro!: Cartografia com crianças pequenas*. Revista Eletrônica de Geografia Territorium Terra, Universidade Federal de São João del Rei, v. 02, n. 03, pp. 108-121, Mar. 2014.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago., 2005.

DELGADO, Ana e MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. Anais da 28ª reunião anual da ANPED. Caxambu, 2005.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt0781int.rtf>>.
Acesso em 14 de julho de 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas*. Revista Geografares, n. 12, p. 211-227, Jul. 2012.

LOPES, Jader J. M. e VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME, 2005.

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

PIAGET, Jean. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1975.

RATNER, Carl. *Universais psicológicos, verdadeiros e falsos*. In: *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: Aplicações contemporâneas*. (p. 97-125) Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. In: *Psikhologia Razvitiia Rebionka*, 2004. Tradução e prefácio de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Publicada em junho de 2008 [palestra de 1933], p. 23-36.

VIGOTSKI, Lev S. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), p. 681-701.

IDENTIDADE NEGRA: UM DIÁLOGO COM A ESCOLA E A CIDADE

EDNALVA RODRIGUES DE OLIVEIRA (JACKEARA@HOTMAIL.COM)

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA

JAQUELINE RODRIGUES DE OLIVEIRA DE ARAÚJO(JACKEARA@
HOTMAIL.COM)

PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA

RESUMO

A trajetória do racismo está entrelaçada na sociedade desde o tempo da escravidão no Brasil e vem contribuindo para a desvalorização da identidade negra. E quando se pensa na construção da identidade da criança negra, na formação da sua cidadania, precisa-se pautar no respeito, reconhecê-las como cidadãs de direitos desde o nascimento. A escola enquanto instituição social deve ressignificar o espaço desconstruindo práticas discriminatórias e preconceituosas. Em relação à formação inicial e continuada dos professores sobre o tema pesquisado demonstrou o quanto é importante que o professor tenha a formação e preparação para trabalhar com a diversidade étnica racial em sala de aula. Reconhecendo que as cidades patrimônio histórico, cultural, que se contemplam diferentes grupos com suas histórias, linguagens, costumes e valores, é essencial que seja um espaço de inclusão e oportunidades para a criança negra. Educar para as relações étnico-raciais é ir contra as práticas racistas e discriminatórias. Sendo assim, a pesquisa tem como o objetivo geral a valorização e fortalecimento da identidade negra com intencionalidade de desenvolver práticas pedagógicas fortalecendo a aprendizagem entre crianças de diversas etnias e faixas etárias, um estudo voltado para ações educativas em diálogo com a cidade, contribuindo na formação de atitudes, posturas e valores que orgulhem de seu pertencimento étnico racial.

Palavras – chaves: Racismo, identidade negra, criança, cultura, cidade.

1 INTRODUÇÃO

Os negros vieram para o Brasil pelos europeus para exercerem a mão de obra escrava, utilizados principalmente na agricultura com destaque para a produção açucareira e na mineração. Esse tipo de trabalho forçado foi à forma de relação de dominação política, social e cultural, de manter a submissão dos negros ao regime escravocrata que resultou no desenvolvimento do país.

Apesar dos açoitamentos e da resistência a esse regime os negros contribuíram significativamente nos aspectos econômicos, demográficos e culturais. Cujas afirmações:

[...] os negros serviram como força de trabalho, fornecendo a mão de obra necessária para a lavoura de - açúcar, algodão, café e mineração. Uma mão de obra escravizada sem remuneração, tratada de maneira desumana e submetida às condições de vida muito precárias. Foi graças a esse trabalho gratuito do negro escravizados que foram produzidas as riquezas que ajudaram na construção do Brasil colonial e na construção da base econômica do país. [...] os africanos ajudaram no povoamento do Brasil, tão grande era o tráfico negreiro [...]. No plano cultural, destacam - se notáveis contribuições dos negros africanos na língua portuguesa do Brasil, no campo da religiosidade, na arte visual, na dança, na música na arquitetura etc. (MUNANGA ; GOMES, 2016, p. 20 e 21).

Com toda essa contribuição cultural africana presente na sociedade brasileira, ainda sim, são manifestas práticas racistas de forma silenciosa em relação às pessoas negras. O mito da democracia racial que tende a esconder os conflitos sociais e raciais, e que tanto negros e brancos são tratados com igualdade, porém na realidade, constantemente o negro é discriminado na sociedade, considera - se um grupo racial como superior e outro como inferior. Herança de um passado de dominação, desigualdade e exclusão social que se perpetua até aos dias atuais.

Segundo Oliveira (2006), no Brasil desenvolveu uma prática de racismo que existe e é praticado todos os dias, mas não tem peso nem medida. Assim temos uma sociedade produzida como uma utopia, feita para parecer que nas relações entre negros e brancos vai tudo bem e que não existe uma concorrência econômica, política ou social. Os efeitos do mito da "democracia racial", até hoje, estão presentes nas ações discriminatórias e racistas que permeiam na sociedade.

A trajetória do racismo está entrelaçada na sociedade de forma que contribui para a desvalorização da identidade negra. Usam-se termos pejorativos desvalorizando os aspectos físicos (cabelo, cor, nariz, boca), com piadas e xingamentos.

Os cabelos crespos das crianças afro-descendentes são identificados como cabelo "ruim", primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo; e, na escola, pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos nas tracinhas e nos cabelos crespos ao natural. (MUNANGA, 2005, p. 28).

De acordo com Munanga e Gomes (2016) a existência do racismo em nossa sociedade produz uma imagem negativa do negro, as piadas racistas muitas vezes impõem a identidade do negro como sinônimo de pobreza, sujeira dentre outras. Com base em nossas vivências como professoras da Educação infantil presenciamos que as crianças negras desde cedo são marcadas pelo preconceito racial, não aceitação da cor, sentimentos de inferioridade, de incapacidade, ausência de diálogos, são fatores negativos que desqualificam e contribuem para desvalorização da criança.

A Constituição Federal prevê os direitos e igualdade da criança em seu Art. 205 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". Acrescentando ainda, o Art. 3º, IV, em seu disposto a responsabilidade da escola, da família, do estado e sociedade em "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

Em conformidade com a Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990, nos afirma em seus Art. 15 que "A criança e o adolescente tem o direito a liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas leis".

Art.16-O direito á liberdade compreende os seguintes aspectos:

Inciso II - Opinião e expressão,

Inciso III- Crença e culto religioso.

Art.17- O direito ao respeito consiste na inviolabilidade de integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art.18- É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Junta – se também as lutas constantes e reivindicações do Movimento Negro por políticas de ações afirmativas, isto é, por reconhecimento, reparações de direitos, valorização e respeito à população afrodescendente, sua cultura e história. Conforme Munanga e Gomes (2016), as ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos.

Essas ações devem contribuir para que as crianças desenvolvam uma imagem positiva de seu grupo étnico, os materiais didáticos utilizados devem contemplar a diversidade existente. Educar para as relações étnicas-raciais é ir contra as práticas racistas e discriminatórias que permeiam as relações entre criança e criança, criança e adulto, adulto e criança, adulto e adulto.

É importante salientar que o Estatuto da Igualdade Racial de 20 de Julho de 2010, é uma das conquistas alcançadas pelo movimento negro que determina a garantia à população negra efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância religiosa.

Reconhecendo que as cidades são patrimônio histórico e cultural, como também espaço público e coletivo podendo ser: educacionais, ruas, avenidas, teatros, parques dentre outros, são espaços abertos que pertencem a toda a população é onde acontecem diferentes manifestações: protestos, confrontos, passeatas e movimentos sociais. Diferentes grupos se encontram e cada grupo com sua história, sua linguagem, seus costumes, seus valores e sua cultura, se reúnem reivindicando por direitos e igualdade, contra qualquer forma de desqualificação, preconceito, racismo e discriminação existente na sociedade.

Nesse sentido, a cidade é o lugar do cidadão exercer a sua cidadania, lugar de igualdade de oportunidades para que as pessoas se desenvolva culturalmente sem discriminação, ser espaço de representatividade social. Considerando as cidades como espaço mediador das relações humanas, faz-se necessário a inserção da criança nos espaços urbanos reconhecendo que elas fazem parte de uma infância integrada com a sociedade.

Sendo assim, julga-se necessário que sejam trabalhadas as diferenças étnicas raciais, identidade, valores, pertencimentos, cidadania, direitos e deveres no espaço urbano, visto que a cidade é reconhecida também como espaço de aprendizado, experiências, socialização e inclusão.

As cidades em diferentes tempos e épocas já foi espaço de lazer, socialização e brincadeiras em que as crianças e adultos se divertiam sem perigos. Com o passar do tempo essa concepção de cidade, lazer para as crianças, foi se transformando em espaço de violências, intolerâncias, desrespeitos e desigualdades. Mediante essas transformações e reconhecendo que a criança é um sujeito histórico e de direitos precisam ser e sentir – se respeitada, acolhida independente de crença, etnia, ou religião. Diante das Diretrizes, a proposta pedagógica para Educação Infantil deve garantir igualdade de oportunidade:

- Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivências da infância; Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico – racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2010, p. 17)

Com base em nossas vivências como professoras da Educação infantil, e reconhecendo que o racismo está entrelaçado nas atitudes ofensivas, violentas e em formas de brincadeiras pejorativas, aumentam ainda mais as injustiças sociais que geram altos índices de violências contra os negros e entre outros desfavorecidos na esfera social. Focamos então o nosso olhar na criança negra, partindo do pressuposto que as crianças negras já em sua infância são marcadas pelo preconceito racial, e se faz necessário que seja trabalhado as diferenças étnicas raciais, sua identidade, seus valores, seus pertencimentos e sua cidadania.

As crianças são, desde pequenas, curiosas e mostram-se ávidas por conhecer e compreender esse mundo, por esse motivo é importante que lhe seja oferecido oportunidades de explorar e conhecer diferentes espaços físicos e culturais da comunidade e da cidade.

As experiências vividas pelas crianças, com a mediação do professor, em relação ao mundo social possibilitam saberes e conhecimentos sobre vida em sociedade, e as transformações que ocorrem no mundo social.

Em conformidade com Gomes (2003), a identidade é uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção de olhar de um grupo étnico racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico racial sobre si mesmo em relação com o outro, Pois,

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente ensina o negro, desde muito cedo, que para ser aceito e preciso negar – se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos nos processos de formação de professores sobre a importância da diversidade cultural? Nesse sentido, quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos densos, movediços e plurais, construídos de sujeitos sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história (GOMES, 2003, p.171).

Pensando em articular escola e cidade como espaços culturais e democráticos em que os sujeitos usam diferentes linguagens expressando suas vivências, são palcos de lutas por respeito, justiça, dignidade, igualdade, fraternidade e direitos sociais.

Sendo assim, o projeto “Identidade Negra: Um diálogo com a escola e com a cidade”, tem a finalidade de valorização e fortalecimento da identidade negra com intencionalidade de desenvolver práticas pedagógicas fortalecendo a aprendizagem entre crianças de diversas etnias e faixa etárias, um estudo voltado para ações educativas em diálogo com a cidade, contribuindo na formação de atitudes, posturas e valores que orgulhem de seu pertencimento étnico racial.

Analisando os materiais pedagógicos existentes na escola o próprio livro didático vem reforçando imagens em que o negro é visto como o inferior em condições subalternas, e o branco são visto como o “belo” com padrões de beleza seguida pela sociedade, algumas cantigas de roda trabalhadas nos espaços infantis vem contribuindo para a desvalorização

da criança negra com letras pejorativas que exclui as crianças do processo da aprendizagem, O contexto da educação formal é um espaço de aprendizado propício para a interação da criança negra com a Literatura Infantil e, muitas vezes é na escola que esta criança é negada de conhecer a sua verdadeira história e por consequência disso, é desvalorizada, estereotipada e, passa a rejeitar os signos e características vinculadas a sua origem.

Desta forma, a criança negra tem sua autoconfiança afetada e seu auto - conceito também, poucas são as literatura infantis com personagens negros e indígenas, pois as maiorias dos livros são de personagens brancos. De acordo com Munanga,

É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso. É indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileiras. Ignorar essas contribuições – ou não lhes dar o devido reconhecimento – é também uma forma de discriminação racial (MUNANGA, 2005, p. 10).

Os programas de televisão, os jogos, as redes sociais dão ênfase para atores brancos, quando se refere ao negro, muitas vezes, vem carregado de termos que o desqualificam, e os papéis que os negros assumem, fomenta o processo de discriminação e a não aceitação da identidade negra na sociedade.

Os brinquedos adquiridos pela sociedade são modelos que não valorizam a cultura negra e, dessa forma, a criança negra não se sente representada nos moldes de uma boneca branca, o respeito às relações étnicas raciais é fator fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Uma vez que,

Os estereótipos geram os preconceitos, que se constituem em um juízo prévio a uma ausência de real conhecimento do outro. A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto - rejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (MUNANGA, 2005, p. 24).

Sendo assim, é fundamental trabalhar com as crianças os aspectos positivo do negro em nossa sociedade, e sua contribuição para a formação do país, mostrar as riquezas culturais que eles trouxeram para o país, que são considerados patrimônio culturais brasileiros, a exemplo, têm:a capoeira, a musicalidade, o samba, culinária, estética africana, dentre

outros. Em conformidade com a Lei nº 10.639/2003 que trata de abordar no currículo a temática história da África e cultura Afro-brasileira nas escolas e a 11.645/2008 que orienta a abordagem da história e cultura indígena, ambas as Leis contribuem para uma educação antirracista, mostrando que a escola é um lugar de inclusão.

As crianças desde cedo precisam aprender a convivência com a diversidade e as diferenças, e pensando no desenvolvimento integral da criança negra, do ponto de vista legal a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos (Lei nº 9394/96, art. 29). Sendo assim, a educação se desenvolve com práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se tratava nos espaços escolares, englobando as experiências vivenciadas pelas crianças.

Cavalleiro (1998), afirma que a criança negra não é diferente das demais, ela também constrói sua identidade por meio das experiências vividas, e sua socialização ocorre lentamente através da interiorização das regras afirmadas pela família e pela sociedade. Tornando fundamental a mediação de ambos para dar significado ao mundo social.

Considerando a cidade, espaço de formação da subjetividade humana, em que se julga necessário à inserção da criança negra neste espaço público urbano para melhor construção do conhecimento, tem-se a indagação:

Como a cidade espaço de educação não formal pode se tornar possivelmente um espaço de aprendizagem para a educação étnica-racial? Reconhecendo ser patrimônio histórico, cultural, que se contemplam diferentes grupos com suas histórias, linguagens, costumes e valores, é essencial que seja um espaço de inclusão e oportunidades para a criança negra.

Visto que a criança negra é sujeito histórico de direitos e produz cultura. Educar para as relações étnicas-raciais é ir contra as práticas racistas e discriminatórias que permeiam as relações entre criança e criança, criança e adulto, adulto e criança, adulto e adulto.

Conforme nossas vivências na educação Infantil nos municípios de Serra e Vila – Velha, temos trabalhado com projetos institucionais, indo além do espaço escolar, com a

participação das crianças, das famílias e comunidade, atividades que permitem conhecer a história da cidade, seu desenvolvimento e construção, sua transformação através dos tempos visitas pelas crianças em espaços históricos e culturais existente na cidade como forma de propiciar a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras, valorizando a diversidade cultural existente em sala de aula.

Tiveram como objetivos conhecer os pontos culturais e artísticos das cidades dos municípios de Vitória, Vila – Velha e Serra com visita às panelas de barro em Goiabeiras, Vitória - E.S conhecendo a cultura afro-indígena em desenvolvimento do projeto região Norte, onde as crianças puderam observar técnicas de produção da panela de barro, os materiais usados para construção, com informações culturais da culinária capixaba, puderam produzir juntamente com as funcionárias a panela de barro de forma lúdica e prazerosa, conhecendo também os aspectos ambientais com manguezal existente nesse espaço.

Em virtude a semana da criança houve passeios em outros lugares: parque da cidade, Serra ES, parque da pedra da cebola, parque da fazendinha e Moscoso no município de Vitória E.S visita ao museu de arte Homero Massena, presenciamos pinturas artísticas com grafite, apresentação na escola do grupo de capoeira, visita de escritora capixaba com contação de história com temas e personagens africanos como forma de representatividade da cultura afro brasileira.

Além de exposições de bonecas negras construídas de sucatas juntamente com as famílias, desfile afro com participação das crianças com trajes, penteados e pinturas, em comemoração a Consciência Negra, culinária afro-indígena, apresentações de danças e músicas regionais, possibilitando vivências éticas e estéticas que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo de reconhecimento da diversidade.

A metodologia do estudo está voltada para ações educativas, estratégias de ensino e atividades com crianças da educação infantil, conforme as vivências de professoras que decidiram desenvolver o estudo por relações étnico-raciais, tema gerador de discordâncias, conflitos, contestações e de combate ao racismo, valorizando as diferenças e

contribuindo na formação de atitudes que leve as crianças negras sentir-se orgulho de seu pertencimento étnico racial.

2 OBJETIVOS

O projeto tem como objetivo geral a valorização e fortalecimento da identidade negra com intencionalidade de desenvolver práticas pedagógicas fortalecendo a aprendizagem entre crianças de diversas etnias e faixa etárias, um estudo voltado para ações educativas em diálogo com a cidade, contribuindo na formação de atitudes posturas e valores que orgulhem de seu pertencimento étnico racial.

Entre os objetivos específicos estão: a) Possibilitar às crianças da educação infantil vivências da cultura afro-brasileira, contribuindo para a construção do olhar étnico racial e do comportamento cidadão ainda que na primeira infância; b) Fortalecer a identidade negra e combater ações de discriminação e preconceito na instituição infantil, promovendo atividades lúdicas que abordam pessoas negras em diferentes funções sociais, para que as crianças entrem em contato com essas pessoas e possam se identificar com a cultura; c) Oportunizar ações educativas que envolvem a participação da família e a comunidade local, promovendo vivências e diálogos com a cidade, com visitas em locais históricos e culturais de herança afro – brasileira, fortalecendo as diferenças culturais das crianças.

4 REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO

Realizou-se pesquisas em teses e dissertações, artigos, livros, resumos de publicações científicas no Scielo e Google acadêmico. Foram abordadas várias problemáticas sociais em torno do tema pesquisado, dentre eles estão: Educação, Identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o cabelo crespo e o corpo negro (GOMES, 2003), Crianças negras entre a assimilação e a negritude (SILVA, 2012), Mulher negra, trajetória, conflitos e identidade (OLIVIERA, 2006), Racismo na escola (MUNANGA, 2005). Confirmando a desvalorização, o preconceito e a discriminação que o negro sofreu na sociedade escravista até aos dias atuais.

Para o desenvolvimento utilizou-se o método bibliográfico, com embasamento na pesquisa qualitativa que para Gil (2002) tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema a ser estudado, com vistas a torná-lo mais explícito além do aprimoramento das ideias, proporcionando melhor compreensão da pesquisa.

5 CONCLUSÃO

Diante da lei 10. 639/03 que aborda a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro - Brasileira e Africana no currículo da educação básica, essa lei é o resultados de constantes reivindicações do Movimento Negro por reconhecimento, valorização e respeito às pessoas negras. Além de ser um passo importante para a inclusão do negro na sociedade, sendo que a população negra sofre constantes humilhação sendo os mais prejudicados nos segmentos sociais e culturais, pois a falta de oportunidades, a falta de visibilidade aumenta o processo de exclusão social, constatamos que muito ainda precisa ser feito para a promoção da igualdade racial.

A obrigatoriedade da Lei requer políticas educacionais com estratégias pedagógicas de valorização a diversidade existente nas salas de aula, para isso é fundamental formação inicial e continuada dos professores com essa temática para que o corpo docente ressignifique as práticas pedagógicas em sala de aula, visto que há resistência em muitos professores em abordar a cultura negra em projetos, reforçando ainda mais o preconceito e a discriminação no ambiente escolar. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, recebam formação que os capacite a lidar positivamente com as questões relacionadas á diversidade étnico-racial e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Reverendo os materiais pedagógicos utilizados nas escolas, que resultam em práticas pedagógicas excludentes e homogêneas. Sabendo que as crianças desde cedo precisam aprender a convivência com a diversidade e as diferenças, a escola é um local privilegiado de formação identitária para que as crianças negras aprendam a construir e aceitar sua identidade, com autoestima positiva que integre suas experiências, possibilitando vivências éticas e estéticas.

A pluralidade cultural traz um desafio de ressignificar o currículo, abrir discussões sobre o racismo velado na sociedade, recontar a história do negro como um povo forte e de lutas, desconstruindo preconceitos já na educação infantil. Acreditamos na possibilidade de mudança que possa incluir os negros com justiça e equidade nos segmentos sociais, reconhece - lo como personagens que colaboraram e fazem parte da história do Brasil.

Entendemos o quanto é preciso lutar para resignificar o espaço escolar, mediante a uma educação voltada para a afirmação da identidade negra de forma positiva que possa desmitificar a realidade opressiva em que os negros estão submetidos. Para isso é fundamental reconstruir uma consciência de respeito e valorização do eu com o outro.

Reconhecendo a criança como sujeito sócio – cultural, é fundamental que desenvolva seu sentimento de pertencimento racial e social, precisa viver suas origens, sua cultura, vivenciando manifestações culturais de sua cidade, oportunizando a sua participação em diferentes eventos com produções culturais de qualidade.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____, Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. **Brasília**: MEC/SEB, 2010.

_____, Lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases**

_____, Lei nº 8.069 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

_____, Lei nº 12.888, de 20 de julho de 2010. **Estatuto da Igualdade Racial**.

_____, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo, 5ª ed. 1998

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, **Identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo, Educação e pesquisa, São Paulo, v.29, n.1 p. 167 - 182. Jan./ jun. 2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

_____, (Org.) **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Paulo: Bitura, 2012. **Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2005.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora e universitária: trajetória, conflitos e identidade**. Brasília: Liber livro Editora, 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São

POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIÁLOGO: CIDADES E INFÂNCIAS

Eixo Temático: **2-Culturas da infância e o direito à cidade**

Andréa Relva da Fonte Gonçalves Endlich
PROPed/UERJ - relvaendlich@gmail.com

Pablo Luiz de Faria
PROPed/UERJ – plf_fe@hotmail.com

Vera Maria Ramos de Vasconcellos
FE/PROPed/UERJ – vasconcellos.vera@gmail.com

RESUMO: O trabalho apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa com municípios do estado do Rio de Janeiro. Pretende-se investigar a partir de unidades construídas no âmbito do Proinfância, o lugar das culturas infantis e do direito das crianças a uma Educação de qualidade. O município fluminense analisado é **Quatis**, compreendido a partir de seu contexto urbano e rural. Tem-se por base dados de duas pesquisas realizadas em dois períodos distintos (2013 e 2016) e busca-se, com elas, compreender as políticas, as práticas e as estratégias educacionais voltadas para as crianças de até 03 anos, neste município. A estrutura do texto inicia apresentando dados macroeconômicos e sociais do estado do Rio de Janeiro e de Quatis, articulando uma perspectiva ética e estética da cidade e, em seguida, analisa os dados pesquisados nos anos de 2013 e 2016. Por fim, apresenta os desafios e peculiaridades municipais no que tange as condições educacionais das crianças e de seus professores.

Palavras Chave: Políticas Públicas; Infâncias; Proinfância

INTRODUÇÃO

Desde 2016, o Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E/UERJ), com a pesquisa “Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos nos municípios do estado do Rio de Janeiro”¹, está em interlocução com alguns municípios fluminenses, observando o lugar das culturas infantis e do direito das crianças a uma Educação de qualidade e acompanhando o percurso e utilização das unidades construídas com verbas federais, junto ao programa Proinfância - Programa Nacional de

¹ Projeto FAPERJ/Cientista de Nosso Estado E-26203.093/ 2016)

Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (BRASIL, 2007). A proposta de pesquisa visa analisar, em alguns municípios fluminenses, a partir de seus contextos urbanos e rurais, as consequências legais e políticas instituídas no percurso da Educação Infantil dessas localidades. Inicialmente a pesquisa realiza-se em cinco municípios; são eles: Duque de Caxias, Itaboraí, Niterói, Rio de Janeiro e Quatis.

O presente texto analisa a realidade municipal de **Quatis**, em busca de suas estratégias e experiências de promoção das culturas da infância e de atendimento às crianças pequenas em uma unidade especialmente construída para este fim. As edificações do Proinfância resultam de um convênio entre o governo federal e alguns municípios que aderiram ao programa para construção de creches ou pré-escolas, além da aquisição de equipamentos e materiais.

Como procedimento metodológico, este Estudo de Caso desenvolve um acompanhamento (*follow up*) entre dois momentos: 2013, ano de inauguração da unidade, e 2016; cotizando dados de duas pesquisas distintas. Nos dois momentos da investigação, os dados foram produzidos de forma presencial, através de entrevistas com a diretora da unidade, coordenadora da Educação Infantil e diretora do Departamento de Educação do município; aplicação de questionário voltado aos professores e auxiliares de educação; observações de campo; bem como levantamento de documentos oficiais.

A estrutura do texto inicia apresentando dados macroeconômicos e sociais do estado do Rio de Janeiro e de Quatis, articulando uma perspectiva ética e estética da cidade. Em seguida, analisa os dados pesquisados nos anos de 2013 e 2016. Por fim, apresenta os desafios e peculiaridades municipais no que tange às condições educacionais das crianças e de seus professores.

Realidade Estadual e Realidade Municipal

O município de Quatis está localizado na região administrativa do Médio Paraíba, composta por mais onze municípios: Barra do Piraí, Barra Mansa, Itaiaia, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Resende, Rio Claro, Rio das Flores, Valença e Volta Redonda. É a segunda região mais industrializada do estado do Rio de Janeiro, tendo por principal destaque econômico a produção automobilística, presente, em especial, em Porto Real - município vizinho a Quatis. A agropecuária, produção da parte rural da

cidade, também exerce grande influência, sendo uma das mais importantes a produção de leite e seus derivados.

O estado do Rio de Janeiro está dividido administrativamente em 92 municípios, agrupados em oito regiões de governo. Este quantitativo é resultado da Lei Estadual nº1.227 de 17 de novembro 1987, que aprovou o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social 1988/1991. As regiões fluminenses são assim denominadas: Metropolitana, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Baixadas Litorâneas, Centro-Sul Fluminense, Médio Paraíba e Costa Verde. Cada uma com características próprias em relação à população, renda, demografia, principais atividades econômicas e acesso a serviços públicos.

Os 92 municípios do estado possuem forte concentração no setor de serviços, que é responsável por 69% da atividade econômica. A indústria responde por 30,5% e a agropecuária por 0,46%. (dados de 2013).² Para uma análise mais macroeconômica, tendo os anos de 2015 e 2016 como base, é possível saber que o estado do Rio de Janeiro apresentou um produto interno bruto de R\$ 694.618 milhões, sendo a segunda unidade da federação em termos de PIB. Portanto, é responsável por 11,8% do PIB nacional, com uma renda per capita de R\$ 41.971 para uma população de 16.550,024 habitantes. As realidades municipais presentes no estado refletem a conjuntura econômica própria da unidade da federação, isto é, a maior concentração da atividade produtiva no setor de serviços.

Quanto ao aniversário da cidade, encontramos em alguns registros³ de datas históricas relevantes. Parece que após numerosos debates, em 25/11/1990, houve um plebiscito que decidiu pela emancipação da cidade, tendo sido possível a criação do município em 1991, pela Lei nº 1787. Porém, só em 1992 foi realizada a primeira eleição para prefeito e vereadores, que tomaram posse em 1993. Feita uma pesquisa de opinião, a população decidiu que o aniversário da cidade deveria ser comemorado em 25/11/1990.

O município é composto por três distritos: Quatis, Ribeirão de São Joaquim e Falcão. Os três totalizaram, em 2016, uma população de 13.666 habitantes, sendo 12.029 na área urbana e 764 na área rural, distribuídos em 286.093 quilômetros quadrados, com uma densidade demográfica de 44,72 hab/km². A população com idade

² CEPERJ, http://www.ceperj.rj.gov.br/noticias/janeiro_16/05/fun_flu.html

³ dentre eles: ALVES, P. S. *QUANTOS ANOS TEM QUATIS?* Quatis: 2005. 1p. Mimeografado.

de 0 a 4 anos é de 922 crianças (439 meninos e 483 meninas). Em 2014, o município já apresentava um produto interno bruto (PIB) de R\$ 265. 891, tendo um PIB per capita de R\$ 19.820,43, totalizando uma receita de R\$ 54.037 e uma despesa de R\$ 62.405. Frente a esta realidade microeconômica, nosso desafio é compreender qual o lugar reservado nesta cidade para as crianças, em especial aquelas atendidas na Educação Infantil.

A rede educacional de Quatis era, em 2015, composta por 505 crianças na pré-escola (4 a 5 anos), sendo 472 matrículas na rede municipal e 33 na rede privada. De acordo com dados do IBGE (BRASIL, IBGE, 2017), a cidade conta com 33 docentes na pré-escola (30 na rede pública municipal e 03 na rede privada) em 08 unidades públicas e 01 privada. Os resultados finais do censo escolar de 2015, dados do INEP, mostram que Quatis apresenta a seguinte configuração de matrículas na Educação Infantil por dependência administrativa e modalidade:

Quadro 01: Quatis, 2015.

	Creche	Pré-escola
Rede Municipal	151	467
Rede Privada	33	33
Total	184	500

Fonte: Censo Escolar INEP 2015

Neste artigo concentraremos nossas análises na unidade municipal construída pelo Proinfância, que é o Centro Municipal de Educação Infantil da cidade. Esta unidade recebe crianças na modalidade creche (0 a 3 anos), em horário integral. Entre os anos de 2011 e 2014, o CMEI fez parte da pesquisa "Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 3 anos"⁴, coordenada pela Prof^a Dr^a Maria Fernanda Rezende Nunes (PPGEDU/UNIRIO), cujos resultados estão apresentados no relatório *Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a criança de 0 a 6 anos*⁵.

⁴ Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 3 anos (CNPq-Faperj, 2011 - 2014)

⁵ NUNES, M. F. R. (Coord.). *Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro: EIPP, 2015

Aquele trabalho já destacava a boa relação entre os pesquisadores e os responsáveis pela unidade.

Dados oriundos daquela pesquisa nos apresentaram a realidade da cidade e do CMEI no ano de 2013, dentre eles o quantitativo de crianças por sala/turma e as respectivas idades:

Quadro 02 – Quantitativo de crianças atendidas, idade e número de salas, 2013.

Idade	Quantidade	Número de salas
4 meses – 1 ano	15	2
1 ano – 2 anos	36	3
2 anos – 3 anos	47	3
TOTAL	98	8

Fonte: Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: o programa PROINFÂNCIA e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos. (CNPq-Faperj 2011-2014).

No ano de 2016, iniciamos nossa atual pesquisa buscando compreender as políticas, as práticas e as estratégias educacionais voltadas para as crianças de até 03 anos, no CMEI. A receptividade para o diálogo advinda dos membros, tanto da Secretaria Municipal de Educação quanto da direção da unidade, fez parte também dos nossos primeiros achados. No contexto, a relação dialógica vivenciada entre os sujeitos da pesquisa conduziu o processo investigativo, delineando a ética e a estética como vieses teórico-metodológicos da própria investigação (GUERRIERO; MINAYO, 2013).

Após dois anos passados da pesquisa anteriormente citada, que nos serviu de base, voltamos nossa análise às configurações peculiares desta unidade, considerando as culturas locais - tanto internas à unidade, quanto da comunidade do entorno - buscando compreender as condições de vida neste espaço/ambiente que foi construído, visando à ampliação no número de matrículas e a melhoria da qualidade da Educação Infantil, em especial na modalidade creche.

No CMEI encontramos bebês e crianças de 4 meses a 3 anos, seus familiares e profissionais. Os dados disponibilizados pela Coordenação de Educação Infantil (QUATIS, 2017), referentes ao quantitativo de crianças em atendimento educacional nos últimos meses de 2016, apontam crescimento em relação aos de 2013.

Quadro 03 – Quantitativo de crianças, idade e número de salas por grupamento, 2016.

Idade	Quantidade	Número de salas
4 meses – 1 ano	17	2
1 ano – 2 anos	43	3
2 anos – 3 anos	61	4
TOTAL	121	9

Fonte: Dados disponibilizados pela Coordenação de Educação Infantil (Quatis, 2017).

Os Profissionais da Unidade

Pensar as condições éticas e estéticas da Educação Infantil passa, em primeiro lugar, pela análise das condições e tipos de vínculos empregatícios dos profissionais da unidade. A primeira investigação encontrou que, dos 49 profissionais, 23 eram concursados e 26 contratados. Os concursados eram a diretora e a coordenadora pedagógica, assim como cinco professoras, três professoras-auxiliares, um recreador, quatro cozinheiras, sete serventes e um assistente administrativo. Já os trabalhadores contratados eram quatro professoras, dezenove professoras-auxiliares, um servente, dois assistentes administrativos, além de um guarda municipal responsável pela segurança das crianças e do patrimônio.

O tempo de contrato de muitos profissionais era de no máximo dois anos. Esse dado foi apontado pela direção como fator responsável pela alta rotatividade dos profissionais, deixando a equipe sempre “despreparada” e “inexperiente” em muitos aspectos da organização e rotina pedagógica. Outro fator apontado por uma auxiliar foi o baixo salário que, na verdade, era o motivo de muitas demissões, aumentando a rotatividade.

Analisando as condições e o trabalho docente na Educação Infantil, verifica-se a precarização do trabalho e a perda de direitos, a partir da existência de contratos temporários, da flexibilização da atuação e de responsabilidades e da fragmentação das carreiras (FERREIRA E CÔCO, 2011). Evidência disso é a emergência dos trabalhadores auxiliares na Educação Infantil, que possuem diferentes nomeações, vínculos empregatícios distintos dos professores, com diversas exigências de formação, remuneração e carga horária:

Também, novos refinamentos administrativos aparecem a partir da lógica de flexibilização da condição trabalhista, podendo ser observados com o surgimento de uma nova categoria de trabalhadores na EI, contratada com uma condição apartada da dos professores e com sindicatos e relação trabalhista diferenciados. Temos, desse modo, a proposição de categorias distintas que partilham o mesmo espaço de trabalho, em muitos casos atendem ao mesmo grupo de crianças e, nas condições hierarquizantes estabelecidas, geralmente, imprimem uma dinâmica de trabalho não unificadora dos eixos cuidados/educação. (FERREIRA E CÔCO, 2011, p. 362).

Ocorrem, também, distinções no interior da Educação Básica em que os trabalhadores docentes da Educação Infantil vivenciam condições de trabalho diferentes em relação aos profissionais dos demais níveis de ensino, como salário, progressão funcional, carga horária, por exemplo. Tal fato evidencia o pouco reconhecimento atribuído ao trabalho com as crianças pequenas, o que, de fato, está em consonância com princípios da sociedade capitalista, que prioriza atividades técnicas e de saber em detrimento daquelas referidas ao cuidado, e, apesar de serem incluídas nas relações de trabalho capitalistas a partir de técnicas e saberes próprios, são marginalizadas (FARIA, 2014).

Em 2016, encontramos 43 funcionários com vínculo efetivo e 11 com vínculo temporário. O quadro de efetivos era composto pela diretora, orientadora pedagógica, secretária escolar, assistente administrativo, quatro docentes I⁶, um docente II⁷ de Educação Física, uma docente I e uma recreadora atuando com teatro⁸.

Existiam ainda 23 auxiliares, cinco serventes, três cozinheiras e um profissional da guarda municipal. Em relação aos contratados, quatro são professoras, cinco auxiliares e duas cozinheiras. Verificamos, assim, que após dois anos - isto é, entre o término de uma pesquisa e o início da outra - houve a ampliação do número de profissionais concursados. Esperamos que esse fato esteja atrelado às sugestões oriundas da pesquisa que nos serviu de base (NUNES et al 2015), de valorização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e compromisso com a sua qualidade associada à melhoria das condições de trabalho.

O vencimento dos professores era de R\$ 793,00 e dos auxiliares R\$ 680, 00, em 2013. Em 2015, quando divulgado edital do concurso público de provas e títulos para diversos cargos, dentre eles o de Auxiliar de Educação e de Docente I, foram disponibilizadas 40 e 25 vagas, respectivamente (QUATIS, 2015). Em relação ao

⁶ Cargo referente à docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁷ Cargo referente à habilitação em área específica.

⁸ Projeto intitulado "Fábrica dos Sonhos", destinado às crianças de 2 a 3 anos do CMEI.

primeiro cargo foi atribuída à carga horária semanal de 40h, correspondendo ao vencimento base de R\$ 789,16. Em face ao segundo, à carga horária semanal de 22,5h com vencimento base de R\$ 966,67.

Esse aumento de profissionais concursados vai ao encontro da Meta 18 prevista no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e, por conseguinte, elucidada no Plano Municipal de Educação (PME/ 2015).

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014)

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, o desmembramento do Estatuto do Magistério (Lei 245/99) e a construção do PCCS (Plano de Carreira Cargos e Salários) para os (as) profissionais da rede municipal de ensino tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (QUATIS, 2015, p.15).

Ainda em diálogo com a previsão dessas metas, destacamos as primeiras estratégias a elas correlacionadas:

18.1) estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados (Brasil, 2014).

18.1 - Estruturar a rede pública municipal de Educação Básica de modo que, até o início do 3º (terceiro) ano de vigência deste PME, 90%, (noventa por cento) no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais de educação, não professores, sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares e que se encontrem vinculados (QUATIS, 2015, p.16).

Com base na pesquisa que nos antecede (NUNES et al, 2015) em relação à formação, a diretora e a coordenadora pedagógica possuíam ensino superior com licenciatura, duas professoras tinham Ensino Médio (uma contratada e uma concursada), oito professoras e duas professoras auxiliares concluíram o ensino superior - licenciatura, vinte concluíram Ensino Médio modalidade Normal e o recreador cursava ensino superior com licenciatura.

Na atual pesquisa, no início do ano de 2017⁹, aplicamos um questionário ao grupo de professores e auxiliares, buscando complementar informações obtidas ao longo da primeira etapa da pesquisa de campo (novembro a dezembro/2016), bem como levantar dados referentes ao perfil profissional dos sujeitos envolvidos na investigação. Na época, 23 auxiliares e seis professores responderam ao questionário¹⁰.

Deles, 19 auxiliares e 5 docentes I¹¹ responderam ao instrumento. Dos auxiliares, três declararam ter formação em Ensino Médio Normal e os demais, Ensino Médio regular. Dos cinco docentes, três têm formação em Ensino Médio Normal, um habilitado no Normal Superior e um docente II¹² é mestre.

Outro item definidor da qualidade de trabalho proposta à equipe é a carga horária semanal de trabalho. Constatamos que a carga horária dos professores é de 22 horas e 30 minutos, sendo 4 horas e 30 minutos diárias. A carga horária semanal dos auxiliares é de 40 horas, sendo 8 horas diárias. Essa verificação demandou nossa reflexão acerca do fortalecimento de políticas públicas voltadas para a valorização dos profissionais do magistério no que tange à dedicação exclusiva em uma única instituição.

A análise das entrevistas sugeriu que a exigência de Ensino Médio completo para o concurso de auxiliar, em 2015, se opôs à expectativa e entendimento dos trabalhadores. O edital descrevia as atribuições do cargo, elucidando a responsabilidade “[...] pelo auxílio de educar e cuidar das crianças, aplicando práticas educativas e sociais respeitando toda e qualquer diversidade, proporcionando e estimulando o desenvolvimento das crianças sob orientação do professor” (QUATIS, 2015). Contudo, o primeiro contato entre os aprovados e a Secretaria Municipal de Educação evidenciou a falta de compreensão quanto ao desempenho da função. Alguns convocados pareciam acreditar que a função limitava-se, por exemplo, “a buscar material para a professora e abrir a porta para as crianças” (sic).

Os dados apontam para o desconhecimento da especificidade da Educação Infantil, focada na inerência entre o cuidar e educar, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09).

⁹ Desenvolvemos quatro Encontros Temáticos nos quais vivências e reflexões relativas à pesquisa foram trabalhadas.

¹⁰ Deste universo, dois questionários de professores e quatro de auxiliares não foram considerados para análise, pois seus respectivos respondentes não atuaram no CMEI no período relativo à pesquisa de campo. Outros dois não foram considerados, pois seus respondentes não aderiram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

¹¹ Concursados para docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹² Professor com licenciatura plena em área específica.

Atribuímos que esse quadro esteja atrelado à falta de exigência da formação pedagógica para a função, fato que vai de encontro ao exposto no Parecer CNE/CEB nº 20/09, p.4:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

Na pesquisa desenvolvida entre 2011-2014 (NUNES et al, 2015), a partir da análise das entrevistas foi possível identificar que existiam encontros de formação na unidade do Proinfância para professores, organizados da seguinte maneira: estudo, orientação, planejamento e livre. Já para os auxiliares/berçaristas as reuniões de planejamento eram mensais, com duração de 8 horas, com a participação da direção, coordenação, professoras, auxiliares/berçaristas. As atividades de formação continuada aconteciam bimestralmente.

Em 2016, os dados apresentados revelaram que a formação continuada dos professores e auxiliares era desenvolvida a partir de diferentes estratégias: semanal para os professores que tinham 2h30min da carga horária destinada a planejamento/organização do trabalho, estudo e orientação; mensal - meio período de um dia - destinado à formação em serviço dos auxiliares. Trimestralmente eram organizados momentos de formação coletiva, envolvendo auxiliares e professores. Houve também a Jornada Pedagógica anual, que aconteceu no mês de agosto/2016, voltada para toda a rede.

Ao analisar a proposta pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), verificamos que ela foi construída em 2012, ano de inauguração. Foi-nos informado que a produção da proposta pedagógica da unidade contou com a participação das professoras, direção, coordenação pedagógica e de técnicos da secretaria de educação.

Considerações Finais

Este texto é parte do esforço de compreensão das diversas realidades municipais, suas concepções e práticas no atendimento ao direito das crianças pequenas à Educação

Infantil. Busca-se, assim, ampliar o escopo de análises no que tange à primeira etapa da Educação Básica no estado do Rio de Janeiro.

A partir do diálogo entre pesquisadores, gestores, professores e demais participantes do sistema educacional de um dos municípios fluminenses que investiram na obtenção de edificações do Proinfância, buscamos compreender o lugar das culturas infantis e do direito das crianças a uma educação de qualidade. Compreendemos que tal processo começa com a análise da realidade macroeconômica do município, que acaba por refletir nas políticas, nas práticas e nas estratégias educacionais voltadas para as crianças de até 03 anos. Neste artigo, optamos por iniciar nossas análises a partir da realidade dos profissionais de Educação Infantil do CMEI local.

Compreendemos que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa são seres ativos e criativos, capazes de, a partir de suas realidades profissionais, refletir sobre o lugar reservado à perspectiva ética e estética presente nas políticas locais. Dessa forma, assumimos a ética como postura de pesquisa, não dada de modo à priori, mas enquanto parte constitutiva da questão investigada (PEREIRA, 2015).

Frente ao percurso investigativo já trilhado, concluímos que a formação em exercício é necessária e premente tanto para auxiliares quanto para professores. Esta constatação vai ao encontro da ausência de formação pedagógica inicial solicitada para o cargo de auxiliar no último concurso (2015), bem como dialoga com Nunes et al (2015, p.87):

Salta ao solhos a necessidade de se produzirem práticas pedagógicas e de trabalho construídas pelos trabalhadores da Educação [...]. A Educação Infantil constitui-se, hoje, como campo de trabalho contraditório, em que as dificuldades na formação de professores só aprofundam as disparidades.

Frente ao exposto, ressaltamos a importância de seguir perseguindo os desafios e peculiaridades de cada município no que tange às condições educacionais da cidade e os direitos das crianças e de seus professores a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar INEP 2015, acessado em 05 de janeiro de 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>, acessado em 05 de janeiro de 2017.

BRASIL. *Lei N° 13.005, de 25 de Junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>

BRASIL. *Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)*, 2011. Disponível em HTTP://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12317

BRASIL. *Resolução CNE/SEB 5/2009, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Diário Oficial da União.

CEPERJ, http://www.ceperj.rj.gov.br/noticias/janeiro_16/05/fun_flu.html

FARIA, P.L. As condições do trabalho docente na Educação Infantil: uma análise a partir do Proinfância em quatro municípios do Rio de Janeiro. 2014.128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FERREIRA, E.B; CÔCO, V. Gestão na educação infantil e trabalho docente in Dossiê Educação Infantil, p.357 - 370: In **Revista Retratos da Escola**, volume 5, número 9, julho a dezembro de 2011, p.191-440, Brasília, 2011

GUERRIERO, I. C. Z. & MINAYO, M. C. S. *O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas*. Physis [online], 23(3), 2013. p.763-782. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312013000300006>>. Acesso em: 25 fev 2017.

NUNES, M. F. R. (Coord.). *Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos*. Rio de Janeiro: EIPP, 2015

PEREIRA, R.M.R. *Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças*. Currículo sem Fronteiras, 15(1), jan./abr. 2015. p. 50-64. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>>. Acesso em: 25 fev2017.

PREFEITURA DA CIDADE DE QUATIS. *Edital de Concurso Público - N° 01/2015*. Dispõe sobre a abertura de inscrições para o Concurso Público de Provas e Provas e títulos. Disponível em: <https://jconcursos.uol.com.br/arquivos/pdf/RJ_Quatis_Pref_ed_1814.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2017

VASCONCELLOS, V. M. R. de. (2015) Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos. *Revista Fractal: Revista de Psicologia* (Impresso) Rio de Janeiro, v. 27, n 1, p. 68 – 73, 2015

_____. Políticas Educativas para Crianças de 0 a 3 anos nos municípios do Rio de Janeiro. Projeto *FAPERJ/Cientista de Nosso Estado* E-26203.093), 2016

AS INFÂNCIAS E SEUS DIREITOS DE CIRCULAÇÃO NA CIDADE: TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES

Heloisa Josiele Santos Carreiro/ UERJ-FFP

helo.carreiro.uerj.ffp@gmail.com

Eixo 2: Culturas da infância e o direito à cidade

Resumo:

Neste artigo, pretendemos explorar um pouco questões atuais que envolvem crianças nas lutas sociais em espaços urbanos. Para tanto traremos, no presente trabalho, registros de falas de pequenos educandos do CAP-UERJ (Colégio de Aplicação) sobre suas participações nos movimentos sociais. A luta infantil que estará em pauta neste artigo, será pelo direito a uma educação de qualidade e as questões que implicam sua circulação pela cidade. Ao longo do artigo apresentaremos um breve registro histórico do envolvimento de meninos e meninas nos movimentos sociais, ocorridos no Brasil nas últimas décadas. Mostraremos que eles encontravam-se presentes em muitas lutas sociais, especialmente, nas que envolviam a luta pelos direitos das mulheres das classes populares. No texto desenvolvemos um diálogo com as concepções de criança e de infâncias em consenso com os pressupostos teóricos alinhados à Sociologia das Infâncias

Palavras-chave: Crianças – Direito à cidade – Processos Educativos

Neste artigo, pretendemos explorar um pouco questões atuais que envolvem crianças nas lutas sociais em espaços urbanos. Para tanto traremos, no presente trabalho, registros de falas de educandos do CAP-UERJ (Colégio de Aplicação) sobre suas participações nos movimentos sociais. A luta infantil que estará em pauta neste artigo, será pelo direito a uma educação de qualidade e as questões que implicam sua circulação pela cidade. Para composição empírica deste artigo, acompanhamos uma das mobilizações de rua organizada pelas crianças, pelos profissionais da escola e pela Associação de Pais vinculada à instituição. O ato planejado aconteceu no outono de 2016, na orla de Copacabana.

Ao longo do artigo apresentaremos um breve registro histórico do envolvimento dos pequenos nos movimentos sociais, ocorridos no Brasil nas últimas décadas. Mostraremos que as crianças encontravam-se presentes em muitas lutas sociais, especialmente, nas que envolviam a luta pelos direitos das mulheres das classes

populares. Uma vez que muitos dos próprios direitos das crianças, se articulavam ao reconhecimento da independência sócio-econômica feminina.

O lugar social de muitas crianças nascidas no ocidente, começa a ser repensado através da inserção das mulheres no mercado de trabalho. Pois a sociedade é convocada a refletir sobre a necessidade de realizar investimentos em espaços e pessoas, que se responsabilizassem pela educação e cuidados às infâncias, cujas mães estivessem inseridas no mercado de trabalho. Junto com tal luta, há o fortalecimento pelo direito à educação das crianças bem pequenas.

O artigo mostrará que estas lutas sociais nas quais as crianças encontram-se envolvidas, historicamente, com os grupos as quais pertencem, produziram certo colapso no próprio campo de produção científica sobre elas próprias. Uma vez que as infâncias passam a ser compreendidas como um fenômeno social (QVORTRUP, 2011) e a criança como sujeito que reflete e age sobre o mundo. No texto desenvolvemos um diálogo com as concepções de criança e de infâncias em consenso com os pressupostos teóricos alinhados à Sociologia das Infâncias (SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011; FERREIRA, 2004), que concebem meninos e meninas como sujeitos sociais, que afetam a produção de políticas, de artefatos culturais e a própria economia dos contextos sociais nos quais encontram-se. Além de apresentarmos algumas reflexões epistêmicas importantes no que concerne o direito das crianças à cidade, entendendo-as como cidadãs (TAVARES, 2010).

Deste modo, o artigo pretende possibilitar que o leitor compreenda as intervenções sociais das crianças na cidade e o exercício de sua cidadania. Bem como as tensões que estão em jogo, quando pensamos a presença delas nas cidades, considerando o fato de que esta não se planeja para acolher a autonomia que as crianças desejam experimentar na exploração de seus espaços. Aqui referimo-nos as interações que os pequenos produzem com a cidade e seus transeuntes em suas explorações lúdicas, autocuriosas e/ou encaminhadas pelas necessidades sociais de suas famílias. Ou ainda, as experiências urbanas advindas das lutas que socialmente aprendem a organizar com suas comunidades e/ou escolas acompanhadas pelos adultos, através, de panfletagens, de canções e gritos de protestos, produzindo intervenções estéticas nos espaços urbanos com seus corpos, seus cartazes e suas vozes, exibindo sua existência e compartilhando um pouco da consciência social que possuem pelo direito à saúde e à educação de qualidade.

Aprendendo com o Ato das Crianças do CAP-UERJ - alternativas de usos dos espaços da cidade

Chegamos ao Ato das Crianças e da Associação de Pais e Professores na Orla de Copacabana, foi possível perceber que a atmosfera local estava alterada. Não encontramos apenas turistas, ciclistas, patinadores, skatistas e jogadores de vôlei que constantemente habitam e dão vida àquela paisagem. Existia muito mais que gente na areia se deliciando com a paisagem feita de céu azul, sol e o som das ondas do mar. Ali perto do Posto 4 havia um aglomerado de crianças correndo de um lado para o outro e carregando balão de gás nas mãos. Alguns poucos balões ora e outra se desprendiam sem querer ou de propósito das pequenas mãos, ganham liberdade para voar e tornam-se nuvens no céu azul. Os olhos dos pequenos sorriam enquanto os balões de gás voam, os adultos parecem lamentar o voo dos balões e chegam a chamar a atenção das crianças através do microfone para que elas mantivessem os balões bem presos às mãos. Não nos pareceu que elas ouvissem o recado. Talvez, a ideia de ter balões voando fosse mais fecunda do que a de tê-los presos. Durante todo o evento um balão ou outro ganhava a liberdade e conquistava o céu.

Ainda reabitando a paisagem os carrinhos de bebês estavam presentes. Os pequenos não se distanciavam da aglomeração, mas os olhos e corpos dos adultos se esforçavam para cuidar deles, pois a ciclovia estava tentando funcionar normalmente e, acidentes entre os corpos infantis e os ciclistas estavam sendo evitados. Nenhum acidente ocorreu na ciclovia em todo evento.

Um grupo de crianças acompanhados por uma professora, realizava uma panfletagem procurando dialogar com os transeuntes sobre os motivos de sua presença naquela manhã de domingo ensolarada. Os pequenos corpos corriam de um lado para o outro, abordando os adultos e entregando panfleto. Chama a atenção de nossos olhos uma menina de pé quebrado, que naquela manhã de domingo, utilizando muletas também participava da panfletagem. Conversamos com as crianças que ali estavam e de suas mãos acolhemos um panfleto e perguntamos para Maria Clara (8 anos), a menina que estava com o pé quebrado, o que fazia ali, mesmo naquelas condições:

Eu vim aqui porque estamos sem aula. A gente fez um monte de cartaz lá no CAP para ver se a aula volta. A gente foi na escola para organizar os cartazes. A gente se encontra lá para isso. E eu quis vir para gente ter a escola de novo funcionando. Eu gosto de participar dos atos do CAP. Eu hoje distribuí pouco papel, porque meu pé está ruim e ando mais

mole que os outros (riu-se a menina frente a mãe e a irmã, enquanto, nos dizia isso). Mas distribuí. (Maria Clara de Andrade Domingues Pereira – 8 anos – 4º ano)

A concentração na rua começa para a caminhada até o Posto 5 e além do colorido dos balões, dos cartazes, aquela mancha de corpos adultos e infantis na orla de Copacabana começa a preencher o espaço com bolinhas de sabão. Eles esforçam-se para soltá-las no ar, enquanto, concentram-se para sair em caminhada.

Nosso olhar recorta na paisagem dois meninos sentados no meio-fio. Os dois encontravam-se ali sentados esperando a caminhada começar, brincam de soltar bolinhas de sabão. Nos aproximamos para dialogar com eles, os meninos estão acompanhados pelos avós. Nós os abordamos brincando de tentar com as mãos empurrar suas bolinhas de sabão para o ar, eles nos sorriem e soltam mais bolinhas, rindo conosco. Ainda brincando perguntamos os seus nomes e perguntamos se é legal estar ali. Pedro nos diz o seguinte:

Eu estudo no CAP um tempão, estou no segundo ano, estudo lá desde o primeiro ano. A gente está sem aula. Meu vô e minha avô nos trouxeram aqui (se referindo ao primo que o acompanha) para a gente brigar para a escola ser melhor e para os professores receberem direitinho. Minha avó diz que este Estado está uma bagunça (a vô que participa da conversa ri)! Num é vô?! (A vô concorda com a cabeça) A gente vai arrumar as coisas, mas tem que vir para rua reclamar. (Pedro Lucas Paulino de Oliveira – 7 anos – 1º Ano do CAP).

Terminando de dizer volta a soltar a bolinha de sabão e seu primo toma a palavra e diz:

Eu estou com a camisa do CAP, porque vou estudar lá. Ainda não estudo, mas vou estudar lá. E vim para gente ter uma escola boa. Minha avó me traz sempre nos atos de rua. (Pedro Lucas Paulino de Oliveira – 6 anos)

Terminando de dizer estas palavras, os meninos voltam a soltar bolinhas de sabão, para nós lhes ajudarmos a fazê-las voar e ficamos por perto deles durante alguns momentos do ato, empurrando com os ventos das mãos as bolinhas para o céu. O ato seguiu seu caminho e para este artigo paramos aqui o relato.

Diante das palavras e na própria presença das crianças no ato; percebemos as aprendizagens que elas constroem sobre as lutas políticas que podem travar nos espaços das cidades. Ao se reunirem na escola com os profissionais para planejar um ato, tendo plena ciência dos motivos que as levavam ali. Estavam sendo educadas de que os espaços

da cidade: as ruas e a praia no caso do ato em questão, poderiam ser ocupadas para além de mero deslocamento e de uma experiência de lazer. Neste ato elas compartilhavam a aprendizagem de que as crianças podem ocupar coletivamente com os adultos os espaços urbanos para fazer reivindicações de seus direitos sociais: ter aula, ter sua escola funcionando e os seus professores sendo pagos.

A manifestação se fez pacificamente e a própria segurança pública fez uma leitura de que ela haveria de ser assim. Durante a caminhada vimos apenas um carro de polícia acompanhando o movimento. O que nem sempre ocorre, pois apesar de muitas manifestações se auto declararem como pacíficas, existem alguns fatores que podem fazer com que a polícia não a compreenda como tal: a) o local onde ocorre; b) o próprio volume corporal de manifestantes (neste sentido não nos parece importar se adultos ou crianças) e; c) o tema que articula a manifestação.

Assim gostaríamos de registrar neste artigo que a presença das crianças nunca foi impeditiva para a prática de violência por parte da polícia. Uma vez que as leis responsabilizam somente os adultos, por “colocarem” meninos e meninas em situação de vulnerabilidade ao levá-los em manifestações políticas. Isso como se a polícia ao soltar a cavalaria, gás de pimenta ou balas de borracha em direção aos manifestantes, sabendo da presença dos pequenos nestes espaços, não fossem a principal responsável pela violência praticada contra as crianças e suas famílias, que ocupam as praias, as praças e as ruas de sua cidade em manifestação por direitos sociais.

As crianças e as lutas sociais: fragmentos históricos pelo reconhecimento dos direitos da criança no país

Para falarmos do envolvimento das crianças nos movimentos sociais, não podemos deixar de falar do movimento feminista. Pois, mulheres e os pequenos sempre compartilharam espaços em nossa sociedade. Aquelas, como responsáveis por cuidar e educar dos filhos, as moças como co-responsáveis por estas tarefas, sempre somavam esforços com os familiares na educação dos irmãos e irmãs mais novos. Nesta relação, a criança, tida por concepções biológicas como um dos “pontos mais frágeis da espécie humana” sempre esteve acompanhada por adultos, na sua aventura como “recém-chegada” ao mundo (ARENDDT, 2000). Este acolhimento e acompanhamento na apresentação do mundo aos seres que acabaram de chegar, quase sempre é feito em nossa sociedade pela figura feminina.

Assim, nas lutas que as mulheres historicamente organizavam por melhores condições de vida, lá encontravam-se seus pequenos se educando na luta, somando seus corpos aos das mulheres, participando de quase todas as ações e movimentações sociais junto com a figura feminina adulta. Sendo muitas vezes, as próprias crianças e as questões que envolviam os seus cuidados e seus direitos sociais, muitas das lutas dessas mulheres.

Deste modo, podemos dizer que as lutas pelos direitos das crianças na sociedade. Luta por saúde, educação, lazer, bem estar, enfim, por um melhor existir infantil, quase sempre ao longo da história tiveram as mulheres a frente. Em especial pela própria condição que as crianças ocupam em nossa sociedade: como dependentes legalmente de um adulto, como infantes, que não têm o direito de por si próprias reivindicar melhores modos/ formas de ser e estar no mundo. Neste sentido, a figura feminina sempre tentou fazer um trabalho de “escuta sensível” (BARBIER, 1998) com as crianças para pensar em pautas para as lutas sociais.

Este fato das mulheres serem as que majoritariamente lutaram por melhores condições de desenvolvimento infantil de seus filhos, fez nascer como pauta a afirmação de que “o filho não é só da mãe” (SILVA, 2015). Tal afirmação busca desafiar a sociedade a refletir sobre o mito do amor materno e a questionar sobre a histórica imposição de uma suposta divisão sexual do trabalho. Neste sentido o movimento feminista nos convida a

...desnaturalização das relações de maternagem = cuidado e educação dos bebês, do ponto de vista de uma produção política que desatrele as mulheres de naturalmente assumirem esta função, mas que considere como uma possibilidade na divisão social do trabalho, que supere as armadilhas da sexualização e inferiorização das relações de trabalho. (SILVA, 2015: p.42)

Ainda, sem ter conseguido a superação deste discurso de sexualização e inferiorização das relações de trabalho, reconhecemos toda importância histórica do movimento feminista. Pois, apesar de muito termos avançado na discussão e na produção de tensões sobre as funções sociais das mulheres imposta pela sociedade machista. Reconhecemos que muito ainda se faz necessário lutar e conquistar, especialmente, no momento político-econômico atual: no qual a direita tem avançado, realizando uma verdadeira “caça às bruxas”, na tentativa de revogar os poucos direitos que o movimento feminista conseguiu ao longo das últimas décadas.

Para não esquecermos muitas das conquistas do movimento feminista e outros segmentos da sociedade na luta pelos direitos das crianças e das classes populares por

melhores condições de vida. Assim, seguiremos o artigo registrando um quadro apontando o caminho histórico de alguns movimentos sociais e o nascimento de algumas leis, que ainda que não fossem de modo pleno, tinham como preocupação pensar caminhos para garantir melhores condições de vidas, especialmente, às crianças em diferentes momentos da história do Brasil.

Breve caminho das lutas e dos direitos relacionados à criança		
ANO	Nome do dispositivo legal ou evento	Propósito:
1726	Casa dos Expostos	Tentativa de livrar seus filhos da escravidão e uma tentativa da sociedade em salvar vidas de bebês rejeitados
1831	Roda dos Expostos	
1927	Código de Menores	Intencionava proteger às infâncias brasileiras. Contudo, ele produz sobre às infâncias, um preconceito/estigma social, uma vez que ele se dirige somente às crianças pobres.
1942	SAM (Serviço de Atendimento ao Menor)	Propunha práticas de reclusão e confinamento para as crianças envolvidas na criminalidade.
1964	FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor).	Constituiu e organizou de modo mais estratégico as atribuições do antigo SAM
1983	Pastoral da Criança	Organiza um projeto que ajuda a tirar milhões de crianças brasileiras da situação de desnutrição.
1988	A Constituição Federal	Garante educação, saúde, moradia e lazer a todas as crianças residentes em solo nacional.
1990	ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)	Este documento apresenta um conjunto de leis que protegem todas as crianças e adolescentes brasileiras.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394	Incorpora a Educação Infantil como parte da Educação Básica e garante a todas as crianças e adolescentes residentes em território nacional uma educação laica e gratuita

Gostaríamos de registrar outros três movimentos sociais importantes no cenário nacional envolvendo mais diretamente a participação das crianças: a) o Primeiro Encontro Estadual dos Sem Terrinha que aconteceu no Rio Grande do Sul, em 1994, cujo projeto

era engajar as crianças na luta pela reforma agrária que foi iniciada em 1970 pelo MST (Movimento dos Sem Terra); b) o Movimento dos Fraldas Pintadas que aconteceu no ano de 2005 em Brasília, cujo objetivo era inclusão das creches nas verbas do FUNDB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) e, b) o Movimento Eu Quero Creche que iniciou-se em Campinas (SP) em 2006, cujas as principais reivindicações eram lutas contra os graves problemas de super lotação, falta de funcionários e precária infraestrutura, além do fato, de muitas crianças não terem sua vaga garantida no sistema, não tendo seu direito à educação atendido.

O quadro acima procurou registrar ainda que de forma breve os principais eventos históricos da luta pelo reconhecimento da infância no Brasil e seus direitos sociais. Esses movimentos tiveram por muitas vezes as mulheres como protagonistas ou como principais reclamantes das causas que pautaram tais lutas, que foram tentando garantir às crianças das camadas populares o direito à vida, à saúde, à educação, à moradia e ao lazer.

A criança e o direito à cidade: algumas discussões teórico-práticas

Em 2012 ocorreu na pequena cidade de León na Espanha, um pequeno evento organizado por professores e o sindicato local. A principal discussão era sobre a apropriação infantil aos espaços da cidade. O evento foi realizado em uma pequena escola comunitária¹.

A conferência de abertura do evento foi realizada por Francesco Tonucci que compartilhava sua preocupação sobre o modo como as crianças e as cidades são pensadas atualmente. A obra de Tonucci (2005 & 2008) é primorosa na crítica sobre as interações das crianças com os espaços urbanos e as instituições sociais, especialmente, a escola. Suas charges revelam como os meninos e as meninas são constantemente invisibilizados pelas lógicas adultocêntricas, tratando-os muitas vezes como objeto. Além de registrar algumas estratégias de resistências infantis, possibilitando em alguns momentos nos aproximar das lógicas interpretativas e reflexivas que as crianças compartilham entre si.

Ele começou sua discussão nos perguntando se as cidades eram perigosas para as crianças e a resposta foi unanime: sim, as cidades eram perigosas para elas. E a partir desta resposta, ele desdobra sua discussão, afirmando e nos convidando a refletir sobre o quanto a própria sociedade é responsável por tal coisa. Uma vez que nossos pequenos

¹ O evento não teve inscrição nem divulgação externa. Minha participação foi possível pelo convite de um amigo espanhol que também realizava estudos na Universidade do Porto em 2012, período em que realizei meu Doutorado Sanduíche financiado pela CAPES.

encontram-se cada vez mais confinados em instituições educativas, dentro de suas casas e brincando em plays de edifícios e shoppings, e/ou, praças públicas que se assemelham a presídios.

Os estudos que Tonucci vem desenvolvendo, sobretudo na cidade de Reggio Emilia, na Itália, defendem que precisamos reeducar nossas cidades com a presença das crianças. Para isso, ele defende que precisamos “impor” as suas presenças nelas. A ideia de impor busca deixar claro para sociedade que as crianças têm direito a ir e vir por entre suas ruas e vielas, assim como todos os demais cidadãos. Mas para que isso ocorra é preciso que se pense em políticas públicas que as entendam como sujeitos e que se disponha a dialogar com suas ideias sobre a cidade e que compreenda a própria criança como cidadã. É preciso evitar a reprodução dos espaços de confinamentos, que apesar de serem bem intencionados, uma vez que almejam a proteção de nossos pequenos, só a educam em uma perspectiva de afirmação do medo e de refúgio da eminente violência urbana.

Assim, acreditamos que os referidos espaços de confinamento destinados para as infâncias nas cidades atualmente – pátios de escolas, plays e praças públicas - pouco educam os pequenos e aos seus demais usuários sobre as possibilidades de uso (des-usos) e deslocamentos infantis nas cidades e que as priva de uma cidadania mais plena, uma vez que as crianças também têm direito à cidade.

E o direito de circulação delas nas cidades revela-se uma questão complexa, que este trabalho não pode deixar de tocar, embora, não teremos tempo de nos aprofundar. Os estudos de Mauro Calliari (2016) revelam que cada cultura tem diferentes modos de pensar o processo de “iniciação das crianças pelas ruas de suas cidades”, afirmando que o próprio contexto urbano dessas culturas é o balizador do momento desta iniciação. O que pode permitir que meninos e meninas de 7 anos adquiram tal direito ou que tal direito seja somente autorizado a partir dos 12 anos, quando a criança chega na adolescência. Esta iniciação é feita quase sempre por um adulto, que sendo suas responsáveis legais, tentam educá-las sobre estratégias de deslocamento seguro nas ruas. Contudo, estes adultos são sempre os responsáveis legais por incidentes que possam vir a acontecer neste processo de iniciação.

O art. 2º do ECA diz que “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. O marcador etário serve, segundo informações que obtivemos no Conselho Tutelar de Petrópolis (RJ), para marcar o período da tutela plena e da tutela mediada dos

responsáveis legais. De modo que as crianças não respondem diretamente, por nenhum de seus atos civis, enquanto, os adolescentes co-respondem com suas famílias, por seus atos.

Em relação especificamente ao direito das crianças e dos adolescentes ao deslocamento na cidade, o ECA diz o seguinte, no primeiro inciso do art.16, que versa sobre o direito à liberdade: que está garantido o direito de “ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais” e o inciso IV diz que também possuem o direito de “participar da vida política, na forma da lei”, não há exigência de acompanhamento de um adulto. Assim, não podemos deixar de registrar que nossa principal lei, o ECA, não deixa de pensar a relação das crianças e seus adolescentes com a cidade e mecanismos para sua participação na vida política.

Compreendemos que tal Lei se afina às pesquisas de Tonucci, embora, ainda tenhamos que trabalhar muito para pensar mecanismos de sua aplicação. Uma vez, que por complexos fatores sócio-econômicos, algumas crianças de nossa sociedade têm sua experiência com a cidade de certo modo antecipada, referimo-nos aqui as crianças das camadas populares. Que circulam pelas ruas dos bairros, ainda bem pequenas, fazendo pequenos favores no comércio local para seus familiares ou mesmo criando ou explorando possíveis experiências lúdicas.

Assim, as crianças das camadas populares aprendem cedo a ler as sinalizações urbanas de deslocamento e são convocadas a tentar ler os comportamentos urbanos que anunciam perigos e a procurar por ajuda de estranhos, tendo ao mesmo tempo o cuidado de ler se este estranho lhe representa algum perigo. Elas são alfabetizadas a se deslocarem junto com as grandes massas, como se fizessem delas, escudos para seus corpos tão indefesos, misturando-se para fazerem-se propositalmente invisíveis aos perigos urbanos.

Para compreender um pouco mais a perspectiva desses meninos e meninas como cidadãos, dialogamos com as pesquisas que Maria Tereza Goudart Tavares (2010 & 2014), uma vez que seus estudos nos ajudam a refletir sobre as questões relacionadas à criança e o seu direito à cidade. Tavares em suas pesquisas procura entender o modo como os pequenos são alfabetizados pelos e nos contextos urbanos. Nesta perspectiva, a pesquisadora convoca aos profissionais da Educação Infantil a construir seu trabalho pedagógico em diálogo com os contextos sócio-culturais pelos quais as crianças circulam. Considerando-as como sujeitos históricos que tecem suas existências para além dos muros escolares, ou seja, pensar nelas como alguém que interage com a cidade e com seus contextos culturais.

Em suas pesquisas as maiores preocupações são: discutir “questões relativas às infâncias gonçalenses, os processos educativos ampliados e o direito à cidade como pressuposto da cidadania infantil” (2014: p.2). Entendendo a criança como cidadã, portanto, alguém que tem direito a polis, os estudos de Tavares buscam refletir

...sobre algumas questões acerca do impacto da cidade nos processos de escolarização de crianças das classes populares, buscando discutir, as possibilidades educativas da metrópole e suas inter-relações com a escola, na expectativa de contribuir para a ampliação das condições de educabilidade das crianças das camadas populares (Ibdem, 2014: p.2).

A preocupação do trabalho de Tavares soma às necessidades das classes populares, que por diversos fatores precisa antecipar a experiência de suas crianças com a cidade, inclusive, às vezes, para lhes garantir o direito à educação. A preocupação epistêmica da pesquisadora convoca as escolas a refletirem sobre seu trabalho pedagógico. Uma vez que tal trabalho deve pensar que a criança se alfabetiza para além do espaço escolar. Pensar interações, diálogos entre a escola e a cidade, podem ajudar a própria cidade a tornar-se ciente do seu papel, enquanto, educadora. E criar uma rede de proteção às crianças das classes populares que precisam tão cedo da cidade, fazer um uso mais autônomo.

Educar as crianças em contextos urbanos deve, inevitavelmente, passar pela partilha de experiências que elas possuem na cidade. Isso requer de nós uma “escuta sensível” (BARBIER, 1998) do que estes meninos e meninas têm a nos dizer sobre os contextos urbanos pelos quais circulam e de seus anseios nele. Isso requer que nossas pautas pedagógicas pensem a criança como cidadã, que é co-produtora de cultura e leitora do mundo a sua volta. Tais práticas pedagógicas nos convocam a pensar pautas político-pedagógicas, que se lancem ao desafio de exigir que as crianças sejam de modo mais cuidadosas, pensadas e consideradas nas políticas públicas de desenvolvimento das cidades.

Conclusões provisórias

As pesquisas de Tavares e Tonucci nos ajudam a compreender como as crianças podem exercer sua cidadania e como as escolas podem colaborar com este processo. Os dois autores trazem uma preocupação com a proposição de políticas públicas que dialoguem diretamente com elas e os espaços educativos que frequentam para se pensar

em como garantir que as crianças efetivamente tenham direito à cidade. Tais autores nos ajudam a compreender que as crianças já se encontram nas cidades, acompanhadas por suas famílias e/ou circulando de forma quase “clandestina”, pelos espaços urbanos que não se educam e não pautam os caminhos de seu desenvolvimento considerando que elas também têm direito de circular por seus espaços. Um fato que nos convoca à uma reflexão mais crítica e que, atualmente, para as crianças o desenvolvimento das cidades se faz relacionados pelo reforço de uma cultura do medo e estratégias de confinamento.

Ao longo do texto reconhecemos que a educação é o caminho possível para se refletir sobre como podemos em estratégias concretas garantir às crianças o direito a outras experiências nos espaços urbanos. Os pequenos educandos do CAP-UERJ, junto com seus professores planejaram uma manhã diferente na praia. Ocupavam as ruas daquele lugar de um outro modo, abrindo mão do lazer que a praia oferece e pensando/experimentando o uso das ruas, como espaços para além de deslocamento humanos. Como cidadãos usaram naquela manhã o espaço para denunciar o descaso do governo, com a garantia do direito que elas tinham à educação.

Neste sentido, reconhecemos que temos avançado, mesmo que lentamente, nos movimentos sociais que interagem de modo direto ou indireto com os direitos das crianças. Isso porquê neste momento histórico, não apenas lutamos pelos direitos de nossos meninos e meninas, mas as educamos nas lutas sociais. Acreditamos que através de um trabalho educativo, elas são capazes de interpretar eventos políticos que estão acontecendo no mundo e que envolvem suas vidas. E através deste trabalho educativo no seio de sua comunidade, de sua família e/ou grupo social, elas são capazes de se reunir para organizar e manifestar sua indignação. Propondo ideias que podem ajudar o encaminhamento das políticas públicas no país.

Referências Bibliografia:

ARENDDT, Hannah. A Condição Humana. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

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

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CALLIARI, Mauro. Com que idade as crianças podem andar sozinhas pela cidade? In.: The Huffington Post –Edition BR – Caderno de Opinião, em 10 de outubro de 2016 <<http://www.huffpostbrasil.com>>

CORSARO, William. Sociologia da Infância. 2ª Edição. Porto Alegre: Artemed, 2011.

FERREIRA, Manuela. A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Eduções Afrontamento, 2004.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. Pro-Posições [online]. 2011, vol.22, n.1.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In.: Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

SILVA, Adriana Alves da. A fertilidade me sufoca – Maternidade, feminismo e creche: algumas interlocuções. In.: Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: ALB, 2015.

TAVARES, M.T.G. A(s) Infância(s) e a cidade: discutindo processos formativos de crianças nos territórios gonçalenses. Projeto de Iniciação Científica, UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

TAVARES, M^a Tereza Goudard & FERREIRA, Lilian dos Santos. A(s) infância(s) e a cidade: discutindo processos formativos nos territórios gonçalenses. 2014- IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. <<http://www.grupeci.fe.ufg.br>>

TONUCCI, Francesco. A solidão da criança. Campinas: Autores Associados, 2008.

TONUCCI, Francesco. Quando as crianças dizem: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

INFÂNCIA E CIDADE NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA URBANA

Eixo Temático: Culturas da Infância e Cidade

Ana Lucia Castilhano de Araujo.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

alcastilhano@gmail.com

Resumo:

Neste texto, pretendemos refletir sobre algumas relações entre crianças e cidades. A partir da proposta de Robert Park para o estudo das cidades, pretendemos apresentar uma reflexão em torno da sociologia urbana apontando algumas questões pertinentes ao estudo das relações entre crianças e cidades que merecem um olhar mais atento no sentido de sistematizar dados sobre o cotidiano, as condições de vida e a infância cidadina vivida pelos cidadãos ainda pequenos. Apresentamos como contexto uma cidade de porte médio no interior baiano que apresenta como característica importante seu crescimento acelerado a partir da imigração dessas pessoas assim como de sujeitos oriundos de outros estados e países, perfazendo um processo de complexidade cultural característico, que pode ser visto como um laboratório para ser observado, ou uma ecologia em processo de formação. Assim, se podemos pensar a cidade a partir de sua complexidade que inclui indivíduos de diversas culturas e diversas idades, como seria a leitura das relações da criança com a cidade em termos do fenômeno pensado por Robert Park? Até que ponto a criança se destacaria em uma rede complexa como a proposta pelo autor para compreender a cidade? As crianças estão nas cidades, fazem parte dela, se manifestam nela. Estas seriam algumas possibilidades para o estudo das cidades e das influências da cultura sobre a vida das crianças.

Palavras- chave: infância, cidade, sociologia urbana.

Neste texto, apresentamos algumas reflexões sobre as crianças e o meio urbano. Pretendemos abordar alguns aspectos sobre as relações entre crianças e cidades que merecem um olhar mais atento no sentido de apontar dados sobre o cotidiano, as condições de vida, as interações, o lazer e os pontos de autonomia que integram a infância cidadina vivida pelos cidadãos ainda pequenos. A proposta tem como ponto de partida um trabalho anterior sobre as cidades no contexto das infâncias, no qual os conceitos de espaço e lugar foram fundamentais para explicar as identidades e o sentimento de pertencimento dos sujeitos crianças ao meio urbano. Aqui, tentamos nos aproximar das ideias de Robert Park para o estudo das cidades (Park,1967), como um exercício para pensar as crianças na discussão da sociologia urbana apontando algumas questões relativas às suas interações na cidade. Parte deste exercício se dará em torno da proposta metodológica de Robert Park, que considera a cidade como um laboratório social, a partir do qual pode-se realizar levantamento de dados e informações, assim como análises sociológicas da vida urbana pelo método empírico. (Santos, 2013).

Os estudos sobre as cidades não se esgotam, sendo assim, não há pretensões, neste trabalho, de tentar caracterizar, de forma exaustiva, as vidas das crianças nas cidades, nem mesmo na cidade abordada, Vitória da Conquista, no interior baiano. Aqui, lembramos que o nome da cidade é fundamental no sentido de se compreender de que contexto se fala. Do mesmo modo que a cidade de Chicago, tão amplamente estudada a ponto de dar nome a uma escola de pensamento em torno da sociologia urbana, as cidades, sendo ou não metrópoles, são produtos da natureza humana. “A cidade não é meramente um mecanismo físico e uma construção artificial. Está envolvida nos processos vitais das pessoas que compõem: é um produto da natureza, e particularmente, da natureza humana”. (Park,1967,p.25).

Nas cidades, a criança cresce andando por ruas, subindo ladeiras, contemplando prédios ou passando por portas de igrejas. Na experiência infantil, não só o espaço físico interfere na constituição do sujeito criança, mas as interações, dos mais diversos tipos e níveis, dão ao contexto o sentido necessário para a criança operacionalizar sua ação e constituir a sua identidade como parte integrante da cidade. Assim, o espaço das cidades é um espaço humano, a partir do qual muito sobre a organização e a interação entre as pessoas pode ser compreendido.

Na concepção de Park (1967,p.27), “a cidade está enraizada nos hábitos e costumes das pessoas que a habitam”. Assim, podemos dizer que as crianças se integram às suas cidades, produzindo suas infâncias. As cidades possuem peculiaridades, história, assim como as infâncias das crianças. Qualquer observador atento poderá se deparar com diversas situações que envolvem crianças no cotidiano das cidades. Em determinados momentos, essas peculiaridades podem se cruzar e formar fatos únicos nessas infâncias.

Uma hermenêutica da criança nos faria perguntar até que ponto a admitimos como sujeito em nossa sociedade. Até que ponto a criança pode ser considerada cidadã em um meio social em que ela ainda necessita de proteção. Esta situação pode ser observada nas infâncias como vividas de acordo com os mais diversos contextos e interpretações feitas pelos sujeitos. Isso se aplica às relações entre crianças e cidades, por meio das quais o estudo da vida urbana pode nos apresentar dados da infância, tanto em termos quantitativos como qualitativos. Importa saber o número de crianças em determinadas faixas etárias existentes na cidade, ou quantas delas frequentam uma praça ou um parque de *shopping center*, nestes casos, especialmente para as políticas públicas voltadas para o atendimento à infância. Em termos do conhecimento sobre os sujeitos

que vivem nas cidades, em nosso caso, as crianças, a pesquisa de tipo antropológico parece mais adequada a fim responder a perguntas como: de que dispositivos a criança dispõe? Desses dispositivos, como se dão as negociações com os adultos pela conquista do espaço urbano? Qual o trajeto percorrido pela criança até chegar à escola? Como é feito este trajeto: a pé, de ônibus? Quem acompanha a criança neste trajeto? Concordamos com Müller e Nunes (2014) sobre a necessidade de se sistematizar o conhecimento sobre as crianças no meio urbano. As autoras nos lembram que a aglomeração nas cidades interfere nos processos interacionais, sendo a interação social uma relação de coexistência. (p.670).

Diversos textos sobre história da infância na Europa e no Brasil mostram, por meio da descrição de fatos cotidianos da vida de crianças do século XVII ao século XIX uma progressiva preocupação social com a permanência da criança na rua.

As famosas brincadeiras de rua da Cidade de São Paulo nas décadas de 1950, 1960 e 1970 (Fernandes,2004) foram atividades aos poucos retraídas para um ambiente mais controlado. Durante esse período, a criança, quando não estava na escola, podia se utilizar de espaços externos como a rua, onde se entregava a atividades lúdicas como os jogos e brincadeiras diversos: bola, bicicleta, e outros tantos. Na rua, a vivência da autonomia também é um fator importante, na medida em que as relações são estabelecidas entre pares e em distância relativa do adulto.

A segunda metade do século XX acompanhou um processo de contenção das crianças em suas residências, fato mais acelerado nas grandes cidades, mas que também tem alcançado as cidades de médio e pequeno porte. Diversos fatores podem ser apontados como responsáveis por influenciar as famílias no que seria essencialmente uma mudança cultural no processo de educação de seus filhos.

A partir deste raciocínio, talvez possamos dizer que o entrelaçamento sofrido entre os fatores sociais, econômicos, familiares e científicos¹, que influenciou as infâncias ao longo desses séculos produziu mudanças, tanto em um campo macro, em termos das populações, como em um campo micro, nas subjetividades das crianças de uma determinada cultura.

¹ Aqui tomamos emprestado o raciocínio de Michel Foucault (1998) quando afirma que a ciência instrui a família e a escola como instrumentos de controle social. Embora não utilizemos este autor como referência neste texto, ele está presente neste raciocínio.

Em outras culturas, as concepções de infância variam gerando ações diferenciadas dos adultos em relação à autonomia e trânsito da criança pelas vias públicas.

Mekideche (2005) discute o papel e as relações ambientais das crianças nas cidades partindo de uma análise política, cultural e histórica. A autora observa como na cidade de Argel, na Argélia, crianças muito pequenas brincam nas ruas, em espaços próprios para a experiência de autonomia das crianças, chamados *Zankas*, nos quais há uma troca de experiências e aprendizado entre crianças mais velhas e mais novas. Para a autora, "Na sociedade magrebina, o lugar que a criança ocupa na cidade reflete o fato de que, em alguns aspectos, ela tem o mesmo papel que o adulto. Tem o direito de usar a cidade da mesma forma que o adulto." (2005, p.117). Neste contexto, há aspectos da cultura islâmica incluindo sua concepção de infância que orienta as ações, especialmente sobre o que é ou não permitido às crianças.

O que poderíamos dizer sobre a infância das crianças na cidade de Vitória da Conquista? Lembramos que nenhum estudo sistemático foi feito a fim de responder a esta pergunta. As reflexões aqui apresentadas partem de observações ocasionais (e extremamente atentas) de passagens do cotidiano de crianças na cidade e são motivadas pela abordagem de Robert Park que centraliza a vida urbana, a partir de estudos que reconhecem na empiria a exclusiva resposta aos questionamentos sobre a sociedade (Becker,1996,p.182).

Consideramos um excelente exercício nos aproximarmos da vida urbana por meio da observação de momentos do cotidiano infantil, de recortes da vida das crianças nas cidades. Destes recortes, destacaremos elementos do uso do espaço, as interações e as possibilidades de autonomia da criança. E apontamos uma questão fundamental para compreender tanto o trânsito da criança pela cidade quanto seus momentos de autonomia: os horários e dias da semana. Aqui, mais uma vez pontuamos algo observado por qualquer ser humano mais atento ao movimento das pessoas nas cidades: a passagem e permanência de crianças pelas ruas se dão em momentos específicos, a saber, as idas e vindas da escola, as saídas com a família para realizar alguma tarefa, e os domingos.

Com base nos argumentos até aqui apresentados, vamos nos amparar em alguns aspectos físicos e populacionais da cidade de Vitória da Conquista considerando-os como dispositivos de sua cultura.

Vitoria da Conquista é a terceira maior cidade do estado da Bahia. Localizada na região sudoeste do estado, fica a poucas horas do estado de Minas Gerais. As duas capitais mais próximas da região são Salvador a 500 Km e Belo Horizonte a 900 Km. Essa distância de capitais e mais aspectos ligados ao seu rápido desenvolvimento ao longo de vinte anos tornou-a atrativa para diversos imigrantes tanto de regiões rurais e cidades pequenas de seu entorno, como de trabalhadores de cidades maiores, e de outros países, em busca de oportunidades em uma sociedade cuja população está em franco crescimento. Em razão disso, pode-se observar mudanças, não só em seu espaço, no aumento de edificações para todos os lados da cidade, como na cultura de seu povo. A cidade vem se tornando uma cidade pólo em educação e saúde atendendo à região sudoeste da Bahia e norte de Minas Gerais. Seu crescimento populacional vem acompanhado do surgimento de altos edifícios que aos poucos modificam a sua paisagem antes repleta de horizonte e um céu especial que só se vê em planaltos.

Com a chegada de imigrantes oriundos de vários lugares, um relativamente complexo confronto de culturas se apresenta no cotidiano da cidade. Talvez o mais dramático deles se estabeleça entre a cultura urbana e a cultura rural. Uma parcela importante da população de Vitoria da Conquista valoriza o espaço pavimentado e as construções como expoentes de desenvolvimento humano. Entretanto, sua população tem suas origens em espaços rurais (no entorno da cidade, em fazendas) e de pequenas cidades próximas.

Em termos de organização urbana, a cidade parece ter-se deparado com o crescimento acelerado causado pela atração às pessoas ao longo desses vinte anos. Entre os problemas causados por este fator podemos citar o trânsito difícil, especialmente no centro da cidade, o aumento dos bairros periféricos, a enorme demanda por hospitais e um problema crônico de abastecimento de água.

As crianças da cidade, então, enfrentam um contexto de cultura rural que valoriza o meio urbano em alguns de seus aspectos, e se vêm em contato com pessoas, incluindo outras crianças oriundas de famílias de vários lugares e culturas. Em outras palavras, as crianças vivenciam um contexto historicamente rural que se transforma, de maneira até mesmo violenta, em um contexto urbano. Assim, podemos observar como o cuidado das famílias com suas crianças, mantendo-as longe das ruas se propaga mesmo nos bairros com cultura rural.

Em estudo em uma ocupação em Vitoria da Conquista Araujo (2013), observou que as famílias (embora de condição econômica mais precária) demonstravam grande

cerceamento de suas crianças. Nesta comunidade, tanto as crianças eram impedidas de sair para brincar na rua, como as famílias consideravam como lazer dos domingos as visitas à casa de parentes para almoçar. Nenhuma das vinte famílias pesquisadas relatou passeios em praças ou qualquer outro ponto externo da cidade. É evidente e notória a relação entre a condição econômica das famílias e os locais de acesso e brincadeiras das crianças. Tanto o acesso a determinados locais como a produtos ou serviços depende tanto da condição financeira das famílias quanto da cultura, que incluiria ou não aquele recurso em seu repertório de opções de lazer. Entretanto, a noção de que as crianças de classes menos favorecidas brincam nas ruas não parece se confirmar, ao menos não vinculada a categorias econômicas.

A brincadeira é reconhecida no campo da pesquisa em infância como característica da criança, ou uma atividade que ela realiza para viver sua infância. Muitos dos estudos que se debruçam sobre as relações entre crianças e cidades abordam as brincadeiras no espaço urbano (Cotrim, Fiaes, Marques e Bichara, 2009) . No entanto, há outros pontos que podem ser considerados como o trânsito das crianças pela cidade, incluindo as relações entre sua presença nas ruas e os dias da semana.

Müller e Nunes defendem a conquista da cidade por parte das crianças, na medida em que as “cidades podem oferecer experiências ricas às crianças e, para isto, as mais diferentes interações são fundamentais”. (2014,p.671). Afirmam ainda que: “é necessário romper com a imagem difundida de que a cidade apresenta mais perigos do que possibilidades à criança”.

No entanto, enquanto essa mudança não alcança a vida das crianças, podemos acompanhá-las, na cidade, em sua interação com o espaço ou com os adultos nesses momentos de passagem. A criança interage com o espaço externo de suas casas, as calçadas, o horizonte de sua cidade, e se projeta nesse espaço. As cidades então passam a representar conquistas cognitivas, tal qual Simmel (1967) sinaliza, mas também um amálgama de sentidos afetivos com os quais a criança interpreta a realidade.

No entendimento de Manuel Sarmiento, os espaços urbanos trazem para a criança conteúdos imaginários, em uma cidade que seria imaginária. “A criança é o habitante urbano “estrangeiro” de Simmell, mas dificilmente circula com a liberdade aparente do *flanneur* de Benjamin”. Sempre no esforço para compreender e apreender uma realidade que lhe é externa, a criança se integra à cidade como um estrangeiro em busca de identidade e autonomia.

O fato é que a sociedade atual vem restringindo o acesso das crianças ao espaço urbano, a partir da lógica da proteção aos seus perigos. Não nos deteremos aqui na discussão desta restrição, mas nas possibilidades que existem para a criança.

Aqui chamamos atenção, mais uma vez para a necessidade de se realizar estudos sobre a criança no meio urbano, especialmente na proposta da sociologia urbana.

Compreender onde estão as crianças, com quem elas interagem, que lugares costumam frequentar são dados cruciais para o estudo das cidades. Observar as crianças pela cidade pode nos trazer valiosos dados sobre suas vidas. Assim, propomos observações assistemáticas, a fim de flagrar exatamente flashes de momentos das infâncias na cidade. Mesmo sabendo das perdas que uma metodologia como essa traria para uma adequada abordagem do objeto de estudo, ressaltamos os ganhos. Ao pensar no entusiasmo com que, provavelmente, Robert Park e seus alunos percorriam a cidade de Chicago, atentos aos movimentos e fenômenos sociais que só podiam ser estudados a partir desses momentos de observação atenta, passamos a considerar a riqueza de estudos dessa natureza para o campo da infância e das cidades.

Estudar crianças pode ser algo complexo, ainda mais quando esses sujeitos estão na rua, e não podem, sozinhos, autorizar pesquisas ou outro tipo de abordagem. Não estamos propondo aqui trabalhos de pesquisa sem autorização, mas considerando que possibilidades existem para se pesquisar o trânsito de crianças pelo meio urbano, inclusive sem interferir nesse processo.

Como exemplos, citamos flashes de situações ocorridas na cidade, como a criança que segue o pai ao longo da calçada, de mochila nas costas, passos apressados. Imaginamos que se apressam para pegar o ônibus ou para atravessar a rua. Chamam atenção os rostos sérios e as mãos firmemente unidas, da criança ainda pequena à de seu pai.

Outro flash: a menina de cerca de quatro anos sentada no ponto do ônibus no final de uma manhã de domingo, em vestido de festa, cabelos com fitas e cachos. Senta-se empertigada, séria, enquanto seus pais observam os veículos que passam na rua.

Essas passagens podem, à primeira vista, parecer muito específicas por representar aquelas pessoas apenas, mas as cenas nos remetem ao campo social, às infâncias vividas em cidades, onde o tempo é um fator determinante de várias questões, inclusive, das interações entre pais e filhos. Proteção, autonomia, e os movimentos das ruas certamente formam um quadro para ser interpretado pelas crianças todos os dias.

Até que ponto a metodologia proposta por Park e seus companheiros pode ajudar a compreender e melhor delinear as relações das crianças com as cidades?

Assim, perguntamos: quais seriam os espaços significativos para a criança conquistense criar seus vínculos? Os *shopping centers* podem ser considerados espaços significativos para as infâncias em Vitória da Conquista? Conforme dissemos anteriormente, a cidade possui uma cultura de valorização, tanto da modernidade, quanto da urbanidade. Plantas e jardins de casas ou praças logo são associadas, pela população, a sítios, isto é, à zona rural, como se vegetação e paisagismo fossem ideias opostas ao conceito de cidade. Acreditamos que essa característica cultural da população interfere tanto no planejamento urbano como nas atividades de lazer escolhidas pelas famílias. A cidade de Vitória da Conquista não possuiu políticas para arborização de suas ruas ou para fomentar a construção de praças ou parques infantis. Isto, dentre outros fatores, pode explicar o uso das ruas e demais ambientes externos basicamente como vias de passagem por parte das crianças, sozinhas ou acompanhadas. Na verdade, as ruas da cidade não parecem preparadas para serem usadas por pedestres, sejam eles adultos ou crianças. Calçamento irregular, longos canais para escoamento da água da chuva, são apenas alguns pontos da cidade que podem criar transtornos para o pedestre. Sendo assim, a cultura urbana é voltada para o uso de veículos motores como carros, ônibus e motocicletas. A cidade tem investido em ciclovias recentemente. Diante disso, podemos observar como as opções de lazer se voltam para os espaços internos das casas das pessoas, incluindo visitas a familiares e amigos; e espaços como o *shopping center*.

Nas cidades de médio e grande porte, podemos observar como os *shopping centers* ocupam cada vez mais a posição de opção de lazer para as famílias. A cidade atualmente conta com um *shopping* pronto e outro em fase de construção. O *shopping center* em funcionamento talvez seja o lugar público com maior concentração de crianças da cidade, especialmente nos finais de semana. Aos domingos, pode-se observar o trânsito de famílias pelos corredores iluminados de luz artificial desses espaços. Bebês e crianças pequenas correm à frente de seus pais e grupos familiares.

Em determinados momentos parece possível dizer que os *shopping centers* caminham para se tornar monumentos de memória familiar ou afetiva das crianças, que, pequeninas, passeiam com sua família, para, mais tarde, fazerem o mesmo com amigos na adolescência. As crianças mais velhas podem ser vistas passeando pelos corredores iluminados do *shopping* da cidade na companhia de adultos ou mesmo sozinhas, em

grupos de amigos. Estudos sobre shoppings são dispersos na literatura, mas ressaltamos que este ambiente vai muito além da discussão política da lógica de consumo (Coutinho, 2003) e da cultura de diversão. Os *shopping centers* podem ser palcos de estudos sociológicos em termos da interação de grupos de crianças mais velhas ou mais novas; da interação entre crianças e suas famílias; da autonomia infantil; da ocupação dos espaços e assim por diante. Na verdade, a ocupação dos espaços de qualquer ambiente por parte das crianças é um dado importante para se compreender diversos aspectos da vida cidadina.

As cidades mudam e mudam os espaços e contextos da infância. Um fenômeno recente na cidade tem sido o aumento da construção de condomínios fechados, alguns deles nos moldes de condomínios de luxo como o Alphaville. Estes locais vendem um ideário de segurança, descanso e divertimento do qual as crianças fazem parte de forma ativa. Os condomínios, cada vez mais se propõem a funcionar como clubes residenciais que oferecem segurança às famílias e suas crianças. Aparentemente, as famílias de cidades médias optam por residir em condomínios considerando o lazer e o investimento, uma vez que a questão da segurança ainda não é tão dramática quanto nas metrópoles. Os condomínios em Vitória da Conquista têm pervertido a planta urbana na medida em que levam as classes médias para as periferias e zonas rurais. Muitas cidades já viram isso acontecer: a ocupação de suas áreas centrais pelas camadas mais pobres, e a “fuga” das camadas médias. A promessa desses condomínios é de aliar a tranquilidade da vida rural ao conforto da vida urbana.

Nos condomínios, as crianças podem brincar fora da visão adulto, formando grupos que exploram as áreas externas às suas residências. Interessante observar como os apartamentos que compõem esses condomínios se tornam cada vez menores. Provavelmente a idéia é mesmo que as crianças utilizem os *playgrounds* ao invés de brincar em seus apartamentos. Para as crianças, a concepção dos condomínios pode ser interessante na medida em que as coloca em contato com grupos de pares e possibilita a ela o acesso a espaços ensolarados, grama e a alguns brinquedos que, na cidade de Vitória da Conquista, dificilmente ela encontrará.

É comum ver crianças em áreas externas, desacompanhadas nos condomínios fechados, sejam eles compostos por casas ou prédios de apartamentos. Este é um fenômeno relativamente curioso, se pensarmos que o fato do condomínio ser fechado não significa que todos os moradores se conhecem, mas mesmo assim, a noção de que se criou um ambiente seguro, à parte da sociedade problemática, permanece e parece

permitir o trânsito das crianças para fora de suas casas. Neste caso, os condomínios parecem um caso de criação artificial de vizinhança, uma vez que pessoas de diferentes origens adquirem uma propriedade ou se mudam para um mesmo espaço e desfrutam de proximidade física e algumas vantagens, incluindo o lazer. Diante de um quadro como esse, podemos nos interrogar sobre que sistema está em questão quando uma comunidade fecha seus portões e passa a organizar o espaço em uma lógica privada. Seriam os condomínios o retorno a um sistema antigo de funcionamento? Quais seriam as conseqüências disso para as crianças?

Na concepção de Robert Park (1967, p.32), a vizinhança caracteriza um tipo de lógica social mais simples e primitiva. Essa lógica é posta à prova no meio citadino, perdendo grande parte de sua significância, na medida em que as relações passam a funcionar em um sistema baseado na racionalidade. Se considerarmos os condomínios como essa criação artificial de vizinhança, como ficariam as características de permanência e intimidade apontadas por Park? Talvez o comportamento das famílias deixando suas crianças livres dentro dos limites do condomínio, expresse esses sentimentos de vizinhança, ressaltando a dimensão afetiva das relações e o pertencimento. O raciocínio do autor a respeito das comunidades que se reúnem em torno das escolas podem nos dar uma pista de como pensar essa lógica dos condomínios, uma vez que esses grupos de vizinhos podem se voltar para o bem estar físico e moral das crianças tomando-o como objetivo comum, sendo, por isso, uma espécie de projeto comunitário. Nesta perspectiva, podemos falar em comunidades pequenas, a respeito dos condomínios.

Mesmo que partindo de uma lógica artificial ou planejada de proximidade, os condomínios podem trazer algumas vantagens em termos das interações e autonomia para as crianças. O ambiente corrido, a passagem rápida de veículos pode ser amortizada pelas comunidades fechadas nas cidades. Isso pode ter um efeito também sobre as interações infantis. Se considerarmos que as crianças aprendem por meio das interações, se a autonomia delas as confrontar com maior número ou qualidade de interações, essas aprendizagens podem acontecer de formas menos restritas. A respeito das experiências infantis, Manuel Sarmiento (2004,p.18) ressalta que "Há a considerar, todavia, a reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o facto de essas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas com culturas comunitárias e culturas de pares".

Talvez os condomínios sejam interessantes para as crianças se possibilitarem a elas experiências de interação com autonomia, com crianças de diferentes idades, adultos, em processos de socialização em grupos heterogêneos. No entanto, para atender à complexidade da vida das crianças nos condomínios, consideramos necessária a realização de estudos nesses espaços, inclusive para confirmar as formas de funcionamento de cada um deles. Um tema interessante para uma pesquisa seria, por exemplo: que partes do condomínio são mais utilizadas pelas crianças, com que propósito e com que grupo de amigos? Ou mesmo, de que maneira elas ocupam esses espaços?

Apresentamos até aqui algumas considerações sobre infância e cidade procurando ressaltar a necessidade de se levantar questionamentos sobre as relações da criança com a complexidade urbana, com suas diversas culturas e dispositivos.

As cidades são dinâmicas e mutáveis, assim como os indivíduos que a compõem. Há muito ainda a ser investigado sobre as cidades e sobre as infâncias das crianças brasileiras. Na verdade, este é um campo inesgotável. O exercício da pesquisa sobre crianças e cidades que parte da empiria certamente oferece oportunidade para o fortalecimento do conhecimento sobre os sujeitos e o meio urbano. Em seu texto "A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano" (1967), Robert Park se diz em dívida para com os escritores de ficção que, segundo ele, possuem um conhecimento mais íntimo da vida urbana. (p.27). Aqui, ele parece manifestar mais uma vez, o desejo de, a partir das ruas das cidades, narrar sobre os contextos da vida urbana. Consideramos este um bom caminho para a pesquisa com crianças no meio urbano, ou infância e cidades. Talvez, construir crônicas diárias das crianças, sobre as crianças, com as crianças.

Referências:

ARAUJO, Ana Lucia Castilhano de. Criança pequena: espaço doméstico, espaço da creche. IN:Santos, José Jackson, Leite, Maria Iza Pinto de, Pereira, Sandra Márcia Campos (orgs.). **A qualidade na educação infantil e os direitos da criança pequena**. Vitória da Conquista, UESB. 2013.

ARAUJO, Ana Lucia Castilhano de. **Infância e cidade: reflexões sobre espaço e lugar da criança**. Mimeo. 2016.

BECKER, Howard. A escola de Chicago. **Revista Maná**. vol. 2, n. 2. p. 177-188. 1996.

COTRIM, Gabriela Souza; FIAES, Carla Silva; MARQUES, Reginalice de Lima e BICHARA, Ilka Dias. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). in: **Psicologia: teoria e pratica**. N.11. pp. 50-61. 2009.

COUTINHO, Karine Dias. Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos *shopping centers*. in: **Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 84, p. 955-982. Campinas. setembro 2003.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 18ª Ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes. 1998.

MEKIDECHE, Tchirine. Zanka: apropriação do espaço urbano pelas crianças magrebins. IN: **Psicologia USP**. Vol. 16, n. 1-2, 2005. pp, 115-118. Instituto de Psicologia, São Paulo.

MÜLLER, Fernanda e NUNES, Brasilmar Ferreira. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. in: **Educação e Sociedade**. Vol 35, n. 128, p. 629-645. Campinas. jul-set, 2014.

PARK, Robert. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. Trad. Sérgio Magalhães Santeiro. . in: VELHO, O. (Org.) **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=305123708012>

SANTOS, Thaís Dias Luz Borges. A abordagem do fenômeno urbano na escola de Chicago. In: **EFDeportes Revista Digital**. Ano 18, n. 185. Buenos Aires. Outubro 2013. <http://www.efdeportes.com/efd185/fenomeno-urbano-na-escola-de-chicago.htm>

Acesso em 12/07/2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: Sarmento, Manuel, e Cerisara, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA. 2004. pp. 9-34.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental. Trad. Sérgio Marques dos Reis. in: VELHO, O. (Org.) **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

VIVÊNCIAS, PRÁTICAS E NARRATIVAS DOS ESPAÇOS COTIDIANOS DAS CRIANÇAS

Juliana de Oliveira Borges – COLUNI-UFF
GPEPMC - UFF
juoborges@gmail.com

Eixo temático: Culturas da Infância e o direito à cidade.

RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa em andamento: *Crianças: modos de (vi)ver, praticar e narrar seus espaços cotidianos*. Objetiva ouvir o que as crianças têm a dizer sobre seus espaços, problematizando-os e levando em consideração suas ideias, desejos e propostas de mudanças. Desta maneira, são expostas nossas percepções, fotografias, desenhos e narrativas. A partir de percepções, fotografias, desenhos, narrativas e conversas com as crianças, pensamos sobre os espaços, desde onde vivemos até a escola, lugar onde desenvolvemos a pesquisa. As temáticas que surgiram neste trabalho com as crianças surgem *das* e são abordadas *nas* conversas sobre nossos interesses, curiosidades e experiências cotidianas. Os referenciais escolhidos são aqueles que tratam as crianças como produtoras de saber, como seres sociais que vêem o mundo com seus próprios olhos, que consomem e produzem cultura, ou seja, são autoras e narradoras de suas próprias histórias.

Palavras-chave: Espaço, Escola, Cidade, Narrativa, Experiência.

Esta pesquisa se desenvolveu na Escola Municipal Luiz Delfino¹, primeiramente com crianças de diferentes idades e variados anos de escolaridade, posteriormente, e em sua parte final, somente com crianças do quinto ano do ensino fundamental. Atualmente, a pesquisa é desenvolvida no Colégio Universitário Geraldo Reis², vinculado à Universidade Federal Fluminense, com o projeto PIBIQUINHO, Programa de Bolsas de Pré Iniciação Científica. Neste projeto, alunos do ensino médio realizam pesquisas com professores e alunos do ensino fundamental 1.

¹ Escola localizada na Gávea, bairro situado na Zona Sul do Rio de Janeiro, onde *vivi com* as crianças de 2007 a 2013.

² Localizado na cidade de Niterói, RJ, é o Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense. Conta com alunos da Educação infantil ao Ensino Médio.

Na pesquisa que desenvolvo *com* as crianças tomo nossas narrativas e conversas como dispositivos de produção de conhecimento e de exercício da curiosidade epistemológica. Uma das formas que me permite criar relações de diálogo, de conversas e aproximação com as crianças é a utilização dos livros de literatura infanto-juvenil, que possibilitam também que articulemos os conceitos espontâneos construídos na vida cotidiana com os conceitos científicos. Esse movimento de passagem da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica se dá no sentido que Paulo Freire (1996) nos aponta:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. (...) Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (p. 34-35)

Meu papel como professora é exercer a mediação entre o mundo da vida cotidiana das crianças e o mundo do conhecimento, o que, entre outras coisas, implica estar sensível às suas narrativas, buscando possibilitar o movimento de articulação entre a *leitura de mundo* e a *leitura da palavra* (FREIRE, 1996), num processo de produção de novos conhecimentos.

Apoiada nos estudos de Michel de Certeau, Luce Giard e Pierre Mayol (2011), busco pensar *com* as crianças suas experiências de (vi)ver, (com)viver e (sobre)viver na escola e na cidade. É Michel de Certeau (2011) quem também me auxilia nas questões das “*táticas*” e “*astúcias*” que as crianças desenvolvem a fim de encontrar brechas diante de tantas imposições que o cotidiano coloca.

As crianças têm muito a dizer. Por isso, propus a abertura de um *espaçotempo* na escola onde pudéssemos pensar e conversar sobre lugares que são comuns, mas que tem um significado individual: a casa, a cidade, a escola. A partir dessas conversas, tivemos a possibilidade de pensar em mudanças e adequações dos lugares, assim como refletir sobre os modos como (vi)vemos neles. Desta forma, procuramos articular o pedagógico e o político, a partir da participação das crianças. O que essa pesquisa procura mostrar são os modos das crianças de (vi)ver, praticar e narrar seus espaços cotidianos.

A pesquisa *no/do/com* o cotidiano envolve diferentes crianças e adultos que praticam o espaço da cidade e o espaço da escola, porque pensar o espaço escolar não é só pensar as crianças. É pensar também nas relações estabelecidas entre elas e os adultos que transitam por esses espaços. Os espaços são pensados, então, a partir das relações entre crianças, professores, pais, responsáveis, porteiras, cozinheiras, garis, secretárias, inspetores e tantos outros que vivem a escola e a cidade. Esses são os autores da pesquisa, que vivem de fato o cotidiano dos espaços praticados pelas crianças. Incluo-me como professora nesse rol de pertencentes da pesquisa, não só porque sou eu quem escreve este texto, mas porque sou eu quem vivencio com as crianças experiências diárias. É nosso convívio que me faz refletir sobre a escola, a cidade, as relações estabelecidas nesses espaços: questões políticas, pedagógicas e sociais. O que eu sou aparece neste texto, pois através dele estou em busca de mim, de meus espaços, meus lugares, minhas histórias de vida, tanto do passado quanto do presente.

Por assumir esse envolvimento com a escola e as crianças, principalmente, fica impossível falar *sobre* o cotidiano. Coloco-me, como nos falam Nilda Alves e Regina Leite Garcia, como uma “*narradora praticante, traçando/trançando as redes dos últimos relatos que chegaram/chegam (...), inserindo sempre o fio do nosso modo próprio de contar*”. (2002, p. 193)

Os modos como as crianças vivem/convivem/narram seus lugares (CERTEAU, 2011) é a questão que move esta pesquisa, desenvolvida com as crianças no cotidiano da escola: é a partir das conversas, seus desenhos, reflexões e escritas que busco compreender os diferentes olhares e sentires das crianças que comigo compõem a pesquisa.

Para Certeau (2011), o *espaço é lugar praticado*, ou seja, a prática que se dá no espaço é que o transforma em um lugar. O lugar adquire significado específico de acordo com os usos que se faz dele. As práticas espaciais configuram o lugar. É a partir, então, dos usos, vivências e experiências que as crianças têm em um espaço é que elas o tornam um lugar.

Em uma das conversas realizadas com as crianças, descobri que a mãe de Paulo (4º ano) cuida de outras crianças em sua casa, como se fosse uma creche. Desta forma, ela transforma seu lugar de moradia em lugar de trabalho, ressignificando-o.

O convívio com as crianças e nossas conversas me dão pistas em relação aos seus sentimentos de pertencimento – ou não – no ambiente em que vivem. São esses espaços, nos quais elas (com)vivem, que vem sendo pensados. Desde os espaços onde vivem até os espaços da escola onde as conversas são realizadas.

A pesquisa não apresenta uma linearidade, com data certa para início e fim e certamente ainda não é uma pesquisa finalizada. Assumo, então, este texto como discurso inacabado, como algo que sempre induzirá meu caminhar, como reflete Eduardo Galeano³, sobre a utopia:

Eu sei muito bem que nunca a alcançarei (a utopia). Se eu caminho 10 passos, ela se afasta 10 passos. Quanto mais eu buscá-la, menos eu a encontrarei porque ela vai se afastando a medida que eu me aproximo. Pois a utopia serve para isso, para caminhar.

Boaventura de Sousa Santos (1989) fala que a utopia é a “*exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade*”. Penso, então, na utopia como a possibilidade e necessidade de algo melhor, algo que vai me impulsionar a pensar criticamente, a fim de alcançar – ou tentar – algo pelo qual “*vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito*”.

A pesquisa *com* as crianças me possibilita escrever um texto onde elas têm voz, mas onde também há muito de mim. Como falar de experiências das crianças sem falar das minhas próprias? Sendo assim, caminho tentando me aproximar delas, de seus pensamentos, mas certa de que é inviável lê-los. Por isso conversar com elas, observá-las e escutá-las é fundamental.

Ao longo desta pesquisa e das reflexões que me fazem caminhar, vou me aproximando e/ou me distanciando das crianças. Não um distanciamento que me colocaria para fora da pesquisa, mas que me aproxima ainda mais delas pelo tanto que

³ A fala foi realizada em de acordo com o vídeo *Para que serve a utopia*, disponível em www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs Acessado em 10 de janeiro de 2014.

me fazem refletir. Um distanciamento que me faz pensar sobre nossas condições sociais e os motivos que me fazem estar ali, com elas.

São histórias entrelaçadas, que muitas vezes podem parecer óbvias ou sem importância, mas que podem não ser para quem lê este texto. Pesquisando *no/do/com* o cotidiano, não tenho a pretensão de captar a intensidade da vida cotidiana, mas de tentar perceber as sutilezas das falas, gestos e imagens que habitam os espaços da pesquisa. Espaços que são constantemente reinventados, ressignificados pelos sujeitos que neles estão.

A cidade é um texto a ser lido. Um texto que tem diversos outros textos dentro dele. Um texto é polissêmico, a cidade também. Como ela é habitada por sujeitos heterogêneos, assim é a visão que eles têm sobre a cidade: olhares diferenciados para o espaço. Descobrir o modo como as crianças lêem seus *espaços praticados* é um dos objetivos deste trabalho. Certamente descobriremos muitas cidades em uma só, assim como muitas escolas em uma só. Os diversos “entenderes” dos espaços nos quais as crianças vivem me levam a pensar sobre suas perspectivas, sobre o lugar do qual elas falam e, assim, escrever histórias que ainda não foram escritas.

Seguindo a ideia de espaços a serem lidos, Paulo Freire (1996) ensina que o espaço pedagógico é um

texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (p.109)

A escola é o espaço onde podemos realizar diversas atividades a fim de ajudar as crianças a (re)conhecerem seus lugares cotidianos, provocando, assim, maior contato e interação da escola com as experiências das crianças. Tais ações cotidianas produzem o envolvimento e o conhecimento do espaço.

Desenvolver uma relação de pertencimento entre as crianças e seus espaços lhes permite reconhecer uma parte de suas histórias, como lugar de experiência e suporte da memória. Identificar características culturais, naturais e sociais dos lugares que as crianças vivem e convivem é buscar articular as relações e práticas estabelecidas à

compreensão dos espaços cotidianamente praticados. Assim, adquirimos consciência do *espaçotempo* em que vivemos e atuamos, delineando nossas ações individuais e coletivas em nossos grupos de convívio.

Para Paulo Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar a criança, levá-la a entender sua situação e agir a favor dela. Ele afirmava a *alfabetização cultural* como um instrumento que capacita o sujeito para a leitura e compreensão do universo sócio cultural em que está inserido, de modo que a alfabetização possibilite a democratização da cultura.

A educação, para Paulo Freire, pressupõe que a criança seja o agente da aprendizagem, estabelecendo uma relação com o objeto de estudo e com ele interagindo. Em *Pedagogia do Oprimido* (1974), critica o conceito de *educação bancária*, por conceber as crianças como recipientes vazios, em que o professor vai “depositar” conhecimentos. Isso significa que o conhecimento não pode ser confundido com a descoberta de verdades absolutas, mas refere-se à apreensão de verdades pessoais e conteúdos coletivamente produzidos.

Ainda segundo Paulo Freire (1996), é necessário que o educador considere o “*saber de experiência feito*”, ou seja, como educadora, é necessário que eu seja capaz de compreender a leitura de mundo das crianças. Para ele, a tarefa maior do educador é habilitar o aluno a *ler o mundo*. Carmen Perez (2001) afirma que hoje, reaprender o mundo é uma tarefa e um desafio colocados para os educadores.

Ler o mundo é ler o espaço, ler o lugar; é reconhecer no cotidiano os elementos sociais, culturais e naturais que formam o espaço geográfico: um espaço que contém múltiplos espaços e tempos em permanente transformação. (p. 116)

Como professora regente, passei por diversos anos de escolaridade, até chegar à Sala de Leitura da Escola Luiz Delfino, onde esta pesquisa começou a ser desenvolvida. Teoricamente, na Sala de Leitura ninguém fala de morar, viver, conviver, de espaços da cidade e da escola. Fala-se de leitura. E, como considero esses espaços como textos a serem lidos, é nesta sala que venho tentando ler a cidade e a escola com as crianças.



Sala de Leitura. Desenho de Rayanne – 4º ano – 10 anos.

É a partir de leituras e seus desdobramentos que as experiências das crianças vão aparecendo. Em alguns momentos da pesquisa, é a literatura infantil que vem para fortalecer essas experiências – não só espaciais, mas de vida – que as crianças trazem. Tomo os desenhos como narrativas, assim como suas falas e seus textos. Tenho, assim, uma conjugação de linguagens: a oral, a escrita e os desenhos. Essa pesquisa é uma narrativa composta por diferentes linguagens.

Ao trabalhar com olhares infantis, tenho a intenção de trabalhar com as compreensões das crianças sobre seus lugares, que são espaços praticados (CERTEAU, 2011). As narrativas das crianças, mais que uma figuração, nos revelam as suas compreensões.

A questão do espaço – tanto escolar quanto da cidade – sempre foi uma questão minha, já que quando saía com as crianças, percebia olhares estranhos. Tentava me colocar no lugar daquelas pessoas que desta forma as olhavam e não queria acreditar o motivo daqueles olhares. Foi preciso coragem para assumir que eles eram, sim, discriminados. Por mais que isso doesse em mim. É preciso coragem para encarar a realidade e pensar em formas de mudar.

Levá-las ao teatro no shopping e não subir pelas escadas rolantes utilizadas normalmente pelos usuários deste espaço, e sim utilizar escadas que passam pelo lado de fora não poderia ser normal. A justificativa dada pelos seguranças era de que se tratava de uma questão de segurança, já que o shopping ainda não estava aberto ao público (fomos antes das dez horas da manhã, horário que o shopping abria). Como quase não frequentava o shopping, mal conhecia o lugar, “engoli” aquela justificativa. Ao me habituar àquele espaço, percebi quão discriminatória foi a atitude dos seguranças. Hoje, em qualquer passeio que fazemos e que temos que passar em frente ao shopping, entramos. Para algumas crianças, é oportunidade única de entrar naquele lugar. Pra “pegar uma fresca”, passear um pouco. Nunca entrei no shopping com as crianças sem perceber olhares “atravessados” e seguranças se comunicando pelos rádios. Seguranças que conhecem algumas daquelas crianças e que provavelmente moram no mesmo lugar que elas, mas que em nome da “segurança” e tranquilidade dos usuários do shopping praticam tais atitudes discriminatórias.

Seria uma discriminação em relação às crianças por serem da escola pública? Por serem pobres? Por não terem o poder de compra esperado? Pela quantidade de crianças que entravam? Acredito que tudo isso junto.

A partir de dezembro de 2013, os “rolezinhos” ficaram conhecidos quando encontros marcados por jovens através das redes sociais lotavam alguns shoppings de São Paulo. Logo a ideia chegou a outros estados, inclusive o Rio de Janeiro, onde um juiz autorizou que jovens fossem “avaliados” antes de entrar no shopping. O shopping Leblon, localizado no bairro de classe média alta do Rio de Janeiro, de mesmo nome, a fim de evitar o evento, fechou as portas em um domingo, o que demonstra o “perigo” que esses jovens representam para os consumidores. Mesmo que não houvesse qualquer tipo de crime, jovens eram levados para as delegacias. Entendendo os shoppings como barreiras para esses jovens, podemos perceber que querer entrar nesses espaços seria uma afronta às classes média e alta, que ali se vêem protegidas. Sobre o assunto, Eliana Brum, colunista do jornal eletrônico El País, escreveu no texto “*Os novos “vândalos” do Brasil*” (2013):

Preferiram concluir que havia a intenção de furtar e destruir, o que era mais fácil de aceitar do que admitir que apenas queriam se divertir nos mesmos lugares da classe média, desejando os mesmos objetos de consumo que ela. Levaram uma parte dos rolezeiros para a delegacia. Ainda que tivessem de soltá-los logo depois, porque nada de fato

havia para mantê-los ali, o ato já estigmatizou-os e assinalará suas vidas, como historicamente se fez com os negros e pobres no Brasil. (...) Os jovens negros e pobres das periferias de São Paulo, em vez de se contentarem em trabalhar na construção civil e em serviços subalternos das empresas de segunda a sexta, e ficar trancados em casas sem saneamento no fim de semana, querem também se divertir. Zoar, como dizem. A classe média até aceita que queiram pão, que queiram geladeira, sente-se mais incomodada quando lotam os aeroportos, mas se divertir – e nos shoppings?

Shoppings, ilhas de compras, lugares sagrados, não poderiam ser invadidos por tais “*delinquentes*”. E nós, em nossos passeios com as crianças? Minha intenção era de refrescar-me com as crianças, fazer um passeio em um lugar dito público, mas que mostra seu caráter privado quando os seguranças nos cerceiam com olhares. Leandro Konder (1984), em *As Palavras e a Luta de Classes*, buscou a origem de algumas palavras, relacionando às classes sociais: “*Quando os pobres pediam (pedir, em latim, é rogare), os ricos podiam tolerá-los; quando, porém, reivindicavam (reivindicar é arrogare), passavam a ser considerados arrogantes*”. Vemos, a partir das palavras, essa relação entre ricos e pobres. Pobres têm que pedir. Reivindicar, não. O que esses jovens que se encontram nos shoppings estão fazendo? Reivindicando. E isso os ricos não toleram. Leandro Konder continua:

Pior do que a arrogância de reivindicar, entretanto, era a loucura de se revoltar. Segundo o dicionário etimológico de José Pedro Machado (de 1952), a palavra *maluco* deriva dos habitantes das ilhas Molucas: por volta de 1570, os nativos se rebelaram contra os portugueses que tinham vindo explorá-los e os liquidaram sumariamente. A notícia do morticínio chegou a Portugal e os portugueses acharam que os revoltosos das Molucas só podiam ser loucos (isto é, *malucos*). Como ousavam matar os representantes de uma cultura superior, que chegavam trazendo as „benesses“ do colonialismo? (p. 175)

Roberto Da Matta (1997) fala sobre as complicações de se viver numa sociedade onde se tem “*uma cidadania em casa, uma outra no centro religioso e outra ainda – essa tremendamente negativa – na rua*” (p. 21). O pior é que o comportamento a ser seguido é o da dita classe dominante. As relações sociais são relações de poder. Assim como os *rolezinhos*, Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006) diz que os diversos movimentos sociais reivindicam a ocupação de outros espaços:

Todo movimento social é portador, em algum grau, de uma nova ordem que, como tal, pressupõe novas posições, novas relações, sempre socialmente instituídas, entre lugares. É por isso que o pensamento conservador, isto é, aquele que quer conservar a ordem social, chama aos movimentos sociais de desordeiros, procurando assimilar a contestação da ordem que querem ater (da sua ordem) à desordem. (p.20)

O cotidiano é o espaço da ação, da reflexão. Temos um compromisso com a ação, com o que acontece. O tempo do cotidiano é o tempo da urgência, do fazer, da realização. Penso que pesquisa e prática compõem uma singularidade. Meu trabalho é o cenário de minha pesquisa, onde há a necessidade de criar laços, compromisso, significado. É na relação com o *outro* que o trabalho vai se fazendo. As perguntas vêm do *outro*, das relações com *outro*. Portanto, o projeto em si só ganha sentido nesta relação.

Valdemir Miotello (2008) me auxilia a pensar *bakhtinianamente* nessas crianças que me trazem para perto, me mostrando que eu preciso deles e eles de mim:

Quando consigo ir estabelecendo relações dialógicas com o Outro, com as outras coisas e as outras pessoas, esse Outro já é humanizado, pois que ele já é constituído pelas materialidades sócio-históricas por onde andou, e também é possuído pelo ponto de vista dos outros (...) Toda relação é uma soma. Assim, exijo o outro sempre. Essa é minha exigência primordial da vida: que o Outro me complete. E essa completude é impossível, até por conta da própria natureza da relação. (...) O que poderia me completar me incompleta sempre; o que deveria me preencher me abre novos vazios. (p. 393-394)

A pesquisa *com* as crianças caminha na tentativa de ter abertos novos vazios e abrir novos caminhos. Desta forma, convido as crianças a pensarmos juntos a cidade: esse espaço tão próximo, mas ao mesmo tempo tão estranho a nós.

Com suas narrativas, entre conversas e desenhos, percebo que elas têm muito a dizer sobre esses lugares, desde o que gostam ou não, até um discurso de denúncia, quando falam sobre o lixo ou os bandidos, temas frequentes em nossas conversas, além de temas iguais, mas com percepções diferentes: uns gostam de morar na Rocinha pela vizinhança, outros não gostam pelo mesmo motivo. Vemos, aí, uma questão de modo de vida. A vizinhança, muitas vezes, é apoio para a família que precisa deixar a criança sozinha em casa, mas pode ser também aquela que atrapalha com som alto. Essas

tensões aparecem também nas conversas em sala de aula, onde ainda é difícil entender até onde vai o direito do *outro*. Talvez porque essas vidas sejam tão *misturadas*, uma vez que as crianças vivem em casas tão aproximadas, que é até difícil demarcar os limites da casa e, conseqüentemente, de seus lugares, entendendo lugar conforme a concepção de Certeau (2011), de acordo com a experiência que se tem do espaço.

Quando pensamos sobre a cidade do nosso tempo de criança, nós, adultos, somos levados a pensar que o passado era melhor, a vida era outra. Verbalizamos esse pensamento com a famosa expressão "*no meu tempo*". Questiono, então, que cidade era aquela? Deixou de existir? O que mudou? A partir do passado evoco, questiono o presente, num exercício de olhares meus e das crianças, a partir de nossas experiências singulares. As conversas com as crianças e os produtos desses momentos, como seus textos e desenhos, são uma forma de tentar entender como elas se apropriam e se envolvem com os espaços de suas casas e o entorno. Investigar como as crianças percebem a cidade é uma forma de compromisso político, uma vez que elas são colocadas como cidadãs, que pensam a cidade onde vivem.

Quando incitadas a falarem sobre os lugares onde moram, as crianças mostram suas opiniões, cada uma atentando para o fato que lhes chama mais atenção no morar/conviver. Críticas que são, as crianças se mostram muito capazes de identificar e indicar o que lhes incomoda nos lugares onde vivem: lixo, barulho, agitação, chatice, falta de acessibilidade, falta de segurança, condições de moradia, trânsito, entre outros diversos aspectos mostrados a partir dos desenhos e conversas.

O essencial é saber ver. Mas isso exige um estudo profundo, uma aprendizagem de desaprender. Procuo despir-me do que aprendi, procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos...

Alberto Caeiro

A pergunta que me guia no percurso da pesquisa é: *o que essas crianças me dizem?* Devo dizer que tive muita dificuldade de enxergar além. Em um momento desta pesquisa, em um encontro, a professora Maria Tereza Goudard me ajudou a ver o que ainda não tinha percebido, me perguntando: "*Onde estão as crianças em seus desenhos?*" Confesso que fiquei sem resposta, pois já estava certa de que eles não se desenhariam devido a dificuldade de desenhar figuras humanas. Eu me identificava com

as crianças e a falta de habilidade nesse aspecto. Estava vendo, então, a falta de crianças nos desenhos e narrativas como uma dificuldade técnica. Poderia ser. Mas não era só.

Na pesquisa com o cotidiano, venho aprendendo que só vejo o que compreendo. Olhando desenhos, lendo e ouvindo narrativas, não compreendi que as crianças não se colocam porque simplesmente elas se sentem alijadas da cidade na qual estão. Voltando aos desenhos, tive a certeza de que a falta das crianças não era uma questão de dificuldade técnica. Maria Tereza Goudard fala sobre "*matricular as crianças na cidade*". Elas estão matriculadas nas escolas, mas há a necessidade de que isso aconteça também nas cidades. Esta seria uma forma de garantir esse espaço para elas. Assim, as crianças encontrariam na escola e na cidade seus lugares, havendo a possibilidade de criação de novo *espaçotempo*, onde/quando poderiam (*com*)viver de um modo em que se sentissem pertencentes. Desta forma, teriam a possibilidade de viver mais experiências. Numa tentativa, de acordo com Paulo Freire, de devolver as ruas às crianças e as crianças às ruas:

Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem: violência, drogas...
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas? Da polícia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua
às crianças ou devolver as crianças às ruas;
ficariam, ambas, muito alegres.

Para Walter Benjamin (1994), a pobreza de experiência aparece como um fator positivo, visto que pode trazer mudanças. Boaventura de Souza Santos (2007) fala sobre o desafio de enfrentar o desperdício de experiências sociais. Para tanto, critica a razão indolente, preguiçosa:

O que estou tentando fazer aqui hoje é uma crítica à razão indolente, preguiçosa, que se considera única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo. Penso que o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável, e nossas categorias são muito reducionistas. (p. 25)

O que esse desperdício da experiência pode fazer é diminuir, subtrair o presente, acabando por tornar invisíveis algumas experiências, ou seja, desperdiçando-as. Uma proposta de Boaventura de Souza Santos é expandir o presente e contrair o futuro. Desta

maneira, deixamos de pensar o futuro como um constante vir a ser, fazendo planos e mais planos e deixando de viver o presente.

Na escola, muitas vezes isso acontece quando deixamos de viver o presente com as crianças e olhamos somente para o futuro, pensando nas avaliações, nas notas, em um salário a mais para os professores se atingirmos as metas estabelecidas pela secretaria de educação⁴, nas festas que estão por vir, nos projetos e mais projetos. Concordo com Boaventura de Souza Santos, quando fala sobre o modo de visarmos o futuro: “*visarmos o futuro de nossas sociedades quase como se fosse nosso futuro pessoal*”. (p.27). Para tanto, não há uma fórmula dada, mas o autor sugere vermos juntos como fazer essa expansão do presente e contração do futuro.

Considero a escola um bom lugar de pensarmos sobre a questão do desperdício da experiência, justamente pelo fato de estarmos sempre focados no futuro, envolvidos em projetos e mais projetos. Pensemos na palavra projetar. De acordo com o minidicionário Luft (1999), projetar traz três significados: 1. Fazer o projeto ou plano de, delinear. 2. Fazer a projeção de. 3. Arremessar-se, atirar-se. Notemos que há sempre algo a acontecer, tanto nos significados da palavra quanto no que acontece nas escolas. Não seria mais importante pensarmos no que acontece agora nas escolas? No que nossas crianças estão falando, pensando, vivendo? No que nós professores estamos vivendo com elas?

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.) *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez/UFSC, 2002. p. 255-296.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

⁴ A Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro paga um salário a mais aos professores – o que chama de décimo quarto salário – às escolas que atingirem os índices estabelecidos por ela. Esses índices são pautados de acordo com as notas que as crianças recebem nas avaliações formuladas pela Secretaria Municipal de Educação, muitas vezes fora do contexto de vida das crianças.

BRUM, Eliane. *Os novos "vândalos" do Brasil. El País*. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/23/opinion/1387799473_348730.html. Acesso em: 05 jan. 2014.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1974.

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

GALEANO, Eduardo. *Para que serve a utopia*. Disponível em www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs. Acessado em 10 de janeiro de 2014.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 1999.

MATTA, Roberto da. *A casa & a rua*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MIOTELLO, Valdemir. O diferente sou eu para o outro. Pensares rascunhados à sombra e luz de Bakhtin. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE. *Arenas de Bakhtin - Linguagem e vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

PEREZ, Carmen Lucia Vidal. Leituras do mundo/leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-122

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico para os estudos de conflitos e movimentos sociais na América Latina*. Revista Eletrônica da Associação dos geógrafos brasileiros – Seção Três Lagoas – Três Lagoas – MS, V1 – n°3 – ano 3, Maio de 2006.

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

AS CRIANÇAS E SUAS FORMAS DE VIVENCIAR E REPRESENTAR A CIDADE¹

Érika Milena de Souza
PPGE/Ufes
erikamilenasouza@gmail.com

Jordano Francesco Gagno Brito
CCHN/ Ufes
jordanofrancesco@gmail.com

Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares
CRIARTE/ Ufes
lucianaprgs@gmail.com

Mario de Jesus Xavier
CE/ Ufes
Mariojx1995@yahoo.com.br

Grupo de Pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura (Iesc)

Eixo 2 - Culturas da infância e o direito à cidade

RESUMO: Pesquisar a cidade a partir das crianças “[...] permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis a partir dos seus respectivos mundos de vida” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25). Por meio de um estudo exploratório realizado com 60 crianças com idades de cinco e dez anos, moradoras de duas cidades localizadas em contexto rural e urbano do Estado do Espírito Santo, esta pesquisa propõe-se identificar as brincadeiras vivenciadas pelas crianças no contexto rural e urbano, os espaços mais utilizados e os modos peculiares de representação sobre a cidade. Os resultados preliminares apontam que as crianças experienciam a cidade por meio de diferentes práticas sociais e culturais, e suas representações sobre a cidade estão intimamente ligadas às influências das imagens socialmente disponíveis e inscritas nos diferentes modos de inserção, segundo as suas condições materiais de vida e de simbolização do mundo, o que expõe os constrangimentos impostos às crianças quando a cidade não leva em consideração, no seu planejamento, seus direitos e as culturas infantis. Embora a imaginação seja um dispositivo frequente nas narrativas das crianças, a realidade assume uma dimensão importante em suas vidas. A aparente dicotomia entre fantasia e realidade parece dar nova composição ao modo como relatam suas experiências cotidianas, pois nelas transitam outras formas de inteligibilidade acerca do mundo, o que demonstra que as crianças não são receptoras passivas dos acontecimentos que demarcam o seu lugar na hierarquia social, mas conseguem transpor-se a outros universos de significação sobre a cidade e sobre o modo de nela habitar.

Palavras-chave: Criança e cidade. Culturas infantis. Cidade e culturas infantis.

¹Texto elaborado a partir da pesquisa Práticas e representações das crianças sobre a cidade, sob a coordenação da professora Dr. Vania Carvalho de Araújo, PPGE/Ufes.

INTRODUÇÃO

Esse texto constitui-se em um estudo exploratório qualitativo, que tem por objetivo identificar as brincadeiras mais vivenciadas pelas crianças na cidade, os espaços por elas utilizados e os modos peculiares de representar a cidade. Como sujeitos da pesquisa, foram selecionadas aleatoriamente 60 crianças dos grupos etários de cinco e dez anos de idade,² matriculadas na educação infantil e no ensino fundamental e moradoras de duas cidades localizadas em contexto rural e urbano do Estado do Espírito: Santa Maria de Jetibá³ e Vitória. No caso de Vitória, foi selecionado aleatoriamente um bairro de cada poligonal administrativa que contemplava ao menos uma instituição de educação infantil e de ensino fundamental.

Lançar um olhar investigativo para a cidade nos faz constatar uma condição urbana que coloca as crianças e as culturas infantis a mercê das contingências dos acontecimentos e à margem de uma existência intergeracional, já que, para elas, lugares socialmente demarcados evocam processos de interdição na cidade, inscrevendo diferenciados graus de acessibilidade que permitem ou impossibilitam o seu aparecimento público nos diferentes tempos e espaços sociais da cidade, conforme evidencia Innerarity (2010, p. 133): “[...] a actual realidade da cidade segregada deve ser hoje entendida mais como paisagem da desigualdade social que como mosaico de culturas diferentes”.

Desordens sociais resultam em proibições, segregações e tipificações de quem pode e quem não pode ter acesso livremente na cidade. Nesse processo de ordenação de uma cidade repartida e socialmente fragmentada, novos enunciados dão conta de expor o paradoxo existente entre a invisibilidade social das crianças e a capacidade de as culturas infantis inaugurarem novos dispositivos discursivos que permitem desconstruir possíveis arbitrariedades e constrangimentos. Assim, mais do que um modo de perceber

² Embora o foco da pesquisa tenha sido privilegiar crianças de cinco e dez anos, foram contempladas algumas com seis e onze anos de idade.

³ Município localizado na região centro-serrana do Estado do Espírito Santo. A maioria da população é de origem pomerana e reside na zona rural. Os pomeranos são um povo camponês oriundo da antiga Pomerânia, província da Prússia, região que havia passado a integrar a República Federativa Alemã, pois, até meados do século XIX, momento da chegada desses imigrantes, a Alemanha não se configurava como um país. Mesmo após 150 anos de sua chegada ao Estado, os pomeranos mantêm o uso de sua língua materna, o pomerano, suas festas comunais, com seus rituais e danças, suas culinárias, sua religião luterana.

as crianças na cidade, é preciso reconhecê-las como sujeitos ativos e “[...] não meros receptores passivos da cultura de massas” (SARMENTO, 2007, p. 35).

Mayumi Lima (1989), em seu livro “A cidade e a criança”, expõe algumas “tirantias” decorrentes do processo de subalternização das crianças em frente aos adultos na configuração da cidade e na organização e uso dos espaços nas escolas públicas. Como arquiteta, percebia os constrangimentos de uma sociedade, cujas “[...] crianças e velhos tendem a serem considerados cada vez mais fardos inúteis porque não imediatamente produtivos” (p. 12). Ainda que não reconhecidas na urbe, as crianças experenciam cotidianamente diferentes espaços, transgridem o olhar normatizador dos adultos e são capazes de subverter a ordem dos contextos em que habitam, o que confirma que as crianças não apenas são submetidas aos efeitos disciplinador e segregador da cidade, mas também possuem capacidades e características específicas de representação e simbolização do seu cotidiano e das condições sociais em que vivem. Assim, pesquisar a cidade a partir das crianças “[...] permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis a partir dos seus respectivos mundos de vida” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25).

As crianças, nas relações que estabelecem com outras crianças e com os adultos, adquirem traços culturais da sociedade mais abrangente e revelam os sentidos atribuídos à cidade a partir de suas experiências, como sugere Lima (1989, p. 30), ao afirmar que para elas “[...] existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão”.

Sabemos que a cidade expõe uma realidade paradoxal, ora como um espaço de proibição, de perigo e exclusão, ora como espaço de encontro, sedução e encantamento. Não obstante tal paradoxo, a representação da cidade pelas crianças deixa emergir uma relação conflitante e, muitas vezes, controversa, já que, em seu cotidiano, divergem e convergem experiências que expõem um sentido fluido e dicotômico de suas próprias experiências, isso para destacar o quanto a significação do mundo pelas crianças é mediada pelo real e pelo imaginário.

No mundo da fantasia que povoa o imaginário de todas as crianças corre o sonho, a aventura fantástica e, também, a ilusão de um percalço que, quantas vezes, um faz-de-conta suaviza ou mesmo dilui, emprestando à realidade mais cruel da vida um sentido que a criança consegue processar a coberto de sofridos constrangimentos, que de outro modo lhe adviriam certamente, construindo suave e paulatinamente a sua inteligibilidade do mundo que a rodeia [...] (SILVA, 2011, p. 195).

Portanto, ao verem a cidade, as crianças se veem a si mesmas ou ao menos deixam transparecer as representações que atribuem e dão sentido ao espaço social em que habitam e transitam, mesmo se tais conteúdos se constituírem a partir da própria materialidade de suas condições de vida ou por meio de outras formas representacionais distintas, por exemplo, o uso da fantasia, de normas e valores (SARMENTO, 2004). Ou seja, “[...] ao significar a cidade o sujeito [neste caso, a criança] se significa na e pela cidade” (ORLANDI, 2001, p. 8).

Entendemos que, quando se pensa em crianças se pensa em um mundo de infância diverso, múltiplo e desigual, principalmente quando elas estão inseridas em diferentes contextos socioculturais. Assim, colocamos em análise uma concepção de cidade que pudesse emergir das experiências e narrativas das próprias crianças investigadas, mesmo que isso significasse a busca por uma ressemantização da cidade à luz de suas observações, práticas e representações.

AS CRIANÇAS E A CIDADE: ALGUNS RESULTADOS PRELIMINARES

A partir dos resultados preliminares da pesquisa, é possível afirmar que as práticas e as representações das crianças sobre a cidade estão intimamente ligadas às influências das imagens socialmente disponíveis e inscritas nos seus diferentes modos de inserção, segundo as suas condições materiais de vida e de simbolização do mundo. Essas formas peculiares de vivenciar e representar a cidade expõem os constrangimentos impostos às crianças quando a cidade, como aglomerado de preocupações privadas e tempos socialmente demarcados, não leva em consideração, no seu planejamento, os direitos das crianças e as culturas infantis.

Considerar os direitos e as culturas infantis é reconhecer a importância dos movimentos das crianças na cidade, dando-lhes visibilidade e criando condições para que possam

viver os espaços da liberdade e, cada vez menos, os espaços da opressão (LIMA, 1989). Para que os espaços da liberdade sejam vividos pelas crianças, o brincar e os modos de ser infantis precisam ser expressos no projeto da cidade, de modo que condições materiais e simbólicas contemplem o universo infantil; a “aventura fantástica”, o “sonho”, o “faz-de-conta” (SILVA, 2011, p. 195).

Nessa direção, os questionamentos feitos às crianças buscaram, a partir de questões aparentemente simples, informações significativas para a compreensão das formas de viver e representar a cidade pelas crianças. Partimos de questões que remetem às suas brincadeiras, por entender, como Borba (2007, p. 70), que

Ao brincar, a criança não apenas se expressa e comunica suas experiências, mas reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações com o mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida.

Avançamos na pesquisa buscando saber por onde as crianças transitam na cidade, seus espaços-tempos e contextos e, na sequência, perguntamos o que é uma cidade e onde elas podem e não podem transitar, o que gerou uma série de informações relevantes para pensar as crianças na cidade sem prescindir de uma metodologia adequada à especificidade infantil de ver o mundo.

Quando questionamos as crianças indagando “De que você brinca e com quem brinca?”, foi possível perceber que as formas de brincadeiras das crianças maiores (10 anos de idade) que residem no contexto urbano remetem, com frequência, às ações coletivas ou às atividades ligadas ao esporte, como vôlei e futebol, bem com a brincadeiras de grupo, como queimada e polícia-ladrão, evidenciando a importância da coletividade na produção dos espaços-tempos brincantes. Essas formas coletivas de vivenciar o espaço que ocupam potencializam o encontro entre uma diversidade de crianças que habitam um mesmo contexto. Tais situações demandam práticas de negociações, rupturas, apontando que o brincar não é destituído de sentido, mas se institui como uma fonte de produção e apropriação de saberes que são socialmente compartilhados nessas interações. Logo, “[...] o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2003, p. 12).

A depender do bairro onde moram, da configuração espacial e das relações estabelecidas naquele lugar, a rua e a escola se afirmam como ambientes de brincadeira. Considerando que “[...] o espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças” (LIMA, 1989, p.13), desvelar a importância desses ambientes como espaços brincantes, de certa maneira, potencializa a ruptura de um imaginário social tão enraizado na ideia da rua como um ambiente de ameaça, de perigo e de degradação, e da escola como um local de rigidez, de moral e de aprendizagem cognitiva.

Em contrapartida, as crianças menores (5 anos de idade), ao serem convidadas também a pensar sobre a questão “De que você brinca e com quem brinca?”, expuseram uma intrínseca relação com cenas ou objetos decorrentes de personagens de filmes e/ou desenhos animados, denotando um significativo tempo destinado ao uso de brinquedos eletrônicos e reinterpretação de alguns personagens midiáticos. Assim, esse grupo considerou, em suas brincadeiras, muitos personagens infantis, como *Hulk*, *Max Still*, *Barbie*, artefatos que expressam um pouco do seu universo simbólico.

Essa diferenciação entre faixas etárias pode ser compreendida, se considerarmos as culturas infantis em articulação ao que a cultura de massas impõe, definindo aquilo que é apropriado para cada idade, mas sem prescindir do reconhecimento de que as crianças fazem suas escolhas e redimensionam o que acessam. Essa diferenciação pode ser pensada também sob o ponto de vista de que as crianças mais novas estão mais atreladas aos cuidados e possibilidades de organização dos adultos do que as crianças maiores, ainda que essa afirmação seja relativa, haja vista as diferentes práticas culturais e valores em torno dessa questão.

Contudo, se consideradas, de modo geral, as narrativas desses dois grupos de crianças (5 e 10 anos) em torno das brincadeiras, percebemos que ambos evidenciam diferentes estratégias de piques (*pique-esconde*, *pique-agacha*, *pique-cola*, *pique-ajuda*) como possibilidades de diversão mais recorrente no seu cotidiano, o que remete a um contraponto em relação às experiências vivenciadas na escola, onde correr, pular, saltar são muitas vezes brincadeiras proibidas, seja pela falta de espaços considerados apropriados, seja pela falta da percepção de que o intenso movimento corporal é

característica peculiar das crianças e possibilitá-lo diz respeito ao desenvolvimento infantil.

Nessas brincadeiras, a presença de um companheiro (amigo, vizinho ou parente) é imprescindível e possibilita uma interação mediada pela disputa, por estratégias de fugas, pela exposição de determinadas habilidades que não exigem espaços formalizados ou outros tipos de objetos mais sofisticados para a sua prática. As diferentes modalidades de piques, experienciadas nas ruas ou no espaço doméstico, sempre exigem companhia do outro, cumplicidade de regras e desafios que não implicam, necessariamente, a posse de um objeto industrializado, já que a sua efetivação não está atrelada ao poder de consumo das crianças e de suas famílias, sobretudo em contextos economicamente desprivilegiados nos quais a grande maioria das crianças pesquisadas habita. Para a realização dessas brincadeiras, as negociações entre as crianças em torno das regras ocorrem com frequência, exigindo uma sociabilidade peculiar para a sua efetivação.

Quando os espaços sociais mais amplos são disponibilizados, como praças e parques, outras formas de brincadeiras são relatadas pelas crianças. Andar de *skate*, de bicicletas e se divertir na gangorra e no balanço são atividades que mais prevalecem em sua falas. Ainda que muitas vezes vivenciem esses espaços mais individualmente, no sentido de fazer uso dessas possibilidades de se divertir independentemente da companhia de outras crianças ou de adultos, nem por isso as interações deixam de existir. Partilham significações e constroem sentidos na medida em que observam e brincam nesses espaços.

Se, por um lado, as brincadeiras são práticas recorrentes das crianças no ambiente urbano, também encontramos uma reduzida e empobrecida experiência do brincar: *Moro em um sobrado e não tem muita coisa para fazer. Brinco mais quando vou para a roça. Acho estranho, mas brinco de panelinha e de pintar as unhas das galinhas de esmalte* (KALANE, 10 anos). Ao expor um modo individualizado do espaço onde habita, Kalane coloca em evidência uma situação corrente na vida de muitas crianças: poucas possibilidades e oportunidades de brincar e de brincar na companhia de outras crianças, apesar de sabermos que o brincar faz parte das culturas infantis e o quanto as crianças brincam mesmo diante de um cotidiano marcado por processos diferenciados

de exclusão. No caso, Kalane parece se queixar da sua condição, que exige que crie brincadeiras diante de um cenário em que *a priori* “não tem muita coisa para fazer”. Se a ação de Kalane é criativa no sentido de inventar modos brincantes, também nos revela (e nos preocupa) condições de existir de muitas crianças que acessam apenas o mesmo de seus cotidianos, privadas de outras experiências significativas de vida que poderiam lhes chegar pela proposta de uma outra concepção de cidade com significação e objetivos partilhados, um espaço de co-habitação cidadã.

Questionadas quando brincam, tal pergunta não apenas induziu as crianças a uma resposta temporalmente demarcada à luz de uma significação própria das culturas adultas, mas também expôs algumas condicionalidades às brincadeiras por meio de uma moral socialmente aceitável, conforme alguns dos seus relatos. Ao responderem quando brincam, destacaram: *À noite (à tarde fico em casa ajudando a mãe nas tarefas domésticas)* (DANIEL, 10 anos); *Depois da escola* (ABNER, 11 anos); *Quando o pai e a mãe deixa* (GUSTAVO, 5 anos); *Quando eu termino o dever de casa* (CAUÃ, 10 anos); *Só nas férias* (LARISSA, 5 anos); *Quando chego da escola. Depois vou trabalhar, capinar repolho, arrumar a casa, retirar o mato do tomate* (CAROLINA, 11 anos).

Curiosa questão em que as crianças não deixam emergir, no momento das entrevistas, a diversidade temporal de suas brincadeiras, mesmo em situações regidas por determinadas ordens de responsabilidades demarcadas pelos adultos, pois reproduzem um estereótipo do tempo de brincar como um contraponto às tarefas consideradas socialmente mais úteis. Se a escola não é lugar de brincar, brinca-se fora dela; se a casa é um lugar de trabalho, somente após as obrigações domésticas e do exercício de seu ofício de aluno é possível brincar. O tempo socialmente delimitado do brincar, presente nas narrativas das crianças, parece ter sido utilizado como um recurso no encontro com os pesquisadores adultos, o que denota a composição de um discurso aceitável. Portanto, a esse respeito as crianças situam o tempo do brincar numa configuração condicionada à realização de suas atividades escolares, do trabalho doméstico e na lavoura, explicitando o lugar que o brincar ocupa na sociedade, isto é, um lugar menor e secundário cujas possibilidades de vivenciar o mundo de diferentes pontos de vista são desconsideradas em favor de uma perspectiva linear e utilitária da vida. Isso fica evidenciado,

principalmente, com as crianças moradoras do contexto rural, onde a tradição do trabalho é requerida pelos seus genitores desde criança.

Buscando alargar a compreensão a respeito do que as crianças podem nos dizer sobre viver e conviver na cidade, perguntamos a cada uma delas: "Quais espaços da cidade você mais frequenta?". Grande parte das crianças remeteu a espaços localizados em territórios distantes da sua casa e do seu próprio bairro, sobretudo quando o bairro é um lugar privado de entretenimentos. Assim, o *Parque Moscoso*, o *Parque da Pedra da Cebola*, *praias e shoppings*, no caso de muitas das crianças moradoras da cidade de Vitória, revelam-se como os locais mais frequentados por elas. A referência a tais espaços parece adquirir importância pela notoriedade criada em torno deles, distinguindo-os como locais privilegiados para o lazer. Nessa direção, parece haver uma idealização desses lugares, com ênfase em tudo de interessante que eles podem oferecer. Já um outro grupo de crianças aponta diferentes cidades e bairros, seja em função do vínculo estabelecido com esses lugares, seja porque carregam em sua lembrança um tempo em que deles eram moradoras.

Um grupo significativo de crianças relacionou os espaços da cidade que mais frequentam: *supermercados, bares, restaurantes, lojas, ponto de ônibus, padaria, banca de jornais e escola*. Esses relatos evidenciam uma mobilidade agregada aos deslocamentos cotidianos realizados pelas necessidades dos adultos. Esses entendimentos sobre os espaços da cidade salientados pelas crianças reforçam a compreensão de uma limitada presença delas no contexto urbano, pois se trata de uma mobilidade associada às ocupações e lazer dos adultos com os quais convivem.

Quando as crianças moradoras dos diferentes bairros de Vitória apontam o *caminho*⁴ (SAMELA, 5 anos); *o morro* (DIEGO, 5 anos); *a rua* (ARTHUR, 12 anos); *a escola* (DIANE, 10 anos); *o beco de casa* (ESHILEY, 10 anos); *a frente de casa* (VÍTOR, 10 anos); *prainha, porque lá posso tomar banho de maré, soltar pipa. Lá tem quadra* (DANIEL, 11 anos) como espaços que mais frequentam, suas narrativas conseguem expor a regularidade de suas práticas na cidade sem se influenciar por uma imagem idealizada de outros espaços considerados mais atrativos. Por sua condição material de

⁴ Lugar indicado por uma criança moradora de uma região de morro, ao se referir a um atalho entre a sua casa e a instituição de educação infantil que frequenta.

existência, suas referências dizem respeito ao contexto de suas práticas cotidianas e à configuração de uma experiência profundamente articulada ao seu grupo social de pertença.

As respostas das crianças moradoras do campo a essa mesma questão merecem destaque, tendo em vista a especificidade de suas experiências relacionadas com a configuração espacial do campo, distinta do contexto urbano. No contexto rural, ao dizerem sobre quais lugares mais frequentam na cidade, vínculos estabelecidos com a família e com os amigos ganham relevância. As crianças sinalizam que a distância entre as residências ajuda a compor a frequência aos espaços sem o apelo evidente dos artefatos culturais encontrados no contexto urbano. Desse modo, *a casa da avó, dos primos e a escola* são os espaços mais nomeados por parte das crianças que residem em pequenas propriedades distantes umas das outras. Os principais espaços onde vivenciam suas brincadeiras são na *própria casa, nas estradas por onde transitam e na escola*. Como passam a maior parte do tempo no entorno da casa e nos limites da propriedade, transformam esses espaços em lugares de brincadeiras e os significam por meio de uma identificação positiva com o entorno. O lúdico é vivenciado de forma diferente por parte dessas crianças em comparação com as crianças das áreas urbanas. Nas estradas, em suas idas e vindas, durante a permanência na escola, nas plantações, nos currais onde estão os animais, enfim, elas estão mais próximas a elementos da natureza, o que caracteriza as brincadeiras de modo diferenciado, dadas outras possibilidades de experiência, distintas das (im)possibilidades do contexto urbano.

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa diz respeito ao fato de que as crianças do campo estão mais juntas às suas famílias na realização das tarefas rotineiras, como as atividades escolares e aquelas ligadas à terra e ao trabalho. A participação das crianças nesse processo se configura para além de uma preocupação com a guarda e a segurança e se estabelece a partir de uma relação intergeracional e cultural, em que os valores em torno das atividades desenvolvidas pelas famílias devem ser vividos e transmitidos às novas gerações, como é o caso específico das crianças de famílias pomeranas.

Às crianças participantes da pesquisa também perguntamos: "O que é uma cidade?". Um conjunto diferenciado de respostas foi dado a essa questão. Enquanto, para um grupo de crianças, a cidade é definida pelo que ela contém: casas, carros, ruas, prédios,

lojas, bancos, padarias, praias, *shoppings* etc., um número significativo de crianças de diferentes grupos etários não soube responder, o que demonstra pouca familiaridade com esse conceito e o uso que fazem nos diferentes contextos onde habitam. Contudo, chamaram a nossa atenção as respostas elaboradas por algumas crianças de dez anos. Em seus enunciados, afirmaram a cidade como *Um lugar movimentado* (ISABELA, 10 anos); *Onde tem muito movimento* (JOSIAS, 11 anos); *Onde as pessoas andam de carro* (CAROLINA, 11 anos); *Lugar onde mora um monte de pessoas* (THIAGO, 11 anos); *Onde a gente mora e vive* (LUISA, 10 anos); *Um lugar muito bom. Não tem casas muito perto. Quando tem muitas casas, tem muito ladrão e muita maconha e aqui não tem isso* (JONISMAR, 11 anos).

Suas respostas traduzem a efervescência das cidades, seu ritmo próprio, bem como as mazelas sociais que, por vezes, contrastam com o ambiente vivido por essas crianças. Outras também conceituam a cidade de forma mais elaborada: *Um lugar dentro de um Estado, onde várias pessoas vivem e tem um prefeito que governa* (ANTÔNIO, 10 anos); como *Conjunto da população brasileira* (ANA CLARA, 10 anos). Assim, ao conceituarem cidade, realizando inferências a partir de definições elaboradas pela geografia, podemos perceber a influência do contexto escolar articulada à produção de saberes infantis.

Por sua vez, buscando aprofundar nossa compreensão a respeito das vivências e representações das crianças na cidade, perguntamos a respeito dos “lugares na cidade aos quais as crianças podem ou não podem ir”. As respostas ora se delimitaram a espaços formais e moralmente aceitos, como casa, parques, campo de futebol, praias, *shoppings*, supermercados etc., ora remeteram a espaços socialmente proibidos a elas, como *cemitério* (GUSTAVO, 5 anos); *na balada* (LUISA, 10 anos); *onde os ladrões ficam* (JÚLIA, 6 anos); *no meio da rua* (MILENA, 5 anos; ALANA, 5 anos); *na rua sozinho* (PEDRO HENRIQUE, 10 anos); *na faculdade* (BEATRIZ, 5 anos); *trabalho dos pais* (JOÃO VITOR, 10 anos); *na praça, porque tem uns cara estranhos e bêbados, bares* (AMANDA, 10 anos); *baile* (MARIA EDUARDA, 10 anos); *floresta com leão* (MIGUEL, 6 anos); *lugares mais movimentados, perigosos* (BRUNA, 11 anos); *na casa da bruxa* (FRANCISCO, 5 anos); *no rio onde tem jacaré* (VICTOR, 5 anos); *na cidade, sozinho, perto do rio* (JOSIAS, 11 anos); *onde tem assalto, porque é perigoso e pode morrer* (LETÍCIA, 5 anos); *na delegacia* (ALINE, 6 anos); *na casa assombrada*

(FELIPE, 6 anos). Suas falas indicam lugares considerados perigosos e próprios aos adultos ou remetem à fantasia como um dispositivo para se referenciar aos seus próprios medos e significações.

Não obstante a diversidade das respostas, observamos que a cidade ainda se constitui em um território pouco familiar às crianças. Ao menos em sua restrita acepção, elas são capazes de elaborar outras formas para definir o que é uma cidade. Lançam mão das referências e das experiências que possuem para elaborar suas hipóteses a respeito daquilo que ainda não têm certeza e, nesse processo de significação, dão conta de expor a articulação entre os universos infantil e adulto e as lógicas infantis como lógicas qualificadas para se pensar os espaços-tempos da cidade.

Se o fundamento da cidade é a coabitação cidadã e tudo aquilo que diz respeito à vida pública, não há possibilidade de se pensar em inclusão democrática das crianças nos diferentes domínios da vida social (SARMENTO, SOARES, TOMÁS, 2007), sem pensar a cidade como uma esfera pública compartilhada e não como um espaço considerado suspeito e ameaçador ou uma prerrogativa e um "direito" somente instituído aos adultos. Santos (1997, p. 22) ressalta que "[...] os progressos de nossa infeliz civilização conduzem mais e mais a uma sociedade atomizada por um espaço que dá a impressão de reunir". É justamente nesse modo de perceber, em que, à proporção que as cidades crescem, a distância entre os homens aumenta, que se configura uma realidade paradoxal do espaço urbano, pois "[...] o espaço que une, é o espaço que separa os homens" (SANTOS, 1997, p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados preliminares da pesquisa, pudemos depreender que, embora a imaginação seja um dispositivo frequente nas narrativas das crianças, a realidade assume uma dimensão importante em suas vidas. Ainda que estabeleçam uma relação de cumplicidade às normas dos adultos, as crianças não são fiéis a tais normativas, pois, ao relatarem como e com quem brincam na cidade, elas indicam outras temporalidades em que as brincadeiras se fazem presentes em seu cotidiano, ainda que, em alguns casos, de maneira empobrecida, dadas as restritas possibilidades e oportunidades de lazer.

Assim, a aparente dicotomia entre fantasia e realidade parece dar nova composição ao modo como relatam suas experiências cotidianas, pois nelas transitam outras formas de inteligibilidade acerca do mundo, o que demonstra que as crianças não são receptoras passivas dos acontecimentos que demarcam o seu lugar na hierarquia social, mas conseguem transpor-se a outros universos de significação sobre a cidade e sobre o modo de nela habitar, mesmo que tais significações não estejam diretamente relacionadas com as suas condições materiais de existência. Ao transporem-se para outros campos de possibilidades de ação, segundo suas próprias expectativas, fazem-no em comparação ou inspiradas nos direitos garantidos a outras crianças, como determinados tipos de brincadeiras, lugares onde gostariam de estar, acesso a determinados bens culturais etc. Ao contrário de uma fala desprovida de sentidos, suas formas de vivenciar e representar a cidade vêm carregadas de sensibilidades, constrangimentos e de uma estética reveladora de seu modo peculiar de interpretar o mundo e de narrar as próprias experiências que fazem da e na cidade.

Assim, inscrever outras formas discursivas e práticas sobre a cidade torna-se uma tarefa desafiadora, sobretudo em contextos cuja invisibilidade social das crianças, como atores de plenos direitos, ainda constitui um dilema em uma sociedade que põe a descoberto o quanto as crianças não são reconhecidas na cidade e suas narrativas não são ouvidas, portanto não se convertem em políticas públicas. A constituição de uma experiência pública pressupõe a possibilidade de práticas compartilhadas entre crianças e adultos na cidade.

REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Revista Criança**: do professor de educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

INNERARITY, Daniel. **O novo espaço público**. Tradução de Manuel Ruas, Lisboa: Teorema, 2010.

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

ORLANDI, Eni P. **Cidade atravessada**: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas/SP: Pontes, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças, contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marim, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto; SOARES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação pública e participação infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 25, p. 183-206, 2007.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVA, Alberto Nídio. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: trajectos intergeracionais. Vila Verde/ Portugal: Atahca, 2011.

ÉTICA NA PESQUISA *SOBRE E COM* CRIANÇAS E SUAS APLICAÇÕES AOS ESTUDOS URBANOS

Rhaisa Naiade Pael Farias
Universidade de Brasília (UnB)
rhaisapael@aluno.unb.br

Fernanda Müller
Universidade de Brasília (UnB)
fernandamuller@unb.br

Resumo: Recentemente investigações do campo das Ciências Humanas e Sociais têm adotado um quadro paradigmático diferente (JAMES; PROUT; JENKS, 1998), em que crianças são compreendidas como ativas na reprodução e mudança social (CORSARO, 1997; MOLLO-BOUVIER, 2005). Esta variação afeta e é afetada por concepções de infâncias e crianças; mais do que isto, é estendida aos processos de pesquisa *sobre e com* crianças, ao meso tempo, exige a elaboração de protocolos éticos ao considerar sua participação direta. O presente texto tem como objetivo apresentar uma síntese de alguns direcionamentos sugeridos pela literatura internacional sobre ética na pesquisa *sobre e com* crianças, que também encontra pontos similares na literatura nacional. Ao mesmo tempo, tenta ampliar esta síntese quando reflete a respeito de pesquisas sobre as experiências urbanas de crianças. Sugere ao final três considerações importantes, quais sejam: 1) o necessário cuidado ao olhar, escutar e, posteriormente, ao escrever sobre as experiências das crianças que se dispuseram a participar de um projeto que, a princípio, é da pesquisadora; 2) decorrente da primeira consideração, é o desequilíbrio de interesses e do direito à pergunta em um processo de pesquisa sempre iniciado pelo adulto, o que nos convoca a uma ética da disponibilidade; 3) redes de apoio, que poderiam sustentar de forma mais consistente o exercício de avaliação individual e gradativa das ações de pesquisa.

Palavras-chave: ética; pesquisa com e sobre crianças; estudos urbanos.

Tradicionalmente crianças foram entendidas como objetos de pesquisa por diversos campos do conhecimento (Copit e Patto, 1979 realizaram uma revisão crítica da produção acadêmica no campo da Psicologia) e, conseqüentemente, tratadas como vítimas e vulneráveis. Nas décadas mais recentes, pesquisadoras das Ciências Humanas e Sociais adotaram um quadro paradigmático diferente (JAMES; PROUT; JENKS, 1998), em que crianças passam a ser concebidas como ativas na reprodução e mudança social (CORSARO, 1997; MOLLO-BOUVIER, 2005). Estas mudanças nas concepções de infância e crianças (no plural, como já sugeria Margaret Mead, 1969) são estendidas aos processos de pesquisa *sobre e com* crianças, em que os contextos, interações com pares e adultos, assim como diversas linguagens são igualmente considerados. No processo de pesquisa, aspectos da vida de crianças passam a ser compreendidos

sobretudo a partir de seus próprios pontos de vista (JAMES; PROUT, 1990; JENKS, 1996).

O planejamento e desenvolvimento de uma agenda de pesquisa *sobre e com* crianças, exigiu a elaboração de protocolos éticos, necessários como decorrência da própria natureza da investigação que considera a participação direta de crianças. Ainda que a consolidação de um campo de estudos da infância tenha ocorrido no Brasil de forma mais intensa a partir dos anos 2000, a preocupação com ética aparece em um debate acadêmico muito anterior, precisamente, aquele realizado em 1979 na Fundação Carlos Chagas (CARNEIRO DA CUNHA et al, 1979). O ano não foi aleatório, pelo contrário: em 1979 foi decretado o Ano Internacional da Criança pelas Nações Unidas. A postura em relação às crianças também não é indiscriminada: assume-se crianças como sujeitos e não mais objetos de estudo.

O texto a seguir apresenta uma síntese de alguns direcionamentos sugeridos pela literatura internacional sobre ética na pesquisa *sobre e com* crianças, que também encontra pontos de encontro na literatura nacional. Ao mesmo tempo, tenta ampliar esta síntese quando reflete sobre a agenda de pesquisa sobre as experiências urbanas de crianças.

O que é ética e quais são suas dimensões?

Segundo Alderson e Morrow (2011) a ética na pesquisa *sobre e com* crianças é um relacionamento e deve sempre basear-se em princípios e regras de conduta com os participantes, portanto, está relacionada com o respeito perene, ou seja, antes, durante e depois do estudo. Assim, pesquisadoras e suas instituições ficam protegidas contra processos legais e os participantes contra exploração e abuso.

Uma postura ética em pesquisa *sobre e com* crianças baseia-se primeiramente em tratar as crianças como agentes sociais e, conseqüentemente, detentoras de direitos. Neste caso, seus direitos não se restringem somente à proteção de abusos e riscos, mas também de serem entendidas em si mesmas e, de terem suas intenções e visões de mundo reconhecidas como igualmente válidas, mas diferentes das dos adultos.

A afirmação de que uma pesquisa ética é aquela norteada por princípios dos direitos vai ao encontro do argumento de diferentes autores (MISHNA; ANTLE; REGEHR, 2004; HILL, 2005; HOPKINS; BELL, 2008; BELL, 2008; FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016). Mishna, Antle e Regehr (2004, p. 449, tradução nossa) mostram a necessidade de as pesquisadoras do campo das Ciências

Humanas e Sociais debaterem sobre a relação intrínseca entre direitos das crianças e práticas éticas a elas dirigidas durante as pesquisas, uma vez que “os pesquisadores qualitativos são desafiados a todo o tempo a considerar questões éticas complexas com as crianças, uma vez que são obrigados a proteger seus direitos, liberdades, segurança e dignidade”.

Bell (2008) sugere como alternativa a incorporação dos princípios dos direitos humanos nas diretrizes de ética em pesquisa *sobre e com* crianças, o que compreenderia: respeito pela dignidade humana; consentimento informado; autonomia individual; igualdade; privacidade e confidencialidade; liberdade de expressão; acesso a informação; e justiça. Além disso, a autora reconhece que liberdade de expressão e acesso à informação igualmente deveriam ser reconhecidos como princípios. A proposta apresentada por Bell (2008) reposiciona a discussão sobre ética para além de questões ligadas à proteção. Mais do que isto, justifica e apoia os principais objetivos da pesquisa *sobre e com* crianças, que é o de contribuir socialmente para a melhoria de suas vidas, devendo, portanto, traduzir visões de mundo a partir de suas próprias perspectivas.

Mesmo tendo em mente esses princípios e concepções, pesquisadoras encontram quotidianamente questões relacionadas à ética na pesquisa que ainda não foram previstas, ou que carecem de uma maior discussão, ou que simplesmente se atualizaram na contemporaneidade. Destacamos um conjunto de trabalhos que tratam de ética na pesquisa com crianças no Brasil, dentre eles Carvalho e Müller (2010); Ferreira (2010), Barbosa (2014), Dornelles e Fernandes (2015), Francischini e Fernandes (2016) e Fernandes (2016).

Em âmbito internacional optamos por destacar o artigo de Valentine (1999) que apresenta cinco dimensões éticas a serem consideradas nos estudos *sobre e com* crianças, a saber: 1) consentimento (*consent*); 2) acesso e estruturas de conformidade (*access and structures of compliance*); 3) privacidade e sigilo (*privacy and confidentiality*); 4) metodologias e questões de poder (*methodologies and issues of power*); e 5) divulgação e defesa (*dissemination and advocacy*). E ainda, na tentativa de apoiar pesquisadoras, Alderson e Morrow (2011) sugerem um manual prático sobre ética em pesquisa com crianças, que aborda dez dimensões: 1) objetivo da investigação (*purpose of the research*); 2) perigos e benefícios (*harms and benefits*); 3) privacidade e sigilo (*privacy and confidentiality*); 4) seleção dos participantes da pesquisa (*selection and participation*); 5) financiamento (*funding*); 6) guias e comitês éticos (*ethics*

guidance and committees); 7) informação (*information*); 8) consentimento (*consent*); 9) divulgação (*dissemination*); e 10) impacto nas crianças (*impact on children*).

Ao analisarmos os trabalhos de Valentine (1999) e Alderson e Morrow (2011) sugerimos a seguir uma síntese de quatro pontos comuns, quais sejam: consentimento; privacidade e sigilo; métodos e metodologias adequadas e divulgação dos resultados de pesquisa. As nossas reflexões também contam com a contribuição de outros autores, que nos ajudam a traçar caminhos indicativos para uma ética da disponibilidade nos estudos urbanos com crianças, mas não só nestes contextos, ao mesmo tempo em que nos provocam a avançar na maneira como planejamos e executamos investigações.

Consentimento

Para os estudos urbanos a dimensão do consentimento pode estar relacionada principalmente ao espaço em que se pretende obtê-lo. Pesquisas realizadas tanto no contexto da casa como no da escola são desafiadas inicialmente por tal dimensão. Afinal, crianças se encontram legalmente sob a responsabilidade de adultos, sejam estes pais, mães, outros responsáveis, e professoras nas escolas. Contudo, mesmo reconhecendo esta autonomia relativa das crianças, pesquisas realizadas diretamente *com* elas devem considerá-las como participantes principais. Logo, é necessário que consentam e não somente concordem com a sua participação. Sobre este ponto, Valentine (1999, p. 143-144, tradução nossa) sugere que a competência para consentir deve pressupor três fatores: “a compreensão das crianças sobre informações relevantes; sabedoria (ou a capacidade para fazer uma escolha de seu interesse); e a liberdade ou autonomia para fazer essa escolha voluntária, sem coerção”. Já estruturas de conformidade, de acordo com Valentine (1999) são complexas quando envolvem instituições, como é o caso de escolas.

Por isso, a realização de projetos *sobre* e *com* crianças em contextos domésticos, institucionais ou públicos, precisa prever a transparência das ações de pesquisa, e buscar firmar verdadeiras parcerias, prevendo contrapartidas a serem negociadas com os sujeitos de pesquisa. Reuniões precisam ser previstas com equipes gestoras e de professoras, de forma a esclarecer a natureza e objetivos do projeto. Ainda, sobre a questão do consentimento, crianças e responsáveis não devem ser imediatamente solicitados após a apresentação do projeto a assinar o termo de consentimento. Adultos e, especialmente, crianças devem ter tempo para avaliar e decidir sobre a sua participação na pesquisa (VALENTINE, 1999).

E quando a pesquisa em contextos urbanos pretende trabalhar *sobre e com* crianças em situação de vulnerabilidade e que se encontram nas ruas sem aparentemente um responsável ou guardião legal? Quem, além das próprias crianças, deve autorizar por esta participação?

Estamos de acordo com as críticas que têm mostrado a inadequação da Resolução 466/12, em vigor, para julgar ética na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Cardoso de Oliveira (2004) apresentou uma distinção bastante objetiva e acurada: de um lado, pesquisas *com* seres humanos, que seriam justamente aquelas conduzidas no campo das Ciências Humanas e Sociais; de outro, as pesquisas *em* seres humanos, conduzidas pela área médica. Assim, por terem naturezas diferentes, parece inapropriado que pesquisas de todos os campos se sujeitem aos mesmo critérios da Medicina.

Sarti (2015, p. 87) ressalta que “o que nos faz sujeitos éticos no mundo moderno é o permanente exercício de reflexão sobre as regras às quais nos submetemos”. Especificamente sobre a relação entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa, a autora escreve (2015, p. 87) que “a discussão das condições e dos termos em que se dá a relação entre o antropólogo e a cultura que ele estuda se constitui em um problema não só ético e metodológico, como também epistemológico, que diz respeito à indagação sobre as condições de acesso ao outro”.

Privacidade e sigilo

Os estudos urbanos *sobre e com* crianças têm se preocupado principalmente em entender a vida das crianças em seus mais diferentes espaços de interação e convivência, o que significa dizer que podem ser realizados tanto na casa, na escola quanto em parquinhos. Nesse sentido, cabe refletirmos, como indica Valentine (1999), a respeito do espaço em que a pesquisadora e a criança estão partilhando para desenvolverem a pesquisa. Em casa, por exemplo, este espaço pode ser o quarto, que, por um lado, garante a privacidade deste momento; por outro, pode representar uma invasão aquele que é o único lugar íntimo da criança.

Em relação à dimensão da privacidade e sigilo, podemos ainda indicar que os nomes de crianças e de seus familiares, assim como os das escolas, professoras, equipes gestoras, precisam ser substituídos por pseudônimos. Vale lembrar que a confidencialidade jamais é absoluta, mas depende da concordância de limites entre pesquisadora, criança e família a respeito do que será publicado.

A privacidade igualmente aplica-se a futuras publicações e comunicações em eventos acadêmicos, que também não devem identificar endereços exatos de residências, escolas, e demais instituições frequentadas pelas crianças. Da mesma forma, eventuais fotografias de pessoas presentes nas publicações devem ser modificadas de forma que residências, instituições ou sujeitos não sejam identificados.

A utilização de nomes fictícios para pessoas e instituições faz parte do conjunto de requerimentos dos atuais Comitês de Ética em pesquisa. Contudo, uma forma possível de lidar com esta norma externa de forma menos arbitrária é considerar o que sugere Kramer (2002), isto é, dar às crianças a oportunidade de criarem seus próprios pseudônimos. Igualmente, o Comitê de Ética exige consentimento de envolvidos sobre captação de imagens, sejam elas por meio de fotografias ou vídeos. Ainda que esta escolha aconteça antes do início da pesquisa às crianças, famílias e profissionais da escola, todo e qualquer material produzido com crianças será antes da divulgação discutido e tratado com os envolvidos.

Crianças são agentes de suas próprias vidas ao mesmo tempo em que “elas também estão envolvidas em uma série de relações interdependentes e assimétricas ou relativamente impotentes com adultos dentro do contexto da família, da escola e da sociedade em geral” (VALENTINE, 1999, p. 151, tradução nossa). Kramer (2002, p. 3) também chamou atenção para esta ambivalência ao sugerir que “crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção”. Logo, com o objetivo de centrar a investigação nas crianças o desenho metodológico da pesquisa deve ser alinhado a esta postura.

Alderson e Morrow (2011) argumentam que jamais o estudo realizado *sobre e com* crianças deve ferir sua privacidade e revelar informações íntimas e detalhes de sua vida sem a permissão do participante.

Métodos e metodologias adequadas

Ora, temas tratados nos estudos urbanos podem ser considerados abstratos para as crianças. Ora, a pesquisadora pode elaborar metodologias e métodos de pesquisa adaptados daqueles convencionais que usaria com adultos de forma equivocada, alegando a incapacidade das crianças para tal e assim cometer o deslize de desvalorizar as competências das crianças que são diferentes de outros grupos etários (VALENTINE, 1999).

Defendemos aqui a importância de que o adulto primeiramente compreenda as crianças como seres humanos capazes e competentes e detentoras de direitos. Isto porque se os adultos definem as crianças como inferiores, como objetos da sua socialização (como consequência de um movimento unilateral em que somente adultos são considerados competentes para definir o que é melhor e mais importante para as crianças), estão negando seus direitos (MAYALL, 2000).

Por isso, métodos e metodologias adotadas precisam facilitar a expressão de opiniões, pontos de vista e experiências por meio de formas criativas e centradas na criança (CLARK, 2010). Isto pressupõe que o adulto desenvolva uma atitude de escuta atenta (CHRISTENSEN, 2004), que necessariamente requer não só escutar o que as crianças dizem com palavras, mas pressupõe a observação cuidadosa de suas interações com pares e com adultos. Ao mesmo tempo é preciso que o envolvimento das crianças seja garantido em todas as etapas do processo de pesquisa (SHIER, 2001), para tanto é preciso que as intenções da pesquisadora estejam claras. Finalmente, os assuntos envolvidos na investigação devem também ser adequados as realidades sociais experienciadas pelo grupo com que se investiga (LUNDY; MCEVOY, 2011).

Nessa perspectiva, Christensen (2004) afirma que para empreender conversas com as crianças e compreender o quadro mais amplo de seu pensamento, a pesquisadora deve se aproximar do universo infantil de maneira cautelosa e esperar ser convidada para participar de atividades das crianças e, assim, perceber as formas como elas conceituam, desenvolvem e aplicam suas compreensões ao mundo social e cultural. Também é importante observar o que as crianças sabem ou não sobre o assunto da pesquisa, como se relacionam com um determinado objeto, o nomeiam e se este é significativo para elas.

As conversas decorrentes das perguntas de pesquisa são feitas também a partir do interesse das crianças participantes da pesquisa e não somente das demandas da pesquisadora. Para Christensen (2004, p. 170, tradução nossa) o campo da pesquisa deve ser encarado como um compromisso com as práticas culturais locais de comunicação, "assim, observando o uso da linguagem das crianças, seus significados conceituais e suas ações é possível reunir um quadro das interações sociais e das conexões entre as pessoas" e espaços que remetem ao objeto de estudo pretendido. Isso exige uma consideração sincera se o assunto da pesquisa faz sentido para as crianças e como esta pode ser feita para refletir suas experiências e percepções.

Destacamos ainda que o trabalho de campo precisa encorajar as crianças a usarem uma diversidade de meios para se expressarem, uma vez que não se trata apenas de ver o mundo a partir das perspectivas delas, mas também de reconhecer seus direitos de expressar seu ponto de vista ou permanecer em silêncio, e o respeito a sua fala. Isso significa que a pesquisadora não deve sempre dominar ou manipular as conversas e determinar os assuntos (CHRISTENSEN, 2004).

Divulgação dos resultados de pesquisa

No que tange a dimensão da divulgação dos resultados de estudos urbanos é preciso ponderar sobretudo se os dados a serem divulgados não revelam abusos, violência ou situações de tráfico que ao serem expostos poderiam gerar perseguições às crianças e famílias participantes do estudo. Ou mesmo em pesquisas que tratam de comunidades específicas é preciso levar em consideração se todos os atores envolvidos foram ouvidos e levados em consideração.

Assim, a divulgação dos dados de pesquisa está relacionada a diferentes esferas, tanto àqueles que participaram diretamente na pesquisa, o que lhes dará a oportunidade de analisar em primeira mão o que foi produzido, quanto a comunidade em geral, que poderá tomar ciência e apropriar-se do conhecimento produzido. Alderson e Morrow (2011) enfatizam que é preciso cuidado com o manuseio e armazenamento dos dados gerados, estes devem ser guardados de maneira adequada, longe de pessoas não autorizadas a tratar com eles e em local próprio que os conserve e preserve.

A pesquisadora deve desenvolver uma estratégia para publicar e disseminar a pesquisa de forma consistente com as informações fornecidas desde o início, sempre atenta às implicações sociais, políticas e pessoais dos dados da investigação e apresentar cuidadosamente suas descobertas. Valentine (1999) destaca que dada a autonomia relativa das crianças, o adulto pesquisador tem de ponderar se os resultados da pesquisa reforçará ou não a estigmatização delas e aumentará a discriminação ou contribuirá para quebrar paradigmas. Neste sentido, investigações podem trazer à tona a potencialidade, e não limites, das crianças. Isto porque, uma vez que os resultados estiverem divulgados, nem sempre as crianças poderão ter acesso a mecanismos de contestação e argumentos de refutamento por meio de fóruns públicos ou mídia.

Alderson e Morrow (2011) sugerem ainda que essa etapa da pesquisa pode ser ainda uma oportunidade para que as crianças participem de maneira criativa, por

exemplo, apresentando os dados por meio de exposições de suas produções, fotografias, vídeos, poemas e jogos ou até mesmo os levando à Internet ou imprensa.

Todo processo de pesquisa deve ser amplamente divulgado e ganhar debate em fóruns públicos de discussão, o que pode gerar tensões entre a participação das crianças e sua proteção. Como contrapartida às crianças e suas famílias participantes, é fundamental que sejam apresentados os principais resultados da pesquisa e discutidos com eles.

Neste sentido, Alderson e Morrow (2011) indicam ainda que muitos projetos investigativos podem encontrar barreiras econômicas em se tratando de viagens e participação em eventos para apresentar seus resultados. Caso a divulgação aconteça pela mídia televisiva, esta pode apresentar uma visão simplificada do que foi a pesquisa.

Barbosa (2014) entende que a divulgação da pesquisa é uma de suas dimensões mais importantes, uma vez que é por meio desta que principalmente professoras em formação terão oportunidade de visualizar e refletir a respeito de práticas educativas possíveis dentro e fora da escola. É por meio dos conhecimentos construídos nas investigações que mais temas e debates serão suscitados.

Considerações importantes

Temas diversos relacionados à experiência urbana de crianças não necessariamente se encontram entre as suas preocupações diretas. Esta é uma questão primeira a ser assumida pela pesquisadora. A saber: construímos objetos de pesquisa que dizem respeito a elaborações intuitivas e teóricas anteriores ao encontro com as crianças, que merecem minimamente que nossos objetivos, métodos e metodologia, e sobretudo, comunicação, se aproximem aos mundos sociais delas. Ainda, um outro desafio nos é apresentado quando estudamos a relação da criança com a cidade: o planejamento urbano nos leva a associar a infância, quase que exclusivamente, a lugares especializados, também atrelados a funções sociais desempenhadas pelas crianças: parques, brinquedotecas, clubes (brincar); centros de Educação Infantil (cuidar e educar); escolas (estudar); academias (jogar); etc. Ao contrário, estudos sobre a infância conduzidos em sociedades tradicionais nos mostram que crianças são integradas a vida social mais ampla e que o brincar não ocorre somente em espaços determinados, mas em todos. Em síntese, como primeira consideração destacamos o necessário cuidado ao olhar, escutar e, posteriormente, ao escrever sobre as experiências de nossos informantes de pesquisa que se dispuseram a participar de um projeto que, a

princípio, é nosso.

Um segundo ponto que nos parece importantíssimo, decorrente do primeiro, é o desequilíbrio de interesses e do direito à pergunta em um processo de pesquisa sempre iniciado pelo adulto. De que forma poderíamos tornar este processo bidirecional? O que nos ocorre é uma ética da disponibilidade. Ou seja, reconhecendo a disponibilidade de as crianças compartilharem suas vidas e experiências conosco, seria minimamente justo colocar-se também disponível à escutar preocupações que são delas.

Um terceiro ponto se refere à uma rede de apoio, que poderia sustentar de forma mais consistente o exercício de avaliação individual e gradativa das ações de pesquisa. Uma interessante estratégia para garantir uma análise acurada e rigorosa é contar com os pares que têm investigado a infância, tanto em contextos urbanos como em outros, e que serão consultados a apreciarem o andamento das atividades e quiçá sugerirem mudanças, adaptações ou diferentes focos.

Por fim, ressaltamos que os aspectos éticos podem parecer conflituosos e vários dilemas permeiam as pesquisas *sobre* e *com* crianças no decorrer de todo o processo. Quando pensamos em técnicas de pesquisa, podemos planejar excursões a lugares públicos; neste caso, somos capazes de proteger as crianças quanto a riscos no trânsito e até mesmo de se machucarem por caírem na calçada? Nossos relatórios de investigação expõem detalhes muito particulares da vida das crianças e suas famílias, e por isso, a necessidade de um extremo cuidado. Igualmente, estamos preocupadas em expor nossa documentação acerca de estratégias, *insights*, que não deram tão certo? São questões que nos movem a continuar refletindo sobre ética na pesquisa *sobre* e *com* crianças.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla; MORROW, Virginia. **Ethics, social research and consulting with children and young people**. London: Barnardo's, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira . A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 235-245, 2014.

BELL, Nancy. Ethics in child research: rights, reason and responsibilities. **Children's Geographies**, v. 6, n. 1, p. 7-20, 2008.

CARDOSO DE OLIVEIRA. Luís Roberto. Pesquisa em versus pesquisas com seres humanos. In.: Vítora, C.; Oliven, R.G.; Maciel, M. E.; Oro, A. P. (Orgs.) **Antropologia e Ética: o debate atual no Brasil**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004. p. 33-44.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; et al. Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 31, p. 17-33, 1979.

- CARVALHO, Alexandre F. ; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: Fernanda Müller. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 65-84.
- CHRISTENSEN, Pia. Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. **Children & Society**, v. 18, p. 165-176, 2004.
- CLARK, Alison. Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. **American Journal of Community Psychology**, v. 46, p.115-123, 2010.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 01/02/2017.
- COPIT, Melany Schwartz; PATTO, Maria Helena Souza. A criança objeto na pesquisa psicológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 6-9, 1979.
- CORSARO, William. **Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.
- DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, 2015.
- FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, 2016.
- FERREIRA, Manuela. “- 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**, v.18, n. 2, p.151-182, 2010.
- FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia**, v. 33, n. 1, p. 61-69, 2016.
- HILL, Malcolm. Ethical considerations in researching children's experiences. In: GREENE, S.; HOGAN, D. (Eds). **Researching children's experiences**. London: Sage, 2005. p. 61-86.
- HOPKINS, Peter; BELL, Nancy. Interdisciplinary perspectives: ethical issues and child research. **Children's Geographies**, v. 6, n.1, p. 1-6, 2008.
- JAMES, Alan, PROUT, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood. Provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Eds.). **Constructing and reconstructing childhood**. Basingstoke: Falmer Press, 1990.
- JAMES, Alan; JENKS, Chris; PROUT, Allison. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.
- JENKS, Chris. **Childhood**. London: Routledge, 1996.
- KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. n.116, p. 41-59, 2002.
- LUNDY, Laura; MCEVOY, Lesley. Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. **Childhood**, v. 19, n. 1, p. 129-144, 2011.
- MAYALL, Berry. The sociology of childhood in relation to children's rights. **The International Journal of Children's Rights**, v. 8, p. 243-259, 2000.

MISHNA, Faye; ANTLE, Beverley; REGEHR, Cheryl. Tapping the perspectives of children: emerging ethical issues in qualitative research. **Qualitative social work**, v. 3, n. 4, p. 449-468, 2004.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 391-404, 2005.

MORROW, Virginia; RICHARDS, Martin. The ethics of social research with children: an overview. **Children & Society**, v. 10, p. 90-105, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança – Carta Magna**. 1989. Disponível em: <
https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm >. Acesso em 01/02/2017.

SARTI, Cynthia A.. A ética em pesquisa transfigurada em campo de poder: notas sobre o Sistema CEP/CONEP. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 3, n. 05, 2015.

SINCLAIR, Ruth. Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. **Children & Society**, v. 18, p. 106-118, 2004.

SHIER, Harry. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Children. **Children & Society**, v. 15, p. 107–117, 2001.

VALENTINE, Gill. Being Seen and Heard? The Ethical Complexities of Working with Children and Young People at Home and at School. **Ethics, Place and Environment**, v. 2, n. 2, p. 141-155, 1999.

AMAZÔNIA MARAJOARA: O COTIDIANO DA CRIANÇA RIBEIRINHA NUMA REGIÃO DE CONTRASTES

Simei Santos Andrade

ETDUFPA/ICAUFPA

PUC Minas - PPGE/Doutorado

simeiandrade@uol.com.br

Magali dos Reis (Orientadora - PUC Minas)

magali_reis@pucminas.br

Laura Maria Silva Araújo Alves (Coorientadora - UFPA)

laura_alves@uol.com.br

Eixo temático 2: Culturas da infância e o direito à cidade

RESUMO: A pesquisa que ora apresentamos faz parte de uma investigação mais abrangente acerca das infâncias da Amazônia, com destaque para a infância e a criança ribeirinha. A pesquisa foi realizada com 20 (vinte) crianças, na faixa etária de 5 a 11 anos, residentes no distrito Vila do Piriá, município de Curralinho, estado do Pará. Nosso percurso investigativo teve como objetivo analisar a infância a partir do que dizem as crianças da Vila do Piriá sobre suas práticas culturais, identidades e suas relações com o cotidiano ribeirinho marajoara. A referência teórico-metodológica centra-se nos Estudos Sociais da infância, em diálogo com a Sociologia da Infância, mas também com aporte da Geografia da Infância, Antropologia da Criança e da História da Infância, em virtude desta pesquisa estar focada na categoria "Infância" enquanto uma categoria interdisciplinar requerendo uma análise sob diversos ângulos. A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, baseada numa etnografia com crianças. Nossa opção por esta metodologia se deu em virtude de ela responder com maior efeito às nossas expectativas no sentido de ouvir a voz da criança. As conclusões deste estudo possibilitaram a análise da identidade, da cultura, do cotidiano, do tempo de ser criança em condições objetivas.

Palavras-chave: Amazônia Marajoara. Infância. Crianças ribeirinhas. Práticas culturais. Cotidiano.

1. INTRODUÇÃO

A infância amazônica tem minudências próprias que foram se constituindo na cotidianidade dos grupos que compõem esse território. A cotidianidade a que nos referimos diz respeito à vida das crianças no seu lugar, participantes ativas da construção da vida social, "[...] «actores da sua socialização», «actores de corpo inteiro», «sujeitos com palavra»" (ALMEIDA, 2009, p. 34). Deste modo, nossa investigação considera a criança um sujeito praticante da vida cotidiana, como nos refenda Certeau (2014). Ela perpetra a vida cotidiana por meio das dimensões que envolvem a sua personalidade. Na perspectiva dos Estudos Sociais da infância, a criança, como sujeito social, tem a capacidade de assimilar a realidade na qual está inserida e ao mesmo tempo exercer outras capacidades que possibilitam a manipulação das coisas. Logo, refletir o cotidiano da

criança amazônica inserida na categoria histórica *infância* “nos possibilita distinguir que as suas características não se constroem da mesma forma em todos os lugares, uma vez que esta adquire as cores e os temperos do tempo e do lugar [...]” (LOPES, 2012, p. 37).

Nosso interesse foi conhecer as crianças ribeirinhas por meio delas próprias, considerando que se fez necessário colocá-las como protagonistas da sua história, como nos fundamenta Ferreira (2004, p. 11), ao considerar que precisamos “mostrá-las como actores sociais, individuais e colectivos, implicados nos seus mundos de vida quotidiana”, vida que se estabelece numa região de floresta fechada, de rios e igarapés, campos de natureza, várzea e igapó, ressaltando-se que a identidade ribeirinha não se constitui apenas pelo fato de viverem às margens e ou ribeiras de rios e igarapés, mas, principalmente, por estar voltada para as relações que as crianças estabelecem com o lugar, com seus pares, com as suas histórias e com suas culturas, que geram sentido e produzem um sentimento de pertencimento (LIMA, 2011).

Certeau, Giard e Mayol (2013) discorrem que o cotidiano é o que vivemos e, na condição dada, é muito mais do que os afazeres que realizamos diariamente; ele nos leva a pensar e discutir sobre percepções que surgem desses afazeres, permitindo-nos olhar a vida sob novos ângulos, além de abrir possibilidades para que outros ou novos caminhos sejam trilhados. Nessa perspectiva “[...] o cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior [...]” (CERTEAU, 2013, p. 31).

Para nos embrenharmos no universo da infância amazônica ribeirinha, nos apropriamos de um poema de Antonio Juraci Siqueira, poeta paraense, que diz: “e só então entenderás que nossas histórias não têm ponto final, têm reticências de onde poderás partir em novas e eternas viagens [...]. E então? Esta viagem está apenas começando... Vambora?¹”

2. CURRALINHO – VILA DO PIRIÁ: O LÓCUS DA PESQUISA

O estado do Pará, localizado na Amazônia Legal, possui 6 (seis) mesorregiões. A Mesorregião do Marajó, uma das mais pobres do Pará, é constituída por 16 (dezesesseis) municípios, dentre os quais o de Curralinho, local escolhido para ser nosso campo de investigação; abrange a foz do Rio Amazonas e a Ilha do Marajó, a maior ilha fluviomarina² do mundo. Possui uma população de 487.010 habitantes, o que representa

¹ Poema de introdução do livro *Apanhadores de Histórias*. Cf: COZZI, Andréa; SANTOS, Sônia, 2012.

² Denominada assim porque é cercada por rios de um lado, e do outro pelo mar.

6,42% da população do estado do Pará, grande parte dela vivendo na zona rural dos municípios (IBGE, 2010; PARÁ/IDESP, 2012). Ressalte-se ainda que mesmo com uma população de quase quinhentos mil habitantes, a Mesorregião do Marajó representa uma das menores populações das mesorregiões do Estado (CASTRO, 2013).

Os municípios que compõem essa mesorregião apresentam deficiências na qualidade dos serviços destinados ao atendimento da população. A esse respeito o Relatório Analítico do Território do Marajó (UFPA/ICSA/MDA/PITCPES/GPTDA, 2012)³ mostra a situação a que está submetida a população dessa parte do Brasil.

Os indicadores socioeconômicos e culturais mostram que essa região foi historicamente abandonada pela ausência ou baixa capilaridade das políticas públicas, de serviços infraestruturais e de equipamentos coletivos de promoção e proteção social voltados ao desenvolvimento sócio-territorial. Nesse sentido, há a necessidade de uma mobilização produtiva dos sujeitos sociais, para dinamizar as capacidades institucionais em busca dessas necessidades essenciais, a fim de potencializar os meios existentes no território.

A ausência de infraestrutura e de equipamentos de uso coletivo tem produzido problemas de ordens diversas, como fome, miséria, altos índices de malária, em determinados municípios, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes etc. (UFPA/ICSA/MDA/PITCPES/GPTDA, 2012, p. 4)

Nossa investigação desenvolveu-se no município de Currealinho/PA em virtude de este ter em seu território o maior distrito legalmente constituído da região, a Vila do Piriá. Um dos 144 (cento e quarenta e quatro) municípios do estado do Pará, com uma área de 3.617,252 km² e uma população de 28.549 habitantes em 2010 (estimativa para 2015 de 32.248 habitantes), Currealinho situa-se no nordeste do Estado, na zona fisiográfica do Marajó e Ilhas.

Das dezenas de ilhas e comunidades ribeirinhas existentes, a Vila do Piriá despertou nosso interesse, pelo fato de ser a maior comunidade da região fora da sede dos municípios, com 9.869 habitantes, dos quais **3.757 são crianças na faixa etária de 0 a 11 anos**, o que corresponde a **38,06% da população local** (IBGE/2010). Tem uma infraestrutura que atende às demais comunidades menores da região com escola e creche, posto de saúde, comércio varejista e farmácia, o que não é comum nas outras ilhas e comunidades do entorno.

³ O Relatório foi elaborado pelas seguintes instituições parceiras: Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, Programa Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares e Empreendimentos Solidários - PITCPES, Grupo de Estudo e Pesquisa Trabalho e Desenvolvimento na Amazônia - GPTDA, Projeto Desenvolvimento Sustentável e Gestão Estratégica dos Territórios Rurais, no Estado do Pará.

O grande porte da Vila para os padrões amazônicos nos chamou a atenção, principalmente pelo número considerável de crianças existentes no lugar. Ao adentrar a comunidade observamos a movimentação dos pequenos brincando, indo ou voltando das escolas e igrejas, vendendo peixe, açaí e frutas, tomando banho no rio, conversando em grupo, pescando, pegando camarão, subindo em árvores, enfim, na Amazônia “a vida entretém e desloca, ela usa, quebra e refaz, ela cria novas configurações de seres e de objetos, através das práticas cotidianas dos vivos, sempre semelhantes e diferentes [...]” (CERTEAU; GIARD, 2013, p. 207).

Crianças no trapiche em frente ao CMEI Canto do Saber Curralinho/Vila do Piriá



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Nossa pesquisa da infância na Amazônia, com destaque para saber o que dizem as crianças da Vila do Piriá sobre suas práticas culturais, suas identidades e suas relações com o cotidiano ribeirinho marajoara, encontrou nesse “espaço geográfico”, aqui entendido como “[...] o espaço que contém a presença humana, construído ao longo da história de nossa própria espécie, recente na história geológica do planeta [...]” (LOPES, 2009, p. 121), condições favoráveis para o seu desenvolvimento; um lugar com tantos movimentos e crianças no seio da Amazônia Marajoara tem muito a dizer dos seus modos de vida que possibilitaram a coleta de dados.

3. A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS MARAJOARAS: OS DOIS LADOS DA MOEDA

O tema geral deste estudo "*A infância da Amazônia Marajoara*" tratou a *infância* enquanto categoria sociológica geracional e a *criança* como "[...] um sujeito com estatuto próprio, ocupando, portanto, um lugar social específico [...]" (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008, p. 103). Compreendemos que ao analisar a infância e as crianças amazônidas fortalecemos sua identidade, revelando suas práticas culturais vivenciadas no seu cotidiano. Sobre esse aspecto Ribeiro (2006) nos referenda que a identidade de um povo não é definida pelos limites do seu território, mas pelo contíguo de particularidades que faz dele um grupo com identidade própria, se diferenciando dos demais grupos.

Compreender a infância e a criança amazônica é abrir possibilidades para entender a identidade do ser que "[...] cria, renova, interfere, transforma, reformula, sumariza, ou alarga sua compreensão das coisas, suas ideias, por meio do que vai dando sentido à sua existência [...]" (LOUREIRO, 2007, p. 11).

A infância, nesse contexto amazônico ribeirinho, tem suas particularidades, vivida num território de contrastes sociais, mas compreendida, nessa pesquisa,

[...] em primeiro lugar, num nível mais abstrato, temos de considerar a infância como um componente da cultura e da sociedade; em segundo lugar, a infância é sinônimo de um grupo social concreto, uma parcela importante da população, do "povo", com características específicas. Por último, mas com maior importância, do ponto de vista da criança, a infância é o meio social e natural no qual evoluem as crianças concretas, ou seja, seu universo de socialização [...] (BELLONI, 2009, p. 127).

A partir da ideia de que a infância se constrói social e historicamente (KRAMER, 2011), que criança existe em qualquer lugar do mundo, sendo suas experiências e vivências desenvolvidas de formas diferentes em cada parte, é certo que a compreensão de seus modos de vida não pode ser compreendida fora do seu contexto sociocultural (COHN, 2005). Considerando as vivências das crianças ribeirinhas, nosso objeto de estudo focou nos sentidos e significados que as crianças dão às práticas culturais e suas identidades vivenciadas no cotidiano da Amazônia Marajoara presentes no ato de brincar, nas manifestações culturais, no imaginário amazônico, na religiosidade, na escola, no trabalho, no meio ambiente, na afetividade e na família, ou seja, "depara-se, assim, na Amazônia, com uma cultura de fisionomia própria, que é marcada por peculiaridades [...]"

significativas [...] cuja força cultural tem origem na forma de articulação com a natureza” (LOUREIRO, 2000, p. 69).

Para tanto, algumas questões orientaram este estudo: O que dizem as crianças ribeirinhas da Vila do Piriá sobre suas identidades marajoaras? O que falam as crianças da Vila do Piriá acerca de suas práticas culturais? Que elementos do cotidiano ribeirinho marajoara das crianças da Vila do Piriá se destacam na sua infância e suas relações com a cultura marajoara?

Refletindo sobre tais questões observamos que as crianças nascem arraigadas numa dada cultura, adquirem conhecimentos que fazem parte daquele grupo social; no entanto, da mesma maneira que as crianças sofrem influências, elas também influenciam a cultura do seu lugar (FRIEDMANN, 2013).

A cultura amazônica está atrelada ao cotidiano da população, evidenciando “[...] um verdadeiro universo povoado de seres, signos, fatos, atitudes, que podem indicar múltiplas possibilidades de análise e interpretação [...]” (LOUREIRO, 2000, p. 69). É neste universo que as práticas culturais das crianças ribeirinhas são consideradas como “[...] modos específicos de apreensão do mundo do grupo geracional da infância [...]” (MORAES; ALVES, 2014, p. 305).

O cotidiano das crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

É no norte do Brasil que se concentra a maior proporção de crianças até 12 anos, segundo dados do IBGE no censo 2010. A população de 39.025.853 crianças de 0 a 12 anos representa 20% de toda a população brasileira. Desse total, o Norte se destaca por concentrar a maior proporção de crianças, aproximadamente 26%.

Dados do Ministério da Saúde/MS (2010 e 2013) e da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (Pnad, 2013) do IBGE, usados pelo UNICEF para garantir junto

aos governos da Amazônia Legal a assinatura do acordo de combate às disparidades enfrentadas pela população infantojuvenil, mostram que cerca de quatro crianças e adolescentes foram mortos, por dia, na região; as crianças indígenas correm duas vezes mais risco de morrerem antes de completar o primeiro ano de vida do que outras crianças do Brasil; cerca de 18% das crianças do norte não possuem certidão de nascimento; crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória (4 a 17 anos) que ainda não chegaram à escola somam 10%, o que equivale a um número aproximado de 950 mil alunos distantes das salas de aula (UNICEF BRASIL, 2016).

Apesar de sua extensão territorial, a Amazônia também abriga uma extensão de problemas que têm afetado mais diretamente as crianças, como resultado da baixa prioridade nas políticas econômicas e sociais a elas destinadas, demonstrada na sua condição de vida e de morte (ROSEMBERG, 2017).

É nessa região de contrastes - a Amazônia - que buscamos mostrar “[...] que a dívida brasileira para com a criança não ocorre apenas da desigual distribuição de rendimentos pelos seguimentos sociais, mas também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais [...]” (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 18), como podemos observar em todos os estados da região, incluindo o Pará.

4. O COTIDIANO E AS PRÁTICAS CULTURAIS: ASPECTOS METODOLÓGICOS

A fim de analisarmos a infância amazônica, tomamos como aporte teórico os Estudos Sociais da Infância, em conversa com a Sociologia da Infância (REIS, 2015; FERREIRA, 2004; ALMEIDA, 2009; BELLONI, 2009), além da contribuição da Antropologia da Criança (COHN, 2005), História da Infância (KUHLMANN Jr., 2011) e Geografia da Infância (LOPES; MELLO, 2009). Merecem destaque ainda os pesquisadores que desenvolvem investigação com as crianças da Amazônia, tais como LOPES (2012), MORAES; ALVES (2014) e LIMA (2011). Especificamente sobre o universo amazônico recorreremos aos estudos de LOUREIRO (2000, 2007), CASTRO (2013) e RIBEIRO (2006). Além de buscarmos nos estudos de CERTEAU (2013, 2013) e HELLER (2014) a compreensão do cotidiano da criança ribeirinha e em FRIEDMANN (2013) e KRAMER (2011) o trato com as culturas infantis.

Nossa investigação desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa, por ser esta a que melhor se aproxima do nosso objetivo - o que dizem as crianças da Vila do

Piriá sobre suas práticas culturais, suas identidades e suas relações com o cotidiano ribeirinho marajoara? Deste modo, esta abordagem preocupa-se “[...] com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas [...]” (GONSALVES, 2001, p. 68).

No contexto da abordagem qualitativa a metodologia que melhor se aplicou ao nosso campo de investigação com crianças foi a etnografia, que procura compreender as concepções, os significados culturais (ANDRÉ, 1995), as relações que as crianças estabelecem no cotidiano com seus pares e com a natureza, ou seja, seguimos o princípio de que “a vida cotidiana é a vida do indivíduo” (HELLER, 2014, p. 34).

Meninas banhando-se no rio Piriá, em frente à Vila



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015).

Nossa opção por uma etnografia com crianças, especificamente com crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara, exigiu um período prolongado de permanência na Vila do Piriá. A pesquisa de campo durou cerca de 14 (quatorze) meses, a partir de um planejamento pré-estabelecido, organizado por meio de viagens quinzenais nos primeiros três meses, mensal nos seis meses subsequentes e a cada quarenta e cinco dias nos últimos cinco meses, permanecendo na comunidade entre 8 e 10 dias nos dois primeiros períodos, e de 3 a 5 dias no último. O estabelecimento do tempo de permanência na Vila se fez necessário em função de outras pesquisas - bibliográficas, documentais, e levantamento de dados - nas secretarias municipais e arquivos públicos, na sede do município e em Belém, capital do Estado.

Participaram como interlocutores crianças na faixa etária de 5 a 11 anos, moradoras da Vila. A investigação alcançou um número de 42 (quarenta e dois) participantes; desse total apenas 20 (vinte) participaram ativamente das atividades espontâneas e direcionadas, ou seja, eram as que mais interagiam no grupo e com a pesquisadora; as demais participaram esporadicamente; embora fossem acolhidas no momento de uma atividade, de uma roda de conversa ou de uma narrativa, por exemplo, não foram consideradas para efeito de análise dos dados nessa pesquisa.

As crianças não foram, exatamente, "selecionadas" pela pesquisadora, mas foram se integrando ao grupo, formado ao longo da pesquisa de campo, a partir da curiosidade, levadas pelos seus pares, pela vontade de colocar em pauta sua fala, seu conhecimento do lugar, suas práticas culturais, sua identidade; essas são algumas das questões observadas que fizeram com que as crianças participassem da pesquisa. Neste sentido, é necessário que o olhar e os ouvidos do pesquisador estejam atentos ao que dizem, bem como à maneira como as crianças dizem das coisas do seu lugar.

Na segunda parte da pesquisa de campo, nas atividades desenvolvidas com as crianças, utilizamos como critério, apenas para efeito de análise dos dados, aquelas que tinham o domínio da oralidade e conseguiam proclamar de forma intensa a sua maneira de ver e ser criança nessa região de água e floresta, como também de expressar corporalmente, com propriedade, os seus modos de vida. Ressalta-se que todas as crianças que chegavam ao local onde se realizava a atividade eram convidadas pelas outras crianças e pela pesquisadora a participarem da ação.

A pesquisa de campo desenvolveu-se a partir do processo de observação, quando adentramos o espaço da comunidade para conhecer o local e a rotina das crianças, participando de vários movimentos da comunidade (reuniões diversas, momentos religiosos e cívicos, manifestações culturais), fazendo registros fotográficos e produzindo pequenos vídeos da área e dos eventos da Vila.

O processo de interação com a comunidade, sobretudo com as crianças, foi outro momento importante na investigação. Sobre esse aspecto Loureiro (2000, p. 37) assevera que a identidade cultural do caboclo amazônico, aí incluídos os ribeirinhos, "[...] tem a ver com os registros de determinadas matrizes de pensamento e de comportamentos que estão secularmente registrados na memória social dos grupos humanos [...]", significando que o ribeirinho tem um comportamento que se traduz numa forma muito particular de interagir com aquele que não pertence à comunidade, o estranho. O processo de interação com as crianças da Vila do Piriá passou pelo que os moradores chamam de

“desconfiança”, quando era comum ouvir os responsáveis chamando as crianças para dentro das casas quando a pesquisadora se aproximava. Como forma de responder à comunidade sobre o nosso papel naquele lugar, observamos que grande parte da população frequentava as igrejas cristãs (católica ou evangélica) da Vila; então tivemos a ideia de solicitar ao pastor e diácono⁴ um espaço nas reuniões (missa e culto) para informar sobre nossa pesquisa e que o trabalho seria realizado com as crianças. Essa estratégia facilitou o desenvolvimento da pesquisa sem a interferência dos adultos nas ações do trabalho de campo.

As atividades desenvolvidas para a coleta de dados com as crianças deram-se por meio de atividades espontâneas e direcionadas com as crianças que aconteceram num período de 12 (doze) meses, com a primeira se dando por meio de ações espontâneas, aquelas que aconteciam em lugares onde as crianças já realizavam alguma ação, como contar histórias, brincar no rio, subir em árvores, discutir sobre futebol, entre outras. A segunda maneira diz respeito às ações direcionadas e organizadas por meio de estratégias lúdicas e literárias em que as crianças participaram de atividades direcionadas pela pesquisadora, com objetivos previamente discutidos com o grupo. As questões que nortearam as atividades tiveram como foco a realidade amazônica e o cotidiano da Vila do Piriá, mais especificamente o dia a dia das crianças na Vila; o que gostavam ou não de fazer; a relação que eles estabeleciam com a escola, com a igreja, com a família, com a natureza; o que pensavam sobre a Vila; o que desejavam que tivesse no Piriá; suas histórias de vida naquele lugar. Foram 6 (seis) atividades desenvolvidas por meio de desenhos, rodas de conversas, bilhetes, cartas e conversas informais.

Os dados coletados foram organizados por categorias, tendo como categoria central a infância e as crianças ribeirinhas, conectadas como categorias subsequentes as práticas culturais, identidade e cotidiano. Nesse contexto afluíram também os temas: natureza, família, escola, trabalho, religiosidade, lazer, sensações, manifestações culturais e imaginário.

As questões que emergiram nessa etnografia com crianças ribeirinhas dizem respeito às práticas culturais e à identidade desses atores-crianças que “[...] é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes [...]. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...]” (HALL, 2006, p. 38), e que se dá num determinado lugar - a Amazônia Marajoara - “[...] O “lugar”

⁴ É o que celebra a missa na ausência do padre.

é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas [...]". (HALL, 2006, p. 72)

A etnografia nos permitiu analisar cada fala, gesto, olhar, enfim, cada situação observada durante a realização da investigação que nos deu a oportunidade de perceber nuances próprias das crianças ribeirinhas, possibilitando ainda capturar com clareza os desejos e aspirações das crianças, uma vez que "[...] é uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais directa das crianças e sua participação na produção de dados sociológicos [...]" (QVORTRUP *apud* FERREIRA, 2004, p. 18). Nesse contexto amazônico, a etnografia nos permitiu trabalhar com um grupo social que ainda é desafiador para as pesquisas acadêmicas, trazendo às análises sua cultura plural. Caminharmos por meio de estratégias lúdicas e literárias para apreendermos como as crianças movimentam a sociedade, constroem e dão um sentido novo às coisas e às relações que elas estabelecem.

Durante a pesquisa percebemos que a criança ribeirinha é parte integrante da estrutura social; ela marca a história do seu tempo, participando ativamente da vida em sociedade. Sobre esse aspecto Kuhlmann Jr. (2010) afirma que

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

[...] para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN Jr., 2010, p. 30-31).

Deste modo, a criança amazônica participa e estabelece relações sociais incorporando a cultura do seu meio; nasce inserida em sua cotidianidade. Kuhlmann Jr. (2010) destaca ainda que as crianças participam da vida social por inteiro, apropriam-se de valores e comportamentos que traduzem o seu tempo e lugar, visto que as relações sociais fazem parte da sua existência de sujeito, que interage no e com o mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratamos o tema com a seriedade que ele mereceu, objetivando analisar a infância e as crianças ribeirinhas da Amazônia Marajoara, suas práticas culturais e identidades

vivenciadas no cotidiano de uma região de água e floresta, mas que possuem saberes que estão atrelados aos seus modos de vida, presentes na maneira como brincam, manifestam suas culturas, no imaginário da região, na afetividade, no envolvimento com a família, com seus pares e com o meio ambiente.

A pesquisa com crianças *in loco* nos mostrou que elas são ativas e receptivas, que comunicam a vida intensamente, colocando suas capacidades em funcionamento, objetivando a participação na vida cotidiana com todos os aspectos de sua personalidade (HELLER, 2014). Compreendemos, assim, que as crianças da Vila do Piriá são sujeitos do presente, dispostos e motivados a dar um novo sentido ao seu dia a dia.

Espera-se que este estudo possa produzir reflexões críticas sobre o lugar que as crianças amazônicas têm ocupado na sociedade e nas discussões acadêmicas; que saberes produzem e estão escondidos sob a ótica do descaso, da fragilidade, da falta de credibilidade do que afirmam, especialmente das práticas culturais tão presentes no seu cotidiano.

Então, analisar a infância e a criança ribeirinha da Amazônia Marajoara sob o arcabouço dos Estudos Sociais da Infância numa perspectiva emancipadora requer “[...] a desconstrução ou desmistificação sociológica de aspectos ideológicos das infâncias que, em forma de mito, nos são dados como uma entidade homogênea” (REIS, 2015, p. 178). Revelar quem são e como vivem é enfrentar o que já foi estabelecido de alguma forma nas sociedades ocidentais; é enfrentar o dilema de que as crianças “são” e não “serão”; que existem com suas especificidades, cidadãos com voz que ecoa na floresta e nas águas, que firma e reafirma suas identidades - “*Sou deste lugar*”, “*Vivo aqui*”, “*Gosto de banhar aí no Piriá*”, “*Nem penso sair daqui*”, “*É bom ser criança aqui, a gente brinca pra caramba*”, “*Nem fale até, quero ficar aqui até ficar velho e morrer*”, “*Vou pra onde? Aqui tenho casa, pai, mãe e todo mundo*” (REGISTRO DE CAMPO - 5/11/2015). Exemplos não faltam para ilustrar a forma de ser e estar das crianças no território amazônico, que se contrapõe aos conceitos que se estabelecem no qual as crianças não sabem “nada”, ou sabem muito pouco de si.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma Sociologia da Infância**: jogos de olhar, pistas para a investigação. Lisboa: ICS, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 16. ed. Capinas: Papiros, 1995.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

CASTRO, Orlando. **Amazônia: espaço e tempo**. Belém: Vitória, 2013.

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12. ed., v. 1, Petrópolis: Vozes, 2013.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce. Espaços Privativos. In: CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12. ed., v. 1, Petrópolis: Vozes, 2013. p. 203-207.

CERTEAU, Michel de. Anais do cotidiano. In: CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar**. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12. ed., v. 1, Petrópolis: Vozes, 2013. p. 31-33.

_____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, 21. ed., v. 1, Petrópolis: Vozes, 2014.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COZZI, Andréa; SANTOS, Sônia. **Apanhadores de Histórias: contadores de sonhos**. V. II. Ilustrações de Maciste Costa. Belém: Tempo Editora, 2012.

FERREIRA, Manuela. «**A gente gosta é de brincar com os outros meninos!**» Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo, Cortez, 2013.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação á pesquisa científica**. Campina: Alínea, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. **Cidades: Pará - Curalinho**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150280>>. Acesso em: 24 de abril de 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. **Dados da Área Territorial Brasileira, Consulta por Município - Resultados**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/area.php?nome=%>>>. Acesso em: 14 de março de 2016.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2011. p. 93-151.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed., Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA**. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Universidade Federal do Pará, Belém.

LOPES, Adrea Simone Canto. **A construção da identidade da infância na Amazônia ribeirinha: Ilha de Cotijuba Belém-Pará**. 2012. 209f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Ciências Econômicas da UFRS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com lógicas infantis. (Org.). Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas**, v. 4. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

_____. **A conversão da semiótica: na arte e na cultura**. Edição trilingue. Belém: EDUFPA, 2007.

MORAES, Elisangela Marques; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A infância camponesa na Amazônia na visão de crianças de um assentamento no Pará. In: ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. (Org.). **Pesquisa e educação na Amazônia: reflexões epistemológicas e políticas**. Belém: EDUEPA, 2014. p. 303-311.

PARÁ. IDESP - Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará. **Indicadores de Qualidade Ambiental dos Municípios da Região de Integração Marajó 2012**. Disponível em: <<http://www.fapespa.pa.gov.br/produto/relatorios/44?&mes=&ano=2013>>. Acesso em: 4 de março de 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. et al.(Org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 14-69.

_____. **Criança pequena e desigualdade social no Brasil**. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/CRINAN%C3%87A%20PEQUENA%20E%20DESIGUALDADE%20SOCIAL%20NO%20BRASIL%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

REIS, Magali. A construção Sociológica da infância. In: REIS, Magali; GOMES, Lisandra Ogg. (Org.). **Infância: Sociologia e sociedade**. São Paulo: Edições Levana/Attar Editorial, 2015. p. 167-190.

REGISTRO DE CAMPO. Escrito por Simeia Santos Andrade, no período de 2015-2016.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

UFPA/ICSA/MDA/PITCPES/GPTDA. **Relatório Analítico do Território do Marajó 2012**. Disponível em: <<http://sit.mda.gov.br/download/ra/ra129.pdf>>. Acesso em: 10 mar 2015.

UNICEF BRASIL. **Governadores da Amazônia assinam pacto pela infância**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/media_31633.htm>. Acesso em: 30 de jul 2016.

VIVENDO A INFÂNCIA NO BAIRRO: APROXIMAÇÕES DE DADOS DE PESQUISAS COM CRIANÇAS DE CURITIBA, PARIS, LONDRES E SÃO FRANCISCO

Solange Pacheco Ferreira
Secretaria Municipal de Educação - Curitiba
sole_pacheco@yahoo.com.br

Valéria Milena Rohrich Ferreira
Universidade Federal do Paraná
valeriarohrich@gmail.com

RESUMO

Propõe-se aproximar alguns dados resultantes de três pesquisas que objetivaram estudar as sociabilidades de crianças em contextos urbanos: a primeira em bairros de três diferentes cidades, Paris (França), Londres (Reino Unido) e São Francisco (Estados Unidos). A segunda, em um bairro de Curitiba, com crianças de escolas situadas em 4 diferentes regiões do bairro (escolas de Perfil 1 e 2 e situadas em regiões consideradas como centrais do bairro e com maior quantidade de famílias com melhores condições socioeconômicas e de Perfil 3 e 4, situadas em regiões do bairro próximas ou dentro de áreas de vulnerabilidade social e tendo maior quantidade de famílias com menores condições socioeconômicas). A terceira pesquisa foi com crianças de 9 bairros situados em 9 regionais da cidade de Curitiba. Evidenciou-se tanto na Pesquisa A quanto na B e na C que a relação das crianças com o bairro e com a cidade revela infâncias muito diferenciadas socialmente. E esse processo varia sensivelmente a depender do meio social, das condições econômicas, e do local de moradia das crianças em determinadas regiões do bairro. Enquanto as crianças curitibanas utilizam primeiramente os espaços comerciais do bairro, as crianças parisienses, londrinas e americanas estão envolvidas em atividades extraescolares.

Palavras-chave: Criança. Desigualdade. Sociabilidade. Bairro. Escola.

Introdução

Este artigo se propõe a aproximar alguns aspectos dos dados resultantes de duas pesquisas que objetivaram estudar as maneiras de viver e conviver de crianças em contextos urbanos. A primeira pesquisa (chamada aqui de **Pesquisa A**) foi realizada por Authier e Lehman-Frisch (Universidade Lumière Lyon II e Universidade de Cergy-Pontoise) no ano de 2012 em três bairros de três diferentes cidades, o bairro de Batignolles (Paris-França), o de Stoke Newington (Londres-Reino Unido) e o de Noe Valley (São Francisco- Estados Unidos), com crianças entre 9 e 11 anos de idade (63 meninas e 62 meninos). Embora esta pesquisa trate especificamente de bairros gentrificados¹, a primeira parte da descrição dos dados trata da sociabilidade das

¹ Termo este que embora geralmente designe o processo pelo qual famílias pertencentes a camadas médias e superiores estabeleceram-se em antigos bairros populares localizados no centro da cidade, reabilitando o bairro e substituindo progressivamente os habitantes mais antigos, está sendo utilizado, nos

crianças da pesquisa, de modo geral. E é com esta parte dos dados que aqui iremos dialogar.

Para conversar com as crianças os pesquisadores utilizaram um conjunto de fotografias dos bairros pesquisados, com as seguintes referências: biblioteca do bairro, um parque do bairro, uma rua comercial, um ponto de transporte coletivo, a outra escola pesquisada no mesmo bairro, um mercado e uma praça situada no limite do bairro. As crianças eram convidadas a comentar sobre as fotos e com isso os pesquisadores objetivavam compreender: seus conhecimentos e representações do bairro, identificar os usos do bairro, seus deslocamentos dentro e fora do bairro e ainda suas sociabilidades.

A outra pesquisa (aqui denominada de **Pesquisa B**) diz respeito a uma pesquisa de mestrado relacionada a um Grupo de Estudos da Universidade Federal do Paraná, do Setor de Educação, que estuda as tensões e contradições nas redes de interdependência de crianças em contextos urbanos². Essa pesquisa (2015) tinha como objetivo estudar os usos do bairro Pilarzinho por crianças da Rede Municipal de Educação de Curitiba.

Será mencionada ainda uma pesquisa maior realizada em Curitiba (que aqui denominaremos de **Pesquisa C**³) realizada pelo Grupo mencionado acima, com crianças de 27 escolas municipais situadas em 9⁴ regionais da cidade de Curitiba, entre os anos de 2013-15. Na primeira etapa dessa pesquisa foram coletados dados quantitativos a partir de um questionário entregue a aproximadamente 1600 responsáveis por crianças estudantes dos 5º anos do Ensino Fundamental. E na segunda etapa foram realizadas conversas com 54 crianças das escolas selecionadas. Tal pesquisa vem demonstrando que as socializações espaciais e a mobilidade das crianças moradoras do centro e da região norte são bem mais variadas do que as do sul e do sudeste. Foi a partir desta Pesquisa C, é que sentiu-se a necessidade de escolher dois bairros contrastados da cidade para realizar estudos mais detalhados. Assim, duas das pesquisadoras do grupo procuraram desenvolver suas pesquisas de mestrado, cada qual em um bairro oposto quanto à localização e ofertas de mobiliários urbanos (um ao norte, na Regional Boa Vista e com ampla oferta de equipamentos públicos e outro ao sul/sudeste, na Regional Cajuru, com bem poucos equipamentos de lazer, cultura etc.).

últimos anos, também para designar “outros processos de ‘revitalização’ de centros urbanos degradados e de ‘elitização’ das cidades” (AUTHIER; BIDOU, 2008, p. 14).

² O Projeto intitula-se “Vivendo a infância na cidade: tensões e contradições nas redes de interdependência de crianças que se socializam em configurações urbanas do século XXI” sob a coordenação da Professora Dra. Valéria Milena Rohrich Ferreira.

³ Intitulada “Cidade e Infância: um estudo em bairros de Curitiba” (FERREIRA et al, 2015, no prelo).

⁴ À época da pesquisa, Curitiba contava com 9 regionais. Hoje são 10 regionais.

Portanto, o bairro aqui explorado é o Pilarzinho (ao norte) um dos bairros que mais apresentam equipamentos culturais e “espaços verdes” (parques e praças) da cidade. Foram selecionadas 40 crianças⁵ (20 meninos e 20 meninas) com idade entre 8 e 11 anos de duas escolas municipais regulares, com jornada escolar de 4 horas (Perfil 1 e 2 e situadas em regiões consideradas como centrais do bairro e com maior quantidade de famílias com melhores condições socioeconômicas) e de duas integrais, jornada de 9 horas (Perfil 3 e 4, situadas em regiões do bairro próximas ou dentro de áreas de vulnerabilidade social e tendo maior quantidade de famílias com menores condições socioeconômicas). Conversou-se com cada criança por aproximadamente 30 minutos e também se partiu da metodologia utilizada por Authier e Lehman-Frisch (com um conjunto de fotos do bairro).

Neste artigo procuraremos trazer, portanto, algumas aproximações entre as pesquisas, no que diz respeito ao deslocamento das crianças de casa para escola; deslocamento no bairro; usos do bairro; e realização de atividades extraescolares.

1. Vivendo a infância em Batignolles (Paris-França), Stoke Newington (Londres-Reino Unido) Noe Valley (São Francisco- Estados Unidos) e Pilarzinho (Curitiba-Brasil)

1.1 Deslocamento das crianças até à escola

Para Authier e Lehman-Frisch (2012) o modo de deslocamento do domicílio para a escola pode ser considerado como um dos fatores que intervêm no conhecimento do bairro. A **Pesquisa A** indicou que o trajeto “casa-escola” realizado pelas crianças que moravam a mais de um quilômetro da escola, era bem menos suscetível a que as crianças efetuassem seus trajetos da escola a pé⁶. Contrariamente, as crianças que moravam mais perto da escola em sua maioria realizavam esse trajeto a pé. No entanto,

⁵ Foram respeitados todos os princípios éticos de integridade da pesquisa científica (diretrizes e normas) presentes na discussão instituída pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED) no Grupo de Trabalho (GT) Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e a Resolução nº 510 de 2016. Após apresentação da pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação e o consentimento de diretoras, professoras e pais ou responsáveis, explicou-se detalhadamente a pesquisa às crianças perguntando se estas queriam participar da pesquisa.

⁶ Segundo os resultados da pesquisa 31,1% das crianças não realizavam o caminho “casa-escola a pé”, contra 90,4% para as crianças que moravam mais perto, e “sempre ou por vezes sozinhas”, 20,7 % contra 66,6 %.

mais da metade das crianças disseram que vão para escola ou (retornam da escola) sempre acompanhadas por seus pais ou por outros adultos e apenas um sexto das crianças fazem sistematicamente seus trajetos sozinhas. Para os autores, esses dados confirmam os resultados de pesquisas recentes sobre o forte enquadramento dos trajetos escolares das crianças na escola primária, ou seja, os usos intensos das crianças nos bairros se fazem sob a vigilância atenta dos pais (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012).

O que se verificou nas cidades pesquisadas pelos autores foi que as crianças são proporcionalmente mais numerosas a serem "(muito) fortemente" monitoradas em Noe Valley (São Francisco) do que em Batignolles (Paris) e em Stoke Newington (Londres). Outro resultado interessante referente ao deslocamento das crianças até escola, diz respeito, ao conhecimento do bairro. As crianças que se deslocavam a pé para a escola (sempre ou por vezes) tinham um melhor conhecimento do bairro do que aquelas que vão para a escola exclusivamente de carro e/ou de transporte comum. Resumindo, quanto mais as crianças moravam perto da escola, mais elas apresentavam usos intensos e variados do bairro analisado. E com o distanciamento geográfico, os pais reforçavam o enquadramento dos usos de seus filhos, com um limiar muito claro de dois quilômetros: as crianças que vivem além desse limite são mais numerosas a ser fortemente ou muito fortemente enquadradas do que as crianças que moram mais perto. (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012).

Já com relação ao Brasil, e mais especificamente Curitiba, dados recentes de uma pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade⁷ sobre o deslocamento de crianças (de 8 e 9 anos) até a escola, revelou que no geral, 44% indicaram ir a pé. Em segundo lugar destacou-se a utilização do carro (29%), seguido do transporte escolar. Já os transportes menos citados foram à utilização da bicicleta (2%) e do ônibus de linha (3%). No entanto, ao se somar os percentuais das crianças que se deslocam até às escolas de carro e de transporte escolar, este percentual chega a 54% de crianças que utilizam veículos automotores para o seu deslocamento até a escola.

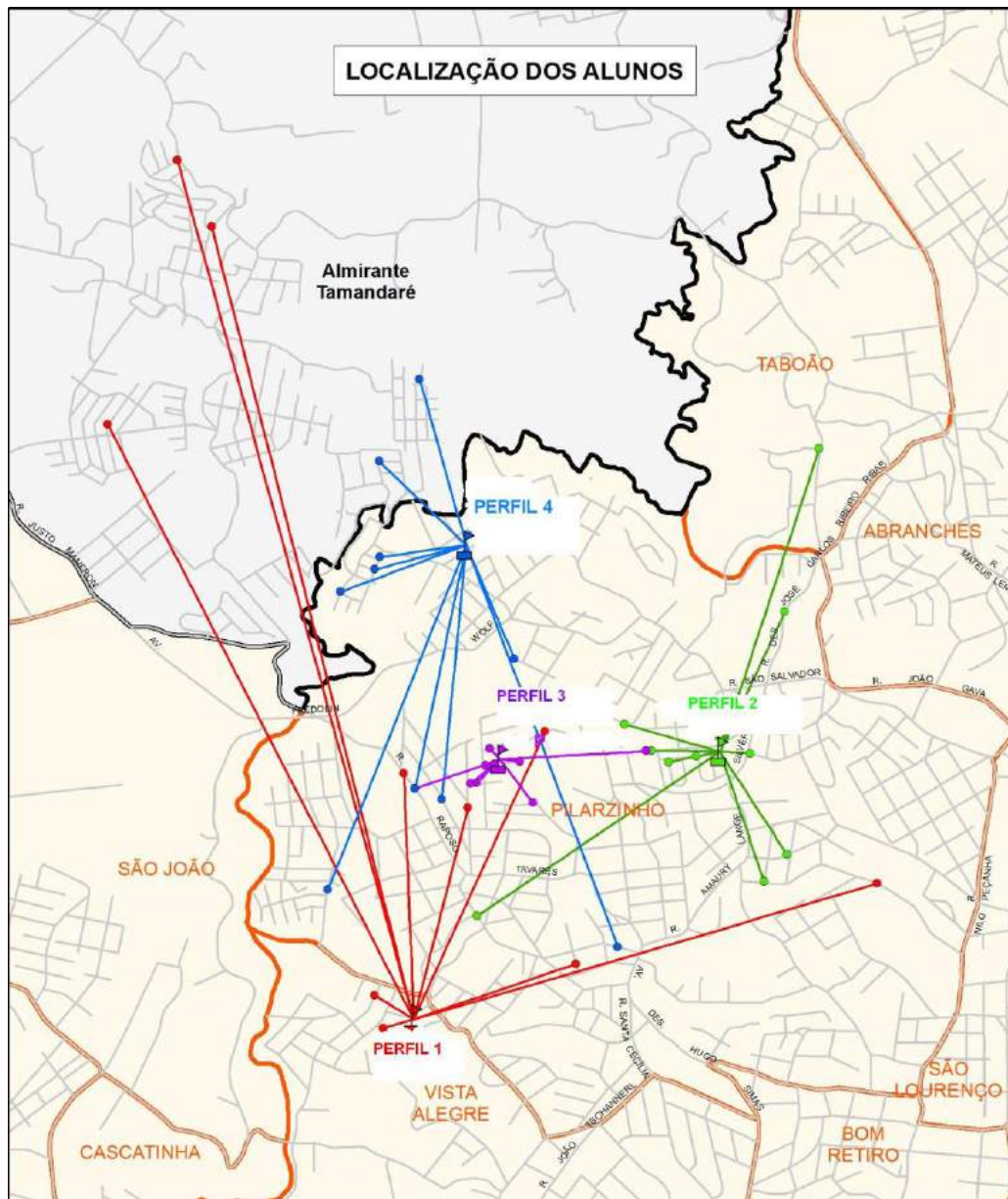
Quanto aos dados da **Pesquisa C** realizada em bairros das 9 regionais, sobre o trajeto casa-escola, os dados demonstraram forte enquadramento das famílias, assim como apontado nas pesquisas dos outros países. São 84% das crianças que vão à escola

⁷ Pesquisa realizada em 2014 com crianças dos 4º anos do Ensino Fundamental, por meio de um questionário respondido pelas crianças, vinculado à aplicação da Avaliação do Rendimento Escolar de Curitiba (SIMARE).

acompanhadas (nos outros países, foram “mais da metade”) e quem as leva, em primeiro lugar é a mãe (28%), seguido do pai (14%) e 38% indicaram outros adultos: avós, família, irmãos ou vizinhos (a categoria outros, somou 4%). Assim, ir sozinha à escola representa apenas 16% dos casos. No entanto, quanto mais as crianças são advindas de bairros em que os moradores têm uma menor condição socioeconômica (no caso de Curitiba, bairros ao sul e extremo sul, como CIC e Pinheirinho, por exemplo) ou, dentro de cada bairro da pesquisa, em regiões menos valorizadas do bairro (áreas próximas ou de vulnerabilidade social, favelas, vilas), mais sobe o índice de crianças que vão à pé e sozinhas para a escola. E quanto mais as crianças habitam em regiões de vulnerabilidade, mais sobe o índice de crianças que moram bem próximas à escola.

Assim, no caso do deslocamento “casa-escola”, realizado pelas crianças da “**Pesquisa B**”, moradoras da região norte e com melhores condições socioeconômicas, verificou-se que, no geral, de fato elas residiam em sua maioria no bairro, mas não tão próximas do entorno das escolas, como pode ser visto no “Mapa de Arruamento” a seguir (as linhas coloridas indicam o local de moradia de cada uma das crianças da pesquisa e a ligação com a escola em que estudam):

MAPA 1 - LOCALIZAÇÃO DOS PERFIS E DOS ESTUDANTES



FONTE: Ferreira, S. (2015).

Organização: IPPUC/ Setor de Geoprocessamento.

O que se evidencia portanto é que, diferente dos outros países, no caso Curitibano e de um bairro ao norte da cidade, as crianças que percorrem maiores distâncias e utilizam o carro ou o transporte escolar para chegarem às escolas (crianças das escolas do Perfil 1, 2 e 4 da pesquisa), apresentam maiores conhecimentos e usos do bairro e da cidade. E quanto mais as crianças moram perto da escola (Perfil 3), menos apresentam conhecimento e usos intensos e variados do bairro. Isso se justifica, pois, no caso das crianças da escola de Perfil 3, estas situam-se em uma região de extrema

vulnerabilidade social e sair e conhecer o bairro, significaria infringir as fronteiras invisíveis impostas pelo tráfico com inúmeras situações de violência.

1.2 Uso intensivo do bairro

Os dados da **Pesquisa A** revelaram que um grande número das crianças acumula diversos tipos de práticas (o uso do comércio, dos parques ou das bibliotecas, ou ainda a prática de atividades extraescolares). Segundo Authier e Lehman-Frisch (2012) um terço das crianças da pesquisa acumula ainda o conjunto desses usos e ao contrário, apenas uma minoria das crianças tem um uso fraco do bairro, praticando apenas uma ou mesmo nenhuma dessas atividades, o que os faz concluir que “o bairro não se reduz assim, a ser um mero cenário para a maioria dessas crianças”. (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012). Mas, evidenciou-se também que os bairros Batignolles, Stoke Newington e Noe Valley são muito diversamente utilizados pelas crianças, a depender da localização do domicílio e da especificidade de cada contexto urbano⁸.

No caso curitibano, essa situação não é diferente. Embora o Pilarzinho ofereça uma variedade de espaços ambientais e culturais isso não se traduz em um uso intenso e variado por parte de todas as crianças, ficando claro, que o uso se relaciona às condições econômicas das famílias, ao tipo de espaço do bairro onde se mora e se estuda (se em regiões vulneráveis ou seguras do bairro) e até ao tipo de organização de tempo/espaço de cada escola e suas propostas de saídas, visitas, relação com a região do bairro a que se situam. Ao escutar as crianças, pôde-se conhecer como vivenciam os espaços do bairro e da cidade, ficando claro, de modo geral, o grande uso do comércio e o pouco uso dos espaços culturais como museus e teatros. E esses usos do bairro realizados pelas crianças da **Pesquisa B** se diferenciam e muito das crianças da **Pesquisa A**. Enquanto as crianças da **Pesquisa A** primeiramente frequentam atividades extraescolares, as da **Pesquisa B** vão ao comércio do bairro. Essas diferenciações das práticas das crianças no uso dos espaços do bairro serão descritos a seguir.

⁸ Nos bairros Batignolles e Stoke Newington – mais da metade das crianças residem nesses bairros. Já as crianças de Stoke Newington – são mais numerosas a investir fortemente no bairro gentrificado: mais da metade delas conjuga o uso do comércio, dos parques, das bibliotecas e de atividades, enquanto é o caso de uma criança em cinco em Noe Valley e de uma criança em seis em Batignolles. (AUTHIER, LEHMAN-FRISCH, 2012).

1.3 Atividades Extraescolares

Uma grande maioria das crianças da **Pesquisa A** apreciam os bairros em que vivem, sendo que metade delas reconhece o conjunto dos lugares representados pelas fotografias⁹. Esses fortes usos se apoiam primeiramente sobre as atividades extraescolares praticadas no bairro. Essas atividades, que consistem em atividades esportivas, culturais ou religiosas e que podem ser ou não institucionalizadas, se desenrolam para alguns no interior da escola (mas fora do tempo escolar, a exemplo dos "Ateliês azuis", fornecidos pela prefeitura de Paris), para outros, acontecem em outras partes do bairro, enquanto perto de um quinto das crianças acumulam os dois registros. (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012). No caso das crianças de Noe Valley (São Francisco) e Stoke Newington (Londres), essas dizem respeito a uma proporção bem mais considerável de crianças que praticam essas atividades que em Batignoles (Paris). Portanto, as crianças de Batignoles parecem menos sistematicamente envolvidas em atividades extraescolares na França que nos Estados Unidos ou no Reino Unido, em relação à maior duração do seu dia na escola. (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012). Esses resultados, para os autores, evidenciam tanto um forte desenvolvimento das atividades extraescolares nos países desenvolvidos quanto atesta sua importância na construção da relação das crianças com o bairro, na medida em que elas suscitam deslocamentos e desenvolvem sociabilidades ancoradas localmente.

Sobre a participação das crianças em atividades extraescolares (após o horário escolar) a **Pesquisa C** realizada em bairros das 9 regionais de Curitiba investigou tanto a participação das crianças em atividades na escola (fora do período escolar de 4 ou 9 horas) quanto em outros espaços do bairro e da cidade. Referente à participação das crianças em atividades extraescolares na escola verificou-se que somente 35% das crianças retornam à escola depois do horário escolar. E quanto ao número de crianças que realizam essas atividades em outros espaços, somente 27% dos respondentes indicaram que as crianças realizam alguma atividade extraescolar. Entre as instituições públicas foram citados equipamentos da Secretaria Municipal da Educação (SME), Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Juventude (SMELJ) e da Fundação de Assistência Social (FAS), bem como parques da cidade. Entre as instituições privadas,

⁹ Os dados da **Pesquisa A** indicaram que 60,7% das crianças reconheceram o conjunto dos lugares representados pelas fotografias enquanto, ao contrário, apenas 11,4% das crianças têm um fraco conhecimento do bairro (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012).

apareceram cursos de línguas estrangeiras, cursos preparatórios para a entrada no 6º ano em escolas públicas renomadas (como Colégio Militar e Colégio da Polícia Militar do Paraná), aulas de reforço escolar do método Kumon (português e matemática) e aulas particulares e de informática.

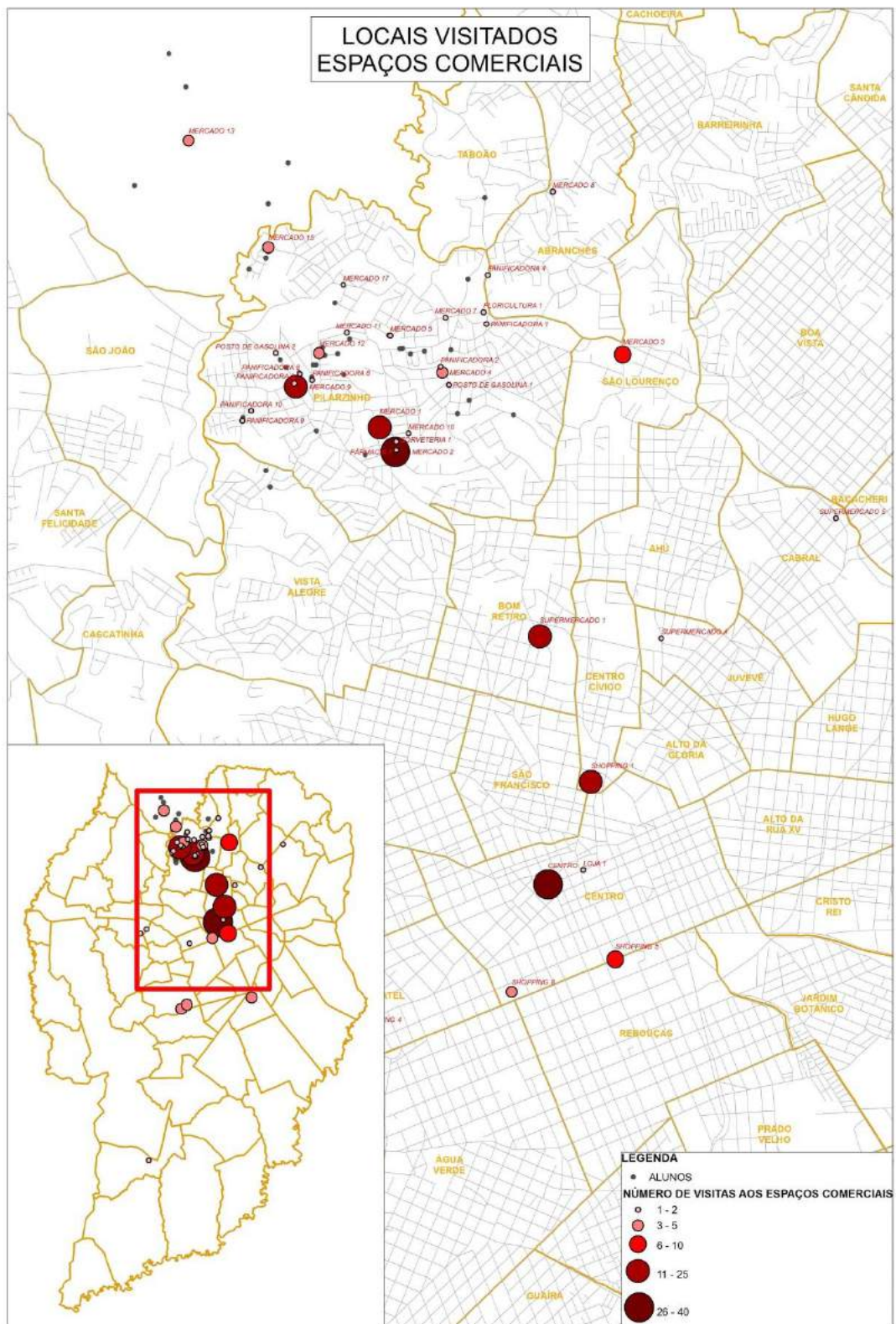
Já no caso da participação das crianças da **Pesquisa B** em atividades extraescolares, tanto na escola quanto fora dela, a tendência não se altera. Foram poucas as crianças que disseram frequentar alguma atividade extraescolar e dentre essas, chama a atenção, o maior número de crianças da escola do Perfil 1 (perfil este com famílias com maiores condições socioeconômicas) a realizar este tipo de atividade. Os locais, públicos e privados, mencionados foram: futebol, natação, aulas de música, aulas de informática e, nos finais de semana, Grupo de Escoteiro. A escola do Perfil 1 também oferta: apoio pedagógico, dança, tênis e coral. A participação grande dessas crianças demonstra um uso do tempo bastante planejado, enquadrado e “capitalizado” por suas famílias em detrimento das crianças dos Perfis 2, 3 e 4.

1.4 Comércio

A **Pesquisa C** realizada nas 9 regionais, de modo geral, indicou que o local do bairro que as crianças mais frequentam é o comércio, destacando-se em primeiro lugar as idas à padaria, seguido do mercadinho próximo as suas residências e também dos supermercados. No entanto, outros lugares de comércio também foram citados, ainda que com menor incidência: farmácia, loja de roupas, aviário, *Lan House*.

As crianças da **Pesquisa B** também indicaram em primeiro lugar utilizar os espaços de comércio do bairro e da cidade. Assim, diferentemente da **Pesquisa A**, foram os locais de comércio do bairro que mais apresentaram incidências de uso pelas crianças da **Pesquisa B** e demonstram que o conhecimento do bairro se dá por esta via. De modo geral, as crianças relataram utilizar o comércio próximo às suas residências, como mercados, mercadinhos, bares e panificadoras. Já quanto a utilização do comércio do centro da cidade, a maioria das crianças disse frequentá-lo para comprar roupas, jogos eletrônicos, lanchar e passear. O “Mapa de Contagem” abaixo (em que círculos maiores e mais escuros representam maior quantidade de crianças que visitaram cada local de comércio), demonstra um pouco essa mobilidade espacial das crianças das 4 escolas nos diferentes espaços comerciais tanto do bairro quanto da cidade.

MAPA 2 – LOCAIS VISITADOS ESPAÇOS COMERCIAIS/CONTAGEM



FONTE: A autora (2015).
Organização: IPPUC / Setor de Geoprocessamento.

Vale ainda lembrar que no Pilarzinho concentram-se equipamentos públicos importantes da cidade. No entanto, apesar das crianças estarem tão próximas de uma grande quantidade de espaços verdes, ainda o comércio é o primeiro lugar frequentado. Mas, o que diferencia ainda as crianças da **Pesquisa B** nos usos desses espaços é a diversidade de locais frequentados pelas crianças. No caso do comércio, enquanto as crianças dos Perfis 1 e 2, disseram frequentar uma variedade de locais como hipermercados, mercados, panificadoras, sorveterias, floriculturas, dentro e fora do bairro, as crianças dos Perfis 3 e 4 disseram frequentar mais os locais de comércio perto de sua moradia.

1.5 Espaços de Lazer e Cultura (Parques, Jardins, Praças, Museus Teatros e Cinemas)

Os parques e os jardins são os lugares que aparecem em segundo lugar, tanto na **Pesquisa A** como na **Pesquisa B**, sendo os mais frequentados pelo conjunto das crianças. Segundo resultados da **Pesquisa A**¹⁰ os parques e os jardins são mais frequentemente utilizados pelas crianças de Stoke Newington (Londres) e Batignolles (Paris) que pelas de Noe Valley (São Francisco). E ao utilizarem menos os parques locais, as crianças de Noe Valley, são mais numerosas a frequentar o comércio do bairro. Para Auhier e Lehman-Frisch (2012) os parques e os jardins se constituem em polos importantes da socialização local das crianças e passam a ser verdadeiros espaços partilhados.

Sobre a utilização dos parques e dos jardins é importante que se diga que, no caso de Curitiba, a cidade ao longo das últimas décadas, construiu um *slogan* “de capital ecológica” pela preservação de grande quantidade de área verde, no entanto, tais áreas transformadas em parques e bosques e bem preservados, encontram-se mais na área norte e central do que na sul.

Assim, embora a cidade se diga ecológica, a **Pesquisa C** realizada em bairros das 9 regionais, constatou que apenas 50,2% das famílias, de modo geral, dizem utilizar os parques do bairro. E as famílias que mais frequentam foram justamente as dos bairros situados ao norte ou região central da cidade. Já com relação às visitas a outros parques da cidade, de modo geral, as famílias apontaram para um índice um pouco maior de frequência (63,6%). As famílias que mais assinalaram frequentar parques foram novamente as do norte e centro da cidade, coincidentemente os mesmos bairros que

¹⁰ Segundo os resultados da “Pesquisa A” dois terços das crianças frequentam os parques e jardins “muito frequentemente” ou “frequentemente” e apenas três crianças “nunca” vão a esses lugares.

registraram índices altos na utilização de parques do bairro o que faz supor que, quem utiliza parques da cidade, na maior parte das vezes, são famílias que moram perto destes locais.

No caso da utilização dos parques do bairro pelas as crianças da **Pesquisa B**, no geral, essas demonstraram utilizar “muito frequentemente”. E os parques mais visitados do Pilarzinho pelo conjunto das crianças foram os Parques Tingui e Tanguá:

FOTOGRAFIA 1 – PARQUE TANGUÁ



FONTE: As autoras (2015).

FOTOGRAFIA 2 – PARQUE TINGUI



FONTE: As autoras (2015).

1.6 Bibliotecas

Outro espaço frequentado em comum pelas crianças da **Pesquisa A** e pelas da **Pesquisa B**, é a biblioteca. Os dados da **Pesquisa A** indicaram que embora menos que os parques e jardins e também o comércio, a biblioteca não deixa de ser um lugar utilizado “muito frequentemente” ou “frequentemente” por mais da metade das crianças. (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012). No entanto, as crianças de Paris, Londres e São Francisco fazem usos diferenciados desse espaço, muitos deles relacionados às condições econômicas das famílias. O uso da biblioteca é mais favorecido pelas crianças de Stoke Newington (Londres) que por aquelas de Noe Valley (São Francisco) ou de Batignolles (Paris).

As crianças do Pilarzinho também fazem usos diferentes das bibliotecas do bairro e também se encontrou relação com as condições socioeconômicas das famílias. As crianças do Perfil 3, ou seja, da escola situada em região de maior vulnerabilidade social é que disseram frequentar mais esse espaço. Estar em primeiro lugar entre as escolas pesquisadas pode estar associado, além das atividades de empréstimo de livros,

leituras e pesquisa, também à utilização do computador, conforme informaram várias crianças. Já sobre a última posição ocupada pelas crianças do Perfil 1, perfil com maiores condições socioeconômicas, pode se supor que essas famílias dispõem de um acervo de livros e computador em casa, e não necessitam utilizar as bibliotecas do bairro. Abaixo fotografias das bibliotecas (Faróis do Saber) situadas no bairro Pilarzinho:

FOTOGRAFIA 4 – FAROL DAS CIDADES



FONTE: As autoras (2015).

FOTOGRAFIA 5 – FAROL MANUEL BANDEIRA (na escola)



FONTE: As autoras (2015).

1.7 Conhecimento do bairro: bairro dos meninos e das meninas

Os meninos e as meninas de Paris, Londres e São Francisco, de modo geral, não se distinguem no tipo de uso do bairro. Mas isto não significa que as crianças vivenciem o bairro da mesma maneira. (AUTHIER, LEHMAN-FRISCH, 2012). As crianças frequentam em proporções muito semelhantes às lojas e as bibliotecas, no entanto, elas não fazem o mesmo uso dos parques e dos jardins públicos e não participam de forma idêntica das atividades extraescolares propostas localmente, nos estabelecimentos escolares ou em outros lugares no bairro. Os meninos se destacam na utilização dos parques e dos jardins públicos mais do que as meninas. Inversamente, as meninas são proporcionalmente mais numerosas a praticar atividades extraescolares e praticam mais essas atividades nos estabelecimentos escolares do que em outros lugares no bairro. (AUTHIER; LEHMAN-FRISCH, 2012).

E similarmente, no caso do Pilarzinho, as crianças também vivenciam de forma diferenciada os espaços do bairro. No entanto, são os meninos que mais demonstraram ter conhecimento e frequentar os espaços do bairro tanto a pé (65,4%) quanto de

bicicleta (87,5%). Eles vão ao comércio, à casa dos amigos, andam de bicicleta pelo bairro e pelos parques, brincam na rua e nas praças. Tendo em vista, que os meninos utilizam intensamente os espaços do bairro, movimentando-se, sozinhos ou acompanhados, eles disseram no geral, considerar o Pilarzinho um bairro seguro para se viver. Em contrapartida, as meninas permanecem mais tempo em casa, brincando, assistindo televisão, estudando e utilizando o computador. E do total de incidências de afazeres das crianças, 43,1% são domésticos, e infelizmente 96,2%, são rotinas semanais das meninas, como exemplo: limpar a casa, lavar roupas ou cuidar de irmãos mais novos.

Considerações Finais

A partir da aproximação dos dados resultantes das conversas com crianças de Curitiba, Paris, Londres e São Francisco sobre suas maneiras de viver, conviver e de suas socializações espaciais no bairro à que pertencem, pôde-se afirmar que a relação das crianças com o bairro e com a cidade revela infâncias muito diferenciadas socialmente. E esse processo varia sensivelmente a depender do meio social, das condições econômicas e do local de moradia das crianças em determinadas regiões do bairro.

Assim, as crianças apresentaram diferentes formas de apropriação espacial do bairro, como é o caso das crianças curitibanas que primeiramente disseram utilizar os espaços de comércio do bairro e fazer pouco uso dos espaços culturais como museus e teatros. Em contrapartida, as crianças parisienses, londrinas e americanas estão envolvidas em atividades extraescolares no bairro e na cidade. Ainda, é importante destacar que as crianças curitibanas pertencentes à classe popular, no caso do Pilarzinho, vivenciam menos os espaços do bairro e demonstram uma espécie de confinamento social e de suas sociabilidades, mesmo morando perto de importantes mobiliários urbanos.

Referências Bibliográficas

AUTHIER, Jean-Yves. La question des "effets de quartier" en France. Variations contextuelles et processus de socialisation. In: AUTHIER, Jean-Yves; BACQUE, Marie-Hélène; GUERIN-PACE, France. *Le Quartier: enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales*. Paris: **La Découverte**, 2006.

AUTHIER, Jean-Yves; BIDOU, Catherine. La Gentrification urbaine. **Espaces et Sociétés**. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, n. 132-133, 2008. (Éditorial).

Jean-Yves Authier e Sonia Lehman-Frisch, « Variations sur un thème : Les manières d'habiter des enfants dans les quartiers gentrifiés à Paris, Londres et San Francisco », **Métropoles** [En ligne], 11 | 2012, mis en ligne le 12 décembre 2012, consulté le 21 décembre 2012. URL : <http://metropoles.revues.org/4584>.

FERREIRA, Solange Pacheco. **Políticas Educacionais de Ampliação do Tempo e Espaço para a Infância em Territórios Urbanos : uma análise a partir do bairro Pilarzinho da cidade de Curitiba**, 2016. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. Práticas Institucionalizadas e Processos de Socialização de Crianças na Cidade, **Revista Cocar**. Belém/Pará, v. 9, n.17, p. 55-64, jan. /Jul. 2015.

_____. Colorindo o passado curitibano: relações entre cidade, escola e currículo. **História Revista**, Goiânia, v.5, n.2, p.421-453, jul/dez, 2010.

LUTA PELA MORADIA COMO PARTE DO DIREITO À CIDADE: CRIANÇAS QUE VIVEM E LUTAM NO RIO DE JANEIRO

Bárbara de Oliveira Gonçalves – bog.ped@gmail.com

(PROPED / UERJ - Programa de Pós-graduação em Educação)

(Professora de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro)

Tema 2 – Culturas da infância e o direito à cidade.

RESUMO:

Este trabalho é resultado das problematizações, discussões e estudos, elaborados durante o curso de Mestrado em Educação realizado no programa de Pós Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/ UERJ), em diálogo com as produções do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD), coordenado pela professora Lígia Aquino e fruto das observações a respeito da participação infantil nos espaços políticos da vida em sociedade. A partir dos acontecimentos desencadeados com os preparativos para os megaeventos ocorridos na cidade do Rio de Janeiro, principalmente as remoções forçadas de comunidades, e no contexto dos movimentos populares, pudemos observar a presença de crianças que lutavam pelo seu direito à cidade, não só se tornando sujeitos conscientes das angústias sociais, mas atuando como seres políticos.

PALAVRAS CHAVE: Participação infantil, luta pela moradia e direito à cidade.

1. Direito à cidade e desigualdade social

Falar do direito à cidade é falar do direito coletivo que a população possui de usufruir dos espaços, equipamentos e meios públicos de acesso a estes. É falar, inclusive, da necessidade destes ambientes e aparelhos existirem de forma democrática em diferentes áreas urbanas. É falar do direito não só à ciclovias, áreas de lazer e segurança, mas também do direito à moradia, ao transporte público de qualidade, ao saneamento básico, à hospitais próximos às residências, assim como escolas, e também à espaços culturais, desportivos, artísticos e coletivos, é possibilitar o contato com a natureza, e garantir o direito dos sujeitos que habitam as cidades de vivê-las integralmente. Para isso, garantir condições de vida dignas para toda a população é fundamental, condições tais como salários suficientes para a reprodução da vida e tempo livre, ou seja, horário de trabalho e estudo que não sejam abusivos.

O Estado, instrumento de determinação social, tem papel crucial não só no desenvolvimento destes espaços, mas também no provimento dos meios de acesso,

inclusive culturais, à esses mecanismos urbanos. Bastante presente na definição de políticas regulamentadoras do uso de terras e propriedades, na definição dos salários mínimos, parece por sua vez, ausente no que se refere à não prover o acesso universal aos meios e equipamentos de uso e consumo coletivos.

A segregação social e a desigualdade aparecem na ideologia dominante, como problemas de ordem individual, na medida em que os sujeitos, historicamente excluídos e explorados buscam alternativas socioespaciais àquelas promovidas pelo Estado, este, muitas vezes considerado como um instrumento neutro de regulamentação e não como um instrumento de poder de uma classe sobre a outra, que faz valer os interesses do capitalismo. As iniciativas de cunho social e coletivo que buscam na organização popular de mutirões e ocupações coletivas, sanar pela via não institucional, visto que esta não dá conta dos interesses populares, os mais graves problemas sociais, acabam sendo mal vistos por parte da população, são consideradas irregulares e até mesmo criminalizadas pelo Estado.

No discurso dominante, o Estado parece estar acima das contradições e conflitos que produzem e reproduzem a desigualdade socioespacial, considerada um problema que será solucionado com o desenvolvimento econômico e planejamento territorial urbano. Na matriz discursiva dominante, o desenvolvimento é promovido pelos agentes tipicamente capitalistas de produção do espaço urbano e pelo Estado. Os agentes não tipicamente capitalistas, como os que produzem a cidade com autoconstrução, mutirão, favelas, ocupações coletivas, parecem ser apenas os causadores dos problemas. A produção do espaço pelos diferentes grupos societários é abstraída, pois não faz parte do mundo idealizado. Os problemas advindos da urbanização, como a segregação espacial, são tidos como causas e como desvios de um modelo de urbanização cujo pressuposto é uma cidade ideal. (RODRIGUES, p. 75, 2007).

Dessa forma, os sujeitos que sofrem com a desigualdade social, acabam sendo vistos, justamente como os causadores destas mazelas. O fato dessa relação não ser explicitada é fundamental para a manutenção da ordem tal como ela está. A complexidade da nossa desigualdade social se expressa de forma bastante concreta nos espaços urbanos, na diferença entre morro e asfalto, áreas nobres e subúrbio, Zona Sul e Zona Norte no Rio de Janeiro, bem como município do Rio e Baixada, por exemplo. Compreender as causas e os contextos históricos de produção e reprodução dessas desigualdades como produto social gerador de crises e conflitos, é enxergar a negação de direitos que parte da sociedade (senão a maior parte numericamente falando) vem sofrendo.

A concentração de terras, desde o estabelecimento das capitânicas hereditárias, com a divisão do nosso território em 12 faixas extensas de terra (Cintra, p. 18, 2013), a doação de sesmarias, a escravidão e extermínio dos indígenas e sua aculturação, bem como a infame lei de terras: “*Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra.*” (Brasil, 1850), promulgada poucos anos antes do fim oficial da escravidão no Brasil (Brasil, 1888), tudo isso são fatos históricos que vem assinalando a apropriação não só indevida, mas criminosa e desigual da propriedade e riqueza humanas.

Apropriação essa que é fruto da dominação de uma classe sobre a outra, classes sociais que estão expressas na desigualdade social do espaço urbano, nas diferentes formas de apropriação das riquezas produzidas. Há espaços urbanos visivelmente planejados, com casas amplas, piscinas, garagens, muros, cercas, seguranças, avenidas, praças, quadras, academias, ciclovias, parques, museus, teatros, hospitais, centros comerciais, escolas, áreas com saneamento e devidamente arborizadas, áreas onde as classes populares ocupam enquanto classe trabalhadora, seja como motorista, jardineiro, faxineiro, etc. E há os espaços urbanos onde habitam esses trabalhadores, conjuntos habitacionais de dimensões mínimas, favelas, edifícios precários utilizados para creches, postos de saúde e hospitais, cortiços e ocupações coletivas de terra, falta saneamento básico, de ventilação e privacidade, ruas estreitas, ausência de parques, praças, ruas, trânsito caótico e desordenado, falta de transporte público e sucateamento deste, espaços onde habitam os trabalhadores e que muitas vezes são vistos como ilegais e irregulares.

Essa desigualdade que se espera diminuir com a implantação por meio do Estado de infraestrutura, termina por se ampliar, uma vez que chegada a infraestrutura, os proprietários de imóveis e a especulação imobiliária acabam por valorizar essas áreas e expulsam uma vez mais para regiões ainda mais periféricas esses trabalhadores.

A desigualdade socioespacial e a precariedade para a reprodução da vida são produtos do modo de produção e, ao mesmo tempo, são condição de permanência nas mesmas condições precárias. O processo de expansão capitalista produzindo “cidade”, incorporando o espaço produzido pelos trabalhadores faz prevalecer o valor de troca sobre o valor de uso. (RODRIGUES, p. 78, 2007).

Isso constitui também o aumento da espoliação dos trabalhadores, que passaram a morar em locais cada vez mais distantes dos locais de trabalho, explorando-os nas áreas nobres, e subúrbios, no trabalho e também no espaço de moradia, por meio de

aluguel e outras taxas, ampliando também o tempo de deslocamento diário, a necessidade de se deslocar por meio de dois ou mais meios de transporte, transformando-se assim, a cidade em uma cidade-mercado, uma cidade a ser consumida por quem pode pagar por ela. Impedindo a concretização dos direitos de acesso a bens públicos, descaracterizando os direitos coletivos, uma vez que o que interessa ao sistema neoliberal são, cada vez mais, os direitos individuais, seletivos, que se expressam principalmente nas relações de mercado.

O que significa que o direito à cidade acaba sendo um direito relativo, em particular àqueles indivíduos pertencentes às classes mais baixas da população. Que tem seus direitos continuamente negados, inclusive enquanto cidadãos, de vivenciarem plena e integralmente a cidade na qual não só habitam, mas constituem e constroem.

2. As crianças e o direito à cidade

Se para os cidadãos em geral o direito à cidade é um direito relativo, principalmente por uma questão de classe, para as crianças, que vivenciam não só os mesmos problemas, mas muitas vezes sofrem de forma mais intensa que os outros grupo etários as mazelas da sociedade, esse direito é ainda mais restrito, uma vez que a infância não só sofre medidas consideradas protetivas, mas é também oprimida socialmente por sua característica etária, sob a égide de protegê-las de sua própria imaturidade, são as crianças continuamente tratadas como seres incapazes, incompletos e suspensas no vir a ser, devendo ser preparadas para a sua vida adulta, são sujeitos cuja importância e participação perante à sociedade são negados peremptoriamente, sendo simplesmente adiados para uma futura condição adulta. Essa negação se expressa de forma contundente no usufruto dos espaços públicos, às crianças não somente são negadas a participação na construção das cidades e dos espaços que elas gostariam que existissem, mas muitas vezes também lhes são negados os acessos a estes espaços pelos mais diferentes motivos, em especial o problema da segurança.

É possível entender o porquê de os adultos não gostarem da permanência das crianças naqueles espaços não controlados por eles, pois o conceito de direito, associado à ideia de proteção, também está relacionado à necessidade de controle sobre as crianças. James e James (2004, p.3) lembram que faz parte da experiência de socialização das crianças 'fazer o que eu (o adulto) estou mandando', o que reflete a ordem hierárquica entre as gerações. (MÜLLER, 2011, p.14)

No caso das crianças o direito à cidade é extremamente importante, não apenas para o desenvolvimento pleno destas, mas também pelo fato destas pertencerem a um grupo que merece atenção e cuidados especiais por parte do Estado. É fundamental ser garantido por que oferece a possibilidade de fortalecer o espírito de descoberta das crianças, para que estas experienciem o mundo por elas mesmas, criem suas impressões e constatações sem depender apenas de livros e das falas de seus pais e professores, assim como permite que estas atuem neste mundo, além disso o direito à cidade para as crianças se refere a terem os seus direitos plenamente atendidos, tanto em seu processo de formação enquanto cidadão da cidade, conhecedor da mesma e que a usufrui de maneira igualitária aos demais grupos sociais.

Também para as crianças o direito à cidade aparece de forma diferenciada no que se refere ao seu conteúdo de classe, embora ambas as classes sofram supressão do uso deste objeto que tratamos: as cidades. Surgidas da necessidade de se aumentar a proteção, estas pequenas fortalezas criadas na Idade Média com a finalidade de proteger do perigo, ainda hoje, vivenciam o problema da segurança, mas agora tomadas pela violência em seu interior. E esse problema tem modificado e constituído não só esse espaço, mas a maneira de vivê-lo.

Para as crianças das classes média e alta, a questão crescente do problema da violência urbana tem modificado o espaço urbano e cerceado o uso de espaços coletivos. A falsa sensação de segurança total enredada pelas atuais fortificações através de altos muros, cercas, grades, porteiros, seguranças, câmeras, alarmes e tantos outros dispositivos que cada vez mais cerceiam o espaço público e privado e delimitam o ambiente urbano, além de modificarem este espaço, também caracterizam um modo de viver a cidade que é limitado e privado de liberdade. Não são poucas as crianças que desconhecem diversas partes da "cidade proibida", a periferia, as favelas e bairros mais pobres, comumente associados à violência, bem como não fazem uso dos diferentes meios de transporte públicos, deslocando-se nos carros familiares ou nos transportes escolares. Deixando de caminhar até a escola, não só deixam de realizar uma atividade física saudável, mas perdem os detalhes do trajeto, as casas com suas características, as ruas, com suas diferenças, as fábricas, comércios e serviços, a comunidade que fervilha a seu redor, deixam de encontrar amigos no caminho, de observar os rios, árvores, insetos, as pontes, desconhecem a formação e localização geográfica do seu bairro,

deixam de brincar com os amigos com quem caminhariam e passam a se concentrar em televisores ou brinquedos em sua maioria jogos eletrônicos com os quais se distraem no caminho até a escola. Marcas dessa restrição contribuem para que elas cresçam alheias aos problemas sociais existentes aos seus próprios pares, as outras crianças.

A criança deixou de ser livre e autônoma no mais simples gesto de aprender caminhando na cidade, depara-se com a maior barreira até hoje sentida - a exagerada desconfiança social e a exaltação de um protecionismo encolerizado por parte da família. (VELOSO e CORREIA, p. 5, 2015)

Por sua vez, as crianças das classes mais abastadas, tem vivenciado cada vez mais os condomínios de luxo, verdadeiras ilhas à parte da cidade de fato, onde lá elas tem o privilegio muito bem pago, de andarem livremente de bicicleta, irem aos mercados, escolas e mini centros comerciais, além de bibliotecas, brinquedotecas, academias, todas pertencentes a estes condomínios fechados que representam apenas uma pequeníssima parte da vida nesta sociedade.

Já as crianças das classes populares são atingidas não só pela violência urbana em geral, mas sofrem também com a violência do Estado que intervém militarmente nos seus lugares de moradia, estudo, lazer, etc. São oprimidas pelos fuzis não só do tráfico com quem convivem diariamente, mas sofrem da mesma forma com o fuzil dos policiais que investem contra morros, guetos e favelas, desrespeitando moradores e alheios às brincadeiras infantis que se passam nos estreitos acessos às casas. No meio desta verdadeira guerra entre traficantes e polícia, morrem e crescem as crianças das classes populares.

No Rio de Janeiro esse problema é particularmente grande, pois segundo o site de notícias do UOL, este estado concentra 60% do total de crianças mortas por policiais, em 12 anos. Só no Estado do Rio de Janeiro foram registradas 50 mortes de crianças e adolescentes de até 14 anos em decorrência de intervenções de policiais ou de outros agentes da lei, num total de 84 vítimas em todo país de 2001 a 2013.

Além da violência propriamente dita, as crianças das classes populares sofrem ainda a violência de terem seus direitos continuamente roubados, brincado nas ruas de suas comunidades, nas lajes, nas poucas quadras e parques existentes, essas crianças muitas vezes convivem com a falta de saneamento básico, brincam entre valas a céu aberto, sofrem e temem os atropelamentos em vias expressas, suportam preconceito e discriminação racial, além da falta de condições de vida que muitas vezes as obrigam a

cumprirem desde cedo obrigações e responsabilidades que vão muito além dos seus estudos, como trabalhar, auxiliar no trabalho doméstico e na criação dos irmãos menores, o que rouba-lhes o tempo de se desenvolver integralmente e em consonância com a cidade.

Outro dado alarmante e que diz respeito ao uso do espaço público e reitera a necessidade de discutir o direito da cidade às crianças é o que se refere ao tempo que estas passam ao ar livre. Estima-se que as crianças de hoje passam menos de duas horas por dia ao ar livre, tempo equivalente e, em alguns casos, inferior ao dos presidiários, em qualquer parte do mundo.

56% das crianças passa uma hora ou menos brincando ao ar livre. Uma em cada cinco passa 30 minutos ou menos ao ar livre; e uma em cada dez crianças nunca brinca ao ar livre. Esses são dados de um estudo conduzido pela Edelman Berland com 12 mil pais de crianças entre 5 e 12 anos. Foi realizado nos meses de fevereiro e março de 2016, nos EUA, Brasil, Reino Unido, Turquia, Portugal, África do Sul, Vietnã, China, Indonésia e Índia. (NEGRI, p. 14, 2016).

Esse enclausuramento da infância provoca diversos problemas, não só os relacionados à saúde, como a necessidade de pegar sol e a vitamina D, a falta de atividades físicas e a obesidade infantil, além de se relaciona à cultura infantil, ao brincar, às aprendizagens sociais e coletivas, ao conhecimento de mundo e à experimentação, e diz respeito também a uma não participação infantil na vida social, colaborando para a visão de que a criança não precisa ou não pode participar dos espaços de decisão, deliberação, bem como das lutas, e transformações sociais.

3. Crianças como sujeitos políticos

A ideia de proteção à infância trouxe à tona a concepção de crianças enquanto sujeitos de direitos, mas ao mesmo tempo que garantiu a proteção pelo menos a nível legal, não legitimou de fato o direito à participação social de forma autônoma por esses sujeitos.

Para Korczac, no caso das crianças “*debates e decisões se sucedem sem que o interessado seja jamais consultado.*” (KORCZAC, 1984, p. 24). A questão da imaturidade biológica, acentuada ainda mais pela visão tradicional da criança como alguém incapaz, acarreta, invariavelmente, na ideia de que esta não é capaz de decidir

algo por si mesma, ainda que este algo diga respeito diretamente a ela: *“E a criança? (...) Pressente que acima dela, sem que ela participe em nada, passam coisas importantes que decidem a sua felicidade ou sua desgraça.”* (KORCZAC, 1984, p. 24).

Essa ideia de supremacia adulta, resulta na negação da participação infantil não só nos diferentes espaços sociais, mas também a coíbe de participar na construção, planejamento e transformação do espaço público, negando seu direito de atuar na cidade de forma concreta e decisiva, considerando-a incapaz, alienando-a do espaço público e subestimando sua capacidade de pensar e recriar a cidade.

4. As crianças e a luta pela moradia como parte do direito à cidade

Alguns exemplos da participação infantil nos espaços essencialmente políticos da nossa sociedade podem ser mais facilmente observados nas favelas, comunidades e bairros pobres, por exemplo. São inúmeras as situações em que famílias das classes populares são expostas a violências e reagem não só por meio de protestos, mas ocupam espaços de organização e discussão sobre questões sociais, como a Associações de Moradores, movimentos sociais e outros. Por ser um espaço de moradia, a maioria dos ativistas presentes são as mulheres donas de casa, chefes de família, pois são elas as que passam a maior parte do tempo em casa, e, conseqüentemente acabam se envolvendo de forma mais eficaz e contundente nas questões locais, carregando consigo, muitas vezes suas crianças das mais variadas idades.

Essas crianças, por sua vez, da mesma forma que não são privadas das políticas que atingem suas comunidades, como é o caso das inúmeras remoções que foram realizadas no período que antecedeu os megaeventos que a cidade do Rio de Janeiro recebeu, como a Copa da FIFA e as Olimpíadas. Remoções que possuem a clara intenção de maquiagem a cidade e retomar terrenos de alta especulação imobiliária que vinham sendo ocupados pela população pobre em áreas visivelmente nobres, como no caso da favela do Metrô-Mangureira no Maracanã, do Horto no Jardim Botânico, da Indiana na Tijuca, da Vila Autódromo na Barra, da Restinga no Recreio e muitas outras, segundo reportagem publicada pelo Jornal O Globo em janeiro de 2010, pelo menos 119 favelas seriam totalmente removidas, estas crianças que vivenciam a luta pelo direito à moradia, uma luta primordial no que se refere ao direito à cidade, não se privam de participação, muitas nem mesmo conscientes disso, enfrentam a polícia no

colo de suas mães em embates quase rotineiros contra a demolição de suas casas e seus poucos pertences, remoções estas não só são ilegais, como ainda são envolvidas em um contexto de criminalização dos moradores, de humilhação no qual estes são expostos às maiores violências, como serem obrigados a conviver com lixos e entulhos de casas vizinhas, serem realocados (quando são) a lugares extremamente longes dos quais viviam, sofrerem com a brutalidade da remoção forçada, a demolição de suas residências sem aviso prévio e de madrugada que vão abaixo junto com seus pertences, sem falar no uso desproporcional do aparato policial que tem sido extremamente truculento, como foi o caso da favela da Restinga no Recreio, e tem sido padrão de operação nas demais remoções.

A favela do Metrô, também conhecida como Mangueirinha ou Metrô-Mangueira, localizada próximo à UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), é um exemplo claro de tudo isto. Após as primeiras remoções, feitas com pelo menos 107 famílias que foram realocadas em Cosmos, sob a ameaça de suas opções serem “abrigo, Cosmos ou rua”, na palavra dos representantes da prefeitura que foram ‘dialogar’ com a Associação de moradores, as casas começaram a ser parcialmente demolidas, ignorando o perigo que isto representava para as famílias que moravam em casas com paredes germinadas (como acontece na maioria das favelas, onde uma mesma parede pertence a duas casas) e quem permanecia na favela se via obrigado a viver em uma situação cada vez mais precária, onde os entulhos, que não eram retirados propositalmente, começavam a acumular lixo, água parada, baratas e ratos.

Em reportagem feita pelo jornal A Nova Democracia, a moradora Evalda Bezerra Alves, de 39 anos que vive na comunidade com o marido e os filhos de 2 e 11 anos, contou como tem sido a rotina de terror imposta pelo Estado às famílias que vivem no local:

O meu marido trabalha de carteira assinada, com salário fixo, a minha filha joga basquete e sonha em ser atleta. Todos nossos sonhos estão sendo todos jogados no lixo pelo Eduardo Paes. Não são apenas os nossos, os de todas essas famílias. Pessoas que estudam aqui, trabalham aqui, construíram as suas vidas aqui. Querem mandar a gente para Cosmos, que fica entre Campo Grande e Paciência. O problema não é só a nossa vontade de ficar aqui. O que nós vamos fazer em Cosmos? Um lugar onde não tem hospital, não tem escola, não tem trabalho. O patrão do meu marido já falou: 'Se você for para Cosmos, eu não vou poder te dar duas passagens'. Se meu marido ficar desempregado o que será da nossa família?

Estas crianças presentes nestas favelas, sofrem com toda essa violência e não só acompanham os pais porque não tem outro lugar para estar, mas desenvolvem suas próprias batalhas contra a opressão a que são submetidas, na luta pelo direito a vivenciarem a cidade, de permanecerem em suas moradias e nos locais onde cresceram, onde trabalham e estudam.

Outro importante momento de luta pela moradia que teve expressiva participação das crianças foi a remoção da favela da Oi/Telerj, no Engenho Novo. Segundo o site do Jornal O GLOBO, a ocupação teve início em 31 de março de 2014, quando cerca de 3 mil famílias (estimadas em 8 mil pessoas) organizadas por meio das redes sociais, lotearam um terreno abandonado pertencente à prefeitura na época da Telerj, que estava sob concessão à empresa de telefonia Oi. Em pouco tempo já se podia ver erguida uma comunidade no local que teve seu fim apenas dez dias depois, na manhã de 11 de abril, quando um contingente de mil policiais militares da tropa de choque, polícia civil e guarda municipal chegaram ao local às 4h da madrugada para cumprir a ordem de reintegração de posse a mando da empresa Oi e do Estado.

A reportagem do Jornal A Nova Democracia que esteve no local, registrando a desocupação, relata os momentos de pânico dos moradores da ocupação, que não se intimidaram e enfrentaram a repressão durante horas a fio, sustentando uma combativa resistência pelas ruas do bairro. A todo momento, a equipe relata que pessoas vinham avisar sobre quatro crianças que estavam desaparecidas.

— Nós ainda falamos: “Não empurra! Não joga spray de pimenta! Olha as crianças aí!”. Mas isso não os comoveu. Havia muitas crianças ajudando as mães, para você ter ideia. (...) Nós viemos para cá, porque o aluguel na favela ficou muito caro. É a mesma situação de todos aqui. A gente não pode pagar aluguel e ficar sem comida para alimentar nossos filhos. Só queríamos um teto para viver com um pingo de dignidade, mas nem a isso nós temos direito. — diz a aposentada Célia Regina, de 63 anos.

A ONG Justiça Global denuncia, ainda, que durante a ação do governo do estado e da prefeitura, 21 ocupantes foram detidos. “Entre eles, 12 eram crianças e adolescentes – de 11 a 16 anos – que, contrariando o previsto na lei, não foram encaminhados para a delegacia especializada, tendo sido conduzidos, juntos com os adultos, para as delegacias da região”.

Sem nenhum lugar para ir e dependendo de doações, o grupo declarou ser vítima de baixos salários e aluguéis crescentes em uma situação que tem se intensificado

durante os períodos de preparação para a Copa do Mundo e os Jogos Olímpicos. Ou seja, o direito à cidade, principalmente nas regiões mais valorizadas é cada vez mais restrito, porém a luta pelo direito à cidade se fortalece nessas contradições e o povo organizado ou por meio de movimentos espontâneos, responde às iniciativas de repressão por parte do Estado e das classes dominantes por meio de revoltas e reorganizações socioespaciais.

As crianças, como parte desse grupo social, não só participam, reivindicam e protestam, mas ocupam espaços sociais que não seriam destinados a elas, subvertendo o jogo das hierarquias e estabelecendo novos horizontes na disputa pela cidade.

5. Conclusão

“A desigualdade socioespacial exprime formas e conteúdos da apropriação e da propriedade, da mercadoria terra e das edificações, da cidade mercadoria, da exploração e da espoliação da força de trabalho, da acumulação desigual no espaço, da presença e da, aparentemente paradoxal, ausência do Estado capitalista no urbano.” (RODRIGUES, p. 74, 2007).

Essa situação é o reflexo de uma cidade desigual, cujas contradições entre as classes parecem se aprofundar cada vez mais nas disputas pelos espaços considerados nobres, repleta de sujeitos dispostos a lutar por seus direitos, embora não só desassistidos, mas também oprimidos pela violência do próprio Estado. Neste cenário e pelos mais diferentes motivos, as crianças de diferentes classes, todas habitantes dessa cidade, se veem cada vez mais usurpadas do direito de viver e experimentar o espaço urbano público e social. Mas enquanto habitantes da cidade, mesmo marginalizadas nela atuam, lutam e transformam seu espaço físico, nem que seja com sua simples presença marcante, ocupando as ruas na resistência contra a violência, com seu grito de dor pelas perdas materiais e danos morais que os processos de remoção forçadas causam.

Acredito que no reconhecimento desses sujeitos como cidadãos participativos, como sujeitos políticos, uma nova cidade poderá ser construída, uma cidade mais justa, mais igualitária, mais inclusiva. A partir de sua participação não só nos espaços físicos, mas pensando a transformação social e atuando na sociedade, uma nova cidade poderá ser construída, uma cidade que seja direito deles.

Referências Bibliográficas

Brasil, **LEI Nº 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm. Acesso em: 12 de março de 2017.

Brasil, **LEI Nº 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 12 de março de 2017.

CINTRA, Jorge Pimentel. **Reconstruindo o Mapa das Capitanias Hereditárias.** Anais do Museu Paulista. São Paulo. N. Sér. v.21. n.2. p. 11-45. jul.- dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v21n2/a02v21n2.pdf>. Acesso em: 12 de março de 17.

KORKZAC, Janusz. O direito da criança ao respeito. Tradução Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1986.

MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em Perspectiva: Políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo: Cortez, 2010.

NEGRI, Marina A. E. **Um slogan para dois contextos: o espírito do tempo e o imponderável nas campanhas publicitárias do sabão Omo.** Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA USP Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – Salto - SP – 17 a 19/06/2016. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2016/resumos/R53-1258-1.pdf>. Acesso a 12 de março de 2017.

RODRIGUES, Arlete Moysés. **Desigualdades socioespaciais – A luta pelo direito à cidade.** CIDADES, v. 4, n. 6, 2007, p. 73-88.

VELOSO. Maria João da Silva e CORREIA. Maria Manuela da Silva Veloso (Instituto a Criança na Cidade. Vila Nova de Gaia. Portugal). **A CRIANÇA, A CIDADE, O DIREITO.** III CONGRESO INTERNACIONAL CIUDADES AMIGAS DE LA INFANCIA: Emprender con niños y adolescentes. Iniciativas de transformación e inclusión social. 10 y 11 de septiembre de 2015. Caixaforum Madrid UNICEF Comité

Español. Publicado em 8 de março de 2016. Disponível em:
<https://congresocai.wordpress.com/2015/08/27/a-crianca-a-cidade-o-direito/>. Acesso a
12 de março de 2017.

EIXO 3:
JUVENTUDES
E AÇÃO
CULTURAL
EM
DIFERENTES
CONTEXTOS

ESPAÇO ESCOLAR, CIDADE E CULTURA CONTEMPORÂNEA: participação juvenil em uma nova educação

Eloisa Fatima Figueiredo Semblano Gonçalves – UERJ/PROPED¹
eloisasemblano@gmail.com

Resumo

Este artigo é parte do estudo referente à pesquisa de mestrado em andamento “Juventude e contemporaneidade: o processo de construção do conhecimento em língua inglesa mediado pelas tecnologias digitais em rede”, que tem como objetivo conhecer as experiências de jovens de uma escola estadual de Niterói com a Língua Inglesa, mediadas pelas tecnologias digitais em rede.

Tendo em vista que os processos comunicacionais na contemporaneidade são amplamente mediados por imagens, sons, movimentos, diálogos e pela ampliação de tempos e espaços muito diferentes da linearidade da sala de aula, busco neste artigo analisar o perfil do jovem na contemporaneidade e suas relações com os artefatos tecnológicos de seu tempo e com a escola. Para tanto, farei um breve histórico do entrelaçamento da história humana com o desenvolvimento de técnicas e o surgimento de tecnologias que mudaram o curso da humanidade. Importante analisarmos brevemente a evolução da linguagem no desenvolvimento humano para chegarmos ao advento da tecnologia e às significativas mudanças proporcionadas por esta nova linguagem.

Palavras-chave: juventude, tecnologias digitais, conhecimento

Eixo Temático: Juventudes e ação cultural em diferentes contextos

Introdução

Ao compararmos a linguagem humana a outras linguagens, por exemplo, à dos animais, percebemos que ela é única, pois esta é um sistema de comunicação que permite aos seres humanos a expressão de sentidos, a constituição de enunciados a partir de um conjunto infinito de elementos linguísticos. Segundo Saussure (1995), a linguagem é uma faculdade humana, ou seja, apenas os homens são capazes de criar sistemas simbólicos. Saussure (idem) nos diz que a linguagem é composta pela língua

¹ Mestranda em Educação – Linha de Pesquisa: Infância, Juventude e Educação.

(sistema de signos estabelecido por uma convenção social coletiva) e pela fala (ato individual). Desta forma, sendo a língua constituída a partir das relações em uma determinada sociedade, ela representa uma cultura. O compartilhamento de sentidos, que é exclusivo do homem, realça também a função social da linguagem, permitindo-lhe a expressão de sua identidade social, de seus valores e crenças. É através da linguagem que nos expressamos e constituímos nossas identidades individuais e coletivas. Desta forma, podemos perceber que a linguagem é a maneira que o homem tem de se expressar através de signos.

Uma grande mudança ocorreu na humanidade em relação à linguagem com a aquisição da escrita, que permitiu que informações fossem gravadas, preservando assim o conhecimento e a memória humana. Mais tarde, já no século XV, o surgimento da imprensa fez com que as informações tivessem seu alcance ampliado e passassem a atingir um número maior de pessoas. A partir de então, grandes mudanças surgiram no mundo, entretanto, a grande mudança ainda estava por vir.

Castells (2004) é um dos principais teóricos no que diz respeito à influência das tecnologias da informação na sociedade. Em seu livro *Sociedade em Rede*, vol. 1 da publicação "A era da Informação: economia, sociedade e cultura", Castells (idem) traça um histórico das revoluções ocorridas no sentido de avaliar a influência destas no perfil da sociedade. Segundo o autor, vivemos duas grandes revoluções industriais que transformaram os processos de produção e distribuição e que transformaram as sociedades. A primeira delas ocorrida com o surgimento da máquina a vapor, no final do século XVIII, na qual houve a substituição das ferramentas pelas máquinas. No final do século XIX, a segunda revolução se deu com o surgimento da eletricidade e de motores à combustão. Nesta época, já como início do surgimento de tecnologias da informação, surgem máquinas como o telégrafo. Entretanto, para Castells (idem), essas duas revoluções, apesar de terem modificado as sociedades, em muito se distinguem do que ele chama de uma nova revolução: o surgimento das tecnologias de informação e comunicação. O autor afirma que nas duas primeiras revoluções o conhecimento da ferramenta em si, ou seja, da máquina, já era suficiente para seu domínio e, portanto, se encerrava em si mesmo. Já as tecnologias da informação e da comunicação proporcionam um conhecimento que não se encerra nele mesmo; ele é utilizado para a busca de novos conhecimentos.

Tecnologias digitais e Internet

Da mesma forma como a aquisição da fala e da escrita mudaram significativamente as sociedades, o surgimento das tecnologias digitais proporcionou uma grande alteração nas formas de armazenamento, de produção e de distribuição das informações. Tecnologias como o rádio e a televisão, primeiras tecnologias de informação e comunicação, permitiam apenas o recebimento das informações. Assim como estas tecnologias analógicas, o surgimento dos primeiros computadores, apesar de terem permitido a digitalização de informações e o acesso a imagens e sons, não foram a grande mudança nas formas de pensar e produzir conhecimentos. Foi com o surgimento da Internet, nas últimas décadas, que tivemos a grande mudança nas sociedades.

De acordo com Santaella:

A tecnologia não apenas penetra nos eventos, mas se tornou um evento que não deixa nada intocado. É um ingrediente sem o qual a cultura contemporânea – trabalho, arte, ciência e educação – na verdade, toda a gama de interações sociais, é impensável. (ARONOWITZ, apud SANTAELLA, 2003, p. 26).

Esta nova linguagem, na qual recebemos, armazenamos, geramos, processamos, criamos e transmitimos, revolucionou as sociedades. Em seu livro "Cibercultura", Lévy (1999) nos traz a ideia da "universalidade sem totalidade" da Internet, isto é, a interconexão de computadores promove uma grande rede, tratando-se da universalidade; entretanto, cada nó dessa rede leva a outras conexões, promovendo uma diversidade de informações e conexões, portanto, sem promover uma totalidade. Em outras palavras, a interconexão mundial de computadores forma a grande rede, a qual está em permanente renovação. Dentro dessa mesma lógica da rede, Lévy chama de cultura do ciberespaço, ou cibercultura as conexões que são estabelecidas a partir das informações recebidas através da Internet:

O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p.17).

Neste aspecto Nelson Pretto (2006) tem muito a nos dizer em seu texto *Tecnologias e Novas Educações*. Pretto analisa dados de expansão das conexões e

avalia que apesar de haver crescimento do acesso às tecnologias e às redes em todas as classes sociais “ainda percebemos a manutenção de uma lógica que privilegia aqueles sempre favorecidos pelo sistema econômico” (2006, p.20). Além disso, ressalta que desde as sociedades mais antigas a humanidade está acostumada a se organizar de forma hierárquica e vertical, o que ele chama de *organização vertical de comando*. A partir do processo de globalização, surge uma nova forma de organização e distribuição de produtos, vendas e serviços, fazendo com que não mais tenhamos apenas uma referência de comando no topo, mas passando a ter uma referência mais global, ao que o autor chama de *organização horizontal em rede*. Pretto ressalta que organizações em rede acontecem antes do advento da Internet, porém esta veio trazer suporte propício para o desenvolvimento deste tipo de organização.

Quando a Internet alastrou-se no mundo como um ambiente de comunicação confiável, ponto a ponto, bilateral e acessível até mesmo para indivíduos, a partir das suas residências, estabeleceu-se um ambiente global muito mais favorável às organizações em rede do que para as organizações verticais de comando, implicando, claro está, que, para a sua viabilização, precisamos considerar a democratização do acesso à Internet como peça-chave para que a população possa ter a possibilidade de organizar-se de modo horizontal (PRETTO, 2006, p.20).

Estabelecendo conexões: juventude e tecnologias digitais

A pesquisa em andamento não tem como objetivo analisar apenas os jovens em sua vida escolar, mas buscar as relações e experiências vivenciadas por eles em seu cotidiano fora da escola, especialmente na rede de computadores, a Internet. A importância destas vivências leva-nos a percepção de que a juventude não é apenas um período de transição entre ser criança e ser adulto, mas de que o jovem tem em si mesmo “o seu caráter de sujeito social, histórico e cultural” (JOBIM e SOUZA, 2008, p.18), e ser sujeito é ter o direito de se colocar como autor das transformações sociais (idem).

Neste contexto, torna-se de fundamental importância analisar o que já vem sendo estudado a respeito dos jovens e das juventudes nos últimos anos. Diversas têm sido as análises acerca desta etapa da vida, configurando-se ao longo dos estudos de vários autores como uma fase cronológica da vida, um período de transição entre a

infância e a fase adulta, como sinônimo de rebeldia ou ainda como uma categoria que seria responsável por mudar o mundo, aqueles que seriam os protagonistas das mudanças necessárias para a construção de um mundo melhor. Entretanto, os estudos mais atuais apontam para uma forma diferente de se pensar o jovem. Entre os anos 2000 e 2005, autores como Carrano, Machado Pais e Sposito já sinalizavam um alargamento da etapa da juventude. Porém, só nos últimos dez anos é que se têm analisado as juventudes a partir das suas relações culturais e buscando a valorização do jovem em sua condição própria e não mais como uma fase entre ser criança e ser adulto. Fischer (2012) ressalta esta mudança como uma “virada estética” nos estudos sobre juventudes:

Pode-se dizer que teria ocorrido uma “virada estética” nos estudos sobre juventude: os últimos dez anos têm se caracterizado, efetivamente, por uma mudança nas formas de pesquisar as relações entre juventude e cultura (HULL; ZACHER; HIBBERT, 2009. In SCHWERTNER e FISCHER, 2012).

Ainda segundo as autoras, esta “virada estética” está diretamente ligada à diversidade de pesquisas elaboradas *com* os jovens e não apenas *sobre* os jovens, pesquisas estas interessadas em escutar os jovens e aprender com eles a forma como se constituem e como elaboram suas situações de vida.

A partir destes estudos pode-se perceber a importância dos espaços por onde os jovens transitam na cidade e que estes se configuram como territórios culturais, nos quais a autonomia é uma das principais características vivenciadas por eles; são “espaços próprios de socialização que se transformam em territórios culturalmente expressivos e nos quais diferentes identidades são elaboradas.” (Carrano e Martins, 2011, p.44). Tal autonomia permite a reconfiguração dos espaços e tempos vividos, fazendo com que a cultura juvenil tenha fundamental importância na socialização destes sujeitos.

Mais recentemente, com a expansão da Internet, novas possibilidades foram apontadas acerca da formação das subjetividades juvenis e ainda da reconfiguração dos espaços e tempos vivenciados não só, mas especialmente pelos jovens. Neste âmbito, Edméa Santos² tem muito a contribuir com a pesquisa com seus estudos acerca da cibercultura. A autora defende que as tecnologias digitais em rede são a base da sociedade contemporânea. Não há mais a possibilidade de pensarmos as formas de

² Pedagoga pela UCSAL, mestre e doutorada em Educação pela UFBA. Pós-doutora em e-learning e EAD pela UAB-PT. Professora adjunto da Faculdade de Educação da UERJ. Atua no PROPED - Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa: "Cotidianos, redes educativas e processos culturais". Líder do GPD OC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura.

aprender, ensinar, pesquisar, pensar e produzir conhecimentos na contemporaneidade sem as tecnologias digitais em rede. Desta forma, Santos conclui que “a cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais em rede nas esferas do ciberespaço e das cidades.” (SANTOS, 2011), pois não há cultura contemporânea sem estas. Entretanto, importante pensarmos, em consonância com a autora, que as tecnologias não são o centro destes processos de produção de conhecimentos, tendo em vista que as tecnologias são artefatos culturais produzidos pelo homem. Portanto, considerar o humano, a cultura e a sociedade é perceber a relação híbrida existente na cibercultura e no ciberespaço.

O jovem nascido nesta era digital já não apenas se comporta de forma diferente, ele pensa diferente. A lógica das redes faz desses jovens, sujeitos capazes de criar, simular, emitir sua opinião, criticar, construir e desconstruir o mundo em tempo real.

Esta análise das juventudes, que considera não apenas a sua presença na vida escolar, mas busca suas relações e experiências vivenciadas na cidade, permite-nos a compreensão de que, segundo Carrano (2014) , “o próprio aluno não é apenas um aluno”, ele é parte de um sujeito com identidades múltiplas". Permite-nos ainda perceber que a juventude não é apenas um período de transição entre ser criança e ser adulto, o jovem é em si mesmo um “ser histórico, social e cultural” (JOBIM e SOUZA, 2008), e este sujeito deve se colocar como autor das transformações sociais (idem).

Os espaços por onde estes jovens transitam na cidade configuram-se como territórios culturais, nos quais a autonomia é uma das principais características vivenciadas por eles; são “espaços próprios de socialização que se transformam em territórios culturalmente expressivos e nos quais diferentes identidades são elaboradas.” (Martins e Carrano, 2011). Tal autonomia permite a reconfiguração dos espaços e tempos vividos, fazendo com que a cultura juvenil tenha fundamental importância na socialização destes sujeitos. Ferreira (2015) trata dessas “juventudes, imersas nos contextos informacionais, e que vivenciam a cultura pós-massiva, através de diversos artefatos tecnológicos, nos levando a repensar as formas de ser e estar no mundo destes jovens”. (Ferreira e Oswald, 2015).

Entretanto, em se tratando do acesso à rede de computadores e às informações por ela disponibilizadas, faz-se necessária uma discussão acerca da democratização deste acesso. Apesar de vivenciarmos na contemporaneidade um amplo processo de globalização, a desigualdade de oportunidades e de acesso aos bens culturais, seja em

função de questões econômicas ou do baixo investimento em políticas públicas de acesso às redes, afeta o modo de ser dos jovens. Machado Pais (2012) nos traz uma forma de análise do jovem relacionando a cultura juvenil com suas diferentes formas de inserção social, econômica e política. Segundo o autor, há duas tendências de análise relacionadas à juventude; a primeira se refere à juventude na concepção mais comum na sociedade, relacionando esta a uma fase da vida, de caráter transitório. Neste aspecto, o jovem é visto como alguém que ainda virá a ser um sujeito, que ainda não se apresenta com uma identidade definida. A segunda tendência para Machado Pais pode ser analisada a partir de Carrano (2011) quando este diz que "cada grupo juvenil pode ser constituído a partir das diferentes realidades sociais nas quais estão submetidos", sendo, portanto, moldados de acordo com suas diferentes experiências sociais, econômicas e culturais, fazendo assim com que ressignifiquem suas práticas. A partir desta segunda análise de Machado Pais podemos ampliar a discussão acerca do acesso às redes e à tecnologia. Sendo o jovem resultado de suas interações sociais, políticas e econômicas, entende-se que o acesso globalizado já se mostra aqui de forma diferenciada, a partir das vivências individuais. Apesar de alguns autores observarem que as tecnologias produzem excluídos, outros apostam na melhoria das conexões, na queda de preços dos serviços e na popularização das condições de participação no ciberespaço.

Novas conexões: juventude e escola

A escola que temos se preocupa em ensinar os alunos a ir além dos conhecimentos gramaticais, literários ou científicos? A escola que temos preocupa-se em preparar um indivíduo pensante, reflexivo e que seja capaz de se utilizar dos conhecimentos construídos para modificar tanto sua realidade educacional quanto a sua realidade social? Isto será possível quando a essência da educação escolar for o questionamento e a problematização.

O contexto educacional que possibilita interações que propiciam a troca é um contexto educacional que olha para os sujeitos, pois é na troca que se constrói a subjetividade. Para Bakhtin, "ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro" (BAKHTIN, 2011, p. 140). A escola que encaminhar seus processos de ensinar e aprender nessa

perspectiva dialógica bakhtiniana compreenderá que “a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente”. (JOBIM e SOUZA, 2008, p. 92). Neste sentido, o processo de ensinar e aprender na contemporaneidade necessita de mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e modos mais abertos de pesquisa e de comunicação.

Esse processo educacional pressupõe um professor que saiba desenvolver ambientes colaborativos centrados no educando, levando-os a construção de sua autonomia. Portanto, o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina por meio da transmissão de informações, no qual ele é o centro do processo, e passa a ser o de criador de situações de aprendizagem estabelecidas em conjunto com os alunos ao longo de todo o caminhar. A esse professor, orientador do processo, que realiza as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo e que constrói seu fazer pedagógico a partir do universo cognitivo e afetivo, histórico e cultural dos alunos, sem deixar de lado sua intencionalidade pedagógica, é que chamamos de professor-mediador do conhecimento. Sendo este professor-mediador, ele orienta os alunos para que estes sejam capazes não apenas de buscar informações, mas tratá-las e utilizá-las de forma que contribuam para seu desenvolvimento social e cultural.

Refletindo acerca dos processos educacionais existentes na contemporaneidade, podemos perceber que vivenciamos ainda em grande parte das instituições o modelo de escola nascido no século XIX: uma escola onde o professor se mostra como o detentor do saber e o aluno mero receptor de informações. Neste particular Marco Silva (2010) registrou que:

Na perspectiva da interatividade, o professor pode deixar de ser um transmissor de saberes para converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências e memória viva de uma educação que, em lugar de prender-se à transmissão, valoriza e possibilita o diálogo e a colaboração (p.43).

Neste modelo do século XIX, que pouco difere do modelo que temos hoje, ainda se faz necessário repensar a linearidade da instituição escolar: carteiras enfileiradas, currículos estanques e tempos escolares pré-estabelecidos estão em total descompasso com as tendências atuais de incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação e do uso da lógica da rede. Tal postura revela-se não apenas

nos professores, mas também nos sistemas educacionais vigentes. Pretto (2006) enfatiza que a organização social em redes não depende exclusivamente dos aparatos tecnológicos, como o computador, mas que certamente a rede de computadores veio propiciar um melhor funcionamento deste modelo.

De acordo com Carrano,

A escola tem dificuldade de trabalhar com essa lógica da rede porque ela organizou seus tempos e espaços dentro da concepção de árvore. É isso que faz a ideia da hierarquia que coloca o professor no topo da árvore e o aluno na parte baixa aguardando que o "fruto do saber" despenque. (CARRANO, 2014).

A dificuldade apresentada pela escola em se adaptar a essa nova lógica, propiciada principalmente pelas tecnologias digitais e pela cibercultura, percebendo esta como a cultura contemporânea, não se justifica na juventude que nela se faz presente. Ainda que a escola tenha evoluído pouco, o perfil do jovem muito se modificou. Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Assim, a tecnologia e as mídias digitais, se apresentam como verdadeiros vetores de subjetivação e a cibercultura "representa sem dúvida um modo de produção de subjetividade contemporânea, um lugar, mesmo que virtual, de produção de valores, costumes, linguagem." (MIRANDA, 2000, p.40).

A escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta (CARRANO, 2011).

O uso das novas tecnologias integrado ao projeto pedagógico como fator mediador de novas aprendizagens e de construção do conhecimento contribuirá para novas formas de fazer educação. Ensinar tecnologia é uma coisa, ensinar com tecnologia é outra. E é nessa outra perspectiva, na do "ensinar com", que o uso das tecnologias digitais em rede se faz fundamental. Ainda segundo Santaella (2003), nossa sensibilidade e nossa mente são moldadas pela cultura humana. E sendo a cibercultura um tipo de cultura, é feita de criaturas humanas, portanto, não serão as tecnologias digitais o fator de mediação na educação ou na sociedade, mas sim as interações e mediações humanas que farão a diferença.

Assim, não basta estar na escola. Uma escola que não se baste na transmissão de conhecimentos e que perceba seus indivíduos, observando suas subjetividades e acreditando em suas capacidades individuais, será uma escola aberta, que se deixará

enxergar e trará para dentro de suas paredes a sociedade na qual seus indivíduos, sejam eles professores ou alunos, estão inseridos. A escola fechada para os conhecimentos de fora “limita o sentido do que seja conhecer” (Dietzsch, 2006, p.732). E sem conhecimento, nossa humanidade se torna... *miserável*, conforme afirma Rodriguez (2016).

Segundo Couto Júnior (2002, p.111) “*estamos diante do surgimento de uma outra cultura, que exige de nós uma adaptação nos modos de ver, de ler, de pensar e de aprender*”. Neste sentido, o acesso cada vez mais facilitado aos artefatos digitais móveis, neste caso, os celulares, tem proporcionado, à educação e a professores, grandes avanços e permitido a expansão de espaços e tempos, antes separados das salas de aula pelos muros escolares. Aproximar a sala de aula das subjetividades do jovem contemporâneo tem sido um grande e recente desafio para as escolas.

“(..) o gesto de reposicionar nosso olhar sobre as práticas juvenis, considerando as formas pelas quais se constituem as identidades e subjetividades a partir de sua relação com os artefatos culturais de seu tempo, irá determinar a eficácia dos projetos educativos para os próximos anos”. (FERREIRA, 2008, p.21)

É neste campo tão bem explorado por Ferreira, que deve se dar a busca e a constituição de novos modos de agir e pensar em relação ao jovem e suas subjetividades em sala de aula, tendo em vista que este jovem constitui suas identidades a partir das suas relações com os artefatos digitais de seu tempo e com os espaços por onde transitam. Como afirma Ferreira (2008), “considerar as relações estabelecidas com os meios de comunicação de massa e com as tecnologias informáticas é, portanto, importante para que se possa compreender o jovem nesse início de século XXI” (p.27).

Nesta perspectiva, há de se considerar, portanto, não apenas os alunos como aprendizes, mas também professores e pesquisadores em educação, tendo em vista que “a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente”. (JOBIM E SOUZA, 2008, p. 92). Esta busca por compreender a juventude em seu tempo, associando suas subjetividades às formas de aprender e ensinar na contemporaneidade tem me levado a questionamentos acerca da prática docente e de como o acesso que estes jovens têm às informações na rede de computadores contribuem para a construção de seus conhecimentos.

Considerações Finais

Em seu texto *Leituras da Cidade e Educação*, Dietzsch (2006) afirma que “ler e ensinar a cidade tem o significado de buscar entendê-la como uma construção humana.” (p.734). A valorização da cultura e a promoção da educação fortalecem a cidadania, pois cultura e educação são caminhos de acesso ao conhecimento, que para Dietzsch (idem) “é um eixo essencial de recuperação da cidadania”. Estabelecer relações dialógicas com as diferentes culturas como museus, teatros, cinemas e com as vozes presentes na cidade, são formas de ampliar as fronteiras da escola e de trazer as experiências da cidade para dentro dela.

Essa leitura-escuta da cidade pode começar nos espaços da memória, nas ruas e praças, nos morros ou nas salas da escola, para depois de analisada e revigorada, no contato com as vozes que dela emanam e com os bens culturais e artísticos, voltar à escola na forma de pontos de vista, de visões diferentes e diferenciadas. Daí poderá circular em lugares diversos, humanizada pelo conhecimento e pela sensibilidade. (Dietzsch, 2006, p.756)

Sendo a cultura digital parte integrante da cultura contemporânea, a tecnologia se fará presente na escola em virtude das vivências e experiências da juventude nela presente. A partir de suas práticas específicas, os jovens ajudarão na ressignificação dos espaços escolares, contribuindo assim para uma instituição que se aproxime mais de sua vida, proporcionando-lhes ótimas escolhas.

Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais (CARRANO, 2011).

Um novo ciclo que, se vivenciado pela escola, proporcionará de fato uma aprendizagem significativa aos sujeitos. Uma escola “compartilhada”, reflexo de uma sociedade conectada e não linear, será o modelo de escola do século XXI ? Há de se pensar que o compartilhamento de conhecimentos adquiridos e construídos a partir de informações recebidas de diversas formas, principalmente pela rede de computadores, é o passo essencial para uma escola nova, onde a aprendizagem se dará através da busca individual, visando os mesmos objetivos ao final do processo: a aprendizagem significativa e a formação de um aluno crítico, verdadeiramente cidadão.

As crianças são os alicerces, as pedras fundamentais e começando por elas, prezando uma formação de sujeitos emancipados desde a primeira infância, teremos nos

próximos anos uma geração diferente das que se acostumaram aos hábitos e costumes que dominam seus corpos e suas mentes. De certa forma, o movimento natural de nascer e morrer da humanidade permite esta variação social, já que como os homens não são eternos, seus costumes também não o são. E este movimento pode e deve começar na escola, tendo em vista que esta é sem dúvida o palco inicial por onde tantos milhares de crianças passam e iniciam sua trajetória social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011, 2ª tiragem, 2015. 468 p. Tradução de: Paulo Bezerra.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Os jovens, as redes sociais de internet e a educação**. 2014. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/os-jovens-redes-sociais-de-internet-e-educacao-entrevista-com-paulo-carrano>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência**. Revista teias (UERJ. Online), v. 12, p. 7-22, 2011.

cies.iscteuiul.pt/destaques/documents/**Sociedade em Rede**_CC.pdf. 1 de dez de 2004 - Organizado por. Manuel Castells. Gustavo Cardoso. **A Sociedade em Rede**. Do Conhecimento à Ação Política.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. **Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook Rio de Janeiro 2012**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2010_1-646-ME.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. **Leituras da cidade e educação**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, São Paulo, set/dez 2006.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. **Jovens e jogos eletrônicos: práticas culturais e modos de subjetivação**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-192-ME.pdf>. Acesso em: 08 out. 2016.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; CHAVES, Sarah Nery Siqueira. **Juventude, pesquisa e contemporaneidade: pensando com os jovens o rejuvenescimento do mundo.** In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SANTOS, Núbia de Oliveira; LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho (Org.). **Infância Juventude Educação: práticas e pesquisas em diálogo.** Rio de Janeiro: Nau, 2015. Cap. 11. p. 211-230.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Papirus, Campinas – SP, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p

MIRANDA, Luciana Lobo. **Subjetividade: A (des)construção de um conceito.** In: Jobim e Souza, Solange. *Subjetividade em questão.* 7 Letras, SP, 2000.

PAIS, José Machado. **A esperança em gerações de futuro sombrio.** *Estudos Avançados.* São Paulo, v.26,n. 75,p.267-280, ago.2012.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e Novas Educações. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p.19-30, jan. 2006. Quadrimestral.

RODRIGUÉZ, Simón. **Inventamos ou Erramos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 237 p.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003, 357 p.

SANTOS, Edméa. O. A CIBERCULTURA E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE MOBILIDADE E REDES SOCIAIS: CONVERSANDO COM OS COTIDIANOS. In: FONTOURA, Helena; SILVA, Marco. (Org.). *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões.* 1ed.Rio de Janeiro: ANPED NACIONAL, 2011, v. 1, p. 138-160.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral.** Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, M. Educar na Cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. In: *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas.* São Paulo, n 3, jan/jun. 2010. p. 36-51

SCHWERTNER, Suzana F.; FISCHER, Rosa M^a Bueno. **Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades.** *Educação em Revista,* Belo Horizonte, v. 28, n. 01, mar/2012, p. 395-420. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 fevereiro 2017.

JUVENTUDE E EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NA ESCOLA: A RODA DE LEITURA

Letícia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo
leticia.carvalho@ifes.edu.br

Soraya Ferreira Pompermayer
Prefeitura Municipal de Vitória - SEME
sorayap41@gmail.com

Eixo Temático: Juventudes e ação cultural em diferentes contextos

RESUMO: O artigo discute os temas juventude e experiência literária a partir da concepção dos círculos ou rodas de leitura na escola. A metodologia adotada foi a pesquisa-intervenção. Trata-se de uma reflexão teórica sobre a importância da leitura para a juventude e como potencializar-lhe uma experiência literária. Ressaltamos que o presente trabalho é um recorte de nossa pesquisa de mestrado, realizada em uma escola pública estadual no município de Vila Velha – ES. Para tanto, iniciaremos com uma pequena explanação sobre o conceito de Juventude e apresentaremos o círculo ou roda de leitura como uma estratégia de formação do leitor jovem na escola e fora da escola: um espaço educativo no qual transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes, propiciando a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária. Cabe à escola promover de forma sistemática o trabalho com a leitura e com a escrita, pois sabe-se que o espaço onde a maioria das crianças e jovens, sobretudo das classes populares, têm acesso e contato com a leitura, mediante diferentes portadores, é na escola durante o período de escolarização, seja na educação fundamental ou média.

Palavras-chave: Juventude. Experiência Literária. Roda de Leitura.

Introdução

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” apontou uma ligeira melhora nos níveis de leitura do brasileiro, em especial entre crianças e jovens até 17 anos de idade, no entanto temos observado que, quando os jovens/alunos são colocados diante de situações que requerem um trabalho mais de perto com a leitura, abre - se um espaço entre esta e eles (AMORIM, 2008).

Presenciando este fato, bem como a sua projeção dentro e fora da escola, acreditamos impor-se a necessidade de se repensar de forma mais crítica e fundamentada esse evento que, por sua recorrência, toma contornos preocupantes dentro do universo educacional, embora seja, às vezes, considerado por alguns professores, coordenadores, diretores e pais como mais uma ocorrência inerente à educação, isto é, mais uma situação típica da educação escolar que se faz presente no processo de ensino e de aprendizagem.

Fato é que há um discurso que circula dentro e fora da escola que “o jovem não gosta de ler”. Discurso evidenciado e propagado nas escolas, tanto pelos professores quanto por diretores e equipe pedagógica. Situações cotidianas vividas na escola e também dados apresentados em exames oficiais, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) respaldam essa assertiva. A partir daí, temos dois importantes desdobramentos para as análises das práticas de leitura de jovens. O primeiro é o do argumento ambíguo da crise da leitura no contexto atual em que o mercado editorial estabelece estratégias de publicação voltadas para o público jovem, reconhecendo seu poder como consumidor. O segundo é o do estreitamento daquilo que se define como leitura, limitada ao livro impresso, valorizando-se apenas a leitura literária. Outros gêneros e suportes de leitura permanecem excluídos.

Vale ressaltar que não é nosso interesse entrar na discussão sobre que livros estão sendo lidos ou a diferença entre clássicos, ou cânones, e best-sellers, visto que o que nos interessa justamente é problematizar a ideia de que os jovens não são leitores e como potencializar, então, uma experiência literária nessa faixa etária.

Nesse sentido, discutir a relação que se estabelece entre o jovem e a leitura interessa a todos os que estão envolvidos direta ou indiretamente com a educação, pois é praticamente impossível dissociar a leitura de qualquer atividade dentro ou fora da escola, já que a entendemos como uma prática social e cultural (CHARTIER, 1996).

Desse modo se temos encontrado uma resistência por parte do/a jovem em se envolver com as atividades de leitura propostas pelos professores e pela escola como um todo, com essa “resistência” acreditamos que eles estão querendo dizer alguma coisa, ou mesmo mostrando que a direção que está sendo tomada pela escola, no que se relaciona à leitura (modos de trabalhar, portadores, abordagens) não é a melhor ou não corresponde com a realidade, ou ainda não atende às necessidades e expectativas do grupo, nesse caso, os jovens.

É possível perceber que estamos diante de uma situação que do ponto de vista educacional traz consequências negativas para a educação escolar, para a pessoa dos e das jovens estudantes e, por conseguinte, para a sociedade da qual participam. Contudo, ao invés de investigar o que está acontecendo e/ou o que pode estar gerando esse

comportamento, pois não basta dizer que o jovem não gosta de ler, que não sabe ler e por isso não consegue interpretar o que lê, optamos por investigar estratégias que promovam o encontro do jovem com a leitura.

No círculo ou roda de leitura os jovens alunos experimentarão duas dimensões do ato da leitura: o entretenimento e a aprendizagem, além da ampliação progressiva da competência leitora, o desenvolvimento da capacidade crítica, o estímulo à reflexão crítica sobre o que foi lido, o confronto e a aceitação de diferentes pontos de vista. Cabe à escola promover de forma sistemática o trabalho com a leitura e com a escrita, pois sabe-se que o espaço onde a maioria das crianças e jovens, sobretudo das classes populares, têm acesso e contato com a leitura, mediante diferentes portadores, é na escola durante o período de escolarização, seja na educação fundamental ou média.

O relacionamento com os jovens, durante a pesquisa, teve por base as proposições de Bakhtin sobre a natureza da pesquisa nas ciências humanas. Optamos por uma pesquisa-intervenção. Para Bakhtin (2003), “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (p. 403). Esse pressuposto levou-nos durante a pesquisa a tomar os princípios do dialogismo e da alteridade como base teórico-metodológica das relações entre pesquisador e os jovens alunos. A pesquisa-intervenção pauta-se na interação entre sujeitos, no caso os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, numa troca dialógica, na qual pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Essa se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p.271).

1. Juventude: ambivalências e potencialidades

Ao pensar a juventude é preciso entender que esse é um tempo da vida. Tempo de transformações, transgressão, tomada de decisões, de incertezas. Porém, nem sempre, os

jovens encontram um espaço para serem ouvidos, compreendidos e considerados, isso ocorre porque para muitos esses não são dignos de confiança já que, mesmo não sendo mais crianças, não são ainda adultos, ou seja, os jovens “estão sendo”, eles “não são”. Além disso, uma grande maioria entende que a juventude é um tempo de preparação para ser adulto, sendo assim não há o reconhecimento da juventude como um grupo social portador tanto de deveres quanto de direitos.

De fato, não se pode pensar nos jovens e vincular sua imagem somente à violência, uso de drogas, prostituição, indisciplina ou outro ponto negativo, é preciso resgatar a juventude/os jovens e percebê-los entrelaçados numa rede que tem os fios tecidos no aparente, mas que não é amarrada na mesma transparência. É importante considerar que,

Pensar a juventude é pensar as ideias do futuro de um país, de uma fase da vida de um período com muita energia, de busca do que ser e fazer, de curiosidade e possibilidade: é poder se realizar nos sonhos, conhecer, pensar, viajar para construir o mundo. Falar de jovens é escutar a mídia ressaltar o uso de drogas, seus comportamentos violentos na escola e na comunidade, que se tornam ladrões, matam, que se prostituem, e também dos professores que se queixam que seus alunos não se interessam por nada a não ser atrapalhar o seu trabalho, tudo isso fazendo parte de grandes engrenagens que afetam todo o sistema (WADA, 2004, p. 23 e 28).

O tema juventude apresenta uma série de ambivalências: ora juventude é compreendida como potência, ou como promessa de mudança, como foi caracterizada nos anos 50 e 60, ora como problema social, risco e vulnerabilidade, concepção anunciada recentemente, nos programas de políticas públicas para esse público. Nossa finalidade ao apresentar essas diferentes concepções de juventude não é definir ou defender apenas uma, mas sim procurar compreender a juventude a partir das ambivalências. Para esse fim, é importante compreender quem são os jovens que estudamos, conhecer os contextos, seus valores e projetos de vida.

Já Ozella e Aguiar (2008), compreendem os jovens sob um olhar desnaturalizado. Assim, os significados de adolescência são construídos na relação dialética objetividade/subjectividade, não havendo uma adolescência natural. O significante "adolescência" não é negado, mas também não é compreendido como uma fase de desenvolvimento, ou como universal. O interesse científico parte da compreensão de

como a adolescência é constituída historicamente, em vez de compreender o que ela é, na tentativa de criar uma identificação quase natural.

Abramo (1997, 2005) ressalta que a juventude está marcada por transições entre dependência e autonomia, e que os variados processos de inserção contemplam aspectos pessoais e sociais tais como sexualidade, participação cultural e política, e inserção no trabalho. Esses aspectos manifestam modos de ser jovem e, no decorrer da história flutuam de potencial transformador para risco e vulnerabilidade social.

Enfim, entendemos, neste trabalho, a juventude como um momento experienciado como confuso e pouco definido na transição de papéis e na falta de emancipação social (SARRIERA; CÂMARA; BERLIM, 2006, p. 21).

2. A experiência literária

Nunes (2008), afirma que em Benjamin a consciência é o tempo todo testada, depurada e refinada pela *experiência*, mas que essa *experiência* não é apenas o que se passa no mundo sensível. Sua busca é por uma *experiência autêntica* e, esta busca, leva-o a examinar suas lembranças e a tentar compreender a cultura jovem do movimento estudantil berlinense da década de 1910.

O conceito de *Erfahrung* (experiência) atravessa toda a obra de Benjamin: desde um texto de juventude, escrito em 1913, intitulado *Erfahrung* (1933), em que o autor contesta o desinteresse dos entusiasmos juvenis em nome da experiência dos adultos, as teses de 1940. Benjamin desenvolve dois conceitos importantes: o de *Erfahrung* (experiência) e o de *Erlebnis* (vivência) para compreendermos como que se dá a experiência. De acordo com Nunes (2008, p. 78), "*Erfahrung* é a experiência bruta, e *Erlebnis*, é a experiência que sofre a intervenção da consciência" – também traduzida em língua portuguesa em algumas obras por experiência vivida. A *Erlebnis* traz a marca da cisão entre o intelectual e o místico [...], "[...] que opera a transferência da experiência além das palavras para a experiência que nomina o suprassensível e o inclui na esfera do conhecimento", reforça Nunes (2008, p.78). Na visão benjaminiana, é a experiência coletiva, cuja matéria é o acervo dos acontecimentos pertinentes a uma dada comunidade. Seu 'corpo', feito de memória, edifica-se como narrativa responsável pelo

elo entre as gerações. Esse tipo de experiência é caracterizada pela tradição compartilhada e perpetuada de geração em geração.

Entendida assim, a experiência com a leitura literária é importante para a formação ética e estética do indivíduo, uma vez que a experiência estética favorece a formação de sujeitos sensíveis à diversidade e, ao mesmo tempo, possibilita um alargamento da visão de si mesmo, do ser humano e do mundo.

Logo, a leitura pode propiciar um currículo vivo, pautado nas memórias, experiências dos leitores-alunos, que recupere o ato de narrar, que valorize os saberes trazidos por esses mesmos alunos e promova experiências significativas de aprendizagem com encantamento e prazer. Acreditamos que a leitura literária pode tudo isso porque é um universo povoado de emoções e significações.

Isso é possível, também, porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. Na leitura e na escrita do texto literário, reitera Candido (2011, p.3) “[...] encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha identidade. E mais... enfatiza, ainda, Compagnon (2009, p,52) que

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita pela palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.

Acreditar, almejar que isso ocorra nos motivou e nos respaldou a pesquisar as rodas de leitura como uma estratégia, simples sim, mas não menos eficaz, para resgatar esse lugar central que a experiência com o texto literário deve ter na escola, além de contribuir para a formação do leitor literário.

3. A roda de leitura

Começamos por definir o que são rodas. De uma forma genérica, Houaiss (2001) define roda como “[...] círculo, peça circular que gira em torno de um eixo; grupo de pessoas”.

A definição que nos interessa é a de “grupo de pessoas”, ou seja, alunos do ensino fundamental que se sentam em formato de círculo para ler juntos.

Vale dizer também que a dinâmica de rodas de leitura não é uma atividade nova no cotidiano social, nem tampouco nas escolas. Podemos analisar a evolução e apropriação desse tipo de dinâmica porque advém desde a história antiga, quando na Grécia eram feitas leituras públicas para divulgar as obras de um autor e, mais recentemente, em relação ao cotidiano de muitas famílias quando se reuniam em torno de um adulto para lerem e ouvirem histórias, lendas, contos, narrativas de uma cultura. Garcia (s/d, p.1) define a roda de leitura especificamente como [...] “um círculo ou semicírculo, reunindo um determinado número de pessoas em torno do leitor guia”.

Segundo Yunes (2009, p.77), “[...] nossa memória mais antiga e mais fresca da roda vem da infância, das cantigas de roda e, portanto, da dança: um círculo de “brincantes” de mãos dadas, movendo-se para lá e para cá [...]”. Ela prossegue lembrando-nos que

[...] o círculo, forma geométrica tão perfeita quanto o retângulo áureo e mais mágico – imagem da cabala, presente nas rosáceas – aspira à unidade que toda diferença aspira, sem, para isso, abdicar de cada ponto que o forma. O círculo não existe para si, mas em função de um todo, que o remete ao sagrado. Desde a Bíblia judaica às cosmogonias de outras religiões primitivas, o círculo aparece como demarcação de espaço para celebrar a palavra, centralizar o ritual (YUNES, 2009, p. 78-79).

Acrescenta ainda que a imagem do círculo prevalece hoje, nas sociedades industrializadas e pós-industriais, sem que a consciência desse gesto esteja religada a esse passado marcante. E diz mais:

“Razão há (e muita!) para essa (re)tomada de uma prática de dança, de conto, de troca, para a pedagogia da leitura concebida como passível de fruição. [...] É abrir-se para as leituras dos outros enquanto lhes facultamos as nossas”. E conclui afirmando que “[...] daí para o diálogo que faz crescerem leitores é um passo, um passo para dentro da leitura” (YUNES, 2009, p.79).

Na prática, as rodas são uma construção de espaço e tempo dedicados à aprendizagem, em um contexto coletivo, no qual o ato de ler é o condutor do ensino.

Já Braun, Moraes, Oliveira e Almeida (2009, p. 5) compreendem a roda de leitura a partir da organização de um círculo entre os alunos, no espaço físico da sala de aula

e/ou outro espaço, preferencialmente afastados das mesas e cadeiras; como “[...] uma forma de dinamizar o aprendizado ou efetivar um objetivo ou conteúdo curricular, as rodas têm representado no cotidiano uma oportunidade de diálogo, conhecimento, pesquisa e aprendizado, não só para os alunos, como também para nós, professoras”.

Segundo Garcia (s/d), a principal finalidade das rodas de leitura é a participação efetiva de todos os alunos e o desenvolvimento do hábito de ler, como elemento básico para a emancipação e autonomia pessoal e social.

Nesse sentido, relembramos que Paulo Freire¹ (2006), na década de 60, foi indiscutivelmente, o primeiro a chamar a atenção dos educadores para a dimensão política do ensinar a ler e a escrever, defendendo o sentido dessa aprendizagem como emancipação do homem vinculada à própria possibilidade de ler o mundo.

A perspectiva de promover estratégias educativas que possibilitem ao aluno ler o mundo nos conduz a ações coletivas, pois tal leitura não se dá a partir de percepções isoladas, mas ocorre em olhares compartilhados pelas percepções de seus pares, de professores, de informações e observações que o ato de ler pode trazer. Isso se materializou através da promoção dos “círculos de cultura”, um dos pilares de seu método.²

Para Freire (2006), *Círculo de Cultura* é uma ideia que substitui a de turma de alunos ou a de sala de aula. Teve grande aplicabilidade e ênfase, a partir de práticas de alfabetização de adultos, no seu exercício pedagógico na região nordestina, inicialmente.

Círculo, porque todos/as inseridos nesse processo educativo formam a figura geométrica do círculo, acompanhado por uma equipe de trabalho que ajuda a discussão de um tema da cultura, da sociedade. Na figura do círculo, todos/as se olham e se veem.

¹ Educador pernambucano que se notabilizou no mundo inteiro, a partir de seus escritos no campo da alfabetização de adultos, como a *Pedagogia do Oprimido* (2005), sendo criador de um ‘método’ de alfabetização denominado – Método Paulo Freire.

² Para Freire, o círculo de cultura visa promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e se realiza no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, oprimido, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros. O seu conteúdo tematiza conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social para o exercício da cidadania, na perspectiva da participação política, buscando soluções para problemas do mundo do trabalho e da vida (MEDEIROS, 2010).

Nesse círculo, não há um/a professor/a, mas um/a animador/a das discussões que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos/as se ensinam e aprendem. O/a animador/a coordena um grupo que ele mesmo não dirige. Em todo momento, promove um trabalho, orienta uma equipe cuja maior qualidade pedagógica é o permanente incentivo a momentos de *diálogo*: valor ético fundante deste 'método' de estudo (BRANDÃO, 2005).

Assim, um *Círculo de Cultura* é expressão de um momento riquíssimo para o exercício dialógico podendo ser útil para além do seu exercício primeiro, no processo de alfabetização. Hoje, transcendendo aquela dimensão educativa, pode ser aplicado em atividades de planejamento em qualquer tipo de promoção coletiva que incentive processos educativos, assumidamente, com postura de vida participativa, seja na escola, na empresa, em ambientes rurais e urbanos, em cursos de preparação de recursos humanos e mesmo em nível de pós-graduação, apresentando-se como uma estratégia viável para um trabalho de leitura em nossas escolas (MEDEIROS, 2010).

Após tudo isso posto sobre a roda de leitura, surge uma questão: quais seriam as vantagens de lermos em grupo? A boa leitura é sempre confrontação crítica com o que estamos lendo e em grupo isso se multiplica; ler em grupo também é uma forma de continuar a leitura, compartilhar opiniões e dar chance, por meio da reflexão, de conhecer melhor o "outro", fazer amigos, além de oferecer a possibilidade de quebra de paradigma de uma prática escolar formatada, que não considera as experiências dos alunos.

Fato é que a organização das rodas de leitura privilegia um espaço e tempo no qual a interlocução não é exclusiva de poucos, mas de todos. O coletivo prevalece, assim como as mais variadas formas de interpretar e compreender uma informação. Nesse contexto, não há lugar para um não saber, mas para saberes diversos que podem se completar a partir das opiniões, narrativas, discussões e observações feitas pelo aluno, sobretudo após a leitura apresentada na roda.

Nesse sentido, a roda de leitura como uma ação coletiva de aprendizagem respeita a condição individual de cada aluno. Essa é uma das grandes vantagens dessa prática leitora, pois favorece o aluno na apropriação das informações, transformando-as em

conhecimentos significativos para si. A partir das percepções de cada aluno, que são constituídas pelo seu modo de pensar a vida e se relacionar com o mundo, uma rede de significações e interpretações se forma, favorecendo uma construção coletiva.

As rodas com suas leituras convidam a conhecer e a pensar sobre o mundo em que nos encontramos inseridos. Nelas é possível alunos, de qualquer idade, emitir suas opiniões, indagar sobre o que ouvem, repetindo e fazendo uso, em outras situações, das expressões usadas pelos autores e apreciando o valor estético das palavras. Essa circularidade como espaço/tempo é, e pode ser profícua para a formação de leitores, informados, curiosos, instigados, apaixonados pelas histórias, pelos lugares e pelas diferentes culturas.

Por isso, as rodas de leitura, cuidadosamente planejadas, no cotidiano da escola, procuram cobrir a variedade textual e de interesse dos alunos, mas acima de tudo, despertam a vontade de ler mais, buscam formar o leitor.

Nesse movimento da roda, os jovens podem aprender a estabelecer diferenças entre o que é falado e o que é escrito, desenvolver o prazer em ler, conhecer os diferentes gêneros textuais, apreciar a beleza da linguagem, apreender e compreender metáforas, ampliar o vocabulário, descobrir os diferentes ilustradores e seus estilos, perceber diferentes tempos e espaços do mundo, tirar conclusões, relacionar ideias, ou podem até não fazer nada disso, enfim, realizam inúmeras aprendizagens e constroem variados conhecimentos.

4. Considerações finais

Temos, na sociedade contemporânea, um grande desafio quanto à discussão do tema juventude, no sentido de transpor as visões estereotipadas e consagradas sobre os jovens e sob a tentativa de reconhecer e legitimar a construção dos seus direitos e demandas peculiares diante da totalidade, considerando a diversidade que caracteriza o ser jovem e suas necessidades. Urge a necessidade de pensar, qualificar e construir ações que considerem o tempo presente e vislumbrem o tempo futuro a partir das reais necessidades dos jovens e da sociedade.

Ao modelo de leitura clássico que supõe o leitor individual isolado em seu espaço, fazendo uma leitura silenciosa, essa prática, essa estratégia da roda de leitura contrapõe o desejo de constituir uma experiência que possibilite a troca. A natureza intermediada da relação dos jovens com a leitura permite relativizar sua pretensa passividade em relação ao consumo cultural.

As rodas de leitura têm-se tornado uma expressão de cultura escolar, quase um rito de preservação de memória, um espaço da palavra que é lida, ouvida, retida, guardada, (re)elaborada, transformada, ou seja, uma experiência coletiva que propicia novas experiências enriquecedoras com o texto literário.

Também foi possível perceber, a partir do contato com a prática durante as rodas, que muitas das avaliações sobre as dificuldades dos jovens com a leitura na escola não se sustentam. O jovem lê e se interessa pela leitura quando essa propicia encontro e descoberta do outro como sujeito, troca de conhecimentos e experiências, aproximando-o do texto e de si mesmo, através de uma dinâmica acolhedora, não castradora nem coercitiva da sua participação.

Concluindo, gostaríamos de chamar a atenção daqueles que se ocupam da educação e da formação do jovem, na escola ou fora dela, para a necessidade de se reconhecer suas práticas culturais e de repensar estratégias que potencializem a experiência literária nas escolas.

Referências

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, H.P; BRANCO, P. P. M. (Orgs.), **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional** (pp. 37-71). São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, (5/6), 25-36, 1997.

AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial/ Instituto Pró-Livro, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. "Experiência e Pobreza". In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire.** 7ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRAUN, Patrícia; MORAES, Jaqueline; OLIVEIRA, Cristiane; ALMEIDA, Mônica. **A roda como espaço-tempo de aprendizagem no ensino fundamental.** 2009. [no prelo].

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Pedro Bandeira. **Oralidade, escrita e memória: experiências com rodas de leitura e "conversas de rua".** [online] Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 06 jun. de 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

MEDEIROS, Estela Maria Leite Meirelles. Educação em saúde a partir de círculos de cultura. **Revista Brasileira de Enfermagem.** vol.63, nº.3, maio-jun., Brasília, 2010.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e história da educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa,** 38(133), 97-125, 2008.

SARRIERA, J. C.; CÂMARA, S. G.; BERLIM, C. S. **Formação e orientação ocupacional: manual para jovens à procura de emprego.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

WADA, M.M. **Juventude e leitura.** São Paulo: Annablume, 2004.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados.** 1ed. Curitiba: Aymará, 2009.

LEITURA CRÍTICA, ESCOLA E JUVENTUDE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alcione Aparecida de Azevedo - Instituto Federal Espírito Santo

alcionefurlon@hotmail.com

Resumo

O presente artigo busca de maneira breve traçar as mudanças na concepção de leitor e leitura, além de os caminhos da leitura até a sala de aula, desde a leitura por decodificação até à inclinação para a leitura crítica, defendida nesse trabalho com base no texto literário, fundamental importância para o aprimoramento do ato de ler, usando como base a leitura de crônicas, gênero presente nas escolas, bem aceito e difundido, apesar de, muitas vezes, ser explorado de maneira superficial mesmo apresentando, em sua maioria, uma gama de assuntos e construções linguísticas ricas e variados suportes o que contribui para sua difusão e aceitação em diferentes níveis de leitura que é uma realidade nas escolas, cujos alunos da mesma faixa etária podem apresentar um histórico de leitura diverso, verificando-se um desafio para a formação do leitor literário.

Palavras chave: Leitura crítica. Leitor literário.

1. Um breve histórico sobre a leitura

Antes da palavra escrita existir, o homem utilizava a imagem para se comunicar. As ilustrações deixadas na parede colaboravam com o desenvolvimento da leitura, sinalizando na História a necessidade de comunicação, antes ainda da formação das letras do alfabeto. As imagens nas paredes registravam informações, acontecimentos e para sua interpretação era preciso que alguém o fizesse – o leitor. Dessa maneira, surge a figura do leitor e consequentemente a leitura.

A pictografia abre espaço para a escrita que se estabelece no processo de comunicação oral. E assim o surgimento da escrita foi paralelo ao leitor. A linguagem, segundo Chartier

considerar uma pessoa um bom leitor, mesmo que não houvesse interpretação nenhuma do que era lido. Não havia necessidade da compreensão, apenas exposição oral clara.

A interpretação foi prestigiada no século XIII, com a difusão da leitura silenciosa nas práticas escolares (conhecida como a primeira revolução da leitura), que aproximou texto e leitor em uma leitura longa e pausada, proporcionando-lhe reflexão e a repetição sempre que necessário. Chartier (2001, p. 78) afirma que a leitura silenciosa garante "um estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, o texto lido sofre resistência, desvio." O Clero incentivava a prática de leitura nesse século, a Igreja ensinava os fiéis a ler e memorizar os textos religiosos.

Segundo Nolasco (2006), a leitura até meados do século XIX era um meio de propagar a religião e a Bíblia era o principal livro a ser estudado, somente pelas classes de poder aquisitivo elevado. As leituras não podiam ser contestadas, apenas memorizadas e reproduzidas.

Já Horikawa (2006) destaca que a Igreja, em seu domínio, controlava as publicações de livros e considerava maus leitores aqueles que se aproximavam de livros contrários ao dogma cristão, a leitura deveria ser uma prática apenas de cunho religioso.

No início do período republicano europeu, deu-se a segunda revolução da leitura com o aumento da produção de livros impressos. A igreja, ameaçada pelas leituras que não conseguia controlar, promoveu uma queima de livros considerados profanos.

Chartier (2001) registra a difusão da imprensa no século XVI com grande volume de livros produzidos e o surgimento das bibliotecas públicas e assim a propagação da leitura. Ler, desse modo, deixou de ser uma das formas de doutrinação da sociedade e passou a ser um meio de interação do texto com o indivíduo. O leitor passou a se apropriar da leitura e atribui-lhe novos significados.

Zilberman (2007) aproxima um pouco mais a história da leitura com a literatura e a escola, o que nos ajuda a perceber, porque, até a atualidade, leitura e escola precisam caminhar juntas, mas deixa claro que "a história da leitura ultrapassa a história da literatura" (p.1), porque, segundo a autora, extrapola o texto e lida com três aspectos importantes: uma instituição, uma técnica e uma tecnologia.

A instituição é a escola, onde indivíduos com habilidades pedagógicas exercem funções remuneradas. A técnica é a escrita e a tecnologia é a maneira de se fixar a escrita que sofreu grandes transformações ao longo do tempo, desde as suas origens no barro até evoluir um pouco para os papiros, papel de baixo custo, enfim, os suportes de leitura foram se modernizando até aos que conhecemos hoje, de acordo com a demanda de leitores e leitura. Zilberman (2007) resume a história da escrita à "história das possibilidades de ler".

A leitura está arraigada ao ingresso do indivíduo na sociedade, como um bem, até hoje, por exemplo o que atesta a propriedade de um imóvel é um documento escrito, e a leitura por muito tempo foi privilégio de homens e pessoas ricas. De acordo com Zilberman (2007), a partir da escola a leitura consolidou-se, por isso houve o incentivo a políticas não só da venda e consumo de livros, mas como ascensão social do indivíduo.

Enveredando a história da leitura para o Brasil, percebe-se sua intensa ligação com a literatura, considerando a distinção entre textos impressos em geral e as Belas Artes, noção recente, do século XVII na França, como descreve Zilberman (2007), momento em que o Cardeal Richelieu fundou Academia Francesa e concedeu "status ao poeta e escritor". A autora acrescenta que a burguesia sustentou essa separação, o que valorizou o intelectual e o afastou da vida prática, tornando-o indispensável. Porém, suas produções não eram consideradas trabalho e não geravam remuneração.

A literatura no Brasil institucionaliza-se exatamente nesse momento e busca uma identidade. No período colonial, alguns poetas se intitularam portugueses e mesmo no século XIX, quando os românticos tentaram buscar uma história da literatura brasileira, obtiveram apenas crítica literária.

A ruptura provocada pelo Modernismo demonstrou ainda mais a necessidade de uma identidade na Literatura, e a Semana de 22 foi uma propulsora do espírito brasileiro às manifestações artísticas em geral, apesar de agressiva e ainda voltada para a burguesia, sinalizava o desgaste aos moldes conservadores.

Oswald de Andrade buscou uma identidade literária no Brasil com a Poesia Pau-Brasil, mas obteve pouco reconhecimento tanto no país quanto fora dele e essa aspiração se manifesta de várias maneiras como descreve Zilberman (2007, p. 41):

- quando o escritor procura traduzir temas de interesse local, como foram a seu tempo, no século XIX, o Indianismo e o Regionalismo, desde os anos 30 a expressão das mazelas sociais e políticas do país, hoje a ênfase no encantamento esotérico e a busca de auto-ajuda por via das ciências e das Belas Letras;
- quando o escritor luta pela constituição de seu público, formando seu gosto, educando-o para o consumo de livros, preparando-o para absorver técnicas literárias mais refinadas;
- quando a categoria de escritores reivindica seus direitos, exigindo remuneração adequada que confira respeitabilidade ao trabalho intelectual;
- quando escolhe o caminho da profissionalização por vias paralelas, como a imprensa, alternativa discutida desde a época de Raul Pompéia, Lima Barreto, Coelho Neto e Olavo Bilac, ou a política, que conferem personalidade pública ao artista; ou quando prefere uma institucionalização não de sua arte, mas de sua pessoa, promessa contida nos regimentos de todas as Academias, as brasileira e nacionais, bem como as estaduais e municipais.

Observando esses aspectos, constata-se que no Brasil, a leitura caminha ao passo da história da Literatura e evidencia muitas vezes fragilidades e instabilidades comuns a uma nação que, até então, construía sua identidade tanto literária quanto leitora. Porém fica claro que a leitura cumpre seu papel de trabalhar em favor da cultura, como defende Zilberman (2007, p.42):

Ao examinar a história da literatura nessas diferentes perspectivas, a história da leitura cumpre seu papel, materializando o funcionamento do aparelho cultural e dando visibilidade às suas entranhas, nem sempre eticamente recomendáveis, se nos restringimos ao estrito código da criação literária, o da Estética, porta-voz da beleza e da universalidade da arte.

Vemos assim, que os propósitos de quem lê também mudaram. Desde a leitura voltada para o ponto de vista econômico no século VII a.C. explorada por Zilberman (2007), até a leitura para fins religiosos defendida por Chartier (2001), demonstram que ler sempre esteve a serviço do bem comum ao homem. Mas hoje, dentre os fins a que se podem associar à leitura, acreditamos que um dos mais importantes é a necessidade de ler de forma mais responsiva¹ e crítica. Ler por prazer, para informação como vemos em muitos escritos são nada mais que necessidades comuns à sociedade e acreditamos que essa leitura necessária só se dá com posicionamento crítico e quando o foco são alunos, essa formação do leitor crítico precisa de um suporte atrativo, aproximando-o do texto e da leitura.

¹ A Postura diz respeito à responsividade Bakhtiniana a ser desenvolvida em outra seção.

Nesse ponto não podemos deixar de aludir Freire (1989) o qual, ao transcorrer sobre a importância do ato de ler, destaca que esse ato ultrapassa a decodificação da palavra ou da linguagem e se estende à percepção do mundo, em que a leitura de mundo e da palavra se atrelam dinamicamente e ainda ressalta o alcance da leitura crítica que acarreta consciência da relação entre texto e contexto.

Portanto, no próximo tópico abordaremos a leitura crítica e a formação do leitor e como a escola possui papel fundamental para a promoção e desenvolvimento dessa proposta de leitura que ainda é, como descreveu Freire (1989), muitas vezes, um ensino ditado pela elite que induz o professor a perpetuar o domínio dessa e deixando de ser um ato revolucionário de auto libertação.

2. Leitura crítica

A história da leitura nos aponta a sua importância como forma de libertação e desenvolvimento do indivíduo. Silva (1995) já se diz plenamente convencido de que "a leitura é um importante instrumento para a libertação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade" (p.19). Apesar de destacar os profundos impasses para o que Silva (2011) chama de "uma nova ordem social" que resumidamente aborda a injustiça social, o autor ainda defende que:

O ato de ler, é fundamentalmente, um ato de conhecimento. E conhecer significa perceber mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as. Aos dominadores, exploradores ou opressores, interessa que as classes subalternas não percebam e nem expliquem as estruturas sociais vigentes e o regime de privilégios.

O autor ainda reitera que o ato de ler dentro dos moldes críticos é um ato perigoso, visto que a escrita tem sido utilizada como forma de domínio de uma classe sobre as outras e aquele que possui conhecimento é capaz de reagir sobre o que lhe é posto, de maneira questionadora e crítica, respondendo a esse domínio.

Aprofundando-nos mais sobre o aspecto crítico de ler, Silva (2011) destaca a fragmentação da leitura e a passividade do leitor que não duvida da palavra escrita e a toma como verdade absoluta, sem considerar, por exemplo, o contexto em que foi escrito. Koch (2011,

p. 27-28) completa esse raciocínio ao defender que "o texto, pela forma como é produzido pode exigir mais ou menos conhecimento prévio de seus leitores[...]".

No contexto escolar, o processo de interpretação de texto se dá dentro de um molde pré-estabelecido em que ocorre, segundo Silva (2011) "uma homogeneização e enquadramento de consciências". Não precisamos ir muito longe para perceber o momento da leitura nas escolas. Silva (2011, p.50):

Na ausência de informações que orientem uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos.

Orlandi (2012) também demonstrou preocupação com a maneira como a leitura é trabalhada nas escolas, quando afirma que "[...] não é o acesso ao instrumento em si que muda as relações sociais, mas o modo de sua apropriação, no qual estão atestadas as marcas de quem se apropria dele" (p. 47).

Segundo a autora, em uma sociedade capitalista, o ensino é de classe e há um reducionismo à classe média em que o conhecimento é dividido em dois extremos, de um lado o conhecimento dominante, de outro o conhecimento abstrato até mesmo superficial, nivelado por baixo, sem levar em conta a história de leitura do aluno. Além de sujeitar a leitura ao "pedagogismo" que busca estratégias imediatistas, visando à urgência de resultados escolares.

A leitura, de acordo com Orlandi (2012) é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de significação. Porém é preciso que o leitor posicione-se ao que lhe é posto, como defende (Silva, 201, p. 44): "Não basta decodificar as representações indiciadas por sinais ou signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se.

Marcuschi (2008) também percebeu a trajetória de mudança da leitura ao defender que "a leitura vem sendo tratada em um novo contexto teórico que considera práticas sob um aspecto crítico e voltado para atividades, sobretudo sociointerativas." (p. 232).

Com essa percepção da importância da leitura crítica e sinalizando a fragilidade da escola com os estímulos à leitura, precisamos repensar o papel dessa prática e consequentemente da literatura na escola. Hoje é notório que a escola é a maior incentivadora de leitura, no

passado era a família, porém, com a nova formatação social, de muito trabalho e pouco tempo de interação familiar, a escola se viu sozinha, em um cenário de pais com jornada de trabalho longa, o professor se tornou, na maioria das vezes, o único responsável pela leitura dos alunos.

Esse processo pouco orientado tornou-se difícil e frustrante tanto para o professor como para o aluno. O professor reproduz muitas vezes as aulas de sua graduação para os alunos e conseqüentemente os alunos tomam aversão à leitura oferecida pela escola. Porque é importante lembrar que o aluno não é incentivado a ler tão pouco gostar de ler, mas o que será matéria de avaliação, claro que sem generalizações, a leitura na escola não atrai o aluno. Zilberman (2009, p.17-18), explicou de maneira clara o contexto em que a literatura e conseqüentemente a leitura se encontra atualmente:

As discriminações, que se encontravam no seio da sociedade, migram para o miolo das teorias da leitura que circulam através da educação do leitor. Até um certo período da história do Ocidente, ele era formado para a literatura; hoje, é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura. Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso.

Pensando na leitura na sala de aula e ciente da necessidade de se buscar caminhos que contribuam para a leitura crítica e formação do leitor percebemos que a crônica pode ser um caminho sólido para essa aproximação, porque é um texto híbrido que se funde entre escrita e oralidade, como bem definiu Sá (1987, p.11, grifo nosso) quando afirma que: "a sintaxe (*desse gênero*) lembra alguma coisa desestruturada, solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito". Tal caracterização evidencia que a crônica, por desnudar verdades, satirizar realidades, apresenta condições para desenvolver a leitura crítica já que através de um simples recorte da realidade consegue recriá-la. Assim Sá (1985, p.11) defende que:

Com seu toque de lirismo reflexivo, o cronista capta esse instante brevíssimo que também faz parte da condição humana e lhe confere (ou lhe devolve) a dignidade de um núcleo estruturante de outros núcleos, transformando a simples situação no diálogo sobre a complexidade das nossas dores e alegrias. Somente nesse sentido crítico é que nos interessa o lado circunstancial da vida. E da literatura também.

Além disso, a crônica é capaz de através do riso, do desvio da normalidade, fazer o leitor refletir sobre sua condição humana, sobre problemas que cercam a sociedade e, conseqüentemente, se posicionar em relação a eles, desde que o ato de ler consiga como defende Silva (2003, p. 45):

[...] a leitura, dentro do enfoque multicultural crítico, pode pela consciência que desperta, levar uma hibridização ou miscigenação sadias para o homem, independentemente da sociedade onde ele tenha nascido e esteja situado em termos de trajetória existencial.

Para tanto é necessário compreender o percurso do gênero do discurso e sua relação com gênero textual e usaremos com base Bakhtin (1997) e Marcuschi (2010) esse transcorre sobre gênero textual, enquanto aquele sobre gênero do discurso. Na próxima seção, elucidaremos a teoria dos autores para associá-las ao gênero crônica e o leitor crítico até chegar à sala de aula. Para isso, nos basearemos em Candido (1992) para discorrer sobre a crônica e suas transformações ao longo do tempo.

3. O gênero do discurso e a crônica

Para melhor entender a crônica e seu papel na formação do leitor crítico é necessário que se entenda a teoria dos gêneros do discurso e para isso usaremos como referência Bakhtin (1997, 2003), cujas ideias são bastante aceitas em variadas linhas de pesquisa no Brasil e no mundo, partindo do princípio de que só nos comunicamos, falamos, escrevemos através de gêneros do discurso. O filósofo defendeu que os gêneros do discurso resultam em formas-padrão "relativamente estáveis" de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. Essas formas relativamente estáveis só são possíveis porque existe a comunicação que se dá por meio de diversas manifestações linguísticas (orais ou escritas) em forma de enunciados que, segundo Bakhtin (1997), extrapolam a palavra e a oração, porque essas não permitem uma apropriação do receptor, diferentemente do enunciado e suas formas típicas, os gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso foram divididos por ele em *primários* (simples) e *secundários* (complexos). Os primários, muitas vezes são absorvidos pelos secundários no todo do texto. Os gêneros sejam eles orais, escritos, primários ou secundários podem refletir a individualidade da língua no enunciado, em especial os literários, que mais nos interessam,

já que as formas mais padronizadas, segundo o filósofo, apresentam condições menos favoráveis para refletir a individualidade, o que não é objetivo dessas. Lembrando que os gêneros do discurso não são estanques, estão em constantes transformações. Sobre isso, Bakhtin (1997, p.106).) diz que "o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo". Isso porque cada gênero é gerado em uma dada função, para uma condição específica da comunicação, com um tipo de enunciado relativamente estável em seu *tema, composição e estilo*.

Logo aí, já podemos aproximar o gênero do discurso defendido por Bakhtin ao gênero crônica, porque como veremos a frente em uma reflexão sobre todo o histórico da crônica, até chegar à sala de aula, as mudanças de enunciados contidas nela como um todo, desde as cartas de feitos históricos em Portugal, passando pelos folhetins na França e, posteriormente, Brasil e suas transformações no rodapé e interior do jornal, até ganhar o livro, percebe-se uma reestruturação e aperfeiçoamento do dizer e se fazer entender, que se baseava no falante (ou escritor) e no ouvinte (ou leitor) de acordo com o contexto e com a resposta do leitor, de maneira híbrida. "Quando a literatura, conforme suas necessidades, recorre às camadas correspondentes (não literárias) da literatura popular, recorre obrigatoriamente aos gêneros do discurso através dos quais essas camadas se atualizaram" (BAKHTIN, p. 286, 1997). Isso porque os gêneros não podem ser pensados distante da dimensão espaço-temporal.

Ora e como relacionar essa ideia à crônica e a sua atemporalidade? Não de maneira simples, a crônica foi imortalizada na literatura pela sua forma de ser e a forma que seus escritores redigiram suas ideias, forma essa que apesar de singular, sofreu e sofre mudanças em seu enunciado e suas formas relativamente estáveis.

O que se percebe claramente nas crônicas é o que densamente defendeu Bakhtin (1997) em relação ao gênero discursivo, que existe entre o locutor (autor) e o ouvinte (ou leitor) uma atitude *responsiva* em que esse recebe o texto e seus discursos, sejam eles secundários ou primários, BAKHTIN (1997, p. 290) defende que:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração

constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor.

O que queremos apontar aqui é que a responsividade defendida por Bakhtin é extremamente necessária para a formação do leitor crítico, porque essa apropriação do discurso é fundamental para um posicionamento em relação ao que é posto para o leitor. A crônica e sua diversidade de espécies e modalidades, quando lida e recebida de maneira a despertar a criticidade do leitor deve transformá-lo de formas variadas, assim como defende o autor: "cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte" (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Isso porque o próprio escritor (locutor) tem em seu discurso o discurso do outro, visto que não existe palavra não dita, sendo assim, seu discurso pode ser relativo ao contexto em que está inserido ou em resposta ao papel ativo de seu leitor (ouvinte), que recebe o texto e se apropria desse de maneira responsiva ativa. O autor da obra, segundo Bakhtin (1997) manifesta "sua individualidade, sua visão de mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia à sua obra" (p. 298) e visa a resposta do outro buscando exercer uma influência sobre o receptor, quando há o acabamento do enunciado, o locutor disse (escreveu) tudo o que queria dizer e há a *possibilidade de responder* ou seja adotar uma atitude responsiva, critério que vale tanto para a concordância, como para a discordância com o discurso, ou até mesmo como resposta a um apelo, por exemplo.

Esse querer dizer depende da escolha de um gênero do discurso, o autor fala das formas orais, mas é perfeitamente cabível que a crônica traga no todo do texto diferentes gêneros do discurso de acordo com a individualidade do locutor/autor, como defende o filósofo, que pode apresentar formalidade como o contexto, pedir, ou até mesmo, ser uma forma de ironia, se for num contexto familiar, por exemplo:

O querer-dizer deve limitar-se à escolha de um determinado gênero e apenas ligeiros matizes na entonação expressiva (pode-se adotar um tom mais deferente, mais frio ou então mais caloroso, introduzir uma entonação prazerosa, etc.) podem expressar a individualidade do locutor (o aspecto emocional de seu intuito discursivo). Mas aqui também, no nível dos gêneros, pode intervir o jogo das inflexões, característico da comunicação verbal: por exemplo, a forma do gênero do cumprimento pode ser transferida da esfera oficial para a esfera familiar da comunicação, que será então utilizada com uma inflexão irônicoparódica; com finalidades análogas, podem-se confundir deliberadamente os gêneros pertencentes a esferas diferentes (BAKHTIN, p.303. 1997).

Essa característica também é perceptível na crônica que, por mesclar oralidade e escrita, vem carregada de intencionalidades, ironias, que proporcionam proximidade com o leitor já que estão munidos de *gêneros do discurso mais livres*.

Nesse ponto percebemos a consolidação de um pensamento bakhtiniano em relação à significação da palavra, quando associada à *utilização ativa do enunciado concreto*, ou seja, uma palavra ganha significação dentro de um contexto e não em seu sentido isolado e essa significação está em constante diálogo com outros enunciados *aparentados* ao tema, composição e estilo. Sendo assim, a expressividade da palavra vai ser determinada pelo contexto, o qual muitas vezes, impulsionada pelo gênero, ganha *inflexões* que não cabem na língua.

Esses conceitos se coadunam com o texto literário, especificamente na crônica porque, pelo seu histórico de criação, é notório sua evolução das ruas, do cotidiano para o papel e essas marcas dos discurso estão presentes, na palavra, que encontrou a expressividade de seu autor (escritor) que, em diálogo com outros gêneros do discurso, consegue expor algo individual para o coletivo que terá inúmeras apropriações de seu locutor (leitor), assim que o texto entrar em contato com os diálogos que esse possui, aí temos a apropriação do enunciado ou responsividade, como completa Bakhtin (1997, p. 313):

A época, o meio social, o micromundo — o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas — que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de idéias diretrizes que emanam dos "luminares" da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. Sem falar do modelo das antologias escolares que servem de base para o estudo da língua materna e que, decerto, são sempre expressivas.

Vale salientar que Bakhtin defendeu que o enunciado é resultado de uma "memória discursiva", ou seja, carregado de enunciados já ditos, então levando em consideração a comunicação verbal escrita e no gênero, temos um locutor/autor verbalizando suas experiências de leitura em novos discursos e o resultado desse diálogo entra em contato com o discurso do leitor/ouvinte, o qual se apropria desse, para assim apresentar reações diversas ao texto.

Por se tratar do gênero crônica e seus elementos composicionais, espera-se a existência de uma apropriação crítica, de forma que o leitor tenha uma atitude *responsiva ativa*, como defende o filósofo.

Acreditamos que a leitura do gênero textual crônica, seja capaz de auxiliar na formação do leitor e na leitura crítica, desde que levados em consideração as ideias defendidas até aqui por Bakhtin (1997) em contato com essa responsividade ativa, específica do discurso, mas que trazemos aqui para o gênero textual. Mas só é possível, no ambiente escolar, foco de nossa pesquisa, quando o ato de ler, for estimulado e desenvolvido como um ato político, defendido por Freire (1989) e Silva (1995) e como aspecto social explanado por Candido (1992), quando falava da literatura. Isso porque, o gênero crônica permite em sua composição com variados gêneros do discurso, apropriação da leitura e transformação do leitor, desde que essa leitura seja feita numa perspectiva crítica e ativa, jamais passiva.

Muito embora Bakhtin (1997) tenha defendido que quando se elabora um enunciado leve-se em consideração o "fundo aperceptivo sobre a qual a fala será recebida pelo destinatário" (p.321), ou seja o grau de informação, seus conhecimentos especializados etc, não percebemos essa preocupação no gênero literário crônica, em que o autor redige seu texto em situações adversas, dentro de um contexto histórico-social, dirige-se muitas vezes ao leitor, mas sem uma preocupação fixa sobre esse receptor, o que ao nosso ver corrobora com a compreensão responsiva ativa, visto que não se tem um leitor pré-determinado. Lembremo-nos das crônicas que saíram dos jornais e ganharam os livros, esse fato, com certeza, levou outros leitores a consumirem esse gênero, leitores esses que tiveram outras formas de apropriação do texto. O próprio Bakhtin (1997, p. 322) faz uma ressalva sobre esse pensamento do fundo aperceptivo:

Posto o quê, apesar da grande riqueza nas diferenciações, tanto no plano das formas básicas como no plano das nuances, tais fenômenos têm um caráter de clichê e são exteriores, não são capazes de infundir a menor dramaticidade interior no âmago do enunciado. Só têm interesse como exemplos, bastante rudimentares decerto, mas esclarecedores, para ilustrar a influência do destinatário sobre a estrutura e o estilo do enunciado.

Na perspectiva de relação entre "forma textual" e "gênero", proposta com o texto como unidade de base, no tocante à integração entre texto, discurso e gênero, Marcuschi (2010)

propõe um olhar para o texto de forma concreta. É importante lembrar que Bakhtin (1997) teorizou sobre gênero do discurso sem preocupação formal, já baseado em sua teoria, mas com foco no texto, Marcusch (2010) transcorre sobre os gêneros textuais de maneira a associar e distinguir o gênero do discurso e o gênero textual.

O autor afirma que os gêneros eram limitados enquanto a cultura dos povos era sobretudo oral, mas com o advento da escrita em meados do século VII a. C. ampliaram-se os gêneros despontando os típicos da escrita (Marcuschi, 2010). Com o surgimento da imprensa, no século XV, os gêneros multiplicam-se e no século XVII, com a industrialização avultam-se e esse crescimento não parou. Porque com a *cultura eletrônica* que originou telefones, televisores e a internet, novos gêneros foram criados para atender a essas demandas tecnológicas.

Sendo assim é notório que os gêneros textuais possuem funções mais cognitivas que linguísticas, e por conta dessas múltiplas formas, apresentam intitulações nem sempre homogêneas.

Marcuschi (2010) busca investigar os gêneros textuais *em suas peculiaridades organizacionais e funcionais*. E hoje as novas tecnologias, principalmente ligadas à comunicação, impulsionam o aparecimento de novos gêneros textuais, que trazem em si alguma ou várias características de outros gêneros, assim como Bakhtin (1997) defendia a *transmutação* e assimilação dos gêneros, Marcuschi (2010, p. 19) defende que os "gêneros textuais não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos".

Marcuschi (2010, p.21) salienta que a tecnologia favorece o surgimento de novos gêneros, porém não absolutamente originais, sempre com traços de outros gêneros já existentes: "O e-mail (correio eletrônico) gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas (pessoais, comerciais etc.) e nos bilhetes seus antecessores." Percebe-se assim que cada vez mais os gêneros textuais tornam-se "relativamente estáveis" assim como defende Bakhtin (1997) em sua teoria sobre gênero do discurso. Sem contar que tais gêneros defendidos pelo professor transitam pela oralidade e escrita, principalmente no último século com a impulsão das novas mídias. Marcuschi (2010, p.21) completa:

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua.

Por isso é importante lembrar que, apesar de os gêneros textuais não serem definidos pela forma, e sim por aspectos sociocomunicativos, as formas não podem ser desprezadas e nem o suporte, porque esses podem dar origem a novos gêneros também.

Isso posto, é possível perceber um diálogo constante entre a teoria do gênero do discurso de Bakhtin (1997) e a teoria de gênero textual defendida por Marcuschi (2010) em que a comunicação verbal é a prioridade, além da constatação de que a comunicação verbal só é possível através do texto (seja ele oral ou escrito) e que esses textos dialogam uns com os outros constantemente. MARCUSCHI, (2010, p.22), explica que:

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto[...]Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (...) Essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.

É necessário, ainda, perceber a diferença entre tipo textual e gênero textual, que são alvos de confusão até mesmo, no ambiente escolar e em manuais didáticos, e para melhor ilustrar essa diferença observemos o quadro sinótico delineado por Marcuschi (2010, p.24):

TIPOS TEXTUAIS

1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição;

GÊNEROS TEXTUAIS

1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor,

inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversaçoão espontânea, conferência,

carta.eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc

Fica claro assim que é possível que dentro de um gênero textual haja vários tipos textuais, mas é preciso lembrar que existe diferença também entre texto e discurso como defende MARCUSCHI (2010, p.25).

Embora haja muita discussão a esse respeito pode-se dizer que texto é uma entidade materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos os textos realizam discursos em situações institucionais históricas, sociais e ideológicas.

Relacionando esse pensamento à crônica por exemplo, percebemos que independente de ser uma crônica de humor ou reflexiva, há em um gênero variados tipos de texto, Marcuschi (2010) denominou de sequências tipológicas, que são responsáveis pela coesão do texto, quando se nomeia um texto como crônica, é porque nela há um predomínio de um tipo de sequência que dá base ao gênero, mesmo heterogêneo há um predomínio maior de uma sequência tipológica

Outro fator importante é que um gênero pode não ter certa propriedade e continuar sendo aquele gênero, visto que como defende Marcuschi (2010) os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Assim na perspectiva da crônica não é nosso objetivo aqui delimitar características fixas desse gênero e classificações, porque como já dissemos tais não são estanques, faremos na próxima seção uma panorama do gênero crônica através das teorias até aqui exploradas, lembrando que não existe rigor estético e classificatório para esse gênero o que o torna único e em constante transformação.

É claro que não estamos aqui dispensando a forma e a organização do gênero, Bakhtin (1997) demonstrou preocupação com esse aspecto quando destacou a construção composicional, conteúdo temático e estilo como características do gênero.

Nas próximas seções abordaremos o gênero crônica de maneira mais aprofundada, desde seu surgimento até seus aspectos composicionais e estilísticos, baseando-nos em teóricos literários como Candido (1992), Sá (1997), Coutinho (1997) entre outros e também em importantes cronistas que ajudaram a consolidar o gênero na literatura brasileira.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Cláudia Maria Rodrigues. **Biblioteca escola: um espaço necessário para a leitura na escola**. 2007. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação á universidade de São Paulo, 2007.

ALENCAR, J. de. **Melhores crônicas**. Direção de Edla van Steen; seleção de João Roberto Faria. São Paulo: Global, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **De notícias e não-notícias faz-se a crônica**. 6. ed., Rio de Janeiro: Record, 1993

_____. **Uma prosa (inédita) com Carlos Drumnd de Andrade**". Caros Amigos. São Paulo. n. 29, p. 12-15, ago. 1999.

ARRIGUCCI JÚNIOR, David. **Enigma e comentário. Ensaio sobre literatura e experiência**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

ASSIS, Machado de. **Obra completa**. Rio de Janeiro. Ed. Nova Aguilar. Vol. III. 1986.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENDER, F. C.; LAURITO, I. B. **Crônica – história, teoria e prática**. São Paulo: Scipione,1993.

BRAGA, Rubem, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e. **Padeiro**. Para gostar de ler, *Vol I -Crônicas*. 12ª Edição. Ática. São Paulo,1989.

_____. **200 Crônicas escolhidas**. 18. ed. São Paulo: Record, 2011.

BOGDAN, Roberto C. e Sari Knopp Biklen . **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora. Portugal: 1994.

CANDIDO, A. et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1993.

_____. **O direito à literatura**. Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática 1982. Prefácio, p. 6.

CASTRO, S. **O descobrimento do Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 2007. COSTA, C. Pena de aluguel: escritores jornalistas no Brasil – 1904-2004, São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 2001.

CORDEIRO, Isabel Cristina. **Argumentação de leitura: uma relação de complementaridade**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

CORREIRA, Roseli Luz. **Crônicas na sala de aula: práticas de leitura e (re)conhecimento de mundo**. 2015. Dissertação (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas–Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

COUTINHO, A. **A literatura no Brasil – Vol. III**. Rio de Janeiro: São José, 1964.

_____. **Notas de teoria literária**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987a.

_____. **Introdução à Literatura no Brasil**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b. (Coleção Vera Cruz: Vol 218).

EDUCAÇÃO POPULAR E JUVENTUDES NA PERIFERIA DO RIO DE JANEIRO: A ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS NA LINHA DE FOGO

Elaine Ferreira Rezende de Oliveira – UERJ/FFP

oliveiraelaine1@gmail.com

RESUMO

Neste artigo apresento resultados preliminares de uma pesquisa sobre a escolarização de dois grupos de jovens de uma periferia urbana do Rio de Janeiro. As análises se apoiam em autores que tratam da Educação Popular, Juventudes e processos de escolarização, principalmente Paulo Freire (2005, 1996, 1980, 1979) e Pierre Bourdieu (2008a, 2008b, 2008c, 2002, 1997), autores consagrados no campo da Teoria Educacional Crítica. Busco compreender o desenvolvimento da Educação Popular e das políticas sobre juventudes no Brasil e os encontros e desencontros entre o mundo dos jovens e o mundo da escola. Os resultados preliminares da pesquisa apontam que as juventudes das periferias urbanas sofrem com os efeitos do lugar em suas trajetórias de escolarização, um grupo tem buscado participar de práticas de Educação Popular em uma , que têm auxiliado na construção de trajetórias de a partir das margens. Por outro lado, o trabalho aponta que construção de trajetórias de escolarização virtuosas para jovens de frações muito , continua sendo um desafio para o Sistema de Ensino Brasileiro.

-chave: Educação Popular, Juventudes, Trajetórias de escolarização em urbanas.

Investigar a escolarização de jovens que vivem na precariedade, em situação de Interessei-me por pesquisar essa realidade ao trabalhar -governamental (ONG) que

funcionava como escola e creche, além de oferecer cursos extra-curriculares para jovens que trabalhavam no lixão da cidade de São Gonçalo, localizado no Complexo do Salgueiro¹, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Durante esse período, observei que entre os catadores do lixão de São Gonçalo, já era possível encontrar famílias que sobreviviam da atividade de catação há três gerações. Nesse contexto, a interrupção precoce da escolarização poderia ser um indicador ou motivo pelo qual os jovens desse grupo continuavam trabalhando no lixão, pois não alcançavam a escolarização mínima exigida para o ingresso em profissões mais qualificadas no mercado de trabalho. Transformei a escolarização desse grupo social em meu tema de estudo de doutorado em Educação.

Dos resultados obtidos na minha pesquisa de doutoramento, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2010, o dado que mais me chamou atenção foi a pouca escolaridade alcançada pelos jovens dessas famílias. Entrevistei 10 catadoras do lixão de São Gonçalo, que tinham filhos de diversas idades, e os indivíduos que mais apresentaram problemas nas trajetórias de escolarização pertenciam ao grupo de nove jovens que tinham entre 15 e 18 anos², cujos resultados serão apresentados no final desse capítulo.

Neste trabalho comparo os resultados das trajetórias escolares de jovens moradores do Complexo do Salgueiro, obtidos anteriormente, com os dados preliminares de minha pesquisa atual que tem como objetivo analisar a relação existente entre origem social e trajetórias escolares de jovens em contextos de periferias urbanas. O projeto de pesquisa atual é desenvolvido no âmbito do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória, História e Formação de Professores, que funciona na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ.

Como questão principal da pesquisa, interrogo sobre como a Educação Popular tem impactado as trajetórias de escolarização desses jovens, que têm entre 15 e 18 anos e vivem em uma periferia do Rio de Janeiro.

¹O jornal "O São Gonçalo" já utiliza o termo "Complexo do Salgueiro" (localizado no 1º distrito do município de São Gonçalo) para se referir aos bairros localizados no entorno do lixão e com forte presença do tráfico violento de drogas. Disponível em: <<http://www.osaogoncalo.com.br/site/polícia/2009/11/10/4439/guerra+do+tráfico+também+na+interne>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

² Para maiores detalhes sobre a pesquisa com as catadoras, ver Oliveira, 2010.

A Educação Popular e a possibilidade da construção de uma Pedagogia da Margem na periferia do Rio de Janeiro

Em pesquisas sobre Educação Popular, unir abordagens macrosociais e microsociais pode mostrar-se bastante útil para o entendimento dos conflitos presentes na escolarização de jovens das camadas populares, particularmente em contextos de periferias urbanas. Desse modo, considero importante resgatar o percurso histórico da Educação Popular na América Latina e no Brasil.

Segundo Streck (2014), há na América Latina uma proximidade entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular, compreendida como

uma prática educativa e uma proposta pedagógica que se situa dentro e diante dos conflitos históricos das sociedades latino-americanas. Ela surge como uma manifestação que questiona a ordem de quem sabe e não sabe, quem ensina e aprende, de quem manda e quem obedece. Palavras como conscientização, libertação, empoderamento, humanização e emancipação procuram nomear os fins dessa educação. Estes dizem respeito ao destino da sociedade e ao tipo de mundo que pretendemos construir e por isso precisam estar na pauta de nossas discussões (STRECK, 2014, p. 22).

No Brasil, segundo Streck (2009), a lista das ações e movimentos que fazem parte do que podemos chamar de Educação Popular é longa, os Círculos de Cultura Popular, as Ligas Camponesas o Movimento de Educação de Base, e muitos outros escreveram a história de uma prática educativa que faz da sociedade sua sala de aula, recriando os papéis de educador e educando, com diferentes métodos e formas de intervenção no mundo. Nas décadas de 1950 e 1960 a Educação Popular fundou um movimento novo no panorama pedagógico latino-americano e a educação passou a ser vista como um instrumento de libertação para as classes subalternizadas.

Freire teve o mérito de captar e sistematizar como ninguém outro de seu tempo esse movimento e dar-lhe forma e consistência. Ele não inventou a pedagogia do oprimido mesclando Marx, Fromm, Sartre e outros pensadores, mas viu e ouviu o movimento pedagógico nas margens da sociedade e, então, para compreendê-lo, buscou os interlocutores. Ao mesmo tempo em que fez isso, Freire se pôs junto com o movimento, para o qual se tornou referência (STRECK, 2009, p. 176)..

Silva (2004) afirma que no livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire concentra esforços em descrever a dinâmica própria do processo de dominação, muito mais do que

demonstrar como a dominação se transfigura em um reflexo das relações econômicas. Suas críticas sobre educação tomam como base a estrutura e o funcionamento da educação institucionalizada. Dessa forma, o autor produziu uma crítica à escola tradicional voltada para jovens e adultos nos países subordinados na ordem mundial. É central em sua epistemologia o que ele chama de conceito antropológico de cultura, o que significava entender cultura em oposição a natureza, como criação e produção humana, sem distinção entre cultura erudita e cultura popular, considerada como simplesmente o resultado de todo trabalho humano. Essa concepção até hoje influencia as ações de Educação Popular no Brasil, como veremos mais adiante no trabalho que acontece em uma ONG que atende os jovens do Complexo do Salgueiro. A teorização de Freire pode ser considerada pedagógica, “na medida em que ele não se limita a analisar como são a educação e a pedagogia existentes, mas apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas devem ser” (SILVA, 2004, p.58).

O grupo de Paulo Freire que surgiu em Pernambuco, no final dos anos de 1950, inovou ao dar ênfase na miséria e não no analfabetismo como o problema da Educação das camadas populares do Nordeste (FREITAS e BICCAS, 2009). Para esse grupo a educação e a escola passaram a representar não a reprodução da sociedade existente, mas uma oportunidade para a ação e transformação da sociedade, e que poderia dar respostas concretas as necessidades dos setores mais empobrecidos do Brasil.

É importante ressaltar que nesse modelo a chamada “cultura específica” da comunidade teria um destaque muito especial, instaurando uma nova dinâmica, na qual a educação estaria intrinsecamente articulada àquilo que, naqueles anos, ganhou força e vitalidade: a idéia de cultura local. Assim, comunidade e escola, de maneira integrada, experimentariam concretamente um processo mútuo e simultâneo de transformação. Paulo Freire concebia o homem como um ser relacional e criador, aquilo que ele chamava de um agente da história, um ser “criador” e “consciente”, portanto, capaz de exercer um papel ativo nos processos de transformações sociais.(FREITAS e BICCAS, 2009, p. 228).

Essa Pedagogia da margem (STRECK, 2009) fez com que Paulo Freire fosse considerado no fim da década de 1960, um nome importante e conhecido no meio acadêmico, e com a Teologia da Libertação vinculou essas áreas de conhecimento e possibilitou a criação de um novo paradigma que partia da realidade concreta do povo, que poderia aprender e ensinar. Após 15 anos de exílio, Paulo Freire retornou ao Brasil em 1979, numa conjuntura de luta por direitos humanos, trabalhistas e cidadania.

Muitas dessas propostas foram incorporadas a Constituição de 1988, por meio da ação do Fórum da Participação Popular na Constituinte.

No fim do século XX, o cenário apresentava variações múltiplas, em que as organizações de comunidades, bairros e ruas de localidades pobres traziam a tona reivindicações das camadas populares urbanas por direitos, melhores serviços públicos e educação de qualidade. Nas zonas periféricas das grandes cidades, “o acesso a tais direitos já era realidade, mas tratava-se de uma realidade sujeita a impressionantes níveis de improvisação, deterioração e, por conseguinte, de desvalorização social.”(FREITAS e BICCAS, 2009, p. 317).

Junto as juventudes de periferias urbanas, surgem novos atores, as Organizações não governamentais - ONGs que se constituíram principalmente a partir da década de 1990 e passaram a atuar de forma privilegiada no cenário brasileiro, recebendo muitos investimentos públicos e privados (GOHN,2013). Esses novos atores concorrem com a escola pública e produzem alternativas para a construção de uma pedagogia da margem, para os jovens mais pobres das periferias urbanas, que têm suas trajetórias de escolarização constantemente colocadas na linha de fogo.

Nessa perspectiva, após o término do meu doutorado, voltei a desenvolver o trabalho de campo junto aos jovens do Complexo do Salgueiro, por meio da observação das ações de uma associação cultural, posteriormente transformada em ONG³, que nasceu como projeto social comunitário nessa localidade no ano de 1996. Durante 21 anos, essa ONG tem tentado resgatar a memória dos moradores do Complexo do Salgueiro por meio de produção de material áudio visual (fotos, filmagens e depoimentos). Essas ações são desenvolvidas com grupos de jovens, adolescentes e crianças e por vezes, em parceria com as escolas públicas da região.

A produção desse material permitiu a descoberta de que os primeiros moradores do Complexo do Salgueiro são oriundos de favelas e morros do município vizinho de São Gonçalo, a cidade de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. Nas oficinas e atividades desenvolvidas nesse espaço, frequentei oficinas de jongo, capoeira, além de apresentações da quadrilha de salão, em que os jovens e adolescentes participantes são incentivados a debater suas condições de vida e são estimulados a construir trajetórias

³ O nome da ONG, assim como, todos os nomes dos agentes envolvidos nessa pesquisa foram omitidos ou modificados para que a identidade dos sujeitos fosse preservada.

de escolarização diferentes dos seus amigos e conhecidos que abandonaram os estudos ou que ingressaram na criminalidade.

Por meio de entrevistas e observação realizadas com os jovens que participam desse projeto, e que têm entre 15 e 18 anos de idade, pude perceber os resultados dessas ações em suas trajetórias de escolarização. Alguns deles chegaram ao Ensino Médio sem distorção idade-série, outros pararam de estudar, mas com o apoio e incentivo dos educadores populares dessa ONG, se matricularam em cursos pré-vestibulares comunitários e estão tentando ingressar em universidades públicas. O que não ocorria com o grupo que pesquisei anteriormente, e que era composto por jovens filhos das catadoras do lixão dessa região e que não participavam das atividades desse projeto social. Apresento os resultados da pesquisa com esse último grupo de jovens no final deste trabalho.

As primeiras observações feitas com os jovens que freqüentam as oficinas dessa ONG apontam que a articulação entre os agentes que desenvolvem esses projetos sociais, e que também são moradores daquela localidade, e os jovens moradores do Complexo do Salgueiro, pode auxiliar na construção de uma Pedagogia da margem, que é libertadora, pois segundo Paulo Freire

A Pedagogia do Oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos [...] Esta é a razão pela qual, como já afirmamos, esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores. Seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora. (FREIRE, 2005, p. 45).

Desse modo, a partir das primeiras observações construídas no trabalho de campo nessa ONG, posso afirmar que nesse espaço ocorre a criação de estratégias a partir das margens, por meio do trabalho com a cultura popular desse grupo, e que tem possibilitado a construção de trajetórias de escolarização mais regulares para esses jovens moradores de periferias urbanas.

Entretanto, a atuação das ONGs no atual contexto social deve ser analisada sem perder de vista os interesses postos pela inserção dessas organizações no cenário internacional. A partir do final do século XX o Estado brasileiro responsabilizou a sociedade civil pelo atendimento das necessidades sociais, de lazer e cultura dos mais

pobres, que vivem nas periferias urbanas em que os equipamentos públicos não chegam, como ocorre no Complexo do Salgueiro.

Nesse cenário as ONGs encontram um terreno fértil para seu crescimento e suas ações são apresentadas como solução para os problemas da Escola Pública. Por isso, essas ações têm de ser analisadas de perto, pois corremos o risco de que operem

muito mais para esgotar os esforços reivindicatórios e as lutas sociais, uma vez que estão atendendo a uma demanda projetada para agentes externos. Além disso, é também uma forma de regular as ações das inúmeras organizações sociais criadas no país com o objetivo de atender as populações empobrecidas, mudando o lugar social das organizações: de instituidoras de processos educativos passaram a meras executoras de processos já instituídos no bojo dos ideais com as quais tais políticas foram concebidas (Streck et AL, 2014, 107-108).

Por outro lado, para analisar o Sistema de Ensino Brasileiro e a escolarização das camadas populares, que neste trabalho tem como foco jovens moradores de periferias urbanas, é preciso salientar que há na nossa escola pública caráter historicamente excludente oriundo da própria sociedade brasileira (ESTEBAN e TAVARES, 2013).

O tratamento dado as Juventudes no Brasil

A juventude moradora de periferias urbanas faz parte de um grupo social que vive uma batalha cotidiana pela sobrevivência na região metropolitana do Rio de Janeiro. Para esses jovens e suas famílias, faltam saneamento básico, condições adequadas de moradia, equipamentos de esporte e lazer, atendimento médico, creches e escolas públicas de qualidade. Sobram-lhes problemas relacionados à proximidade com a violência urbana – personificada no tráfico de drogas – à poluição e degradação ambiental, à ausência de políticas públicas de enfrentamento aos problemas decorrentes do crescimento urbano desordenado, dentre eles a escolarização.

A análise do contexto de vida desses jovens nos permite afirmar que eles vivem sob cerco (SILVA, 2008a, 2008b), assim como boa parte dos moradores de favelas e bairros pobres da região metropolitana do Rio de Janeiro. Esses grupos têm suas vidas cercadas pela ameaça constante da violência urbana, compreendida como “uma *representação coletiva*, uma categoria do entendimento de senso comum que consolida

e confere sentido à experiência vivida nas cidades, bem como orienta instrumental e moralmente os cursos de ação” (SILVA, 2008a, p. 35; grifo do autor).

Dessa forma, torna-se necessário esclarecer porque nesse trabalho adoto o termo juventudes no plural. Em uma pesquisa quantitativa realizada com jovens brasileiros, Charlot (2007) considera que ao estudarmos os jovens, devemos adotar o termo juventudes, pois

“Juventude” remete a um conjunto de relações sociais entre jovens e adultos. A articulação entre essas relações e uma conjuntura histórica define a condição da juventude em uma determinada época. Essa condição faz sentido além das diferenças nacionais, geográficas, étnicas e até de gênero. Entretanto, nem por isso se deve esquecer que, adotando-se uma distinção usada por vários sociólogos brasileiros, essa condição é vivida em várias situações de gênero, classe, etnia, etc. Esse é um dos embasamentos para a utilização do termo juventudes no plural e leva a combinar o plural com a unicidade dos jovens, em especial em relação a outras gerações. (CHARLOT, 2007, p.209).

Segundo Silva e Silva (2011), no final do século XX, as políticas direcionadas a juventude ganham importância nos cenários nacional e internacional, em que são criados programas difundidos pela Organização das Nações Unidas, e posicionam tardiamente o governo brasileiro na formulação de políticas direcionadas aos jovens. No Brasil um marco nessa direção foi o Plano Nacional da juventude, criado no ano de 2004 e outras medidas legislativas voltadas para a educação de jovens, como por exemplo os programas governamentais: PROEJA, PROUNI, Projovem Campo, Projovem Urbano e Pronaf Jovem. Segundo os autores

o Brasil tem hoje cerca de 50,2 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos, representando 26,4% da população (IBGE/PNAD, 2007). Desse total, 14 milhões vivem em famílias com renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo (PNAD, 2007). Estudos do IBGE/PNAD (2007) apontam que quase a metade dos desempregados do país é jovem. Esses dados se agravam a partir da constatação de que, em média, os trabalhadores jovens ganham menos da metade do que recebem os adultos (PNAD, 2006). Metade dos 54% que estão empregados trabalha sem carteira assinada. Ou seja, do total de jovens, apenas 27% têm emprego com carteira assinada e, portanto, direitos trabalhistas e previdenciários assegurados (SILVA e SILVA, 2011, p. 18).

Vale ressaltar que em nosso país, há uma convivência tensa entre a concepção de lutas por direitos para as juventudes, em que jovens e adolescentes de elite e os pertencentes

as camadas populares, considerados “delinquentes, perigosos, ameaçadores da ordem social, recebem tratamento diferenciado do poder público” (SPÓSITO E CARRANO, 2003).

Os dados globais sobre a população jovem brasileira são extraídos dos censos e das PNADS construídos pelo IBGE, assim como os estudos da Unesco sobre o tema têm contribuído para a elaboração de diagnósticos diversificados sobre as juventudes de nosso país. Para Spósito (2011), a moderna condição juvenil foi construída por meio da manutenção de relações importantes entre duas agências responsáveis pela reprodução social: a família e a escola. Contudo, cabe ressaltar o papel da escolarização dos jovens no cenário atual, pois

o modo como os jovens vivem essa etapa da vida também se altera, uma vez que a escolaridade já não se afigura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupações e as posições dos estratos menos privilegiados da sociedade, exatamente aqueles que têm acesso tardio aos degraus mais elevados do sistema de ensino (SPÓSITO, 2011, p. 90).

A expansão da oferta escolar abriu possibilidades de interações com a experiência de vida dos jovens, o que não ocorreu de forma igualitária para os jovens pertencentes a diferentes grupos sociais. Nessa perspectiva, os resultados preliminares da pesquisa com os jovens do Complexo do Salgueiro apontam para a existência de uma estranheza em que esses jovens e a escola parecem não se entender. Esse grupo desenvolve o que Nogueira (2007), denominou de “círculo vicioso de escolarização”, característica comum nas trajetórias de escolarização dos jovens pertencentes às frações mais pobres das camadas populares e moradores das periferias urbanas.

A rigor, esta percepção de aparente “estranhamento” entre os jovens e a escola está aberta às variadas possibilidades de interpelação. Entre estas possibilidades, recorreremos à formulação teórica de Bourdieu (1997). Para este autor, o espaço social se *retraduz* no espaço físico e a relação entre a distribuição de bens e serviços no espaço físico define o valor do espaço social reificado.

Em seus últimos escritos sobre Educação, Bourdieu operou certas adequações de suas análises sobre o sistema de ensino. Contudo, ele insiste em afirmar que uma parte importante de transmissão de privilégios sociais ocorre por intermédio do sistema escolar, que, segundo o autor, ainda no final do século XX servia para “ratificar,

sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que passam pela família” (BOURDIEU, 2002, p. 15).

Dessa forma, a teoria produzida por Bourdieu para explicar o rendimento escolar desigual, relacionando-o à origem social dos indivíduos, pode ser utilizada para analisar esses jovens moradores do Complexo do Salgueiro, pois, segundo esse autor, “a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir” (BOURDIEU, 2008b, p. 61).

É possível afirmar que no Brasil, os jovens pobres depositam confiança na escola com o objetivo de construir um futuro melhor, mas os dados têm demonstrado que

as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola. Configura-se, desse modo, uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou retraimento total em relação ao processo de sua apropriação (SPÓSITO, 2011, p. 124).

Um dos sinais nesse sentido, são os dados que apresento a seguir sobre a escolarização de um grupo de jovens do Complexo do Salgueiro que não participa dos projetos sociais da ONG que tenho visitado nos últimos meses. Busco demonstrar que as trajetórias escolares construídas por esses jovens não tem seguido um fluxo linear, regular e sem interrupções, características mais comuns nas trajetórias de escolarização dos jovens que frequentam a ONG, que utiliza estratégias da Pedagogia da Margem, pois desenvolve atividades baseadas na cultura popular.

Trajетórias de nove jovens em uma periferia urbana do Rio de Janeiro: vida e escolarização na linha de fogo

A seguir, apresento os dados obtidos com jovens moradores do Complexo do Salgueiro que têm trajetórias de escolarização muito acidentadas. São todos filhos de catadoras do lixo daquela localidade, com idade entre 15 e 18 anos. Analisando o grupo em sua totalidade constato que a taxa de distorção idade-série é uma característica comum em todas as trajetórias de escolarização desses indivíduos. Esse número é assustador, pois os dados da pesquisa “Juventude e Políticas Sociais no Brasil” divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2008 apontavam

que, no país, 34% dos jovens entre 15 e 17 anos ainda estavam no Ensino Fundamental, quando já deveriam estar cursando o Ensino Médio⁴.

Para isso utilizo um quadro que informa idade, grau de escolaridade alcançado, situação no sistema de ensino e ocupação. São nove jovens, moradores do Complexo do Salgueiro, sendo duas meninas e sete meninos. Seis ainda estudam e três interromperam a escolarização. Dentre os que interromperam a escolarização, há dois meninos e uma menina (Quadro 01).

Quadro 01: Jovens com idade entre 15-18 anos, Idade, Escolaridade, Situação Escolar Atual e Ocupação.

Nome	Idade	Escolaridade Ensino (Fundamental)	Situação Escolar Atual	Ocupação
Diogo	18	4º ano	Interrompeu	Tráfico de drogas
Daiana	17	6º ano	Interrompeu	Do lar
Danilo	15	6º ano	Interrompeu	Não trabalha
Wendell	15	6º ano	Cursando	Catador
Tales	18	7º ano	Cursando	Faz biscates
Fabrcício	16	9º ano	Cursando	Faz biscates
Alex	15	7º ano	Cursando	Não trabalha
Ilma	16	9º ano	Cursando	Não trabalha
Almir	17	7º ano	Cursando	Não trabalha

Fonte: Dados da pesquisa.

Daiana interrompeu a escolarização, por sentir vergonha de estudar grávida. Na ocasião da entrevista, ela estava com 17 anos, tinha um filho de dois anos e estava grávida pela segunda vez.

Dois meninos estavam sem estudar em 2008: Diogo e Danilo. Ele estava envolvido com o tráfico de drogas e não podia morar com a família. A mãe informou que a polícia o estava ameaçando de morte e já havia procurado por ele, em casa, duas vezes:

Quero que Deus resgate ele [...] pra mim, né? Não aceito, não [...] Às vezes... Você acredita que a polícia invade lá minha casa? [...] Já, duas vezes. Agora vão pegá ele pra matá [...] E

⁴ Disponível em www.diariodonoroeste.com.br. Acesso em: 20 dez. 2013.

anteontem, eles invadiram lá [...] Já tá fazendo 19 [anos], vai fazer 19; aí, eu não deixo, que eu tenho medo, né? Mas tá magro... [...] Ah, ele fica morando lá pra dentro [...] Tem um monte de conhecido. Oh, eu posso dizer pra você a verdade? Pra coisa errada, você sempre acha alguém que te apoia, você só não acha quando você quer fazer o bem. Então, casa pra ele dormir é o que não falta. Pra comer... pra comer, ele tem o dinheirinho, né? Mas só vem em casa pra tomar banho e é raro ele dormir lá em casa (ANA, 41 anos).

Como Ana previra durante sua entrevista no segundo semestre de 2008, Diogo foi assassinado em junho de 2010. As circunstâncias de sua morte ainda não foram esclarecidas. A família e os meus informantes não quiseram me fornecer detalhes sobre o seu assassinato.

Danilo, de 15 anos, está sem estudar. Ele tem um irmão de 22 anos que está preso por envolvimento com o tráfico de drogas, a mãe do menino teme que ele siga o exemplo do irmão.

Dos seis que ainda estão estudando, há cinco homens e uma mulher. Os seis adolescentes apresentam distorção idade-série. Quando completaram 15 anos, foram obrigados a se matricular em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Três deles acumulam estudo e trabalho. Dois fazem biscates e um também é catador do lixão da cidade de São Gonçalo.

A passagem para o segundo segmento do Ensino Fundamental parece ser uma fase definidora na escolarização de jovens, período de mudança de nível de escolaridade que a maioria desse grupo encontra dificuldade para ultrapassar. Importante ressaltar que, embora tenham chegado a esse segmento, todos os jovens apresentam distorção idade-série a partir desse nível de ensino.

Nesse grupo, dois jovens se aproximam de uma escolaridade mais regular: Ilma e Fabrício. Nesse sentido, eles se destacam dos demais, pois estavam cursando o último ano do Ensino Fundamental com 16 anos, portanto, apresentavam um ano de defasagem idade-série.

Ilma estava cursando o primeiro ano do Ensino Médio durante o ano de 2009. Ela é filha de uma catadora que concluiu o Ensino Médio no grupo pesquisado. Seu pai também terminara o Ensino Médio e trabalhava como balanceiro na usina de catação que funciona na empresa que administra o lixão de São Gonçalo. Ilma é negra, tem apenas uma irmã, de nove anos. Seu avô paterno fora sargento do Exército, o que merece destaque – os avós dos demais jovens exercem profissões manuais –, ainda mais

em um país como o Brasil, em que apenas 20% dos jovens não-brancos e de famílias com rendas tão baixas quanto a da família de Ilma chegam ao Ensino Médio (ANDRADE e DACHS, 2007). Essa família parece reunir alguns fatores que propiciam percurso escolar bem-sucedido da jovem, como, por exemplo, o maior grau de escolarização dos pais.

Fabrcio (16 anos), na ocasião da pesquisa, estava com a mesma idade de Ilma e na mesma série. Entretanto, não consegui contato com sua mãe, para saber se ele, no ano seguinte, ingressara no Ensino Médio. Embora Mônica (sua mãe), tenha estudado até o terceiro ano do Ensino Fundamental, afirma ter esquecido como escrever, por isso se considerava analfabeta. Seu padrasto estava concluindo o Ensino Fundamental no ano de 2009. Fabrcio é o segundo de cinco irmãos: Tales (18 anos) e Milton (14 anos), que estavam no sétimo ano; Sandro (12 anos), que cursava o sexto ano; e Mariano (10 anos), que cursava o terceiro ano do Ensino Fundamental. Nessa família, Fabrcio era o que havia alcançado o maior grau de escolarização até aquele momento.

Acredito que para compreender essas trajetórias de escolarização, devemos levar em consideração o fato de as estatísticas apontarem que no estado do Rio de Janeiro a faixa etária em que mais morrem jovens é a de 15 a 18 anos, podemos avaliar os efeitos do lugar social ocupado por esses jovens, que vivem em uma periferia urbana dominada pelo tráfico de drogas e pela criminalidade violenta.

É importante levar em consideração que o recrutamento dos jovens pelo tráfico de drogas se dá, em sua maior parte, em favelas e bairros pobres das regiões metropolitanas. Essa é uma dimensão que não pode ser negligenciada em pesquisas sobre escolarização de jovens das periferias urbanas. Dessa forma, segundo Zaluar e Leal, (2001) temos de neutralizar a "socialização concorrente" organizada pelo tráfico melhorando a escola para os mais pobres, levando-se em consideração que essa "socialização" no tráfico diminui substancialmente a expectativa de vida dos homens jovens, "instituinto o medo e a insegurança na sua relação com a vizinhança e a própria cidade, além de instituir o poder do mais forte ou, pior, do mais armado" (ZALUAR e LEAL, 2001, p. 149).

O abandono precoce dos bancos escolares pelos jovens mais pobres⁵, moradores das periferias urbanas, pode contribuir para que eles reproduzam o lugar social de seus

⁵ Em estudo sobre variáveis sociodemográficas (classe social, gênero e raça) e como elas interferem na repetência e interrupção da escolarização, Alves et al. (2007) apontam o alto capital econômico das famílias como fator de proteção contra o abandono da escola no Brasil.

país, na medida em que a escola, no sistema capitalista contribui para a transformação de desigualdades sociais em desigualdades escolares.

Considerações Preliminares

Neste trabalho é importante considerar que assistimos ao aumento do acesso dos jovens mais pobres às escolas nas últimas décadas, em que o Estado brasileiro ampliou as chances de entrada no sistema de ensino, quase generalizando o acesso ao Ensino Fundamental. Contudo, a partir do ano de 2016 e da reorientação das políticas públicas educacionais no Brasil, esses dados precisarão ser pesquisados com mais profundidade, com vistas a observar os impactos dessa reorientação nas políticas públicas educacionais destinadas aos jovens mais pobres das periferias urbanas.

A investigação da escolarização dos jovens que estudam e moram no Complexo do Salgueiro pode revelar, por meio da análise de suas trajetórias de escolarização, quais lugares lhes são designados na hierarquia social, na medida em que a escolaridade hoje, contribui para determinar de forma muito desigual o lugar dos indivíduos no mercado de trabalho.

Por outro lado, considero que mesmo compreendendo as trajetórias de escolarização de jovens das periferias urbanas, por meio de uma relação de dominação, em que a escola e os professores representam os agentes dominantes e os jovens de camadas populares os agentes dominados, não podemos nos deixar levar por “impasses conexos”, ou seja, “pensar a dominação sem autonomia ou a autonomia sem dominação” (THIN, 2006, p. 52).

Do ponto de vista metodológico, venho realizando levantamento de acervos documentais das escolas públicas da região do Complexo do Salgueiro, adensando dados sobre frequência e abandono escolar de jovens no curso dos últimos cinco anos, com a finalidade de construir uma breve série estatístico-demográfica sobre fluxos entre idade e anos de escolarização dos jovens que integram o contexto da pesquisa. Também venho recorrendo às entrevistas com jovens que estejam matriculados na rede pública de ensino ou tenham interrompido seus percursos de escolarização, e que frequentam as oficinas desenvolvidas na ONG que tenho visitado nos últimos meses e que possibilita a construção de uma Pedagogia da Margem nessa localidade. Essas metodologias permitirão a análise, em consonância como o nosso referencial teórico, das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico no qual os jovens

circulam e se deslocam.

Dos resultados preliminares destacamos que jovens com idades entre 15 e 18 anos são os mais sensíveis à interrupção dos seus percursos escolares, o que desperta maior interesse na continuidade da pesquisa com vistas aos rebatimentos e repercussões das políticas públicas educacionais para as juventudes que considerem o lugar desses jovens no espaço social estudado.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Cibele Yahn de; DACHS, Norberto W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 399-422, maio/ago. 2007.

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007.

BIRMAN, Patrícia. Favela é comunidade? In: SILVA, Luiz Antônio Machado da (Org.). **Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 99-114.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 217-227.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008c. p. 39-64.

_____. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002. 98 p.

_____. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997b. p. 159-166.

CHARLOT, Bernard. Valores e normas da juventude contemporânea. In: PAIXÃO, Lea e ZAGO, Nadir. **Sociologia da Educação; pesquisa e realidade**. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. p. 203-221.

ESTEBAN, M. T. e TAVARES, M. T. G. Educação Popular e a Escola Pública. Antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo. ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação Popular – Lugar de Construção Social Coletiva**. 1ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Marcos Cezar de. BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v.5, n.14, mai/ago, 2013.

IPEA , **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Disponível em www.diariodonoroeste.com.br. Acesso em: 10nov. 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de. **Um outro mundo no mundo da escola: escolarização dos filhos de catadoras de um lixão na perspectiva das mães**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, Luiz Antônio Machado da. Violência urbana, sociabilidade violenta e agenda pública. In: _____ (Org.). **Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a. p. 35-45.

_____. In: _____ (Org.). **Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b. p. 13-26.

SILVA, Roselani Sodré da and SILVA, Vini Rabassa da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. *Cad. CRH [online]*. 2011, vol.24, n.63, pp. 663-678

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdu o as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SPOSITO, Marília. Algumas reflexões e muitas indaga es sobre as rela es entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena. BRANCO (orgs). **Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Funda o Perseu Abramo, 2011.

SPOSITO, M.P.; CARRANO, P.C.R. Juventude e políticas no Brasil. In: DÁVILA, Oscar Leon (Org.) *Políticas públicas de juventud em América Latina*: para Ediciones CIDPA, de Vin  del Mar, Chile/In: REUNIÃO ANUAL DO ANPED, 26, Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de dez. 2003.

STRECK, Danilo. et al. **Educa o Popular e Docência**. 1  Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 165-177, jan/abr. 2009.

THIN, Daniel. Famílias de camadas populares e a escola: confronta o desigual e modos de socializa o. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro (Org.). **Educa o, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EDUFMT, 2006. 252p. p. 17-55.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 134-164, fev. 2001.

JUVENTUDE E DROGAS NA CIDADE: QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO?

Janine Marinho Dagnoni Neiva

Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus X)

jmdagnoni@hotmail.com

Resumo: Ao falar de educação, pensa-se na escola, no entanto, este artigo aborda um sentido mais amplo de educação, pensada como prática oriunda de intervenção complexa na realidade social para a promoção do desenvolvimento (Grillo, 2001). Sabe-se que a realidade social da juventude hodierna apresenta diversos desafios a serem superados pelos jovens, dentre eles a dependência química. As discussões deste trabalho orientam-se a partir dos estudos da Psicologia da Moralidade, citam-se autores como Piaget (1994), La Taille (2006) e Damon (2009). O objetivo geral é verificar a percepção de jovens do sexo masculino sobre a dependência química e, a partir de suas respostas, buscar delimitar um lugar para a educação enquanto promotora do desenvolvimento saudável. Participaram 5 duplas de irmãos, sendo um usuário de drogas assistido pelo CAPS ad de uma cidade do Extremo Sul da BA e o outro não, a idade variou de 16 a 24 anos. Os critérios de delimitação da amostra objetivaram minimizar os efeitos de coorte histórica e do ambiente. Os participantes responderam a uma entrevista semi-estruturada e os dados foram analisados a partir das considerações de Delval (2002). Os resultados sugerem que há espaço relevante para a educação no processo de tratamento e prevenção da dependência química, na medida em que as percepções de usuários e de não usuários de drogas mostraram diferenças relativas a seus pontos de vista diante da realidade, que por meio da educação podem vir a ser reconsiderados.

Palavras-chave: juventude, dependência química, moralidade e educação.

Introdução

Ao pensarmos educação, muitas vezes nos vem à mente a escola, no entanto, este artigo aborda a educação em um sentido mais amplo, no qual a educação é pensada, assim como Grillo (2001) como uma prática oriunda de uma intervenção complexa na realidade social, que não pode ser compreendida com pressupostos de único campo do saber ou contexto de aprendizagem. Freire (2007) menciona que uma das funções da

educação seja trazer mais consciência ao educando em relação a sua condição de oprimido e responsabilidade quando a conquista de sua autolibertação e concebe a educação como prática libertadora. De acordo com Rodrigues (2000, p. 52), a educação é instrumento que sustenta em condições justas à sobrevivência, o que gera a necessidade de criação de oportunidades para a conquista de condições para uma vida digna e o desenvolvimento de capacidades para garantir o pleno exercício das funções sociais dos sujeitos. Deste modo, “a Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades” (VIANNA, 2006, p.03). Souza (2009) também menciona que a escola não é responsável exclusiva pela educação e Manzano e Gordo (1997) chamam a atenção para a necessidade de resgatar a compreensão da escola como transmissora de conhecimentos multidimensionais, que sirvam de base para a aquisição de uma cultura geral, que formam o cidadão crítico e independente. A escola é corresponsável na formação do cidadão, que se dá em redes de interação além dos limites da escola, inclui a participação ativa da comunidade, familiar ou mais extensa mostra-se de fundamental importância para garantir o êxito educacional.

Libâneo (1984) aborda a educação a partir dos três pilares: a preparação do sujeito para o processo produtivo em uma sociedade técnico-informacional, a formação para uma atuação cidadã crítica e participativa e a formação ética. Ao levarmos em conta os múltiplos determinantes que constituem o sujeito, nos cabe pensar a educação da juventude hodierna. Diversos são os desafios colocados aos jovens e dentre muitos que poderiam ser citados, encontra-se a dependência química e uma questão que norteia este trabalho é qual seria o lugar da educação no lidar com esta problemática? Há ainda algo a ser feito no âmbito educacional para lidar com este assunto?

De acordo com Silva e Laranjeira (2004), “a dependência é uma doença crônica e recorrente, que resulta de uma interação de efeitos prolongados da droga no cérebro” (p.12). Tal estimulação provoca alterações de comportamento, motivação, capacidade de julgamento, que configuram sintomas psicopatológicos, oriundos, portanto, da ação direta das drogas no sistema nervoso central. Cada tipo de droga ou alimento funciona como estímulo para que o cérebro disponibilize ou suprima neurotransmissores em maior ou menor quantidade alterando o funcionamento do sistema nervoso central e cada indivíduo experimenta uma sensação diferente diante desta alteração.

De acordo com Pratta e Santos (2009), “falar do uso de drogas não é falar apenas de uma questão biológica, é falar de um indivíduo integral, para o qual as drogas possuem uma representação específica” (p.210). Neste contexto, a dependência está sendo considerada, portanto, como um fenômeno, também, multideterminado, pela interação de fatores biopsicossociais. Assim, para compreendê-la e intervir sobre ela, é preciso conhecer e atuar sobre estes diversos aspectos (Bordin, Figlie & Laranjeira, 2004; Karkow, Caminha & Benetti, 2005; Moraes & Figlie, 2004).

A capacidade cognitiva interfere tanto na resolução de problemas quanto no desenvolvimento da consciência e da prática das regras (Piaget 1932/1994). Sayago, Lucena-Santos, Horta e Oliveira (2014) indicam prejuízos em funções cognitivas dos usuários, como memória, capacidade de aprendizagem e resolução de problemas, o que poderia influenciar o êxito de tratamentos e implicar danos permanentes. Os autores ressaltam a coerência dos achados, já que estes indivíduos costumam se envolver frequentemente em condutas como ameaças, discussões e tráfico de drogas.

Ao levar em conta as dimensões afetivas e intelectuais propostas por La Taille (2006) envolvidas no fazer moral e considerar as alterações que o uso nocivo de drogas promove na capacidade de julgamento do indivíduo, conforme apresentado por Silva e Laranjeira (2004), fica viável pensar as dificuldades diante das quais o dependente químico se encontra para atuar no mundo onde vive, quanto mais projetar-se no futuro e lutar por uma “vida boa”.

Laranjeira e Ribeiro (2014) apresentam indicadores de que um quinto dos brasileiros e um quarto dos estudantes de ensino médio já experimentaram drogas pelo menos uma vez na vida. Pratta e Santos (2007) afirmam que os adolescentes apresentam altas taxas de uso de drogas – uso esse que tem se iniciado cada vez mais cedo. Dagnoni, Cordeiro, Duarte, Goulart e Cerqueira (2007) ressaltam que o uso excessivo de substâncias psicoativas tem aumentado consideravelmente e que o abuso e a dependência implicam a formação do indivíduo e a sua relação com o meio em que vive.

Diversos autores discutem os impactos sociais do uso de drogas lícitas e ilícitas, tanto em relação aos efeitos do uso no corpo, quanto em relação às consequências oriundas das atividades relacionadas ao uso, como tráfico e roubo, por exemplo, (Laranjeira e Ribeiro, 2014; Meloni & Laranjeira, 2004; Sayago, Lucena-Santos, Horta e Oliveira, 2014), constituindo fatores que colocam o abuso de drogas como questão de fundamental importância para a saúde pública. No Brasil, o impacto da bebida alcoólica

é bem maior, uma vez que ela está associada a mais de 10% dos casos (Meloni & Laranjeira, 2004).

Paludo (2011) encontrou que os valores pessoais e as normas sociais são barreiras morais importantes para a decisão do cometimento de delitos e que é importante trazer o contexto de vida para esta discussão, pois, ele tem um impacto importante para o desenvolvimento das pessoas. Menor importância ao direito à vida, à autoridade, à religião e à punição demonstraram relacionar-se com o aumento da vulnerabilidade do jovem ao envolvimento com o crime e com o tráfico. A influência de uma estrutura social capitalista foi mencionada por Souza, Kantorski e Mielke (2006) e por Canoletti e Soares (2004) como fator importante na apresentação da droga como possibilidade de maximizar oportunidades de obter prazer e lidar com sofrimentos.

Noto e Galduroz (1999) ressaltam a negligência do Brasil quanto às intervenções relacionadas às drogas lícitas, como álcool e tabaco, ainda que tais drogas tenham impacto social expressivo, como exemplo a violência familiar. Esta negligência foi também constatada na pesquisa realizada por Dagnoni, Neri, Pinheiro e Cerqueira (2007), que evidenciou associação regular das intervenções realizadas com dependentes químicos com instituições religiosas. As pesquisadoras constataram ainda que os voluntários que atuam em tais intervenções não são capacitados, que as estratégias de prevenção são precárias e que há pouca colaboração de profissionais da saúde. Poderíamos pensar na educação tendo lugar na capacitação dos profissionais que atuam na área?

O problema do consumo de drogas pode ser enfrentado por meio de intervenção direta, quando o problema já se encontra instalado, e por procedimentos de prevenção, com objetivo de evitar que o problema se instale, com ação prévia ou com objetivo de reduzir a magnitude do problema evitando que novos consumidores proliferem. As ações efetivas sobre a prevenção ao uso de drogas são mais recentes que as ações de intervenção. Machado e Miranda (2007) apresentam o percurso histórico sobre as políticas ligadas ao manejo da problemática das drogas no Brasil, o que possibilita melhor averiguação destas colocações e sugerem a criação de uma rede de atenção integral do SUS (ações de prevenção, promoção e proteção à saúde); a construção de malhas assistenciais formadas por dispositivos especializados (os Centros de Atenção Psicossocial álcool/drogas – CAPSad) e não-especializados (unidades básicas,

programas de saúde familiar e hospitais em geral) e o estabelecimento de ações intersectoriais.

A partir de informações disponíveis no site¹ do Conselho Federal de Psicologia (CFP), desde a lei nº 6368/76 até a lei nº 11.343/06, foi marcante a tensão entre a visão do problema como pertinente à "Saúde Pública" e a compreensão de que se trata de problema social cuja origem está em comportamentos desviantes e criminosos, pelos quais devem se responsabilizar os agentes executores das políticas de Segurança Pública.

Canoletti e Soares (2005) avaliaram constataram que, a abordagem que chamaram de "combate ou guerra às drogas" estava presente em 6,6% dos casos. Para os autores, essa abordagem considera a droga como causa de problemas individuais, com idealização de uma sociedade sem drogas, onde a meta única seria a abstinência total. Neste caso, as informações seriam tendenciosas e os métodos alarmistas, amedrontadores e generalizadores. Oliveira, Laranjeira, Araujo, Camilo e Schneider (2003) alertam quanto à importância de se avaliar a motivação do indivíduo para a mudança, em propostas de intervenção e Monteiro, Vargas e Rebello (2003) enfatizam a necessidade de adequação das proposições educativas ao contexto sociocultural, mas, apesar disto, Marinho (2005) encontra que os programas de prevenção ainda valorizam o terror, a dor e a morte, atribuindo significado marginal às drogas.

Schenker e Minayo (2005) apresentam fatores fundamentais para a prevenção, aqueles que possam favorecer o uso, chamados fatores de risco e aqueles que podem afastar o jovem do contato com as drogas, conhecidos como fatores de proteção. Noto e Galduróz (1999) mencionam riscos como a vulnerabilidade à pressão de grupos, a curiosidade para experimentação, a falta de diálogo franco sobre o tema em casa e na escola, o desconhecimento dos efeitos, a facilidade de acesso, e o não conhecimento de que certos padrões de consumo podem levar à dependência.

Schenker e Minayo (2005) acreditam na importância de oferecer condições de crescimento e de desenvolvimento, de amparo e de fortalecimento para a pessoa em formação, o que é enfatizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Os fatores de proteção podem ser individuais, familiares e/ou ambientais. Em relação aos aspectos individuais, existem sentimentos que despertam o "querer" agir moral e são eles amor, medo, culpa, confiança, indignação e simpatia (La Taille, 2006). Borges

¹ http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_110117_002.html

e Alencar (2009) também abordam o valor da honra. Programas que visem a prevenção relacionados às questões morais devem proporcionar condições para despertar sentimentos que favoreçam o desenvolvimento de uma personalidade ética, como por exemplo, confiança, amor e simpatia, o que auxiliaria o jovem a encontrar seu lugar no mundo com autonomia. A preocupação de La Taille (2006), em relação ao despertar do senso moral, ao questionamento sobre se os indivíduos devem querer ou se são obrigados a agir moralmente, pode ser considerada norteadora de ações educativas e preventivas.

Um dos grandes desafios da adolescência é definir a si próprio de modo a encontrar um lugar neste mundo e criar uma teoria sobre o "eu" baseada em conjunto sistemático dos próprios valores e crenças de alguém (Damon, 2009). Neste contexto, responsabilidade, confiança e humildade ganham força com a experiência de se comprometer com um projeto vital desafiador e ver o resultado disso. Alguns modelos de intervenção apresentam alternativas nesta perspectiva (Dagnoni, Cordeiro, Duarte, Goulart e Cerqueira, 2007; Damon, 2009). De acordo com Damon (2009), uma alternativa viável para pais e educadores distanciarem os jovens das drogas, seria, portanto, o estímulo ao desenvolvimento de projetos vitais (Damon, 2009).

O comportamento de ajuda pode variar em tipos diferentes de apoio e, dentre os tipos de apoio apresentados pela literatura, Schat e Kelloway (2003) e Siqueira, Betts e Dell'Aglio (2006) aparecem com especial atenção a incidência de apoio informacional e o instrumental. No suporte instrumental, há ajuda ou assistência direta (tomar conta de e ajudar alguém), enquanto no informacional há uma fonte mais indireta de suporte que envolve prover a pessoa com recursos, informações, que a pessoa possa usar para lidar com problemas pessoais e do ambiente, o que pode ser proporcionado de maneira informal ou formal (por meio de treinamento). Apesar do suporte instrumental ser considerado separadamente em relação ao suporte emocional, não são mutuamente exclusivos, pois ações instrumentais têm consequências psicológicas. Schat & Kelloway (2003) apresentam evidências de que a presença destes tipos de apoio favoreçam níveis menores de fatores associados à violência no trabalho e com a melhoria da saúde, e comportamento. Siqueira, Betts e Dell'Aglio (2006) definem apoio instrumental como aquele que se relaciona à ajuda e assistência em tarefas (oferecer transporte, dinheiro e auxílio nas tarefas escolares) e o informacional está ligado à disponibilidade de

orientação e informação a respeito de recursos da comunidade. Não seria também um dos objetivos da educação prover estes apoios?

Schenker e Minayo (2005) mencionam que a escola tem papel primordial e é lugar privilegiado para interações e envolvimento entre jovens, mas é pensada no mesmo parâmetro das relações interpessoais, e dependendo de como se organiza pode proteger ou colocar o jovem em risco. A caracterização atual de aspectos negativos da escola tem revelado que ela se mostra como espaço constante de assédio de traficantes e têm sido considerada palco de falta de motivação para estudo, altos graus de absenteísmo, mau desempenho, insuficiência no aproveitamento, falta de compromisso com a educação, vontade de ser independente na relação com as pessoas, busca de novidade, pouca oposição ao perigo, rebeldia associada à dependência de recompensas. Outros problemas associados são a disponibilidade e presença de drogas na comunidade de convivência, associadas à desorganização social e outros fatores. Há ainda a natureza da abordagem dos meios de comunicação, principalmente para drogas lícitas, uma vez que são apresentados constantemente elementos favorecedores do consumo.

Os aspectos consciência, vontade, responsabilidade e liberdade, propostos por Dias (2005), a cooperação proposta por Piaget (1932/1994) para a conquista da autonomia e ainda os pressupostos de Luria (2006) relacionados aos componentes importantes para uma ação consciente, tais como os aspectos relacionados por Gestsdóttir e Lerner (2008).

Questiona-se, portanto, se a discussão com a juventude, a respeito desta temática da dependência química, que se apresenta como um desafio para ela, tanto pelo impacto social quanto desenvolvimental implicados, possa criar uma condição de oportunidade para a prevenção ao uso de drogas? É neste propósito que este estudo se coloca, verificar a percepção de jovens do sexo masculino sobre a dependência química e, a partir de suas respostas, buscar delimitar um lugar para a educação enquanto promotora do desenvolvimento saudável.

Desenvolvimento

A fim de alcançar tal objetivo, este estudo contou com a participação de cinco duplas de irmãos, ambos do sexo masculino. Um deles seria frequentador do Centro de Atenção Psicossocial – Álcool e outras Drogas (CAPS/AD), de uma cidade do Extremo Sul da Bahia, como usuário do serviço e o outro não, além de não ter tido experiência com uso

de substâncias psicoativas ilícitas (SPA's). Exigiu-se também que a diferença de idade entre eles fosse de no máximo 5 anos, a fim de evitar maiores diferenças provenientes de coorte histórica. A opção por pesquisar usuários e seus irmãos não usuários se justifica como tentativa de minimizar, ao menos em parte, o efeito de variáveis do contexto. A escolha por estudar participantes do sexo masculino deveu-se ao fato do uso de drogas ser mais prevalente neste grupo. (Costa & Dell'Aglio, 2011). A idade dos participantes variou entre 16 e 24 anos, com média de 18,9 anos. O uso de drogas feito pelos usuários inclui drogas lícitas e ilícitas. De um total de cinco participantes que estão irregulares na escola, quatro são usuários de drogas, assim como quatro dos cinco que estão relacionados com o crime.

Foi realizada entrevista semiestruturada com cada participante. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE) autorizando realização da pesquisa e a utilização sigilosa dos dados para fins de pesquisa. O roteiro da entrevista constituiu-se sobre suas concepções a respeito da dependência química e foi elaborado a partir dos princípios subjacentes ao método clínico, proposto por Piaget (1926/1984; 1932/1994). Neste método, busca-se compreender de forma coerente e eficiente como pensam os participantes sobre os temas investigados, o que leva a uma compreensão adequada de elementos do pensamento organizado pelos participantes. Assim, acredita-se que o método clínico adequa-se à referida tese e, por isso, foi adotado como principal referencial metodológico da pesquisa. De acordo com os critérios propostos Creswell (2007), o presente estudo caracteriza-se como qualitativo, mesmo apresentando dados de frequência e incidência, pois, os mesmos não visam à generalização, mas, apenas à sistematização dos dados investigados.

As questões do roteiro da entrevista foram:

Por que você (ou seu irmão) está aqui?; O que significa "dependência química para você"?; O que diferencia um dependente químico de um não dependente químico?; Você se considera (ou considera seu irmão) um "dependente químico"? Por quê?; (Se a resposta da questão anterior for afirmativa) Por que você (ou seu irmão) se tornou um dependente químico? Você sabe o que faz de alguém um dependente químico?; O que você (seu irmão) precisa para parar de usar (a droga que disser que usa)? Por quê?; Você acredita que seja possível você (ou seu irmão) parar de usar (a droga que disser que usa)? Por quê?; Você tem vontade de parar de usar (a droga que disser que usa)? Ou: você acredita que seu irmão tenha vontade de parar de usar (a droga que disser que o irmão usa)? Por quê?

O tratamento dos dados foi feito a partir dos princípios propostos por Delval (2002), sobre o método clínico, e envolveu a realização de um processo composto de quatro passos. O primeiro deles foi a transcrição da entrevista na íntegra. No segundo, foram

selecionados trechos da entrevista que, respondessem de maneira mais objetiva às questões propostas. O terceiro passo implicou a criação de categorias detalhadas e o quarto a proposição de categorias resumidas para a análise. No caso do presente trabalho, cada questão foi analisada levando-se em conta a condição do participante (usuário e não usuário).

Resultados e discussão

Os resultados serão apresentados a partir de sua relevância para os objetivos da pesquisa.

Ao se considerar a consciência da dependência química, os dados indicam que os não usuários de drogas referem-se ao problema dos usuários identificando-o mais claramente como dependência química, enquanto os usuários resistem um pouco a tal concepção, revelando mais ambivalência quanto à perspectiva de mudança e quanto à delimitação da sua situação como sendo, caracteristicamente, a de dependente. As crenças sobre si interferem na maneira como os indivíduos se posicionam e nas estratégias que escolherão para lidar com o problema (Freund & Baltes, 2002; Oliveira, et al., 2003; Silva & Serra, 2004). Deste modo, não se definir ou se reconhecer como dependente impõe algumas restrições aos tipos de estratégias que desenvolverão, favorecendo alternativas marcadas por otimismo irrealista, ao invés de incluírem a compensação em seu repertório, como sugerem Baltes (1997) e Freund e Baltes (2002).

Como ponto adicional, os dados indicam haver relação entre o uso de drogas e os comportamentos delinquentes, como roubo e mau uso do dinheiro, o que pode ser considerado um comportamento na contramão dos processos adaptativos que favoreceriam a auto-regulação rumo ao desenvolvimento saudável (Baltes, 1997; Freund & Baltes, 2002; Gestsdottir & Lerner, 2007/2008; Marcovitch & Zelazo, 2009).

Os resultados revelam ainda a percepção dos participantes sobre os amigos como sendo influenciadores do início do uso de drogas e, assim, a influência dos pares na constituição da dependência química (Santos & Veloso, 2008; Papalia, 2000).

Larson (2000) afirma que a capacidade de iniciativa é essencial para a vida adulta em nossa sociedade, uma vez que implica a organização voluntária de atividades estruturadas, da motivação intrínseca e da atenção profunda. Os dados encontrados sugerem que os usuários estão propensos a afirmar a atribuição externa ou proveniente de desconhecimento de causalidade do seu comportamento. Apesar de estarem se

tratando, ainda se referem ao “uso de medicamentos milagrosos”, “desconhecimento”, “diabo”, “amigos”, “alguém tem que ficar me lembrando”, como fatores responsáveis pelo seu problema ou pela sua melhora.

Considerações finais

Os dados apresentados sugerem lacunas que poderiam ser pensadas à luz de processos educativos tanto em condições formais como não formais. Indicando que ainda há espaços para a educação, que poderiam ser ocupados por meio de disponibilização da informação e de instrumentos que viabilizassem um manejo mais realista e a favor do desenvolvimento saudável. Em especial, como sugere a literatura, em termos de atividades de promoção da saúde e prevenção. Tanto no contexto formal da escola, pela promoção de práticas educacionais emancipatórias, quanto nos contextos da educação não formal, a fim de promover o desenvolvimento integral do sujeito e uma convivência mais harmoniosa em instituições justas. Assim, ainda há que se pensar um lugar para a educação no trato com a dependência química.

Referências bibliográficas

- BORDIN, S.; FIGLIE, N. B.; LARANJEIRA, R. (2004). Sistemas diagnósticos em dependência química: conceitos básicos e classificação geral. Capítulo 1. Em: Figlie, N. B.; Bordin, S. & Laranjeira, R. *Aconselhamento em Dependência Química*. São Paulo: Roca. ISBN: 85-7241-552-1.
- BORGES, L. S.; ALENCAR, H. M. de. (2009). Moralidade e homicídio: um estudo sobre a ação do transgressor. *Paidéia* (USP. Online), v. 19, p. 293-302.
- CANOLETTI, B.; SOARES, C. B. (2005). Drug consumption prevention programs in Brazil: analysis of the scientific production from 1991 to 2001. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.9, n.16, p.115-29, set.2004/fev.
- COSTA, L.G.; DELL'AGLIO, D.D. (2011). Jovens em situação de vulnerabilidade social: a rede de apoio e o uso de drogas. Em: Dell'Aglio, D. D.; Koller, S.H. (2011). *Adolescência e Juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 223-257. ISBN: 978-85-8040-105-9.
- DAGNONI, J. M.; CORDEIRO, F.B; DUARTE, L.; GOULART, C.; CERQUEIRA, L.S. (2007). Programa de Prevenção e Alerta aos Efeitos das Drogas em crianças de 9 e

10 anos In: Anais do Congresso da ABEAD-Associação Brasileira de Estudos de Álcool e outras Drogas, 2007, Rio de Janeiro.

DAGNONI, J. M.; GARCIA, A. (2014). Dependência química, amizade e desenvolvimento humano. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7 (1), jan - jun, p. 17-26.

DAGNONI, J.M.; NERY, F.C.; PINHEIRO, L.O.; CERQUEIRA, L.S.. (2007). Mapeamento dos grupos de apoio aos usuários de drogas e seus familiares, da cidade de Muriaé/MG. Anais do Congresso da ABEAD-Associação Brasileira de Estudos de Álcool e outras Drogas, p. 2007.

DAMON, W. (2009). *O que o jovem quer da vida?: Como pais e professores podem orientar e motivar adolescentes*. Tradução: Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus.

DELVAL, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed. ISBN: 85-363-0013-2.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GESTSDÓTTIR, S.; LERNER, R. M. (2008) Positive Development in Adolescence: The Development and Role of Intentional Self-Regulation. *Human Development*, 51:202–224.

GRILLO, Marlene. **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

KARKOW, M. J., CAMINHA, R. M.; BENETTI, S. P. C. (2005). Mecanismos terapêuticos na dependência química. *Rev. bras.ter. cogn.* [online]. dez.,vol.1, no.2 [citado 18 Outubro 2008], p.123-134. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872005000200013&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1808-5687.

La TAILLE, Y.; HARKOT-de-La-TAILLE, E.. (2006) Valores dos jovens de São Paulo. Em : La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, Apêndice. ISBN: 978-85-363-0659-9.

LARANJEIRA, Ronaldo; RIBEIRO, Marcelo. (2014). Drogas ilícitas e efeitos na saúde. Disponível em:

<http://www.uniad.org.br/desenvolvimento/images/stories/publicacoes/outros/Drogas%20ilicitas%20e%20seus%20danos%20a%20saude.pdf>. Acessado em: 27.05.14.

- LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública, a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9.ed. São Paulo: Loyola, 1984. 149p
- LURIA, A. R.. (2006). O cérebro humano e a atividade consciente. In: Vigotski, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, cap.1, p.191-228. ISBN: 85-274-0046-4.
- MACHADO, A.R.; MIRANDA, P.S.C.. (2007) Fragmentos da história da atenção à saúde para usuários de álcool e outras drogas no Brasil: da Justiça à Saúde Pública. *História, Ciências, Saúde*. Manguinhos, Rio de Janeiro, v.14, n.3, p.801-821, jul.-set.
- MANZANO, José Carlos Mendes; GORDO, Nívia. A autonomia da escola como contribuição à redução do fracasso escolar. São Paulo: Summus, 1997.
- MARINHO, M. B. (2005). O demônio nos "paraísos artificiais": considerações sobre as políticas de comunicação para a saúde relacionadas ao consumo de drogas. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, 9, 345-354.
- MELONI, J. N.; LARANJEIRA, R.. (2004). Custo social e de saúde do consumo do álcool. *Rev. Bras. Psiquiatr.* [online]. 2004, vol.26, suppl.1, pp. 7-10. ISSN 1516-4446.
- MONTEIRO, S.; VARGAS, E.; REBELLO, S.. (2003). Educação, prevenção e drogas: resultados e desdobramentos da avaliação de um jogo educativo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 659-678.
- MORAES, E. ; FIGLIE, N. B. (2004). Abuso de álcool, tabaco e outras drogas na adolescência. Em: Figlie, N.B.; Bordin, S.; Laranjeira, R. (2004). *Aconselhamento em dependência química*. São Paulo: Roca, capítulo. 22, p.321-338.
- NOTO, A.R.; GALDURÓZ, J.C.F. (1999). O uso de drogas psicotrópicas e a prevenção no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*. V. 4. n. 1. Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, M. S., LARANJEIRA R., ARAUJO, R. B., CAMILO, R. L.; SCHNEIDER, D. D. (2003). Estudo dos Estágios Motivacionais em Sujeitos Adultos Dependentes do Álcool. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), pp. 265-270.
- PALUDO, S. (2011). Valores e normas sociais de jovens em conflito com a lei. Em: Dell'Aglio, D. D. & Koller, S.H. (2011). *Adolescência e Juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.139-161. ISBN: 978-85-8040-105-9.
- PIAGET, J. (1994). *O Juízo moral na criança*. São Paulo: Sumus. ISBN: 85-323-0457-5. Originalmente publicado em 1932.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A.. (2009). O Processo Saúde-Doença e a Dependência Química: Interfaces e Evolução. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, Abr-Jun 2009, Vol. 25 n. 2, pp. 203-211.

RODRIGUES, Neidson. (2000). **Por Uma Nova Escola: o trânsito e o permanente na educação**. 12ª ed., São Paulo: Cortez 2000.

SAYAGO, C. B. W.; LUCENA-SANTOS, P.; HORTA, R. L.; OLIVEIRA, M.S.. (2014). Perfil Clínico e Cognitivo de Usuários de *Crack* Internados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 21-28. Disponível em: www.scielo.br/prc. Acessado em: 03.06.14.

SCHAT, A. C. H.; KELLOWAY, E. K. (2003). Reducing the Adverse Consequences of Workplace Aggression and Violence: The Buffering Effects of Organizational Support. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 8, No. 2, 110–122.

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. S. (2005). Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10 (3): 707-717.

SIQUEIRA, A. C.; BETTS, M. K.; DELL'AGLIO, D. D. (2006). A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no sul do Brasil. *Revista Interamericana de psicologia*, agosto, año/vol. 40, número 002, Porto Alegre, Brasil, pp. 149-158.

SOUZA, J.; KANTORSKI, L.P.; MIELKI, F.B.. (2006). Vínculos e redes sociais de indivíduos dependentes de substâncias psicoativas sob tratamento em Caps AD. *Revista Eletrônica de Saúde Mental Álcool e Drogas*, vol.2, n.1, artigo2. Disponível em: <http://www2.eerp.usp.br/resmad/artigos.asp>.

VIANNA. Carlos Eduardo Souza. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira**. *Revista janus*, lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>. Acesso em set. 2016.

SILVA, C.J.; LARANJEIRA, R.. (2004). Neurobiologia da Dependência química. Em: Figlie, N.B.; Bordin, S.; Laranjeira, R. *Aconselhamento em dependência química*. São Paulo: Roca, cap.2, p.12-29.

JUVENTUDE UNIVERSITÁRIA DE ESPAÇOS POPULARES: ALGUMAS DEMANDAS EM (FORM)ACAO

Patricia Elaine Pereira dos Santos
UERJFFP
patepsantos@gmail.com

Resumo

O presente texto sinaliza como ponto de partida os discursos recorrentes sobre juventude de origem popular, especialmente associado a violência, diante dos sentidos compensatórios para esse grupo. No entanto, tal sentido se resignifica e pauta outras demandas ao transpor o jovem de origem popular para universidade, no momento que este se reveste de outros sentidos, mas não perde a dimensão da subalternidade e pouca visibilidade como parte de um discurso em disputa. No entanto, ao trazer para o diálogo o campo da teoria discursiva pós-fundacional e o que se remete ao debate sobre demanda, parto como aposta que essa dimensão da juventude articulada ao projeto Conexões de Saberes permite constituir outras questões sobre universidade, democratização, EUOPs e conhecimento. Ao considerar a universidade pública como a ordem social resultante de operações hegemônicas, isto é, de produção e estruturação da desigualdade em termos da distribuição do conhecimento legitimado como de excelência, me interessa (re)pensar perspectivas sobre universidade, conhecimento, formação e juventude tendo em vista que essa é uma luta política, articulada e hegemonicamente provisória que atende uma pauta urgente da democratização.

Palavras chaves: Trajetórias, Juventude, espaço popular, universidade, formação
Eixo: Juventude e ação cultural em diferentes contextos

Pensando o ser jovem... de origem popular!

No discurso recorrente sobre juventude de origem popular, a associação entre juventude pobre e violência esbarra na contribuição e denúncia da situação precária do ponto de vista sócio-econômico desses jovens, e tende igualmente a reforçar alguns estereótipos e estigmas historicamente construídos.

“A imensa maioria dos programas e projetos destinados aos jovens admitem e valoriza uma ação de natureza socioeducativa, mas não explicita os pressupostos que induzem a esse apoio. Trata-se de uma adesão generalizada que não incide, aparentemente, sobre as deficiências propriamente escolares dos sistemas de ensino, pois em nenhum momento as iniciativas pretendem substituir ou complementar a ação da instituição escolar, nos aspectos relativos às habilidades pressupostas nas aprendizagens e nos processos de transmissão do conhecimento sistematizado”. (SPOSITO, 2007, p.22)

Nessa perspectiva, os mecanismos e estratégias dos discursos sobre juventude, reconhecem que os mesmos afetam as ações pedagógicas dos espaços educativos. Essas afirmações assumem maior relevância quando identificamos que os discursos sobre educação voltados para a juventude passam a ser vistos como espaço de inclusão via a gestão do atributo – violência - associado a esses sujeitos.

Todavia, ao assumir a relação dessa juventude no espaço educativo chamado universidade, essa dinâmica de sentidos e disputas acabam sendo conduzidas para outras possíveis definições: se por um lado, em alguns momentos os jovens se tornam protagonistas de suas trajetórias sem elucubrar uma perspectiva de compensação via conhecimento formal, por outro, a dimensão universitária preenche de sentido o caminho profissional diante da possibilidade de ascensão econômica e social.

Há ainda o debate que aponta os estudantes quando tendem a apresentar dificuldades na apropriação de determinados traços da cultura universitária, o que muitas vezes, tende a ser confundido com um verdadeiro “obstáculo epistemológico”. No entanto, esboços sobre o desempenho de estudantes universitários têm apontado que algumas das dificuldades de aprendizagem do conhecimento acadêmico não estão, necessariamente, condicionadas ao pertencimento a uma determinada classe social. Análises recentes (SANTOS e GABRIEL, 2014) apontam que o que mais diferenciam os estudantes universitários de classes sociais distintas é menos a natureza das dificuldades do que as estratégias mobilizadas para enfrentá-las e superá-las.

Desse modo, ao pensar na proposição e desafios que traz à tona o público alvo das universidades, e a questão da permanência estudantil, importa sinalizar uma categoria de extrema relevância: Estudante Universitário de Origem Popular (EUOP)¹. Não interessa constituir uma percepção negativa desses jovens estudantes, nem tampouco a assunção de estratégias de formação pautadas em lógicas compensatórias que implicaria na adequação unilateral desses estudantes à cultura universitária. Esse pressuposto permite igualmente questionar e problematizar a dimensão elitista e excludente dos currículos

¹ A partir da experiência do projeto Conexões de Saberes ministrada pela SECAD/MEC entre 2005-2010, essa foi uma categoria intensamente debatida na coordenação executiva do projeto, pois as características eram heterogêneas diante das diversas realidades brasileiras que se encontravam. Todavia, foi possível encontrar pontos que tornassem sentidos nacionais como o critério “baixa escolaridade dos pais” que permitiu operar analiticamente com a ideia de “primeira geração universitária”. Esse critério, bastante fecundo se considerarmos as contribuições dos estudos da sociologia da educação que apontam os efeitos na escolarização do pertencimento social e/ou do capital cultural dos estudantes. Outro critério bastante sinalizado se refere aos territórios discutidos como “espaços populares” que se definia a partir do entendimento de favela, moradias em conjuntos habitacionais e grupos minoritários socialmente organizados na habitação.

acadêmicos bem como reconhecer nas leituras e experiências de mundo trazidas pelos EUOPs contribuições significativas para que a cultura universitária possa pensar sobre si mesma e no diálogo com outros espaços formativos como a escola.

Nesse sentido, a proposta aqui se refere aos mecanismos e efeitos no campo empírico denominado de Projeto *Conexões de Saberes (PCS): Diálogo entre Universidade e Espaços Populares*² do Ministério da Educação\ SECAD³. Optei, assim, por olhar para um conjunto de textos⁴ como espaço discursivo pelo qual é possível explorar, ao mesmo tempo, as demandas de democratização que interpelam a universidade pública e a forma como esta instituição procura fazer a gestão dessas mesmas demandas, em função de suas singularidades. Essa perspectiva colocou em evidência a categoria *demanda*, tal como formulada na teorização do discurso que passou a chave de leitura para a produção do meu corpora⁵.

Uma leitura via demanda... perspectiva teórica!

Na perspectiva da abordagem discursiva na pauta pós-fundacional, a ordem social é entendida como resultante de operações hegemônicas que mobilizam as lógicas da equivalência e da diferença, oferecendo-nos subsídios teóricos para sustentar o entendimento de que "toda configuração social é discursiva" (LACLAU, 2005, 2013) e que o "político é o ontológico do social" (LACLAU, idem).

Essas operações discursivas podem ser entendidas, conforme nos aponta Retamozo (2009), como processos de "produção e estruturação de desigualdade." Isso significa que a ordem social resultante desses processos contém uma pluralidade de posições de sujeito

² Projeto da parceria MEC/SECAD, Observatório de Favelas e Pró-reitorias de extensão que esteve presente em diferentes universidades federais do país entre 2004-2010, Utilizamos, neste texto, a sigla PCS ao fazermos referência a esse projeto

³ O Programa Conexões de Saberes, originário do Observatório de Favelas, e encampado pelo Ministério da Educação, iniciou as atividades em 2004 com projeto piloto em 5 universidades, sendo gradativamente expandido, em 2008 esteve presente em 33 universidades federais em todo Brasil. Uma mudança significativa ocorre com a inserção do Conexões de Saberes junto ao PET (Programa Educação Tutorial), o que foi denominado de PET- Conexões. Essa fase iniciada em 2011 demarca uma outra estratégia política em que possibilita um maior diálogo com a Secretaria de Educação Superior (Sesu) do MEC e mudanças não apenas metodológica, mas também da própria gerência coletiva e organizacional.

⁴ Trago um conjunto de textos que foram captados na produção da tese "Extensão, conhecimento e democratização da universidade pública: conexões possíveis nos espaços-tempos do currículo acadêmico" e que me desafio a fazer outras leituras para reaproximar de sentidos possíveis no debate sobre EUOPs. Nesse sentido, trago as produções das cinco primeiras universidades que aderiram ao Programa, a saber: UFRJ, UFF, UFPE, UFMG, UFPA. Além do Observatório de Favelas da Maré que foi a OSCIP originária do projeto.

⁵ O corpógrafo é uma plataforma que tem por objetivo oferecer possibilidade de criar, compilar e organizar diferentes arquivos e, ainda, produzir diferentes recursos da informática. O corpógrafo propõe uma análise a partir da produção do corpora (Corpora é a versão plural do corpus) uma vez que permite ao pesquisador extrair e organizar os conhecimentos gerados a partir deste corpora

que ocupam posições dominantes e subalternas. Assim, qualquer formação discursiva hegemônica, isto é, qualquer ordem social carrega potencialmente o conflito que pode ou não ser acionado, permitindo que uma posição subalternizada possa assumir o lugar da resistência, do antagonismo. É justamente nesse deslocamento das relações assimétricas de poder que emerge como potente a categoria da demanda. Afinal, para Retamozo:

“A demanda se produz em um interstício da ordem social como uma *falta* e pode converter-se em um veículo de efeitos deslocatórios, algo que dependerá da capacidade de articulação da demanda, mas, também, do conteúdo (literal e seu excesso metafórico) (RETAMOZO, 2009; p.114; tradução livre)

No caso deste texto, trata-se considerar a universidade pública como a ordem social resultante de operações hegemônicas, isto é, de produção e estruturação da desigualdade em termos da distribuição do conhecimento legitimado como de excelência.

A pertinência da escolha da categoria demanda como critério para a construção do corpora pode ser sustentada, ainda, pelo fato da universidade, hoje, se apresentar como uma ordem social fissurada, em crise. Isto é, sua operação hegemônica de sutura apresenta falhas, em particular, no que essas incidem sobre o conhecimento aí produzido e traduzidas, por esse autor, como crises de hegemonia e da legitimidade. Afinal, as demandas ascendem nos momentos de crise como uma espécie de mediação entre uma situação de subordinação e uma de antagonismo, fazendo com que no espaço do político (marcado pelo antagonismo) elas disputem um espaço pela ampliação da fronteira de modo a se inserirem no interior das cadeias de equivalência em torno de determinado significante. Deve-se destacar, ainda, que não é qualquer situação de subordinação que constrói antagonismos e, por conseguinte, produz demandas. É preciso ter fissuras na estrutura, como, por exemplo, o caso da Educação, principalmente pública, no Brasil, em que a universidade, parafraseando Gabriel (2008), encontra-se “sob suspeita”.

O PCS se inscreve nesse contexto de ordem social fissurada, e como tal pode ser visto como tendo a possibilidade de ocupar a função discursiva do antagonismo, pela qual é "reativada a lembrança da contingência, do espectro que tudo pode ser diferente" (RETAMOZO, 2009, p.6). Dito de outra maneira, interessa-me olhar para o PCS como um lugar potencialmente fértil para pensar também a resistência, a produção de antagonismos, ou seja, como uma instância de produção de demandas.

Retamozo⁶ (2009) aponta que a *epistemologia das demandas* constitui-se como uma chave analítica potente para a investigação tanto da formação dos movimentos sociais, quanto da instituição da ordem social, ou seja, sua reprodução e mudança. Para esse autor, "as demandas emergem como um lugar de mediação entre uma situação estrutural e a construção de possíveis antagonismos" (RETAMOZO, 2009: 113).

Importa sublinhar que nesse quadro teórico subordinação e antagonismo não são sinônimos. Nem toda posição subalterna constitui necessariamente uma relação antagonica. Para que haja antagonismos precisa haver fissuras na estrutura que deixa maiores espaços para deslocamentos. Afinal,

“o antagonismo é a encarnação de um espectro [da esperança que tudo pode ser diferente] que regressa para abrir o político onde a política se mostra impotente. A demanda é o seu sintoma”. (RETAMOZO, 2009⁷, p.114, tradução livre⁸)

A categoria demanda é, pois, uma ferramenta importante para compreender os conflitos que emergem na e contra a ordem social. Assim, a demanda pode ser compreendida como um lugar que mantém a luta por reconhecer “a alteridade, orientando-se em direção ao outro (frequentemente, o sistema político), inicialmente como um pedido e, se não atendida, como reclamação (interpelação imperativa)”. (GABRIEL, 2013, p.10)

No caso deste estudo, no qual me interessa explorar as *demandas de democratização* articuladas às demandas de conhecimento da universidade pública, endereçadas ao sistema público de ensino superior, trata-se de dar visibilidade aos termos/significantes que condensaram metaforicamente os conteúdos dessas demandas.

Para tal, significo a "crise da universidade" como momento de reativação das fissuras na ordem social que legitima esse espaço. Entendo, igualmente, que as demandas de conhecimento formuladas pela extensão universitária tensionam essa ordem em termos do currículo acadêmico hegemônico. Do mesmo modo, opero com a noção de *demandas de conhecimento* como um recorte específico das demandas de democratização do ensino superior.

⁶ O autor faz um esforço teórico em torno da categoria demanda social, considerando-a como uma categoria de forte potencial heurístico, capaz de estabelecer eixos importantes para pensar os movimentos sociais. Segundo Retamozo, essa categoria tem sido pouco estudada pelas teorias que abarcam os estudos sobre movimentos sociais. Embora este autor tenha como foco os movimentos sociais, a aposta da epistemologia das demandas pode ser estendida para outros campos de conhecimento e objetos de investigação.

Aposto, ainda, que as demandas de conhecimento significadas como solicitações e expectativas de grupos e movimentos sociais que interpelam a cultura universitária ganham força e se transformam em demandas antagônicas quando se articulam a outras demandas, como, por exemplo, àquelas que incidem sobre o reconhecimento do papel da extensão na construção de uma universidade democrática desestabilizando as hierarquias estabelecidas entre as diferentes vertentes acadêmicas.

A hipótese com a qual trabalho consiste em considerar que, pelo seu desenho inicial, o Programa Conexões de Saberes se constituiu potencialmente como instância formuladora de demandas cuja origem tem como base a desigualdade estrutural da distribuição do conhecimento em nossa sociedade capitalista. Frente a essa situação de injustiça, a estratégia de luta adotada pelo programa consiste em canalizar esforços para que, no contexto da cultura universitária, os estudantes de origem popular saiam da posição de subalternidade e passem a ocupar o lugar da resistência via produção de outros antagonismos.

Entendendo o PCS inserido nas universidades públicas percebidas, por sua vez, como uma ordem social resultante de uma articulação discursiva hegemônica de relações sociais (RETAMOZO, 2009; p.113) em crise, interessava-me perceber "a capacidade do sistema institucional para cancelar o conflito e a possibilidade das demandas, mediante articulação, e interpretar aspectos de ordem social para transformá-los" (RETAMOZO, 2009; p.114).

Um olhar exploratório para o PCS

Escolhi, para começar a analisar, o próprio nome do programa, em tela, com o intuito de encontrar algumas pistas para orientar a exploração dos dados empíricos. Considerando a escolha do nome *Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares*, é possível inferir não apenas o recorte selecionado, mas igualmente alguns mecanismos discursivos privilegiados para enfrentar os embates da construção de uma universidade democrática. A palavra *saberes* emerge como objeto da ação. Dois termos fazem referência à própria ação – conexões e diálogos – e duas referências espaciais – *universidade e comunidades populares* – situam os diferentes contextos discursivos onde esses saberes são produzidos. A ideia de conectar, dialogar aponta, assim, simultaneamente, saberes distintos e historicamente separados e a intencionalidade de fazer mexer as fronteiras dessas separações.

O trecho, abaixo, deixa entrever o posicionamento do Programa Conexões de Saberes em deslocar as hierarquias estabelecidas entre os conhecimentos produzidos nesses dois contextos discursivos.

“É uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de *elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico*. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento”. (demandas dos estudantes, Comunidades populares).

Em outros momentos, percebe-se que o desafio que se colocava para o Programa Conexões de Saberes não se limitava à sustentação da crítica ao sentido de um currículo a ser combatido, mas, também, e, principalmente, em termos propositivos, procurando operar, assim, com uma linguagem de possibilidades. Tratava-se de construir outro conhecimento acadêmico.

“Nesse sentido, o Programa Conexões dos Saberes tem como missão responder, de modo criativo e inovador, ao desafio de construir um espaço comum de trocas de saberes e fazeres entre a Universidade e a Sociedade, com a valorização das expectativas e experiências dos jovens de origem popular **e, sobretudo, na construção do conhecimento acadêmico** capaz de contribuir com as demandas fundamentais de cidadãos e cidadãs profundamente marcados pela desigualdade social”. (demandas da universidade/coordenadores, Programa Conexões de Saberes, da UFF, de 2005. Grifo meu).

É, pois, nesse processo deslocamento da fronteira *do que é/desejamos que seja e do que não é/não queremos que seja* conhecimento acadêmico que emerge o termo *saberes* como conteúdo condensado de uma demanda/desejo/pertencimento, que pretende ter força para deslocar o *lugar de enunciação* dos jovens de origem popular quando colocados na posição de sujeitos-universitários. Percebe-se, claramente, nos fragmentos discursivos, que esse novo conhecimento acadêmico que se quer produzir se constrói na oposição do conhecimento acadêmico hegemônico que não valoriza "as expectativas e experiências dos jovens de origem popular" e, desse modo é capaz de "contribuir com as demandas fundamentais de cidadãos e cidadãs profundamente marcados pela desigualdade social".

Investir no termo *saberes* significa, pois, uma estratégia para dar visibilidade a outros conhecimentos que estão fora da cultura universitária, procurando desestabilizar os critérios pautados exclusivamente pela perspectiva meritocrática que opera com a ideia

de verdade científica como sendo a única grade de inteligibilidade do mundo. Quando sabemos que, hoje, nos debates epistemológicos contemporâneos, o conhecimento científico se torna objeto de problematização no momento em que é confrontado com outros conhecimentos, e dele se requer maior responsabilidade social dentro das instituições e universidade que o produzem (SANTOS, 2008), cabe reconhecer que essa estratégia do PCS estava em sintonia com os debates políticos/epistemológicos mais amplos, que passam a produzir efeitos sobre sentidos e articulações possíveis entre “universidade”, “conhecimento científico” e “sociedade”, permitindo desestabilizar sentidos fixados hegemonicamente no âmbito da cultura universitária.

Diante do entendimento do nome do programa, outro ponto relevante na construção do texto surge com o debate sobre a universidade que tende a ser definida como uma instituição em *crise*, confirmando a pertinência de operar com a *epistemologia das demandas* na análise a que me proponho. O fragmento extraído abaixo confirmam essa leitura.

Pensar hoje a **Universidade** brasileira implica em entrar no debate sobre o seu próprio futuro como instituição. Entrar nesse debate, por sua vez, pressupõe, ainda que de forma breve, contextualizar a reflexão no âmbito da sobreposição das diferentes crises que marcam a nossa contemporaneidade, entre as quais a crise da Universidade em geral e da Universidade pública brasileira, em particular, que se acirra neste início de século, exige respostas urgentes e inovadoras por parte dos atores sociais direta e indiretamente, nela envolvidos. (demanda da universidade/coordenadores, Programa Conexões de Saberes da UFRJ, de 2006)

Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que essa crise aparece associada à questão do conhecimento, aproximando-se do que Boaventura Sousa Santos nomeia *crise da legitimidade*.

O desafio inerente ao Programa Conexões de Saberes é, justamente, o empenho sistemático e abrangente de construir uma nova **Universidade** Pública, capaz de combinar a excelência da produção do conhecimento à ação pública de construção de uma sociedade mais generosa. (demandas do Observatório de Favelas, universidade. Artigo escrito pela equipe do Observatório de Favelas denominado Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares).

Nesse quadro de crise universitária, o PCS emerge como uma solução para a superação da mesma, como um caminho profícuo para a construção e consolidação de uma universidade democrática.

“A visão defendida no PCS permite, dessa forma, não apenas buscar soluções ou pistas alternativas de superação para um tipo de crise, mas também re-significar o próprio papel da **Universidade** e, em particular, o da extensão universitária nas relações estabelecidas com a sociedade que lhe serve de entorno”. (demanda da universidade/coordenadores, Programa Conexões de Saberes da UFF, de 2005)

Entendo que *signifixações* (LEITE, 2010), como *demandas pelo ingresso nas universidades e democratização do acesso ao ensino superior* evidenciam tanto a presença do reconhecimento de falhas nas suturas hegemônicas que definem universidade quanto a de subjetividades que se expressam por meio da formulação de demandas que traduzem a insatisfação que está na base da produção do antagonismo nas lutas de significação. Nesse movimento, a questão da democratização do conhecimento vem à tona, com muita força no âmbito desse projeto.

Desse modo, as disputas em voga relacionadas à democratização do acesso e da permanência à/na cultura universitária são identificadas como a grande pauta de ação política do Programa Conexões de Saberes.

“O Observatório de Favelas, através da realização de diagnósticos e pesquisas sobre a situação dos estudantes de origem popular nas universidades **públicas se posiciona como agente da produção de conhecimentos indispensáveis ao sucesso do Programa Conexões de Saberes como política pública de ação afirmativa de democratização do ingresso e da permanência nas IFES**. Decorre desses objetivos maiores a realização de estudos, análises e produtos que resultaram no presente documento”. (demandas do Observatório de Favelas; Relatório Políticas Públicas, de acompanhamento das ações do Programa Nacional Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, referente ao período de abril de 2007 a fevereiro de 2008, anexo 22. Grifos meus)

A leitura dos excertos, acima, evidencia que, na articulação proposta entre estrutura e agência, o significante *conhecimento* e seu campo semântico (saberes, conhecimento, conhecimento acadêmico, currículo acadêmico) emerge com força, abrindo pistas para explorar o conteúdo das demandas/desejos/pertencimentos formuladas no PCS.

Uma primeira observação diz respeito ao fato de o PCS expressar em diferentes documentos a sua intencionalidade em participar dos debates acerca do acesso às universidades. A despeito de sentido fixado e significante mobilizado para esse termo, buscar formas de ação política para deslocar as fronteiras que determinavam quem podia

ou não ingressar na comunidade acadêmica, era um objetivo explicitamente formulado e discutido no âmbito da coordenação geral deste projeto.

Alguns apontamentos que não se encerram....

Nesse texto as apostas e explorações aqui defendidas aponta para o debate da universidade pública e democrática, entendendo que nela estão presentes diferentes perspectivas em disputa de sentidos da própria universidade, conhecimento e mesmo dos seus estudantes. Trago abaixo alguns encaminhamentos provisórios que permitem construir entendimentos que estão fixados de forma contingente:

Um primeiro, diz respeito ao entendimento de EUOPS. Ao identificar seu perfil, diagnosticar suas características socioculturais e econômicas, trabalhar a autoestima e contribuir para a incorporação dos EUOPs na cultura universitária por meio da qualificação crítica da relação estabelecida com o conhecimento acadêmico nos parece um caminho possível para se pensar em estratégias políticas, epistemológicas e pedagógicas que permitam reinventar possibilidades mais democráticas e menos dogmáticas de leitura de mundo”. (GABRIEL & MOEHLECKE, 2007, p.7) que precisaria ser ampliado e institucionalizado.

Uma das razões dessa diferenciação pode ser encontrada nos efeitos ambivalentes causados pela entrada das camadas populares em um universos representativo de um forma de estar e significar um mundo ao qual lhes foi impedido o acesso. A inserção na cultura universitária tende a ser significada como um estranhamento ambivalente, oscilando entre desejo e frustração na medida em que a experiência da conquista em ocupar um lugar que historicamente lhe foi negado, é constantemente atravessada pela experiência da subalternidade quando o fazem se sentir como intrusos em um mundo que não lhes pertence.

Na perspectiva aqui defendida, uma política de permanência implica necessariamente no enfrentamento com questões que envolvam tanto processos de subjetivação por parte dos estudantes como processos de objetivação de currículo acadêmico. Como assumir a posição de estudante de origem popular sem reforçar uma posição de subalternidade no âmbito da cultura universitária? Quais implicações para a definição de “cultura universitária” de uma conexão entre saberes oriundos de contextos discursivos diferenciados – “cultura popular” e cultura acadêmica e historicamente posicionados de forma hierárquica?

Uma outra proposição se refere a inserção institucional do PCS, na extensão, que representou para esta vertente acadêmica uma possibilidade de reativar igualmente o momento articulatório de sua definição. Afinal, uma vez que o foco do Programa Conexões de Saberes eram os estudantes universitários de origem popular, isto permitia deslocar o sentido hegemônico de extensão (vista como uma ação para fora, isto é, da universidade) em direção às comunidades populares para uma visão de extensão para dentro dos muros das universidades, uma vez que as fronteiras entre as comunidades acadêmicas e comunidades tendem a ser embaralhadas no âmbito deste programa. Trata-se, assim, de apostar na definição de extensão tanto como atividade acadêmica produtora de conhecimento quanto terreno potencialmente fértil para subverter algumas definições hegemônicas de conhecimento acadêmico que contribuem para qualificar a cultura universitária de elitista e excludente. Essa análise encontra sustentação na reflexão de pesquisadoras para quem o PCS pode ser um espaço de legitimar e redefinir conceitos, abrindo pistas para constituir a extensão como espaço de subversão, "para se pensar em estratégias políticas, epistemológicas e pedagógicas que permitam reinventar possibilidades mais democráticas e menos dogmáticas de leitura de mundo". (GABRIEL & MOEHLECKE, 2007:7).

. Embora a expressão *saberes populares* apareça de forma potente para articular as demandas formuladas em diferentes grupos, ela precisa, para se fortalecer na luta, produzir igualmente um outro, um antagonismo, algo que possa ser significado como *não saber popular*? O risco da inserção na extensão, historicamente considerada "como um não lugar epistemológico" (FERREIRA, GABRIEL, 2008:197), é que esses saberes se constituam na oposição do conhecimento científico, enfraquecendo o seu potencial subversivo. Não é, por acaso, a permanência e reatualização permanente de discursos que fixam a extensão no lugar da assistência, do acompanhamento estudantil, investindo em outras possibilidades de pensar a dimensão do "social" sem incomodar tanto as relações estruturais assimétricas que configuram o currículo acadêmico.

Nesses embates, ou seja, deslocamentos em torno dos sentidos de *currículo acadêmico*, *extensão universitária* e *democratização do ensino superior*, novos antagonismos e hegemonias estão sendo tecidos. Afinal, como nos lembra Burity (2010, p.2): "há sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo "para onde vão as coisas". Em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos."

Referências bibliográficas

BURITY, Joanildo. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**. [online]. 2010, n.22, pp. 01-23.

GABRIEL, Carmen Teresa. Teorias do currículo e pós-fundacionismo: essencialismos em questão In MORGADO, José Carlos; SANTOS, Lucíola L.C.P; PARAISO, Marlucy Alves (orgs) **Estudos Curriculares. Um debate contemporâneo**. Curitiba, Paraná, Editora CRV, 2013

_____. **Estudos curriculares face às demandas de nosso presente**: Conferência aula pública [23 de agosto, 2011]. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Concurso Público de Provas e Título para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação UFRJ.

_____. Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafio para pensar o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. **Multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GABRIEL, C. T. & MOEHLECKE, S. Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, n.2, Dez. 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/artigos/smoehlecke.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2007

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XX: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

_____. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2005.

LEITE, M. S. Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular. **Revista Teias**. [online]. v. 11, n.22, pp. 55-74, maio/agosto 2010

RETAMOZO, Martín. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. **Cinta Moebio**, Santiago, n. 35, p.110-127, set. 2009.

SANTOS, Patricia Elaine Pereira e GABRIEL, Carmen Teresa. *Estudante universitário, formação e conhecimento acadêmico: narrativas de democratização*. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2014, Fortaleza. XVII ENDIPE: A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade. Fortaleza: UECE, 2014. v.1.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Editora Cortez, 12ª. edição, 2008a.

SANTOS, Patricia Elaine Pereira dos. **Discursos sobre juventude e/na escola que circulam em contextos produtores de políticas de currículo.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Setembro/2008b.

SPOSITO, M. P. (org). **Espaços públicos e tempos juvenis.** São Paulo: Global, 2007.

O QUE SEUS OLHOS ESCOLHEM VER? UM AJUSTE DO OLHAR PARA ENXERGAR OS INVISÍVEIS

Hugo Felipe Quintela – UFJF – hugoquintela86@gmail.com

Ludimilla Rupf Benincá – UFES – ludimillarupf@gmail.com

Nanine Renata Passos dos Santos – PMV – santos.nanine@yahoo.com.br

Quem não tem amigos mas tem livros tem uma estrada.

Carolina Maria de Jesus

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo trazer relatos de experiência de um projeto interdisciplinar desenvolvido entre professores de Língua Portuguesa e Sociologia numa escola que atende a um público de classe média alta na cidade de Vitória - ES. Os alunos envolvidos eram das turmas de 1º e 2º anos do ensino médio. Com intuito de abordar e refletir de maneira intensa a questão da invisibilidade social na sociedade brasileira, a obra *Quarto de Despejo* da escritora Carolina Maria de Jesus foi adotada como foco central de análise, para a discussão da invisibilidade social. Durante oito meses, os alunos foram expostos a questões teóricas e conceituais advindas da Sociologia e da Literatura, além da leitura, análise e apreciação estética do livro. A partir das discussões, os alunos foram motivados a perceberem a materialização dessa invisibilidade no cotidiano da cidade, desnaturalizando o olhar sobre aqueles os quais somos “treinados” a não enxergar. Metodologicamente, o registro fotográfico assim como a construção de biografias de pessoas que se enquadram nessa categoria de invisibilidade foram usados para o desenvolvimento do projeto ao longo do período de duração do projeto, que contou também com observações *in loco* das situações de invisibilidade.

Palavras-chave:

Invisibilidade social; racismo; Carolina Maria de Jesus; desigualdade social.

1. Introdução

O racismo está longe de ser uma questão apaziguada no Brasil, apesar de todos os esforços que têm se concentrado nas questões nos últimos anos, que vão desde as legislações específicas que o combatem ao ativismo político que, por meio de diversas mídias, entre as quais se destacam as redes sociais, levanta a questão de modo que práticas racistas começam a ser socialmente rechaçadas.

O problema é que por se tratar de um fator cultural construído ao longo de anos, o menosprezo pela cultura, variedades linguísticas e pelos próprios indivíduos de origem negra se mostram difíceis de serem rompidos. A instituição social que pode ser o motor para promover a ruptura desse paradigma é a escola, principalmente por meio de projetos que envolvam seus alunos na produção de sentido, confrontando-os com as mais variadas situações de convivência social.

A construção da consciência crítica, bem como da busca por conseguirmos identificar que papel(is) ocupamos no mundo, projeta-nos para uma situação que nos possibilita enxergar mais do que podemos ver sem que uma lente nos seja apresentada. Assim se deu este trabalho, em que abordamos o tema da invisibilidade social através de uma análise interdisciplinar e multifacetada, para que não tratássemos o tema como mais um conceito amorfo, e sim que os alunos desenvolvessem sua sensibilidade e alcançassem profundidade do olhar.

Serviu-nos de aporte teórico as análises sociológicas relacionadas à invisibilidade social; o estudo do cânone literário, bem como questionamentos em relação a ele; a lei 10639/03, que obriga a inclusão da história, literatura e cultura negras no currículo escolar; e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que definem esse segmento da seguinte forma:

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (BRASIL, 2000a, p. 10)

Ações afirmativas e de empoderamento de minorias étnico-culturais é importantíssima para gerar avanços sociais. Assim, quando em uma escola pública de periferia faz-se um trabalho de tomada de consciência social, histórica, cultural etc. entre os alunos, como a

observada em Rosário (2009), temos um enorme ganho social, que corresponde a não aceitação tácita da condição de inferior que fatalmente muitas vezes diversas situações cotidianas e midiáticas produzem, já que faz pessoas originalmente invisíveis sentirem que podem ser vistas.

Não há ação social efetiva sem indivíduos que a elaborem e percebam sua importância. Dessa forma, o papel da educação escolar não pode ser outro senão criar condições para que os indivíduos se percebam como seres capazes de promovê-las. Assim, é preciso dar sentido aos conteúdos escolares para que os alunos não se tornem meros reprodutores.

Nossa inquietação enquanto professores de Ensino Médio de uma escola particular frequentada por indivíduos de classe alta foi justamente como trazer à baila discussões de situações que não costumam pertencer ao seu cotidiano, já que os alunos em questão não são invisíveis sociais. Justamente por não serem indivíduos socialmente marginalizados, sentimos que nosso papel é o de desenvolver a sensibilidade para enxergar também através do olhar do outro, filosofia compartilhada pela instituição que representamos, a Escola Monteiro Lobato, localizada no bairro Enseada do Suá, Vitória, ES.

Nesse sentido, propusemos uma série de estudos que culminaram em apresentações culturais e artísticas. Inicialmente, trabalhamos com todos alunos das turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Médio e depois alguns dos alunos realizaram a publicização das análises da turma para fora das paredes de sua sala de aula.

O trabalho final realizado com os alunos, fruto de oito meses de debates e estudos dirigidos, constou de apresentações em um evento que reúne toda a comunidade escolar, denominado Feira Integrada. Os alunos responsáveis por essa tarefa foram Bárbara Turim, Beatriz Passos, Elisa Chamon, Guilherme Moreira, João Paulo Tommasi, Luísa Ceolin, Maria Paula Portugal, Pedro Menegucci, Rafael Xavier, Rodrigo Vieira e Thaís Fernandes, que se dedicaram a uma tarefa difícil e profunda de tornar todos os conceitos e análises significativos e palatáveis inclusive ao público leigo. Agradecemos à coordenadora Patrícia Lovatti, à bibliotecária Luma Almeida bem como aos demais profissionais da escola que tornaram possíveis todas as etapas do projeto.

2. Fundamentação teórica

2.1. A invisibilidade social

Uma das marcas da sociedade contemporânea é a produção de corpos abjetos. A ideia de abjeto expressa aqui é aquela proposta por Judith Butler (2002), ou seja, são aqueles cuja vida não é considerada legítima e, por isso, é quase impossível de materializar.

Nesse sentido, cotidianamente cruzamos com pessoas cuja biografia tem a experiência da invisibilidade, da não possibilidade da existência social plena. Isso se dá, principalmente, pelo fato de na sociedade capitalista o valor da nossa existência estar atrelado à nossa inserção em maior ou menor grau nesse sistema. Todavia diversos grupos foram impedidos ou apagados do protagonismo da história.

Em se tratando da realidade brasileira, os impedimentos da materialização de vidas é um marco da formação de nossa sociedade. O racismo advindo da escravidão é uma chaga ainda não curada, que ainda nos dias atuais se apresenta como um elemento de extrema relevância analítica para se pensar a produção de corpos abjetos em nossa sociedade e, por consequência, da invisibilização desses corpos.

Mas, quando falamos de corpos abjetos, também estamos falando de uma subjetividade abjeta, de uma biografia abjeta. São histórias de vidas que são impedidas de serem apresentadas socialmente como possíveis e, principalmente, serem apresentadas como legítimas.

Pensando nos inúmeros corpos abjetos e na consequente invisibilidade social que essa experiência produz, o projeto interdisciplinar (Língua Portuguesa e Sociologia) "*O que seus olhos escolher ver?*" foi desenvolvido com o foco de levar aos alunos essa problemática de maneira profunda, mas também sensível, confrontando-os com as múltiplas realidades sociais existentes numa mesma sociedade. Principalmente pelo fato de que alunos envolvidos no projeto advinham de uma realidade privilegiada de classe média e, portanto, tê-los confrontado com a complexidade social que se configura em nossa sociedade foi uma forma de envolvê-los num contexto no qual inúmeras pessoas são deixadas no segundo plano, por terem um condição econômica precarizada, experiência essa jamais vivenciada por esses alunos.

O conceito de invisibilidade social é apresentado pelo psicólogo Fernando Braga da Costa, em seu livro *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*, publicado em 2004. Ele relata sua experiência etnográfica de convivência como gari e entre os garis na Universidade de São Paulo (USP). Essa experiência é fruto de sua pesquisa de doutorado em Psicologia Social pela USP. A etnografia feita por Costa (2004) de alguma maneira se apresenta como peculiar, pois para compreender seu objeto de estudo, a invisibilidade social, ele não apenas

observa, mas também participa e se torna um daqueles sujeitos da sua pesquisa, recebendo o mesmo tratamento que eles. Experiência essa necessária, pois seu objeto foco de análise não eram as pessoas garis, mas sim a experiência vivenciada por eles. Costa relata:

No intervalo entre as aulas no Instituto de Psicologia, foi preciso que eu passasse por dentro do prédio daquela faculdade. Imaginei, então, que vestindo aquele uniforme ali incomum [...] fosse chamar a atenção de toda a gente [...] Não fui reconhecido [...] Nenhuma saudação corriqueira, um olhar, sequer um aceno de cabeça. Foi surpreendente. Eu era um uniforme que perambulava: estava invisível [...] (COSTA, 2004, p. 58).

De um modo geral, o trabalho de Fernando Braga da Costa é uma forma muito direta e profunda sobre a temática da invisibilidade social, por isso ela foi apresentada de maneira sucinta, mas não superficial aos alunos, tanto de maneira oral e expositiva quanto por meio de vídeos de entrevista do autor. Um dos pontos centrais da pesquisa de Costa é o fato de que os garis possuíam consciência da sua condição invisível, mas enquanto eles relataram sua diversas experiências de invisibilidade social em sua diferentes facetas, Costa vivenciou essa experiência em primeira pessoa, algo que nem livro ou artigo poderia descrever de forma tão contundente.

Era importante levar os alunos para dentro desse contexto, mesmo eles não tendo essa experiência etnográfica, (nem mesmo nós, os professores envolvidos no projeto, tínhamos vivenciado essa experiência), era importante inseri-los da melhor maneira possível dentro desse universo desigual que molda a nossa realidade social. E foi por meio da obra de Costa que foi possível trabalhar conceitual e teoricamente de maneira satisfatória a problemática que substanciou o contorno de todo o projeto.

Levá-los para dentro das experiência narradas por Costa (2004) no livro foi uma importante estratégia sociológica e metodológica de aprofundamento nas questões norteadoras do projeto. Problematizar as diversos marcadores sociais da diferença (raça, classe, gênero) que moldam o nosso olhar sobre quem e como devemos enxergar o outro era necessário, e a obra de Costa foi a referência primeira para tal discussão, principalmente por meio dos seus relatos.

Durante todo momento de análise das questões apontadas por Costa (2004) foi feito um exercício comparação e estreitamento das questões e reflexões presentes na obra de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de Despejo*. A obra de Carolina Maria de Jesus, além de outras

questões, também foi usada como estratégia metodológica para a inserção do aluno a uma realidade paradoxalmente tão distante e tão perto da sua.

A invisibilidade social, segundo Costa (2004) é um fenômeno psicossocial, definido como o desaparecimento de um homem entre outros homens. Nesse sentido, resultado de um processo histórico da sociedade brasileira e sempre determinante no cotidiano dos indivíduos das classes pobres, a invisibilidade é o resultado do processo de humilhação social. E como os marcadores sociais pobreza e raça estão amalgamados na sociedade brasileira, os problemas de de pessoas negras e pobres não produzem empatia social.

O sociólogo Jessé de Souza (2006) produz uma reflexão da invisibilidade social existente na sociedade brasileira tomando como objeto de análise as notícias que são divulgadas nos jornais e o tempo e espaço destinado a esses assuntos. O sociólogo relata que no momento em que estava produzindo seu livro "*A invisibilidade da desigualdade brasileira*", uma das publicações de primeira página no jornal carioca O Globo foi uma matéria sobre um acidente de carro que matou cinco jovens da classe média. Souza (2006) relata o grande destaque com o qual aquela reportagem contava (fotos coloridas, continuação nas outras páginas). Todavia, na mesma edição do jornal, havia no verso da primeira página a foto de um cadáver, era um sujeito que morreu afogado na lagoa Rodrigo de Freitas com mais duas outras pessoas. O autor ainda aponta que além da tragédia, era possível notar turistas rindo em volta do corpo. Segundo Souza:

“história de anônimos, sem drama, sem identificação empática da parte de ninguém [...] Em um caso, identificação e compartilhamento de dor, no outro caso, desinteresse, ou pior, naturalização e banalização da morte e do sofrimento de gente, que não é gente como a gente.” (SOUZA, 2006, p. 67).

Numa sociedade tão desigual como a brasileira, a atenção que a mídia disponibiliza para cada reportagem revela também essa desigualdade, dando maior ou menor visibilidade a quem interessa e quem não interessa à sociedade. Como somos “treinados” a nos importar apenas com determinados tipos de pessoas, é natural que os consumidores de jornais esperam por notícias que falem sobre pessoas como eles, com as mesmas condições socioeconômicas, A invisibilidade social produz em nós uma empatia seletiva.

A desigualdade, a humilhação e a consequente invisibilidade social ainda permanecem como características de nossa sociedade pois há um interesse em torno da manutenção dessa condição social que é vivenciada por uma grande parcela de nossa população, em especial, a negra. Como aponta Jessé Souza, é importante que esta desigualdade não seja naturalizada. É necessário apontar as dimensões históricas que favoreceram a formação desses fenômenos e também a sua permanência. Portanto, o projeto desenvolvido junto aos alunos da Escola Monteiro Lobato teve como principal foco produzir a desnaturalização do olhar frente às desigualdades sociais existentes e configuradoras de nossa realidade social.

2.2. Literatura e educação

Pensar a disciplina Literatura para o Ensino Médio se constitui com algo desafiador, mas que necessita de uma urgente reformulação. O ensino de literatura ainda segue o conhecimento de uma cronologia literária no Ensino Médio que é fomentada por coleções de livros didáticos. Os textos literários apenas estão presentes para ilustrar a estética de cada época e a biografia dos autores. Essa acaba sendo a fórmula mais utilizada na sala de aula.

Aquilo que deveria nortear as ações planejadas pelos professores, a formação do leitor, acaba se tornando o segundo plano nessa perspectiva de ensino/aprendizagem, pois não se elege a leitura de literatura como a fonte do conhecimento. O aluno, na maior parte do tempo, o qual compreende as três séries do Ensino médio, tem contato com fragmento de texto, não com a íntegra da produção literária que lhe serviria de base para a compreensão da sociedade e de seus indivíduos.

Portanto, a reestruturação do currículo para a disciplina em questão, na qual se trabalhe o gosto pela leitura e a sua prática de modo que a abordagem não se fixe em informações, mas sim em experiências com a leitura, precisa ser o objetivo primordial. Para tanto há que se promoverem as condições mínimas de acesso ao livro, na escola e em espaços públicos, bem como a bibliotecas com um acervo que corresponda a uma sociedade que prioriza condições básicas para a formação de leitores. A literatura ajuda a formar cidadãos críticos e pessoas mais humanizadas, sensíveis às questões que perpassam a vida em comunidade.

2.3. Carolina Maria de Jesus: duplamente invisível

Quarto de despejo é um emblemático relato, organizado em forma de diário, da catadora de papel Carolina Maria de Jesus, que contava em cadernos encontrados no lixo como era seu cotidiano na extinta favela do Canindé, em São Paulo. De fome à perda de vizinhos e conhecidos para a miséria, Carolina delineia de forma acachapante um cenário inacreditável de pobreza mas ainda presente em muitas realidades periféricas em que se vê a ausência do poder público.

Depois de ser descoberto por uma sorte do acaso, quando o jornalista Audálio Dantas fazia uma reportagem sobre um parque infantil e lhe chamou atenção uma mulher que gritava ameaçando denunciar algumas pessoas em seu diário, o relato de Carolina ganhou o mundo, tendo sido traduzido para 13 idiomas, e se tornou um “best-seller” na ocasião de seu lançamento, em 1960. Mas isso não foi o suficiente para dar o eco necessário na literatura canônica brasileira, que apagou de certa forma a participação da autora - negra, pobre, favelada e sem domínio da norma padrão - na construção da identidade literária.

Carolina nasceu em Sacramento, MG, e estudou só até o 2º ano primário. Aos 17 anos, depois de uma confusão em que foi injustamente acusada de roubo, presa e torturada, Carolina decide ir sozinha a pé para São Paulo. Ao chegar, é contratada como empregada doméstica de uma família e pede para nos fins de semana, quando deveria estar de folga, ficar na biblioteca. Sua ida para a favela se dá depois que engravida do primeiro dos três filhos, quando passa a catar papel para sobreviver.

A autora se mostra uma leitora entusiasta e escritora afoita, que tem na escrita seu escape e seu apelo. Segundo sua filha, Vera Eunice, que tanto aparece nos diários e hoje professora, Carolina escrevia quando tinha alguma paz, ou seja, quando tinha comida para os filhos.

O diário tem tempo cronológico de 4 anos, de 1955 a 1959, com saltos de tempo, explicado pela própria autora pelas agruras pelas quais passava, que não lhe permitiam escrever: os problemas cotidianos de ter que ir longe buscar água, o busca incessante pelo que comer, a falta de material de escrita.

Nele, uma espécie de relato-denúncia, Carolina conta como era seu cotidiano, ressaltando fatos sobre a comunidade à sua volta e a vivência na cidade. A maior parte do tempo a temática é a mesma: a miséria, que se repete dia após dia. Há passagens muito impactantes, como a que conta sobre um bebê morto pisoteado numa briga conjugal entre vizinhos de Carolina.

Assim é a favela, para Carolina: como um quarto de despejo em uma casa onde jogamos as coisas que não servem. Reificados, os favelados são nada mais que o saco de lixo que o poder público quer esconder. Foi dessa forma que ela foi parar no Caniné, levada por um caminhão (como outros iguais a ela) para ser despejada, na ocasião da chegada de um importante político na cidade.

Os relatos de Carolina não podem ser subjugados e esquecidos hoje, porque demonstram com a mais profunda verdade, como uma mulher negra, publicamente desassistida, e os semelhantes a ela viviam. É impossível passar pela leitura do texto e não se colocar no lugar de Carolina, tamanhas a sensibilidade e a força da escritora. Vera Eunice diz nunca ter conseguido ler o diário por inteiro.

Com o sucesso do *Quarto de despejo*, Carolina alcançou a fama, viajou pelo mundo em eventos de literatura, saiu da favela. A própria Clarice Lispector, que viveu cronologicamente na mesma época de Carolina e é canônica, foi ao lançamento de seu livro, conforme se pode ver na foto abaixo.



Porém, suas obras seguintes não alcançaram o mesmo sucesso, e a escritora voltou a ser invisibilizada. Talvez porque já não tinham mais para os leitores o efeito de novidade (tanto de ter no palco uma escritora negra quanto o de conhecer o dia a dia de um espaço até então desconhecido pelo grande público, porque estava em formação: a favela).

Quanto à estética podemos dizer que o livro, que se enquadra no gênero de *literatura-verdade* tem uma escolha vocabular bastante vasta, demonstrando os amplos conhecimentos da autora, que também se revela nos seus comentários sobre os fatos que ela vê ou vivencia. A estratégia narrativa evidencia a repetição de fatos do cotidiano e corroboram a ideia de que o sofrimento a acompanha como uma chaga, e isso reproduz no leitor o efeito de cotidianidade. Quanto à forma, o editor mantém a escrita original do diário, com frequentes desvios

gramaticais para que o leitor não perca de vista a identidade de quem o escreve (é bom lembrar que Carolina teve apenas um ano e meio de escolarização).

Carolina foi duplamente invisível: **socialmente**, por ser uma favelada carregada de marcas que a desconfiguram enquanto indivíduo (do ponto de vista social): negra, pobre, catadora de lixo, mãe solteira; e **literariamente**, já que está longe de figurar entre os mais importantes nomes da literatura brasileira, segundo o cânone literário. Assim, o que nos cabe é não permitir que seu nome, bem como sua obra, sejam despejados em um quarto qualquer como a própria autora foi.

3. Relato de experiência

3.1. O estabelecimento da problemática

Apresentar aos alunos o conceito de invisibilidade social era, de alguma maneira, levá-los a uma vivência que eles, por serem advindos da classe média, não conheciam, de fato uma discussão que deveria ser feita de maneira bem aprofundada. Para tal, era imperativo que eles tivessem contato com as principais produções acadêmicas da discussão, tanto teoricamente (Sociologia), quanto por meio da literatura (Língua Portuguesa) e do conhecimento de gêneros discursivos do cotidiano que estão relacionados à questão, como a biografia. Foi pensando em como articular de maneira didática e profunda a produção acadêmica dessas duas disciplinas que o livro de Carolina Maria de Jesus foi adotado como a principal obra do projeto.

A obra de Carolina Maria de Jesus era o melhor retrato da invisibilidade social que modela a realidade social brasileira. Carolina era negra, pobre e com baixa escolaridade, ela preenchia de maneira plena os requisitos para se vivenciar a invisibilidade social. Mas ela, por meio de sua literatura conseguiu superar essa condição. Todavia, sua obra, *Quarto de Despejo*, é, sem sombra de dúvidas, o melhor retrato da invisibilidade social e toda as suas consequências psicossociais na vida de quem a vivencia.

[...] Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos (JESUS, 1963, p.45)

A obra de Carolina é permeada de uma imaginação sociológica muito sofisticada. Ao longo de seu livro ela reflete sobre temas relacionados a questões de raça, de gênero, de política e de economia. “É um documento [sobre o] que um sociólogo poderia fazer estudos profundos, interpretar, mas não teria condição de ir ao cerne do problema e ela teve, porque vivia a questão”, avalia Audálio Dantas, jornalista que descobriu a escritora em 1958.

Colocar os alunos em contato direto com a biografia de Carolina Maria de Jesus, é de alguma maneira colocar em protagonismo uma escritora que academicamente na sociedade brasileira foi invisibilizada, e durante anos, esquecida. Ela era uma mulher negra e pobre, e não dominava a norma padrão, elementos necessário para sofrer a marginalização acadêmica. Dar visibilidade à biografia de Carolina e sua obra foi uma forma de produzir uma reflexão com os alunos sobre que tipo de sociedade nós somos, e como somos ensinados a perceber essa realidade. Carolina nos convida a viver de forma visceral a invisibilidade. Não é à toa que muitos alunos relataram um profundo incômodo com diversos relatos presentes em sua obra.

A questão racial é, sem dúvidas, um dos principais temas ao se discutir a invisibilidade social na sociedade brasileira, e Carolina e sua obra nos apresentam como o racismo estrutura a nossa sociedade. Apesar de sua narrativa ser do final da década de 1950, quando analisamos em sala de aula sua descrição da favela onde ela morava e das condições da periferias e favelas na atualidade, foi notório que quase nada foi modificado. A periferia e as favelas ainda são um quarto de despejo, pois lá está a população negra, em sua maioria.

Articular a obra de Carolina Maria de Jesus com os aspectos sociológicos em análise foi enriquecedor para a discussão da invisibilidade social, pois sua narrativa nos leva a adentrar uma subjetividade construída sob a lógica da invisibilidade, de uma experiência marcada por diversos tipos de violências. E foi assim que os alunos puderam ajustar os seus olhares para de fato perceber como é a nossa sociedade, mas principalmente, para se perceberem e se problematizarem dentro dela. Afinal de contas, a invisibilidade social é um fenômeno social dialógico, se existem pessoas invisíveis é porque existem pessoas que não “conseguem enxergar”, ou melhor, foram treinadas para ter um olhar seletivo.

3.2. Mote: “sou visível e preciso reconhecer que há quem não seja”

A ideia de levar a discussão sobre a invisibilidade social e, especificamente, a obra de Carolina Maria de Jesus foi permitir aos alunos a imersão em uma situação de desprivilégio que

talvez eles conheçam mas não vivenciam, e assim alcançar a sensibilização social com quem não é socialmente visível como eles são. Essa tomada de consciência certamente foi alcançada, o desafio maior era reproduzir para os demais membros da comunidade escolar, de forma sucinta o suficiente para que em poucos minutos de contato pudessem pelo menos se sentir desconfortados.

Muitas foram as estratégias para causar o estranhamento: a sala toda embrulhada em jornal; um barraco de madeira; gatilhos de reflexão, como uma tira da Mafalda e imagens reunidas sob a pergunta "O que choca mais?", em que se viam situações semelhantes, mas vivenciadas por pessoas diferentes (visíveis e invisíveis), como se pode ver nas imagens abaixo:



Além disso, houve duas encenações em primeira pessoa: o aluno Rafael Xavier representando um mendigo, e a professora Nanine Passos representando a própria Carolina, como formas de impactar os visitantes e os convidar a um olhar mais humanizado.

4. Considerações finais

Não é tarefa fácil trazer para o contexto escolar uma temática que, mesmo tão evidente em nossa sociedade, nem sempre é discutida nas salas de aula. Sua relevância e pertinência estão exatamente na ruptura com a negação do direito do outro, a qual a todo instante é feita pelo inconsciente coletivo e se perpetua sob formas cada vez mais sofisticadas de invisibilização. É tarefa precípua do educador trazer para a cena principal tudo aquilo que o sistema elitista quer suprimir insistentemente.

O caminho encontrado para dar voz à marginalidade foi a escolha de uma obra cuja autoria está intrinsecamente relacionada a questões sociais, sob a forma de uma escrita fêmea autêntica, marcada por traços de oralidade e pelo estilo que denota a condição social da autora. O que tão bem Carolina Maria de Jesus soube realizar foi, sem dúvida, dar visibilidade e significado literário à existência de todos os que vivenciam as mesmas condições sociais em que a autora se inseria.

Para cada um de nossos alunos foi uma experiência carregada de muitos significados participar do projeto e também entrar na obra como alguém que “penetra surdamente no reino das palavras”, conforme preceitua Drummond. Todos foram transformados e, certamente, puderam perceber o que lhes mudou a concepção de cultura e identidade. Os temas tratados por Carolina, em seu diário, universalizam-se, na medida em que correspondem às angústias daqueles que vivem à margem da sociedade. É possível ensinar para além da sala de aula e fazer do outro um observador atento de pessoas que diariamente olhamos e não enxergamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Médio. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): Bases Legais.** Brasília, DF: MEC, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Médio. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, DF: MEC, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Médio. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília, DF: MEC, 2000c..

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importam:** sobre os limites materiais e discursivos do sexo. Buenos Aires. Paidós, 2002.

COSTA; Fernando Braga da. **Homens invisíveis:** relatos de uma humilhação social. São Paulo: Editora Globo, 2004.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. Edição Popular, 1963. 160p.

JOBIM, J. L. **A literatura no ensino médio:** um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs). **Escola e leitura:** velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993. Série Educação em Ação.

ROSÁRIO, Heleno Brodbeck do. **Por uma vida sem treta:** experiência social de jovens alunos de periferia urbana, didática da história e empatia histórica. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009. Dissertação de Mestrado.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. **Carolina Maria de Jesus:** o estranho diário da escritora vira-lata. São Paulo: Horizonte, 2012.

SOUZA, Jessé (Org). **A invisibilidade da desigualdade brasileira.** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

ZILBERMAN, R. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 5, n. 1, jan/jun de 2009, p. 9-20.

JUVENTUDE, TERRITÓRIO E CULTURA

Mário Pires Simão
UERJ/FFP
Mariosimao.uerj@gmail.com

Resumo

O artigo versa propõe um recorte sobre os jovens residentes em favelas no Rio de Janeiro, destacando como a representação hegemônica atribuída a estes pode colaborar com a invisibilidade destes como sujeitos políticos na cidade. Ao pensar a categoria juventude pela ótica da diferença, se propõe a discutir estratégias de visibilidade dos jovens de origem popular que passam por uma politicidade do corpo, do seu território de origem e pela cultura digital. Em síntese busca apontar algumas perspectivas de trabalho na escola que, no nosso entendimento, vem se constituindo em campo fértil de produção de significados para que jovens de origem popular sintam-se mais empoderados em sua condição de sujeitos.

Palavras-chaves: juventude, território, cultura, espaços populares, cidade

1. Situando o nosso percurso

Juventude é apenas uma palavra, como afirmado por Pierre Bourdieu, caso não façamos um mergulho para uma análise mais profunda sobre os contextos espaço-temporais em que determinadas categorias são construídas e difundidas.

Nos nossos ambientes educativos esta afirmação se apresenta de modo contundente. Percorrer corredores, salas de aula, pátios e afins é deparar-se com uma pluralidade de traços, gestos, comportamentos, trajetórias. Ao considerar este mosaico, propomos uma breve reflexão sobre uma parcela desta juventude, isto é, os jovens de origem popular - aqueles que residem em espaços populares urbanos como as favelas, loteamentos irregulares, conjuntos habitacionais, que constituem o que chamamos da periferia dos grandes centros urbanos - a partir de duas dimensões centrais de sua existência, isto é, o território e a cultura. E apresentaremos alguns apontamentos para o trabalho com este público nos espaços formais de ensino.

O nosso ponto de partida deriva do reconhecimento de que a juventude é uma categoria em disputa política. Ela é uma categoria produzida e produtora do mundo. Não é uma categoria abstrata ou simplesmente teórica, que não tem rebatimento algum

na realidade que construímos. Ao contrário, os referenciais que utilizamos para fixar limites, estabelecer agrupamentos, eleger repertórios sobre os jovens são necessariamente construídos numa teia de símbolos e práticas sociais que envolvem relações de forças em nossa sociedade.

Desdobra-se deste ponto de partida o desafio de encarar a representação dos jovens de origem popular também como um campo de disputa política, uma vez que partimos da premissa de que as arquiteturas conceituais de juventude podem gerar uma certa invisibilidade de parcelas significativas de jovens que não se enquadram em seus parâmetros, armadilha muito comum que nós, educadores, nos vemos enredados.

Portanto, o percurso que faremos aqui inicia com um recorte sobre os jovens residentes em favelas, destacando como a representação hegemônica atribuída a estes pode colaborar com a invisibilidade destes como sujeitos políticos na cidade. A partir desse entendimento propomos uma inflexão sobre juventude pensadas pela ótica da diferença. Por fim, queremos caminhar para apontar algumas estratégias possíveis de trabalho na escola que, no nosso entendimento, vem se constituindo em campo fértil de produção de significados para que jovens de origem popular sintam-se mais empoderados em sua condição de sujeitos.

2. Uma leitura sobre os jovens de origem popular

Uma rápida abordagem sobre a condição juvenil no Brasil permite constatar realidades suficientemente desiguais a partir da origem, da classe social, da condição de gênero, do local de moradia, entre outros, sobre os jovens brasileiros. Embora a realidade da desigualdade não se restrinja aos jovens e, também, não se localiza apenas em favelas, cabe reconhecer que estes territórios e seus moradores vivem condições restritas em termos de acesso a direitos.

Na Pesquisa Agenda Juventude Brasil, realizada pela Secretaria Nacional da Juventude em 2013, uma amostra nacional traz elementos que confirmam estas disparidades. Observada a escolaridade segundo o estrato de renda, verifica-se o impacto da desigualdade social no nível de formação. Para os estratos mais baixos de renda mensal domiciliar, entre os entrevistados, 43% tinham concluído o Ensino Fundamental, 54% o Ensino Médio e 4% o Ensino Superior. Na outra ponta, entre os

estratos mais altos de renda, 10% haviam concluído o Ensino Fundamental, 53% o Ensino Médio e 37% o Ensino Superior.¹

Tomando-se como parâmetro o mundo do trabalho, os jovens estão muito mais sujeitos a situações de informalidade e a baixos salários, se comparados aos outros grupos etários. A taxa mundial de desemprego em 2013 entre os jovens situa no patamar de 12,6%, o que segundo estudos da Organização Internacional do Trabalho, corresponde a 2,7 vezes a dos adultos (COSTA&OLIVEIRA, 2014)²

Os dados são reveladores das condições e possibilidades distintas vivenciadas pelos jovens, ao ponto de nos permitir apontar dúvidas sobre os parâmetros estabelecidos da vida juvenil conforme sua definição clássica. Quem seriam os jovens em formação? Onde estariam? Como experimentam sua condição juvenil?

Se a desigualdade é marca indiscutível da vida dos jovens de origem popular, ela está inscrita em seus espaços de vida, tanto no seu corpo, como no território em que reside, seja por meio de um conjunto de representações socialmente construídas ou por intermédio de um território urbano extremamente desigual em termos de acesso a direitos.

Por outro lado, a desigualdade não se expressa apenas por uma paisagem urbana de ausência ou escassez de recursos materiais. Expressa-se, também, pela produção de uma subjetividade extremamente cruel e promotora de estereótipos e discriminações. Assim Valladares (2000, p. 06) disserta sobre a *construção social da favela*, e Silva e Barbosa (2005, p. 24) assinalam o lugar de *ovelha negra* da favela, destacando a visão homogeneizadora destes territórios já no início do século XX, como uma forma de habitação marcada pelo problema higiênico, estético e populacional no olhar das autoridades e dos grupos dominantes da época, isto é, um contexto de produção de representações hegemônicas dos territórios populares de fora para dentro.

Em outras palavras, às distâncias físicas, fruto de desenvolvimento urbano desigual, podemos acrescentar um processo de distâncias simbólicas, construído ao longo do século XX, que vai produzindo e difundindo a ideia de que as favelas e, conseqüentemente, seus moradores, não pertencem à cidade, não compartilham do modo civilizado de morar na cidade. O discurso de cunho higienista do início daquele século retrata bem este momento. Nas palavras de Coimbra, ao referir-se às teorias

¹ SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE. Agenda Juventude Brasil: pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros. Brasília: SNJ, 2014.

² In Corseuil e Botelho, 2014

racistas ainda no século XIX na Europa, o termo *classes perigosas* desponta como o sentimento de que alguns grupos, especialmente os mais pobres, representam uma ameaça à moralidade e ao desenvolvimento da sociedade (COIMBRA, 2003, p. 21)³. O discurso que associa pobreza e violência urbana torna-se substrato para forjar o tal mito das classes perigosas. Desse modo, o discurso do “menor” ou do “pivete”, a recorrente tradução na mídia de jovens pobres como bandidos ou como coniventes com os “criminosos” e o “tráfico” são apenas expressões pontuais e cotidianas de um discurso do perigo.

Cassab reconhece a existência de inúmeras juventudes. Segundo a autora, uma fração desta juventude tem chances reduzidas de acessar direitos sociais e convivem com um processo de estigmatização em função do lugar em que residem. (CASSAB, 2009, p. 14-15)

A autora é bastante precisa quando aponta o universo restrito, particularizado dos jovens de origem popular, uma vez que sua apropriação do espaço urbano é diminuta e, muitas vezes, alvo de uma repressão sutil. Neste sentido a desigualdade e distinção territoriais são experiências vivenciadas espacialmente. O que designa nas palavras de Barbosa uma distinção territorial de direitos (BARBOSA, 2013). Aqui a desigualdade não atua somente em sua condição de ter acesso a produtos, mas na sua condição de pertencimento à cidade.

A distinção territorial de direitos opera na construção de um indivíduo que encontra dificuldades para se relacionar com a cidade no conjunto de possibilidades que ela poderia lhe proporcionar. Distâncias físicas, estabelecidas por um investimento público e privado desigual na cidade, associadas a distâncias simbólicas, que criam interditos e constrangimentos, atuam certamente para afastar, silenciar, particularizar a existência de muitos jovens, impactando sua mobilidade social e territorial.

A distinção territorial de direitos é acompanhada por um processo que recai sobre o corpo do jovem. Da mesma forma como Michel Foucault narra, em seus estudos, uma genealogia de saberes e poderes, descrevendo a consolidação de um biopoder que tende a se difundir socialmente, sobre o corpo do jovem de origem popular, pobre, em sua maioria negro, constrói-se um discurso perverso. Associam-se suas práticas sociais e culturais ao vulgar, ao violento e ao imoral. Basta observarmos o olhar crítico e severo sobre sua música, suas roupas, as marcas identitárias corporais.

³ In Fraga & Iulianelli (ogs), 2003

A descrição desta estética como vulgar ou popular assinala uma estrutura material e simbólica extremamente destrutiva atua para recusar as práticas culturais destes grupos juvenis de periferia. São excrescências, manifestações incultas e incivilizadas, portanto não condizentes com a cultura contemporânea. Assim, forma e conteúdo imbricados ganham contornos dramáticos em relação às imagens de si e do outro quando nos referimos as próprias representações que estes jovens fazem de si.

Se nossa intenção é dar visibilidade a jovens pobres que a partir de novas práticas socioculturais produzem novos significados da cidade para si e, conseqüentemente, acabam reescrevendo seu lugar enquanto sujeitos da cidade, não há espaço para apagamento desta realidade. Ao contrário, é fundamental que nossos estudos possam trazer os sujeitos atravessados por suas condições reais de vida, pois os esquemas modulares de juventude apenas nos ajudam teórica e metodologicamente a um diagnóstico preliminar, mas não são suficientes para compreender como estes jovens constroem seus próprios caminhos à contrapelo destas representações e tipologias.

A questão a que nos colocamos não é saber se as molduras aplicadas a esta categoria juventude são legítimas, porque as consideramos, conforme dito anteriormente, um patrimônio indiscutível para a vida social. Entretanto como estas molduras podem invisibilizar os jovens em sua condição de sujeitos políticos? Até que ponto as tipologias usuais aplicadas aos jovens embotam a nossa capacidade de enxergar que estes são, estão e vivem condições distintas?

3. Os jovens pela ótica da diferença

Os jovens são diferentes entre si e, mesmo os de origem popular, também carregam em si diferentes traços identitários que não podem ser reduzidos a uma categoria mais geral e conclusiva.

Concordamos com Barbosa quando aponta que a juventude além de desigual é fruto da diferença (2013). Segundo o autor

Estamos diante de modos de viver; dos hábitos, dos costumes, das construções culturais, das preferências sexuais, das suas estratégias identitárias e das relações de pertencimento, que fazem do jovem uma experiência indivisível do Ser na Polis. (BARBOSA, 2013, p. 2)

O desafio colocado é exatamente como pensar a diferença num contexto cultural centrado na identidade. Na verdade, em nosso entendimento, identidade e diferença caminham inseparavelmente. Como apresentado por Silva (2000, p. 76)⁴ as duas não podem ser encaradas como resultado, mas como um processo. Elas são produzidas socialmente e, acrescentaríamos, espacialmente. Como processo e produto, a enunciação da diferença, processada em uma sociedade marcada por contradições e assimetrias, opera sob tensão. As diferenças podem ser construídas negativamente, criando culturas de marginalização, ou podem ser traduzidas apenas pela lógica da diversidade, que embora enriquecedora e positiva, podem diluir a dialética das múltiplas significações que caracterizam os objetos.

Diante dos interditos, dos estigmas com os quais estes jovens convivem, observam-se novas inserções pelo direito à visibilidade política, pelo direito à cidade. São movimentos contestatórios, mas que também anunciam conteúdos originalmente elaborados na periferia. As favelas, traduzidas pela paisagem e pela incivilidade, progressivamente começam a aparecer como espaços privilegiados de convivência, de produção cultural, de sociabilidades tecidas à contraposição das representações usuais e, por isso mesmo, num contexto de recriação.

Então, sem querer incorrer nas generalizações tão recorrentes em relação às juventudes, somos instigados a apresentar jovens de favelas e suas práticas, mas sem a pretensão de discorrer sobre eles como uma categoria geral que abarque todas as experiências juvenis nestes territórios. Por isso privilegiamos os jovens que estão inseridos em atividades coletivas, que participam de projetos, redes ou coletivos culturais, indicando um grupo que já rompeu com a lógica individualizada. Na tese de doutorado que defendemos em 2013 há uma análise um pouco mais detalhada sobre os caminhos que tomamos para fazer esta inflexão sobre práticas por mais visibilidade política dos jovens de origem popular na cidade.

Por aqui, pretendemos nos deter a alguns destes movimentos. Identificamos estratégias centradas no corpo, na relação com o território de origem, na produção de conhecimento e reconhecimento de si e do universo a que pertence e de construção de redes de cultura extremamente positivas para ampliação de direitos.

⁴ In: SILVA (org) Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

O corpo emerge para estes jovens como forma de visibilizar as diferenças, sensíveis, porém insensibilizadas no universo da representação hegemônica de juventude. Embora as diferenças inscritas no corpo não devessem de modo algum servir para hierarquizar as pessoas, não é isto que acontece na prática. Alguns corpos são invariavelmente cultuados como uma estética perfeita, enquanto outros corpos são invisíveis.

O corpo físico é aquele definido pelo nosso fenótipo, são nossas formas, nossas características grafadas na pele, nos olhos, na estatura, nos órgãos do sentido e nos membros que nos permitem a locomoção. Contudo, o corpo não é simplesmente um apanhado de formas, um ajuntamento de pedaços contíguos. O corpo é abrigo de nossa trajetória, faz-se morada para os valores que nos conformam. Os nossos hábitos estão impressos, inscritos em nosso corpo, que desse modo, expressa como nos construímos e nos fazemos presentes.

Se por um lado a cor da pele, o tipo de cabelo, a roupa que utiliza, o vocabulário e o comportamento podem gerar constrangimentos e, conseqüentemente, invisibilidade, muitos destes jovens estão superando esta simbolização negativada e têm ativado formas de acentuar ainda mais determinadas características. Como nos aponta Rocha (2012, p. 142) é uma "recusa consciente do assujeitamento". Cerbino destaca que o corpo se apresenta como enunciador de uma nova politicidade⁵.

Nada trivial é que nos deparemos com a retomada da estética negra por parte de muitos destes jovens. O cabelo crespo solto e não mais alisado, o turbante, as tranças nagô são marcas expressivas desta nova politicidade presente no corpo. Com meu corpo dou visibilidade ao que sou, ao que carrego, a meu passado e ao que desejo para o futuro. Uma multiplicação de grupos e coletivos negros se espalham pela cidade, pelas universidades com o intuito de discutir as históricas bases do racismo brasileiro e utilizam de indumentárias, de ornamentações, de penteados que sugerem esta luta contra o assujeitamento.

O curta-metragem *Kbela*, uma produção cinematográfica de mulheres negras e jovens, dirigido e roteirizado no Rio de Janeiro por Yasmin Thayná, então estudante de comunicação social, traz para a cena cinematográfica brasileira a construção e a afirmação da identidade da personagem como mulher negra a partir da relação com seu cabelo crespo, uma espécie de narrativa que tem uma politicidade como substrato.

⁵ Terminologia aplicada por Cerbino (2005, Apud ROCHA, 2012) para caracterizar táticas e estratégias juvenis de aproximação e apropriação de uma realidade profundamente midiaticizada.

A experiência do *Kbela* nos remete ao percurso que muitos dos jovens têm que realizar, consigo mesmo e na sua relação com os outros, de enfrentamento com os estereótipos que historicamente os classificam. É preciso que ele mesmo aprenda a vencer estas representações que o marginalizam e o fazem evitar espaços públicos, especialmente aqueles onde circulam as classes médias e altas.

Muitos jovens de origem popular estão encontrando caminhos para superar os estereótipos, tendo o corpo como uma afirmação de liberdade. Com isso fazem uma apropriação legítima e sensível da cidade, como espaço plural e acolhedor de distintas identidades corpóreas (CERBINO, 2005, Apud ROCHA, 2012, p. 140). É uma presença nova e emancipadora.

Neste sentido a política do corpo se legitima não para comprometer referenciais de dignidade e respeitabilidade humanos, mas para provocar um movimento para dentro das diferenças transformadas em esquemas desiguais de classificação dos indivíduos e, conseqüentemente, em uma hierarquização da vida.

Acompanha esta política do corpo uma redescoberta do território de origem como espaços de potência, ricos em sociabilidade e inventividade. Os jovens em geral são os que mais circulam na cidade, porque estão sempre vivendo experiências de encontro, seja nas instituições formais, como a escola e a igreja, ou em espaços de socialização mais espontâneos, como as organizações da sociedade civil, os coletivos culturais ou mesmo grupo de amigos da rua.

Nas duas últimas décadas, também, o conjunto de políticas públicas direcionadas para a maior participação social e cultural dos jovens, como por exemplo, a ampliação no número de vagas para as universidades públicas e os programas de acesso e permanência às instituições de ensino superior, permitiram que mais jovens de origem popular chegassem às graduações universitárias e as concluísse. O resultado disso é uma ampliação espaço-temporal significativa na vida destes jovens.

O território atravessa a formação proposta por organizações da sociedade civil e por uma enorme variedade de coletivos jovens. Emerge como um elemento central de suas metodologias. Por isso mesmo, os jovens que passam por estas instituições, a partir de caminhos e técnicas distintos, começam a encarar seus territórios de origem como um campo de possibilidades. As representações centradas na ausência e na incivilidade são progressivamente questionadas.

As descobertas neste território se processam com escalas distintas e, por vezes, simultâneas. Cada possibilidade de circular, de representar, de criar, de se fazer visível

no seu próprio território de origem, implica o movimento de reconhecimento e pertencimento. O jovem vai progressivamente sentindo-se pertencente ao que o pertence, de modo que aos poucos as fronteiras simbólicas que estabelecem os limites entre o território-favela e o território para além da favela ganham outros contornos.

Uma das experiências mais interessantes que identificamos é a Produtora Maneh, criada por um jovem da Babilônia a partir do apoio da Agência de Redes para Juventude. Na concepção deste jovem, a chegada da Unidade de Polícia Pacificadora gera uma insatisfação principalmente entre os jovens porque determinados momentos de socialização na comunidade passam a ser condenados e proibidos pelo Comando da Polícia local. Assim os bailes, as festas, os pagodes nos bares são suspensos. Em seu processo de inflexão sobre esta realidade, o jovem organiza uma produtora local com o objetivo de criar condições para que estes espaços de socialização, de troca entre grupos, de vivência cultural, voltem a acontecer na Babilônia. O seu argumento principal reside no fato de que a memória destes momentos está diretamente ligada ao direito à convivência, ao lazer, à cultura, sem discursos de preconceito e de criminalização. Para ele o território da favela e as práticas de seus moradores não são uma ameaça, mas um patrimônio para estas pessoas que tem o direito a seguir sem ver sua história apagada.

Uma enorme capacidade de criação de novas representações sobre as favelas está em curso. "*Criar algo novo*" emerge na fala dos jovens. Diríamos, então, numa cultura emergente, insurgente, que se alegra pela convivência, que reconhece a cultura como experiência vital que agrega as pessoas em torno de uma humanidade mais plural.

Existe uma linguagem e uma ferramenta que se tornou crucial para promoção deste movimento. A adesão às ferramentas tecnológicas vinculadas à rede internacional de computadores, que permitiu o acesso às mídias sociais e a aquisição de novas ferramentas de comunicação, tem favorecido a multiplicação de novas representações dos espaços populares. Este seria um espaço por excelência da manifestação da cultura como aquilo que traz significado para a vida dos sujeitos. Seja através do "passinho do menor" ou através de uma produção em vídeo submetida ao Youtube e que, rapidamente, se "viraliza". São possibilidades indiscutíveis de apresentar seu universo em potência e beleza, elementos historicamente tomados como antítese do que seriam as favelas.

Tais ferramentas digitais têm a capacidade de ampliar o tempo e o espaço dos jovens, construindo novas territorialidades, mesmo que em ambientes virtuais. Se a

possibilidade de mobilidade urbana amplia os diferentes estímulos e experiências vividas pelos jovens nas grandes cidades, para os jovens de origem popular, que tem este direito limitado, o acesso a estas ferramentas pode não necessariamente criar mobilidades físicas, mas tem enorme capacidade de reduzir distâncias sociais e simbólicas.

Nas redes sociais os jovens têm possibilidade de se mostrar, não ficam reféns das estruturas prescritivas que definem sua condição e seu comportamento. Inclusive podem construir representações fictícias sobre si mesmos. Porém, o fato é que "se ver" ganha significado no contexto do movimento pelo reconhecimento de si e do reconhecimento mútuo. Tais ferramentas podem criar pertenças à medida que favorecem novos modos de manifestação sobre as experiências que vivem. "Se ver" é sinônimo de reconhecimento, de visibilidade, é a manifestação corpórea diante da construção da invisibilidade política e social destes jovens.

A tecnologia coloca universos distintos em comunicação e provoca rupturas com referenciais tradicionais de relacionamento entre as pessoas. A ferramenta pode aproximar trajetórias distintas e até mesmo desiguais.

São jovens como autores que fazem *upload* e espraíam suas narrativas para muitos cantos. É uma ação que tem um crescimento exponencial, pois a cada postagem novos adeptos vão sendo incorporados como amigos e participação do sujeito no meio de um conjunto torna-se ainda mais visível. Por outro lado também, cabe destacar que a ferramenta ainda é um veículo muito oportuno para expressão das idéias num contexto em que existem poucos espaços de participação ativa e de comunicação entre as pessoas. Por meio das redes sociais os jovens conversam, conhecem, contestam os outros e a si mesmos, se permitem rir do que fazem e do que os outros postam, vivenciam, mesmo que de modo não presencial, uma virtualidade que ganha uma conotação política, uma vez que se fazem permanentemente como seres projetados para o mundo.

É inegável a capacidade que os jovens demonstram em transformar rapidamente as relações virtuais em territorialidade, em corporeidade. As relações travadas no campo do virtual não permitem apenas um modo novo de promover o encontro em meio às dificuldades estabelecidas nos termos da circulação e da mobilidade urbanas. Os jovens travam seus diálogos virtuais, mas os trazem para as ruas. Se na internet podem apresentar seus gostos, seu modo de pensar, suas habilidades, estes elementos ganham as ruas das favelas através de práticas de significação territorializadas e corporificadas.

No *passinho do menor*, no *quero ver o baile todo*, nos cortes de cabelo estilizados, na multiplicação das postagens e dos acessos no *youtube*, os jovens vão comunicando um corpo presente e vibrante na cena carioca.

Não é trivial a multiplicação de experiências na cidade com enfoque em comunicação, cultura e arte, posto que ações neste campo têm uma enorme capacidade de produzir impactos no simbólico da sociedade. São diferentes metodologias de trabalho jovens em vários territórios populares, onde o lugar do jovem não é mais de receptor, daquele que é assistido, mas que protagoniza as ações e que disputa um espaço de direito no presente como condição *sine qua non* para exercício do futuro.

4. Para finalizar aqui e abrir novas indagações sobre os jovens de origem popular

À medida que vamos encontrando cada vez mais estas experiências, se confirma que os lugares reservados aos jovens de favelas estão sendo transformados. Olhá-los pela ótica da diferença é muito mais excitante e desafiador do que permanecer nas transmissões oriundas do passado e das promessas do futuro contidas nos esquemas modulares de juventude.

Retomar a autoria da vida é o maior desafio que estes jovens travam diante dos estigmas e de uma sociedade que tende a definir o que pode ser ou não tolerável. Então, por que não ampliar nossos horizontes sobre tais experiências? Por que não tentar descobrir como estes jovens têm dado significado a suas vidas a despeito das prescrições, dos interditos, dos enfrentamentos cotidianos? Como são suas leituras sobre a cidade em que vivem? Que códigos acessam, que discursos acionam, a que movimentos se agregam e como o fazem para viver com dignidade e liberdade de escolha na cidade?

Os jovens urbanos têm se encontrado de diversas maneiras para construir um universo de significados para sua vida. São eles os que mais se envolvem em movimentos e redes com diferentes temáticas, assumindo causas pessoais e coletivas e colocando-se como sujeitos ativos no processo de difusão e de comunicação com a sociedade em geral. Daí a importância em estudar estas estratégias, pois elas podem apontar caminhos ainda não totalmente visíveis e que poderiam nos permitir qualificar nossas ações de socialização e de formação política. Quem sabe assim podemos aprender com eles sem sacrificar o que lhes torna diferentes.

Bibliografia

ABRAMO, Helena W. & BRANCO, Pedro P. M. (orgs) **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2008.

AYTKEN, Stuart C. **Geographies of young people. The morally contested spaces of identity**. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand/Difel, 1989.
_____. (1979) **A distinção. Crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. 2 ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2011

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Angra de tantos reis: práticas educativas e jovens trançados da cidade**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói [s.n.], 1999.

CASSAB, Clarice. **(Re)Construir Utopias: jovem, cidade e política**. Tese de Doutorado em Geografia. Instituto Geociências. Niterói: [s.n.], 2009.

CASSAB, Maria Aparecida Tardin. **Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e incerteza**. Niterói: Intertexto, 2001.

CERBINO, Mauro. **Jóvenes en la calle. Cultura y Conflicto**. Rubi (Barcelona): Antrophos Editorial, 2006

COIMBRA, Cecília M. B. & NASCIMENTO, Maria Lívia. Jovens Pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P. C. P. & LULIANELLI (orgs.), A. S. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

CORSEUIL, Carlos H. & BOTELHO, Rosana U.(orgs). **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

FAVERO, Osmar et al. (orgs). **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília : Unesco, MEC, ANPED, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir. Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000.
_____. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

MAGNANI, José G. C. & SOUZA, Bruna M. (orgs.) **Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidade**. 1. ed. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

PIERUCCI, Antônio F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Editora 34, 1999.

RICOER, Paul. **Percursos do Reconhecimento**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE. **Agenda Juventude Brasil: pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros**. Brasília: SNJ, 2014.

SILVA, Jailson Souza & BARBOSA, Jorge Luiz. **Favela: Alegria e Dor na Cidade**. Rio de Janeiro: Editora SENAC Rio; [X] Brasil, 2005

SIMÃO, Mário P. **Cartografias de jovens como sujeitos políticos: dos espaços de identidade aos espaços de visibilidade**. Tese de doutorado submetida a Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense. Niterói: [s.n.], 2013.

SILVA, Tomaz T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.**
Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

A UNIVERSIDADE COMO PALCO DE DEMANDAS E EXPRESSÕES DA JUVENTUDE

Flávia Mayer dos Santos Souza (UFES) – flavia.mayer@uol.com.br

Maria Nazareth Bis Pirola (UFES) – n.pirola@uol.com.br

Eixo temático: Juventudes e ação cultural em diferentes contextos

Resumo: Objetiva compreender os temas em circulação na cidade, tomando como recorte inicial o espaço da Universidade Federal do Espírito Santo. Parte da compreensão de que no espaço da universidade estão materializadas as demandas e expressões dos estudantes e, também, de que o próprio espaço da universidade acaba por participar da constituição desses estudantes. Configura-se estudo descritivo e explicativo que reúne pesquisa bibliográfica e análise documental. Para tal, visita o referencial teórico-metodológico relacionado à sociosemiótica. Dentre as demandas mapeadas, destaca-se o alerta sobre a violência de gênero, a violência e a diversidade, e a política.

Palavras-Chave: Cidade. Comunicação. Sociosemiótica. Universidade.

1 Portas que se abrem

A cidade constitui um palco que tem atraído os olhares do Grupo de Pesquisa Comunicação, Consumo e Semiótica (CNPq/Ufes)¹. Por meio do projeto de *Publi e cidade. A trama publicitária em circulação na cidade*, iniciado em maio de 2016, é o espetáculo que nela se apresenta que nos interessa.

Espectáculo posto que a cidade aqui é “[...] tomada em sua produção que faz a cidade ser e faz ser seus habitantes” (OLIVEIRA, 2013a, p. 3). Nessa visada, “[...] espaços e sujeitos não existem enquanto tais para então encontrar-se e conjungir-se, ora por vontade, ora por destino; muito diferentemente, eles se constituem reciprocamente” (MARRONE, 2015, p. 29). Cidade e sociedade se relacionam, se contaminam, se formam, se deformam, se reformam e assim por diante.

¹ O grupo de pesquisa conta com a participação de alunos da graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda da Ufes.

O primeiro espaço da cidade selecionado para o estudo foi a Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. O interesse concentra-se no Centro de Artes – CAr, situado no campus de Goiabeiras.

Partimos da compreensão de que no espaço da universidade estão materializadas as demandas e expressões dos estudantes e, também, de que o próprio espaço da universidade acaba por participar da constituição desses estudantes. Objetivamos, assim, analisar as demandas e expressões em circulação no Centro de Artes.

O CAr reúne seis prédios, chamados Cemunis, onde ocorrem as atividades da graduação em Arquitetura e Urbanismo, Artes Plásticas, Artes Visuais, Cinema e Audiovisual, Desenho Industrial, Jornalismo, Música, Publicidade e Propaganda; bem como os Mestrados em Arquitetura e Urbanismo, Artes, Comunicação e Territorialidades; a Galeria de Arte e Pesquisa, a biblioteca setorial e a cantina (CENTRO..., 2016).

Figura 1 – Mapa da Ufes com destaque para os Cemunis



Fonte: UFES (acesso em 08 jan. 2017)

Os Cemunis são assim denominados pois foram concebidos como células modulares universitárias, de maneira que são edificações térreas, em formato quadrado e trazendo, ao centro, uma espécie de pátio, possível local de encontro e vivência, como apresentado a seguir (CENTRO..., acesso em 08 jan. 2017).

Figura 2 – Vista interna do Cemuni



Fonte: Acervo próprio.

A escolha do CAr se justifica pois a área chama atenção ao abrigar grande variedade de peças comunicacionais, desde cartazes, colagens, fotografias a pichações², conforme observado na sequência.

Figura 3 – Vista das expressões no Cemuni



Fonte: Acervo próprio.

O estudo classifica-se como descritivo e explicativo, reúne pesquisa bibliográfica, bem como análise documental. Os documentos são fotos dos textos enunciados (cartazes, colagens, entre outros) encontrados no CAr. A produção de dados se deu por meio do registro fotográfico do *locus* mencionado entre 17 e 23 de junho e entre 01 e 15 de setembro de 2016. Utilizamos, ainda, diário de campo para anotações de observações e curiosidades do processo.

A partir do referencial teórico-metodológico proposto pela sociossemiótica, exposto na sequência, percorremos o espaço da universidade.

2 Pilares que sustentam as reflexões e que abrem as janelas dos sentidos

² Na pesquisa não diferenciamos os termos pichação e pixação. Para referências sobre o assunto, ver Lassala (2010).

Como nosso olhar privilegia os conteúdos e expressões em circulação no CAr, recorreremos à sociosemiótica, teoria que prima pelas nascentes do sentido de qualquer tipo de texto. Fundada por Greimas, a semiótica se delineou com a chamada gramática narrativa e o modelo de percurso gerativo do sentido. Este assim foi denominado por simular, em cada nível do texto (profundo, narrativo e discursivo), a geração do sentido (BERTRAND, 2003).

É como se a significação fosse se constituindo como um “folheado”, numa “[...] rede hierarquizada de dependências em que cada um dos níveis mais profundos converte seus dados semânticos e sintáxicos, articulando-os e especificando-os no momento de sua passagem ao grau superior” (BERTRAND, 2003, p. 47).

O texto, uma das principais noções da semiótica, pode ser considerado como qualquer unidade mínima de significação, contemplando diversos suportes e linguagens, sejam elas verbais ou não-verbais (visual, gestual, musical, etc.).

Com a solidificação dos níveis de análise do percurso gerativo de sentido, a teoria semiótica desenvolve o conceito de enunciação. Esta passa a ser entendida “[...] como a instância de mediação e de conversão crucial” entre as estruturas profundas e as superficiais (BERTRAND, 2003, p. 84).

Por meio da operação de discursivização, ela organiza a passagem das estruturas elementares e semionarrativas virtuais, consideradas aquém da enunciação, como um estoque de formas disponíveis (uma gramática), para as estruturas discursivas (temáticas e figurativas), que as atualizam e especificam, em cada ocorrência, no interior do discurso que realiza (BERTRAND, 2003, p. 84).

No decorrer do desenvolvimento destas premissas, avançamos para outro conceito: o de práxis enunciativa. Trata-se de ressaltar “[...] no interior da atividade enunciativa o que vem da práxis social e cultural da linguagem para fortalecer o discurso em ato”, o que nos remete, assim, à noção de uso (BERTRAND, 2003, p. 84).

Essas noções foram desenvolvidas primeiramente por Saussure (língua/fala) e, posteriormente, por Hjelmslev (esquema/uso). A fala invoca o exercício individual da

língua e o uso, “ao contrário, às práticas pouco a pouco sedimentadas pelos hábitos das comunidades linguísticas e culturais ao longo da história” (BERTRAND, 2003, p. 86).

Dessa forma, entende-se que “[...] o discurso social é tecido por configurações já prontas, blocos pré-moldados e prontos para serem utilizados, produtos do uso que se depositam, na qualidade de primitivos, no sistema da língua” (BERTRAND, 2003, p. 86).

A enunciação individual não pode mais ser considerada como uma instância “[...] independente do imenso corpo das enunciações coletivas que a precederam e que a tornam possível. A sedimentação das estruturas significantes, resultante da história, determina todo ato de linguagem” (BERTRAND, 2003, p. 87).

Há sentido já-dado, depositado na memória cultural, arquivado na língua e nas significações lexicais, fixado nos esquemas discursivos, controlado pelas codificações dos gêneros e das formas de expressão que o enunciador, no momento do exercício individual da fala, convoca, atualiza, reitera, repete ou, ao contrário, revoga, renova, transforma (BERTRAND, 2003, p. 87).

Além disso, com os avanços proporcionados por Benveniste, os semioticistas passaram a considerar a enunciação como “[...] o colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BERTRAND, 2003, p. 89). Isso posto, temos que a noção de discurso é “[...] a língua assumida pelo homem que fala, e sob a condição de intersubjetividade, única que torna possível a comunicação linguística” (BERTRAND, 2003, p. 89).

Cabe ao pesquisador enxergar não apenas uma estrutura mecânica da narrativa, mas as condições que a enunciação constrói. Quem são os sujeitos enunciadores? Quais mecanismos projetam no enunciado? Como fazem suas escolhas para provocar determinados efeitos de sentidos? Tal postura fala de um fazer semiótico que introduz o sujeito no seio da cena enunciativa.

No nível narrativo do percurso gerativo de sentido, a semiótica postula a existência de quatro sequências. A manipulação e o contrato, em que um destinador opera sobre o sujeito levando-o a crer ou não nos valores inscritos nos objetos. A competência em que o sujeito move-se por um querer/dever/saber/poder para agir. A ação que é a execução

da performance. E a sanção, etapa em que o destinador avalia a performance/ação do sujeito e lhe confere recompensa ou punição (BERTRAND, 2003).

No nível discursivo, observamos as isotopias figurativas e as temáticas. As isotopias são recorrências “[...] de um elemento semântico no desenvolvimento sintagmático de um enunciado, que produz um efeito de continuidade e permanência de um efeito de sentido ao longo da cadeia do discurso” (BERTRAND, 2003, p. 420-421).

Quando lançamos um zoom na dimensão enunciativa dos textos, temos dois grandes modos de presença do sujeito. Quando ele é analisado no nível da enunciação e também dentro do enunciado, podendo assumir várias posições ou diversas identidades. Podemos falar de um sujeito pragmático, cujos investimentos privilegiam o fazer do sujeito e suas transformações; um sujeito cognitivo ou do conhecimento, que detém o saber; ou um sujeito passional ou patêmico, sujeito sensível, investido das dimensões do ser.

Essas diferentes formas de apresentação do sujeito também convidam o enunciatário: “[...] ao ler, o leitor é convidado a partilhar a multiplicidade de pontos de vista e a diversificar suas próprias perspectivas” (BERTRAND, 2003, p. 58).

No decorrer do desenvolvimento da teoria, como a noção de texto da semiótica prevê que eles sejam verbais, não verbais e até mesmo interações sociais, a disciplina ampliou seu arcabouço teórico-metodológico para dar conta da multiplicidade dos objetos de investigação.

A semiótica nos possibilita analisar tanto os enunciados fechados, por meio do percurso gerativo de sentido, envolvendo a relação recíproca dos planos de conteúdo e de expressão; mas também os abertos, em ato e seus regimes de interação e de sentido. São os regimes de interação entre os sujeitos que nos darão a chave para chegarmos aos regimes de sentido, sendo eles a programação, a manipulação, o ajustamento e o acidente (LANDOWSKI, 2009).

Mais recentemente, ao desenvolver as noções dos regimes de interações discursivas, Oliveira (2013b, p. 235) afirma que “a interação faz ser o sentido” e, além disso, que “a

ação cognitiva do enunciador é de fazer saber o enunciatário os modos por meio dos quais cada um dos sujeitos com seus papéis discursivos tem seus próprios desempenhos na elaboração do sentido”.

Pode-se inferir, com isso, que os sujeitos operam uma série de escolhas verbais, gestuais, visuais, entre outras, para enunciar seus discursos, entendendo por sujeito, o sujeito complexo, aquele que instaura no ato mesmo da enunciação o “eu-tu”, ou seja, o enunciador-enunciatário, cuja “[...] produção de sentido faz ser esses sujeitos, tornando-os presentes ao mundo discursivo” (OLIVEIRA, 2013b, p. 236).

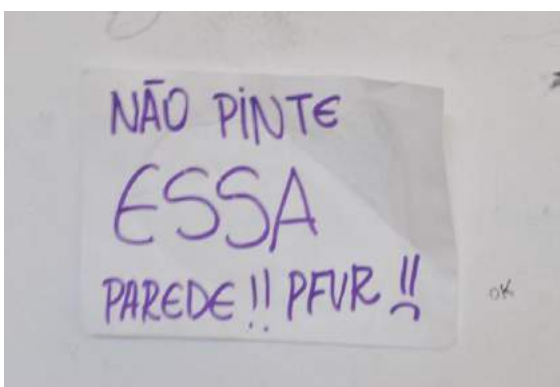
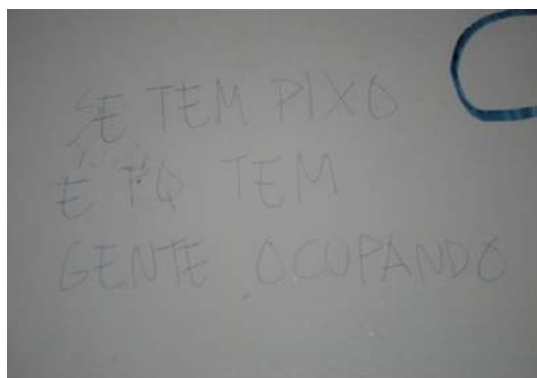
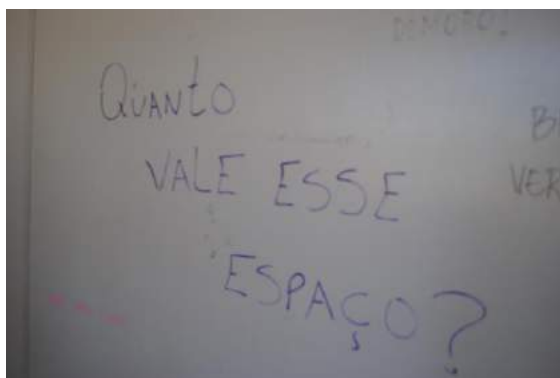
3 Demandas sociais e arte

De imediato, é possível afirmar que os sujeitos utilizam colagem, fotografia, ilustração, pintura, pichação, grafite, publicidade, instalação artística e recorrem à arquitetura do local como suporte para as intervenções, que são anexadas, penduradas, coladas, pintadas, espalhadas em paredes, escadas, chão, janelas, portas, etc.

Ao lançar o olhar sobre as fotos produzidas do CAR, pode-se inferir que há uma espécie de convite para que se participe ativamente desse movimento de dialogar com o espaço e com os sujeitos que ali transitam. Uma provocação para que se expressem, como pode ser observado na sequência.

Figura 4 –Inscrições nas paredes do CAR





Fonte: Acervo próprio.

Na parede de um dos Cemunis encontramos o chamado “Processo criativo. Deixe o seu aqui” que, pelas escolhas cromática e topológica – com o texto inserido na diagonal, sugerindo dinamicidade – e pela fonte em maiúsculas com espessura grossa, destaca que o local é destinado a acolher a criatividade permanentemente.

As mensagens “Deixe aqui” e “Cole aqui” enfatizam dois aspectos: a ação de deixar e colar, bem como o local. Ou seja, um convite que assinala o que fazer e onde fazer. O lugar é indicado, também, em trechos como: “esse espaço”, “essa parede”.

Dispor lado a lado tais mensagens nos permite notar, também, as contradições que se apresentam: convite *versus* recusa. Tem-se, por exemplo, a inscrição “Se tem pixo é porque tem gente ocupando”, que revela certa aprovação em relação ao pixo e permite conjecturar modos de presença: a presença tanto física, ocupando; quanto ocupando o lugar de pensar, de problematizar. O trecho “Não pinte ESSA parede!!” – em que as letras maiúsculas acentuam o espaço sobre o qual se fala – demarca a valorização, o apreço pelo que está ali. Por sua vez, o recorte de jornal com a mensagem “Gastos com pichações em Vitória chegam a R\$180 mil por ano”, sugere desaprovação.

A ambigüidade está presente, ainda, na provocação: “Quanto vale esse espaço?”. Pode-se depreender que o espaço é a parede e, com isso, “Quanto vale” expor ideias naquela parede? Cabe, ainda, pensar que se trata do espaço da universidade federal, pública e, então, pode-se chegar à indagação: “Quanto vale” a universidade pública?

Outra provocação aparece no questionamento: “Pq desse lado tá limpo?”. A resposta “Contraste” sugere que o que falta ali é observado nas outras paredes, apontando como os sujeitos recorrem aos suportes daquele espaço para se expressar. Destacamos, ainda, que ao usar o termo contraste, o enunciador revela conhecimento dessa técnica da comunicação visual.

Essas colagens exemplificam os tensionamentos sobre as normas de conduta de quem habita esse espaço. O que pode ser dito, mas também os interditos. O que pode ser liberado, mas também o proibido. Não se trata apenas de uma disputa de espaços em paredes, mas de uma disputa simbólica nos bastidores do poder instituído. E de seu contraponto, a resistência.

Assim, nas paredes é publicado um grande jornal que traz a pauta pensada e produzida pelos que ali circulam, demandas, pedidos, reivindicações, como apresentamos a seguir.

3.1 Violência de gênero

Figura 5 – Enunciados relacionados à violência de gênero





Fonte: Acervo próprio.

O primeiro mosaico figurativo apresentado traz o tema da violência. Se, de acordo com o postulado da teoria, a “[...] enunciação individual não pode ser vista como independente do imenso corpo das enunciações coletivas que a precederam” (BERTRAND, 2003, p. 87), inferimos que a temática da violência pode ter seguido um percurso de recorrências da própria vida cotidiana, posto que os sujeitos chegam à universidade perpassados por práticas e discursos de violência. De certa forma, essa memória discursiva é construída e alimentada pelos meios de comunicação, já que a maioria das empresas de mídia da atualidade possui editorias fixas sobre esta temática: cadernos de Segurança, Polícia, Cotidiano, Cidades, etc. Sem contar que muitas delas fazem deste tema um grande apelo para aumentar o número de leitores e telespectadores.

Ao percorrer o local de nossa pesquisa, uma primeira ocorrência que encontramos do tema da violência é pela porta de um dos Cemunis, com frases de intimidação como: “Estuprador não passará”; e “Estuprador não passará. Eu, passarinho”.

A frase “Estuprador não passará; Eu, passarinho” é apropriada e ressignificada já que “Eu, passarinho” se trata de trecho de um poema de Mario Quintana. Constitui um jogo intertextual, já que envolve “[...] a incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” (FIORIN, 2011, p. 30). Temos uma primeira confirmação de como os sujeitos são construídos por outros textos e discursos, como postulamos anteriormente.

Neste enunciado temos clara a relação eu-tu construída, e que transborda as margens do texto rumo à presentificação da enunciação.

“Eu assumido” que se põe contra um “inimigo” a ser vencido. Performance não vista, mas somente anunciada pelo verbo no futuro “não passará”, instala uma manipulação por intimidação. Afirma que a batalha será vencida pelo “eu enunciator”, que nos faz crer que o resultado será eufórico pela força persuasiva com que constrói a mensagem. Temos, assim, um sujeito do tipo pragmático, que focaliza a dimensão do fazer.

A potência desse texto torna-se maior quando a linguagem verbal se junta ao suporte material que é o vidro da porta de entrada do prédio, fazendo deste parte constitutiva do texto. A porta, que carrega os sentidos de abertura, passagem, do poder ir e vir, amplifica a noção de resistência junto a expressão “não passará”. Se a enunciação projeta também seus enunciatários, o texto sugere a presença, em algum momento, de sujeitos que praticam este tipo de violência no *locus* analisado. Vale ressaltar que, em abril de 2016, ocorreu uma tentativa de estupro no entorno do CAr, que foi divulgada pela grande mídia.

É na porta, ainda, que se observa o texto “Deixa as mina passar”, um pedido intensificado pela escolha do local. Assemelha-se a esse clamor, o cartaz “Deixa ela em paz”. A escolha topológica, com o título ocupando todo o lado esquerdo, acentua quão grave é a situação. Além disso, o trecho destacado está em maiúsculas, com contornos espessos e traçado que faz lembrar a escrita à mão, conferindo um caráter pessoal e intensificando a urgência do que é solicitado: “paz”. A repetição do verbo “Deixa” sinaliza o revés, o que não é permitido ao gênero feminino; bem como o pedido por paz aponta para a situação contrária que se encontra, de violência.

Com o uso dos termos “Mina” e “ela”, depreende-se que a fala é do outro, portanto, o pedido parte do gênero masculino, unindo-se a voz feminina, forma-se, então, um coro para reverter tão grave cenário.

O cartaz "Deixa ela em paz" traz a informação de que o Espírito Santo é líder em taxa de homicídio de mulheres, contexto que impulsiona, portanto, a circulação do tema da violência de gênero.

Nesse cenário, o CADI – Centro Acadêmico de Desenho Industrial assina uma campanha formada por quatro cartazes, apresentados a seguir.

Figura 6 – Campanha sobre violência de gênero



Fonte: Acervo próprio.

Partindo do plano de expressão, destacamos no formante eidético o uso do cartaz na forma circular, recurso pouco comum, já que o mais usado é o formato retangular. Tal escolha chama atenção e sugere algo feminino, delicado, conteúdo que emerge, também, pelo formante cromático, devido à utilização do rosa. As figuras das flores e do laço trazem, também, o tema do feminino e da delicadeza.

A organização simétrica do cartaz facilita a visualização imediata. O uso de letras maiúsculas alongadas, umas maiores do que as outras, com linhas finas e imprecisas, recuperam não apenas o manuscrito, que personaliza o pedido, mas acentuam o medo.

Em “Respeita as migas” e “Não quero teus „elogios“, quero o seu respeito”, encontramos enunciadores mais ponderados e, de certa forma, abertos ao diálogo. Enquanto o “Não quero” pressupõe fechamento; os trechos “Respeita” e “quero o seu respeito” pressupõem abertura, troca, esperança de uma ação positiva.

Esses casos evidenciam a estratégia do enunciador que inscreve o enunciatário do gênero masculino. A ideia de gênero aparece em “Estuprador” e também na expressão “Não quero teus „elogios“, quero o seu respeito”, cujo termo isolado “elogios” vem entre aspas, sugerindo ironia. Isso nos remete a uma prática recorrente de homens que assobiam para as mulheres e usam termos de conotação sexual.

Já o cartaz “Imagina o dia que eu não precisar sentir medo de andar sozinha” revela o sentimento de insegurança sofrido pela mulher e, de certa maneira, dá pistas da privação da sua liberdade de ir e vir. Temos a instalação de um sujeito passional/patêmico que, com a expressão “sentir medo” e o arranjo plástico apelam para a dimensão do sentir. O trecho “imagina” apela diretamente para o enunciatário e sugere que o mesmo se coloque no lugar do outro, deste outro que enuncia.

Por fim, o cartaz “Assédio é crime. Denuncie. 181” insere um sujeito cognitivo que sabe do que está falando e compartilha com seus enunciatários este saber, posto que informa o número do telefone do disk denúncia e convida-os à ação de denunciar.

3.2 Violência e diversidade

A temática da violência ecoou, também, a partir da voz do movimento LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros, em especial, a partir de campanha assinada pela UJS – União da Juventude Socialista.

Figura 7 – Campanha sobre diversidade



Fonte: Acervo próprio.

Com arranjo visual nas formas e cores da bandeira do movimento LGBT, introduz o tema da violência contra minorias historicamente discriminadas. Os cartazes feitos à mão, em folha A4, com uso de lápis de cor e giz de cera, poderiam sinalizar que encontraríamos apenas uma unidade de cada, no entanto, notamos a presença em diversos prédios.

Neles, a recorrência do verbo "mata" acompanhada das letras maiúsculas com contornos espessos e do uso de exclamação passa o efeito de sentido de um grito contra a violência. Chama, também, como observado no terceiro cartaz, à reflexão e a uma ação positiva da sociedade no combate a esta importante questão social.

Inserem, ao mesmo tempo, sujeitos cognitivos, do saber, pela informação passada na afirmativa "homofobia mata", mas apelam também para o estado patêmico dos enunciatários ao pedir: mais amor, mais tolerância, mais respeito.

3.3 Política

O tema da política estendeu-se pela espacialidade, o que guarda estreita relação com o contexto social, posto que as inscrições foram capturadas no período do processo de *impeachment* da presidente Dilma Roussef.

Nas paredes estão presentes inscrições contra e a favor do ex-presidente Lula e daquele que viria a ser o novo presidente, Michel Temer. Curiosamente, não há referência direta ao nome da então presidente, Dilma Roussef. Entretanto, ela está presentificada naquele que se tornou um dos slogans de resistência do governo durante o processo de *impeachment*: "Impeachment sem crime de responsabilidade é golpe", sintetizado em uma palavra, "golpe".

Figura 8 – Cartazes sobre política



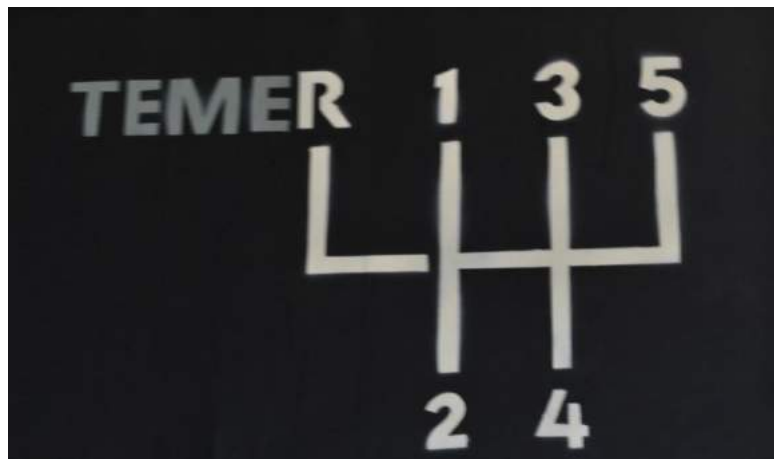
Fonte: Acervo próprio.

O arranjo apresentado, no entanto, dá pistas de que este golpe tem uma particularidade. O termo “golpe” traz, junto a letra “o”, a marca da Rede Globo. A alusão torna-se mais intensa em função da inicial G – de golpe e de globo –, e pelo número de letras igual das duas palavras, escolha que sinaliza a participação desta grande empresa de mídia no contexto político.

Ainda na Figura 8, o fragmento “Amar sem Temer” apresenta duplo sentido ao trazer o sobrenome do atual presidente e, simultaneamente, o verbo temer.

No cartaz a seguir, há outra apropriação do nome Temer, já que traz a figura das marchas de um carro para estabelecer a relação entre o nome e a marcha ré, construindo o sentido de retrocesso.

Figura 9 – Cartazes sobre política



Fonte: Acervo próprio.

Destacamos, ainda, que a forma como a mensagem é construída demarca que se recorre ao saber da área de Artes, *locus* desta pesquisa. O arranjo dos dois últimos cartazes é inspirado no uso de conhecidas técnicas da comunicação visual (espontaneidade e sequencialidade, respectivamente).

4 Afinal, de que juventude falamos e quais as demandas apresentadas?

Em "O jovem como sujeito social", Dayrell (2003) faz um resgate das principais noções e imagens que são feitas sobre a juventude. Para ele, uma das mais comuns é a imagem que coloca a juventude como um momento transitório, um vir a ser, que deposita no futuro as expectativas construídas no presente.

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do "vir a ser" do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente

vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003,p.41).

Já a visão romântica da juventude se ancora a partir dos anos 1960 e a associa como um tempo “de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos, [...] tempo para ensaio e erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade” (DAYRELL, 2003, p.41). Há também as imagens que projetam a juventude como sinônimo de fase difícil, de crise e com problemas de auto-estima.

Com essas noções gerais, não é fácil definir essa categoria juventude, “ [...] principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais” (DAYRELL, 2003,p.41).

Para o autor, é preciso entender a juventude em sua diversidade, “não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (DAYRELL, 2003,p.42).

Essas premissas levam o autor a afirmar, então, o jovem como sujeito social,

[...] um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles. [...] Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. [...] O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere (DAYRELL, 2003,p.43).

Com o conjunto de análises feitas até aqui, podemos perceber que a juventude que assume os textos enunciados no CAr, projeta três tipos de destinatários:

- a) Governantes – em primeiro lugar, é mais visível e recorrente, posto que os enunciados apelam para um tipo de segurança que o estado deveria prover aos sujeitos; segundo, o tema da política, direcionado ao presidente e ex-presidentes.
- b) Alunos e professores – que habitam diariamente os prédios – pedem respeito e reconhecimento, nos cartazes do CADI e contra a homofobia.

- c) A mídia – presente nos intertextos, interdiscursos e nas incursões figurativas e plásticas com marcas de redes de comunicação.

No nível discursivo, com a recorrência do “não, não quero” e de outras expressões com efeitos de sentido de negação, podemos afirmar que há uma isotopia da recusa no CAR, assumida pelos sujeitos neste determinado espaço e tempo.

Os temas aparecem, na superfície, de diversas formas: violência de gênero, diversidade ou política. São mini-temas ou mini-discursos dentro de um texto maior que os englobam: o texto da recusa, da necessidade de mudança de estado.

Observamos, também, que os enunciados guardam íntima relação entre o que se diz e o local onde se diz. Por ser o local do saber das Artes, para dizer o que dizem, há um aspecto que se destaca: o como dizem, ou seja, recorrem ao repertório que lhes é próprio e, também, compartilhado com os que ali transitam.

Na seara da semiótica plástica, a dimensão espacial e topológica com que os enunciados são inscritos, revela também um grande continuum plástico, que sensibiliza os corpos passantes. As diversas figuras, formas, cores e materiais convocam, via plasticidade, o “sentir do sujeito”. Se no nível do conteúdo, temos a predominância dos sujeitos pragmático e cognitivo, a dimensão plástica convoca o lado patêmico dos enunciatários.

A diversidade plástica e matérica com que os textos são construídos nos remete, igualmente, à diversidade dessa juventude, por que não dizer, juventudes. Projeções que recorrem à multiplicidade de formatos e cores para abrigar, igualmente, a diversidade de gêneros e uma gama de pautas sociais que tocam os sujeitos.

Uma questão que salta aos olhos é o recurso da intertextualidade que os enunciadores do CAR lançam mão, já que, para construir seus discursos, buscam textos da literatura, da mídia, das questões sociais e políticas, e também do universo plástico.

Nesse sentido, há de se reconhecer a centralidade da linguagem e da comunicação como instrumentos de cidadania. Os atores do CAR mobilizam suas pautas pela linguagem, pela interação e ocupação dos espaços. Lançam mão de formas mais artesanais, e que

por isso mesmo, se diferem muito dos modelos recorrentes de reivindicação social quanto dos meios tradicionais de comunicação.

A dimensão do poder-fazer, poder-enunciar nas diversas paredes do CAR, acaba por trazer à tona a questão da liberdade de expressão. Se “não há noção de liberdade sem o seu impedimento” (BERTRAND, 2003, p. 45), o que a pauta dos conteúdos priva, a expressão libera. Sinaliza, com isso, o *ethos* de ser e estar no CAR.

Assim, o modo de ser e estar da juventude no CAR encontra eco nas proposições de Dayrell (2003, p. 43), ao dizer que “é o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria”.

Referências

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

CENTRO de Artes. Disponível em: <<http://www.ufes.br/centro-de-artes-car>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

CENTRO de Artes. Disponível em: <<http://www.car.ufes.br/estrutura-f%C3%ADsica>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.24, pp.40-52, set./dez, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

LANDOWSKI, Eric. **Interacciones arriesgadas**. Lima: Fondo Editorial, 2009.

LASSALA, Gustavo. **Pichação não é pixação**. São Paulo: Altamira Editorial, 2010.

MARRONE, Gianfranco. Semiótica da cidade: corpos, espaços, tecnologias. *Galaxia*. São Paulo, *Online*, n. 29, p. 28-43, jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542015122803>

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Entrevista. **Palíndromo**. Santa Catarina, n. 10, 2013a. Entrevista concedida a Sandra Ramalho e Oliveira. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/4235/3048>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

_____. As interações discursivas. In: OLIVEIRA, A. C. de. **As interações sensíveis: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013b.

UFES Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://web2.ufes.br/psvs-inscricoes/imagens/Mapa_UFES%20PSVS%202015.png>. Acesso em: 08 jan. 2017.

GÊNERO, SEXUALIDADE E JUVENTUDE(S): PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE HETERONORMATIVIDADE E COTIDIANO ESCOLAR¹

Dilton Ribeiro do Couto Junior² – UERJ

E-mail: junnior_2003@yahoo.com.br

Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald³ – UERJ

E-mail: moswalduerj@yahoo.com.br

Fernando Altair Pocahy⁴ – UERJ

E-mail: pocahy@uol.com.br

Resumo

Fruto de pesquisa de doutorado recentemente concluída, este texto propõe questionar as normas regulatórias de gênero presentes nos cotidianos escolares de dois jovens que se autodenominam *gays*. A interação com os sujeitos ocorreu através do estabelecimento de conversas *online* realizadas no Facebook mediante uma relação dialógica e de alteridade, propiciando a criação de um sentimento de cumplicidade e disponibilidade que tornou possível uma ampla discussão em torno de questões relativas à heteronormatividade e às experiências da abjeção que ela produz. As conversas *online* foram interpretadas principalmente à luz da contribuição de autores do campo de estudos de gênero e sexualidade amparados teoricamente pela perspectiva dos estudos *queer*. As conversas com ambos os jovens contribuíram com a tessitura de reflexões sobre a (re)produção dos estigmas sociais no espaço escolar e sobre a urgência de se (re)pensar o planejamento de estratégias de resistência nos cotidianos escolares na tentativa de desmistificar a naturalização e normatização da suposta superioridade e supremacia das heteronormas.

Palavras-chave: sexualidade; juventudes; heteronormatividade; educação.

¹ Trabalho submetido ao Eixo Temático "Juventudes e ação cultural em diferentes contexto" do "I Seminário Nacional Infâncias e Juventudes na cidade: um diálogo com a educação", realizado em maio de 2017 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

² Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ).

³ Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura (IJECE).

⁴ Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Líder do Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidade e(m) Interseccionalidades (Geni).

1. Introdução

Na intimidade do lar, ele [meu pai] usava um silogismo que evocava a natureza e a lei moral com a intenção de justificar a exclusão, a violência e inclusive o assassinato dos homossexuais, travestis e transexuais. Começava com “um homem deve ser um homem e uma mulher, uma mulher, como Deus quis”, continuava com “o que é natural é a união entre um homem e uma mulher, é por isso que os homossexuais são estéreis”, até a conclusão, implacável, “se o meu filho é homossexual prefiro matar ele”. E esse filho era eu⁵.

Paul Beatriz Preciado

Partindo de sua história na Espanha, Preciado narra algumas das expectativas sociais e morais de seu pai no âmbito familiar, reforçando dizeres discriminatórios em sintonia com a ótica heteronormativa. Diante das palavras do autor, como resistir às classificações e às normas (“*o que é natural é a união entre um homem e uma mulher, é por isso que os homossexuais são estéreis*”) que insistem em atribuir valores socioculturais depreciativos às chamadas “minorias” sexuais? Como buscar formas de resistência às intensas intolerâncias (“*se o meu filho é homossexual prefiro matar ele*”)?) Como colocar em xeque e desafiar a naturalização e a imposição de determinados discursos religiosos (“*um homem deve ser um homem e uma mulher, uma mulher, como Deus quis*”)?) Frente a isso, é preciso considerar que esforços e empreendimentos permanentes oriundos de diversas instituições sociais (família, escola, dentre outros) são necessários para manter a heterossexualidade numa posição privilegiada, o que demonstra que ela não é natural e dada, mas imposta a todos (LOURO, 2009).

A heteronormatividade preconiza a ideia de que todos os sujeitos organizem “suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade” (MISKOLCI, 2009, p. 157), notadamente desde uma forma de experimentação da heterossexualidade. Afinal, não somente lésbicas, gays, travestis estariam sufocados/as com as coleiras da normalidade, mas também sujeitos na experiência heterossexual viveriam constrangimentos e tutelas, além de formas brutalizadas de existir, o que vem sendo amplamente demonstrado em estudos sobre violência de gênero. Segundo Pocahy (s/d, no prelo), “o regime da heterossexualidade arbitrária e compulsória atinge a todos e todas, sejam heterossexuais, lésbicas, trans, gays.... Embora seus efeitos sejam mais dolorosos sobre aqueles que se reconhecem

⁵ PRECIADO, 2013, p. 97.

como lésbicas, gays e trans, 'população' esta submetida a violações e negação de direitos sociais". (s/p)

Na produção de uma inteligibilidade e elegibilidade social marcada pela produção da normatividade de gênero há que se destacar a intersecção de outros marcadores de forma a garantir o suposto êxito desses ideais regulatórios. A idade e/ou o marcador geracional é, entre outros (assim como raça, localidade, etc.), um dos pontos de apoio fundamentais no amálgama corpo->gênero->sexualidade – não havendo muitas possibilidades de pensar como a suposta coerência entre sexo, gênero e sexualidade possam se expressar, sem a devida consideração das contingências específicas de cada idade ou fase da vida. A idade enquanto um dispositivo (POCAHY, 2011) opera de forma ampla na localização dos corpos, especialmente a partir da regulação da vida, no que diz respeito especialmente à autonomia do sujeito sobre seu corpo, desejos e prazeres e de forma abrangente sobre os modos como os sujeitos são pensados e lidos nos termos das políticas públicas, na produção do conhecimento, etc.

Infância, juventude, adultez e velhice são muitas vezes concebidos em termos de outras taxonomias discursivas, formas de classificação e de captura do sujeito, "encoleirado" em um marcador identitário. Dessa forma, o que pode um corpo com a idade que possui ou desde a interpelação de fase da vida em que se movimenta? Essa parece ser uma das interpelações mais dramáticas de nossas vidas, muito especialmente quando as próprias fronteiras geracionais passam a ser questionadas (POCAHY, 2011).

Aspecto negligenciado em muitos estudos, a interpelação geracional guarda importantes entradas de problematização sobre o funcionamento das normas de gênero e da sexualidade, mas ainda pouco estudadas no contexto da pesquisa brasileira (POCAHY, 2006). Do ponto de vista dessa preocupação, os trabalhos de Pocahy (2006) e Duque (2009) evidenciam a complexa trama por onde se movimentam jovens a partir das dissidências de gênero e sexualidade. Esses trabalhos informam o modo como jovens interpelados em posição abjeta negociam e reinventam suas vidas, notadamente a partir das redes de subjetividade e de significação que se constituem à margem das instituições que supostamente protegeriam esses sujeitos. Os estudos reportam a produção de sociabilidades dissidentes, notadamente experiências de jovens LGBT e *queer*. Não nos movimentamos da mesma forma nas tramas do corpo-gênero-sexualidade na infância, na juventude ou na velhice, tampouco do ponto de vista das formas que contestam os ideais de gênero e sexualidade.

Este texto é fruto de pesquisa de doutorado (COUTO JUNIOR, 2017)

recentemente concluída e que investigou as marcas da abjeção⁶ colocadas em manutenção e funcionamento por normas regulatórias de gênero presentes nos contextos familiares e nos cotidianos escolares de jovens que não se identificam com a heterossexualidade. A pesquisa de campo⁷ foi realizada entre 2013 e 2015, no Facebook, através da imersão num grupo fechado constituído por cerca de 70 jovens que se autodenominam *gays/lésbicas/bissexuais*.

Os jovens participantes da pesquisa residem no Estado do Rio de Janeiro (RJ) e pertencem a diversos estratos socioeconômicos. Durante o trabalho de campo, os sujeitos eram alunos de graduação e pós-graduação das ciências biológicas de uma universidade pública do referido Estado. Em 2013, ano de entrada em campo, os sujeitos apresentavam idades que variavam entre 16 e 35 anos. A interação com os sujeitos ocorreu através do estabelecimento de conversas *online* realizadas no Facebook mediante uma relação dialógica e de alteridade, propiciando a criação de um sentimento de cumplicidade e disponibilidade que tornou possível uma ampla discussão em torno de questões relativas à heteronormatividade e às experiências da abjeção que ela produz. Dessa forma, a interação dialógica em campo possibilitou que “pesquisador e sujeitos compartilhassem suas próprias experiências, imprescindíveis para produzir um sentido coletivo de cumplicidade e respeito com o outro” (COUTO JUNIOR; OSWALD, 2016, p. 127).

O relatos produzidos pelos jovens da pesquisa sobre suas experiências escolares evidenciaram a pluralidade de instituições educacionais frequentadas por eles, que concluíram o Ensino Médio entre 1999 e 2014 e estudaram em instituições públicas e/ou privadas de diversas regiões do RJ. Uma vez que passamos boa parte de nossas infâncias e juventudes participando de experiências socioeducativas na escola, não há como negar a importância que foi conhecer a relação dos jovens pesquisados com seus colegas e professores do Ensino Fundamental e Médio. Isso nos permitiu provocar reflexões sobre as relações de poder que (re)produzem e legitimam discursos que colocam em funcionamento e manutenção as heteronormas.

Diante do exposto, a proposta deste texto é questionar as normas regulatórias de gênero presentes nos cotidianos escolares de dois dos jovens da pesquisa. Num primeiro

⁶ Seguindo o rastro de Judith Butler, pensamos a abjeção como uma operação que faz algo/alguma coisa “permanecer indizível para que os regimes de discurso contemporâneos possam continuar a exercer seu poder” (BUTLER, [1997] 2004, p. 217).

⁷ O trabalho de campo foi conduzido pelo primeiro autor deste texto.

momento apresentamos uma conversa *online* realizada com **Polobio**⁸, que aborda as práticas de *bullying* sofridas por ele durante a sua trajetória escolar. Posteriormente, apresentamos uma conversa *online* realizada com **Renato**, que também evidencia que as práticas educacionais vivenciadas por ele foram responsáveis por tornar determinados sujeitos alvo de coerções.

2. "Eu voltava pra aula pra continuar sofrendo bullying por ter 'reclamado com a direção'": reiteração das normas regulatórias de gênero

O relato de **Polobio** a seguir apontou para uma educação responsável pela desqualificação dos estudantes que se recusavam a submeter-se a determinados valores e ideais regulatórios de gênero (re)produzidos na escola. As práticas coercivas do *bullying* homofóbico, revelou **Polobio**, apresentaram-se como estratégias potentes para manter sob constante vigilância os estudantes que destoavam da "maioria" porque não agiam de acordo com os comportamentos esperados pelo seu gênero.

Dilton: qual era, afinal, a postura deles [professores] perante os casos de bullying homofóbicos na escola?

Polobio: Bom, alguns professores simplesmente ignoravam a situação e seguiam as suas aulas. Outros ficavam claramente incomodados e intervinham em meu favor, mas geralmente em vão. Depois de muitas tentativas desses poucos professores, eles acionavam a direção, que normalmente ignorava a situação até receber umas duas ou três reclamações de professores diferentes. Aí, então a turma era convocada para uma reunião com a pedagoga do colégio... falava, falava, falava, falava e falava, mas dizia nada.

Dilton: Mas como que os professores intervinham? e como era essa reunião?

Polobio: E ela falava "tal aluno" e olhava fixamente para mim... :/ E falava que bullying era ruim [...] Que bullying era feio

Dilton: então você era ainda mais "marcado" durante essas reuniões :/ que péssimo

Polobio: Que a gente não podia fazer isso com o coleguinha. E aí ela olhava de novo pra mim... :/

Dilton: gente, então a própria pedagoga tinha "conchavo" com a turma, ne?! só pode...

Polobio: E nós ficávamos uma meia hora nessa encheção de linguíça e depois eu voltava pra aula pra continuar sofrendo bullying por ter "reclamado com a direção"

Dilton: você relatando isso e eu só fico pensando "parece que tá tudo combinado entre a turma e a pedagoga"

Polobio: Hahahha Ela falava dela mesma na terceira pessoa. Eu

⁸ Em função do conteúdo das conversas *online*, optamos pelo uso de pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes do estudo (neste caso, **Polobio** e **Renato**).

morria de medo dela Hahah

Dilton: *justamente você, que além de sofrer bullying, ainda morria de medo dela. Mas será que ela não conseguiu plantar nenhuma "boa sementinha" na turma, não? nenhuma boa reflexão que fizesse diminuir a incidência do bullying?*

Polobio: *Duvido muito...*

Para Seffner (2013), mesmo aqueles sujeitos que, de alguma forma, sentem-se “fora” da norma são necessários a ela para demarcar seus limites e penalidades. De acordo com o autor, “ninguém está fora da norma, [...] pois só conseguimos estabelecer o que é normal e desejável (por exemplo, o aluno heterossexual) se tivermos em mente o que não é normal nem desejável (o aluno homossexual)” (p. 157). Dessa forma, **Polobio** não só foi coagido diversas vezes pela turma, como se apresentava como um elemento fundamental (“o diferente”, o “bullinado”) para reforçar a normatização das condutas e comportamentos produzidos pela “maioria”. Concordamos com Bento (2011), ao mostrar que, mesmo na escola, quando a “produção das identidades de gênero [é] marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos” (p. 556).

Uma das formas mais cruéis de reiterar as normas regulatórias de gênero e incentivar as práticas de *bullying* na escola ocorre quando os “educadores adotam o silêncio diante da emergência de uma sexualidade [ou comportamento tido como] diferente e, assim, tornam-se cúmplices da ridicularização e do insulto público de alguns estudantes” (MISKOLCI, 2010, p. 18). De acordo com **Polobio**, o silêncio dos professores também foi uma postura adotada no decorrer das práticas de *bullying* sofridas pelo jovem: “*alguns professores simplesmente ignoravam a situação e seguiam as suas aulas*”. Ao adotar o silêncio em resposta a qualquer tipo de situação de preconceito e discriminação em sala de aula, o professor reforça a exclusão social de determinados grupos de estudantes e, ao mesmo tempo, desconsidera o fato de que uma das funções atribuídas à sua profissão é a de mediar as relações sociais no espaço escolar. Somando-se a isso, **Polobio** ressaltou que “*outros [professores] ficavam claramente incomodados e intervinham em meu favor, mas geralmente em vão*” e, a partir daí, “*a turma era convocada para uma reunião com a pedagoga do colégio... falava, falava, falava, falava, falava e falava, mas dizia nada*”. A nosso ver, essa experiência narrada por **Polobio** requer certa cautela na promoção de reflexões mais conclusivas. Neste momento, sem ter investigado o cotidiano escolar do jovem, o que

envolveria um trabalho criterioso de observação e interação com os sujeitos da escola, podemos simplesmente apontar pistas sobre o porquê das atitudes de alguns professores de **Polobio** terem sido “em vão” no combate ao *bullying* e sobre o porquê da pedagoga da escola “*falar, mas não dizer nada*” durante as reuniões com a turma.

As atitudes da pedagoga e de alguns professores de **Polobio** não foram suficientes para problematizar a produção de determinados conjuntos de normas que falam de modo quase incontestável. Fazemos nossas as palavras de Seffner (2013), ao explicar que “as ações [pedagógicas] não podem ficar capturadas pela astúcia da norma de não dizer de si, elas precisam fazer a norma falar” (p. 158). Expor a astúcia de normas sociais que regulam e mantêm determinadas atitudes e ideologias nos cotidianos escolares não é tarefa simples, ainda mais considerando que a pedagoga que “*falava, mas não dizia nada*” adotou uma postura que não focalizou na crítica à heteronormatividade. Em vez disso, ela acabou simplesmente expondo **Polobio**, o autor da denúncia das práticas de *bullying* à direção escolar: “[a pedagoga dizia] *Que a gente [turma] não podia fazer isso com o coleguinha. E aí ela olhava de novo pra mim...*”. A atitude de “*continuar sofrendo bullying por ter ‘reclamado com a direção*””, segundo ressaltou **Polobio**, aponta para a necessidade de que sejam repensadas as intervenções pedagógicas adotadas nos cotidianos educacionais. Não somente determinadas intervenções podem desencadear consequências negativas na sala de aula, mas acabam evidenciando o quanto a direção escolar é constantemente desafiada no planejamento de estratégias e alternativas que possam minimizar as práticas homofóbicas no espaço institucional.

As intervenções escolares são diversas e, conforme apresentamos e discutimos a seguir, podem incluir a participação da própria família em prol da “correção” dos comportamentos dos filhos.

3. “Uma professora chegou a ‘avisar’ a minha mãe que eu estava com trejeitos de menina”: a intervenção da escola com a participação da família

A imposição de normas e convenções culturais é realizada através de práticas de vigilância e incitação que se perpetuam através de discursos conservadores sintonizados com as normas regulatórias de gênero; discursos estes que buscam decifrar o outro através da referência da sexualidade. O relato de **Renato** a seguir também trouxe elementos importantes para se refletir sobre as estratégias discursivas utilizadas para

manter intacta a visão normativa e naturalizada da heterossexualidade. Através da reiteração das normas de gênero no espaço escolar, a própria forma como **Renato** produzia sua própria masculinidade era desvalorizada e desqualificada:

Renato: eu estudei em duas escolas: uma era um educandário de freiras (do Jardim até o 5º ano - antiga 4ª série) e a outra era uma escola militar⁹ (do 6º ano do Fundamental ao 3º ano do Médio)

Eu sofri mais homofobia na escola militar... Claro que no colégio de freiras tinha um comentário ou outro, uma professora chegou a "avisar" a minha mãe que eu estava com trejeitos de menina. Mas os amiguinhos da escola nunca me ofendiam nem nada... já na escola militar, eu sofri muito no meu primeiro ano de colégio

Dilton: e quando a sua mãe foi "avisada", o que ela disse para você?

Renato: ah, ela achava que era coisa da idade, eu tava na 2ª série (3º ano)... acho que tinha uns 8 anos. Ela só falou pra eu começar a me policiar e perder esses trejeitos. Mas voltando pro meu primeiro ano do colégio militar... todo mundo me chamava de viado e afins.

Eu cheguei a falar sobre isso com os meus pais, minha mãe foi no colégio e a coordenadora simplesmente foi na sala e disse que os alunos que me perturbassem seriam punidos. Claro que eles não tiveram nenhum compromisso com isso, porque as ofensas continuaram e eu parei de falar pros meus pais e para a própria coordenação. Pros pais eu n falava mais porque eles conversavam comigo como se a culpa fosse minha, e pra escola eu não falava mais nada pq não adiantava

Dilton: e o que você fazia com tudo isso na escola? qual era a sua postura?

Renato: nos outros anos eu n sofri tanto... acho que eu acabei me acostumando e as pessoas pararam de pisar em mim um pouco... mas ainda existia uma cultura homofóbica ali sim. Eu internalizava a culpa, né... achava que eu tinha que mudar o meu "jeito" e tals. Negava que era gay para todos, inclusive para mim

Dilton: e os seus pais ainda cobram até hoje que você mude o seu "jeito"?

Renato: não, pq eu "pareço" hétero em casa

Dilton: e o que é "parecer" hetero na sua casa?

Renato: é como se eu deixasse de ter o jeito espontâneo que eu tenho com os meus amigos e ficasse mais na minha, não exibindo os "trejeitos" que me denunciariam

Renato: eu estudei numa escola em que as pessoas não tinham uma cultura de aceitação das diferenças (afinal, era uma escola militar).

Dilton: eu não canso de me surpreender com as histórias de vocês no Facebook... é difícil pensar a partir delas... porque acho que faltam palavras mesmo para discutir o quanto que muitas escolas ainda vêm produzindo discursos que tratam a heterossexualidade como sendo a sexualidade "padrão".

Renato: a direção não promovia homofobia nem qualquer tipo de preconceito entre os alunos diretamente, mas era extremamente conivente. Não existia uma cultura de respeito e aceitação dentro da escola e eles n faziam absolutamente nada pra mudar isso. A doutrina militar faz muito isso com a gente... ela tenta igualar os alunos não só

⁹ O nome das escolas mencionadas pelo sujeito foram omitidas.

nos uniformes e nas normas, mas ela realmente lida com os alunos como se todos eles fossem iguais...

Dilton: *eles queriam impedir que os "trejeitos" aparecessem, como você mesmo disse. Mas, no meu entendimento, isso é reforçar e manter intacta a noção de que a heterossexualidade é a "norma".*

Renato: *pois é.*

O sofrimento e a indignação presente no relato do jovem evidenciam a manutenção de práticas homofóbicas através da imposição de uma norma heterossexual que regula condutas sociais de acordo com o gênero de cada sujeito. Sobre a homofobia na escola, Abramovay, Castro e Silva (2004) mostram que muitas vezes os professores não somente silenciam as diversas situações de violência direcionadas a determinados estudantes, “mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência” (p. 278). Essa “colaboração” com a perpetuação do olhar de “correção”, no qual pretende (re)produzir a norma heterossexual, esteve presente no discurso da própria professora de **Renato** (“[ela] chegou a ‘avisar’ a minha mãe que eu estava com trejeitos de menina”). Essa atribuição de um gênero defeituoso (BUTLER, 1993) é comumente utilizada nas práticas homofóbicas ao inferir que um homem gay é “feminizado” e uma mulher lésbica é “masculinizada”.

O contexto relatado por **Renato** nos remete para o pensamento de Seffner (2013), para quem “a invisibilidade da norma é condição importante de sua eficácia” (p. 157). Isso porque, ao não questionarmos o regime heterocentrado, a visão de que a heterossexualidade é natural e superior permanecerá intacta, encorajando que inúmeras práticas homofóbicas emergem como estratégias para não expor os limites e as fragilidades das heteronormas. Isso é o que mostrou **Renato** sobre a norma heterossexual, que em vez de ser interpelada na sua escola, era sustentada por princípios que centralizavam seus esforços em torno da “correção” de todos aqueles que desviavam das convenções sociais impostas para cada um dos gêneros.

Nino e Piva (2013) mostram que existem outras estratégias utilizadas na escola como uma forma de enfrentamento às hostilidades: “rir do outro passa a ser também uma forma de defesa. A escola passa a ser então um ambiente de medo, humilhação e coerção, onde as crianças rechaçam a anormalidade dos outros como forma de disfarçar a sua própria anormalidade” (p. 504). Não somente o ato de “rir do outro” pode se constituir uma estratégia de defesa, como também é uma forma de reforçar a astúcia de uma norma que leva muitos estudantes a não falarem de si, apontando no outro características que abalam os pilares fundantes da norma. O ato de se “acostumar” com

o “riso dos outros” muito provavelmente tenha resultado na diminuição dos bombardeios preconceituosos e discriminatórios dirigidos a **Renato** na sua escola: “*acho que eu acabei me acostumando e as pessoas pararam de pisar em mim um pouco*”. Ainda sim, se “acostumar” com a desvalorização de si para que os outros “pisem menos” também evidencia a astúcia de uma norma que centraliza os esforços em evidenciar a suposta superioridade da supremacia heterossexual.

Mesmo não explicitando a sua orientação sexual, a forma como **Renato** produzia sua masculinidade no espaço escolar já foi suficiente para que houvesse uma comoção na sala de aula (as práticas homofóbicas dirigidas ao jovem) que culminou num comunicado da instituição (realizado pela professora) para alertar sua família sobre a falta de “virilidade” dele. Para Nino e Piva (2013), “ser viril é a exigência para que um garoto seja aceito e respeitado no seu meio escolar. A escola torna-se um palco onde ele expõe essa virilidade e assim ganha admiração de todos” (p. 504). A escola de **Renato** não somente propagou a naturalização de uma norma que preconizava que meninos sejam “viris”, como o fez com a participação da mãe do jovem a partir do recado da professora sobre o “trejeito” dele: “*Ela [minha mãe] só falou pra eu começar a me policiar e perder esses trejeitos [mencionados pela professora]*”. No caso do meio familiar do jovem, ele revelou que “*eles [meus pais] conversavam comigo como se a culpa fosse minha*”. Não há como negar que muitos jovens optam pela discrição como uma estratégia de enfrentamento às práticas coercivas vivenciadas tanto na escola quanto na família. Entretanto, é preciso reavaliar quais as estratégias de resistência adotadas pelos jovens e seus professores vêm sendo capazes de dinamitar o regime heterocentrado, e quais vêm simplesmente contribuindo para reinscrever a norma no regime da naturalidade.

4. “É de pequenino que se torce o pepino”? Breves palavras finais

As conversas *online* com **Renato** e **Polobio** trouxeram reflexões sobre a (re)produção dos estigmas sociais no espaço escolar, nos permitindo indagar quais as intervenções escolares vêm tornando possível enfraquecer a força do *bullying* homofóbico e quais reiteram as normas regulatórias de gênero e mantêm naturalizada a heteronormatividade. Na esperança de desestabilizar a força moral da ideologia heterocentrada, consideramos importante o planejamento de estratégias de resistência nos cotidianos escolares face à heteronormatividade. Essas estratégias são mais do que

necessárias para se desestabilizar a visão homogênea e generalizante sobre o que é ser menino e menina, ainda mais se tratando de sujeitos de pouca ideia e de uma concepção de educação de crianças e jovens que comumente defende, nos cotidianos escolares, que “é de pequenino que se torce o pepino” (SEFFNER, 2013, p. 149).

O perigo de conceber a infância e a juventude como fases transitórias da vida suspende a possibilidade de perceber as crianças e os jovens como protagonistas e cidadãos ativos que mereceriam uma maior participação social, política e cultural independente da idade, bem como uma maior liberdade e autonomia para fabricarem seus próprios corpos sem o constante monitoramento e o caráter protecionista dos adultos. Enquanto educadores, defendemos que as (hetero)normas sejam “torcidas” e enfraquecidas, abrindo brechas para o “agenciamento de novos planos de experimentação ético-estético-políticos na produção do conhecimento” (POCAHY, 2016, p. 12) com alunos e professores.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011.
- BUTLER, Judith. Critically queer. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, v. 1, n. 1, p. 17-32, nov. 1993.
- _____. *Le pouvoir des mots: politique du performatif*. Paris: Éditions Amsterdam, [1997] 2004.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. *Marcas da abjeção expressas em conversas sobre heteronormatividade com jovens no Facebook: em defesa de uma pedagogia queer*. 2017. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- _____; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Em defesa de uma pedagogia queer: re-imaginando corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. *Textura*, Canoas, v. 18, n. 38, p. 123-142, set./dez. 2016.
- DUQUE, Tiago. *Montagens e desmontagens: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência*. 2009. Dissertação (Dissertação em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. Foucault e os estudos *queer*. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (Orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 135-143.
- MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. 2 Ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 13-26.
- _____. A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.
- NINO, Aldones; PIVA, Paulo Jonas de Lima. O cotidiano escolar e os impactos da

- teoria queer face à pedagogia heterossexista. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 501-505, 2013.
- POCAHY, Fernando. (Micro)políticas queer: dissidências em pesquisa. *Textura*, Canoas, v. 18, n. 38, p. 8-25, set./dez. 2016.
- _____. *A pesquisa fora do armário: ensaio de uma heterotopia queer*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2006.
- _____. A heterossexualidade como regime de verdade: problematizações na cama do humano moderno. In: GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; DORNELLES, Priscila Gomes (Orgs.). *II Festival Múltiplas Sexualidades da UFRB*. Salvador: Editora da UFBA, s/d. (no prelo).
- _____. A idade um dispositivo. A geração como performativo. Provocações discursivo-desconstrucionistas sobre corpo-gênero-sexualidade. *Revista Polis e Psique*, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 254-275, 2011.
- PRECIADO, Paul Beatriz. Quem defende a criança queer? *Jangada*, Viçosa, n. 1, p. 96-99, jan./jun. 2013.
- SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

UM ENCONTRO: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA A PARTIR DE MARTIN BUBER

Por. Rejane Brandão Siqueira¹
(PUC-Rio. Email: rejsiqueira@gmail.com)

EIXO: Juventudes e ação cultural em diferentes contextos

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar o relato de experiências de uma professora que atua na formação de professores e, aborda, a partir da filosofia do diálogo de Martin Buber, a reflexão e análise da relação professor-aluno na perspectiva de encontro, relação e reciprocidade onde pensar o contexto dessa relação implica o reconhecimento do lugar que cada um ocupa construindo uma parceria que exige confiança, respeito, experiência e envolvimento de modo que, ambos, conscientes das suas responsabilidades entrem em diálogo na busca de um ideal.

Palavras-Chave: Relação; professor; aluno; diálogo.

Introdução

Início esse relato apresentando a justificativa que me levou a produzi-lo. Recentemente senti-me provocada quando ouvi alguém dizer que, sinceramente, não sabia o que um professor da educação básica pretendia ao cursar o doutorado. Inicialmente fiquei aborrecida, porém, a inquietação se transformou em questionamento e me provocou a buscar compreender se de fato, eu, enquanto professora da educação básica sei o que me faz estar em uma turma de doutorado, nesse momento de intensa crise ética, política e econômica no país. Foi a partir desse questionamento que, ao encontrar-me dialogicamente com outros com quem partilhei leituras, discussões e conclusões em uma disciplina sobre Martin Buber², foram sendo construídos tantos outros questionamentos que despertaram em mim o desejo de escrever e refletir sobre duas experiências das muitas vivenciadas em sala de aula enquanto profissional que tem uma história, uma religião, uma classe social enfim, que é uma pessoa.

Esse exercício desencadeou mais perguntas do que respostas e, eu fui sendo confrontada a pensar o tipo de relação estabelecida com aqueles com quem estou comprometida em minha ética profissional e a concordar com a proposição de Sonia

¹ Doutoranda em Educação Brasileira na PUC-Rio.

² Diálogo e Educação: Leituras de Martin Buber. Disciplina ministrada pela professora Sonia Kramer no Programa de Pós Graduação em Educação da PIC-Rio.

Kramer (2013, p. 318) quando assinala que *Buber ajuda a pensar, sentir e agir em especial diante de relações entre adultos, jovens e crianças em que não há diálogo, presença, encontro, intenção, escuta, acolhimento e recepção, como enfrentamos cotidianamente.*

O encontro com Martin Buber e sua filosofia do diálogo me provocou por seu comprometimento com a realidade concreta, com a experiência vivida, pois, como afirma Zuben (2001, p.V), na atualidade de suas reflexões, pensamento e reflexão assinaram um pacto indestrutível com a práxis, com a situação concreta da existência e a experiência existencial de presença ao mundo ilumina as reflexões.

Considerando a palavra-princípio Eu-Tu que, em Buber (2001) é uma atitude cognoscitiva, de encontro entre dois parceiros na reciprocidade e na confirmação mútua, e assim um ato essencial do homem, apresento a seguir reflexões sobre encontros e relações vividas em minha prática pedagógica reconhecendo que, nesse movimento coloco diante de mim, face-a-face as situações vividas e as remeto ao mundo dos objetos tendo em vista que cada TU, após o término do evento da relação deve necessariamente se transformar em Isso (2001, p.43).

É oportuno assinalar que, para a construção do presente trabalho eu poderia usar o discurso indireto e falar objetivamente, mas, por entender que na relação EU-TU, a relação com o Tu é imediata e ele encontra-se comigo, contudo, sou eu quem entra em relação imediata com ele e que o Eu se realiza na relação com o TU e que é tornando Eu que digo TU, optei pela escrita em primeira pessoa e por fazer o relato de duas experiências que, após o diálogo com Buber, ganharam novos contornos e geraram novos questionamentos.

1.1. EU, professora. TU, os alunos.

Atuando na formação de professores em nível médio na modalidade normal, convivo semanalmente com um grupo de adolescentes com faixa etária entre 15 e 18 anos que, passam a maior parte do seu dia no interior da instituição escolar, tendo em vista que o curso se desenvolve em horário integral. Essa organização do tempo possibilita que eles construam laços entre si.

Enquanto professora, estou inserida em uma categoria profissional que é, diariamente, provocada a estabelecer uma relação eu-isso com o outro (aluno) quando, o cumprimento do exercício burocrático, seja na exposição dos conteúdos, seja na quantidade de papéis a serem preenchidos (relatórios, registros, diários, planejamentos,

metas, dentre outros), seja na perspectiva de cumprimento de um cronograma, se interpõe com rigidez e inflexibilidade coisificando e objetivando essa relação. Contudo, o Tu encontra-se comigo por graça; não é através de uma procura que é encontrado (...). O Eu se realiza na relação com o TU; é tornando Eu que digo TU (2001, p.11). O Eu nessa relação é uma professora. Não há professores sem alunos. E a professora assim como os alunos tem uma história pessoal, familiar e cultural.

Em seus discursos sobre Educação, Buber trata da Educação do caráter e sinaliza para a importância da ação e da influência do professor.

(...) Para auxiliar a realização das melhores possibilidades existenciais do aluno, o professor deve apreendê-lo como esta pessoa bem determinada em sua potencialidade e atualidade, mais explicitamente, ele não deve ver nele uma simples soma de qualidades, tendências e obstáculos, ele deve compreendê-lo como uma totalidade e afirmá-lo nesta sua totalidade. Isto só se lhe torna possível, no entanto, na medida em que ele o encontra, cada vez, como seu parceiro em uma situação bipolar. E, para que sua influência sobre ele tenha unidade e sentido, ele deve experimentar esta situação, a cada manifestação e em todos os seus momentos, não só de seu lado, mas também do lado de seu parceiro; ele deve exercitar o tipo de realização que eu chamo envolvimento. (BUBER, 2001, p.150)

A partir de um entendimento da relação professor-aluno como parceria emerge a exigência de confiança, respeito, experiência e envolvimento de modo que, ambos, conscientes das suas responsabilidades entrem em diálogo na busca de um ideal. A busca pela inteireza, pelo que é correto exige de nós, educadores, em primeiro lugar, a humildade de reconhecer que nossa existência é uma particularidade na vida de nossos alunos e a convicção de ser uma influência deve nos mover a manifestar em nossa atuação a postura e o agir ético necessário à formação dele enquanto indivíduo (2003, p.41). Nesse sentido, pensar o contexto dessa relação implica o reconhecimento do lugar que cada um ocupa.

(...) Entretanto, se acontecer com isso, de ele despertar também no discípulo a relação EU-TU, de tal modo que este o apreenda e o confirme igualmente como esta pessoa determinada, a relação específica educativa poderia não ter consistência se o discípulo, de sua parte, experimentasse o envolvimento, isto é, se ele experienciasse na situação comum, a parte própria do educador. Do fato de a relação EU-TU terminar ou de ela tomar um caráter totalmente diferente de uma amizade, fica clara uma coisa: a mutualidade não pode ser plenamente atingida na relação educativa como tal. (2001,p.150)

Quanto a essa relação, Heschel ressalta que os professores devem enfrentar os alunos como indivíduos, reconhecendo seus direitos e deveres e preocupando-se em responder à suas necessidades internas, contudo, esse professor deve também perguntar

a si mesmo e ser capaz de responder afirmativamente se acredita naquilo que ensina, se faz o que diz para ser feito. Para o autor,

(...) o que precisamos mais do que qualquer outra coisa não são livros, mas textos. É a personalidade do professor que é o texto que os alunos leem. O texto que eles nunca esquecem... ele é o criador do futuro (...) Ele deve ensinar aos alunos a avaliar o passado para clarificar o futuro.

(...) O homem vive no tempo, em uma situação particular, e somente uma ideia que acontece é capaz de ser transportada. Para que uma ideia aconteça, o professor deve significá-la, ele deve se tornar um com o que ele diz. Apenas chamadas profundas a profundidade. (GEFFEN, 2009, p.47)

Tais considerações nos provocam a pensar o tipo de relacionamento que construímos para que o aluno confie em nós e, em Buber, podemos encontrar o caminho para essa resposta ou para novos questionamentos.

O fenômeno da resposta é essencial à relação. Quem ouve se não é para responder? A experiência de receber a palavra e respondência é o âmago do "entre" ou a revelação vivida pela reciprocidade. Esta experiência vivida de um vínculo numa situação de apelo e resposta encerra para Buber o fenômeno da responsabilidade em seus dois sentidos: primeiro, como resposta e, segundo, como a "obrigação" de responder. Para Buber a responsabilidade como projeto do homem na história de viver num nível real e essencial da vida humana é a resposta ao apelo do dialógico. A responsabilidade transcendendo o nível moral, para um nível mais amplo, é o nome ético da reciprocidade. (ZUNBEN, 2001, p. LIX).

Segundo Zuben (2001, p. LXVII), em seu ensaio "Sobre a Educação", ao lado do "instinto de autor", como denomina a necessidade de sempre estar na origem de cada coisa, Buber distingue em cada homem a necessidade de diálogo. Esta dupla necessidade de relação e criação se fundamenta nas duas palavras-princípio.

A relação educativa é puramente dialógica e, onde todo o caos organizado da nossa época espera pela ruptura e, onde quer que o homem perceba e responda, ele contribuirá para esse fim (BUBER, 2009, p.75), exigindo que ocorra entre professores e alunos um diálogo autêntico onde cada um dos participantes tenha, de fato, em mente o outro ou os outros e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva (p.54).

Para Kramer (2013, p.323), os espaços de formação podem contribuir para a vida dialógica caso se configurem como espaços éticos, de conhecimento e arte. Assim sendo, não basta a esfera cognitiva ou a importância da teoria, é necessário de fato que se criem espaços e experiências dialógicas entre professores e alunos de todas as idades, considerando que o dialógico supõe reciprocidade e percepção da presença e que esta se faça com responsabilidade e agir ético.

2. Refletindo as relações

Relação é reciprocidade. Meu TU atua sobre mim assim como EU atuo sobre ele. Nossos alunos nos formam, nossas obras nos edificam (2001, p.18). A partir desse fragmento apresento dois relatos dentre tantos outros que vivenciei e vivencio em minha prática profissional para, em diálogo com eles, refletir a relação estabelecida. O primeiro aconteceu no início do segundo semestre do ano letivo de 2014 e o segundo, no corrente ano.

A turma era composta por um grupo de alunos considerados difíceis, abusados e sem limites. Em nosso primeiro contato, busquei uma imparcialidade que parecia não acontecer devido às impressões já provocadas pelas conversas pedagógicas com os demais colegas, mas, aos poucos os entres foram acontecendo e fomos construindo uma relação dialógica. Após um ano e meio de contato semanal, havia se configurado a intenção pedagógica e, ao retornarmos do recesso fomos todos – professores e alunos- surpreendidos por uma das alunas que, anteriormente, possuía cabelos longos e que, agora adentrava os corredores com cabelos curtíssimos e cortados de forma desalinhada. Com o passar dos dias todos a interpelavam buscando uma explicação para a decisão de mudança no visual e a adolescente respondia que o cabelo havia caído por uso indevido de um tratamento estético. Passadas algumas semanas percebi que a aluna vinha se mostrando quieta, arredia e pouco participativa. Aproximei-me e perguntei se estava tudo bem e ela disse que sim. Consentii e não insisti.

Ao concluir a aula, enquanto guardava os materiais, percebi que todos haviam se retirado mas, ela continuava lá, sentada e foi aí que olhou para mim e disse que gostaria de falar. Com lágrimas, ela falou de sua inquietação pelas interrogações de colegas e professores quanto ao seu cabelo e, relatou que, por sua prática religiosa, ela devia cumprir os rituais que já estavam com um ano de atraso e que, ela já havia resistido por esse período pela preocupação de ser vítima de preconceito e discriminação. E que ela havia pedido permissão para que não precisasse usar as "roupas" e adereços para vir à escola buscando também sua autopreservação.

Após ouvi-la, agradei a confiança e conversamos sobre identidade e escolhas e, após o breve diálogo, nos abraçamos e nos despedimos.

Na semana seguinte, tive a oportunidade de expor o ocorrido junto aos colegas professores e, para minha surpresa, os comentários eram de como era possível

que uma aluna com uma questão como essa, partilhasse comigo seus questionamentos tendo em vista o meu pertencimento a outro credo. Por outro lado, ao propor uma discussão sobre discriminação e preconceito com o grupo de alunos, o assunto foi debatido numa perspectiva de aceitação e acolhimento do outro.

O relato apresentado traz inúmeras provocações e possibilidades de reflexões e aprofundamento no que diz respeito a discussões do campo educacional, contudo, interessa-nos aqui pontuar alguns aspectos.

Em primeiro lugar, quero assinalar a maneira com que essa aluna foi percebida visto que, em cada movimento meu manifestou-se uma forma de apreendê-la. Agi inicialmente como observadora concentrando-me em anotá-la, em seguida a contemplei esperando (des)preocupada aquilo que se apresentaria a mim mas, no face-a-face ocorreu a tomada de conhecimento íntimo. Escutá-la falou algo que se introduziu dentro da minha própria vida. Minhas experiências de discriminação e preconceito quanto a minha religião e, que era diferente da dela. Ela não era meu objeto, nada posso contar sobre ela. Talvez apenas, tive que aprender algo e só se tratava do meu "aceitar". (Buber,2009, p.49)

Analisando o pensamento buberiano, Zuben assinala a atitude como um ato essencial.

O mundo é múltiplo para o homem e as atitudes que este pode apresentar são múltiplas. A atitude é um ato essencial ou ontológico em virtude da palavra proferida. Cada atitude é atualizada por uma das palavras-princípio, EU-TU ou EU-ISSO. A palavra princípio, uma vez proferida, fundamenta um modo de existir. (ZUBEN, 2001, p.XLIV).

Neste movimento de relação e existência conduzida pela palavra, é a intencionalidade que vai definir a relação.

... A relação não é uma propriedade do homem. Assim como a intencionalidade não significa algo que esteja na consciência, mas sim algo que está entre a consciência e o mundo ou o objeto. Sendo assim, a relação é também um evento que acontece entre o homem e o ente que se lhe defronta. Não é o homem que é o condutor da palavra mas é esta que o conduz e o instaura no ser. (ZUBEN, 2001, p.XLIV/XLV).

Em segundo lugar, quero destacar aquilo que Buber (2009, p. 56) denomina movimento básico dialógico que consiste no voltar-se-para-o-outro. Ao voltar-me para a aluna e perceber sua mudança, dirigi a ela um convite ao acolhimento, da mesma forma que eu me regozijaria se alguém o fizesse comigo, e, da capacidade de apreender totalmente o que nos cercava tornei-me presença e lhe dirigi uma atenção momentânea.

Contudo, como nenhum homem é desprovido de força de expressão o meu voltar-se-a-ela produziu uma resposta que num primeiro momento foi apenas um olhar mas, posteriormente, configurou-se em um diálogo silencioso e falado. A existência dialógica recebe, mesmo no extremo abandono, uma sensação áspera e revigorante de reciprocidade (p.55)

Para Buber,

A estrutura clara e sólida da relação EU-TU, familiar a todo aquele de coração aberto e que possui coragem para aí se engajar, não é de natureza mística. Para compreendê-la, devemos, às vezes, nos desligar de nossos hábitos de pensamentos, sem, no entanto, renunciar às normas originais que determinaram o modo próprio de o homem pensar aquilo que é atual (2001, p.48)

Nessa relação fui mobilizada e a exigência de resposta imediata e posterior produziu um engajamento responsável que me levou a uma atuação com a aluna, com o grupo de professores e com o grupo de alunos.

A preocupação da aluna com a reação dos colegas caso ela contasse o motivo de estar com seus cabelos cortados, a reação dos professores, ao associarem que a aluna havia confiado a mim, que professo outra religião, as suas inquietações manifesta aquilo que Buber sinaliza a respeito da coletividade.

O homem sente-se carregado pela coletividade, que o liberta da solidão, do seu medo diante do cosmos, da sensação de estar perdido; e nesta função essencial para o homem moderno, o inter-humano, a vida entre pessoa e pessoa, parece retrair-se cada vez mais diante do coletivo. O um-com-o-outro coletivo preocupa-se em conter dentro de limites a tendência da pessoa para um-em-direção-ao-outro. É como se os homens vinculados num grupo só devessem juntos estar voltados para a obra do grupo e, somente em encontros de valor secundário, devessem dedicar-se aos parceiros pessoais tolerados pelo grupo. (Buber, 2009, p. 136)

O segundo relato foi selecionado pelo fato de, mais uma vez ter sido provocada tanto em relação à fala do aluno quanto a de uma colega professora, tendo em vista que, em suas palavras se imprimem suas impressões e sensações.

Para Buber,

... é através da palavra que o homem se introduz na existência. Não é o homem que se conduz a palavra, mas é ela que o mantém no ser... a palavra proferida é uma atitude efetiva, eficaz e atualizadora do ser do homem. Ela é um ato do homem através do qual ele se faz homem e se situa no mundo com os outros. (ZUBEN, 2001, p.15).

Em uma de nossas aulas sugeri uma atividade onde os alunos deveriam fazer a reescrita de poemas de Ana Maria Machado e Cecília Meirelles a partir de suas

memórias e histórias. Ao final do processo, cada aluno foi convidado a fazer a exposição do poema construído para a turma. Após ler o seu poema, um dos alunos disse que se sentia discriminado pelos professores por sua orientação sexual e que, nunca se sentiu assim em relação a mim que, nunca o tratei com diferença. Nós nos olhamos. Sorrimos e eu agradei.

Mais uma vez, ao partilhar a questão com meus colegas, fui surpreendida com a fala de uma das professoras de que ficava surpresa com minha relação com os alunos pelo fato de eu ser reconhecida como uma professora dura e rigorosa, e, que isso não os impedia que tivessem a liberdade de falar de quaisquer assunto comigo. Sorri e fiquei em silêncio.

Nos dois relatos apresentados, minhas reflexões se voltam para a preocupação se tenho assumido o engajamento necessário em busca de oferecer uma resposta responsável tendo em vista que, *o fenômeno da resposta é essencial à relação. Quem ouve se não é para responder? A experiência de receber a palavra e respondência é o âmago do "entre" ou a revelação vivida pela reciprocidade.* E se ao invés do silêncio eu precisasse de uma resposta falada? Qual seria essa resposta?

A abertura e a disponibilidade com relação ao outro encontravam em Buber um suporte: a zona de silêncio, na qual se inscreve a confiança no outro. O olhar encontra rapidamente o calor e a gratuidade da resposta. A semente do Tu já havia sido lançada: o lugar dos outros é indispensável para a nossa realização existencial. Buber viveu plenamente as tarefas do mundo tais como elas de apresentavam (Zuben, 2001, p. XVI).

Como coordenar a instituição (ISSO), o "fora", a estrutura mais ou menos ordenada e aproximadamente correta na qual se desenvolve, com o concurso múltiplo de cabeças humanas e membros humanos, o curso dos acontecimentos (BUBER, 2001, p.49) e os sentimentos (EU) que são o "dentro", onde se vive e se descansa das instituições?

Em meu compromisso ético busco ser professora e nesse exercício me ocupo do outro, meu aluno em sua totalidade, tanto segundo sua realidade atual, na qual vive diante do educador, como também segundo sua possibilidade, tendo em conta o que ele pode chegar a ser a partir dele mesmo?. Em nossa relação EU-TU, sobre a totalidade do do meu aluno só influi verdadeiramente a minha totalidade, minha existência toda, espontaneamente??. (Buber 2003, p. 39; p. 40)

Como se sabe, alguns existencialistas afirmam que o fato básico entre os homens é que um seja um objeto para o outro; mas enquanto as coisas se dão dessa forma, a realidade característica de inter-humano, o mistério do contato, já está fortemente eliminada. Mas ela certamente não pode ser eliminada totalmente. [...] Nós temos em comum com todas as coisas o poder tornar-se objeto de observação; mas eu, pela ação oculta do meu ser,

posso opor uma barreira intransponível à objetivação: este é o privilégio do homem. É somente entre parceiros que este privilégio pode ser percebido, percebido como um todo existente" (Buber, 2009, p.137-138).

Nesses questionamentos ecoa a pergunta, por que esses alunos escolheram a mim, professora "durona", "exigente", que exorta e que tem uma religião diferente, uma cultura diferente. Talvez seja porque entramos em relação, o encontro aconteceu e favoreceu o diálogo, porque a presença suprimiu a indiferença e nesse movimento, o TU se apresentou a mim. EU, porém, entrei em uma relação imediata com ele.

Assim, a relação é, ao mesmo tempo, escolher e ser escolhido, passividade e atividade. Do mesmo modo, uma ação do ser em sua totalidade como supressão de todas as ações parciais, e, por conseguinte, de todas as sensações de ação (as que não são fundamentadas senão em sua limitação recíproca), deve tornar-se necessariamente semelhante a uma passividade.

Esta é a atividade do homem que atingiu a totalidade, a atividade que se chamou o fazer-nada, onde nada mais isolado, nada parcial se move no homem e, também nada dele intervêm no mundo; onde é o homem total, encerrado e repousado em sua totalidade que atua; onde o homem tornou-se uma totalidade atuante. Ter conquistado a firmeza nesta disposição, significa estar preparado para o encontro supremo (BUBER, 2001, p.88).

3. Considerações iniciais

O caráter paradoxal do pensamento buberiano me impede de formular considerações finais para esse texto tendo em vista que muitos outros diálogos e compreensões podem ser extraídos dele, bem como, eu mesma ainda terei muitos diálogos e releituras a partir de minha atuação profissional visto que ainda estou em atividade.

Atuando na formação inicial jovens professores em uma instituição pública, compreendo a necessidade de um ensino para o maravilhoso, para o mistério, o extraordinário. Um ensino que desperte nestes indivíduos a responsabilidade que não está focada nele própria, mas, que está a serviço da comunidade. Um ensino que respeite seus direitos e que os convide à responsabilidade. Uma educação para a comunidade real que,

...é uma associação orgânica de personalidades, mas uma personalidade somente pode ser "definida por seu relacionamento com o outro", dentro de uma comunidade. Uma personalidade é assim orientada para o próximo, sendo inerentemente antiegoísta, e constituindo-se na verdade na única entidade inteiramente capaz de assumir a responsabilidade por suas ações. (DASCAL; ZIMMERMANN, 2012, p.29)

O desafio nesse sentido se coloca na proposição de que a construção de uma comunidade só é possível a partir da aceitação do outro em sua totalidade e nesse

sentido exige engajamento que oferece o risco que é necessário à compreensão que produz o conhecimento.

Talvez uma resposta responsável a esse desafio seja a de começar comigo mesma, mas não terminar comigo mesma; partir de mim, mas não ter a mim mesma como fim. Quem sabe esse seja um caminho para a busca pela resposta do que eu, professora da educação básica vim fazer em uma turma de doutorado. Será? Não sei. Talvez. Prefiro continuar me questionando.

4. Referências Bibliográficas

- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BUBER, Martin. **El camino del ser humano y otros escritos**. Traducción y notas Carlos Díaz. Madrid (España): Fundación Emmanuel Mounier, 2003.
- BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.
- BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- DASCAL, Macelo; ZIMMERMANN, Oscar. Introdução. In. BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- GEFFEN, Peter A. Heschel's Spiritual Humanism: Jewish Education for the Twenty-First Century Source: Modern Judaism, Vol. 29, Nº.1, Abraham Joshua Heschel, a Centenary Conference (Feb.,2009), pp. 44-57. Published by: **Oxford University Press**.
- KRAMER, Sonia. Formação e Responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In KRAMER, Sonia., NUNES, Maria Fernanda, CARVALHO, Maria Cristina (Orgs). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas. Editora Papyrus, 2013.
- ZUBEN Newton Aquiles Von. Introdução. In: BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

POTÊNCIAS EDUCATIVAS DO MAPEAMENTO COLABORATIVO COM NOVAS TECNOLOGIAS NA RELAÇÃO DA JUVENTUDE COM A CIDADE.

Patrícia Silva Leal Coelho (SEDU) ¹ – prof.geo.leal@gmail.com

Gisele Girardi (UFES) ²– gisele.girardi@ufes.br

Louriene Gonçalves dos Santos (UFES) ³– lourienegs@gmail.com

Jessé Ferreira de O. dos Santos (Multivix) ⁴– jesseferreira15@hotmail.com

RESUMO:

Entender as potenciais interferências da juventude sobre a cidade, no contexto das novas tecnologias de comunicação e informação, faz-se necessário pois, o cotidiano tem sido atravessado por elementos dessa ordem, de uma maneira constante. Dentro desse aspecto, destaca-se que o entendimento da espacialidade, ou seja, a maneira como a juventude tem utilizado essas novas tecnologias para entender, cartografar/ narrar esses fenômenos são as mais diversas. Do ponto de vista representativo, o início do século XXI, apresentou um destaque importante pois, foi nesse período que ocorreu uma fluidez e dinamismo dos modos tradicionais de representar o mundo: ou seja, ocorreram modos potenciais de produzir, ler e compreender os mapas. Com a modificação, tanto na elaboração, quanto nos elementos a serem mapeados, ocorreu uma significativa mudança, que abarca, desde a multivocalidade da representação, até os dispositivos utilizados para fazê-los. Nesse sentido o agenciamento das novas tecnologias, convergiu para apresentar a espacialidade, a partir de outros modos de ver e viver a cidade. Esses são os elementos que compõem a discussão deste trabalho.

¹ Mestre em Geografia (2016) pelo programa de pós-graduação em Geografia da UFES. Professora de Geografia pela SEDU (Secretaria de Educação do Espírito Santo). Tutora do Programa de Iniciação Científica Jr "Mapeamento Colaborativo", lotado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jacaraípe, coordenado pela professora Dr^a. Gisele Girardi (FAPES – UFES/ 2016 - 2018), participante do grupo de pesquisa POESI (Política Espacial das Imagens Cartográficas) registrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPQ.

² Doutora em Geografia. Professora associada no Departamento de Geografia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo e vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado - em Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordena o grupo de pesquisa CNPq POESI - Política Espacial das Imagens Cartográficas. É membro da Rede de Pesquisa & Imagens, Geografias e Educação.

³ Estudante do curso de Graduação em Geografia. Bolsista Monitora do projeto de Iniciação Científica "Mapeamento Colaborativo" e participante do grupo de pesquisa POESI (Política Espacial das Imagens Cartográficas) registrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPQ.

⁴ Estudante de graduação do curso de Engenharia Civil e bolsista monitor do projeto "Mapeamento Colaborativo".

Salienta-se ainda que, os pilares da composição das discussões a seguir são: a espacialidade, a juventude e as novas tecnologias de informação e comunicação. Para ilustrar tais proposições, serão apresentadas possibilidades de mapeamento colaborativo digital acessíveis, que foram construídos por meio da plataforma *Open Street Map*. Foram utilizados também, outros dispositivos, tais como *GPS Essentials* (aplicativo para geração de dados), aplicativos de gravação de voz, registros em foto e vídeo, entre outros. Todos esses dados foram administrados, gerados e construídos com estudantes de uma instituição estadual pública de educação básica, situada no município da Serra – ES. A parte final do trabalho, apresenta a atuação de um grupo de pesquisa sobre Mapeamento Colaborativo – PIC JR⁵, em parceria com a FAPES/UFES, que atualmente encontra-se na escola aqui apresentada.

PALAVRAS – CHAVE: Mapeamento Colaborativo, *Open Street Map*, Espacialidade.

PROBLEMÁTICA ANUNCIADA:

Refletir sobre as novas tecnologias, suas influências e problemáticas, é algo que, em grande medida, é realizado por diversas áreas do conhecimento. Seja para estudar as interatividades/interconectividades geradas, envolvimento de alta e refinada tecnologia, seja para entender as novas temáticas abordadas de modo rápido e efetivamente objetivo.

No entanto, essas mesmas novas tecnologias que são tão dinâmicas, permitem o deslocamento do ato de pensar. Isso ocorre por que o entendimento do espacial ou da espacialidade provocam outras formas, daquelas tradicionais, da juventude lidar com o espaço.

A simultaneidade, oferecida por diversas plataformas, *softwares* e aplicativos, mostram que a noção que se tem, nesta parte do século, já não é a mesma, quando observamos o início dos anos 2000. Sobre isso Bauman, escreve que “[...] as distâncias já não importam, ao passo que a ideia de uma fronteira geográfica é cada vez mais difícil de sustentar no ‘mundo real’” (BAUMAN, 1999, p. 15).

⁵ Projeto de Mapeamento Colaborativo, com título oficial “Mapeamento Digital Colaborativo da Grande Jacaraípe (Serra – ES): Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação acessíveis para compreensão de dinâmicas socioambientais” – Edital nº 14/2014. Apoio FAPES/UFES.

Nesse mesmo sentido, Costa escreve sobre um suposto desencaixe, em relação à vida cotidiana (diferente da noção de fronteiras), e sobre a relação entre espaço-tempo (2012). Essa relação, de certa maneira, apresentada através da 'virtualização' dos corpos, é realizada por dispositivos ⁶distintos. Sendo assim, há a desterritorialização das relações, onde se gera, manifestações de onipresença, desapegada dos elementos tempo e espaço (LÉVY, 2011).

Historicamente, no fim dos anos de 1990, houve uma relação muito mais proximal com aquilo que aborda os elementos caracterizados pelo termo 'tele'. Esse, tratando do quesito distanciamento, quando trazido à luz da comunicação qualifica tudo aquilo que se podia desenvolver à distância. Ver e ouvir pessoas as mais diversas, produziu reações de mudanças de modelos comunicacionais, até então considerados efetivos.

O início dos anos 2000 apresentou uma virada espacial, pois foi no início desse período, que o avanço tecnológico possibilitou a emergência de um hibridismo comunicacional, principalmente se levarmos em consideração a terminologia espaço-tempo.

Nesse aspecto, nota-se que não há um desaparecimento desses termos, muito pelo contrário, o que ocorre é um remodelamento, uma dobra daquilo que antes era concebido. As relações sociais passam a ser outras, tornam-se, tecnologicamente, virtuais.

Se no fim do século XX, havia uma valorização da comunicação concebida à distância, a virada espacial do início do século XXI preconiza utilizar os dispositivos para potencializar a imagem e o texto.

Para exemplificar, os softwares de comunicação instantânea apresentaram um pioneirismo destacável. Esse ensaio da intervenção espacial, desenvolveu-se com maior eficácia na segunda metade da primeira década dos anos 2000. A *web 2.0*⁷, trouxe uma série de questões sobre intervenções nas produções de materiais, inclusive no aspecto da espacialidade.

Segundo Lévy, o computador, ou a tela do smartphone, tornam-se mais atrativas pois permitem uma série de possibilidades (2011). Holman e Lois complementam, essa noção de

⁶ Dispositivos são utilizados neste texto com base nos escritos de Agamben (2005), que seriam responsáveis por facilitarem o acesso, decodificação, edição e entendimento das informações contidas nos mapas.

⁷ Web 2.0 é um termo usado para designar uma segunda geração de comunidades e serviços oferecidos na internet, tendo como conceito a Web e através de aplicativos baseados em redes sociais e tecnologia da informação (Fonte: <https://www.significados.com.br/web-2-0/>)

interatividade afirmando que '[...] ver não é só captar algo com os olhos, mas também implica em diversas ações intelectuais[...]' (p.34, 2015).

Desse modo, pode-se fazer a seguinte reflexão: a tecnologia, e suas novas aplicações desterritorializam e movimentam o pensamento em direções diversas. Como esse movimento produz novas formas de ver e viver o espaço pela juventude, e ademais, como a juventude tem lidado com isso?

De acordo com Cavalcanti (2012), o cotidiano de boa parte dos jovens, que vivem em grandes e médias cidades, é perpassado por questões que variam entre a violência, deficiência nos setores públicos (em relação à prestação de serviços), além da segregação.

A rapidez com que as relações são construídas, por intermédio dos aparatos tecnológicos, faz com que, de um lado, ocorra diminuição da solidez da participação social. Por outro lado, há uma interação pulsante, no âmbito digital, onde a instantaneidade dá uma ideia da onipresença e da troca de informação, presente, como nunca, no cotidiano dos jovens.

A espacialização apresenta-se através de um hibridismo entre imagens, sons, vídeos que caracterizam, a partir de uma diversidade de pontos de vista, uma certa área. Essa incorporação de formas diferenciadas de linguagem, favorece, então, o processo de espacialidade.

Nesse sentido, Canto (2016), afirma que a volatilidade das imagens e das ações digitais, facilitam a apropriação e reconfiguração das mesmas. Os gêneros diferenciados multiplicam o discurso sobre uma determinada área. Esses discursos, podem estar em várias plataformas digitais, disponíveis dos mais diferentes modos, atingindo/ afetando o modo de ver e viver a cidade (HOLMAN, 2013).

O MAPEAMENTO COLETIVO E SUAS POTENCIALIDADES

Assim como exposto anteriormente, a virada espacial ocorrida no início dos anos 2000 potencializa novas formas de ver e viver o espaço. Entre essas formas de vivenciar está a interatividade digital, possível de ser desenvolvida a partir do mapeamento coletivo.

Mapear é, de certa maneira, deter o poder sobre o espaço. Ao longo da história dos mapas, pode-se notar que, aquelas pessoas e instituições que detinham o poder sobre os mapas,

detinham também, o conhecimento espacial. Então, entende-se que havia um certo disciplinamento sobre o que se podia ou não inserir em um mapa.

Quando, no início dos anos 2000, a *geoweb* e a geocolaboração despontam como uma outra possibilidade de entender/conceber o espaço, entende-se que além do fenômeno virtual, da co-presença, há também, segundo Crampton (2009), um indisciplinamento na produção das informações contidas num mapa, principalmente por que além da produção física dos elementos, os mapas são imbuídos de poder.

É importante salientar ainda que a função dos mapas a partir desse momento, torna-se outra. Até então, a função era fazer um recorte da totalidade, e através de uma linguagem distinta, passar as informações ao leitor de maneira clara e objetiva. Desse modo, se faziam recortes daquilo que se pretendia apresentar ao leitor (SIMIELLI, 2011).

Tem-se clareza de que, em se tratando de mapas, há sempre o recorte temporal e, em certa medida, temático daquilo que se pretende passar. Além disso, destaca-se que, compreender a totalidade de todos os fenômenos, por meio de apenas um dispositivo, é tarefa quase impossível.

Então, na tentativa de apresentar outras formas de mapeamento, surgiram os modelos interativos, que junto ao cenário da *geoweb*, corporificam-se na Cartografia 2.0⁸, que juntamente a todo esse cenário, recolhe dados e os redistribui pela internet. Isso favorece a interatividade entre os usuários das plataformas, as mais diversas possíveis.

Dentre as várias interfaces possíveis de serem utilizadas, pode-se citar a plataforma *Open Street Map*. Esta surgiu com a finalidade de gerar dados sobre um mapa, onde os elaboradores dos dados, fossem múltiplos e com visões distintas.

Essa multivocalidade, procura estabelecer outras conexões dentro da esfera do real. Permitindo assim que os elementos perpassem uns pelos outros, potencializando uma variação “[...] contínua tanto dos pensamentos quanto dos universos culturais” (OLIVEIRA JR, 2012)

⁸ A concepção de Cartografia 2.0, apropriou-se, segundo SOUSA (2011), do conceito de web 2.0, que trata sobre a colaboração digital, que na cartografia, aplica-se à produção de mapas, que envolve inserção, remodelamento e transformação constante de dados/informações sobre uma determinada base.

Dentro dessa plataforma, é permitido ao usuário editar as informações já contidas nele, criar novos e diversos símbolos, editar aquilo que já foi mapeado por outros mapeadores entre outros. Um grande diferencial desta plataforma é que, além de inserir dados nela, é possível digitalizar gravações de voz, trilhas/ trajetos, além de fotos e vídeos, e adicionar ao mapa tradicional.

Nota-se que o mapeador, através de vários dispositivos, pode apresentar ao leitor do mapa, uma variedade de pontos de vista o que enriquece o mapa grandemente. Costa sobre a diversidade de olhares e multivocalidade afirma que, essa outra forma de fazer/ conceber a espacialidade faz com que o olhar não se fixe: “[...] a narrativa não está previamente construída, não há um ponto de observação que nos separa inteiramente do espetáculo, o olhar do observador é parte dele” (COSTA, 2011, p. 230)

A ideia do ‘espetáculo’, citada por Costa, trata-se da própria construção da espacialidade, vivenciada/experenciada no cotidiano. Esse cotidiano seria então constituído pelas vivências diárias, que se dariam através da geração e dobra de relações entre os indivíduos e os objetos mapeados, onde concomitantemente ocorreria “[...] uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem” (MATURANA, 1998, p. 29).

Então produção desse tipo de mapa é dinâmica, e pode sofrer alterações em um ritmo fora do usual. Além disso pode ser feita por múltiplos autores, através de vários dispositivos e alterada sempre que for preciso.

Nesse sentido é importante salientar que, o mapa em si, enquanto produto, é o elemento menos importante dessa relação. Nota-se que, a figura do mapeador foi deslocada de lugar, sendo assim, o mapeador é o usuário e vice-versa.

Ao invés do produto, destacam-se aqui, os processos. Processos esses que, segundo Barros e Passos (2015), estão no ‘entre’ do mapa, principalmente devido a maneira de como o mapa é ‘concebido’. Por que além de estar imbuído de poder, apresenta a característica do indisciplinação (tendo em vista os mapas mais tradicionais), é colaborativo -digital-

dinâmico e não apresenta neutralidade na apresentação de ideias. Logo, esse mapa é atravessado de uma série de interferências a todo momento.

A esse conjunto de possibilidades Lévy chamou de *ciberespaço*, que:

“[...] compreende não apenas materiais, informações e seres humanos é também constituído por seres estranhos, meio textos meios máquinas, meio atores, meio cenários [...] través dos circuitos que comandam [...] agem sobre informações [...] há ‘linguagens de autoria’ que permitem que pessoas não-especializadas criem por conta própria [...] base de dados multimídia ou pedagógicos”. (LÉVY, 2011, p.41.)

De posse de todas essas informações e através do entendimento de que todas elas convergem para as novas tecnologias de comunicação e informação, algumas perguntas são: qual a relação entre essas novas tecnologias e a juventude? E se essas novas tecnologias potencializam o entendimento da espacialidade, como elas provocam outras formas da juventude lidar com o espaço?

O PROJETO IC JR E O MAPEAMENTO COLETIVO/ COLABORATIVO DA REGIÃO DA GRANDE JACARAÍPE, UTILIZANDO A PLATAFORMA OPEN STREET MAP.

No ano de 2014, a FAPES (Fundação de Amparo ao Pesquisador do Espírito Santo), junto à prefeitura do município da Serra, lançou um edital que visava ampliar e difundir o conhecimento das ciências, na educação básica. A professora Patrícia Leal, uma das autoras deste trabalho, já desenvolvia, junto a equipe escolar, trabalhos sobre mapeamento, na escola aqui será apresentada, antes e durante sua pesquisa de mestrado.⁹

A pesquisa de mestrado acima citada, teve como um de seus focos projetos educacionais e o uso de geotecnologias e como este uso amplia e/ou altera a relação da juventude com a cidade. Essa pesquisa procurou alinhar três elementos que são a espacialidade, a escola e as tecnologias de informação e comunicação. Ela foi elaborada junto a estudantes do Ensino Médio.

Um dos desafios dessa pesquisa foi lidar com mapas, suas produções e a corrente desatualização tecnológica que envolve os conhecimentos cartográficos. Nesse sentido, a

⁹ Outras experiências poderão ser acessadas em <http://www.es.gov.br/Noticias/163279/sectti-promove-passeio-ciclistico-cientifico-em-escola-da-serra.htm>

geoweb ou geocolaboração entram como elementos de possibilidade, fluidez e reorganização dessas produções.

Foram elaborados uma diversidade de materiais que envolvem desde o mapeio coletivo utilizando uma plataforma digital e outras associações possíveis, tais como criação de *podcasts*¹⁰, uso do aplicativo *GPS Essentials*¹¹, transformação de dados (fotos, vídeos, gráficos e textos) em códigos QR¹², além do acompanhamento do processo.

Ressalta-se aqui o acompanhamento do processo pois, segundo Barros e Kastrup (2015), ao mapear, o 'usuário' do mapa conhece e se faz conhecido, ou seja, o entendimento das realidades torna-se mais palpável. Logo, os dispositivos auxiliam nesse entendimento do real.

A pesquisa envolvia a juventude, haja vista que se tratavam de estudantes com idades entre 15 e 18 anos, e apresentava as interferências que os mesmos faziam em um recorte da realidade que envolve a cidade, ou seja, um mapa digital, dinâmico, editável.

Dentre os objetivos do trabalho estavam os entendimentos entre as TICs e os atravessamentos desses no cotidiano escolar, a possibilidade de potência do mapeamento colaborativo da cidade (envolvendo a produção de saberes políticos, éticos, geográficos e socioambientais), e por fim, cartografar esses saberes e fazeres, através de narrativas diferenciadas produzidas por meio dos dispositivos, anteriormente citados.

Então, a pesquisa do mestrado ofereceu subsídios para a discussão das temáticas do projeto de iniciação (IC¹³ Júnior) apresentado à FAPES, que visava, entre outros, tratar sobre a espacialidade, sobre o olhar da digitalização, uma vez que um dos objetivos principais, era mapear digitalmente, a Região da Grande Jacaraípe, localizada no município da Serra. O

¹⁰ *Podcasts* são gravações de voz feitas em dispositivos distintos e possivelmente publicados em algum site que hospede esse tipo de arquivo, geralmente em MP3.

¹¹ Esse é um aplicativo disponível para aparelhos com sistema operacional Android que, através de informações de satélites, capta pontos, fotos e trilhas georreferenciadas, com erro médio de 3 metros. Ele pode ser utilizado após a realização do download na *playstore*. Para maiores informações, favor acessar passo a passo de configuração, desenvolvido pelo grupo e disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6RNhjn1qJI&t=43s>

¹² Códigos QR são códigos quadrados em 2D, podem ser facilmente lidos por aplicativos de celulares, que quando conectados à internet, possibilitam o acesso a informações ou banco de dados atrelados a ele.

¹³ Entenda-se IC como Iniciação Científica.

recorte da área deve-se à escola onde o projeto é desenvolvido, ser localizada nesse município.

O campo problemático dessa pesquisa, é uma área ocupada durante a década de 1960, cuja composição populacional é feita, majoritariamente por migrantes e/ou filhos de migrantes, oriundos, segundo Amorim (2013), de estados como Minas Gerais e Bahia, que aí se instalaram devido aos baixos preços das moradias. A área apresenta também, devido à uma diversidade de fatores, uma alta vulnerabilidade social, incluindo drogas e prostituição infantil.

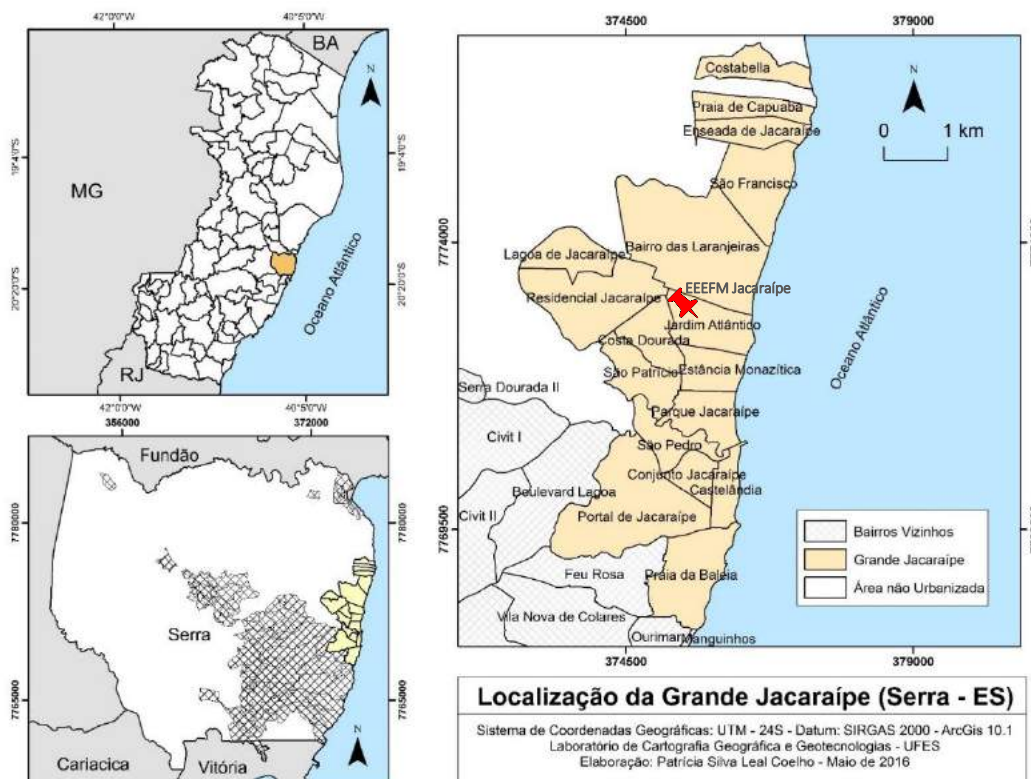


Figura 1: Mapa de localização da área de abrangência do projeto Mapeamento Colaborativo.

Após a aprovação e efetiva implementação, foram selecionados 10 bolsistas, que cursassem o ensino médio, matriculados no ensino regular, durante o turno matutino (isso por que o projeto seria desenvolvido no contraturno). Além deles, foram também selecionados dois monitores (estudantes do ensino superior), de áreas afins (ocasionalmente os estudantes poderiam ou não terem tido vínculo com a escola). Além deles foi indicada a professora tutora, que trabalha regularmente na instituição em algum dos turnos.

Num primeiro momento, o projeto buscou fazer um alinhamento teórico-prático junto aos estudantes. Com a finalidade de aproximar os estudantes dos conhecimentos e práticas que envolvessem o mapeamento coletivo, incluindo a apresentação de práticas desenvolvidas dentro e fora do Brasil.



site www.veracidade.com.¹⁴Esses levantamentos têm por objetivo potencializar o histórico da unidade escolar, que contém poucos registros.

Figura 2: A - Estudantes reunidos na biblioteca da EEEFM Jacaraípe (grupo de pesquisa); B - Estudantes bolsistas desenvolvendo mapeamentos digitais online; C - Apresentação de artigo feito pelo grupo de estudantes, monitores e pela tutora em evento sobre SIG no IFES de Vitória (GISDay/ Nov. de 2016)

desenvolvimento do projeto no espaço destinado ao 'diário' – isso por que a interface da plataforma permite tais intervenções.¹⁵

De posse da linguagem cartográfica, bem como das oficinas de formação, foram produzidas, por meio de plataformas da web, o início dos mapeamentos pelos estudantes. Eles começaram os trabalhos de pesquisa e produção desenvolvendo entendimentos sobre a composição da escola. Foram então produzidos croquis. Após esse passo os estudantes iniciaram as análises da área onde a unidade escolar está situada, seja pela plataforma Open Street Map, seja pelo

Concomitante a isso, os estudantes desenvolvem leituras e inserções semanais na plataforma OSM. Além disso, inserem informações como o

¹⁴ Este site apresenta uma série de composições de imagens com variação entre os anos de 1970 à 2012. Os municípios que podem ser visualizados, são apenas compostos pela Grande Vitória, o que inclui o município estudado neste trabalho.

¹⁵ Para maiores informações, favor acessar www.openstreetmap.com

O foco, vai muito além da técnica do mapeamento. Trata-se de estudar as potencialidades e a utilização dessa nova forma de mapeamento, para o entendimento da espacialidade dos fenômenos geográficos.

As interferências e/ou alterações feitas nos mapas, possibilitam aos estudantes terem outras percepções daquilo que os rodeiam. De modo que:

“[...] o olhar é móvel, como o é, aliás, o próprio público. A mobilidade é um dado primordial nessa forma [...] A narrativa não está organizada e posicionada previamente, a atenção é ela também móvel [...] O olhar urbano é multifacetado e fragmentado. O público e a narrativa mudaram – um novo regime de visibilidade surge [...]” (GOMES, 2013, p. 230)

CONCLUSÕES

Como esta pesquisa busca, em certa medida, abordar sobre, a cidade e a juventude, e em se tratando de questões digitais e de tecnologia, nota-se que há, concomitantemente, uma veloz atualização dos sistemas e de tudo aquilo que é criado/concebido por e para ele. Assim, esse tipo de pesquisa e intervenção, demandam, entre outros, o exercício da constante reflexão.

Reflexão essa que, pode ser apreendida a partir das narrativas do cotidiano, do acompanhamento do movimento e do entendimento dos motivos que levam a construção da espacialidade a ser construída como tal.

Muito além da técnica pela técnica, o apontamento aqui é para o agenciamento das ações, seja pela maneira como elas são produzidas, seja maneira como elas se apresentam. O hibridismo favorece então a multivocalidade.

Essa multiplicidade de concepções permite apresentar, entre outros, os modos como os mapeadores entendem o mundo e como podem apresentar suas realidades. Problematizam inclusive a massificação do olhar e abrem a potência para a outros modos de ver e viver a cidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Ilha de Santa Catarina, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>. Acessado em 02 de março de 2017.

AMORIM, Nádia Ribeiro. **Análise pedagógica do cineclube escolar para debater ciência-tecnologia sociedade-ambiente com enfoque da pedagogia histórica-crítica.** Dissertação de Mestrado. IFES, 2013.

BARROS, Regina Benevides de. PASSOS, Eduardo. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** In: Pistas do método cartográfico: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. ESCÓCIA, Liliana da. Et all (Org.). Porto Alegre: Sulina, 2015.

BAUMAN, Z. **Globalização: As consequências humanas.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999.

CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana.** 3ª edição. Campinas – SP: Papyrus, 2012.

CANTO, T. S do. **O mapa como linguagem líquida: Novas possibilidades para a cartografia escolar.** Anais do IX Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares. Goiânia, 2016, p.753 - 759.

COSTA, R. H. da. **O mito da desterritorialização: do ‘fim dos territórios’ à multiterritorialidade.** 7ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CRAMPTON, Jeremy W. **Cartography: maps 2.0.** Progress in Human Geography, v.33, n.1, p. 91-100, 58 2009.

HOLMAN, V. C. **As imagens na Cidade e no Ensino da Questão Ambiental.** In: Grafias do Espaço: Imagens da Educação geográfica contemporânea. CAZZETA, V. OLIVEIRA JR, W. M (Org). Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

HOLMAN, V. C. LOIS, C. **Geo-grafias: Imágenes e instrucción visual em la geografia escolar.** 1ª edição. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Ed.34, 2011.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed.34, 2011.

MATURANA, R. H. **A Ontologia da Realidade.** Belo Horizonte: UFMG, 1997

OLIVEIRA JR. Wenceslao M. **Mapas em deriva:** Imaginação e Cartografia Escolar. Revista Geografares, n°12, p.01-49, Julho, 2012

SIMIELLI, Maria Elena. **O mapa como meio de comunicação e a alfabetização geográfica.** In: Cartografia Escolar. ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). São Paulo: Contexto, 2011.

SOUSA, P. V. B de. **Cartografia 2.0:** Pensando no mapeamento participativo na internet. Disponível em: <http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/viewFile/464/280>. Acessado em 13 de março de 2017.

CARTA DE UMA JOVEM-ADOLESCENTE SOBRE SUA EXPERIÊNCIA NO TEMPO INTEGRAL: DIALOGANDO POR UMA ESCOLA SEM MUROS

Adriana Gomes Silveira – PPGE/UFES - CAPES

adrianagomes@ifes.edu.br

Eixo 3: Juventudes e ação cultural em diferentes contextos.

RESUMO

Na discussão sobre a questão do tempo integral (ou jornada ampliada) nas escolas públicas do Brasil seja na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio é recorrente a importância sobre a reconfiguração dos tempos, dos espaços escolares e seus sujeitos. As cidades como espaços sociais praticados, construídos e reconstruídos pelos sujeitos, torna-se também um espaço de criação, recriação e por isso de aprendizagem. Em se tratando de jovens-adolescentes no ensino médio em tempo integral o desejo de "pular o muro" da escola e efetivar a cidade como espaço educativo é um convite feito aos adultos. Proponho neste artigo, a partir da carta de uma jovem que vive a experiência no ensino médio em tempo integral, dialogar sobre seu desejo de "*pular os muros*" da escola frente à sua experiência *entre estes muros e com ela pensar uma escola sem muros* que possibilite novos espaços e experiências de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino médio em tempo integral; Jovens-adolescentes; Cidade.

INTRODUÇÃO

O recorte apresentado neste artigo diz respeito a minha pesquisa de doutorado¹ em andamento que trata do tempo integral (TI) no ensino médio integrado (EMI) e de juventudes, especificamente de jovens adolescentes, tendo como contexto de análise suas experiências em um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo. Objetivo narrar as experiências e marcas vividas *pelos e com* os jovens-adolescentes² no tempo integral, que

¹ Realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da professora Dr^a Vania Carvalho de Araújo.

² Os termos jovens e jovens-adolescentes serão utilizados como sinônimos. Considerei oportuno identificar os jovens com os quais convivi, no caso, eram jovens-adolescentes. Não desconsiderando a construção social dos termos, lidar com jovens dessa faixa etária apresenta especificidades que, a meu ver, são e foram importantes no processo da pesquisa.

se dispuseram a compartilhar suas experiências e marcas como seres humanos do mundo, bem além dos muros da escola. Compuseram comigo, são, portanto, coautores.

Muito além de sua referência à ampliação da jornada escolar, o tema do tempo se constitui como uma questão inquietante da condição humana. Frente à complexidade da indagação sobre o que é o tempo, já que este “não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor” (ELIAS,1998, p.7) mas que imprime marcas, muitas vezes, indeléveis nas experiências humanas, independentemente do ciclo etário.

A questão do tempo integral (ou jornada ampliada) nas escolas públicas do Brasil não são recentes, no que tange experiências atuais do tempo integral no ensino médio e, por conseguinte, nos jovens-adolescentes, citamos o projeto *Escolas de Referência*³, em Pernambuco e o projeto *Escola Viva*⁴, no Espírito Santo. Na Rede Federal do Espírito Santo, somente 3 *campi* ofertam tempo integral, excluindo os internatos. Destes, o “*campus das Montanhas*”⁵ foi o primeiro a ofertar.

Em se tratando do tempo integral no ensino médio, novas questões são introduzidas nas discussões advindas de outros níveis de ensino: Quais configurações serão dadas ao tempo integral neste nível de ensino que para Enguita (2014, p. 10-11) é considerado como a encruzilhada estrutural do sistema educativo? Que para o autor, trata-se do “ponto no qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam” e que sofre uma crise de sentido.

Crise de sentido que não pode ficar restrita ao ensino médio e à escola, mas se rebate sobre ambos. Sendo assim, não é possível pensá-la enquanto uma crise na educação ou nos processos educativos da sociedade (a escola, um desses lugares). Crise, reflexo de uma crise conjuntural muito mais ampla e que apesar de ser tentador; não é possível considerá-la como um fato local e isolado e, ainda, imune aos acontecimentos que

³ Programa implantado como política pública a partir de 2008 em escolas do ensino médio da rede pública de Pernambuco, todavia, seu protótipo se inicia em 2004, a partir da expansão “do modelo de escola em tempo integral no estado de Pernambuco sob a coordenação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e seus parceiros juntamente com secretarias estaduais e municipais (PETERLE, 2017, p.133).

⁴ Programa inspirado no modelo pernambucano. Inicia sua implantação em 2015, com cinco escolas de ensino médio em tempo integral.

⁵ Conforme aspectos éticos relacionados à pesquisa foi adotado um nome fictício em relação à instituição *locus* da pesquisa.

acometeram o mundo moderno. Crise que não sendo endógena à escola, a atinge fulminantemente (ARENDR, 2010).

Assim, vivencia-se, na contemporaneidade, a perda dos referenciais e das respostas em que nos apoiávamos até então e na crescente transformação dos valores sociais e humanos transmutados pela fluidez, efemeridades das relações e de incertezas, tanto em relação ao presente quanto em relação aos projetos futuros, conforme apontado por Berger e Luckmann (2005) e Bauman (2008). Em terreno movediço e incerto, a regra universal de produção de vínculos se esvanece, já que [...], "para ter uma intenção bem pensada de transformar o presente em referência a um futuro projetado, é necessária uma pequena quantidade de controle sobre o presente" (BOURDIEU, 1998, p.96), o que para a escola tem representado sua impossibilidade de continuar pretendendo legitimar-se como único meio de ascensão social e para a juventude, o questionamento em relação ao próprio sentido da escola.

Diante da escola, em especial a de Ensino Médio, os jovens são invisibilizados em sua diversidade e em suas culturas juvenis por meio de silenciamentos que promovem um olhar adultocêntrico das práticas que devem, ou não, se encaixar nos cotidianos escolares (DAYRELL e CARRANO, 2014). Nesse contexto, como aponta Perrenoud (1995), o jovem é homogeneizado em seu ofício de aluno e como tal necessita responder positivamente aos padrões deste ofício que a instituição almeja.

Norteadada pela Sociologia da escuta proposta por Mellucci (2005) de escutar os jovens, ouvi-los, dialogar *com* eles em oposição ao *sobre* eles, tendo, portanto, o diálogo em contraposição ao monólogo e a escuta como um exercício ético aproximei-me *no* e *com* o campo.

Em uma das aulas de Filosofia, na organização dos grupos em círculo, Felipe, um jovem do primeiro ano, debruçado sobre sua bolsa faz perguntas sobre minha pesquisa e, após um silêncio, pede que eu escreva sobre como ele se sentia. Pergunta se poderia ditar para mim. Abro meu caderno de campo e escrevo prontamente o que ele ditava: "*Depois do almoço, não tem condição, não!* ", "*Quando chego em casa, não quero mais nada... Nem estudar. Só penso em dormir!*"

Apesar de realizar o registro de Felipe, seu pedido de tornar-se visível e audível ecoou em mim durante alguns dias. Ecoava a aposta de que seria importante que todos (ou o máximo) de jovem pudessem “escrever” sobre suas experiências como jovens estudantes em tempo integral, haja vista que a experiência desses já estava sendo “escrita” cotidianamente.

Tendo como pressuposto que “a etnografia traduz a experiência e o discurso em escrita” (CLIFFORD, 2014, p. 81) e que a escrita etnográfica é pastoreada pela autoridade do pesquisador, o registro escrito das experiências dos jovens pelos jovens seria uma possibilidade - não traçada inicialmente - de torná-los autores na pesquisa. Afinal, como indagado por Clifford (idem, p. 84), “quem de fato escreve um mito que é recitado em um gravador ou copiado para se tornar parte das notas de campo?” Assim, fiz uma carta convite aos jovens:

Como vai?

Quando escrevemos cartas nos aproximamos de nós mesmos, de nossas alegrias, incertezas, amores e desamores...

Escreva uma carta contado para alguém como tem sido sua vida enquanto um (a) jovem estudante em tempo integral.

Obrigada! Um abraço, Adriana.

Se, em um primeiro momento, o receio de que a proposta da escrita de cartas em um mundo líquido moderno onde os jovens-adolescentes vivem e tecem suas relações com ênfase no cyberspaço (BAUMANN, 2011) seria fadada ao insucesso, a participação dos jovens foi surpreendente. Recebi 217 cartas!

Para Soto (2002, p. 03), “uma carta é um texto, ao mesmo tempo, livre e codificado, íntimo e público, que pode ser considerado como segredo e como algo voltado para a sociabilidade”, que exprime, dessa maneira, uma relação do autor para o remete e traz em si a proposta de diálogo e de escuta.

Se a chave de abertura no gênero fábulas é o *Era uma vez...*, no gênero cartas ou epistolar, como também é conhecido, a chave de abertura normalmente se dá com um vocativo composto, quase sempre, por duas palavras: caro amigo, meu amor, querida amiga, como

vai. Quase todos reconhecem uma carta e a forma de sua estruturação, por outro lado, pouco sabemos sobre sua constituição como gênero.

Como uma prática socialmente construída, conforme apresentado por Soto (2002, 2007), o traçado da história do gênero epistolar possui forte ligação com a história do ocidente em especial, no período medieval. O formato do que hoje chamamos de carta foi sendo consolidado com as práticas do Cristianismo, a expansão das artes notárias e legislativas. Anteriormente ao Cristianismo, as discussões se davam por meio da Retórica Clássica e pela oralidade dos participantes. Com a inserção das Epístolas de Paulo (150 d.C., aproximadamente) na liturgia da missa da Igreja Católica e o crescimento do Cristianismo, a originalidade das epístolas que misturavam familiaridade (Paulo escreve a seus amigos: "Irmãos", "Meu muito caro amigo") e sacralidade (Paulo transmite a palavra de Deus)" se expande para além dos muros da igreja.

Dentre as inúmeras cartas recebidas, dialogarei com a da jovem romântica que representa tantas outras em similitude ao desejo de "pular os muros" da escola, da premente necessidade de se pensar novas práticas e novos espaços de aprendizagem intra e extramuros da escola.

"Querida Adriana,

Sou estudante no Instituto Federal do Espírito Santo e curso o segundo ano no Técnico em Agroindústria, estando aqui percebo que o meu caso e o de vários alunos do integral integrado é algo que tem que ser visto com cuidado, pois na teoria o integral abriria portas diversas aos que vivem a situação, porém não se pode negar que tendo o tempo quase todo ocupado pela obrigação de estar na escola outras opções como um pré-vestibular visando ao ENEM ficam cada vez mais distantes.

O tempo integral nos promete aulas extras e diversas, mais ligadas as vontades gerais como culinária, música, robótica, esportes diferentes e outros, porém não é o vemos, achamos estudantes cansados e desanimados, sem tempo e vontade, para como nos é dito, nos 'tornarmos' cidadãos que façam a diferença com uma variedade de habilidades. No

campus não temos restaurante, uma cantina adequada, nem uma biblioteca ou outros espaços bons para estudar ou relaxar, por conta da lotação.

Nossas aulas são exclusivamente em sala de aula. E muita aula, muito power point, muita aula, muito power point, muita aula, muito power point. Assim mesmo! Não saímos daqui da escola para quase nada e isto é muito cansativo para nós! Aham! Eu queria mais. Tem umas visitas técnicas, mas é bem pouco.

O horário integral acaba por se tornar um sonho teórico e de um resultado que não satisfaz as expectativas. Achei que seria diferente.

Um abraço de uma jovem romântica.” (grifo nosso)

JUVENTUDES OU JUVENTUDES?

Em seus 16 anos, a jovem romântica, expõe a partir de sua experiência no tempo integral questões que ecoam nos trabalhos acadêmicos sobre educação integral e o tempo integral (ou ampliação da jornada). O que é uma educação integral e qual sua relação com a ampliação do tempo? A ampliação do tempo será pautado em mais do mesmo? (ARROYO, 2014). É possível pensar uma educação integral exclusivamente “entre os muros” da escola? Como se sente um jovem no tempo integral?

Compreendo que juventudes diz respeito a uma diversidade e pluralidade de experiências juvenis circunscritas pelo gênero, etnia, raça, ou seja, “existem muitas formas de ser e de se experienciar o tempo de juventude” (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 105). Isto quer dizer que muito além de ser uma experiência geracional, ser jovem significa ser atravessado e constituído por diversos pertencimentos, como: a escola, a família, os amigos, o trabalho, o gênero, a classe social, entre outros.

Neste sentido, concebo juventude como uma categoria social e também cultural em

constante reconfiguração e por isso como "um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a passagem, assumindo uma importância em si mesma"(CARRANO, 2002, p.3). Optei pela pluralização do termo dada a multiplicidade dos modos de ser jovem – as juventudes e suas culturas juvenis, decisão corroborada pelos estudos de Abramo, 2008; Abramovay e Castro, 2006; Martins, 2014 entre outros. Portanto, compreendemos o “ser jovem” e os modos de “ser jovem” na contemporaneidade como construtos sociais. .

Sendo assim, definir jovens como aqueles que tem entre 14 e 24 anos, ou entre 14 e 29 anos é uma escolha que precisa estar relacionada com outras experiências, pois para aqueles que não têm direito à infância a juventude pode começar muito cedo, e em contrapartida; há àqueles que podem “alargar o chamado tempo de juventude” em consequência das alterações no mercado de trabalho e do aumento da expectativa de vida, como coloca Novaes (2006).

Bourdieu (1983) compreende que tais divisões são arbitrárias e se relacionam a contextos sociais e históricos. Estas divisões auxiliam na compreensão das disputas que se manifestam por meio das repartições etárias de poderes com a manutenção, inserção ou desaparecimento de posições sociais. Mesmo discordando do arbitrário cultural de definição da juventude em termos etários, Carrano (2002, p. 12), indica que tal critério é bastante utilizado nas pesquisas estatísticas e na institucionalização e judicialização das idades de escolarização e das responsabilidades jurídicas e sociais. Haja vista, a vinculação de juventude à “imaturidade psicológica”, que para o autor deveria ser percebido a partir da compreensão “da juventude como uma complexidade variável, que se distingue nos diferentes tempos e espaços sociais” [...].

AS JUVENTUDES NO TEMPO INTEGRAL

Diversas são as interpretações sobre o que vem a ser educação integral. Parto do pressuposto de que a educação integral em nosso país ainda não se organizou como uma política pública permanente. Projetos e experiências já são conhecidas e reconhecidas a

partir dessa concepção, todavia muito temos ainda a caminhar e estamos longe de torná-la perene.

A discussão acerca da educação integral e a escola de tempo integral retorna ao debate público como um dos caminhos para garantir uma educação pública de qualidade, mas as discussões não são recentes e remontam aos gregos que já defendiam uma educação integral, tendo como premissa o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas e Marx, em sua defesa por uma educação "omnilateral" (GADOTTI, 2009).

Para Coelho (2009), o debate sobre educação integral pode se referir a concepções e práticas complementares ou ainda totalmente diferentes. Sendo assim, dependendo do contexto em que for aplicado, revela disputas e interesses que essas concepções e práticas comportam. Sob esse ponto de vista, são evidenciados na história da educação brasileira, três movimentos político-sociais que apontaram para uma concepção de educação integral: o Conservadorismo, o Socialismo e o Liberalismo, representados, respectivamente, pelo Movimento Integralista, pelo Anarquismo e o Liberalismo. Resumidamente, a concepção integralista, liderada por Plínio Salgado, enfatizava a importância de uma educação integral para o homem integral, "formando o homem físico, intelectual, cívico e espiritual" (COELHO, 2009, p.88). Os teóricos do Anarquismo também acreditavam na formação do homem completo: "intelectual, moral e físico, mas se baseavam em princípios emancipadores" (COELHO, 2009, p.88). E o Liberalismo educacional de Anísio Teixeira que, além de propor a "formação completa do homem, voltava-se para a democracia, a industrialização e a experimentação" (COELHO, 2009, p.89), influenciado pelo princípio filosófico político-desenvolvimentista.

Independentemente dos vieses filosóficos políticos de cada vertente, Coelho (2009) considera fundamental a similitude do conceito de educação integral concebido e praticado por cada vertente: a tentativa de desenvolver uma educação que fosse a mais completa possível.

A efetivação da educação, para Anísio Teixeira (1996), subordina-se à ampliação do tempo na escola, logo, a escola de tempo integral seria a solução para melhorar a qualidade do ensino e atender às demandas da sociedade. Contestando a premissa de que

a educação integral subordina-se ao tempo integral, defendida por Anísio Teixeira, Gadotti (2009) considera que a escola independente de ser organizada em tempo parcial ou integral, tem como pressuposto educar integralmente os sujeitos. Por outro lado, segundo o mesmo autor, a expansão do tempo integral no Brasil é, em muitos casos, uma tentativa de suprir deficiências ou mesmo a inexistência de políticas de Estado em relação aos direitos das infâncias e juventudes. Sendo assim, a concepção de educação integral não pode ser confundida com a organização temporal da escola, seja parcial ou de tempo integral. Haja vista que a educação integral não está condicionada exclusivamente ao tempo integral.

Mesmo com o conhecimento e reconhecimento de experiência já realizados, o conceito de educação integral “não é autoevidente”, como apontado por Gabriel e Cavaliere (2012), fato que se relaciona com os limites e possibilidades de cada uma das instituições escolares e suas diferentes formas e contribuições de se fazer a educação integral no Brasil. As autoras identificam, no Brasil, dois tipos de experiências a que se tem chamado de educação integral; a primeira é focada no espaço escolar: mudanças/adaptações arquitetônicas no espaço escolar e alterações/adaptações nos tempos escolares; a segunda, que pressupõe uma responsabilidade coletiva compartilhada, independentemente da estruturação ou reestruturação do espaço escolar, se desenvolve a partir de uma concepção multissetorial da educação: escola fora de seus muros e a concepção de cidade educadora.

Parece-nos que a carta da jovem romântica nos chama a atenção para importância dos dois tipos de experiências citadas por Gabriel e Cavaliere (2012). Se as autoras apresentam as experiências separadamente quase em oposição, a jovem romântica nos apresenta uma terceira possibilidade: a imbricação dos tipos. Sendo assim, a jovem compreende a fundamental importância das mudanças/adaptações no espaço escolar concomitante ao diálogo com novas possibilidades de aprendizagem em outros ambientes, como a cidade.

Como apontado pelas estudiosas e pela jovem romântica, é fundamental que no espaço escolar existam condições para a garantia de um ambiente muito além de mudanças e adaptações arquitetônicas que visem a estrutura formal de uma escola: as salas de aula, por exemplo. Mas que tenham espaços para relaxar, espaços acolhedores e descansadores para os jovens. E que ademais garanta um direito básico ao ser humano: o

da alimentação, como denunciado na carta da jovem.

[...] No campus não temos restaurante, uma cantina adequada, nem uma biblioteca ou outros espaços bons para estudar ou relaxar, por conta da lotação.

Por outro lado, além das condições estruturais a jovem romântica expõe a necessidade de pular os “muros” e pensar uma escola fora de seus muros. Corroborando com a concepção de uma cidade como possibilidade de espaços de criação e recriação e, portanto, de aprendizagem defendida dentre outros por Carrano (2003), que defende que praticar a cidade seja por si só um processo educativo.

[...] Nossas aulas são exclusivamente em sala de aula. E muita aula, muito power point, muita aula, muito power point, muita aula, muito power point. Assim mesmo! Não saímos daqui da escola para quase nada e isto é muito cansativo para nós! Aham! Eu queria mais. Tem umas visitas técnicas, mas é bem pouco”. (grifo nosso)

Neste sentido, a jovem pressupõe a necessidade de uma estrutura adequada no ensino em tempo integral (entre muros) e novas possibilidades de aprendizagem (intramuros e extramuros) que podem caminhar juntas. Possibilidades estas que são importantes, quiçá fundamentais para a jovem romântica que evidencia repetidamente o pedido de mudanças. Ignorar este pedido é reafirmar o tempo integral como sinônimo de desânimo e encarceramento, ou ainda

“[...]um sonho teórico e de um resultado que não satisfaz as expectativas. Achei que seria diferente.

POR UMA ESCOLA SEM MUROS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL COM A CIDADE

O diálogo com a jovem romântica instiga a pensar uma escola que possibilite novas formas de se pensar o espaço e o tempo escolar, seja dentro ou fora de seus muros. Além das limitações impostas pelos muros que aprisionam e vigiam os sujeitos, nos convida a

pensar uma escola sem muros, onde a cidade com suas ruas, praças, museus e histórias construídas e reconstruídas pelos mais diversos grupos etários torne-se espaço de criação e recriação e por isso, de aprendizagens (CARRANO, 2003). No tempo integral, independentemente do nível de ensino, o tempo a mais não deve ser compreendido como um tempo de encurralamento e aprisionamento, sob o risco de restrição do projeto de educação integral.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Espaços de juventude. In: FREITAS, M.V. de; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas públicas juventude em pauta**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 219-228.

ABRAMOVAY, Míriam ; CASTRO, Mary Garcia. (Coord.). **Juventude, Juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: Unesco, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In.: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, 2012. P. 267-276.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmund. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar. 2011.

BERGER, Peter Ludwig.; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. 2. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. A juventude é apenas uma palavra. In.: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983. p. 112-121.

CARRANO, Paulo. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 4.ed. Rio de Janeiro UFRJ, 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Veloso (Org.). **Educação integral e tempo integral**. **Em Aberto**, Brasília: INEP, v. 22, n. 80, 2009, p. 83-96.

DAYRELL, Juarez.; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In.: CARRANO, Paulo. e MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogos. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014. p. 101-134.

ELIAS, Nobert. **Sobre o tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernández. Prefácio. In.: KRAWCZYK, Nora (Org.) et al. **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 7- 11.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso 2012, p.118-127.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Memória de jovem: um conceito em construção. In.: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar. (Org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: UFF, 2014. p. 211-229.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2004. p. 160-179.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. **A Política Estadual de Educação no Espírito Santo: o papel do projeto "Escola Viva" no direito social à educação básica profissional**. 2016. 245 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SOTO, Ucy. Trabalhando com cartas. **Boletim do Programa Salto Para o Futuro**. 2002. Série Varal de Textos. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/> Acesso em: 28 maio 2016.

_____. **Cartas através do tempo**: o lugar do outro na correspondência brasileira. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 1996.

Juventude, Trabalho e Formação: As lutas juvenis em busca de uma escola mais justa.

FERNANDA ZERBINATO BISPO VELASCO¹

Resumo:

Esse estudo faz uma reflexão sobre os movimentos de ocupação da juventude secundarista e traz a tona o debate sobre a dualidade estrutural que ainda se mantém determinante quando o assunto é a formação da classe trabalhadora. Esse movimento Juvenil ocorreu de forma autônoma e os Jovens se apropriaram dos espaços de suas escolas e demonstraram ao longo dos dias de ocupação que são capazes de respeitá-las e de compreender a importância daquele espaço no processo educacional. Vivenciaram o verdadeiro sentido da escola, ou seja, um ambiente aonde os Jovens, as famílias e a comunidade conseguem desenvolver diversas atividades intelectuais e culturais. Neste estudo a respeito do jovem contemporâneo tentaremos compreender o que eles pensam da política educacional atual e de como eles se apoderam do ambiente e das rotinas de suas escolas. A juventude precisa ser ouvida. Busca-se desta forma analisar a relação entre futuro, trabalho e educação. A metodologia empregada vai constar de pesquisa bibliográfica a respeito da temática apresentada ao longo do trabalho em questão. E será utilizado como fonte de pesquisa publicações em periódicos e livros.

Palavras chaves: Educação; Juventude; Futuro

1.Introdução:

Os involuntários de uma pátria que não queremos, de um governo(ou desgoverno) que não representa e nunca nos representou.(...) só nós mesmos podemos nos representar, ou talvez, só nós podemos dizer que representamos a terra, essa terra. Não a “nossa terra”, mas a terra de onde somos de quem somos. Somos involuntários da pátria. Porque outra é a nossa vontade. Involuntários de todas as pátrias desertai-vos! (Castro Apud Adad e Sousa,2016)

Neste momento tão conturbado da nossa política surge em cena um novo ator, a juventude secundarista com o movimento de ocupação das escolas públicas. O Jovem contemporâneo pede o “microfone” e quer falar. Ele levou a sociedade nos últimos tempos para o espaço escolar e nos desvendou todas as mazelas muitas vezes escondidas da educação do nosso País.

O jovem de hoje possui um comportamento diferente dos jovens do passado, ou seja, eles desejam lutar por uma educação mais justa e transformar a sua “terra”, mas rejeitam a ligação com partidos políticos ou qualquer outro movimento social que possam de alguma forma determinar as suas ações. Eles através dessa proposta de luta querem mostrar para a sociedade as suas pautas. Eles querem ser ouvidos! Eles querem denunciar a falta de investimento nas escolas, pois eles sofrem com uma infra-estrutura sucateada e possuem professores com baixa remuneração, com sobrecarga de trabalho e que não são estimulados pelo sistema a se qualificarem constantemente.

Esses jovens soltam a voz para denunciar as atrocidades propostas pelo atual governo em relação à educação. Nesta esfera entram a PEC 55/16 e a Lei 13.415/17. Como um governo pode ter em pauta limitar os gastos públicos por vinte anos e como pode propor uma escola integral divididas em áreas de conhecimento, aonde caberá ao aluno escolher a área de conhecimento que desejará seguir. Como poderá se realizar uma alteração nesses moldes na educação se a estrutura que encontramos hoje nas escolas públicas estão desgastadas e sem perspectivas satisfatórias para o futuro.

Sabe-se que a escola em tempo integral é inviável para a maioria dos jovens, pois muitos dos estudantes das escolas públicas, que atendem de uma forma geral aos mais pobres da nossa sociedade de classe, estudam em um turno e trabalham no outro.

E o investimento governamental vai ocorrer de forma satisfatória, a fim de promover essas alterações propostas? Pela história das políticas educacionais do nosso País, acredita-se que mais uma vez as novas propostas ou as velhas com “roupas” novas vão promover alterações perversas que não irão melhorar as perspectivas futuras dessa juventude e ainda vão acentuar a degradação do sistema de ensino vigente. E com isso nos cabe a pergunta: O Estado mais uma vez vai sucatear a escola pública para atender os interesses da sociedade capitalista? Os mesmos grupos vão se empoderar mais uma vez a partir da exploração da classe trabalhadora? Por isso não podemos debater Juventude e educação em geral separando-a de seu contexto histórico. É preciso qualificar de que educação estamos falando, a partir de que ponto de vista, pois toda educação é situada historicamente.

Neste artigo temos como objetivo compreender o pensamento da juventude a respeito da política atual. E de como eles se apoderaram do ambiente e da rotina de suas escolas. O quê os alunos esperam do seu futuro profissional e do futuro do País. Neste cenário analisaremos alguns trabalhos que conseguiram captar elementos e a essência dessa luta tão original, organizada e natural que arrebatou os jovens de todo o País. Podemos defini-los como “sujeitos populares como protagonistas do seu próprio aprendizado e atores de sua emancipação”. (Camelo,2016)

Cabe ressaltar que este trabalho é parte do projeto de pesquisa do Mestrado em Saúde, trabalho e educação. Aonde tento a partir da minha função de docente de uma escola pública federal(CEFET/RJ UNED-NI) resgatar o histórico e as aflições da educação profissional. E nada melhor do que estudar as angústias e lutas da juventude contemporânea para compreender a real gravidade dos atuais acontecimentos presentes no cenário da educação brasileira. Para compreender melhor o jovem e a sua escola se faz necessário resgatar brevemente conceitos importantes da Dualidade Estrutural que ao longo de anos se sedimentam e impedem a instalação de uma educação mais Justa. É necessário fincar fortemente o nosso debate na perspectiva de uma sociedade capitalista e de classe, pois assim compreenderemos melhor a educação pautada para o trabalho.

A metodologia empregada vai constar de pesquisa bibliográfica a respeito da temática apresentada ao longo do trabalho e será utilizado como fonte de pesquisa publicações em periódicos e livros.

2. Percurso da Dualidade Estrutural na educação Brasileira

Para começarmos a compreender com mais clareza a dinâmica do processo educacional e principalmente a instalação e manutenção da educação profissional em nosso País, alguns conceitos precisam ser levantados e desvendados. Será necessário compreender inicialmente como a dualidade estrutural se estabelece na fundamentação das práticas educativas. Lembrando que esta é um fenômeno que percorre toda a história da educação brasileira, pois existe embutido nesse modelo um dilema, ou seja, uma educação propedêutica para as elites e uma educação restrita de caráter instrumental para as classes subalternas. (Júnior, 2015p. 26)

No modo de produção capitalista, a finalidade do trabalho pedagógico é disciplinamento para a vida social e produtiva em conformidade com as especificidades que os processos de produção vão assumindo, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas. Em uma sociedade dividida em classes, em que as relações sociais são de exploração, ele desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como são demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso o do capital. (Kuenzer e Deluiz,2016,P.3)

A partir da abordagem das autoras é necessário se realizar uma reflexão sobre como o capitalismo vem se estruturando através do processo de acumulação flexível e como isso vem impactando na realidade dos processos educacionais. No regime de acumulação flexível, do ponto de vista do capital, existe uma substituição das bases rígidas de produção pelas bases flexíveis. A partir da superação da acumulação rígida pela acumulação flexível observamos o surgimento de novas formas de disciplinamento da força de trabalho. O que podemos observar é uma dualidade na acumulação flexível, pois teremos uma educação básica para os que vivem do trabalho e uma educação específica, de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica para os que vão realizar o trabalho intelectual. Gerando com essa forma de estruturação uma formação diferenciada entre as classes e promovendo estrategicamente que o conhecimento que permite inovação permaneça restrito a certos grupos dominantes que formam as altas castas do capital. (Kuenzer,2016). Esta dinâmica também é apontada por Harvey a respeito de como o saber está sendo difundido e obtido na sociedade capitalista:

O próprio saber se torna uma mercadoria- chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob as condições que são elas mesmas cada vez mais

organizadas em bases competitivas. Universidades e Institutos de pesquisa competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiro novas descobertas científicas (...). A produção organizada do conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que assumiu cada vez mais um cunho comercial como provam as incômodas transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiões do conhecimento a soldo do capital corporativo. (Harvey,2014, p.151)

Vale lembrar que no regime de acumulação rígida a competência da classe trabalhadora estava relacionada com a experiência e não com o conhecimento sistematizado, ou seja, o trabalhador acumulava saberes provenientes da sua prática cotidiana. A dimensão tácita do seu trabalho se sobrepunha consideravelmente ao seu saber técnico-científico. Com as alterações geradas pelo capital hoje essa força de trabalho necessita de maior conhecimento proveniente da educação formal e só a experiência e os conhecimentos adquiridos ao longo da sua prática laboral não são suficientes para gerar estabilidade no mundo do trabalho. O que se observa é uma relação permanente e sistematizada com o conhecimento teórico, através do domínio das categorias do trabalho intelectual. (Kuenzer, 2016). Com isso observamos que os trabalhadores neste modelo de produção e educação apresentam “dificuldades de requalificação intelectualizada em decorrência da precarização cultural derivada da origem de classe e tendem ou a exclusão ou a inclusão nos setores mais flexíveis da força de trabalho”. (Kuenzer, 2016.p.29)

Na nova forma de produção capitalista temos o uso de novas tecnologias produtivas automação e robôs, o mundo gira rapidamente e as informações se propagam de forma alucinada. Neste contexto o trabalhador não pode mais estar preso ao tácito, mas sim tornar-se um trabalhador flexível que consegue demonstrar suas competências anteriormente desenvolvidas, tais como as de origem cognitiva, prática ou comportamental e estar aberto ao conhecimento de novos conceitos sabendo submeter-se obedientemente a eles. Isto indica uma subjetividade disciplinada, a qual tende favorecer a dinamicidade e a fluidez proposta pelo atual sistema. (Kuenzer,2016)

A partir dessa dinâmica do mercado de trabalho capitalista globalizado devemos refletir como as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas. O que se observa é uma exclusão incluyente, ou seja, um ensino pautado em cursos aligeirados, profissionalizantes para formar os indivíduos exclusivamente seguindo as regras do mercado vigente. Nesta

falsa visão acredita-se em uma melhor empregabilidade, porém os certificados vazios emitidos aos jovens e adultos que buscam hoje uma formação não refletem rigor e seriedade das práticas educativas. Nos ambientes escolares, sejam eles da educação fundamental ou do nível superior o que se nota é uma mercantilização do saber e o que fornece mais lucro é o que deve ser adotado. Deixando de lado a preocupação com a formação de qualidade que de alguma forma tencionaria as estruturas sociais atuais. O indivíduo não recebe uma educação de qualidade que o leva a reflexão e a uma mudança real da sociedade, na qual está inserido. Não observamos conteúdos sólidos, nem escolas bem equipadas e com professores qualificados e bem remunerados. E este quadro se agrava ainda mais na rede pública de educação, visto que a falta de investimento por parte do governo é uma estratégia cruel para fortalecer o mercado privado. Neste contexto o que percebemos é a aplicação de uma escola pobre para os mais pobres e de uma educação requintada e bem desenvolvida para os que podem pagar. Para estes o ambiente escolar é ancorado por diversos recursos científicos e tecnológicos, pois a elite do nosso país necessita continuar dominando o saber mais rebuscado, a fim de manter a classe trabalhadora dominada e servil. Essa educação incompetente para a maioria da população gera aos menos favorecidos uma exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (Kuenzer e Deluiz,2005).

Nesta abordagem tentam nos fazer acreditar que a principal meta da escola é projetar o futuro, porém diante de uma sociedade individualista, institucionalizada que prega o consumismo compulsório, o que percebemos é que cabe a cada indivíduo se qualificar e competir para obter um lugar no mercado de trabalho através de suas tão cultivadas competências. Neste modelo educacional é difícil sonhar e projetar um futuro, pois a escola reforça as desigualdades sociais e culturais, uma vez que o conhecimento ofertado aos jovens é organizado para satisfazer os interesses de um grupo hegemônico.

Hoje o jovem encara a escola como um cheque pré-datado, o qual poderá ou não ser descontado. Não se tem convicção a respeito da possibilidade de um emprego no futuro. Aumentou-se o nível de qualificação e de certificação, porém não se aumentou o número de ofertas de emprego. Não existe emprego para todos, pois isso é fruto da sociedade perversa na qual estamos inseridos. E o que se observa como resultado desse modelo econômico e educacional são jovens terminando a sua formação e permanecendo junto as suas famílias,

ou seja não conseguem obter autonomia e gerir suas próprias vidas, pois não encontram possibilidades de sobrevivência. No meio de tantas inquietações a juventude não consegue mais vislumbrar um futuro que gere segurança e certezas satisfatórias. Neste futuro não determinado surgem sentimentos confusos de instabilidade, angústia e impotência. (Sales & Vasconcelos, 2016)

...A relação escola e trabalho não pode se estabelecer subordinando a escola ao capital. Ou seja, pensar a escola como tendo a obrigação de somente preparar para o mercado de trabalho leva, impreterivelmente, a repensar a qualidade e função da escola, para que esta não se reduza a uma ótica exclusivamente mercantil. A educação não pode ser entendida apenas como instrumento de mobilidade social, mas preponderantemente, como uma possibilidade de enriquecimento pessoal. E, mesmo quando a formação é dirigida à inserção profissional não há garantia de que esta ocorra. (Sales & Vasconcelos, 2016, p.78)

Com esses apontamentos das autoras voltamos o nosso olhar sobre a questão da formação quase que exclusiva para atender as demandas do mercado de trabalho. Não estamos formando jovens somente para que esses tenham uma qualificação que permita a sua inserção em algum viés das linhas produtivas do capitalismo. Desejamos formar indivíduos críticos, criativos, determinados e senhores de sua própria história. E que consigam através dos ensinamentos difundidos no ambiente escolar, alterarem a sua realidade e a da sociedade na qual estão inseridos. Devemos romper com o discurso hegemônico que prega que cada um deve lutar pelo que é seu. Desta forma não alcançaremos êxito, pois sozinhos e alienados não tencionaremos as estruturas até então impostas.

Com esta indicação deseja-se educar não somente para o universo do trabalho, mas para que os indivíduos possam plenamente exercer suas ações com princípios éticos e humanitários. Que possam se tornar indivíduos socialmente produtivos satisfazendo de forma digna suas necessidades essenciais. Ao se formar esses jovens devem ser capazes de agregar teoria e prática no enfrentamento das situações adversas propostas por nossa condição social.

A formação do trabalhador não pode ser pensada fora da história, das relações sociais e das transformações operadas pelo trabalho organizado socialmente. Como toda

atividade humana corresponde a uma determinada concepção de mundo, a construção humana deve ser unitária e coerente para que ocorra uma elaboração crítica e consciente daquilo que realmente somos.

Por isso não podemos entender a formação profissional como indispensável para o bom desempenho das atividades profissionais da juventude. Considerando que se houver políticas públicas e investimentos constantes nessa área de ensino, os problemas reais de desemprego seriam solucionados como em um passe de mágica. Sabe-se hoje que esse conceito está longe de ser verdadeiro. O que se precisa é exigir práticas educativas problematizadas que estimulem os educandos enquanto sujeitos capazes de entender as relações de trabalho, na qual estão inseridos.

3. A luta da juventude por uma educação verdadeiramente emancipadora:

Esse capítulo da história se inicia quando as políticas públicas de educação ignorando a vontade dos jovens implementa ações que vão desembocar em uma formação diferente para os filhos dos trabalhadores, ou seja, um ensino deficitário, aligeirado e voltado exclusivamente para atender as demandas de acumulação do capital. Tentamos a todo o momento habilitá-los tecnicamente, socialmente e ideologicamente para o trabalho. Para as camadas menos favorecidas da nossa sociedade o Estado oferta uma educação mínima que não atende uma formação ampla do indivíduo. Como o aluno da escola pública poderá prosseguir no seu processo de aprendizagem se o que é ofertado a ele é mínimo e distante do que é ofertado no ensino privado. Sabemos que muitos jovens sonham com a Universidade e com a possibilidade de ascensão social, ainda são levados a imaginar que a educação é a solução para acabar com as diferenças entre as classes. Que futuro desalentador esperamos para esses jovens. Isto porque os problemas do presente acabam determinando os fracassos do futuro. E podemos compreender esses dilemas a partir das estruturas de agora. Esses jovens muitas vezes trabalham e agora com ensino integral proposto pela MP 746 é bem provável que eles abandonem o estudo, as condições socioeconômicas também afetam seu desempenho escolar, muitas vezes não conseguem ter um transporte digno para a escola, não possuem dinheiro para se manterem nas salas de aula, e são vítimas muitas vezes de violência social e familiar. Fora tudo o que eles presenciam em seu ambiente social quando chegam na escola defrontam-se com uma

cultura de desmotivação, que contamina os agentes do processo educacional, e que são reforçados a cada dia pela falta de investimentos por parte do Estado gerando um ambiente sucateado, com professores que não recebem salários dignos e por fim com a mercantilização da educação. Por isso eles se uniram para ocupar e cuidar das suas escolas. Eles mostram que desejam fazer parte de seus espaços. Eles querem uma escola diferente. Eles desejam um ensino e uma vida mais justa. Porque o aprendizado ocorre dentro e fora dos muros da escola. Como iremos formar novos cidadãos com uma sociedade tão dilacerada pelas desigualdades sociais. E ainda temos que pensar que uma pequena parcela dessa mesma sociedade detém um ensino propedêutico de excelência, pois pode pagar por todos os recursos tecnológicos e científicos. E manter sobre controle o saber que advém da ciência, da cultura e das tecnologias mais avançadas da nossa sociedade. Por isso é necessário ressaltar a história de uma estudante de 16 anos de uma escola pública da zona rural de Pernambuco. Nesse discurso podemos compreender um pouco do Drama que vive muitos secundaristas de nosso País tão injusto.

(...) A estudante foi à escola somente três vezes, pois o ônibus que a conduzia já possuía a triste sina de viver quebrando. Valéria apesar de vivenciar uma realidade social e educacional árdua e sofrida, sobrevivendo em meio a uma escola que amarga, entre outras falhas, um único banheiro para ser dividido por todos os discentes, ainda encontra motivação para fazer poesia, revelando sensibilidade. Apesar das condições que a cercam a jovem mantém uma impressionante intimidade com as palavras. Ela poetiza em seus escritos: Eu deveria ter uma péssima impressão da vida, se não fosse a paixão que tenho pela arte de viver. Meu acalanto é a melodia do vento sobre minha janela, a minha certeza é a de que sempre que olhar para o céu terei as estrelas, protagonizando um belo espetáculo e que ao anoitecer, terei um singelo luar e no despontar de um novo dia terei novas esperanças. E no palco da vida terei uma platéia exclusiva para me aplaudir em meios as contradições impostas pelo destino. (Adad e Sousa,2016,p.2-3)

Ao analisarmos os versos de Valéria percebemos palavras como esperança e destino. Mas como e quando ocorrerá à alteração desse destino tão cruel imposto pela sociedade capitalista? A única forma que temos para começar a tencionar um pouco essas estruturas é através da luta constante, afim de que em algum momento a educação possa se tornar um caminho seguro e com possibilidades concretas para o futuro desses jovens. E quando

falamos de luta a juventude tem dado exemplo de organização e garra, pois a esperança por uma escola justa e eficaz vence os medos que podem surgir ao longo do percurso.

A ocupação das escolas pelos estudantes se traduziu em um micropoder contra uma miragem histórica da educação brasileira: a invisibilidade dos docentes, especialmente dos discentes, como agentes importantes e integradores do trânsito educacional. A educação não é somente macropolítica feita de planos, planejamentos e reformas; ela é também a poesia e a dor da menina Valéria e o movimento ocupa escolas, auto-organizado por secundaristas, por exemplo. (Adad e Sousa, 2016, p.4)

Quando observamos que a nossa sociedade vive um momento histórico de aceleração temporal notamos que deste tempo surge uma nova juventude. Os jovens atuais vivem em um mundo globalizado, aonde as relações são virtuais, as informações são instantâneas, aonde o individualismo é soberano e as relações são efêmeras. Estes jovens têm medo do que vão enfrentar no futuro, mas começam a gerar movimentos de resistência diferente do que observávamos no passado com os movimentos estudantis.

Um exemplo desse processo ocorre com as ocupações das escolas promovidas pelos secundaristas. Neste movimento eles promovem a ruptura de um cotidiano escolar e apontam para outras possibilidades de organização da escola em princípios mais democráticos, os quais valorizam o protagonismo dos estudantes. Nas escolas ocupadas os estudantes puderam vivenciar uma experiência aonde eles eram os sujeitos ativos na organização do tempo, do espaço, do currículo e da gestão da escola. Esses estudantes se organizaram por meio de assembléias e as decisões eram tomadas em coletividade. Desta forma eles perceberam que a escola pode ser reorganizada de forma diferente, segundo as suas necessidades e interesses. Então esse movimento das ocupações contribuiu para uma maior politização dos estudantes e também propiciou momentos para o aprendizado de luta e organização. (Piolli et al, 2016)

A ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas, organizada em algumas capitais do Brasil, destaca esse espaço como lugar de suspensão, interrupção temporária das suas atividades para gritar ao mundo: Não obedeço mais! Por meio dessa ação, jogam na cara da figura do poder o que consideram injusto, possibilitando a visualização de sua revolta: "É sempre assim. Engole!

Aceita, aceita e aceita! Não somos obrigados a aceitar tudo".(...) Nenhum poder é capaz de tornar a insurgência absolutamente impossível porque aquele que se rebela e em definitivo, sem explicação. Ocorre um dilaceramento que interrompe o fio da história e suas longas

cadeias de razões para que se possa preferir os riscos das incertezas à certeza de ter de obedecer. Tudo se revira, deixa de estar à mercê e resiste, furando bloqueios. (Adad e Sousa, 2016, p.2.)

E como foi difícil romper com o medo da luta e das incertezas frente a essa forma de reivindicar seus direitos. De um lado temos as famílias dos jovens que tinham medo do movimento e da violência, a qual estariam expostos ocupando o ambiente escolar. Também foi observada a coerção por parte do Estado com liberação das escolas através da força militar. E a mídia que destorce falas e descreve o movimento enfatizando os acontecimentos ruins e impedem que as reivindicações justas da juventude cheguem de forma clara a toda população. Sabemos que o movimento se tornou mais evidente por conta do Enem. Neste momento é que tomamos conhecimento da dimensão dessa luta. Por conta das escolas ocupadas o Governo disse que não poderia realizar o exame nacional do ensino médio e a partir disso começou a colocar estudantes contra outros estudantes. Tentaram de todas as formas calar os secundaristas, mas eles já sabem a receita e possuem uma vontade enorme de lutar por uma escola de qualidade. Através desses movimentos os jovens passaram a ter consciência de que política faz parte do nosso cotidiano. Que jovem é capaz de debater e de forma crítica e consciente devem lutar pelos seus direitos e por uma sociedade mais justa. Neste exercício de cidadania eles precisaram buscar conhecimentos além dos muros quase prisionais das escolas. Tiveram que desenvolver a capacidade de dialogar e de realizarem no coletivo ações para melhorarem as suas escolas já naquele momento de luta. Foram desenvolvidos projetos culturais e aulas alternativas propostas por seus professores. A mídia pode tentar convencer a sociedade que são apenas jovens arruaceiros que não desejam estudar, mas pelo contrário são jovens que estão se organizando para obter respeito por parte do Estado e por parte da sociedade.

A experimentação da insurreição só pode ser vista como um sangue novo que corre pelos pilares insones de descaso do Estado com a educação. É a cantiga da vida a ser celebrada, de tal modo que jovens e educadores pudessem viver sua maioria e se sentissem capazes de fazer suas escolhas, expressar as suas próprias convicções e intervir na excessiva busca de certezas ao construir as suas

pontes para o futuro, sem medo de incertezas. Caso contrário, quando o tempo de vida não é aprendido livremente, a vida passa a ser uma prisão. (Adad e Sousa, 2016, p.10)

Nesta perspectiva devemos refletir sobre as questões que afligem a juventude e ser jovem implica na capacidade de escolher e transformar a sua existência. “os jovens são considerados a ponta do iceberg que se compreendida, pode explicar as linhas de força que alicerçarão as sociedades no futuro”. (Carrano, 2012, p.85)

Pautado nestas necessidades da juventude atual as Instituições devem contribuir para que esses jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e que possam construir seus valores e conhecimentos que já não são mais impostos pelas heranças familiares ou institucionais. Quando pensamos em políticas públicas destinadas aos jovens da nossa sociedade notamos que elas ofertavam aquilo que se achava que eram as necessidades dos jovens. E nunca se preocuparam em indagar ou provocar processos que abrissem espaços e tempos de diálogo. Se quem estuda a juventude ouvisse o que eles indicam a respeito dos seus caminhos e de suas demandas, não realizariam projetos pré-concebidos por lógicas adultas. Por isso é necessário saber o que eles e elas querem dizer e o que precisam sinalizar. E o que desejam realizar individualmente ou coletivamente. (Carrano, 2012, p.85)

4-Considerações finais:

Esse momento é de reflexão e cabe a nós ouvirmos o que emana dessa juventude em relação ao hoje e ao amanhã. Desta forma os jovens precisam que a sociedade escute a voz que ecoa do ambiente escolar. Saber o que eles pensam da estrutura das escolas, dos projetos desenvolvidos, da sobreposição e retirada de matérias na grade, dos currículos muitas vezes impostos. Criados por indivíduos que não fazem noção dos problemas educacionais vivenciados em nossa sociedade. E acima de tudo o que essa juventude deseja mostrar é um projeto de luta que se baseia na coletividade e que principalmente consegue promover o diálogo, a fim de gerar melhores relações com os outros jovens, com os docentes e com a Direção.

Nesta abordagem pretendemos desvendar esse ambiente de formação, entender se estamos conseguindo cumprir nosso papel social de contribuirmos na formação de Jovens mais críticos e que vão poder a partir desse momento histórico traçar seus caminhos de uma forma segura e serena atingindo alvos de inclusão e manutenção de projetos em uma ordem social mais justa. Sabemos que nesse momento o Brasil está fechando portas para o futuro dessa juventude. Com a PEC 55 teremos cortes em investimentos principalmente em educação e saúde. E desta forma qual será o futuro para os discentes e trabalhadores desses segmentos. A escola que já estava tão desvalorizada vai daqui para frente se sucatear cada vez mais, pois não receberá os investimentos necessários. E sabemos que isso tudo faz parte de um processo para valorizar o privado em detrimento do público. Cabe a nós lutar, desvendar os fundamentos dessa política e sermos indivíduos políticos e em prol do coletivo, pois pensando somente em nós e em nossos problemas não conseguiremos vencer tantos obstáculos. Para terminar esse pensamento ressalto uma frase instigante do movimento secundarista de São Paulo: "Podem acabar com a nossa verba e não com o nosso verbo". (Sordi e Moraes,2016)

Referências Bibliográficas:

Adad, Shara Jane Holanda Costa; Sousa, Ana Cristina Meneses de. "Pro dia nascer feliz" Nas escolas ocupadas por Estudantes Secundaristas: Notas para uma educação da Insurreição. **RevistAleph**, Ano XIII, nº27, dezembro,2016.

Camelo, Edgar Antônio Nery Alves. Por uma escola de luta: a educação como práxis. **Anais da V semana de integração Inhumas, UEG**, 2016, p422-430.

Carrano, Paulo. **O social em questão**. Ano XV. nº27-2012

Harvey, David. Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.**Edições Loyola**, 25º edição, São Paulo, 2014.

Junior, José Nilton Alves Pereira. Política de educação profissional e tecnológica no Brasil: Dualidade estrutural e reformas para a formação profissional na Rede Federal de Ensino.(**Mestrado em políticas públicas e gestão da Educação**). Programa de pós-Graduação em políticas públicas e Gestão da Educação Superior. Universidade Federal do Ceará, Ceará,2015.

Kuenzer, Acácia Zeneide; Deluiz, Neise. Pedagogia do trabalho na acumulação flexível: Os processos de "Exclusão includente e" Inclusão Excludente" como uma nova Forma de Dualidade Estrutural. **Boletim Técnico do Senac**. Nº1, V.31,P.25-29, 2005.

Kuenzer,A.Z; Grabowsk,G. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível.**Holos**,ano32.vol.6. Paraná,2016.

Piolli,Evaldo; Pereira,Luciano; Mesko,Andressa de Sousa Rodrigues. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa(Sorocaba/SP)**, vol.2,n.1,p.31-35, jan/jun.2016.

Sales, Celecina Veras; Vasconcelos, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino Médio integrado e juventude: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, v.41,p69-90, Jan./Mar,Porto Alegre,2016.

Sordi, Denise N de Moraes, Sérgio Paulo. "Os estudantes estão famintos!": ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. **Religacion. Revista de ciências sociales y humanidades**. Vol1.nº 2. Junio ,2016. P25-43.

O DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL DO ADOLESCENTE APRENDIZ NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM E AS RELAÇÕES INTRÍNSECAS A EDUCAÇÃO

PINHEIRO, Cláudia Aparecida Vieira

Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, na área de Educação Política e Cidadania. Docente do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo – ES, Docente da Educação Infantil, Gestora Escolar e Professora formadora em Gestão Escolar na Secretaria Municipal de Cachoeiro de Itapemirim-ES.
claudiavieira1999@hotmail.com.

RESUMO

O presente artigo objetiva-se analisar o Programa de Aprendizagem Adolescente Aprendiz, sua efetividade enquanto Política Pública voltada ao adolescente, em relação ao seu preparo para o mercado de trabalho e contribuinte no seu desenvolvimento, bem como as relações do programa, enquanto porta de acesso a inserção dos adolescentes ao mercado de trabalho, com a educação. A metodologia da pesquisa pautou-se no levantamento bibliográfico, tomando por base Ariès (1978), Pais (1993), Abramovay, Castro, et al (2002), Spósito (2003, 2015) e a pesquisa documental buscando dar legitimidade na construção, considerando as legislações vigentes.

Palavras-chave: Programa de Aprendizagem; Adolescente Aprendiz; Educação; Trabalho.

INTRODUÇÃO

No cenário atual brasileiro, o diálogo acerca das Políticas Públicas de atenção à adolescência e à juventude, tem emergido expressivamente nos debates de estudiosos e nas pautas governamentais cujos propósitos vão desde as preocupações com questões sociais de desigualdades, às questões de empregabilidade, como a inserção de adolescentes jovens ao mercado de trabalho. Dada essas preocupações, consideram-se as Políticas Públicas que garantam os direitos civis, políticos e sociais, bem como o exercício da cidadania, consideram-se ainda os aspectos legais que legitimam as ações possíveis em relação ao adolescente e sua inserção junto ao mercado de trabalho. Por fim e, não menos importante, considera-se o contexto em que esses adolescentes estão inseridos, muitas vezes em vulnerabilidade e risco social, sendo negligenciados seus direitos.

Reconhecido tais direitos e tendo a educação como direito de todos, esta assegurando o pleno desenvolvimento do sujeito, seu preparo para o mundo do trabalho,

chegamos então a profissionalização como um direito dos adolescentes que devem ser assegurados por meio de ações, de Políticas Públicas de fato efetivas, deve-se pensar em alternativas de trabalho que, além de proporcionar uma renda, possibilite o desenvolvimento profissional, social e pessoal contribuindo à sua formação.

Faz-se necessário que o Estado e as entidades de formação teórica do adolescente aprendiz, se posicionem de modo a garantir que o programa se efetive positivamente contribuindo para o desenvolvimento profissional, social e cultural desse adolescente. Segundo Leiria (2010), o menor é um ser em desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e sociocultural, sua necessidade de trabalhar não deve prejudicar o seu regular crescimento, não pode colocar em risco sua segurança e saúde e afastá-lo da escola e do lar.

Neste sentido, este trabalho intenciona-se a de modo geral investigar uma das Políticas Públicas voltadas ao adolescente em relação ao seu preparo para o mercado de trabalho, o Programa Adolescente Aprendiz, bem como, as contribuições da efetividade do programa para o desenvolvimento, pessoal, cultural, social e cognitivo desses adolescentes.

A efetividade do programa Adolescente Aprendiz tem provocado opiniões divergentes com reflexos positivos e negativos, de um lado há os que defendem, acreditam nos benefícios em relação à formação e desenvolvimento do adolescente, possibilitando o amadurecimento, a autonomia, o crescimento e preparo profissional, por outro lado, há os que apontam que os adolescentes quando inseridos em uma atividade profissional, muitas vezes não conseguem conciliar satisfatoriamente a carga horária de trabalho com as atividades escolares.

Ressalta-se neste trabalho a importância da inserção dos adolescentes no programa de aprendizagem, com vista ao conhecimento a ser adquirido, bem como, a promoção à cidadania e o exercício dos direitos civis, sociais e políticos, junto à sociedade.

A pesquisa tem ainda como objetivo, problematizar a necessidade de contratação do adolescente aprendiz como uma questão de cidadania, ressaltando suas expectativas ao ingressar no mercado de trabalho através do programa Adolescente Aprendiz, bem como os oportunizando conhecer e mais tarde ter uma visão profissional que lhes permitam a escolha de uma profissão.

A escolha do tema, portanto, se justifica por sua contribuição social e científica, haja vista que as abordagens teóricas contidas neste artigo poderão servir de fonte de consulta para pesquisas futuras que tenham relação com o tema proposto.

A ADOLESCÊNCIA: CONCEITOS, INFLUÊNCIAS SOCIAIS E CULTURAIS NESTA ETAPA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A adolescência considerada o período da vida humana entre a infância e a fase adulta, cuja idade está entre os 12 e os 18 anos marcada pelas transformações biológicas e comportamentais, ao longo da história da humanidade vem sofrendo modificações que passam a considerar além das etapas biológicas relativas a idade, os contextos e funções sociais em que os sujeitos são inseridos, conforme afirmam Levi e Schmitt (1996, p. 14) que “em nenhum lugar ou em nenhum momento da história a juventude poderia ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos, trata-se de uma construção social e cultural”.

Nesse sentido compreendemos a adolescência como um processo de construção social, como aponta Erikson, “um período de readaptação, de formação e da identificação da identidade do sujeito”. Diz ainda que “a mente do adolescente é essencialmente uma mente do moratorium que é uma etapa psicossocial entre a infância e a idade adulta, entre a moral aprendida pela criança e a ética a ser desenvolvida no adulto. (ERIKSON,1976, p.242).

O Estatuto da Criança e do Adolescente considera a adolescência a faixa etária de 12 até os 18 anos de idade completos. A adolescência é uma etapa de construção social, observando o contexto em que se inserem estes adolescentes precisam de um período maior de capacitação profissional para entrada no mercado de trabalho, cuja porta de ingresso se dá pelo programa Adolescente Aprendiz.

Segundo Ariès, o conceito de adolescência tem seu surgimento a partir do século XVIII e sua consolidação apenas no século XX, antes, no século XVII a juventude era a idade em destaque e no século XIX a ênfase maior ficou a cargo dos conceitos de infância. Ariès complementa ainda que as categorias adolescência¹ e juventude durante um longo período se confundiam, cujos conceitos só se separariam no final do século XIX, conforme aponta,

¹ Ariès em seu texto em alguns momentos nomeia adolescência como segunda infância.

Essas duas categorias de idade ainda continuavam a ser confundidas; elas só se separariam mais para o fim do século XIX, graças à difusão, entre a burguesia, de um ensino superior; universidade ou grandes escolas [...] o período da segunda infância-adolescência foi distinguido graças ao estabelecimento progressivo e tardio de uma relação entre a idade e a classe escolar. (ARIEËS, 1978, p. 176-177)

Além disso, entende-se que as construções dos conceitos de adolescência e juventude fazem parte de uma construção sociocultural, podendo sofrer variações em diferentes momentos e tempos da sociedade, conforme complementa Pais,

A noção de juventude adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar um prolongamento – com os consequentes “problemas sociais”, daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude, quando aparece como uma fase de vida (PAIS, 1993, p.31)

Nesse sentido, a construção do conceito de adolescência baseia-se numa construção histórica, respeitada a condição biológica, entende-se que o período da puberdade, é marca da adolescência, porém, não pode ser entendido como único fator de definição desta.

Sposito (1999) considera a adolescência um segmento da juventude e acrescenta que a adolescência

(...) gesta um vir-a-ser, sendo ao mesmo tempo, uma construção do presente enquanto superação da infância, e em saída da infância. A busca da idade adulta remete ao que o jovem quer individualmente ou em grupo, a questão do autoconhecimento e de ser reconhecido (SPOSITO, 1999, p. 98)

Devem ser consideradas a vivências dos adolescentes suas singularidades e nessa perspectiva, suas condições socioeconômicas e histórico-culturais.

A população adolescente/jovem hoje, geralmente, encontra-se mais propensas as violências, muitos deles estão inseridos em contextos sociais de pobreza, exclusão, risco e vulnerabilidade social. A vulnerabilidade social é consequência das desigualdades sociais negligenciando aos adolescentes o acesso aos direitos de cidadania, e tendo como causas desde o convívio familiar, a pobreza, até exclusão social.

As crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais; da pobreza e da exclusão social; da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de socialização; da passagem abrupta da infância à vida adulta; da falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura; da falta de recursos materiais mínimos

para sobrevivência; da inserção precoce no mundo do trabalho; da falta de perspectivas de entrada no mercado formal de trabalho; da entrada em trabalhos desqualificados; da exploração do trabalho infantil; da falta de perspectivas profissionais e projetos para o futuro; do alto índice de reprovação e/ou evasão escolar; da oferta de integração ao consumo de drogas e de bens, ao uso de armas, ao tráfico de drogas (ABRAMOVAY, CASTRO, et al , 2002).

No intuito de dar condições para enfrentamentos sociais, o Estado adota e implementa algumas políticas públicas que atentam para a redução das demandas relacionadas a segregação social, possibilitando o acesso de adolescente/jovens ao mercado de trabalho, uma vez que a inserção ao mundo do trabalho tem sido uma das principais preocupações dos jovens.

APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM ADOLESCENTE APRENDIZ: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS BENEFÍCIOS À EMPRESA E AO ADOLESCENTE

Historicamente a aprendizagem profissional no Brasil teve como premissa atender para as demandas inerentes ao processo de industrialização cuja regulamentação inicia-se por volta de 1942, com avanços gradativos sendo percebidos com mais ênfase a partir dos anos de 2000, possibilitando que além do sistema "S", os cursos de aprendizagem pudessem ser ministrados também por Centros Federais de Educação Tecnológica e instituições/entidades sem fins lucrativos.

O programa Adolescente Aprendiz, criado como uma política pública cujo propósito é a capacitação, inserção/integração do adolescente no mercado de trabalho, resguardando seus direitos aos estudos na escola regular, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências, tendo sido instituído pelo Governo Federal com base no Decreto Lei 5.452, de 1943, tendo sido alterado e substituído pela Lei 10.097/2000 nominada Lei da Aprendizagem.

O programa destina-se a adolescentes entre 14 e 24 anos, assegurado a prioridade para os adolescentes na faixa etária entre 14 e 18 anos. As condições necessárias para que o adolescente se insira no programa de aprendizagem é que esteja matriculado em escola regular e frequentando as aulas priorizando os que estão em situação de vulnerabilidade e risco social.

Corroborando com o que assegura o artigo 428 parágrafos 4º da CLT a Lei da Aprendizagem configura-se pela formação técnico-profissional caracterizada por

“atividades teóricas e práticas organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho”.

De igual forma o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece o direito à profissionalização como consequência da proteção integral às crianças e aos adolescentes. É nesse contexto de proteção especial onde se encontram o direito à educação e a profissionalização, que se insere a aprendizagem do adolescente, a qual é possibilitada através de entidades de formação técnica-profissional e em seu artigo 61 que “a proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta lei” e o artigo 62 “considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor”.

De acordo com a Lei 10.097/2000, o adolescente ao ser lotado em uma entidade sem fins lucrativos ou instituições do sistema “S” (SENAT, SENAI, SENAC), responsáveis pela capacitação/formação teórica, necessita de um contrato de trabalho especial, como prevê no artigo 428 da CLT:

Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação. (BRASIL, 2000)

Cada adolescente tem um contrato de trabalho específico para a sua função, com carga horária menor que um trabalhador comum. As cláusulas do contrato de aprendizagem são claras, dando auxílio para que o aprendiz possa conhecer seus direitos e deveres como funcionário da empresa e saber se posicionar frente eventuais ações trabalhistas.

Durante o período de contrato, este aprendiz recebe capacitação teórica na área de atuação e a prática exercida na empresa. Em alguns casos o adolescente exerce a prática na instituição responsável pela formação teórica, se no caso, a empresa desenvolver atividades perigosas, evitando assim a exposição do aprendiz a riscos.

Na seleção do aprendiz, quando realizada pela empresa, o empregador dispõe de total liberdade para selecionar, porém, deve ser considerado o princípio constitucional, a saber,

Observado o princípio da igualdade e a vedação a qualquer tipo de discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais, bem como a observância aos dispositivos legais pertinentes à aprendizagem e a prioridade conferida aos adolescentes na faixa etária entre 14 e 18 anos, além das diretrizes próprias e as especificidades de cada programa de aprendizagem profissional. (BRASIL, 2000)

O aprendiz recebe uma remuneração mensal com um salário proporcional a sua jornada de trabalho e o vale transporte. Sua carteira de trabalho é assinada e registrada garantindo ao adolescente todos seus direitos trabalhistas previdenciários que lhe for devido como funcionário e estudante da empresa. Proporciona a prática profissional sem interferir na prática da escola regular que está devidamente matriculado, tendo um único turno de trabalho.

As atividades desenvolvidas pelas entidades devem ampliar o fortalecimento do convívio familiar e comunitário, estimulando o interesse escolar, a participação cidadã e a preparação para o mundo do trabalho.

Uma vez que o programa Adolescente Aprendiz oferta cursos e formações com o intuito de desenvolver potencialidades e encaminhar os jovens ao mercado de trabalho, o adolescente é oportunizado a pensar sobre suas escolhas utilizando ferramentas que possibilitam valorizar a pluralidade humana, bem como torná-lo um sujeito mais autônomo e independente.

A partir do momento que foi instituída a obrigatoriedade da contratação do adolescente aprendiz, a empresa mesmo que de forma compulsória abre um espaço a este adolescente no mercado, dando-o a formação necessária como cidadão.

A Lei n. 5.274, de 24 de abril de 1967, impõe a admissão compulsória, pelas empresas em geral, de um número de trabalhadores menores de 18 anos não inferiores a 5%, nem superior a 10% do seu quadro de pessoal, percentuais esses calculados sobre o número de empregados que trabalham em funções compatíveis com o trabalho do menor.

De acordo com a Lei 10.097/2000, "a cota de aprendizes está fixada entre 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, por estabelecimento, calculada sobre o total de empregados cujas funções demandem formação profissional".

O empregador mesmo que de forma compulsória, quando contratar o adolescente aprendiz deve entender que ele é um ser em desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e sociocultural, de forma que a necessidade de trabalhar não deve prejudicar o seu regular crescimento. O trabalho precisa tornar-se parte do currículo,

como as atividades extraclasse, de lazer, de esporte, as questões relacionadas à cidadania, às artes, à cultura em geral e ao próprio trabalho.

O empresário, por sua vez, além de cumprir sua função social, contribuirá para a formação de um profissional mais capacitado para as atuais exigências do mercado de trabalho e com visão mais ampla da própria sociedade. Mais que uma obrigação legal, portanto, a aprendizagem é uma ação de responsabilidade social e um importante fator de promoção da cidadania, redundando, em última análise, numa melhor produtividade. (BRASIL, 2000)

O investimento dedicado ao adolescente aprendiz se reverte em benefícios à empresa e a sociedade, sobretudo se considerarmos que além de sua inserção no campo empresarial este adolescente estará adquirindo um repertório mais significativo de conhecimentos e aprendizagens.

A aprendizagem é um instituto que cria oportunidades tanto para o aprendiz quanto para as empresas, pois prepara o jovem para desempenhar atividades profissionais e ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão de obra qualificada, cada vez mais necessária em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica. (BRASIL, 2000)

O adolescente poderá se destacar como um futuro talento de acordo com o acompanhamento que receba de seu gestor e do desempenho que venha a apresentar. O processo de Aprendizagem traz conhecimento e autoestima ao jovem. Ele será um profissional adequado aos valores e missão propostos e, por isso, tem um grande potencial de crescimento na organização podendo ser alocado em novas funções e cargos, reduzindo processos seletivos e treinamentos.

De maneira geral, a maioria dos adolescentes ao ingressar no programa tem como expectativas o conhecimento do mercado de trabalho, além de buscarem qualificação e experiência profissional, focam em muitas vezes na independência financeira.

Os conteúdos abordados teoricamente no programa intencionam-se a contribuir positivamente ao seu desenvolvimento profissional e educacional e o comprometimento dos adolescentes são refletidos positivamente nas práticas das escolas regulares.

Na reconfiguração do mundo do trabalho as empresas buscam por profissionais com qualificação profissional, escolaridade e experiência e nesse contexto, os adolescentes de sucesso dentro do programa geralmente têm uma certeza de

empregabilidade formal após egresso. Nessa perspectiva o Programa de Aprendizagem Adolescente Aprendiz destaca-se por oportunizar o desempenho das potencialidades dos sujeitos nele inseridos.

O município de Cachoeiro de Itapemirim tem hoje 05 entidades responsáveis pela capacitação e acompanhamento socioeducativo dos Adolescentes Aprendizes, sendo duas delas entidades não governamentais, CIEE – Centro de Integração Empresa Escola e ISJB - Inspeção São João Bosco — Centro Salesiano do Adolescente Trabalhador (CESAM/ES) e três delas pertencentes ao sistema “S”, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.

A RELAÇÃO DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM ADOLESCENTE APRENDIZ COM O CONTEXTO EDUCACIONAL

Partindo da premissa de que o programa se objetiva além da formação técnico-profissional, dando possibilidade ao ingresso no mercado de trabalho, com atividades teóricas e práticas e considerando a contribuição do Conselho Nacional do Ministério Público (2012) objetiva-se também a “ofertar aos aprendizes condições favoráveis para receber a aprendizagem profissional e estimular a inserção, reinserção e manutenção dos aprendizes no sistema educacional, a fim de garantir o seu processo de escolarização” há de se considerar a indissociabilidade da relação do programa com a vida escolar do adolescente.

A educação tem como base a formação do cidadão, como assegurado na Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) em seu artigo 1º parágrafo 2º “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Nesta perspectiva entendemos que adolescente tem direito a educação, visando seu desenvolvimento e qualificação.

O processo de transição da infância para a fase adulta, a adolescência, é marcado por mudanças consideráveis e muitas vezes o adolescente é levado a se inserir no mercado de trabalho para, além de uma necessidade demandada pela idade, muitas vezes complementar a renda familiar, daí a importância do programa para a vida desses adolescentes, uma vez que dessa forma, esses são inseridos no mercado de trabalho através de empregos formais ou informais, que exigem em suas condições de ingresso e permanência que o adolescente esteja frequentando a regularmente a escola.

A atividade escolar é para o adolescente, parte inerente ao seu processo de formação humana, cognitiva, possibilitando vivências e aprendizagens individuais e em grupos e o estudo faz parte do processo de formação para uma atividade futura que pode estar ligada de maneira imediata ao trabalho, como pode também prepara academicamente a uma apropriação maior de conhecimento. Assim, alguns autores defendem que postergando a inserção ao mercado de trabalho aumenta a possibilidade da escolarização e conseqüentemente à inserção a melhores empregos posteriormente a sua qualificação. Por outro lado, alguns estudiosos defendem os benefícios que o trabalho traz a essa faixa etária.

A inserção do adolescente ao mercado trabalho através do programa pode ter impactos positivos, considerado as aprendizagens que são oportunizadas, a maturidade adquirida, a capacidade de autonomia nas resoluções de problemas, a possibilidade de ascensão profissional e social, e, negativos em decorrência muitas vezes ao labor das tarefas, pela dificuldade em conciliar trabalho e estudo, momentos de estudos fora do ambiente escolar, comprometendo muitas vezes as rotinas escolares, o que revela nesse sentido que a relação escola e trabalho pode em alguns casos conflitarem. Além disso, por mais que os adolescentes se envolvam e se insiram no programa, por considerarem muitas vezes a porta de acesso a um futuro promissor, há um desgaste destes, devido ao cansaço, falta de tempo para estudo e lazer e por consequência muitas vezes acabam perdendo o interesse pela escola.

Por outro lado, ainda retomando a positividade da relação estudo-trabalho e considerando a exigência do programa de aprendizagem adolescente aprendiz em que o mesmo deva ser assíduo na escola, quando o adolescente/jovem assume as responsabilidades das atividades do programa e da escola, afastamento da marginalidade é notório, além disso, há uma elevação na autoestima desses adolescentes, por se considerarem mais importantes e de certa forma estarem mais integrados na sociedade por intermédio do estudo e do trabalho.

Conforme analisa Fraga,

O processo de transição para a vida adulta é visto não só como uma passagem natural da escola para o trabalho, mas como algo mais completo que envolve os jovens, a família, a escola, a sociedade e o poder público, pois fazer um indivíduo considerado problemático em potencial tornar-se um adulto qualificado em condições de atender as complexidades das empresas modernas, mesmo em funções mais simples, demandam um esforço muito grande de todos os atores anteriormente citados. Através dessas perspectivas busca-se evitar o

que acontecia e ainda acontece em diversos cantos do Brasil, que é o uso da força de trabalho da criança e do adolescente para o início precoce, sem a devida qualificação e expostos a jornadas duras de trabalhos. Crianças e adolescentes que começavam sua carreira profissional muito cedo, mesmo com a pouca idade, eram submetidas a grandes responsabilidades até mesmo para tentar ajudar sua própria família. Esses jovens largavam os estudos para seguir a vida com o trabalho pesado, assim obtendo uma renda para de alguma forma ajudar a família. (FRAGA, et al, p.06, 2015)

Refletindo sobre tais pontos nessa relação, há de se atentar para a complexidade dos fatores e tanto a escola quanto o programa, avaliarem as especificidades de cada condição dos adolescentes no sentido de que seja garantido um esforço para que a inserção no mercado de trabalho por parte do programa possa ultrapassar as pequenas demandas negativas e que se sobressaia à positividade do programa na vida desses adolescentes.

Para Sposito (2005), as disparidades socioeconômicas da sociedade delimitam seus tempos e espaços e influem nas suas relações com a escola e com o trabalho. Tanto a escola quanto a inserção no mercado de trabalho são no universo dos adolescentes, muitas vezes a chance de mudança, de novas perspectivas de vida.

A escola deve ser considerada como espaço de socialização, de integração e de modo geral ponte entre o processo de conhecimento e aprendizagens e a inserção no mercado de trabalho, ainda que se reconheçam outros contextos de inserção como o Programa de Aprendizagem Adolescente, ONGs, terceiro setor e empresas contratantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões abarcadas neste trabalho nos possibilitaram compreender as relações estabelecidas entre o Programa de Aprendizagem Adolescente Aprendiz com o contexto educacional, seus entraves e avanços e os reflexos deste no desenvolvimento pessoal, sociocultural do adolescente.

A temática objetivou-se a fundamentar-se teoricamente sobre o Programa de Aprendizagem Adolescente Aprendiz, suas especificidades para que pudéssemos então dialogar sobre os pontos positivos e negativos quanto à inserção do adolescente ao mercado de trabalho por meio do programa.

Percebeu-se ao analisar o contexto no qual grande parte desses adolescentes é pertencente, que as Políticas Públicas criadas em atenção às demandas deste público e,

nesse caso, o Programa Adolescente Aprendiz, se justificam como meios de garantia a direitos mínimos sociais de cidadania, de integração e inserção social.

Ao longo da pesquisa percebeu-se que o programa por si só, isolado da participação e envolvimento das empresas, das escolas e até mesmo dos próprios adolescentes podem contribuir negativamente no desenvolvimento, porém, a articulação do programa com as empresas e as condições de escolaridades sendo garantidas, o mesmo só tem a contribuir no processo de inserção no mercado de trabalho, bem como, na construção de novos conhecimentos e aprendizagens.

O estudo permitiu ainda, com base nos autores pesquisados, a reflexão acerca dos problemas socioeconômicos dos adolescentes, que muitas vezes encontram-se segregados, vulneráveis e em risco social e as aspirações destes em relação a melhores condições de vida, muitas vezes por meio da escolarização e da inserção ao mercado de trabalho.

É de suma importância que ao se pensar a adolescência seja interpretado os conceitos que foram emergindo historicamente, reconhecendo uma fase da vida que é marcada por uma série de transformações não só biológicas e comportamentais, mas, sobretudo, social, histórica e cultural que refletem diretamente nas condições de vida e nos modos de conviver na sociedade.

As relações entre trabalho e educação que se delineiam nos cotidianos influenciam significativamente no desenvolvimento psicossocial dos adolescentes, principalmente se considerarmos os avanços em relação às responsabilidades, a autoestima, a autonomia, a integração e participações em sociedade, além de favorecer na construção da identidade do adolescente como estudante, trabalhador.

O programa Adolescente Aprendiz teve como ideia inicial atender as demandas do processo de industrialização. Nos anos de 2000, a Lei 10.097 possibilitou que além do sistema "S", os cursos de aprendizagem pudessem ser ministrados também por Centros Federais de Educação Tecnológica e instituições/entidades sem fins lucrativos. Hoje o programa de aprendizagem é visto como uma política pública que tem como proposição a capacitação, inserção/integração do adolescente no mercado de trabalho, resguardando seus direitos aos estudos na escola regular, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências.

O Programa de Aprendizagem Adolescente Aprendiz deve se constituir sempre como processo de formação e contribuinte para o fortalecimento da cidadania, seus

conteúdos relativos devem atender para os processos educativos e formativos dos jovens aprendizes na escola ou na empresa.

Os direitos dos adolescentes inseridos no programa são resguardados, através de um contrato de trabalho especial com a carteira de trabalho assinada e registrada garantindo ao adolescente todos os direitos trabalhistas previdenciários que lhe for devido.

As empresas, por sua vez ao abrirem espaços para os adolescentes se inserirem no contexto trabalhista, são beneficiadas, além de formarem mão de obra qualificada, reduzindo processos seletivos e treinamentos, e beneficiando o adolescente trabalhador desenvolvendo sua capacidade de discernimento e o desempenho nas atividades profissionais.

Refletindo acerca do motivo da inserção do adolescente no mercado de trabalho, entende-se que varia de acordo com o nível econômico, social e cultural do meio que se insere, evidenciando empregos formais ou informais, destacando-se para esta fase o Programa Adolescente Aprendiz.

Muitos acreditam no trabalho como forma de aprendizado da realidade da vida adulta, outros, como complemento da renda familiar.

Acredita-se, mesmo diante de alguns desafios, que o adolescente ao ser inserido em um programa de aprendizagem, adquire competências que contribui também para a educação escolar.

A implementação do Programa Adolescente Aprendiz, dentro do contexto das Políticas Públicas existentes são válidas no enfrentamento dos desafios em relação à inserção social de adolescentes, principalmente aqueles que se encontram nas mazelas da sociedade, mas, muitos são os percalços que se apresentam.

Por fim, a intenção deste trabalho não foi esvaziar e tampouco finalizar a discussão a respeito do tema, mais trazer à tona algumas reflexões que impulsionem a estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; CASTRO, G.M; et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO/ BID, 2002. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>. Acesso em 10/10/2015

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar LTC, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada no dia 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 17/10/2015.

_____. **Consolidação das Leis do Trabalho – CLT - 1943**. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em 17/10/2015.

_____. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm> Acesso em 17/10/2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/ppdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17.10.2015.

_____. **Lei No 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm>. Acesso em 17/10/2015.

_____. Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho, Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. – 7. ed. rev. e ampliada. – Brasília: Assessoria de Comunicação do MTE, 2011. 84 p

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Manual de implementação do Programa Adolescente: Aprendiz: vida profissional: começando direito**. Brasília: CNMP, 2012. 120 p. Disponível em: <<http://www.cnmp.gov.br/portal/images/stories/Conhecaomp/ManualProgramaAdolescenteAprendiz.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

ERICKSON, Erick Homburger. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FRAGA, Marcelo Loyola, et al. **A contribuição do programa jovem aprendiz na formação profissional: uma análise a partir da ótica dos egressos da região metropolitana de vitória-es**. XXXIX encontro da ANPAD, Belo horizonte, Minas Gerais. Setembro de 2015. Disponível em <<http://faculdade.pioxii-es.com.br/wp-content/uploads/2015/10/CLICANDO-AQUI.pdf>>. Acesso em 20/10/2015.

LEIRIA, Maria de Lourdes. **Trabalho Infantil - A chaga que marca várias gerações**. Revista LTR, São Paulo, v. 74, n. 9, p. 1076-1097, set. 2010. Disponível em: <<http://www.tst.jus.br/documents/2237892/f5423606-6111-4bf7-897d-df415357ed23>>. Acesso em: 23 de abril de 2015.

LEVI, Giovanni; SCHMIDT, Jean-Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, v. 1 e 2, 1996.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

SPÓSITO, M. P. Juventude: **Crise, Identidade e Escola**, In: DAYRELL, Juarez, Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura EDUFMG, Belo Horizonte: 1999.

_____, M.P. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil**. In: Abramo, H. e Branco, P. P. (Org.) Retratos da juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional, (pp. 87-128). São Paulo: Fundação Perseu, 2005.

JUVENTUDES E URBANIDADES: CARTOGRAFANDO OS JOVENS NA CIDADE

Victor Hugo Nedel Oliveira
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
victor.nedel@acad.pucrs.br

Miriam Pires Correa de Lacerda
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
miriam.lacerda@pucrs.br

Resumo

Como os jovens contemporâneos se apropriam do espaço urbano? A resposta para esta pergunta preconiza denso aporte de discussão teórica e de percepções das vivências juvenis em relação à cidade. O principal objetivo do estudo foi reconhecer a apropriação do espaço urbano pelos jovens contemporâneos, a fim de entender por quais espaços transitam e sua relação com estes espaços, sejam estes públicos ou privados. Tratou-se de um estudo qualitativo, que, para atingir os objetivos propostos, fez uso da metodologia de cartas. Para a análise dos dados, foi utilizada análise de questões discursivas, aplicada a esta pesquisa na análise das cartas escritas pelos sujeitos. Os achados do estudo apontaram na direção de diferentes formas de apropriação do espaço urbano com recorrências significativas, como por exemplo que os três lugares mais citados na cidade de investigação foram locais públicos que são conhecidos parques/áreas de lazer e ócio. Os shoppings centers apareceram com significativa relevância nos dados de pesquisa: dos lugares citados, sete foram shoppings, o que nos leva a reflexão sobre os espaços e os modos de consumo da juventude contemporânea. Desta forma, conclui-se ainda que no prelo, que os jovens contemporâneos de escola pública possuem significativas vivências urbanas, entretanto, lhes falta uma maior apropriação deste espaço, com o intuito de melhor conhecê-lo, seus pontos principais e suas questões de ordem público e social.

Palavras-chave: jovens, juventudes, cidade, pertencimento, educação.

DE JOVENS E DE PERTENCIMENTO URBANO

De que maneiras o jovem contemporâneo vem se apropriando do espaço urbano? Sabemos, de fato, dos percursos do jovem na cidade? Qual a relação deste tema com o ensino em um mundo globalizado e contemporâneo? Para responder estas perguntas se faz necessário uma profunda imersão na etnografia do jovem contemporâneo. Várias pesquisas já apontam para determinados usos do espaço urbano pelo jovem e como os mesmos se apropriam destes espaços, utilizando-os das mais diferentes formas. Este artigo trata-se de um recorte de projeto de Tese de Doutorado que investiga as relações

que as juventudes estabelecem com o espaço urbano, seus desdobramentos e suas discussões.

Há concordância entre os pensadores (FEIXA, PAIS, CARRANO, CAVALCANTI, STECANELA, entre outros) de que ambas as temáticas centrais do artigo, quais sejam: juventudes e pertencimento/uso do espaço urbano, estão em voga e carecem de maiores discussões no âmbito da pesquisa. Por um lado, o melhor entendimento de quem é o jovem contemporâneo, quais são seus anseios e expectativas, o que esperam da sociedade e como vem contribuindo com ela. De outro lado, a temática da cidade que cada vez mais ganha adeptos e seguidores, uma vez que a vida nas grandes e médias áreas urbanas vem se tornando cada vez mais difícil no que se refere aos mais diferentes problemas, como: mobilidade, violência, moradia, lazer, entre outros.

O principal objetivo do estudo que gerou o presente artigo foi reconhecer a apropriação do espaço urbano pelos jovens contemporâneos de escola pública, a fim de entender por quais espaços transitam e sua relação com estes, sejam públicos ou privados.

Este artigo organiza-se em quatro sessões, a saber: Conceitos-Chave para o estudo, Quadro metodológico da investigação, Análises dos achados, e Considerações. Na sessão "conceitos-chave para o estudo" apresentaremos os dois principais blocos de conceitos que embasaram teoricamente o estudo em si: culturas juvenis contemporâneas e a apropriação do espaço urbano. Já na sessão "quadro metodológico da investigação" apresenta-se a metodologia empregada no estudo, qual seja: metodologia de cartas. Na sessão "análises dos achados" se colocam os principais resultados de pesquisa do estudo realizado e seus diálogos com os autores. Por fim, a sessão "considerações" apresenta as principais conclusões que foram construídas a partir do estudo realizado.

CONCEITOS-CHAVE PARA O ESTUDO

Tratando-se de um estudo o qual previu por em diálogo dois pontos fundamentais, quais sejam: culturas juvenis contemporâneas e apropriação do espaço urbano, torna-se importante ampliar a discussão dos mesmos, trazendo à tona os principais autores que dialogam estes temas, sejam individualmente ou em conjunto.

Culturas Juvenis Contemporâneas

Ao entrar em uma sala de aula ou cruzar com os mesmos em outros espaços não-escolares, é impossível não notar sua presença. Estão à nossa frente, falam com linguagem própria, gesticulam, utilizam vestimenta própria, escutam música, digitam no celular, reúnem-se em grupo, expressam deliberadamente suas emoções: são os jovens contemporâneos. Essa temática das culturas juvenis é amplamente trabalhada e apresentada por Feixa (1998, p. 32), quando afirma que:

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional.

Observamos assim, nos estudos de Feixa (1998), que as culturas juvenis se formam na coletividade. É claro que existem muitos espaços não formais de aprendizagem e que os ao mesmo tempo, se encontram em muitos outros espaços, geralmente urbanos.

Outro importante autor, Pais (2003, p. 98) defende que

[...] a juventude deve ser olhada “não apenas na sua aparente unidade, mas também na sua diversidade”, pois não há um único conceito de juventude, que possa envolver todos os campos semânticos que a ela estão associados.

Aqui cabe destacar a noção de que não se pode simplesmente homogeneizar as juventudes contemporâneas como uma categoria única, formada por uma massa de sujeitos-padrões. Para se entender quem é o jovem contemporâneo e o que pensa, também é necessário entender as particularidades de cada sujeito ou de cada sub-grupo de que forma, nas práticas cotidianas dos mesmos.

Ao questionar os sujeitos da pesquisa sobre os espaços que mais gostam de frequentar apropria-se, então do conceito de “espaço social praticado”, já apresentado por Stecanela (2010, p.65) quando afirma que

[...] os “espaços sociais praticados”, especialmente no tempo livre dos jovens, contribuem para a constituição de redes de sociabilidade que, por sua vez, ajudam na construção das

múltiplas identidades juvenis, a partir da relação consigo, com o outro, com o grupo e com a cidade.

Sob esta ótica, entende-se que o jovem, em sua constituição identitária cria as chamadas redes de sociabilidade, construindo elos de ligação entre seus pares e as outras pessoas. A autora é enfática ao afirmar que esta relação também se dá com a cidade, ou seja: a apropriação do espaço urbano.

Há que se entender, neste contexto, que o uso do espaço urbano pelo jovem contemporâneo pode se dar tanto no âmbito individual como no âmbito coletivo. O fato é que individualmente ou coletivamente, o jovem transita pela cidade para cumprir suas mais variadas funções: estudo, trabalho, lazer... O tensionamento que surge a partir deste entendimento é: será que o jovem olha para sua cidade ou apenas a vê como espaço de trânsito? Quais são, efetivamente, as relações do jovem com sua cidade?

Apropriação do Espaço Urbano

Para que possamos construir o conceito de apropriação do espaço urbano, de maneira a dar sentido de como a pesquisa o entende e o utilizou, faz-se necessária a constituição do entendimento de quatro conceitos importantes que, ao bricolarem-se, compõe o mosaico-entendimento da "apropriação do espaço urbano. São eles: espaço geográfico, espaço urbano, território e lugar.

Conceito de Espaço Geográfico

É o objeto de estudo da Geografia, definindo-se, assim, como o conceito máximo da ciência. No espaço Geográfico estão contempladas as relações intrínsecas entre a natureza e a sociedade e suas consequentes modificações ao longo do tempo. O conceito de espaço Geográfico é definido por Santos (1997), quando afirma ser: "um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá". (p. 51). Dessa forma, para poder entender como melhor propriedade o espaço urbano, faz-se necessário o entendimento do que é o espaço geográfico, categoria mais abrangente da Geografia, a qual inclui, então, os próprios espaços urbanos.

Conceito de Espaço Urbano

A Geografia Urbana é a área da Geografia que se dedica a estudar os fenômenos socio-físico-espaciais das áreas urbanas e suas relações com o mundo em constante construção, reconstrução e desconstrução. Neste sentido, o espaço urbano é definido como “uma unidade de análise consistindo em um conjunto de edifícios, atividades e população conjuntamente reunidos no espaço” (CLARK, 1991, p. 37). Fica clara a expressão do autor quando apresenta uma cidade como um sistema de objetos – edifícios – mas também como um sistema de ações/movimentos – atividades e população – assim sendo, podemos entender o espaço urbano pela lógica do próprio espaço geográfico.

Conceito de Território

Para a Geografia, a noção do entendimento do conceito de território deriva do entendimento de uma regra básica: território é a expressão de qualquer tipo de poder sobre qualquer tipo de espaço. Podemos entender o território como uma categoria de análise geopolítica, por exemplo, ou simplesmente como um conceito estruturante da geografia nas escolas. Haesbaert (2011), já nos aponta para muitas visões de interpretar a categoria “território”. Seriam elas: materialista, naturalista, econômica, jurídico-política, idealista, integradora. O fato é que em todas elas a ideia de poder/apropriação sobre o espaço se faz presente, sentido este ideal para a construção conceitual a que se propusera o presente estudo, na medida em que tratamos da apropriação dos espaços urbanos por jovens contemporâneos.

Conceito de Lugar

O Lugar, na Geografia, é uma maneira que se tem de interpretar o espaço Geográfico – conceito maior e objeto de estudo – a partir das relações de identidade e pertencimento estabelecidas com o próprio espaço. Neste sentido, há que se ponderar, para o estudo, que a identificação com determinados espaços urbanos diz muito sobre os pertencimentos dos jovens à e na cidade. É importante aclarar que o espaço que é lugar para determinado sujeito pode não ser para outro, abrindo-nos a discussão dos espaços topofílicos (lugares, de pertencimentos) e os espaços topofóbicos (de estranhamento).

Nesta amplidão de conceitos, o lugar compõe-se, assim, da forma mais próxima que o espaço geográfico pode ser percebido pelos sujeitos.

Amarrando os conceitos

Neste sentido, ao apresentarmos os dois eixos conceituais básicos da pesquisa, quais sejam: culturas juvenis contemporâneas e apropriação do espaço urbano, pode-se compreender o quão interligados estão tais conceitos, uma vez que o entendimento dos usos-trânsitos juvenis no espaço urbano passam por uma filiação de identidade (conceito de lugar) e por sentimentos de posse (conceito de território).

A compreensão da ideia de Espaço Geográfico e que este inclui por natureza o espaço urbano, bem como que podemos identificar diferentes territórios que se formam e se desformam no a qualquer momento, nos coloca frente ao quão inquietante são estes estudos. Da mesma forma a compreensão do conceito de lugar e as diferentes lugarizações que se estabelecem no espaço urbano pelos jovens contemporâneos, na medida em que citaram, ao longo da pesquisa, espaços de identificação.

QUADRO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa que resultou no presente artigo tratou-se de um estudo qualitativo, que, para atingir os objetivos propostos, fez uso da metodologia de cartas. As cartas, na história da humanidade, vêm cumprindo papel de extrema importância, desde a descoberta da linguagem até os tempos contemporâneos, no mundo digital. Na realidade brasileira, conforme Gomes (2004, p.8):

cartas, diários íntimos e memórias, entre outros, sempre tiveram autores e leitores, mas na última década, no Brasil e no mundo, ganharam um reconhecimento e uma visibilidade bem maior, tanto no mercado editorial quanto na academia. Apesar disso, não são ainda muito numerosos os estudos que se dedicam a uma reflexão sistemática sobre este tipo de escritos [...]

O estudo foi desenvolvido junto a trinta jovens entre 15 e 25 anos que frequentam uma escola pública de um grande cidade brasileira: Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Os sujeitos da pesquisa receberam a instrução de que acolheriam um turista vindo do exterior, e teriam que apresentar sua cidade para este estrangeiro por um período de vinte e quatro horas. Um papel de carta foi entregue aos

sujeitos, o qual continha a seguinte inscrição: “Prezado turista, me chamo (fulano) e teremos 24h juntos em minha cidade, portanto...”. A partir deste ponto, os sujeitos deveriam escrever sobre seus trajetos urbanos.

A imagem mostra um modelo de carta para ser entregue aos sujeitos da pesquisa. No topo, à direita, está escrito "Porto Alegre, 11 de março de 2016.". Abaixo, à esquerda, está escrito "Prezado Turista:". No centro, há um espaço para o nome do sujeito, com a frase "Me chamo _____ e teremos um dia juntos em Porto Alegre." e a instrução "Assim, eu gostaria:". Abaixo disso, há uma série de linhas horizontais para a escrita da carta.

Fig. 1. Modelo de papel de carta entregue aos sujeitos da pesquisa.

Solicitou-se, portanto, para os sujeitos da pesquisa, a confecção de uma carta que abordasse – diretamente – um dia de trânsito urbano em Porto Alegre, ou seja, aqui coloca-se a perspectiva da vida social na cidade já que os sujeitos levariam o turista hipotético para conhecer os pontos turísticos e/ou de alimentação da cidade. Neste sentido, Carrano (2003, p. 120) afirma que “a vida social nas cidades indica para os sujeitos a experimentação de identidades que colocam em jogo as múltiplas personalidades requeridas pelas relações sociais.”

Para a análise dos dados, foi utilizada análise de questões discursivas, aplicada a esta pesquisa na análise das cartas escritas pelos sujeitos. O que foi escrito, em suma, disse respeito ao panorama da “escrita de si”, uma vez que os sujeitos escreveram sobre os seus espaços de identidade e pertencimento. Para tanto, se está de acordo com Gomes (2004, p. 14), quando afirma que: a escrita de si assume a subjetividade de seu autor como dimensão integrante de sua linguagem, construindo sobre ela a “sua” verdade. Uma vez que os jovens-sujeitos da pesquisa afirmam a intencionalidade de levar o hipotético turista para os lugares que citariam em suas cartas, os mesmos criam seus espaços de verdade, totalizando diferentes trajetórias.

Cabe ressaltar, por fim, que a pesquisa previu a livre aceitação dos sujeitos na participação e a possibilidade de que os mesmos saíssem da pesquisa a qualquer

momento de sua construção. Os sujeitos maiores de 18 anos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e os sujeitos entre 15 e 18 anos além de assentirem à participação na pesquisa receberam autorização dos responsáveis através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Formando parte integral do processo de consentimento livre e esclarecido houve a anuência da direção da escola na qual realizou-se a pesquisa, através da assinatura do termo de realização de pesquisa acadêmica em ambiente escolar. Todos os referidos documentos encontram-se em posse dos autores.

ANÁLISE DOS ACHADOS DE PESQUISA

Os achados do estudo apontaram na direção de diferentes formas de apropriação do espaço urbano com recorrências significativas, como por exemplo que os três lugares mais citados na cidade de investigação foram locais públicos, com 53% de citações destes espaços, sendo conhecidos parques/áreas de lazer e ócio, uma vez que os jovens inferem nestes espaços a serem apresentados a um turista que por sua cidade transite. Desta classificação, destacaram-se duas principais categorias, uma para os espaços públicos (os parques e as praças, com 33% de citações) e outra para os espaços privados (os shoppings, com 20% de citações).

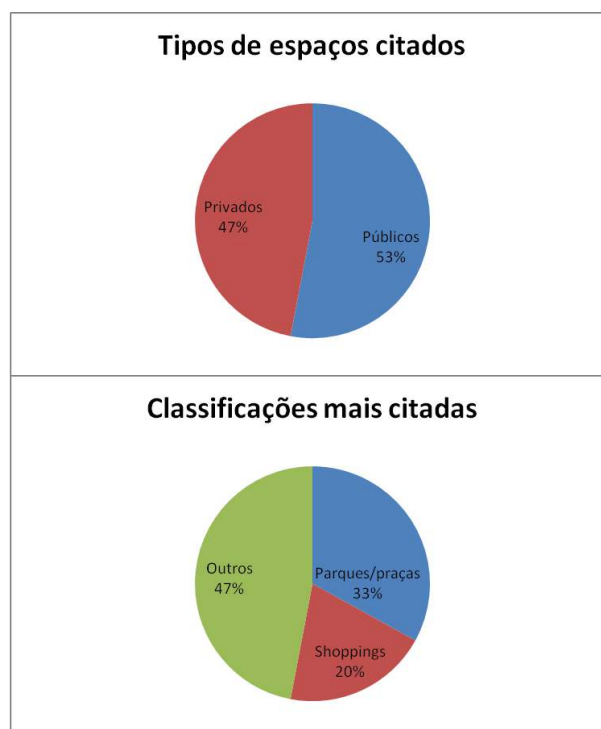


Fig. 2 e 3. Gráficos dos tipos de espaços citados e das classificações mais citadas

O principal espaço vivenciado pelos sujeitos-jovens da pesquisa, no que se refere às áreas verdes as quais levariam um hipotético turista é o Parque Farroupilha (Redenção).

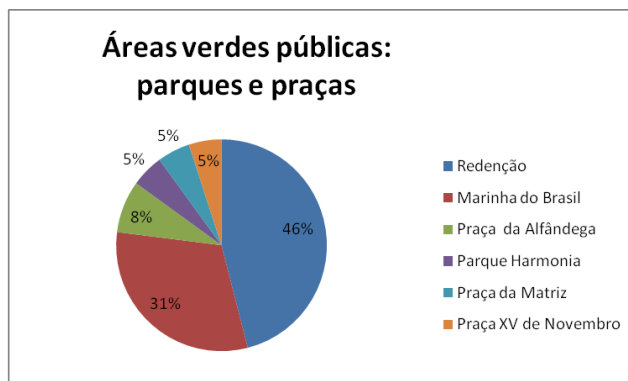


Fig. 4. Gráfico das áreas verdes citadas

Espaço da antiga Vila de Porto Alegre, o Parque Farroupilha já foi área de Várzea, que ficava fora dos muros e dos portões da cidade. Espaço de criação de gado, de embates da Revolução Farroupilha, de comemorações – precoces – da abolição da escravatura, apenas em 1927 foi declarado parque e, muito depois, em 1997, tombado pelo Município de Porto Alegre como patrimônio histórico-cultural da cidade.



Fig. 5. Parque Farroupilha (Parque da Redenção)

O Parque Farroupilha é um espaço de convivência e manifestações das culturas juvenis presentes em Porto Alegre. Não nos surpreendeu essa resposta no questionário de pesquisa, quando perguntamos sobre os espaços da cidade que são utilizados/ocupados/vividos pelos jovens urbanos contemporâneos.

Pereira (2011) já nos aclarava da importância do estudo das vivências do jovem urbano, justamente no Parque Farroupilha, espaço de pesquisa da Tese intitulada “Domingo no Parque: notas sobre a experiência do ser jovem na contemporaneidade”.

A autora destaca de maneira clara as vivências desses jovens e das formas com que ocupam o Parque Farroupilha nos mais variados moldes, por exemplo: vivências semanais de grupos (tribos); a exibição dos corpos e os expectadores que os estão assistindo; a diversidade sexual e a “pegação” no parque; a diversidade musical e o encontro dos jovens; os jovens que se embriagam com vinho; a performance de grupos homossexuais; a performance de várias tribos; os eventos que ali acontecem, como a parada gay.

Os shoppings centers apareceram com significativa relevância nos dados de pesquisa: dos lugares citados, sete foram shoppings, o que nos leva a reflexão sobre os espaços e os modos de consumo da juventude contemporânea. Com base nos dados coletados, se faz necessária a discussão do quanto as multinacionais impregnam este desejo de consumo dos jovens, uma vez que, por exemplo, para a alimentação, os lugares mais citados foram grandes redes de fast food, ou alimentação rápida, a grande maioria dentro dos shoppings centers ou com lojas de rua. Dos shoppings mais citados nas escritas, destacaram-se os abaixo explicitados no gráfico.

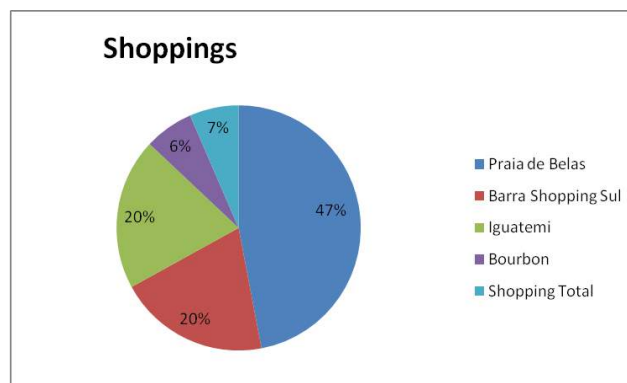


Fig. 6. Gráfico dos shoppings citados

Falar em shopping é, em um primeiro momento, marcar a necessidade de um sistema capitalista, de pensar, arquitetar, construir e manter “templos de compras”. Não se quer aqui ficar criticando o sistema, até porque vivo nele, frequento shoppings e, superficialmente, não enxergo tantos problemas que mereçam destaque neste tipo de trabalho. O fato é que o shopping se tornou um espaço de vivência não só juvenil, mas também destes que são os mais assíduos frequentadores destes espaços.

Em Porto Alegre, o Shopping Praia de Belas é o mais frequentado pelos sujeitos da pesquisa, com 47% dos jovens consultados afirmando levar um turista neste espaço. Nossa principal hipótese para que tenha sido apontado este shopping é justamente pelo

fato de ser um entre-caminho no trajeto entre suas casas, a escola e seus locais de trabalho (estágio).



Fig. 7. Praia de Belas Shopping

Criado em 1992, o Praia de Belas foi um dos primeiros shoppings da capital gaúcha, juntamente com o Iguatemi, o qual atualmente é o administrador deste shopping. Recentemente passou por obras de ampliação, formatando o espaço em três andares de lojas e com a construção de um prédio externo de estacionamento e de uma torre comercial ligada ao prédio principal do shopping.

O shopping, nesse sentido, torna-se espaço de sociabilização desses jovens, na medida em que o frequentam e que nele realizam performances sociais, como a do ultimamente conhecido “rolezinho”. Esse é o termo designado para a junção de jovens em um shopping, que muitas vezes é agendada via online (Facebook, por exemplo). A seguir, podemos observar uma imagem de um “rolezinho”, que nos esclarece nossa visão sobre a proposta.



Fig. 8. Ilustração do movimento juvenil “rolezinho”

Cabe ressaltar que, nesta performance social do “rolezinho”, o jovem territorializa o espaço do shopping, muitas vezes causando indisposições com a segurança e os lojistas. Há o recente caso de outro shopping, em Porto Alegre, que, nos finais de semana, barrou a entrada de menores de 16 anos se não estivessem

acompanhados dos pais ou responsáveis. Sobre o ato de o jovem territorializar o espaço do shopping, se faz mais do que necessário retomar o conceito de território proposto por Haesbaert (2004, p. 1), quando afirma que

[...] território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional "poder político". Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação.

Observaram-se, ainda, questões de desconhecimento de quanto tempo se levaria de um ponto a outro da cidade, como questões de desconhecimento do funcionamento dos espaços relatados, o que levou-se a acreditar que alguns jovens apenas ouviram falar nos pontos turísticos citados, sem nunca haver estado nos mesmos, dada a sua situação de origem socioeconômica, que, por sinal, nos parece ser muito baixa.

Os dados apontados nesta sessão, especialmente no que se refere ao pertencimento e às vivências dos jovens contemporâneos em áreas verdes (Parque Farroupilha, em especial) e em áreas privadas – shoppings (Praia de Belas Shopping, em especial), corroboram significativamente com os achados de pesquisa de Oliveira (2015), em trabalho intitulado: "Somos Jovens: o ensino de Geografia e a Escuta das Juventudes", quando justamente afirma sobre estes espaços de territorialidade, pertencimento e identidade dos sujeitos em relação à cidade.

CONSIDERAÇÕES

Desta forma, pode-se afirmar que os jovens contemporâneos de escola pública possuem significativas vivências urbanas, entretanto, lhes falta uma maior apropriação deste espaço, com o intuito de melhor conhecê-lo, seus pontos principais e suas questões de ordem público e social. Cabe, à guisa da conclusão, recordar as importantes palavras de Carrano, quando afirma que:

as cidades se apresentam como territórios privilegiados da ação social da juventude. Os jovens fazem a cada dia uma nova cidade que, em grande medida, é terra estrangeira para aqueles que não compartilham dos mesmos referenciais de identidade e se tornam impotentes para reconhecer a multiplicidade de sinais que emanam de suas múltiplas práticas. (2003, p. 109).

Assim sendo, entende-se que efetivamente os jovens constroem a cada dia uma nova cidade. Com as amostras da pesquisa, sendo construído uma cartografia dos jovens na cidade, ou seja, os transitos dos mesmos – para além de suas rotinas diárias – ao levar um turista para conhecer sua cidade os mesmos criam vínculos de identidade e pertencimento aos diferentes espaços. Os resultados de nossos estudos corroboram igualmente com as ideias do autor quando aponta que os jovens que compartilham os mesmos referenciais de identidade (em nosso caso: escola pública, baixo nível socioeconômico, moradores de regiões periféricas) tornam-se importantes para reconhecer a multiplicidade de sinais que emanam de suas múltiplas práticas (ao não reconhecerem todo o espaço urbano citado ou citar espaços nos quais nunca frequentaram, hipoteticamente).

Ao citar o parque e o shopping como grande maioria, como espaços para levar um hipotético turista, o jovem reafirma suas vivências em cotidiano, ou seja, só podemos falar na categoria de culturas juvenis, enquanto categoria conceitual, na medida em que estes jovens exercem seus espaços de identidade (conceito de lugar) e de pertencimento (conceito de território) em espaços urbanos. O jovem é múltiplo, é efêmero, é urbano, é transitório.

REFERÊNCIAS

CARRANO, P. C. R. Juventudes e cidades educadoras. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

CLARK, D. Introdução à Geografia Urbana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

FEIXA, C. La ciudad invisible: territorios de las culturas juveniles. In: MARGULIS, Mario; CUBIDES, Humberto; VALDERRAMA, Carlos. Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santa Fé de Bogotá: Universidad Central; Siglo Del Hombre, 1998.

GOMES, A. C. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, Angela de Castro (org.). Escrita de si, escrita da História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. Revista do PET (<http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>). Porto Alegre: PET/GEA, 2004.

HAESBAERT, R. O Mito da Desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

OLIVEIRA, V. H. N. Somos Jovens: o Ensino de Geografia e a Escuta das Juventudes. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

PAIS, J. M. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PEREIRA, A. S. Domingo no Parque: notas sobre a experiência de ser jovem na contemporaneidade. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, M. A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

STECANELA, N. Jovens e Cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Ediucs, 2010.

ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E JUVENTUDE (S): DILEMAS E DESAFIOS¹

Alessandro da Silva Guimarães (Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade – Centro de Educação – UFES. E-mail: alessandro2210@gmail.com).

Eixo 03: Juventudes e ação cultural em diferentes contextos.

Resumo: A partir de um diálogo analítico que busca inter-relacionar as dificuldades na construção histórica do Estado democrático no Brasil contemporâneo, por um lado, e os desafios da constituição de políticas públicas para os diferentes segmentos das juventudes, por outro, este artigo tem como objetivo refletir os desafios presentes na constituição de políticas públicas que efetivamente dialoguem com a complexidade inerente as diversas realidades juvenis no país. Partindo, assim, de uma análise conjuntural mais ampla, na qual evidenciaremos elementos históricos e políticos que vem se transformando na sociedade contemporânea, buscaremos também destacar o equívoco de algumas políticas públicas, especialmente quando a dimensão da classe social não é tomada em sua importância (em especial para jovens de classes populares), gerando profundos movimentos de estigmatização. Destacamos aqui a interlocução em especial com autores como Abad (2003), Bango (2003), Carvalho (2001), Castro (2004), Neves (2008) e Spósito (2003), entre outros. Concluímos ser necessário que para a efetiva análise das políticas para juventudes também se faz necessário uma análise das próprias marcas e espectros ideológicos que as tem fomentado.

Palavras-chave: Juventude. Políticas Públicas. Contemporaneidade. Classe social

¹ Este texto é parte constitutiva da dissertação de mestrado intitulada "Trajetórias de vida e projetos de futuro de jovens de classes populares: um estudo de caso de agentes jovens do município de Vitória/ES", defendida no PPGE-UFES no ano de 2009.

INTRODUÇÃO

Para falarmos de políticas públicas em nosso contexto histórico presente, é necessário, principalmente, refletir um pouco sobre a questão da democracia, princípio mais fundamental da nossa constituição e que, mais do que uma realidade efetiva, aparece para nós, cidadãos brasileiros, como um objetivo ainda a ser alcançado. É preciso enxergar um longo caminho pela frente para tal empreitada, tendo em vista que nosso *ethós* político foi constituído num processo histórico regido pelo autoritarismo que se expressa, sobretudo, na forma como administramos as coisas públicas – a *res publicas* – e, por conseguinte, na formulação e implantação de muitas – quem sabe a maior parte – das políticas públicas.

Falar em democracia é falar em participação e no respeito às diferenças. Um importante teórico que trata de tal questão é Touraine (1998). Ele afirma a importância do diálogo e do reconhecimento do outro na consolidação de um espaço político efetivamente democrático. Ao contrário de reconhecermos tão somente valores universais, é necessário constituir, segundo esse pensador, o que ele chama de direito à individuação, ou seja, o direito que tange ao ator em sua situação concreta – histórica e singular. O direito à individuação, todavia, não se confunde com o individualismo, pois, enquanto o individualismo coloca o indivíduo isoladamente, e somente ele, como responsável por todas as questões existenciais e problemas que o circundam, a individuação irá buscar o ator social não visto como um ser isolado, mas constituído numa cadeia de relações sociais com outros sujeitos, trazendo à tona a defesa de direitos subjetivos, como explica Touraine (1998, p. 73-74):

Já faz muito tempo que os direitos universalistas dos cidadãos aparecem-nos como enganosos se não forem aplicados às situações concretas [...]. Contra todos esses neocomunitarismos, a única defesa real consiste em dar prioridade ao ator social e cultural concreto, definido, pois, em última instância, em sua individualidade e liberdade pessoais. Esse reconhecimento do ator concreto não pode certamente se reduzir a um individualismo que como tal corresponderia apenas à situação e aos interesses de categorias muito limitadas [...]. E quanto mais esta afirmação de identidade, esta defesa dos direitos subjetivos é direta e forte, menos a ação reivindicativa apela a um princípio transcendente como a razão, a história ou a nação.

Para Touraine, dessa forma, as ideias de sujeito pessoal e de sujeito democrático passam a ser complementares e caminham na gênese do ser social. A reflexão, nesse sentido, volta-se para a análise das condições existenciais e iniciativas de cada um dos atores sociais – seja ele pessoal, seja coletivo – sendo ele, nesse processo, singular em relação aos outros e reconhecido como sujeito, igual a todos.

Portanto, as políticas públicas para a juventude deveriam ser formuladas e implementadas de forma que o próprio jovem pudesse participar ativamente de todo esse processo na condição de sujeito. Deve-se dar o espaço necessário para que a voz do sujeito jovem possa emergir e, assim, mostrar suas reais necessidades e aspirações. Todavia, pensar em políticas públicas para jovens significa também avaliar todo contexto político e social da nossa própria formação histórica, que cria todo um quadro institucional e toda uma complexa rede de cultura política que vai ressoar diretamente nas políticas adotadas e na forma como elas são implementadas. Deste modo, o grande objetivo deste trabalho é, partindo desses princípios, refletir criticamente o campo das políticas públicas para a(s) juventude(s) destacando as interrelações entre o Estado, a história das políticas públicas para os jovens (em especial no Brasil e na América latina) e os desafios que ficam hoje na (re)construção de tais políticas.

ESTADO, JUVENTUDES E POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR CRÍTICO E DESAFIADOR

Pensarmos na temática das Políticas Públicas significa também refletirmos sobre o papel do Estado na promoção dos direitos sociais dos cidadãos, já que, contemporaneamente, essa foi uma das principais funções que coube ao Estado. Conforme explicita Bobbio (2004, p. 72):

Enquanto os direitos de liberdade nascem contra o superpoder do Estado – e, portanto, com o objetivo de limitar o poder -, os direitos sociais exigem, para sua realização prática, ou seja, para a passagem da declaração puramente verbal à sua proteção efetiva, precisamente o contrário, isto é, a ampliação dos poderes do Estado.

Dessa forma, falarmos de direitos sociais é nos reportar à promoção da cidadania e a observação de como essa cidadania é construída entre a esfera do Estado e a da sociedade civil. Contudo, conforme nos coloca Carvalho (2001), a cidadania, na

sociedade brasileira, ainda é um objetivo a ser alcançado em sua plenitude. Segundo esse autor, nossa sociedade seguiu uma lógica distinta, por exemplo, da sociedade inglesa – que introduziu, já no século XVIII, os direitos civis (e um século depois foram introduzidos os direitos políticos e, posteriormente, os sociais). Ou seja, na Inglaterra, os direitos políticos e sociais se deram quando, de fato, se colocaram efetivamente os direitos civis.

No Brasil, todavia, ocorre de forma diferente, com mais de um século de atraso, se comparado com os ingleses, e o resultado é a participação quase nula da sociedade civil na conquista dos direitos mais elementares dos cidadãos, como nos mostra Carvalho (2001), ao esclarecer que, no período histórico que vai da colônia até a independência do País, os direitos civis, políticos e sociais praticamente não existiram. Assim, nossa “independência” não foi fruto de reivindicações e lutas da sociedade civil, das camadas populares, mas fruto das decisões e imposições de uma elite que decidia o futuro do País, enquanto a grande maioria da população ficava à margem de todos esses acontecimentos. Defendemos a ideia aqui de que isso vai gerar uma política autoritária que vai se refletir, inclusive, na formulação e implantação das políticas públicas e, também, nas políticas públicas voltadas para os jovens.

Entretanto, não podemos fazer dessa crítica um espaço da “não ação”, da “não proposta”, ou seja, de uma práxis invertida, alienante, que, tomando as ferramentas da crítica em suas mãos, procura censurar sem pensar numa outra conjuntura possível, numa busca pelo novo a partir das ferramentas que temos hoje, agora. A crítica é necessária, mas é preciso que ela se faça a partir de um minucioso trabalho analítico que procure reconstruir historicamente cada passo e que, em seus objetivos, nos traga a possibilidade de pensar mudanças não a partir de uma outra realidade, mas a partir desta realidade concreta, isso que somos nós, ou seja, a soma de nossos dilemas, de nossas conquistas, de nossos recursos. Por tudo isso, para pensarmos nas políticas de juventudes, é necessário pensarmos o que é uma política pública e, antes de tudo, o papel do Estado nesse processo, tendo em vista que ele é a instância básica na formulação e implantação dessas políticas.

Nesse sentido, procurando construir uma análise crítica das políticas de juventude, focando especialmente o papel do Estado no desenho e na implantação desse tipo de

política, Abad (2003) faz uma reflexão sobre os sentidos da própria expressão políticas públicas. Se política for entendida, segundo esse autor, como uma atividade na qual se questiona a validade de certas instituições, podemos pensar políticas públicas como uma ação governamental com via a determinados fins. Com base nesse argumento, Abad (2003) tira importantes conclusões que seguem:

- a) política pública representa o que o governo opta ou não fazer em frente a uma situação;
- b) política pública é uma forma de concretização da ação do próprio Estado, na qual ele investe seus recursos;
- c) as políticas públicas podem ser entendidas como instrumento privilegiado de dominação, tendo em vista que é delegado ao Estado o poder de unificar e articular a sociedade;
- d) as políticas públicas, como instrumentos de decisão, compõem-se também de uma dimensão ideológica de mudança que pode ou não estar explicitada em sua formulação;
- e) a decisão de explicitar ou não essa dimensão estará ligada à vinculação a uma racionalidade técnica ou a uma racionalidade política.

Essa racionalidade política, por sua vez, será influenciada por uma multiplicidade de fatores que Abad (2003) sintetiza, em suas palavras, da seguinte forma:

- a) o projeto político dominante (megapolíticas de desenvolvimento);
- b) as demandas, necessidades e interesses da população, com os canais e instâncias políticas para a sua expressão;
- c) os recursos disponíveis (técnicos, materiais, econômicos, humanos, etc.), concretizados na forma de um Gasto Público Social (GPS), por sua vez, subdividido em Investimento Social e Custos de Operação;
- d) as propostas alternativas e o capital político de grupos não hegemônicos.
- e) o desenvolvimento institucional da sociedade;
- f) o contexto internacional.

Citando Bobbio, Abad (2003, p. 15) fala da necessidade de que, para que uma política pública de fato se faça, é preciso que “[...] uma situação determinada requeira solução

por meio dos instrumentos de ação política”, o que significa que as decisões não devem caber somente em um corpo de técnicos ou de especialistas, mas devem ser tomadas de forma coletiva e, uma vez feito isso, que “[...] se convertam em vinculadoras de toda a coletividade” (p.15).

Em direção a uma reflexão de cunho mais filosófico com referência a esse quadro político, Abad (2003) mostra que, nos debates sobre as políticas públicas de juventude, a opinião pública e deliberativa dos atores em questão – ou seja, os próprios jovens – tem-se mostrado ausente dos debates, por isso:

Nesse sentido, o exercício de reflexão das políticas públicas de juventude quer contribuir no debate de desvelar e mudar as interpretações institucionalizadas que constroem os problemas políticos e o conteúdo dos conflitos entre jovens e a sociedade adulta. Quem define o problema, define também suas estratégias de solução (ABAD, 2003, p. 17).

É importante frisar, nesse aspecto, que, se, até algumas décadas atrás, a condição juvenil, tal como já falamos, era pensada meramente como uma transição da infância para a maturidade, que se faria na vida adulta, a juventude se tornou hoje, inclusive para as reflexões acadêmicas e as políticas públicas, uma categoria autônoma, com interesses e necessidades próprios.² A marca que imprime essa nova condição juvenil pode ser explicada por vários fatores. Segundo Abad (2003), entre eles, podemos destacar:

- a) a crise da família tradicional e a multiplicação de novas formas de família, que reconstrói e ressignifica as próprias relações entre pais e filhos;
- b) o esgotamento da crença da educação secundária e universitária como instrumento de ascensão social;
- c) a emergência dos próprios jovens como novos atores sociais, o que proporciona mudanças dos velhos formatos institucionais e a necessidade de mudanças jurídicas e políticas focadas, tendo em vistas essas novas demandas;
- d) a dissolução das identidades trazidas, sobretudo, com o processo de globalização;

² Nessa direção, Abad faz uma importante distinção entre condição juvenil e situação juvenil; enquanto a condição juvenil está ligada à forma como uma dada sociedade “[...] constitui e significa esse momento do ciclo da vida”, a situação juvenil seria algo de maior complexidade, pois “[...] traduz os diferentes percursos experimentados pela condição juvenil a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero, etnia, origem rural ou urbana” (ABAD, 2003, p. 61).

- e) o encurtamento da infância e uma adolescência precoce, que se prolonga, muitas vezes, por mais tempo;
- f) a crise da empregabilidade, já que, se o emprego certo representaria uma importante transição para o mundo adulto, hoje, com a instabilidade cada vez maior nesse setor, jovens e adultos encontram-se em uma situação indeterminada e descontínua;
- g) os meios de comunicação de massa que tomam a cultura juvenil como algo socialmente muito valorizado, como se essa mesma cultura fosse universal e heterogênea.

A HISTÓRIA E OS DIFERENTES ENFOQUES SOBRE JUVENTUDE(S)

Bango (2003) procura, pela identificação dos desafios colocados pelas políticas de juventude na América Latina nas últimas décadas, destacar alguns dos enfoques ou pressupostos que fundamentaram as políticas públicas para jovens na América Latina, apontando, também, as tensões e desafios gerados pelos enfoques que se constituíram:

- a) a incorporação dos jovens no processo de modernização: predominante na década de 50, esse enfoque dava ênfase às políticas educativas e via no sistema educativo vigente, um instrumento de mobilidade social. O investimento em educação por parte do Estado se coloca aqui como uma forma de incorporar ao sistema social as novas gerações vigentes;
- b) o enfoque do controle social: predominante entre as décadas de 1960 e 1970, tem como pano de fundo histórico o período autoritário que se sucedeu com a instauração de ditaduras na maioria dos países da América Latina. Procurou reprimir as mobilizações dos setores juvenis que haviam, nos anos anteriores, adquirido uma participação social mais efetiva;
- c) o enfoque do "jovem problema": coincide aqui com o período de transição democrática situado na década de 80 e caracterizado também pelo início da recessão econômica e da expansão da pobreza por todo o continente. Ganham ênfase, aqui, portanto, as políticas de caráter compensatório voltadas para os

setores juvenis socialmente excluídos que eram também identificados por suas condutas delinquentes, representando um perigo para a segurança nacional;

- d) o enfoque dos jovens como capital humano: tem início na década de 90 esse paradigma, que encontrou, inclusive, uma grande força no atual governo Lula com a lei do menor aprendiz e que se preocupa com a incorporação dos jovens excluídos no mercado de trabalho. Os jovens são vistos aqui como uma forma de capital – o capital humano – que pode contribuir efetivamente para o crescimento econômico de um país.

Como afirma Spósito (2003), por outro lado, o Brasil é um país de grandes contrastes, à medida que, em meio a grandes mudanças modernizadoras que se processaram nas últimas décadas, permanecem instituições sociais e práticas políticas ainda arcaicas, com raízes nos valores e estruturas da sociedade patriarcal, fazendo com que as relações sociais traduzam isso. Em relação ao campo de políticas públicas para a juventude, Spósito (2003) destaca que vivemos hoje tempos sociais simultâneos que são marcas das relações contraditórias que se expressam nessa conjuntura. Assim, enquanto sequer conseguimos implementar, de fato, políticas sociais de caráter universal que atendam aos direitos que a modernidade assegurou como direitos básicos³ – como saúde e educação pública de qualidade, por exemplo – vivemos, de forma contraditória, “O dilema das novas formas de sociabilidade e de constituição das subjetividades no interior do movimento de globalização que constitui as sociedades atuais” (SPOSITO, 2003, p. 58).

Todavia, a autora nos chama a atenção para o fato de que pode ser observado também “[...] um campo de iniciativas emergentes e de formas inovadoras de proposições que têm os jovens como alvo” (SPOSITO, 2003, p. 58).

Castro (2004, p. 293), ao enumerar as dificuldades e os elementos complicadores para a elaboração de políticas públicas para as juventudes, coloca-nos os seguintes erros geralmente cometidos:

- Não conceber os jovens como atores com identidade própria;

³ Spósito (2003) fala ainda do número significativo, embora em redução, do trabalho infanto-juvenil no Brasil e do crescente índice de desemprego entre os jovens no País.

- Não se considerar a diversidade entre juventudes versus diversidades e articulação em relação a objetivos comuns;
- O jovem, o outro construído - pensar a juventude por um dualismo 'adultocrata' e maniqueísta e por antagonismos intergeracionais;
- Desconsiderar a especificidade quanto a direitos humanos – estudar, divertir-se, exercitar-se, investir em autonomia, buscar ser crítico-criativo e ter assegurada sua manutenção econômica e afetivo-familiar.

Para essa autora, deve-se, acima de tudo, ao elaborar programas voltados para os jovens, observar que:

Caberia pensar não políticas públicas para a juventude, mas políticas de/para/com as juventudes, o que significa tanto rejeitar políticas impostas por governos como, ao mesmo tempo, não minimizar o papel do estado. É do estado o papel de legislar, administrar e implementar políticas públicas em consonância com a sociedade civil (CASTRO, 2004, p. 300).

A autora, inclusive, fala da construção de um novo paradigma voltado para a construção de políticas de/para/com as juventudes e que é orientado por cinco parâmetros básicos que formam os princípios de sua proposta. Esses parâmetros seriam, segundo ela:

- a) ético-políticos – que, entre outros, considera os próprios jovens como atores estratégicos na sociedade e na própria gestão de políticas juvenis, respeitando sua autonomia e sua formação cultural;
- b) de identidades juvenis – em que se associam identidades juvenis e identidades por gênero, etnia e orientação sexual, entre outros, dando uma resposta mais precisa à heterogeneidade dos grupos juvenis;
- c) de projetos voltados à questão da gestão ou formatação institucional – integrando programas e fortalecendo as redes institucionais entre a sociedade civil e as políticas implantadas, incentivando formas de gestão mais democráticas e interligadas nos níveis municipal/local;

- d) de apoio – no que concerne a se construir uma relação mais horizontal e atuante dos jovens nos meios de comunicação, criando uma imagem positiva e participativa, procurando incentivar também a pesquisa e a troca de experiência dos programas e políticas voltados para o público jovem;
- e) vetores – que significa conjugar políticas universais e focalizadas, além de evitar corporativismos e representações dominantes que, de alguma forma, impeçam o livre trânsito dos jovens na criação e implantação de políticas de/para/com juventudes.

JOVENS E A IDEIA DE RISCO SOCIAL: UMA CRÍTICA AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA JOVENS DAS CAMADAS POPULARES

De acordo com as análises de Neves (2008), a ideia de “situação de risco”, que é colocada por grande parte dos programas sociais que se propõem a trabalhar com jovens dos segmentos populares no Brasil, segue uma lógica perversa de enquadramento social e moral. Na medida em que esses jovens não dispõem de equipamentos institucionais e materiais que lhes garantiriam a moratória social – que colocamos outrora como condição essencial para vivenciar de forma legitimada o período da juventude –, instituições públicas e privadas buscam intervir nesse processo. Muitas dessas instituições são de cunho filantrópico e buscam levar alguma forma de aprendizagem a esses jovens, muitas vezes com cursos de aprendizagem profissionalizante, tendo em vista que os jovens de famílias economicamente empobrecidas são pressionados a reduzir o tempo de investimento pessoal para se inserirem precocemente no mercado de trabalho (NEVES, 2008). Como nos explica ainda essa pesquisadora, sem um controle institucional mais efetivo das crianças e jovens de classes populares, eles passam a representar uma ameaça para essa mesma ordem institucional, tendo em vista que:

Diante da existência rarefeita de um aparato institucional que possa incorporar esse tempo liberado para crianças e jovens das camadas populares, portanto, sem controle imediato de agentes institucionais externos às famílias, estes interventores exaltam então os riscos atribuídos à mobilização, supostamente fácil, de crianças e jovens para atividades ilícitas ou desviantes. Esta preocupação tem fundamentalmente se

manifestado por formas de classificação (ou exacerbação) de desvios, remetendo a vocabulários imprecisos, que servem para, indistintamente, designar certos segmentos de jovens, por supostamente se encontrarem vivendo sob *situação de risco*. Este vocábulo é aplicado a uma grande variedade de situações, mas especialmente àqueles segmentos da população considerados sob precariedade material e social ou sob vulnerabilidade (NEVES, 2008, p. 2-3).

O uso deste qualitativo – “situação de risco”, produz nesses jovens um efeito de estigmatização e acaba conduzindo ao que Neves chama de “periculosidade socialmente naturalizada”. Ora, é exatamente sob a égide dessa categorização que se inicia a necessidade, tanto por parte do Estado quanto da sociedade civil organizada e das organizações privadas,⁴ de um processo de intervenção urgente. Conjuntamente aos investimentos que aqui se instauram, “[...] agregam-se os gestores de programas sociais, que associam ou redefinem equipamentos institucionais sob novos campos de ação e de prestação de serviços” (NEVES, 2008, p.3). Cria-se, em nome da estigmatização social, todo um mercado de profissionais e clientela seletivamente recrutados nesse contexto acusatório.

No que concerne à constituição desses campos institucionais de prestação de serviços e à “[...] gestão social de princípios de integração de novas gerações das chamadas camadas populares” (NEVES, 2008, p. 4) que vão se constituindo, a pesquisadora nos chama a atenção para que possamos analisar mais detidamente os termos em que cada agente social incluído nesses campos, entendidos como projetos coletivos, “engajam-se”. É fundamental pensarmos este processo constitutivo a partir das relações de poder e de empoderamento que perpassam esses campos. A compreensão contextual das transformações que tais campos estruturados exprimem revelam uma conformação dos agentes institucionais aos efeitos perversos das condições sociais e históricas que os precederam. Por outro lado, essa dinâmica social constitui novas perspectivas vinculadas ao sentimento de insegurança ou estado de exclusão social, por exemplo, criando-se, assim, programas, projetos e profissionais para lidar com os problemas sociais advindos desse contexto. Os jovens das camadas populares, advindos das periferias urbanas, sobretudo, são, desse modo, compreendidos como problema de

⁴ Esses campos de intervenção criados por este contexto acabam, por vezes, segundo Neves (2008, p. 3), integrando “[...] muito mais organizações privadas que públicas ou estatais, embora as primeiras correspondam à transferência de prestação de serviços terceirizados”.

segurança pública. As propostas criadas chegam a esses jovens como medidas morais com fins disciplinares e controladores, haja vista que:

Pelo olhar absolutizante e hegemônico que venho pondo em relevo, os jovens das camadas populares são integrados sob a noção de perigo moral, em nome do qual diversas medidas disciplinares são legitimadas. Tais medidas têm se afigurado como investimentos para reafirmar ou internalizar a *auto-estima*, referência mágica e individualizante, capaz de abrandar efeitos de tendências sociais indesejadas. A internalização de valores que assegurem equilíbrio moral e psicológico aparece contraposta às alternativas compensatórias ao fechamento de possibilidades para construção de projetos por constrição de práticas, no entanto tradicionalmente valorizadas pelos pais que, necessariamente, acentuam o vínculo social pelo trabalho produtivo (NEVES, 2008, p. 04).

Existe, em nosso contexto político, então, entre os jovens das camadas populares, em especial, aquilo que Neves (2008) definirá como “enquadramento da inserção geracional” no qual o próprio Estado surge como agente interventor com a função de enquadrar, em padrões morais socialmente adequados, os jovens das periferias, resgatando-os do universo da marginalidade ao qual estariam supostamente lançados. Esse destaque salvacionista do governo, na verdade, vem apenas mostrar a hegemonia da perspectiva aterrorizante que dissemina em todas as classes sociais e acaba não se considerando ações e investimentos que de fato mobilizem políticas públicas para uma real inserção da geração jovem. Neves destaca também que, apesar de essas ações incidirem nos jovens das classes médias, elas “[...] são especialmente dirigidas às famílias consideradas *carentes* em bens materiais e, por dedução, em valores morais, porque, pressupostamente, estariam aptas a adotar estilos de vida desviantes ou distanciados daqueles específicos aos agentes afiliados à citada cruzada moral” (NEVES, 2008, p. 05). Desta maneira, a dimensão da classe social pode e deve ser tomada como questão de grande relevância para uma análise crítica das políticas públicas que vem se constituindo ao longo da história recente.

CONCLUSÕES

Por tudo que analisamos ao longo deste artigo julgamos necessário um olhar que procure problematizar as políticas públicas para as juventudes a partir de uma perspectiva mais crítica, a começar pelo próprio questionamento de todos esses pressupostos que são colocados em relação aos jovens. Por isso é necessário fazer algumas perguntas, em especial quando se trata da formulação de políticas públicas voltadas para jovens de classes populares moradores das periferias deste país: será que esses jovens são perigosos? Serão eles possíveis delinquentes? Será que suas condutas e comportamentos estão sempre sujeitos a desvios? Ora, vimos que isso pode pressupor um verdadeiro processo de violência moral e simbólica em relação a estes sujeitos e, longe de qualquer resposta *a priori*, é preciso, de algum modo, entender esses jovens como sujeitos concretos que se constituem a partir de condições sociais e históricas específicas – e a questão do pertencimento de classe é uma que se soma a tantas outras (tais como gênero, raça e tantas outras que destacamos ao longo deste trabalho). Isso é importante para que possamos escapar de preconceitos e armadilhas ideológicas preconcebidas. Afinal, as políticas públicas para a(s) juventude(s) surgem no bojo de um Estado que traz as marcas e os espectros ideológicos de um determinado horizonte histórico com todos os seus conceitos, preconceitos e limites.

REFERÊNCIAS

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda (Org.). **Políticas públicas de juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

BANGO, Julio. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda (Org.). **Políticas públicas de juventude em pauta**. São Paulo: Cortez [Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert], 2003.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. RJ: Civilização Brasileira, 2001.

CASTRO, Mary G. Políticas públicas por identidades e ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

NEVES, Delma Pessanha. **Situação de risco e auto-estima**: enquadramentos vitimantes. Anais do II Seminário Internacional de Direitos Humanos, Violência e Pobreza: a situação de crianças e adolescentes da América Latina hoje. Rio de Janeiro. Editora Rede Sírios/UERJ, 2008.

SPOSITO, Marília P. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda (Org.). **Políticas públicas de juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2003.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade**: o sujeito democrático. Bauru: EDUSC, 1998.

POTENCIALIDADES DO(S) CONCEITO(S) DE JUVENTUDE(S) ENQUANTO CATEGORIA SOCIOLÓGICA¹

Alessandro da Silva Guimarães (Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade – Centro de Educação – UFES. E-mail: alessandro2210@gmail.com).

Eixo 03: Juventudes e ação cultural em diferentes contextos.

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir o conceito de juventude(s) a partir de um prisma sociológico, evidenciando a potencialidade epistemológica desta categoria enquanto objeto de estudo no campo das ciências sociais. Inicialmente buscaremos analisar criticamente o conceito de juventude tomado como uma problemática social e, posteriormente, como problema sociológico. Em seguida buscaremos desvelar todo arcabouço ideológico que foi construído sobre os jovens e a própria noção de juventude nas últimas décadas, percebendo, nesse processo, a influência disso nas representações sociais sobre os jovens presentes nos mais diversos espaços. Fundamentados, sobretudo, no diálogo com as ideias trazidas por Pais (2008, 1993), Bourdieu (1983) e Quapper (2001), entre outros, concluímos que para ser tomada como categoria sociológica a categoria de juventude(s) nos exige um olhar caleidoscópico e multifacetado afim de compreender sua complexidade.

Palavras-chave: Juventudes. Sociologia. Epistemologia

¹ Este texto é parte constitutiva da dissertação de mestrado intitulada "Trajetórias de vida e projetos de futuro de jovens de classes populares: um estudo de caso de agentes jovens do município de Vitória/ES", defendida no PPGE-UFES no ano de 2009.

INTRODUÇÃO

Para iniciarmos, é interessante notar que a questão da juventude tem emergido nas últimas décadas com crucial importância nos diversos espaços da sociedade, seja na mídia, seja no âmbito acadêmico, seja até no novo campo religioso que se configura em nosso país. De forma contraditória, o jovem aparece, por vezes, ora como símbolo de mudança e transformação da sociedade, ora como um problema social, ligado à delinquência, ao desemprego e a um futuro cada vez mais incerto que marca a situação social contemporânea.

Assim, a juventude, como analisa Pais (1993), é vista, na maioria das vezes, como um problema social que o autor enumera em diversos aspectos: “[...] eles [os jovens] são os problemas de inserção profissional, os problemas de falta de participação social, os problemas de droga, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais” (PAIS, 1993, p. 26-27). Como afirma ainda o autor, esses são apenas alguns dos problemas que são socialmente reconhecidos como problemas tipicamente inerentes ao universo juvenil. É necessário, entretanto um olhar crítico em relação a tais representações e, portanto, o desafio colocado aqui é o de transformar o “problema social da juventude” em um problema sociológico, o que implica, como condição *sine que non*, diferenciarmos estas duas dimensões interpretativas da realidade – ou seja, a juventude como um problema social e como um problema sociológico, de dimensão científica – que é nosso objetivo alcançar neste trabalho.

JUVENTUDE COMO PROBLEMA SOCIAL E JUVENTUDE COMO PROBLEMA SOCIOLÓGICO

Ora, os problemas sociais nascem da própria dinâmica social na qual estão inseridos, de alguma forma, os vários atores sociais que constituem o que denominamos de realidade social. Eles são, sobretudo, problemas que emergem de uma dada realidade material e social, forçando-nos sempre a pensar em possíveis soluções para a inversão desses mesmos quadros sociais que estão colocados em certa conjuntura (PAIS, 1993). Os problemas sociológicos, por outro lado, colocam-se numa outra dimensão, dirigindo-se especialmente à interrogação dessa mesma realidade tida como óbvia para as

representações sociais construídas pelo senso comum. Assim, nos dirigimos a essa mesma realidade a fim de interrogá-la em suas pretensas convicções. Desse modo, “[...] completamente diferentes são os ‘problemas sociológicos’, dirigidos essencialmente à interrogação da realidade: será esta o que parece ser? Por que se fala em problemas da juventude? Sempre os houve? Como surgiram?”² (PAIS, 1993, p. 21).

Tendo em vista essa diferenciação, Pais (1993) nos propõe pensá-la a partir do objeto de estudo por ele analisado, ou seja, as culturas e os grupos juvenis. Para tanto, é preciso, *ipso facto*, estabelecer rupturas com as representações correntes da juventude e, dessa maneira, romper com a própria *doxa* dominante para, então, desenvolver uma outra *doxa* livre do espontaneísmo e que não se isente de se tornar paradoxal, afinal:

[...] a emergência das teorias científicas é sempre de natureza paradoxal. E, como as teorias, também os conceitos são paradoxais, até no sentido em que se multiplicam para cobrirem aparentes unidades da realidade, como afinal acontece, como veremos com o conceito de juventude (PAIS, 1993, p. 22).

Como coloca Pais, contudo, a representação corrente que se faz em relação à juventude acaba colocando-a numa dimensão universalista já que vê a cultura juvenil como unitária. Porém, esse autor esclarece que, para se construir uma sociologia da juventude, é importante pensarmos tanto nas possíveis similaridades entre os diversos grupos juvenis – entendendo aqui as várias situações, expectativas e aspirações, por exemplo – quanto nas diferenças sociais que demarcam os mais diversos modos de ser jovem. Citando A. Sedas Nunes, Pais (1993, p. 22) nos faz compreender que:

Não se vê como possam englobar-se, numa mesma geração – e por conseguinte num mesmo grupo - , indivíduos que, apesar de coetâneos e portadores do sentimento comum de se encontrarem em presença de outras gerações na sociedade, se identificam a si mesmos como pertencendo, por exemplo, a classes sociais, grupos ideológicos ou grupos de profissionais diferentes.

² Distinguindo de forma radical estas duas instâncias possíveis de interpretação da realidade, uma que fala dos problemas sociais e outra que se radica nos problemas sociológicos, Pais deixa claro, em sua acepção epistemológica, a distinção completa entre as duas, tendo em vista que elas “[...] têm, por conseguinte, origem completamente distinta, não tolerando uma redução mútua” (PAIS, 1993, p. 21-22). Os problemas sociológicos, portanto, nascem da ruptura que busca de alguma forma reconstruir os fundamentos da própria realidade por meio de um viés analítico que toma a juventude como um *mauvais object*, ou seja, “[...] o objeto ‘pré-construído’, que importa ‘destruir’, para eventualmente o ‘reconstruir’ (PAIS, 1993, p. 22).

Pais (1993) fala de como as culturas juvenis aparecem associadas a um conjunto de símbolos, crenças, valores, normas e práticas que certos jovens parecem compartilhar. Todavia, esses elementos compartilhados tanto podem ser próprios a uma fase da vida, ou seja, na noção de que juventude seria uma dada fase da vida, quanto podem também ser o que ele chama de elementos “derivados ou assimilados”, o que significa que podem ser elementos de gerações precedentes (corrente geracional) que são internalizados por esses jovens ou diretamente ligados à situação de classe desses jovens (corrente classista).

Um termo-chave que Pais usa é a expressão “paradoxos da juventude” que pode ser entendida como uma forma de contrapormos, de um lado, as representações comuns que se fazem dos jovens e, por outro, manifestações contrárias a essas ideias que podem ser encontradas, por exemplo, pelo olhar tipicamente sociológico, quando nos propomos a analisar e a entender concretamente o jovem em suas relações e contradições reais – seja por meio de seus comportamentos cotidianos, seja por seus modos de pensar e agir, seja por suas expectativas em relação ao futuro, nas suas representações e identidades sociais. Uma perspectiva sociológica da juventude se constrói, portanto, a partir do momento em que vamos das representações do senso comum para uma problematização crítica que traga consigo um olhar tanto da realidade cotidiana desse jovem quanto das suas próprias representações valorativas de mundo.

Uma proposta desse nível, portanto, deve partir, mas nunca permanecer no nível dos discursos mais imediatos, mas deve partir da dúvida e da problematização, pois, ao problematizarmos, partimos de interrogações e de hipóteses. Não temos nenhuma resposta dada *a priori*, pois o ofício do pesquisador é sempre o da busca de soluções e repostas para suas questões. Nesse sentido, devemos, numa pesquisa que enfoque a temática das juventudes, pensar os jovens numa perspectiva problematizadora, o que não significa pensá-los como problemas. Chamamos a atenção em relação a isso porque Pais, tal como vários outros autores que utilizamos como referencial teórico neste trabalho, mostra como, ao se trabalhar com a questão da juventude, incorre-se no erro de pensar o jovem como um problema social. Para fins de ilustração, retomamos, intencionalmente, a citação que se encontra no primeiro parágrafo desta unidade, mostrando como Pais (1993, p. 27) direciona a questão agora para uma perspectiva sociológica:

Apresentei uma versão da juventude. A juventude como problema social: eles são os problemas de inserção profissional, os problemas de falta de participação social, os problemas de droga, os problemas de delinquência, os problemas com a escola, os problemas com os pais, só para focar alguns dos problemas socialmente mais reconhecidos como específicos dos jovens. Mas sentirão os jovens estes problemas como os seus problemas?

Com esta pequena interrogação, o autor explicita claramente “[...] como transformar o problema social da ‘juventude’ em problema sociológico” (1993, p. 27). Ressalta-se aqui que o ponto de partida é o da interrogação, que está na dimensão da incerteza, de algo que procura uma resposta. A representação comum da juventude a transformou num verdadeiro mito que é difundido especialmente dentre os meios de comunicação de massa que mostram aspectos fragmentados da cultura juvenil – delinquência, estética, moda. Entretanto, como ressalta Pais, o mito existe muito mais como uma representação social do que como uma realidade. Em sua própria pesquisa etnográfica, ele conclui que alguns jovens se reconhecem na imagem pregada por esses mitos – quando eles formam nesses jovens uma certa “consciência geracional” – enquanto, para outros, que não se identificam com essas mesmas representações, existe a ideia de que a experiência de ser jovem é diferente de uns em relação aos outros. Por tudo isso:

O desafio com o qual temos de defrontar é, então, o da desconstrução (desmistificação) sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) da juventude que, em forma de mito, nos é dada como uma entidade homogênea (PAIS, 1993, p. 28).

Assim, ao trabalharmos na pesquisa com jovens, devemos não nos prender a representações hegemônicas que tomam certos estigmas sociais e preconceitos como certezas, especialmente por se tratar de jovens de classes populares que têm uma vida marcada por esses mesmos estigmas. É necessário um olhar problematizador que deve se desvincular dessas noções de lugar comum.

MÁSCARAS, JOGOS SOCIAIS E RELAÇÕES DE PODER: PARA ALÉM DO CONCEITO ABSTRATO-UNIVERSAL DE JUVENTUDE

Numa metáfora que alude ao universo social, Pais (2008) fala do jogo de máscaras que caracteriza as ações sociais. Ao discutir sobre tais máscaras, segundo esse sociólogo, “[...] não há melhor representação do que aquela que é simulada com a maior das naturalidades” (PAIS, 2008, p. 7). Dessa forma, as máscaras representam nossos jogos sociais de simulação-dissimulação onde nosso “eu”, socialmente construído e reconstruído nos mais diversos cenários da vida cotidiana, recorre de forma frequente às habilidades da representação de modo a encenar, conforme proclama Goffman “[...] máscaras mais ou menos dissimuladas que garantam uma boa atuação nos relacionamentos cotidianos” (apud PAIS, 2008, p. 7). Na lógica implícita a esse raciocínio, portanto, um dos grandes desafios para a sociologia seria desmascarar as atuações cotidianas, buscando descobrir, decifrar o que elas mostram a partir do que elas ocultam, tendo em vista que:

Se a realidade nos aparece mascarada é sensato não desprezar suas máscaras, embora seja certo que elas, como os mitos, não podem explicar-se por si só, como nos ensinou Lévi-Strauss (1979). Para desvendar o que as máscaras ocultam é necessário decifrar os seus enigmas (Pais, 2003). De que forma? Pesquisando os usos que se fazem das máscaras. É esse o grande desafio que lanço, tomando como referenciais empíricos diferentes cenários de produção de atuação das máscaras, a começar pelos atos de nomeação que mascaram a realidade a partir do momento em que a nomeiam (PAIS, 2008, p. 7).

Partindo dessas premissas para o estudo das culturas juvenis, objeto empírico desse pesquisador lusitano, ele nos chama a atenção para que, munidos de um olhar científico apurado, possamos identificar e interpretar as máscaras que caracterizam os estilos juvenis para que, dessa forma, estejamos atentos às tramas de significados que esses costumes podem ocultar.

Para tanto, todavia, devemos estar alerta para o fato de que as próprias realidades, ao serem nomeadas, se tornam já, nesse processo, realidades mascaradas, pois “[...] os nomes atuam como máscaras das realidades nomeadas” (PAIS, 2008, p. 8). Com isso, o autor quer nos provocar a refletir que, por exemplo, quando falamos de juventude como uma realidade nominal, a tendência é anular as distinções que de fato encontramos entre

os vários jovens e as várias juventudes em contextos empíricos. À sociologia caberia, portanto, desmascarar essa homogeneidade que é ilusória.

Para ilustrar esse raciocínio de forma mais clara, Pais (2008) recorre a uma citação de Nietzsche que nos lembra que “[...] todo conceito deriva de igualarmos o que é desigual” (NIETZSCHE, apud PAIS, 2008, p. 8). Assim, um jovem não é de fato igual a outro jovem e o conceito de jovem é uma mera abstração arbitrária de diferenças individuais. Essa abstração tem consequências diretas nas representações sobre as juventudes tendo em vista que ela “[...] dá origem à idéia de que, para além de jovens existirá ‘o jovem’ – suprema singularidade em que se filiarão todos os jovens, essencialismo de onde se desprenderia o conceito de juventude” (PAIS, 2008, p. 8).

E tudo isso tem gerado equívocos tanto nos espaços escolares, conforme Pais, assim como, em nosso entendimento, nos projetos sociais que trabalham com jovens. Esses espaços educativos, ou seja, tanto as escolas como os projetos sociais para jovens, que trabalham com o mesmo público, recorrem a uma concepção de jovem que é abstrata, esquecendo-se, nos dizeres de Pais (2008, p. 8), “[...] da pessoa que existe no aluno”. Essa concepção de “juventude”, portanto, deve ser pensada sempre assim entre aspas, visto que, por detrás de cada trajetória singular de cada um desses jovens, existem complexas redes de relações sociais que fazem deles sujeitos sociais, seres distintos em cada configuração social na qual estão em constante interação.³

Assim, retomando uma frase de Bourdieu que afirma que “[...] a juventude não é mais do que um nome”, Pais (2008, p. 8) mostra o quanto esse termo representa tão somente uma construção verbal ou representacional. Nesse sentido, então, “[...] o primado da diferença entre os jovens – nomeadamente quando se confrontam com suas distintas origens e condições sociais – deve concorrer com o primado de sua pretensa unidade geracional” (PAIS, 2008, p. 8-9)

Tal como o próprio Bourdieu (1983) aponta, podemos refletir também sobre as próprias relações de poder que são engendradas na noção de juventude, pois essa se constitui,

³ Falamos de interação aqui em um sentido próximo ao que Bourdieu caracteriza *como modos operandi*, ou seja, do movimento da realidade social também como estruturas estruturantes, estruturas em ação, operando em cada gesto dos agentes sociais, fazendo das estruturas sociais um movimento que está sempre se perfazendo a partir dessas redes de relações nas quais nos constituímos como seres sociais.

segundo esse autor, como uma ideia social que pode – e que é concretamente – tornar-se sempre manipulável e manipulada. O próprio discurso hegemônico que pensa a juventude como uma entidade universal já traz consigo uma forma de manipulação explícita dessa temática, pois oculta toda diversidade e complexidade de que falamos acima. Tal como coloca o próprio Bourdieu (1983, p. 13) “[...] o fato de falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotados de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente”.

Esse pensador nos chama a atenção, sobretudo, sobre o papel que as classes sociais às quais esses jovens pertencem tem na concessão social em relação a ser ou não ser jovem. Ou seja, existe uma nítida diferença demarcada no jogo das relações sociais que define privilégios e aspirações de vida segundo a posição hierárquica do sujeito dentro do jogo de classes. E a escola, lugar privilegiado nas reflexões produzidas por Bourdieu, acaba, segundo ele, reproduzindo tais relações, pois, ao se enxergar meramente como um lugar no qual tão somente se aprendem conteúdos e saberes, ela não se vê também como “[...] uma instituição que concede títulos, isto é, direitos, e ao mesmo tempo, confere aspirações” (BOURDIEU, 1983, p. 115). Ou seja, ao invés de assumir um papel crítico e emancipatório em relação às desigualdades sociais a escola acaba servindo de instrumento de reprodução dessas mesmas condições, já que, como afirma Bourdieu (1983, p. 117), “[...] o sistema escolar é um veículo de privilégios”.

Retornando ainda um pouco no tempo, por outro lado, vemos que alguns cientistas sociais, hoje já denominados clássicos do pensamento social, buscaram problematizar o fenômeno da juventude a fim de compreendê-lo em sua dimensão sociológica. Um desses pensadores que abordaram a questão de forma original é Mannheim (1968). Ao se perguntar sobre o significado da juventude na sociedade ocidental moderna e sua função para a vida social, acaba nos mostrando uma interpretação sociológica dessa problemática que nos aponta para as seguintes conclusões:

A construção dessas perguntas revela suficientemente que o ponto de vista sociológico sobre o tema da juventude é novo em dois pormenores. O sociólogo não mais pensa em educação e ensino como um método exclusivamente supertemporal, mas está muitíssimo interessado na natureza concreta da sociedade em que a juventude se encontra e à qual esta terá de oferecer sua contribuição [...]. A outra

inovação do ponto de vista sociológico é que considera juventude e sociedade em termos de reciprocidade total. Isso quer dizer que a resposta à pergunta sobre o que deverá ser ensinado à juventude, e como o deverá ser, depende em grande extensão, da natureza da contribuição para a sociedade que se espera dessa juventude. Ao tornamo-nos cômicos da sociedade, não mais formulamos as necessidades da juventude de modo abstrato, mas sempre com relação às necessidades e finalidades de uma dada sociedade (MANNHEIM, 1968, p. 70-71).

Dessa forma, Mannheim, indica duas questões fundamentais que vão ao encontro desta análise: a) a necessidade de pensar a juventude, a educação e o ensino – já que para o autor, como se percebe, ser jovem é um aprendizado social – historicamente e não por meio de noções e categorias universais; e b) para se pensar uma educação voltada para os jovens, é preciso, sobretudo, que a sociedade reflita sobre o que ela espera desse jovem.⁴

É fundamental também, todavia, pensar também a questão da identidade jovem na contemporaneidade, levando em conta todo sentimento de incerteza e inquietude que caracteriza a denominada pós-modernidade e refletindo sobre o ser jovem nesse universo. Nesse sentido, um dos intelectuais que faz crítica a esse movimento é Dufour (2005), que procura, entre outros aspectos, analisar a visão vazia, confusa e fatalista trazida pela pós-modernidade. Visão esta que abandona o próprio ideal de criticidade instaurado pela modernidade, pois, no relativismo absoluto que a pós-modernidade instaura, a própria visão crítica perde seu sentido num mundo onde “tudo é relativo”. O autor, ao falar da perda das referências simbólicas das novas gerações, faz uma audaciosa crítica quanto à incerteza que caracteriza essa juventude. Segundo ele:

Os ‘jovens’, noção frouxa e elástica se vêem duplamente isolados no tempo. Isolados cronologicamente pela impossibilidade de se projetar no futuro e de se referir ao passado: ao ‘no future’ dos punks respondeu, com menos barulho, um ‘no past’ tácito. Isolados no presente mesmo pela impossibilidade de considerar os mais velhos de outro modo que como iguais. A antiga relação vertical entre gerações se tornou relação horizontal entre os contemporâneos, atingindo, assim, com a obsolência, a diferença simbólica (DUFOUR, 2005, p. 204).

⁴ A proposta que este trabalho lança segue essa mesma lógica, embora a invertendo de certa forma: cabe aqui nos perguntarmos não somente o que uma determinada sociedade espera do jovem, mas também o que esse jovem espera dessa sociedade em suas necessidades do presente e em seus projetos de futuro.

Ao estudar a questão da identidade jovem ligando-a à identidade regional, Falcão (2005) chega a conclusões semelhantes as de Dufour, visto que, para essa cientista social:

Do ponto de vista dos sujeitos, predomina um sentimento de incerteza e a busca por uma âncora, poder-se-ia dizer um lugar, onde se localizar e ser reconhecido. A juventude está profundamente envolvida nesses processos e, apesar de comungar vivamente com essa lógica, encontra-se mergulhada numa crise identitária que a impulsiona para um processo de busca de construção de um lugar, de uma referência que a faça sentir-se parte de algo, que lhe dê um sentido de pertencimento (FALCÃO, 2005, p. 148).

A autora mostra, ao longo de sua análise, como o processo de construção de identidade entre jovens é complexo visto que, na contemporaneidade, a construção identitária jovem faz-se por meio de diversas culturas e temporalidades, entrando aqui elementos tanto da tradição quanto da modernidade.

DIFERENTES REPRESENTAÇÕES DE JUVENTUDE E SUAS DIMENSÕES IDEOLÓGICAS

Por fim, tendo por objetivo refletir de forma crítica algumas representações de senso comum sobre os jovens, torna-se necessário atentarmos para os discursos ideológicos ligados a essas representações. Neste contexto, Quapper (2001) fala dos vários sentidos e significados presentes nos principais discursos que são produzidos sobre a questão da juventude na atualidade e suas dimensões ideológicas. Ele cria, dessa forma, conceitos que devem ser tomados como instrumentos analíticos semelhantes a "tipos ideais", ou seja, tipologias idealizadas que servem como eixo orientador para uma análise sociológica de uma dada problemática.

Definindo quatro tipos que analisa rapidamente, Quapper fala, em seguida, das "trampas", ou seja, ciladas, armadilhas em que caímos ao reproduzirmos, muitas vezes de maneira não consciente, certas noções que sustentam formas de ver/encarar o jovem no mundo.

O primeiro tipo por ele traçado está relacionado com a representação da juventude como uma etapa da vida, como vimos que é característica marcante na denominada corrente geracional. O jovem aqui é um ser inacabado, em fase de transição. Esse tipo de

representação traz uma visão determinista, especialmente porque se ancora numa perspectiva biologicista – ligada à questão do ciclo vital – e adultocêntrica, uma vez que o jovem não tem uma identidade própria, mas é tão somente um adulto em gestação.

O segundo tipo esboçado vem especialmente numa caracterização que se dá, sobretudo, a partir de parâmetros etários, ou seja, de uma classificação rígida estabelecida por critérios de idade. Ora, tal critério é por demais austero e acaba, nos termos de Quapper, por parcializar a complexidade social, uma vez que ser jovem é algo muito mais ligado às condições sociais que a algum padrão etário.

O terceiro tipo apresentado caracteriza-se por referir-se à juventude como uma atitude diante da vida, trazendo à tona a visão da juventude como “estado de espírito”, lembrando o jovem alegre, inconsequente, alienado da realidade em sua volta e despreocupado em relação a ela. É interessante notar aqui que esse tipo de representação é bastante frequente nos discursos do senso comum que, por serem a todo momento repetidos, são muitas vezes internalizados pelos próprios jovens que passam a orientar-se, em muitos aspectos, por esses padrões estigmatizantes, inviabilizando, assim, a emergência dos sujeitos jovens.

Pode-se aqui, inclusive, cair na forte tentação de representar o jovem como um perigo iminente para a sociedade, pois, como se trata de um ser que não mede de forma equilibrada as consequências de suas ações em relação ao mundo, ele representa exatamente o perigo encarnado. As próprias políticas públicas para as juventudes, inclusive, têm-se pautado neste tipo de discurso que trabalha o jovem de forma estigmatizada e culpabiliza-o por toda sorte de problemas sociais, recorrendo, para a solução destes, a medidas conservadoras, repressivas e ineficazes.

Por fim, o último tipo recorre à visão da juventude como uma geração futura ou como futuro da família, da nação e da humanidade. Os jovens são vistos aqui como promessa, como indivíduos que estão sendo preparados para tudo aquilo que ainda há de vir. A crítica aqui pode ser colocada no sentido de que esta proposta se objetiva de forma messiânica, ou seja, não procura ver o jovem como sujeito vivo, ativo encarnado e presente, mas joga-o para o futuro, inviabilizando que ele se revele em sua condição atual.

Ao final de sua reflexão, Quapper (2001) indica algumas pistas que apontam novos olhares para melhor se compreender a realidade entre as formas de viver e experienciar a juventude. Em síntese, devemos, segundo esse autor:

- a) conhecer as juventudes como portadoras de diferenças e singularidades que constituem sua pluralidade e diversidade nos distintos espaços sociais;
- b) considerar a necessidade de um olhar caleidoscópico sobre o mundo juvenil, a fim de reconhecer essa diversidade;
- c) construir um novo modelo epistemológico e metodológico no estudo das juventudes, primando por estar com elas e escutá-las atentamente;
- d) superar, por fim, o modelo rígido e mecanicista que tem pautado as discussões sobre juventudes, apresentando conceitos dinâmicos e flexíveis que contemplem, de fato, esses sujeitos.

CONCLUSÕES

Concluimos, por tudo que foi aqui exposto, que pensar a questão da juventude na sociedade contemporânea é, sobretudo, pensá-la como um fenômeno revestido de dimensão econômica, sociocultural e ideológica. Não podemos falar, pois, de uma juventude como uma categoria universal, mas em formas sociais diversas de representar e experienciar o ser jovem. Caso contrário corremos o sério risco de difundir e reproduzir discursos ideológicos a-críticos e carregados de preconceitos, estereótipos e pretensos universalismos. A(s) juventude(s) tomada como categoria sociológica, ao contrário disso, nos exige um olhar caleidoscópico e multifacetado pois só desse modo conseguirá acompanhar a complexidade e as singularidades dos diversos modos de experienciar e problematizar o ser-jovem.

REFERENCIAS

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre uma nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FALCÃO, Ana Paula. Juventude e identidade regional: entre o particularismo e o universalismo. In: ALVIM, Rosilene.; FERREIRA Júnior, Edísio; QUEIROZ, Tereza. **Jovens & juventudes**. João Pessoa: PPGS: UFPB, 2005

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. BRITTO, Sulamita (Org.). **Sociologia da juventude**: da Europa de Marx a América Latina de hoje. Rio de Janeiro : Zahar, 1968.

QUAPPER, Klaudio Duarte. Juventud o juventudes? Acerca de como mirar y remira a las juventudes de nuestro continente. In: BURAK, S. D. (Comp.). **Adolescência e juventud en América Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001.

PAIS, José Machado. Máscaras, jovens e "escola do diabo". **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

ESTÉTICAS FORMATIVAS E A PRODUÇÃO DA CIDADE: ALGUNS CONCEITOS, PRINCÍPIOS E INVESTIGAÇÕES

Vânia Alves Martins Chaigar – Universidade Federal do Rio Grande - FURG
vchaigar@terra.com.br

Luiz Paulo da Silva Soares – Universidade Federal do Rio Grande - FURG
luizsoaresrg@gmail.com

Samuel Crissandro Tavares Ferreira - Universidade Federal do Rio Grande - FURG
apocalipse5-5@hotmail.com

Eixo 3

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar alguns conceitos e princípios sobre a formação estética e suas relações com a cidade, bem como recortes de pesquisas desenvolvidas junto ao Grupo RECIDADE da Universidade Federal do Rio Grande para fundamentar a ideia de um *processo formativo humano*, conforme nos ensinou Duarte Jr (2000), em espaços formais e não formais de ensino. A cidade é simultaneamente o palco e a ação dessas investigações.

PALAVRAS-CHAVE: Estéticas formativas. Produção da Cidade. Formação humana.

A Universidade é uma das instituições que ao longo de séculos foi considerada a sede principal do conhecimento. Nela a ciência floresceu e tornou-se hegemônica em relação ao saber validado. A própria distinção entre os vocábulos conhecimento e saberes equivale a dizer universidade e povo, ou seja, durante um longo período a produção fora de seus muros foi relegada a um segundo plano, ocorrendo o que Sousa Santos (2007) configura como “desperdício da experiência” deixando à margem importantes contribuições além de apartações epistemológicas. Compreendemos que se trata também de uma das razões de sua crise, embora envolva questões de natureza macroeconômica e, inclusive de um novo marco civilizatório, conforme apregoam Lander (2011) e Sousa Santos (2009).

Em tempos de aceleração da globalização, de um lado está o Estado a sufocá-la com suas demandas específicas e “chantagens” financeiras, e de outro a sociedade que espera um retorno do conhecimento público produzido a setores mais amplos (SOUSA SANTOS, 1999). O sociólogo nos alerta para este duplo desafio e as consequências profundas que implicam na ideia de universidade que conhecemos. A mercantilização da educação e a produção do conhecimento atrelado aos interesses do capital são parte da crise atual. Podemos dizer concordando com Sousa Santos (1999) que a crise da universidade se exprime em três pontos: de hegemonia, posto que disputa com outras instituições e/ou grupos sociais o conhecimento socialmente/politicamente válido; de

legitimidade, em função de que nem toda a verdade produzida por ela, realmente é legitimada ou é 'útil' para a sociedade e de autonomia porquanto sua existência depende cada vez mais do capital privado e outros tipos de "parcerias" para continuar existindo. Nesse sentido, no caso brasileiro, estamos imersos em reformas propostas pelo governo federal que visam diminuir o caráter público, deixando-a a mercê de interesses de corporações econômicas, inclusive transnacionais. Boaventura de Sousa Santos segue questionando nesse viés, tendo em vista que nosso modelo democrático está acorrentado ao sistema financeiro, possibilitando a "liberdade" para quem tem condições de capital para comprá-la. E questiona: "Há futuro para a democracia num mundo dominado pelo capitalismo financeiro global, pelo colonialismo e pelo patriarcado nas relações sociais? Em caso afirmativo, a democracia do futuro romperá com o modelo democrático atualmente dominante?" (SOUSA SANTOS, 2016, p.7).

Em síntese, as notícias não são alvissareiras e impõem a professores e estudantes reflexões e ações condizentes com as exigências de uma nova cidadania para este novo mundo. Como pessoas/cidadãs inseridas com a mesma profundidade que o restante da sociedade nos dilemas/desafios (particulares e coletivos) deste tempo de perplexidade, o que nos dispomos a construir e investigar?

Este artigo apresenta recortes de pesquisas/conceitos/princípios desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (FURG; CNPq), na linha Rede de estéticas, culturas e formação da/na cidade – RECIDADE, sediado no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande. O grupo foi criado em 2010 e, apesar das pesquisas e experiências realizadas junto a Licenciaturas e à Pós-Graduação em Educação que tomavam a cidade como espaço educativo, somente em 2016 uma linha específica ganhou corpo. Trata-se de um pequeno coletivo composto por estudantes de pós-graduação e graduação, incluindo bolsistas EPEM, FAPERGS e CAPES, além da coordenadora e tem buscado, na articulação com a cidade, tomá-la como produtora de conhecimentos socialmente relevantes, visando construir diálogos com pessoas, grupos e instituições (formais e informais), investigar e potencializar saberes para disponibilizá-los como base de projetos emancipatórios locais.

A pesquisa guarda chuva "Cultura, estética e formação na/da cidade: redes de saberes, memórias, incompletudes e territorialidades" surgiu da reflexão sobre experiências anteriores, realizadas desde 2009, e busca aprofundar algumas questões, como as influências de uma estética relacional e de territorialidades na formação de professores. Alguns de seus problemas são: Que espaços-tempos na/da cidade

promovem vivências na perspectiva de paradigmas societários e acolhedores de animais humanos e não humanos? O que eles ensinam a crianças e jovens? Jovens constroem protagonismos na/com a cidade?

A abrangência das questões suscita recortes, que são realizados de acordo com as bagagens socioespaciais e experienciais dos sujeitos do grupo e seus interesses investigativos. Na sequência apresentaremos alguns conceitos e princípios que sustentam pesquisas e experiências realizadas ou em desenvolvimento no RECIDADE.

RECIDADE: alguns conceitos e princípios estéticos e epistemológicos

Em uma conferência instigante Arthur Koestler (1976) estabeleceu relações de proximidade entre a ciência e a arte, desmistificando supostas apartações e/ou polaridades entre verdade e beleza. Tanto a descoberta científica, quanto artística, pressupõe uma analogia, algo que transforma um momento efêmero numa espécie de transcendência associada a um conceito/experiência anterior.

O escritor e ativista defendeu que o princípio que os une é o da descoberta, aquele momento ímpar em que tangenciamos os limites criativos e nos maravilhamos com isso: “um objeto ou acontecimento familiar é percebido sob uma nova, não-familiar e reveladora luz; como se uma catarata tivesse sido subitamente removida dos olhos. Este processo é básico tanto para a arte da descoberta como para as descobertas da arte” (KOESTLER, 1976, n.p.). É o que denomina de “bissociação”, isto é, algo distinto do comumente vivido, “um célere pulo da imaginação criativa que conecta duas ideias até então não relacionadas, observações, contornos de percepção ou "universos de discurso" em uma nova síntese” (idem). É um insight ou um ato criativo em que verdade e beleza se equivalem.

A educação e a cultura, seus processos investigativos e buscas conceituais são fortemente permeados pela imaginação e estética, embora ainda na racionalidade científica, aparentemente, sejam desconectadas e levadas em conta quando convém capturá-las e capitalizá-las. Hermann (2002) baseada no filósofo alemão Wolfgang Iser, critica a estetização da vida contemporânea baseada na domesticação da beleza, na superficialidade do belo, que alicerça modos de viver e conviver, mas, sobretudo está associado ao consumo de determinados padrões, produtos e tipos de humanos e não humanos. A autora, entretanto, defende a estética como princípio ético em defesa

justamente do que (ou de quem) difere. Diz-nos:

As possibilidades da estética parecem, então, constituir uma forma produtiva de compreender as novas exigências éticas diante da pluralidade, na medida em que permitem transcender as fronteiras unilateralmente racionais da interpretação iluminista do projeto educacional. A estruturação estética da educação pode ampliar de forma significativa a consciência ética, liberando novas formas de sensibilidade que temos deixado de lado. (HERMANN, 2002, p. 14).

É para a compreensão das diferentes dimensões do plural que a estética é chamada, conforme diz a autora, para libertar em nós formas de sensibilidades adormecidas. É uma estética profundamente relacionada com a ética, posto que reside, justamente, naquilo que destoa do habitual. Isso nos parece especialmente importante nestes momentos de "recoo à barbárie", conforme cunhou Adorno (2000) o período do nazifascismo na Europa em meados do século XX, lançando-nos o desafio histórico de tornar a escola e a educação em ferramentas de luta permanente em prol da superação dessa condição. Quando ódios reprimidos fazem ecoar trombetas de alertas ao que resta de humanidade e suas singularidades, parece-nos que dimensões estéticas ganham destaque, pois

a consciência estética permite um estranhamento a respeito de algo que nos afeta intimamente. A verdade obtida pela consciência estética é um modo lúdico de representação, que se realiza no jogo, uma das experiências humanas mais fundamentais. A experiência estética modifica quem a vivencia e permite ver o mundo sob uma nova luz. (HERMANN, 2002, p. 16).

No campo da formação essa modificação para poder ver/sentir melhor, constitui-se em grande desafio tendo em vista os tempos pasteurizadores e padronizantes. Seja na escola, na universidade, nas ruas da cidade o jogo predominante é o de ausentar-se da experiência e do "estranho" e fazer de conta que está tudo bem, embora as permanentes tensões e os mal estares quando a carapaça esfacela... Nessa perspectiva o "outro nos coloca em jogo, como o eu coloca em jogo o outro, aquele que nos chega, podendo, ao mesmo tempo romper com a mesmidade do eu quanto do outro (LAGO, 2016, p. 309). A estética confunde-se, portanto, com a formação compreendida como autoformação, mas o autor, apoiando-se em Gadamer, reafirma:

Contudo, é importante destacar que a plenitude da experiência estética como autoformação somente pode ser atingida no jogo subjetivo com o viger do outro. É na experiência que fazemos não só na obra, mas também entre nós que pode se efetivar a formação como autoformação

na sua mais alta acepção. Por isso, tematizamos a experiência estética desde o encontro entre os homens como forma de evidenciar seu alcance formativo. (LAGO, 2014, p. 107).

Não se trata de mera submissão a determinada experimentação, mas a forma como a incorporamos na mediação **uns com os outros**, e que, convenhamos, significa um enorme desafio num tempo histórico de autocentração, atomização e individualismo exacerbados.

A estética na qual nos filiamos prescinde da conquista, da necessidade de impor-se frente ao outro lhe negando a alteridade, valoriza o sensível e o sensorial e compreende a incompletude epistemológica como parte da construção de outras lógicas criativas e de conhecimentos que não desperdiçam a experiência produzida pelos sujeitos do lugar. Ao levarmos em conta uma estética que é também ética, um paradigma frente ao mundo, e no caso, em especial na/da cidade, devemos considerar também a relação cultura e territorialidade, posto que as ações humanas são exercidas num território, num espaço político na qual relações de poder são explicitadas e tensionadas, quer seja em casa, no bairro ou cidade (neste trabalho nos atemos a essa escala geográfica). Significados identitários são forjados na ocupação do tempo-espaço.

Milton Santos, no início deste século, na primeira edição do Fórum Social Mundial, ajudou-nos a compreender o papel da Geografia na reconceitualização da cultura baseada no território. Disse-nos:

Gente junta cria cultura e, paralelamente, cria uma economia territorializada, uma cultura territorializada, um discurso territorializado, uma política territorializada. Essa cultura da vizinhança valoriza, ao mesmo tempo, a experiência da escassez e a experiência da convivência e da solidariedade. É desse modo que, gerada de dentro, essa cultura endógena impõe-se como um alimento da política dos pobres, que se dá independentemente e acima dos partidos e das organizações. Tal cultura realiza-se segundo níveis mais baixos de técnica, de capital e de organização, daí suas formas típicas de criação. Isto seria, aparentemente, uma fraqueza, mas na realidade é uma força, já que se realiza, desse modo, uma integração orgânica com o território dos pobres e o seu conteúdo humano. [...] E tudo isso evolui de modo inseparável, o que assegura a permanência do movimento. (SANTOS, 2001, n.p.).

A análise do geógrafo fornece indicadores sobre a produção da cultura e do conhecimento a partir do que geralmente é visto como problema, como “falta” – de técnica, de capital e de organização – o que lhe confere peculiaridades e reside o aspecto, paradoxalmente, forte de grupos sociais e/em seu território. Para Santos o

conceito de espaço geográfico confunde-se com o de "território usado", sendo que este exerce um tipo de mediação entre o mundo (que equivale ao mercado) e a sociedade. Embora as enormes influências das verticalidades que alteram radicalmente e impactam modos de vida tradicionais de fora para dentro, existem brechas, sobretudo as produzidas no lugar, de dentro para fora, que se configuram como espaços de vida, resistência e solidariedade. A arena da oposição, portanto, entre o mercado e a sociedade civil é o território, em suas diversas dimensões e escalas (SANTOS, 1994).

É para esse "território usado" que dirigimos nossa atenção, cuidado e respeito, com o desejo de romper muros que – ainda – apartam Universidade e Cidade na urgente e necessária revisão sobre os conhecimentos/saberes em prol do enfrentamento dos dilemas com que se deparam as sociedades contemporâneas.

UM ESTUDO SOBRE ESTÉTICA FÍLMICA E CIDADE

Existe na sociedade contemporânea, em que estamos inseridos, uma "necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que se poderia muito bem denominar educação estética" (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 15). Nesse sentido, na sociedade consumista e visual em que vivemos, somos atravessados por um sistema de possibilidades que nos provocam diversos sentimentos, no entanto, a busca pela qualificação profissional, para atender as exigências do mercado, acaba por desumanizar e apartar as pessoas umas das outras em função da competitividade. Defendemos, no entanto, uma educação que agregue e não aparta os conhecimentos advindos da cidade e da Academia, "[...] educação como um *processo formativo* do humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem sua ação no mundo" (idem).

Ponderamos que a arte nos fornece a unidade do sensível por meio da singularidade e da essência universal que expressamos no caráter único do cinema. Segundo Harvey (1992, p. 277) "o cinema, dentre todas as formas de arte, tem talvez a capacidade mais robusta de tratar de maneira instrutiva temas entrelaçados do espaço e do tempo". É um "produto cultural" conforme ressalta Carmo (2003) tendo por objetivo mobilizar quem vê/sente/interage. A leitura fílmica é, sem dúvida alguma, um dos artefatos audiovisuais que mais influencia o público. Xavier por sua vez, assevera que as mídias cinemáticas desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, por desestabilizar nossas certezas (2008, p. 14). Mas, afinal, o que essas

ideias tem a ver com a cidade? Em um primeiro momento, cabe destacar que, a cidade mesmo que fictícia é palco e ação das mais variadas obras cinematográficas que são produzidas pelo mundo afora. E este é um aspecto que nos leva a crer que sendo ela o lócus das obras fílmicas temos que considerar o caráter estético aí contido. Analisar as assimetrias, os interesses, as ideias, os planos, a direção, a história, o regime de governo vigente na época de produção e tantos outros aspectos que são expressos na tela e, que, conseqüentemente, contém desejos por determinadas leituras da cidade.

É necessário frisar, que enquanto “produto cultural”, o cinema pode ressignificar o currículo, quando utilizado como produtor de signos e significados. Deste modo, a linguagem cinematográfica, oferecerá elementos que permitirão aos atores sociais analisarem aspectos da própria vida em relação à cidade, como por exemplo, seus anseios, faltas, necessidades, o modo de pensar, de viver etc.

Assim, a concepção de uma estética da cidade aliada a uma estética fílmica pode ser concebida como “[...] é uma experiência humana fundamental, isto é, o homem não pode existir sem ela, sem esta modalidade de relação com os outros e com o mundo” (PAVIANI, 1996, p. 31). No pesquisa *Cartografando experiências no ensino de História: A mídia cinemática como fonte educativa em sala de aula*, realizada com professores de História de dezoito escolas públicas riograndinas, compreendemos através de concepções distintas, que a estética é parte da sensibilidade, que toca, que interpela, que desacomoda, que refina os sentidos e que fica em quem assiste a película e faz relações com o meio em que está inserido. Ainda podemos destacar que longas em preto e branco e mudo, por exemplo, proporcionam uma experiência estética diferente e mais promissora principalmente para aqueles que nunca assistiram a um filme nesse estilo, provocando estranhamentos e tangenciando outras racionalidades mais sensíveis.

JUVENTUDE E PROTAGONISMO NA CIDADE: epistemologias versus “epistemicídios”

O sociólogo brasileiro Juarez Dayrell, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, que possui uma grande experiência na pesquisa com os jovens e com juventude, nos elucida sobre as questões das produções culturais e sociais das juventudes, ao mesmo tempo em que, nos faz compreender que esse ou essa jovem, possui a capacidade de em sua singularidade, que diz respeito ao seu pensar sobre o mundo, suas representações sociais, resultado de suas *curiosidades epistemológicas*, ou

em outras palavras, elas e eles “tem o que dizer”. Dayrell com base em outros pensadores, afirma que o jovem é, portanto, um sujeito social:

Para efeito desta análise, assumi a posição de Charlot (2000, p. 33 e 51) para quem o sujeito é um ser humano aberto à mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com os outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, é produzido no conjunto das relações sociais das quais se insere. (DAYRELL, 2000, p. 42).

Segundo Dayrell, é imprescindível que, no trabalho ou na pesquisa com os jovens, sejam meninas ou meninos, compreendamos que os mesmos são pessoas que pensam e refletem sobre o mundo em que estão, intervêm através de várias atividades, culturais, políticas, sociais ou espirituais, são possuidores de sentimentos, anseios, dúvidas e da necessidade de transformar o mundo e a suas vidas. É nesse ínterim que entendemos que as juventudes possuem a capacidade de intervir nas relações sociais sejam na esfera política ou cultural, e não somente ocupando o mínimo espaço que o mercado de trabalho oferece, fazendo com que assim, a maioria dos jovens seja lançada ao subemprego, ao trabalho informal ou até para atividades ilegais. Do mesmo modo, as juventudes procuram dentro da cidade e do campo (nesse trabalho o enfoque é a cidade, porém, as juventudes do campo também precisam ser observadas), espaço e tempo que as possibilite o exercício de suas identidades. Não é por acaso, a explosão de inúmeros movimentos musicais, religiosos, políticos e sociais que tomam às ruas, as escolas, as universidades, as periferias e tantos outros espaços, que nos revelam que há uma insatisfação com o modo como o mundo tem se organizado, onde a maioria (tida como minoria) não se encaixa e não se acopla com o que está posto. A juventude ainda não é encarada como um grupo social de direitos. Porém, isso não quer dizer que ela não seja construtora e produtora de protagonismos, e conseqüentemente, de epistemologias através de suas mais diversas resistências na cidade. Desse modo, referimo-nos à *protagonismo* dentro do viés freiriano de “Presença (no mundo)”, que diz respeito à concepção filosófica de Paulo Freire no que tange a vocação histórica dos homens e das mulheres:

Paulo Freire enfatiza que o mundo é mais do que suporte para os seres humanos; se assim não fosse não haveria a possibilidade de interferência, de comunicação e intercomunicação, de experiência existencial. A espécie humana se torna presença com o mundo na mesma dinâmica em que o mundo se torna presença nele. Humanizando o mundo, a espécie humana se humaniza; "se a vida do animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. [...] Na existência dos homens o aqui não lê somente um espaço físico, mas também espaço histórico" (FREIRE, 1987, p.91). (HENZ, 2010, p.327).

Daí afirmarmos que a vivência das juventudes, na configuração de sua existência e resistência na cidade, costura-se numa relação de estabelecimento de protagonismos, que estará acoplada com a afirmação de suas epistemologias ou "epistemicídios", que como foi sublinhado anteriormente na parte inicial deste texto, é o "desperdício das experiências" apontado por Boaventura de Sousa Santos. E é na cidade, que instalada dentro da lógica capitalista, atravessada por inúmeras realidades desiguais, que a juventude vive, sobrevive, trabalha de forma legal e ilegal, convive com o desemprego, a violência e as angústias trazidas pelo medo do porvir, que dentro da realidade latino-americana não é muito promissora dentro do quadro atual:

A cidade não é apenas a organização funcional do espaço, suas ruas e edificações, seus bairros, pessoas carregando sonhos, isoladas na multidão, em um deserto de prédios, que aboliu o horizonte e apagou as estrelas. A cidade é a expressão das relações sociais de produção capitalista, sua materialização política e espacial que está na base da produção e reprodução do capital. A cidade é a forma reificada dessas relações, mas também do amadurecimento das contradições que lhes são próprias. É a unidade de contrários, não apenas pelas profundas desigualdades, mas pela dinâmica de ordem e da explosão. (IASI, 2013, p.41).

A cidade, que como foi dito acima, é a "unidade dos contrários" por várias questões (dentre elas sociais, econômicas e culturais são as mais latentes), não deve ser somente um palco onde atuações desatentas e alienadas acontecem, mas sim, um espaço de atuação consciente, formativa, estética, política, não permitindo que a juventude seja coadjuvante da própria vida, mas que a afirmação epistemológica dos mais variados grupos, seja a construção dos protagonismos no viés de "pegar" e "segurar" a vida com as próprias mãos e decidir sobre a mesma. Esse trabalho se coloca na perspectiva de direcionar ações e reflexões contundentes, que permitam intervenções cada vez mais

emancipatórias, na medida em que evidencie o que se tem construído pela juventude e pelas juventudes hoje. Para que não desperdicemos experiências, para que deixemos de construir desculpas, pois como afirma Slavoj Žižek:

Então qual é o problema hoje? O problema é que, embora nossos atos (às vezes até individuais) possam ter consequências catastróficas (ecológicas etc.), continuamos a perceber essas consequências como anônimas/sistêmicas, como algo pelo qual não somos responsáveis, no qual não há agente possível. (SLAVOJ ŽIŽEK, 2011, p.449).

Nesse viés, compreendemos que constatar que as juventudes possuem como sujeitos sociais a capacidade de intervir sobre a realidade, é afirmar que não aceitamos os epistemicídios dos grupos reivindicadores de direitos e de dignidade. É afirmar que a juventude não é um eterno "vir a ser", mas é capaz de no *aqui* e no *agora* transformar e construir as transformações necessárias encharcadas de epistemologias e resistências. Pois há várias compreensões inapropriadas sobre a juventude que nos impedem de refletir de forma profunda sobre a mesma.

Conclusivamente, a juventude se faz presente e atuante. Não é a toa que nos últimos anos, a insatisfação com as questões políticas, sociais e econômicas, resultou em desilusão no formato de resistência. O descontentamento com o que tem sido feito através da política dita democrática, fez acionar um despertador que levou milhões de jovens para as ruas das cidades brasileiras, passando por 2013, com as lutas por transporte, saúde e educação de qualidade, contra as truculências feitas em 2014 para se executar a tão sonhada Copa do Mundo ou no ano de 2015 e 2016, onde escolas e universidades foram ocupadas na reivindicação pela melhoria da educação pública em face do sucateamento da mesma. Temos cada vez mais compreendido isso e com base na pesquisa *E Se a Cidade Fosse Nossa: A Educação Popular Contribui para a Emancipação e Humanização das Juventudes na Cidade?* deste grupo, ambiciosamente prosseguimos na tentativa de compreender ainda mais a relação das juventudes na cidade e problematizamos: A EP contribui na emancipação, humanização e formação de jovens como sujeitos históricos na relação com a cidade?

Na luta por garantia de direitos, que nos são garantidos por Constituição, fruto do trabalho de muitas mulheres e homens, percebemos que há uma dimensão de protagonismos: Na luta, na resistência, na persistência, na utopia que nos faz construir um outro mundo possível, podemos perceber uma dimensão estética, epistemológica e formativa para mulheres e homens que constroem de forma mais consistente a

humanização.

CONCLUSÃO

Haja vista o que foi considerado, argumentado e defendido responsabilmente aqui nesse trabalho, cabe afirmar que o mesmo é mais um resultado das pesquisas do Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (FURG; CNPq), na linha Rede de estéticas, culturas e formação da/na cidade – RECIDADE, sediado no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande, que se coloca na árdua, mas recompensadora perspectiva em articular a Universidade com a Sociedade Civil, entendendo que a “derrubada dos muros” que existe entre as mesmas, se potencialize em uma conexão entre praticantes, militantes, lideranças sociais, organizações, grupos, coletivos e outras pessoas e que cotidianamente se colocam de forma contra hegemônica, não sejam mais silenciadas ou que tenham seus saberes e conhecimentos desperdiçados, mas que os mesmos sejam consolidados como fundamentos epistemológicos, estético-éticos e formativos para a sociedade de um modo geral, a partir do diálogo, da solidariedade e dos afetos que são mais do que urgentes.

Referências:

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

CARMO, Leonardo O. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 32, maio-agosto, 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie32a04.htm> Acesso: 24/02/2017.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**, 2000.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Campinas, 2000.

KOESTLER, Arthur. **A visão que liga o pintor, o poeta e o cientista**. Tradução: Maria Elisa Zanella. Comunicação proferida na abertura da conferência da PEN – Associação Internacional de Escritores, no Queen Elizabeth Hall. Londres, agosto de 1976. (Texto recebido por email).

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HENZ, Celso Ilgo. Presença (No Mundo). In: **Dicionário Paulo Freire**. REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). 2. ed. Belo Horizonte:

Autêntica, 2010.

HERMANN, Nadja. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. **Educação e Realidade**, n. 27, v. 1, p. 11-26, jan./jun. 2002.

IASI, Mauro Luis. A Rebelião, A Cidade e a Consciência. In: **Cidades Rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013.

LAGO, Clenio. **Experiência Estética e Formação**. Articulação a partir de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014.

LAGO, Clenio. O humano como acontecimento ético. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos; GOERGEN, Pedro. (Orgs.). **Experiência formativa e reflexão**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2016, p. 295-312.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas. 2. ed. Buenos Aires: Fundación CICCUS/CLACSO, 2011.

PAVIANI, Jayme. **Estética mínima**: notas sobre arte e literatura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996

SANTOS, Milton. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. **Fórum Social Mundial**. Um outro mundo é possível. Conferência. Porto Alegre, 2001. Disponível em: http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id_menu=14_1_2_4&cd_language=1
Acesso: 25/3/2015.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**. 7. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal. CES, 2009, p. 23-71.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Difícil Democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ZIZEK, Slavoj. **Em Defesa das Causas Perdidas**. São Paulo: Boitempo, 2011.

A RELAÇÃO DOS JOVENS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA DINÂMICA CIBERCULTURAL

Carla Sena dos Santos Pinto – UERJ/ ProPEd¹
carlasenas@gmail.com

Resumo:

Este estudo vem de encontro às temáticas sobre infância e juventude abordadas na disciplina “Estudos da Infância e da Juventude I” e à temática da pesquisa de mestrado em andamento que versa sobre a formação de professores em tecnologias digitais na Rede Municipal de Educação de Niterói. Ao pensar em crianças e jovens como sujeitos historicamente constituídos e ainda no aumento do acesso à internet móvel nos últimos tempos, verifica-se um crescimento na comunicação entre crianças e jovens nas redes sociais, modificando-se as relações de tempo-espço, cultura, estudo e lazer. Refletindo que a escola é um espaço de disseminação de culturas, a mesma não pode abster-se das mudanças sociais e culturais, nesse caso a mudança dos sujeitos que ali habitam, enquanto seres próprios da cibercultura², que é a cultura contemporânea mediada pela tecnologia digital em rede. Assim, pretende-se abordar nesse estudo o quanto a tecnologia e a dinâmica cibercultural está presente na contemporaneidade e o quanto a política de formação em tecnologias digitais é importante neste novo cenário educacional.

Palavras-chave: crianças, jovens, tecnologias digitais móveis, cibercultura

Eixo temático: Juventudes e ação cultural em diferentes contextos

“ [...] o que está implicado aqui é que o uso de tecnologia digital muda os comportamentos. O uso pleno da internet e do software livre cria fantásticas possibilidades de democratizar os acessos à informação e ao conhecimento. Maximizar os potenciais dos bens e serviços culturais, amplificar os valores que formam o nosso repertório comum e, portanto, a nossa cultura, e potencializar também a produção cultural, criando inclusive novas formas de arte.” Gilberto Gil (2004)

Introdução

Este artigo tem como propósito discutir a relação de jovens com as tecnologias digitais móveis na dinâmica cibercultural e ainda, fazer uma interlocução com as implicações desse uso na educação. Faz parte da pesquisa de mestrado em andamento que versa sobre a formação de professores em tecnologias digitais na Rede Municipal de Educação de Niterói. Ao iniciar o projeto de pesquisa no mestrado, identifiquei a

¹ Mestranda em Educação - Linha Infância, Juventude e Educação.

² O termo cibercultura é aqui citado a partir da definição de Pierre Lévy (1999, p.17): “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

necessidade de ponderar junto aos professores, sujeitos da pesquisa, a importância da inserção e da consequente formação dos mesmos no uso das tecnologias digitais para que pudessem aproximar-se da cultura contemporânea a que estão expostos tanto os jovens, quanto os próprios professores. Gilberto Gil (2004), enquanto ministro da Cultura, aponta na epígrafe deste artigo que o uso de tecnologia digital muda os comportamentos. O uso pleno da internet democratiza o acesso à informação e ao conhecimento e contribui para a uma mudança na formação do povo brasileiro. Dessa forma, é fundamental refletir sobre os conceitos de infância e juventude na sociedade atual e a relação dos mesmos com as tecnologias digitais móveis, associando-as ainda a uma educação que se pretenda transformadora.

Dinâmica cibercultural

Atualmente, não se lê e escreve como antes. Fernandes (2009) aponta que hoje há múltiplas alfabetizações, não se lê como antes, há o vídeo, a imagem, o som que complementam todo esse processo de alfabetização num contexto multimidiático, uma reviravolta cultural ocasionada por uma revolução tecnológica, segundo Martín-Barbero (2004 apud Fernandes, 2009). São novos modos de percepção da linguagem, novos modos de escrita. Martín-Barbero (idem) aponta ainda o modelo de aprendizagem centrado na linearidade e sequencialidade implicadas no movimento da esquerda para a direita e de cima para baixo. Com a internet não há essa linearidade, a horizontalidade prevalece e a leitura passa a ser através de hipertextos. De uma palavra, imagem, o leitor segue o texto de acordo com o seu interesse e constrói a sua leitura de forma não sequenciada.

Nelson Pretto (2006) menciona que “a hierarquia e a verticalidade, próprias de uma certa cultura pedagógica, são incompatíveis com a lógica e as pedagogias contemporâneas favorecidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, em virtude, basicamente, do seu funcionamento em rede (p. 28)”. Os processos pedagógicos já não são centrados no professor, ora é ocupado pelo aluno, ora pelo professor, ora por outros envolvidos ou mesmo por um elemento físico. São estabelecidas conexões múltiplas, e não apenas sequenciais. Pretto (2006) pontua ainda que,

“Os movimentos associados ao que está sendo denominado de ciberespaço têm trazido para a cena contemporânea algumas novas reflexões sobre as possibilidades de superação dessas perspectivas, com estudos que apontam para novas possibilidades de utilização de

métodos, estruturas e estratégias de cooperação na Internet, à luz das ferramentas disponíveis para o desenvolvimento de aplicações para a rede (p. 21)".

E complementa que "isso tudo possibilita a socialização dessas capacidades, dando origem à inteligência coletiva, encarnada em um novo lugar, o ciberespaço (Lévy, 1999 apud Pretto, 2006)".

A inteligência coletiva nasce de uma visão em que se reconhece que todos os indivíduos têm potencialidades e são detentores de conhecimento. A partir da colaboração e interação com o outro, cria-se a inteligência coletiva, através de uma fusão entre liberdade de expressão e cooperação. Associando ao ciberespaço, Lévy (1999) aponta que "o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a esta inteligência um ambiente propício" (p. 29) ao reunir num mesmo ambiente diferentes mídias e interfaces. A partir desses conceitos, o ciberespaço apresenta-se como o local onde a inteligência coletiva se forma pela interação entre as pessoas, resultando na construção da cibercultura – um movimento cultural e social que estabelece novas relações entre conhecimento e saber, em novos espaços que não os habituais, como o espaço virtual.

Marco Silva (2000) relata que a "interatividade é a modalidade comunicacional que ganha centralidade na 'cibercultura'. (...) Representa grande salto qualitativo em relação ao modo de comunicação de massa que prevaleceu até o final do século XX" (online). Até então, o esquema clássico da informação era baseado num formato em que o professor era o emissor da mensagem e o aluno mero receptor. Silva (ibidem) complementa ao afirmar que "na cibercultura ocorre a transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade)".

Percebe-se que se requer uma mudança de postura por parte do professor, do papel de mero transmissor de conteúdos para mediador da aprendizagem, tendo em vista que os saberes estão disponíveis na rede de computadores conectada à internet; de forma que o mesmo passe a ajudar o aluno a escolher as informações mais significativas e interpretá-las, construindo assim seus conceitos e relacionando-os de forma que contribuam para a construção de novos conhecimentos.

Pensando nesse novo perfil de sujeito, de estudante que hoje habita no ciberespaço que, segundo Lemos (2010), "já fez da cultura um lugar de produção de conteúdo, de conexão livre entre as pessoas e grupos e de reconfiguração da vida social, política e cultural" (p.29), cabe perguntar como lidar com "a pobreza atual das práticas

pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares” (NÓVOA, 1999, p.16). A contextualização da escola, o aprendizado e experiências vividas por professores e alunos devem ser levados em consideração na abordagem dos cursos de formação. Trata-se de contrapor a formação do tipo capacitação à outra que considere o professor como autor e não como mero consumidor de informação e conhecimento, o que demanda uma mudança de concepção dos processos de ensinar e aprender. No que se refere à formação do professor para atuar com as tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, essa mudança supõe considerar as potencialidades e as dificuldades do professor para ir além das aulas expositivas, dando-lhe oportunidade tanto de superar seus limites no que se refere ao uso dos artefatos digitais, quanto garantindo-lhe as competências necessárias para se constituir um usuário das mídias e das tecnologias digitais, além de favorecer-lhe subsídios para que seja um criador de ações compatíveis com o contexto da cibercultura (MIDLEJ; BONILLA; PRETTO, 2015).

Para os docentes não é tarefa tão simples, há desafios até então desconhecidos. Como lidar com a mediação do conhecimento nessa nova perspectiva cultural? Não basta para os professores serem instrumentalizados tecnologicamente. Para Fernandes (2009), não basta investir na qualificação de suas práticas, ampliando o acesso ao saber, à arte e à cultura. Deve haver “a contrapartida de políticas de superação da exclusão digital, bem como de políticas que apoiem o professor nessa complexa tarefa de reinvenção da prática pedagógica” (p. 103).

Penso a educação como um processo permanente de aprendizagem, que pode se dar em espaços-tempos diversos, de forma diferenciada, orientada, mediada e principalmente, compartilhada individualmente ou em grupo, por professores e alunos. Segundo José Manuel Moran (2000), “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação” (p.2). Com a Internet, muda o papel do professor que de transmissor passa a ser mediador do conhecimento. As tecnologias digitais em rede, atualmente, permitem o acesso a dados, textos, imagens, vídeos, sons de forma rápida e atraente. Ao professor cabe, então, o papel de auxiliar os alunos a acessar e interpretar esses dados e essas linguagens, a relacioná-los e contextualizá-los. Mudam assim as formas de aprender e ensinar, e muda ainda, o processo de comunicação, contribuindo para a transformação da educação, conforme argumenta Moran:

“Um dos eixos das mudanças na educação passa pela transformação da educação em um processo de comunicação autêntica, aberta entre professores e alunos, principalmente, mas também incluindo administradores e a comunidade (todos os envolvidos no processo organizacional). *Só vale a pena ser educador dentro de um contexto comunicacional participativo, interativo, vivencial.* Só aprendemos profundamente dentro deste contexto. Não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias e ensinar de forma autoritária. Pode até ser mais eficiente a curto prazo - os alunos aprendem rapidamente determinados conteúdos programáticos - mas não aprendem a ser pessoas, a ser cidadãos.” (MORAN, 2000, p. 6)

Ora, se a educação no âmbito da cultura contemporânea parece se tornar mais significativa em função de sua perspectiva horizontal que permite a professores e alunos aprenderem e ensinarem, alternando os lugares hierárquicos estabelecidos pela educação de base iluminista, poderíamos completar a famosa frase de Guimarães Rosa, dizendo que “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” e aluno não é quem sempre aprende, mas quem de repente ensina.

A pesquisa em Ciências Humanas

Se os lugares tradicionalmente marcados para professor e aluno mudam, também precisam mudar os lugares de pesquisador e pesquisados no âmbito da pesquisa em educação, especialmente se ela aborda a relação dos sujeitos com as tecnologias digitais em rede que propiciam uma comunicação do tipo horizontal. Trata-se, assim, de pensar a pesquisa como um encontro de alteridades que se completam.

Tendo como base a pesquisa numa abordagem histórico-cultural, a qual consiste não apenas em descrever a realidade, mas também explicá-la, trago autores como Mikhail Bakhtin, Maria Tereza Freitas e Solange Jobim e Souza para pensar a pesquisa em Ciências Humanas. Segundo FREITAS (2010), as ciências humanas diferem das ciências exatas na qual o pesquisador contempla o objeto e fala sobre ele. Nas ciências humanas, o objeto de estudo é o homem que tem voz e faz-se necessário estabelecer um diálogo com ele. Assim, a interação não é mais sujeito-objeto, mas uma relação entre sujeitos, como afirma Freitas:

“O homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira, pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos tem voz, e assumem uma posição responsiva e ativa.” (FREITAS, 2010, p.17)

Na pesquisa em Ciências Humanas, Santos (2010) aponta que o grande desafio do pesquisador é “reconhecer que o outro me constitui, se constitui e nos constituímos” (p.128) nas diversas relações que estabelecemos durante a pesquisa. É com o outro que me faço e refaço, não há uma única verdade, não há um objeto que possa ser quantificado.

Ao perceber-me como pesquisadora nesta caminhada, pretendo que a mesma seja constituída de alguns desafios pertinentes à pesquisa nas ciências humanas, como o dialogismo, a alteridade, a exotopia, e a ética na pesquisa.

Para Bakhtin, o teorizar é pensar sobre a vida. Bakhtin traz o *pensar* como uma ação. O pensar é uma convocação, como um ato que ao posicionar-se frente a algo, pressupõe uma ética, a responsabilidade, responsabilizar-se. Trazendo estas questões para a pesquisa em Ciências Humanas, pensar é uma forma de teorizar sobre algum assunto. Na pesquisa, tudo o que está envolvido na mesma é pensado como um processo desde a pergunta, a questão que nos move, até o produto final. Torna-se uma questão política também, pois tem a ver com a assinatura, o responsabilizar-se pelo assunto que se vai comunicar, a quem se dirige, de que forma se dirige...

Desse modo, Mikhail Bakhtin me auxiliou a pensar as relações entre mim e os sujeitos desse estudo. Os conceitos bakhtinianos de dialogismo e alteridade nos mostram que, ao nos abirmos para o outro, entramos no “campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações” (BAKHTIN, 2003 p. 394).

Segundo Jobim e Souza (2012), para Bakhtin é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. A partir do momento em que o indivíduo se constitui ele também se altera, pois nos constituímos e nos transformamos através do *outro*.

As relações dialógicas são relações de sentido, seja entre os enunciados constituídos, seja entre o discurso criado pela ideia de outros autores ao longo do tempo. Assim, a questão da autoria torna-se relativa. Numa concepção dialógica da linguagem, a palavra não pertence somente ao falante, mas ao ouvinte também e a todas as outras vozes que antecederam aquele ato de fala. O mundo em que vivemos já foi falado por outras pessoas, desta forma a linguagem, a palavra é sempre inacabada, nunca está completa, mas em constante mudança.

Ao levar em conta o encontro do pesquisador com o seu *outro* é possível destacar a produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico e alteritário. No movimento dialógico, Bakhtin estabelece três tipos de relações: entre os objetos, entre o sujeito e o objeto e entre os sujeitos. E é neste último aspecto, nas relações entre os sujeitos que concebo a pesquisa: nas múltiplas vozes que participam do diálogo, nas entonações, contradições, certezas e incertezas. De acordo com Jobim e Albuquerque (2012), “[...] dialogismo e alteridade, na obra de Bakhtin, são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Alteridade, na sua concepção, não se limita à consciência da existência do *outro*, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento” (p.111). Num processo de interação entre o *eu* o *outro*, o *eu* somente existe em função do *outro*, devido à incompletude do sujeito, da condição do homem enquanto ser inacabado. Um necessita do outro na construção do sujeito.

Indo além, nessa incompletude, Bakhtin diz que “há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode preencher” (JOBIM E SOUZA, 2012, p. 113). É com o olhar do outro que construo a consciência de mim mesmo. Bakhtin denomina esse conceito como exotopia e ainda completa que “se a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar” (ibidem, p.113).

No texto “Arte e Responsabilidade”, Bakhtin (2003) aponta que ciência, arte e vida são campos da cultura humana que deveriam estar unificados no indivíduo. Faz uma crítica ao mecanicismo da vida, que impede que estes campos estejam imbricados. Ao contrário, separa-se a arte e a vida. Como a ciência dialoga com a vida? Relacionando a esta pesquisa, numa era altamente tecnológica, em que percebe-se que a cultura digital é inerente à sociedade contemporânea, reavalia-se a forma pelas quais as políticas públicas de formação de professores avançam no sentido de incorporar arte e vida no universo educacional. Realizar uma pesquisa tendo Bakhtin como interlocutor teórico faz com que o pesquisador reflita sobre sua responsabilidade em atrelar conceitos científicos que possam ser comprovados através da pesquisa à vida pessoal. Não existe ciência sem a arte, a vida.

Desta forma, o presente trabalho pretende utilizar-se da escuta sensível, enriquecida pelo princípio da dialogicidade, como instrumento metodológico.

Desenvolver a escuta sensível, é essencial para o professor-pesquisador, afinal, quem forma se forma e forma os outros. Para o pesquisador, descobrir-se nessas redes e contribuir para a sua tessitura, procurando lidar com nossas inquietações e com as dos outros praticantes demonstra uma postura de implicação. A tessitura em rede permite considerar os múltiplos saberes, valores e crenças entre os praticantes. As narrativas de aprendizagem e de formação indicam que, mediados pelo saber do outro, refletindo e (re)formulando com ele, formamos esse outro e somos formados por ele, pesquisador e pesquisado passam a ser sujeitos ativos na produção de sentidos.

Espera-se assim, que o conhecimento seja tecido em redes de significações. O conhecimento emerge no encontro, na conexão, na rede e as mídias e tecnologias digitais são partes integrantes desta rede, partes integrantes da cibercultura, no ciberespaço, na cidade.

Jovens e tecnologias digitais móveis

É importante pontuar alguns pressupostos relacionados a esta temática. O primeiro diz respeito à constituição das crianças e jovens como sujeitos historicamente constituídos. Esse estudo baseia-se numa concepção de infância em que “conceber a criança como agente e ator social equivale a poder reconhecer a perspectiva singular que ela traz para todos os contextos em que atua” (Jenks, 2000; Davis, 1998 apud CASTRO, 2008 p. 26), como detentora de um saber. Ferreira (2015) pontua também que ao fazer pesquisas com jovens devem-se considerar suas práticas culturais, próprias de seu tempo, contextualizando seus modos de ser, pensar e agir. Nesse sentido, considerar as perspectivas da infância e da juventude demonstra o quanto é pertinente analisar seus hábitos e ações a fim de compreender os usos que fazem das tecnologias digitais e que podem implicar na construção do conhecimento e, conseqüentemente, modificar a prática pedagógica.

Atualmente, podemos afirmar que a sociedade em que vivemos está fortemente marcada pelas redes de comunicação e informação mediadas pelas tecnologias digitais em rede, promovendo a cultura da mobilidade, conforme aponta Ferreira (2015). No processo educacional, entende-se que as tecnologias digitais por si só não promovem avanços significativos nos processos educacionais. Em muitos casos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), se utilizadas isoladamente apenas perpetuam o

modelo comunicacional um-todos, característico de uma pedagogia tradicional. Porém, a partir da mediação de professores que possam incorporar a dinâmica cibercultural à sala de aula, é possível desenvolver projetos diferenciados, condizentes com os modos de ser, pensar e agir das novas gerações, conforme afirma Ferreira (2015):

“(…) a partir de práticas pedagógicas pautadas na interatividade, colaboração, liberação da palavra, horizontalidade, ou seja, os princípios da dinâmica cibercultural (SANTOS, 2011), as tecnologias digitais podem propiciar uma atualização reflexiva e transformadora da escola contemporânea.” (p.274)

Nessa perspectiva, a compreensão dos modos de ser e pensar de crianças e, principalmente, jovens torna-se imprescindível para aproximá-los cada vez mais da escola, da sua cultura. Outro aspecto que pode ser pontuado é a definição de espaço e tempo, em tempos de mobilidade. A escola tem a delimitação de tempos e espaços, com normas específicas. Redefinir os tempos e os espaços na escola é fundamental nessa dinâmica cibercultural. Para se comunicar com o outro não é necessariamente preciso estar ao mesmo lado, fisicamente. A lógica de crianças sentadas, enfileiradas, quietas umas atrás das outras, de frente para o quadro, são colocadas em xeque após essa questão.

“A cultura escolar continua organizada para atender um sujeito adaptado a uma sociedade que valoriza a ordem, estabilidade, padronização, rotina, previsibilidade, determinação, ou seja, tudo o que vem sendo liquefeito na modernidade líquida (Bauman, 2001). Imprevisibilidades, diferenças e liberdades variadas ainda são, comumente, interpretadas como ameaças à ordem escolar (FERREIRA, 2015 p. 282).”

Janice Tirelli aponta, em sua pesquisa sobre coletivos composto por jovens, argumentos a fim de compreender o ideário político de jovens contestadores. Ali, destaco as organizações dos coletivos, que aparecem como forma de constituição do sujeito e recuperam um ideal formativo, de consciência crítica, que nem sempre esteve presente na educação da geração desses jovens. Porém, as circunstâncias que os aproximaram nos coletivos pôde criar uma prática contestadora, utilizando a linguagem como instrumento de luta, potencializando o pensamento, dando um novo sentido às palavras (SOUSA, 2014).

Hoje, fazendo uma reflexão junto ao movimento de ocupação das escolas estaduais no Rio de Janeiro em 2016, pode-se dizer que talvez o Movimento pelo Passe Livre em 2013 tenha desencadeado justamente um movimento de retomada às lutas sociais nos movimentos estudantis, modificando a formação política dessa geração. Porém, muitas vezes foram mal interpretados, principalmente pela grande mídia, através

do argumento de vandalismo e rebeldia juvenil. Em 2016, tentaram novamente deslegitimar o movimento de ocupação das escolas estaduais ao alegarem que os jovens estavam praticando vandalismo e orgia nas escolas, "bagunça" e acampamento nas escolas, impressões das mídias passadas pra sociedade.

E, neste momento é que se percebe a influência das tecnologias digitais móveis na cultura juvenil. A dinâmica cibercultural presente possibilita uma estrutura interna no modo de organização dos coletivos: "inspiram-se na horizontalidade nos processos decisórios e a ação direta como forma de agir" (SOUSA, 2014 p. 155). O processo interno de discussão e de deliberação dos coletivos das escolas ocupadas mostra bem esse processo de horizontalidade em que as tomadas de decisão eram tomadas em conjunto, no coletivo dando vez e voz àqueles que quisessem participar.

A construção de um canal de difusão de informação interno e externo, como a criação de grupos no whatsapp e páginas no facebook, respectivamente, facilitava também a troca de informações entre os pares e ainda tinha o papel de contrapor as informações deturpadas divulgadas pela mídia tradicional. Ou seja, o uso de tecnologias digitais móveis que os jovens fizeram na mobilização política de ocupação (criação de grupos no whatsapp, facebook, gravação e edição de vídeos) e a utilização das redes sociais como espaço de luta foi fundamental para dar visibilidade ao movimento junto à sociedade. E, após toda essa experiência vivida, como a instituição escolar pode negar essa dinâmica cibercultural inerente aos jovens atuais como uma questão própria da cultura contemporânea? Janice Tirelli analisa que "aquilo que "os velhos" consideram como vivência que é a própria relação do indivíduo com o mundo, que se reproduz na interação com o outro e que o faz de forma cumulativa, enquanto produz a própria subjetividade" (SOUSA, 2014 p. 160).

Considerações finais

A possibilidade de autoria, distribuição de conteúdo, modos de produção e recepção, relação dos sujeitos com a informação e o conhecimento, lógicas de protagonismo, interatividade, compartilhamento e experimentação são potencializadas através das mídias móveis e exprimem os modos de ser jovem na contemporaneidade. Ferreira (2015) aborda o fato de que a convergência das práticas das culturas juvenis móveis com as práticas escolares, e a exploração dos potenciais das linguagens hipermidiáticas e da ubiquidade desde a infância, ressignificam as práticas escolares.

“Com as mediações dos dispositivos móveis de comunicação (*laptops*, celulares, *smartphones*, *tablets*), temos acompanhado o surgimento de uma “educação ubíqua”, configurada pelas vantagens que as redes de informação alimentadas pela internet apresentam em termos de flexibilidade, velocidade, adaptabilidade e, certamente, de acesso aberto à informação (SANTAELLA, 2010 apud FERREIRA 2015).”

Corrobora-se assim, a importância de atualização e inclusão dos professores nas mudanças de suas práticas pedagógicas. Existem novas formas de ensinar e aprender. Porém é uma prática que gera mudanças na postura do professor, do aluno, na questão da horizontalidade, gera lidar com a diferença, com o inesperado, reconhecer que podemos aprender um com outro, que o aluno pode ir por caminhos até então não imaginados pelo professor...

É essa dinâmica cibercultural que aponta ser o diferencial na relação de jovens com as tecnologias digitais móveis. O polo de emissão passa a ser de todos para todos, o compartilhamento e a emissão da comunicação acontecem em rede, possibilita a interatividade, promove a inteligência coletiva e, ainda, há uma reconfiguração tanto dos formatos midiáticos quanto das práticas sociais, inclusive sem estar conectado à internet. Na educação, quando o professor busca ir ao encontro das diversidades apresentadas pelos alunos, adaptando e modificando sua forma de ensinar, ele está buscando diferenciar a sua pedagogia. A escola e todo o sistema educacional passam a funcionar com outros tempos e em múltiplos espaços, diferenciados. E isso prevê uma mudança dos paradigmas tradicionais de ensino-aprendizagem cristalizados em nossa cultura, e da postura tradicional do professor enquanto detentor do poder e do conhecimento, contrário às tendências atuais de incorporação das TICs na educação. Pretto (2006) afirma que

“não deixa de ser, no entanto, esse um rico momento para repensarmos as políticas educacionais na perspectiva de resgatar a dignidade do trabalho do professor, com a retomada de sua autonomia e, com isso, experimentar novas possibilidades com a presença de todos os novos elementos tecnológicos da informação e comunicação. [...] Ser incompleto é, pois, uma das características peculiares do momento contemporâneo. A instabilidade como elemento fundante, no lugar da busca pela estabilidade, pelo equilíbrio. Isso gera, sem dúvida, uma demanda por novas educações, no plural (p. 24-25).”

Dessa forma, estão sendo investigadas e avaliadas as propostas de formação em tecnologias digitais na Rede Municipal de Educação de Niterói. Há de se pensar numa reinvenção da prática pedagógica, de inovação além da instrumentalização tecnológica e de políticas públicas de apoio ao professor. Vale ressaltar que os professores atuam com jovens que vivem uma relação com as tecnologias digitais baseadas numa dinâmica

cibercultural própria da contemporaneidade, caracterizada atualmente pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BELLONI, Maria Luiza. *Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?* Ver Educ. Soc., Campinas, v. 19, n. 65, Dec.1998. Último acesso em: 16 set 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R. & BESSET, V. L. (orgs). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2008, p. 21-42.

FERNANDES, Adriana Hoffmann; OSWALD, Maria Luiza. Criança, mídia e produção de narrativas: as relações com a imagem e o "pensar em quadrinhos". In: GOUVÊA, Guaracira; NUNES, Maria Fernanda Rezende (orgs). *Crianças, mídias e diálogos*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009, p. 95- 112.

FERREIRA, Helenice M. C.; MATTOS, Rafael Arosa de. Jovens e celulares: implicações para a educação na era da conexão móvel. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa; OSWALD, Maria Luiza; COUTO, Edvaldo (org.). *Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes*. Salvador: Edufba, 2015, p. 273-295. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19293/1/Pesquisa%20e%20mobilidade%20repositorio.pdf>. Acesso em: 26 maio 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: Maria Teresa de Assunção Freitas; Bruna Sola Ramos. (Org.) *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. 1ª ed. Juiz de Fora: Editora UJFJ, 2010, p. 13-24.

LEMONS, André; LÉVY, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.

MIDDLEJ, Maristela; BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson. O professor e a formação para a autoria na cibercultura: a criação dos atos de currículo. In: PORTO, Cristiane et al (Org.). *Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes*. Salvador: Edufba, 2015. Cap. 1. p. 83-101. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19293>. Acesso em: 27 maio 2016.

MORAN, José M. *Mudar a forma de ensinar e de aprender*. Ver Revista Interações, São Paulo, 2000. vol. V, p.57-72. Último acesso em: 16 mar 2016. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/uber.pdf

NÓVOA, António. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 25, n. 1, Junho 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Último acesso em: 16 set 2014.

PRETTO, Nelson; PINTO, Claudio da Costa. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016.

SANTOS, Elzicléia Tavares. Tracejando a “andança investigativa”: o que trago no alforje para compreender a aprendizagem do adulto no campo das tecnologias digitais? In: Maria Teresa de Assunção Freitas; Bruna Sola Ramos. (Org.) *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. 1ª ed. Juiz de Fora: Editora UJFJ, 2010, p. 123-140.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. *A experiência contemporânea da política entre jovens do sul do Brasil*, p. 1-8 + 154-168. Disponível em: biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/.../RELATORIOJaniceTirelli.pdf. Acesso em: 22 maio 2016.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2012. 173 p.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. *A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana*. São Paulo, v. 7, n. 2, p.109-122, Dec 2012. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016.

OS VALORES DA ESCOLA NOS PRODUTOS DA CULTURA MIDIÁTICA: UMA ANÁLISE DO DESENHO ANIMADO MONSTER HIGH

Maria Nazareth Bis Pirola (UFES) - n.pirola@uol.com.br

Eixo temático: Educação, Infância e Cidade

Resumo: Discute a relação mídia-criança-educação e as problemáticas atuais em torno do consumo e da proibição da publicidade infantil. Tem por objetivo analisar como a cultura midiática discursiviza a escola. Toma como corpus de análise o desenho animado Monster High, sucesso entre os jovens, cuja trama se passa em uma escola. Dialoga com autores da cultura da mídia, da infância, da semiótica discursiva e plástica. Trata-se de pesquisa descritiva, qualitativa e documental. Espera contribuir com um diálogo crítico e reflexivo sobre a influência da cultura midiática na educação formal e não formal.

Palavras-chave: Cultura midiática; Consumo; Discurso; Educação; Monster High

1 Introdução

As problemáticas envolvendo a relação mídia-criança-educação tem sido frequentemente objeto de estudo na academia. Impactando atores diversos, nem sempre os entendimentos convergem. As marcas anunciantes, a atividade publicitária e as empresas de mídia, frequentemente são acusadas de estimularem o consumismo infantil (PIROLA, 2006).

Esses questionamentos têm sido levantados há mais de 15 anos pelo Instituto Alana, que inclusive acaba de lançar o Caderno Legislativo da Publicidade Infantil (INSTITUTO ALANA, 2016). Tal documento traz informações sobre os respectivos projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional, bem como conceitos e pesquisas sobre a relação publicidade, consumo e infância. Além disso, o documento contempla uma série de posicionamentos dos atores envolvidos. Uma das questões centrais gira em torno da alegação de que as crianças (de até 12 anos) não têm capacidade de discernir sobre os apelos persuasivos da comunicação publicitária. As empresas de mídia, por sua vez, não concordam com tal argumento e defendem que a proibição fere a liberdade de expressão.

Há mais de doze anos pesquisando sobre as relações entre mídia, criança e educação (PIROLA, 2006; PIROLA, 2015), os resultados de nossas pesquisas mostram uma realidade midiática que não distingue dentro ou fora da escola. Ao contrário, estamos todos imersos numa grande teia de interações e sentidos.

Iniciativas como as do Instituto Alana são necessárias. Mas, apesar dos esforços de se proteger as crianças de todo tipo de comunicação mercadológica e publicitária, ainda assim, a criança entra em contato com tais proposições em casa, na rua, na escola, nos parques, nos shoppings. Por outro lado, na tentativa de driblar – ou se adequar – aos projetos de lei que pedem o fim da publicidade para as crianças, os anunciantes vão encontrando novas formas de abordagem para seus produtos e serviços, e as empresas de mídia – ainda que relutantes – vão desenhando novos modelos de negócios, a exemplo dos canais de TV a Cabo, específicos para o público infantil.

Assim, a contribuição deste artigo é trazer à tona esses embates que são atuais e, mais especificamente, analisar como a cultura da mídia discursiviza a escola. Com a questão: **quais são os valores da escola nos produtos da cultura midiática**, tomaremos como corpus de análise imagens extraídas do site oficial Monster High, desenho animado que é sucesso entre os jovens, e cuja trama se passa dentro de uma escola.

O referencial teórico contará com autores que vem pesquisando a cultura da mídia e do consumo, e a relação destes com a infância e a escola. Para análise do discurso do desenho, adotaremos o referencial teórico e metodológico da semiótica discursiva e plástica. Tais proposições serão aprofundadas nos capítulos subsequentes.

2 Cultura da mídia, consumo e infância

Everardo Rocha e Gisela Castro, em *Estéticas midiáticas e narrativas do consumo* (2012), sustentam que: “[...] não é exagero afirmar que comunicação e consumo constituem as bases da contemporaneidade”. Existe uma estreita parceria entre cultura midiática e cultura do consumo, já que “a cultura midiática interpreta a produção e socializa para o consumo, contribuindo para a associação entre marcas, produtos e serviços nas diversas experiências da vida” (CASTRO; ROCHA, 2012, p. 269).

Rose de Melo Rocha (2012, p. 24) afirma que, “a partir da década de 60, novas conformações do capital e da sociedade teriam concorrido para delinear uma fase original das culturas de consumo”. Nesse período da história aconteceu “[...] a consolidação de uma cultura do consumo que é intrinsecamente articulada à midiaticização do real”. Isso significa, então, “[...] falar na aproximação irreversível entre o consumo e a cena cultural tecida pelo universo da comunicação massiva” (ROCHA, 2012, p. 24).

No que tange à interdependência entre cultura midiática e cultura de consumo, Castro e Rocha (2009, p. 48) sustentam que “[...] a intensa imbricação entre mídia, cultura e consumo [...]” representa um “[...] aspecto central no contexto contemporâneo”.

Para as autoras, o consumo simbólico é tão importante quanto o consumo de bens materiais, e “a hibridização entre mídia e consumo parece evidenciar-se por excelência na economia do entretenimento”. Dessa forma, as empresas de mídia “são transformadas em megaconglomerados que fundem informação, entretenimento e negócios” (CASTRO; ROCHA, 2009, p. 51).

Sobre os mecanismos do *marketing* e da propaganda no contexto atual, as autoras afirmam que esses desempenham “[...] um importante papel na segmentação e educação do público em torno de novos gostos, tendências e estilos”. E acrescentam que a “estetização do cotidiano e o imperativo da visibilidade permitem a irremediável associação entre a cultura do espetáculo e a educação de nossos sentidos” (CASTRO; ROCHA, 2009, p. 52).

Se a cultura é uma teia que o próprio homem teceu, podemos, desse ponto de vista, entender melhor um dos aspectos dessa teia, construída ao longo da história da humanidade: a chamada cultura da mídia. É assim chamada porque é veiculada pela mídia, “cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade” (KELLNER, 2001, p. 9).

Segundo Kellner, essa cultura é constituída por sistemas de rádio, cinema, jornais, revistas, *internet* e “[...] pelo sistema de televisão, situado no cerne desse tipo de cultura.

[...] Trata-se de uma cultura da imagem, que explora a visão e a audição” (KELLNER, 2001, p. 9). Para o autor, a cultura da mídia também é industrial, pois

[...] organiza-se com base no modelo de produção de massa [sendo] produzida para a massa de acordo com tipos (gêneros), segundo fórmulas, códigos e normas convencionais. É, portanto, uma forma de cultura comercial, **e seus produtos são mercadorias** que tentam atrair o lucro privado produzido por empresas [...] (KELLNER, 2001, p. 9, grifo nosso).

Assim, essas noções básicas de Kellner nos possibilitam caracterizar a cultura midiática não só como os meios de comunicação e seus conteúdos, mas também as extensões de produtos de consumo que levam suas marcas, como cadernos, roupas, brinquedos, alimentos, etc (PIROLA, 2015).

Sobre esse aspecto das extensões da cultura da mídia ser produtos físicos de consumo, estamos nos referindo aos diversos licenciamentos que as empresas de mídia concedem para as empresas de mercado, das quais o segmento escolar é forte expoente, conforme corrobora Orofino (2014):

Os maiores promotores de vendas na infância são os desenhos animados, que se transformam em verdadeiros pacotes promocionais com os licenciamentos dos personagens em vários produtos para o público infantil, desde sapatos, mochilas, lancheiras, camisetas, calças, cadernos, agendas, estojos, xampus, condicionadores, papel higiênico, simplesmente: tudo! (OROFINO, 2014, p. 71).

Sabemos que a cultura da mídia chega para todos, inclusive para crianças e adolescentes. E que não existe dentro e fora neste sistema, estamos todos imersos nessa cultura, inclusive, o espaço escolar. Mas afinal, de que criança estamos falando?

Em *Sociologia da infância*, o autor William A. Corsaro (2011) faz um retrospecto das principais correntes teóricas que definem a infância, contrastando-as em seus pontos positivos e negativos, e apresenta sua proposta teórica para se pensar a infância, desenhada ao longo dos seus trinta anos de pesquisas com crianças.

Em síntese, suas críticas recaem sobre os dois modelos das teorias tradicionais da socialização: os modelos deterministas, com suas abordagens funcionalista e de reprodução, e os modelos construtivistas.

Segundo Corsaro, no modelo de pensamento determinista, os autores defendem que a criança “exerce basicamente um papel passivo. Sob essa perspectiva, a criança é, ao mesmo tempo, um aprendiz com potencial para contribuir para a manutenção da sociedade e uma ameaça adestrada, que deve ser controlada por meio de um treinamento cuidadoso” (CORSARO, 2011, p. 347). Ao contrário, no modelo dos pensadores construtivistas, a criança “é vista como um agente e ávido aprendiz. Nessa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social ou seu lugar nele” (CORSARO, 2011, p. 346).

Contribuindo especificamente para a relação das crianças com a cultura midiática, a autora Maria Isabel Rodrigues Orofino faz um resgate do histórico das discussões do debate social sobre as relações entre publicidade e infância. Argumenta que o assunto não é novo e relembra que, “ao longo das duas últimas décadas, houve no Brasil uma ampliação significativa do debate sobre as relações entre mídia e infância” (OROFINO, 2014, p. 69).

Segundo Orofino (2014), “todo esse debate parece incorrer no velho movimento pendular [...]” entre determinismo e voluntarismo. Por um lado, temos os que defendem uma exclusão total da mídia para as crianças, considerando-as indefesas, incapazes de entender as ofertas globais e sofrendo uma espécie de determinismo de causa e efeito. Por outro lado, temos principalmente a indústria dos meios de comunicação e anunciantes dizendo que não é bem assim, que a criança tem capacidade de entender e discernir, sim, diante dos apelos midiáticos.

Nesse contexto, a autora relembra que a “história social da mídia é marcada por manifestações de descrédito, pânico moral e por visões midicêntricas e deterministas. Isso não foi diferente com o livro, o teatro, o filme, o rádio, a TV e agora a internet” (OROFINO, 2014, p. 72).

Orofino (2014, p. 72) defende que, em vez de idealizarmos uma “criança-padrão, universal” e pensarmos por “[...] antecipação que toda criança é necessariamente uma vítima consumista”, é preciso “[...] levar em conta o contexto sociocultural em que a criança vive, sua vida de bairro, sua condição de classe social, sua vida familiar, religiosa, entre outros” (OROFINO, 2014, p. 72).

Numa prova de que a questão é bem mais complexa do que se imagina, a autora provoca: Será que “teríamos que tirar a criança da frente do computador e da televisão para não assistir à publicidade alguma? E das ruas? E da escola?” Obviamente, certa de que a resposta é não, defende que “é impossível guardar a criança em uma redoma como se pudéssemos esconder de seus olhos as imagens do mercado com seus apelos sedutores” (OROFINO, 2014, p. 76).

É preciso ter em mente que a criança assiste a tudo, e não apenas a publicidade endereçada para ela. Os apelos ao consumo estão em toda a mídia: nas novelas, nos desenhos animados, nos filmes, nos outdoors. Portanto, a criança está diante de todos os veículos, narrativas e apelos ao consumo, como o adulto, que vive em uma cultura do consumo, não é diferente. Ela não é atingida, ela está imersa. A criança não absorve tudo como um Bob Esponja. Há mecanismos de escape. É isso que estudamos: como a criança responde a este mundo repleto de informações? (OROFINO, 2014, p. 77).

3 Os valores e sentidos da escola em Monster High

Monster High é uma franquia criada pela Mattel¹, cujos personagens principais são bonecas, inspiradas em monstros dos filmes clássicos de terror. A trama se passa numa escola. O criador da boneca, Garret Sander, em entrevista à Folhinha UOL, diz que “Todo mundo se sente diferente em algum momento da vida, principalmente na escola. Foi isso que inspirou a criação de Monster High. Com a marca, procuramos mostrar que se sentir diferente faz parte da vida e são essas diferenças que nos tornam únicos” (SOARES, 2013).

Lançada em 2010, a franquia se tornou sucesso entre as adolescentes, e seus produtos se esgotam nas prateleiras. Faz parte da divulgação do produto o próprio site, blogs,

¹ A Mattel é uma das maiores fabricantes de brinquedos do mundo. Dentre suas marcas famosas estão: Barbie, Polly, Max Steel. Fonte: Mattel Varejo (acesso em 01 de março de 2017)

filmes, vídeos, webséries, jogos, aplicativos, revista, etc. (MONSTER HIGH..., acesso em 01 março 2017). Uma gama de empresas licenciadas acoplam seus produtos à imagem das bonecas, dentre eles, o segmento escolar, com a venda de cadernos, mochilas, etc. (MATTEL VAREJO, acesso em 01 março 2017).

A seguir, com imagens extraídas do site oficial do desenho, faremos análise de como o universo escolar é discursivizado e quais valores são postos em circulação.

Para isso, recorreremos aos pressupostos da teoria semiótica, cujo referencial teórico e metodológico nos auxilia a analisar os efeitos de sentido de qualquer tipo de texto, seja ele verbal ou visual. Para a análise das imagens, recorreremos à semiótica plástica (GREIMAS, 2004), que destrincha as formas, cores, topologia do plano de expressão dos textos e os homologa com o plano de conteúdo (figuras e temas). Essa é uma das bases da teoria semiótica, o postulado da relação recíproca entre plano de expressão e plano de conteúdo para chegarmos aos efeitos de sentidos dos textos. Quanto ao plano de conteúdo, adotamos o modelo do percurso gerativo de sentido, cujo procedimento analítico observa os elementos internos do texto (nível profundo, narrativo e discursivo) e sua relação com o ato de enunciação, procedimento este em que o enunciado construído pelo enunciador/destinador é atualizado pelos enunciatários/destinatários (BERTRAND, 2003).

Figura 1: Apresentação do desenho



Fonte: Monster High (acesso em 01 mar.2017)

Logo no início do site (Figura 1), encontramos uma aba para “pais”, com os devidos informes legais sobre condições de uso e política de privacidade; e uma aba para as “crianças”. Já pelas imagens principais, somos levados ao universo do consumo: o enunciário é convidado a baixar o “app oficial de Monster High”, onde podemos ver as personagens oferecendo maquiagens e roupas. O vídeo na página de apresentação chama para o próximo filme do desenho, “Eletrizante”. O trailer apresenta as personagens desfilando numa passarela apresentando a nova moda da personagem “Clawdeen Wolf”. Além disso, em uma das subtramas, as personagens têm por objetivo transformar uma usina elétrica num salão de beleza.

Ainda no texto de apresentação da escola, o criador diz que “Monster High é diferente de todas as escolas”; e que “é o lugar onde os alunos abraçam e celebram o que os faz diferentes”. As personagens principais (Figura 2) são: Clawdeen Wolf; Frankie Stein; Draculaura; Lagoona Blue; Cleo de Nile. Mas, no total, são apresentados no site 68 personagens, entre figuras femininas e masculinas.

Figura 2: Apresentação das principais personagens



Fonte: Monster High (acesso em 01 mar.2017)

Figura 3: Apresentação sala do estudante



Fonte: Monster High (acesso em 01 mar.2017)

O espaço escolar, em um dos jogos, é apresentado pela sala dos estudantes (Figura 3). Nela, encontramos a loja do estudante, pufs, computador, máquina de jogos, ping-pong, e a revista Teen Scream. Assim, a escola é apresentada como se fosse um *shopping Center*, com produtos à venda e forte presença da cultura midiática. Além disso, numa das imagens de jogos, a frase preferida do professor é “Ser ou não ser visto, eis a questão”. Assim, temos ainda mais a exacerbação da cultura da visibilidade dos corpos, já que o que importa é aparecer.

Figura 4: Ensaio fotográfico



Fonte: Monster High (acesso em 01 mar.2017)

Essa questão da visibilidade é estimulada de todas as formas no desenho. Na (Figura 4), temos um exemplo de um jogo, cujo título é “ensaio fotográfico”. Além das poses em si, a enunciatória é convidada a escolher os “looks” das monstrixinhas. Essa relação com corpo e moda está muito presente no desenho. Em uma das interações na sala do estudante, o usuário é convidado a escolher a garota da capa da revista Teen Scream; e de novo, escolher a melhor roupa para ela.

Se, conforme o criador de Monster High, o intuito dos personagens de Monster High é respeitar as diferenças, de que forma essa diferença está projetada nas bonecas? Analisando a (Figura 5), quais são os aspectos diferenciadores dentro do desenho em comparação às demais bonecas famosas do mercado, como a Barbie, por exemplo?

Figura 5: Garota da capa



Fonte: Monster High (acesso em 01 mar.2017)

Recorrendo à semiótica plástica (GREIMAS, 2004), podemos homologar o plano de expressão do desenho com o plano de conteúdo e, assim, chegar aos valores e efeitos de sentido do desenho.

A (Figura 5) mostra 10 personagens do sexo feminino. Cada uma está enquadrada dentro de um espaço em formato de “v”, que ora se posiciona de baixo para cima, ora de cima para baixo, e se assemelha a uma projeção de holofote. Esse “v” enquadra somente o corpo da personagem, de forma a apagar qualquer outro detalhe ou espaço. Chega a

cortar as laterais dos corpos, causando um efeito de sentido de aprisionamento, uma espécie de redoma. As laterais dessas retas possuem detalhes de fecho, a exemplo dos fechecler/zíper de roupas. Com tais composições do plano de expressão, podemos refletir: estariam as bonecas prisioneiras da moda, do culto ao corpo?

As formas que dão concretude às figuras dos corpos são também retas verticais, com exceção da cintura fina e arredondada. O formato do rosto de todas é oval; os olhos são grandes e claros, com cílios compridos; a boca de todas também é igual, acrescida da cor rosa forte do batom; as roupas são vestidos; saia e blusa; short e mini-saia; e há forte presença de adereços como botas, brincos, colares, meias-finas.

Mas se até aqui tudo é igual, com mesmos formatos de corpos, rosto, olhos, boca, onde está o elemento que torna as bonecas representantes da "diferença" alegada pelo criador do desenho? Encontramos na cromaticidade uma primeira pista.

A cor de cada corpo, da esquerda para a direita é: azul claro, verde claro, marrom escuro, azul claro, rosa claro, azul claro, marrom escuro, azul claro, bege claro, cinza. Os cabelos também recebem mesclas de cores fortes, simulando cabelos tingidos. Assim, a cor simula essa diferenciação, já que, no mundo "real", os sujeitos não têm a pele nessas cromaticidades. Mas há também outros elementos que corroboram com a ideia de diferenciação. As orelhas e o "focinho" de algumas personagens, o que as apresenta num misto entre ser humano e mundo animal, daí serem chamadas de "monstrinhas". Entretanto, como vimos, esses elementos são bem discretos, ou seja, há mais do mesmo no desenho do que propriamente diferenciação. Há mais do mundo da cultura, da moda, do culto ao corpo do que o contrário.

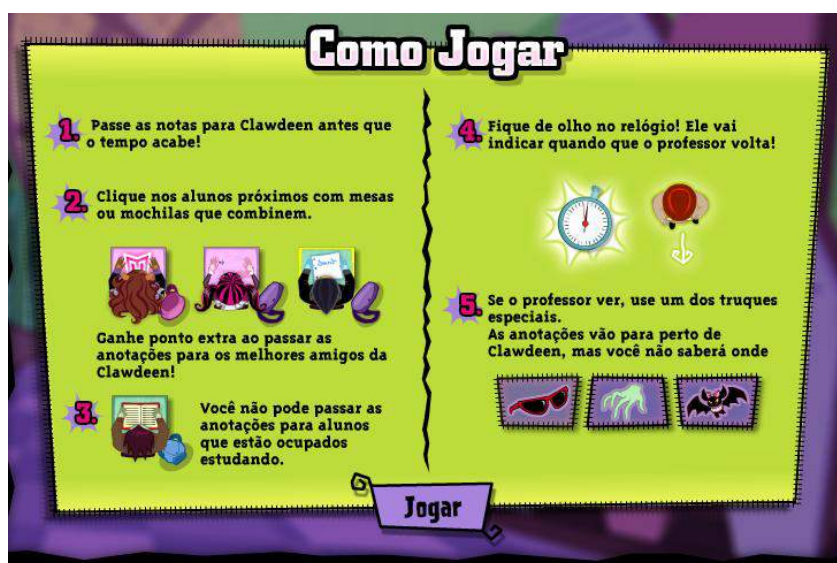
No todo, no conjunto de como são apresentadas, temos meninas super produzidas, maquiadas, magras, cintura fina, enquadradas por holofotes, com mãos na cintura, no cabelo ou dedo na boca, olhando frontalmente para nós, como se estivessem posando para as máquinas fotográficas. Assim, com estas homologações do plano de expressão e de conteúdo, nossa pergunta fica sem resposta: onde está a diferença?

Quanto às menções à escola, em um dos jogos intitulado "Sobrevivência na Escola", encontramos trechos que dizem: "um dia de aulas na Monster High pode ser de matar";

“organize suas aulas e veja se consegue sobreviver a este tenebroso currículo escolar”. Assim, de certa forma, o desenho instaura enunciadários que enxergam a escola como um lugar de experiências negativas.

Além de todo o caráter de consumismo já visto anteriormente: loja do estudante, roupas, acessórios, moda, temos ainda um jogo no site cujo objetivo é “pegue o máximo de moedas que conseguir”, portanto, uma relação direta com os bens materiais.

Figura 6: Jogo Estudo da Clawdeen



Fonte: Monster High (acesso em 01 mar.2017)

Outro jogo que faz relação direta com o universo escolar é mostrado na (Figura 6). Aqui, a aluna esquece-se de estudar para a prova e seus amigos precisam passar as anotações para ela. Entretanto, sem que o professor veja: “se o professor ver, use um dos truques especiais”. Chama a atenção que, para passar as anotações, os colegas precisam identificar os alunos cujas “mesas ou mochilas combinam” com as da Clawdeen. Ou seja, cobra-se do aluno a habilidade de “combinar” peças de consumo, a exemplo de outros jogos do desenho que pedem para combinar “looks”.

Figura 7: Produtos



Fonte: Monster High (acesso em 01 mar.2017)

A experiência do usuário com o site começa no topo, como vimos, apresentando a escola, a sala dos estudantes, os principais personagens, vídeos, jogos e interações diversas. Com essa degustação, assim que o usuário chega ao final do site, encontra as personagens em forma de boneca (Figura 7). A marca, ao vender os brinquedos, seja em lojas físicas, online, papelarias, etc, promove contratos de licenciamento de seus produtos.

O licenciamento é um contrato por meio do qual um licenciado arrenda os direitos de parte de uma propriedade intelectual protegida (nome, imagem, logotipo, personagem, ou composição de mais de um destes elementos) de um licenciador, que é o dono ou detentor da propriedade, para usarem em um produto ou serviço (MAYANA, 2012).

As empresas de mídia são grandes licenciadoras para as empresas do segmento escolar. Segundo a Associação Brasileira de Licenciamento (ABRAL), os tipos de licenciamento mais comuns são “[...] arte, personagens (cinema, TV, videogame, desenhos animados), colegial, moda, música, esportes (times, atletas) e sem fins lucrativos (museus, universidades, entre outros)”. Os segmentos que mais utilizam licenciamento no Brasil são “confecção, papelaria e brinquedos, seguidos por calçados, higiene e beleza e alimentação” (MAYANA, 2012).

Uma estratégia dessas empresas, e também da Mattel, é fortalecer cada marca de seus produtos. Perez esclarece que “a marca é uma conexão simbólica e afetiva estabelecida

entre uma organização, sua oferta material, intangível e aspiracional e as pessoas para as quais se destina" (PEREZ, 2004, p. 10).

Segundo Perez (2004, p. 3), "no contexto de consumo, as marcas assumem destaque nas relações de compra e venda, indo além da ideia de meras facilitadoras das transações comerciais para transformar-se em poderosos e complexos signos de posicionamento social e de ser no mundo".

O processo de criar extensões da marca – por meio de licenciamento – para outras empresas e produtos diversos acaba por transferir, também, os valores da marca mãe, ou seja, uma espécie de testemunho que valida a marca. Assim acontece com os diversos produtos licenciados que trazem apresentadores e pessoas famosas da TV (Xuxa, Eliana, Sandy, Gisele Bündchen, Neymar e outros) e também dos desenhos animados (Disney), validando produtos que vão desde remédio para cólica até um caderno escolar.

Quando a empresa de mídia é a própria licenciadora, essa "autoridade" em validar produtos é muito mais fácil, uma vez que o que passa na mídia e faz sucesso logo é licenciado. A mídia é a própria formadora dessas autoridades em forma de produto e se autorreferencia o tempo todo, já que os produtos são relativos justamente ao mundo dos seus programas e personagens.

No caso dos materiais escolares, é quase impossível que um programa de TV, um filme ou um personagem de desenho animado não esteja estampado em algum material escolar.

Dessa forma, "saber engendrar sentidos, manipular, formatar e entregar atributos atrativos é o maior dever para todas as marcas modernas. O significado é a verdadeira ferramenta a partir da qual todos os processos de criação de valor se prendem e se convergem" (PEREZ, 2004, p. 134).

Assim, o enunciário/usuário de Monster High já está previamente investido de um saber que pressupõe a escolha de personagens e marcas. Essas marcas sintetizam um "mundo de possibilidades", de estilo pronto e acabado. Entretanto, na impossibilidade de os sujeitos terem o mundo todo, recorrem a uma parte dele através das marcas dos

produtos e serviços colocados à venda. Assim, as marcas funcionam como metonímia do mundo, sintetizam-no e simplificam-no para nós.

Se as marcas sintetizam o mundo, os personagens de TV e desenho animado sintetizam os estilos de vida possíveis nesse mundo. E isso acontece predominantemente nos materiais escolares. Os produtos não vendem em suas capas de caderno a experiência, vendem os personagens, pois a experiência já foi vista quando os usuários assistiram aos programas.

Assim, quando uma criança diz "Eu tenho ou eu quero a boneca da Monster High", na verdade ela está dizendo que quer uma boneca cujo personagem conheceu num comercial de televisão ou site, com cujo estilo de vida, gostos, atitudes, formas de ser e estar no mundo ela se identifica e por isso é valorizada também por seus pares. Logo, ela quer a boneca para ter acesso não à coisa em si, mas ao conceito da personagem, à ideia que a coisa projeta.

4 Considerações finais

A análise do desenho Monster High teve por objetivo refletir como a cultura midiática (anunciantes, empresas de mídia e licenciadores) constrói sua cadeia de consumo e estratégias de visibilidade para vender seus produtos e serviços. Para isso, mostramos os valores acoplados aos produtos que, na maioria das vezes, não são observados ou problematizados pelos atores envolvidos: crianças, pais, escola.

As proposições feitas por Corsaro (2011) e Orofino (2014) informam, em parte, sobre a problemática que nos cerca. A criança não é indefesa, incapaz de traduzir um conteúdo midiático, mas também não é a criança emancipada, que reflete criticamente sobre o mundo e as coisas. É uma criança que tem sido formada imersa nas contradições da sociedade capitalista, de consumo e midiática, com todas as potências e mazelas que essa condição atual nos traz. Não há como colocar essa criança em "suspensão", numa espécie de redoma que a possa blindar quanto aos conteúdos de consumo.

É preciso questionar, ainda, se haveria sentido alijar a criança (ou qualquer outro indivíduo) do processo histórico que a constitui, o que nos leva a refletir se poderíamos editar a vida das crianças só com as partes boas.

Atualmente, sabemos que as crianças sabem usar com muita habilidade os aparatos tecnológicos e estão cientes de que eles as ajudam a construir seus estilos de vida e entrar em interação com os grupos. Entretanto – e aqui está o cerne de nossa contribuição-, ainda não se dão conta do caráter “político” do discurso de tais meios diante do Outro e da sociedade, tampouco – o que para nós é de suma importância – diante das dinâmicas que tais discursos promovem em seus corpos físicos.

A análise do desenho mostrou que, apesar dos criadores levantarem a bandeira da diferença, o que encontramos no desenho é mais do mesmo: corpos iguais, shoppings, dinheiro, moda, culto ao corpo e incentivo ao consumismo. Além disso, apesar do desenho dizer que se passa numa escola, não encontramos nele nem “cara” nem conteúdo de escola da forma como a conhecemos tradicionalmente. Na verdade, temos um grande espaço de consumo e de cultura da mídia.

Assim, defendemos ser papel da escola alertar para as proposições e mediações a respeito dos diversos discursos formadores dos sujeitos e da sociedade. Cada vez mais o termo “mediação” faz sentido. E mais, a escola deve lembrar-se não só de mediar, mas também de construir uma agenda positiva, criativa e inovadora, a partir do reconhecimento dos diversos contextos das crianças e de como experienciam e constroem suas práticas.

Referências

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

CASTRO, Gisela G. S.; ROCHA, Everardo. Posfácio. In: CASAQUI, Vander; ROCHA, Rose de Melo (Org.). **Estéticas midiáticas e narrativas do consumo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 269.

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

GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de (Org.). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker, 2004. p. 75-96.

INTITUTO ALANA. **Caderno legislativo da publicidade infantil: análise dos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional**, 2016. <Disponível em http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/caderno_legislativo.pdf>. Acesso em 01 mar. 2017.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MAYANA, Patrícia. **Oportunidades no licenciamento de marcas e produtos**. 2012. Disponível em: <<http://www.sebraemercados.com.br/oportunidades-no-licenciamento-de-marcas-e-produtos>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

MATTEL VAREJO. Disponível em: <https://mattel.mercadopme.com.br/home> Acesso em: 01 mar.2017.

MONSTER HIGH. Disponível em: <<http://play.monsterhigh.com/pt-br/index.html?mh>> Acesso em: 01 mar.2017

OROFINO, Maria Isabel Rodrigues. Crianças em contextos: novos aportes para o debate sobre infâncias, comunicação e culturas do consumo. In: OROFINO, Maria Isabel Rodrigues; ROCHA, Rose de Melo (Org.). **Comunicação, consumo e ação reflexiva: caminhos para a educação do futuro**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PEREZ, Clotilde. **Signos da marca: expressividade e sensorialidade**. São Paulo: Pioneira, 2004.

PIROLA, Maria Nazareth Bis. **As interações da cultura midiática na escola**. 2015. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PIROLA, Maria Nazareth Bis. **Televisão, criança e educação: as estratégias enunciativas de desenhos animados**. 2006. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

ROCHA, Rose de Melo; CASTRO, Gisela. Cultura da mídia, cultura do consumo: imagem e espetáculo no discurso pós-moderno. **Logos - Tecnologias de Comunicação e Subjetividade**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 30, p. 48-59, 1.º sem. 2009.

ROCHA, Rose de Melo. A pureza impossível: consumindo imagens, imaginando o consumo. CASAQUI, Vander; ROCHA, Rose de Melo (Org.). **Estéticas midiáticas e narrativas do consumo**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 21-48.

SOARES, Louise. **‘Brinquedos são para todos’, diz criador de monstros que são sucesso entre meninas**. Folhinha, Rio de Janeiro, 2 nov. 2013. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/11/1365645-brinquedos-sao-para-todos-diz-criador-de-monstros-que-sao-sucesso-entre-meninas.shtml>>. Acesso em: 1 mar. 2017

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DO COLÉGIO PEDRO II

Eixo Temático 3: Juventudes e Ação Cultural em Diferentes Contextos

Valéria Lopes Peçanha

Colégio Pedro II

vallpeçanha@gmail.com

RESUMO: São diversas as formas de organização do movimento estudantil que podem ser observadas no percurso histórico brasileiro e, neste sentido, no Colégio Pedro II são diversas as formas de organização construídas no âmbito desta histórica instituição de ensino. No mapeamento realizado pela pesquisa *Novas formas de organização política do movimento estudantil no CPII*, desenvolvida no âmbito da instituição através de seu Programa de Iniciação Científica Jr. entre os anos de 2014 e 2015, tivemos como objetivo desenvolver um estudo de reconhecimento da participação política discente no Colégio Pedro II. Nosso interesse foi motivado principalmente pelos novos coletivos estudantis que se apresentavam como elementos de destaque no movimento estudantil secundarista naquele contexto e que ocupam o centro das organizações estudantis na instituição deste então.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude, Participação política, Movimento Estudantil.

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DO COLÉGIO PEDRO II

*“Que palavra é essa
Que põe asas em vossos pés?
A palavra mágica
De todos os que sofrem,
De todos os que lutam
Pela libertação.
Ensinai-me esta palavra
Que eu marcharei convosco!
UNIÃO! UNIÃO! UNIÃO!”
Mário Lago*

Introdução

Por sua rica trajetória histórica, o movimento estudantil do Colégio Pedro II ocupa um lugar de destaque na memória política do nosso país. Quando evocamos esta memória, aquilo que tende a ser valorizado como tradição, ganha uma nova potencialidade junto dos sujeitos que agem no tempo presente.

São diversas as formas de organização do movimento estudantil que podem ser observadas no percurso histórico brasileiro e, neste sentido, no Colégio Pedro II são diversas as formas de organização construídas no âmbito desta histórica instituição de ensino. No mapeamento realizado no Projeto de Pesquisa *Novas formas de organização política do movimento estudantil no CPPII*, desenvolvido no âmbito do Programa de Iniciação Científica Jr. desta instituição entre os anos de 2014 e 2015, tivemos como objetivo desenvolver um estudo de reconhecimento da participação política discente no Colégio Pedro II. Nosso interesse foi motivado principalmente pelos novos coletivos estudantis que se apresentavam como elementos de destaque no movimento estudantil secundarista naquele contexto.

Além da observação participante, possível pelo contato direto com os coletivos analisados que atuavam em nosso campus no período de desenvolvimento da pesquisa, contamos também com algumas produções bibliográficas sobre a instituição, em que se destaca a importância do movimento estudantil pedrossegundense para o país. Parte destas bibliografias se situam no campo da História, possuem caráter biográfico ou até mesmo compõem o acervo de memória da instituição. No campo na Sociologia acreditamos que este trabalho seja pioneiro.

O objetivo do presente trabalho é jogar luz à essa perspectiva histórica do movimento estudantil do Colégio Pedro II, tendo como interface as transformações de suas formas de organização. Com ele, busca-se adensar o campo de estudos sobre estudos sobre participação política da juventude.

Uma história de lutas

Wilson Choeri¹ em *Histórias do velho Colégio Pedro II* (2004) registra a trajetória de politização do grêmio estudantil do CPII já em 1889, quando marcado por uma forte tendência abolicionista, os estudantes tiveram uma participação política muito expressiva e voltada para as questões mais amplas da sociedade naquele agitado fim de século. Do mesmo modo, destaca o autor que, no contexto histórico da virada do século XIX para o século XX (período histórico em que a quantidade de institutos educacionais era bem reduzida no Brasil), o movimento estudantil do CPII possuía grande destaque e visibilidade no Rio de Janeiro, então capital nacional.

Outrossim, somente na década de 30 com a “criação de um sistema nacional de educação” se configura uma “existência massiva de estudantes no Brasil” (Hauer, 2007, p. 97) que fortalecerá organizações discentes, configurando o movimento estudantil brasileiro². Neste processo, destaca-se no cenário político do Rio de Janeiro a intervenção política dos estudantes do Colégio Pedro II. Na Semana de Artes Moderna de 1922, o movimento estudantil através do Grêmio Científico e Literário atuou com a produção de poemas, textos e, mais tarde, jornais com charges de teor político. Durante o Estado Novo varguista, os Grêmios travaram debates de caráter político-partidário, com o objetivo de entender e discutir o período de repressão. Na revolução constitucionalista de 1932, o movimento estudantil apoiou o Estado de São Paulo. E segundo Choeri (2004), no Colégio Pedro II foi construída e funcionou uma célula comunista, denominada Geny Glazer, entre as décadas de 1930 e 1940. Com base nestes elementos históricos, o autor afirma que *o movimento estudantil do CPII se caracterizava por um nível de organização*

¹ O autor, que teve sua trajetória de vida intimamente ligada à instituição da qual participou na condição de aluno, servidor e diretor, aponta que houve uma articulação permanente do movimento estudantil secundarista do CPII com os partidos políticos, através dos grêmios estudantis (Choeri, 2004).

² A fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE) data de 1937.

política superior ao movimento estudantil universitário, com trocas constantes e ricas entre estudantes do Largo de São Francisco e do Colégio Pedro II (Choeri, 2004).

Quanto às estratégias políticas utilizadas pelos secundaristas, o autor cita uma forte imprensa estudantil que chegou a produzir jornais com publicações de cerca de 5 mil exemplares, e com circulação também para fora da instituição na primeira metade do século XX. Aqui, o grêmio aparece como elemento de mobilização política estudantil fundamental e os jornais como estratégias de comunicação de uma atuação que pode ser caracterizada expressiva e também ampla: ligada às questões políticas historicamente relevantes para a capital brasileira, para o país em construção.

Com as mudanças políticas e as transformações pedagógicas decorrentes do primeiro período democrático brasileiro (entre as décadas de 50 e 60), o movimento estudantil secundarista ganhou forças, ampliou sua atuação e esteve presente junto aos demais movimentos sociais na defesa das forças progressistas e das demandas populares. Em todo este processo, o Movimento Estudantil do Colégio Pedro II manteve uma atuação expressiva³, tendo estabelecido um notável nível de organização:

Com o objetivo de fortalecer o movimento estudantil do Colégio e suas reivindicações, os grêmios resolveram fundar a Associação dos Alunos do Colégio Pedro II (AACPII), que uniria todos os grêmios, sendo efetivada a sua fundação em 1963. Após dois anos de trabalho, a AACPII era o órgão máximo representativo dos alunos do estabelecimento, todos os grêmios existentes estavam filiados. (Hauer, 2007, p. 102)

O movimento estudantil secundarista da década de 60, se destaca pela autonomia estudantil: pelo grêmio, os alunos produziram conhecimento para si, através de sua própria visão de mundo, de suas motivações e sentidos. Com apoio nos escritos de Lícia Hauer, cabe apontar a atuação dos grêmios como sujeitos coletivos de formação política e transformação social naquele breve período democrático que antecedeu o golpe de 1964 e que foi por este interrompido. Segundo a autora:

O ensino desenvolvido no CPII, nesse período, propiciava ao alunado um olhar crítico em relação à sociedade, fazendo com que se engajassem em atividades que visassem à transformação social. Os grêmios funcionavam como uma entidade que dava formação complementar do alunado em diversos sentidos. Além de proporcionar atividades culturais, esportivas, literárias e de entretenimento, numa relação de ampla participação no conjunto dos alunos, o grêmio promovia o engajamento dos alunos nas

³ "O crescimento dos movimentos sociais fez os alunos irem para a rua em 1956 e 1961, com a greve do bonde; em 1961, pela legalidade da posse de João Goulart; em 1963, junto com os universitários, durante a "Greve do 1/3" e a reivindicação pela participação nas decisões administrativas do Colégio. Tudo isso demonstrava a força da organização de massa dos alunos do Colégio e ajudou a consolidar uma tradição de luta dos alunos e o grêmio como entidade representativa." (Hauer, 2008, p. 263)

lutas políticas, numa relação em que os alunos passavam a ser sujeitos do seu próprio processo educacional. (Hauer, 2008, p. 263)

Entretanto, a partir do Golpe de 1964 inicia-se uma inflexão autoritária na educação brasileira. Até 1964 o Brasil contava com um poderoso movimento estudantil nacionalmente estruturado, que figurava com destaque entre as demais forças políticas progressistas e que se caracterizava pelo alto nível de organização, desde estruturas de organização locais (pelos grêmios estudantis) até estruturas de organização regionais, estaduais e nacional⁴.

A dissertação de mestrado de Lícia Hauer (2007) intitulada "Colégio Pedro II no período da ditadura militar: Subordinação e resistência", se destaca na bibliografia produzida sobre o Colégio Pedro II ao jogar luz sobre um período histórico obscurecido. A obra, que nas palavras da autora, foi "elaborada perseguindo as pegadas, quase apagadas pela memória silenciada, na qual se refugiam as lembranças que preferimos esquecer" evidencia também a força do movimento estudantil no período nos anos de chumbo da ditadura civil-militar (Hauer, 2007, pg. 15).

Hauer (2007) demonstra que o Colégio Pedro II recebeu "tratamento" deliberadamente diferenciado, contando com mecanismos específicos de controle que atuaram incisivamente na destruição da cultura política construída pelos sujeitos (estudantes e professores) no âmbito da instituição no período democrático. Segundo a autora:

Na lógica da repressão baseada na doutrina de segurança nacional vigente, naquele período, juntamente com as posições específicas do grupo que dirigiu o Colégio Pedro II, entre 1964 e 1979, verificou-se uma confluência nas formulações e nas práticas repressivas, que são resultado da estrutura de vigilância e controle formada pelos governos ditatoriais, mas que não podem ser entendidas sem levar-se em conta a adesão local, nos círculos interiores do CPII, às políticas e ações da ditadura militar. (Hauer, 2008, p. 265)

Dentre estes mecanismos de perseguição institucionalmente instaurados após o Golpe, destaca a autora a substituição de diretores e do corpo administrativo, a submissão de professores e alunos a interrogatórios, a interferência nos grêmios e a direta submissão do CPII ao gabinete do MEC até a reforma administrativa de 1967 quando a instituição foi transformada em autarquia após uma longa resistência à conversão da instituição em

⁴ Evidenciam este poder de mobilização a União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Metropolitana de Estudantes Secundários (AMES), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), os Diretórios Acadêmicos e etc.

fundações, conforme o modelo privatista do acordo MEC-USAID (Hauer, 2007, p. 109). O elemento autoritário, mais duradouro incorporado na estrutura institucional do Colégio Pedro II e mais diretamente responsável pela “adesão interna” apontada pela autora, talvez seja o cargo de Diretor-Geral, que garantiu a “centralização do poder” e “facilitou o controle e a vigilância” naquele período (Hauer, 2007), mas que seguiu estável, sendo superado e substituído pela estrutura de reitoria apenas muito recentemente em 2012 com o enquadramento da instituição na estrutura organizacional dos Institutos Federais.

No momento em que o golpe civil-militar de 1964 foi implementado, imediatamente inicia-se a sistemática perseguição do movimento estudantil pelas forças reacionárias. Por sua intensa atuação dentro e fora dos muros das instituições educacionais, o movimento estudantil sofreu drásticas intervenções. O golpe de 1964, marca o início de período de refluxo das lutas sociais no Brasil e do movimento estudantil, devido à repressão e às estratégias de controle adotadas pela ditadura civil-militar brasileira.

As mudanças impostas à Educação Brasileira foram estratégicas para o desenvolvimento do modelo político-econômico-social pós-1964. O AI-5, a Lei Suplicy de Lacerda (decretada especificamente para promover o desmonte do movimento estudantil), e o decreto de lei 477/69 foram algumas das medidas utilizadas para controle e cerceamento das organizações estudantis. O ápice da repressão ditatorial contra o movimento estudantil se daria em 1968 (ano simbólico da atuação mundial da juventude):

Dois meses depois [da morte de Edson Luís], novas mortes ocorreriam no Rio de Janeiro, no confronto entre estudantes e policiais, que ficaria conhecido como a ‘Sexta-Feira Sangrenta’. Era 21 de junho. Depois de uma concentração em frente ao MEC, os estudantes seguiam em passeata em direção à avenida Presidente Wilson. Páram em frente à embaixada americana. Dois policiais de plantão começam a atirar. Os estudantes correm e jogam paus, pedras, ferro, quebrando os vidros do prédio. Na esquina da avenida Rio Branco um agente do DOPS dispara o revólver contra três moças – uma morre, duas ficam feridas. As ruas do Rio são ocupadas pela Polícia. Os tiroteios se repetem. Os estudantes reagem às balas com pedras, tijolos. Das janelas o povo vai a polícia e atira cinzeiros, copos, carimbos. Na avenida Rio Branco os estudantes conseguem erguer duas barricadas com pedras e material de construção. A polícia avança. Durante duas horas a avenida se transforma numa verdadeira batalha campal. Na Praça XV, viaturas policiais são queimadas. A ‘guerra’ só terminaria às 8 da noite com um saldo de mil prisões e 28 mortos (segundo informações dos hospitais). Ou 3, segundo a versão oficial. (RAMAGNOLI & GONÇALVES, 1979, pg. 9).

A resistência estudantil seguiria até que o limite da repressão em Ibiúna no 30º Congresso da UNE (naquele mesmo ano), ocasião da prisão das principais lideranças do movimento estudantil brasileiro, num contexto de perseguição política agravado pelo AI-5 e pela clandestinidade.

A repressão ao Congresso de Ibiúna marca o início de um período negro para o movimento estudantil. As prisões em massa e o clima de terror policial tornam difícil qualquer tipo de participação dos estudantes em suas entidades, a maioria delas invadidas e fechadas. É um tempo de medo e silêncio. (RAMAGNOLI & GONÇALVES, 1979, p. 13)

E mais:

Como a UNE, os DCEs e UEEs viviam na clandestinidade. Os centros acadêmicos eram sucessivamente fechados pela polícia. Qualquer reunião de mais de uma dezena de alunos era motivo para justificar a ação repressiva. (RAMAGNOLI & GONÇALVES, 1979, p. 18)

Muitas foram as estratégias utilizadas pela juventude para burlar a repressão sobre as organizações políticas e possibilitar a sobrevivência do movimento estudantil. Atualmente deputado federal, Chico Alencar relembra este processo que vivenciou como gremista e militante do movimento estudantil durante a ditadura:

Antes de ser professor, fui aluno não apenas do Colégio Marista, mas do Pedro II e do Aplicação da então UEG, depois UERJ, quando o estado da Guanabara deixou de existir, também por imposição do Estado de Exceção. No Pedro II, ao participar de uma passeata contra o regime, em 1966, dois anos depois do golpe, fui preso na Praça Tiradentes, ainda menor de idade. (...) No CAP, reabrimos o Grêmio Estudantil e vivemos a ebulição de 1968. É viva a lembrança do dia 28 de março daquele ano, quando o estudante Edson Luís, 18 anos, foi morto pela Polícia Militar, ao participar de manifestação por melhor qualidade da refeição no restaurante estudantil Calabouço. Fui direto para a Cinelândia e, emocionado, arranquei uma folha do meu diário e estampeei, diante do corpo de Edson, no saguão do Palácio Pedro Ernesto, minha manuscrita indignação: "Ditadura Mata!". A "Passeata dos Cem Mil", em junho, foi uma catarse. No ano seguinte, já em plena vigência do AI-5, "o golpe dentro do golpe", o Grêmio foi fechado e eu, seu presidente, junto com outros membros da diretoria, como Cecília Leal de Oliveira, Ricardo Menezes e Claudio Smith, entre outros, recebemos o "bilhete azul": se não procurássemos outra escola, as penas do Decreto 477 cairiam sobre nós, impedindo-nos de estudar durante três anos! O Colégio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem, também na Tijuca, dirigido pelo judeu 'comunista' Moisés Genes, nos acolheu. (Câmara dos Deputados, 2014, pg. 10)

No Colégio Pedro II, com o processo de intervenção, o movimento estudantil secundarista passou a se articular pela estrutura dos grêmios científico-literários, como

forma de escamotear o caráter político das organizações estudantis, violentamente suprimido.

O Congresso de Reconstrução da UNE, o 31º Congresso que foi realizado em maio de 1979, marcou a efetiva retomada em nível nacional da organização do Movimento Estudantil, no contexto da redemocratização brasileira. Desde 1977, vinham se reestruturando os Centros Acadêmicos (CAs) e Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs) e se realizando os Encontros Nacionais de Estudantes (ENEs), retomando os protestos nas ruas e as organizações nas universidades em diversos estados brasileiros.

Entretanto, o Congresso de Reconstrução marca também a separação entre a UNE e o movimento secundarista. No Manifesto da 1ª Reunião Nacional Secundarista, documento apresentado no Congresso de 1979 em Salvador, os limites da organização estudantil e a tarefa de reconstrução do movimento estudantil estavam evidentes para os secundaristas que afirmavam:

Hoje o movimento secundarista é ainda embrionário, fraco, não conseguindo dar respostas imediatas aos problemas que nos atingem. Hoje nos encontramos ainda sem nossas entidades livres e representativas, substituídas pelos centros-cívicos; nos encontramos manipulados e subjugados por um sistema de ensino alienante, massificante e autoritário; nos encontramos subjugados e reprimidos pela estrutura familiar que nos considera irresponsáveis eternamente e eternamente tentam nos tutelar, tentando abafar nossa consciência crítica e nossa ação que procura contribuir com a transformação da sociedade. Portanto, o movimento secundarista ainda está generalizado, não existe o mínimo de unificação nas lutas de resistência ao autoritarismo às péssimas condições de ensino que despontam esparsamente em um local ou outro. (...) Por isso lutamos, hoje, pela liberdade de organização e manifestação, pelas representativas, por melhores condições de ensino contra o autoritarismo. Por isso mesmo não vamos participar em um departamento secundarista na UNE ou em qualquer outra forma, pois esta participação não será representativa do conjunto dos secundaristas, a nível nacional. O que é prioritário para nós são as lutas de resistências, é a ampliação, a organização e o avanço do movimento secundarista. (RAMAGNOLI & GONÇALVES, 1979, p. 50)

Se por um lado, esta retomada representava a vitória estudantil sobre os dez anos de repressão e refluxo desde Ibiúna, por outro lado, estava claro que a ditadura havia sido eficaz em desmontar a capacidade de organização dos movimentos estudantis brasileiros.

Novas formas de organização

Para além da compreensão parcial e equivocada (que predominou nas últimas décadas) da apatia política das juventudes mais recentes em contraposição à idealização

das juventudes das décadas passadas, o espaço escolar permanece se destacando como importante campo de atuação da participação política da juventude brasileira.

Da educação básica ao ensino superior estudantes têm se articulado contra as opressões, assédios, violências, exclusões e desigualdades, que constituem o processo de formação educacional, reivindicando transformações das instituições educacionais das quais fazem parte, denunciando as assimetrias das relações de poder, as desigualdades e opressões de gênero, as violências, assédios e abusos sofridos por mulheres e LGBTs no âmbito educacional e criando movimentos políticos desde o chão da escola até as redes sociais em diálogo com as transformações sociais mais amplas.

A participação política dos estudantes do Colégio Pedro II retrata bem este processo, conforme pudemos verificar na pesquisa *Novas formas de organização política do movimento estudantil no CPII*. Desde 2013, nesta tradicional instituição, a estrutura de organização e os sentidos de atuação do movimento estudantil se transformam, na medida em que surgem e se consolidam os coletivos estudantis: o Feminismo de $\frac{3}{4}$ e o Retrato Colorido.

Os coletivos estudantis vêm obtendo forte repercussão nas redes sociais, na mídia e na sociedade em geral, por suas ações no âmbito da instituição com foco na desconstrução, sob uma perspectiva interseccional, das opressões presentes no cotidiano do CPII. Ocupando o chão da escola com pautas feministas, negras e LGBTs, os coletivos estudantis desencadearam na instituição um debate sobre opressões de raça, gênero e sexualidade, gerando polêmicas e oposições, porém provocando transformações na cultura institucional do CPII.

Nos últimos 3 anos, o movimento estudantil do Colégio Pedro II tem se reconstruído sob novas formas de organização, novas demandas e novas estratégias que se coadunam à estrutura do Grêmio Estudantil.

Os Coletivos se embasam em princípios de descentralização e horizontalidade, configurando uma práxis política crítica às formas tradicionais de participação ao possibilitar maior representatividade dos alunos: todos participam sem necessidade de eleições, títulos e diferenciações, recriando-se assim princípios de autonomia da participação política estudantil.

No Coletivo Retrato Colorido os estudantes do Colégio Pedro constroem a representatividade LGBTI, além de atuar sobre as questões de orientação sexual e de

gênero, e promover o combate à LGBTfobia. O grupo foi formado pelos alunos do Campus São Cristóvão em 2014, diante de uma situação de opressão vivenciada num caso de homofobia envolvendo alunas. Organizando-se por campus, os 'coletivos de base' se ocupam das demandas existentes em cada unidade. Nas reuniões "abertas" os integrantes buscam se aproximar dos demais alunos, nas reuniões "fechadas" garantem a privacidade dos membros. Ganhou organicidade após um saíto que gerou forte embate com a direção e o desdobramento de propostas e reflexões sobre mudanças das regras da escola.

No Coletivo Feminismo de ¾, criado em 2013 no Campus Niterói, as alunas se organizam de maneira autônoma contra inúmeras formas de machismo que se expressam dentro e fora do espaço escolar. Alastrando-se para os demais campi do Colégio Pedro II, o movimento feminista se desdobrou em outras organizações, como a Frente Feminista de São Cristóvão criada em 2015. Atualmente o Feminismo de ¾ possui uma página do Facebook com mais de 60 mil curtidas e inspira estudantes e professores de outras instituições. Iniciado em Niterói no meio do ano letivo do 2013, motivado por um trabalho pedagógico desenvolvidos por professores sobre mobilizações políticas/movimento sociais e motivado pelas demandas das estudantes, influenciando a criação de novas organizações⁵ como a Frente de Mulheres e o Retrato Colorido de SC3, no âmbito do CP2, mas indo muito além e irradiando o feminismo estudantil para o IFRJ e outras instituições públicas do ensino básico e superior.

Conclusão

O presente trabalho constitui uma primeira aproximação *dos coletivos estudantis de gênero do CPII* propiciada pela pesquisa de Iniciação Científica Jr desenvolvida na instituição com estudantes do Ensino Médio no Campus Niterói. Nele evidenciou-se a necessidade da ampliação do *reconhecimento das formas de participação política da juventude na escolarização*.

De que modo os estudantes estão se mobilizando para reivindicar a mudança da educação? O que as novas formas de organização política dos estudantes revelam sobre

⁵ Mais recentemente surgiu um coletivo negro em 2016 no Campus Niterói, o Negrxs Somos. Nele as estudantes negras e os estudantes negros têm organizado as resistências ao racismo em suas múltiplas expressões. Nos últimos meses de 2016, presenciamos também a construção de uma organização estudantil inédita no Colégio Pedro II, o Ocupa CPII, que surgiu no contexto da proliferação de ocupações estudantis pelo Brasil em resistência à Reforma do Ensino Médio. No caso do Colégio Pedro II, onde a ocupação durou 2 meses, foi a primeira vez que a gestão dos campi foi feita por estudantes ocupantes.

a participação política da juventude na atualidade? Que transformações os coletivos geram no movimento estudantil? Como se coadunam as ações dos coletivos de gênero e dos grêmios? Em que medida estas formas diferem entre si e em que medida são convergentes? Que novos elementos estão presentes?

Novas perguntas motivadas pela pesquisa apresentada neste trabalho servem de motivação para futuros desdobramentos. Cabe-nos apontar, por hora que este reconhecimento prévio do objeto nos possibilitou lançar luz sobre os novos coletivos estudantis, tendo como base uma perspectiva histórica do Movimento Estudantil do CPII. Compreendemos que tais coletivos expressam as atuais necessidades do movimento estudantil, estando ainda em consonância com as transformações sociais mais amplas.

Bibliografia:

ABRAMO, Helena.W. *Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil*. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6, 1997, p. 25-36.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, *A ditadura em mim, seus nós em nós*. Mandato Chico Alencar – PSOL/RJ, Brasília, 2014.

CHOERI, Wilson. *Histórias do Velho Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Unigraf, 2004.

GIL, Carmem Zeli De Vargas. *Participação Juvenil e escola: os jovens estão fora de cena?*. Última década [online], 2012, vol.20, n.37.

HAUER, Lícia. *Colégio Pedro II no período da Ditadura Militar: Subordinação e Resistência*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2007.

_____. *O Colégio Pedro II durante a Ditadura Militar: O silêncio como estratégia de subordinação*. *Revista Contemporânea de Educação*, V. 3, n. 6, 2008 (pp. 259-282).

POERNER, Arthur José. *O poder jovem. História da participação política dos estudantes brasileiros*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

RAMAGNOLI, Luiz Henrique; GONÇALVES, Tânia. *A volta da UNE. De Ibiúna à Salvador*. Editora Alfa-ômega, 1979.

JUVENTUDES, CIDADES E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Luziane de Assis Ruela Siqueira

PPGPSI/UFES - FAPES

luzianesiq@gmail.com

Eixo 3: Juventudes e ação cultural em diferentes contextos.

Resumo: As cidades contemporâneas são habitadas por diversas categorias geracionais. Nelas convivem e se relacionam diferentes sujeitos: crianças, jovens, adultos e idosos, todos com seus direitos assegurados pelas normativas vigentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto da Juventude, o Estatuto do Idoso e a Constituição Federal. Este artigo pretende refletir acerca da relação entre juventudes, cidades e educação, com ênfase nos jovens imersos em contextos de violência (como autores ou vítimas). Pretende-se colocar em análise se a estes sujeitos é assegurada sua condição de sujeitos de direitos e se a cidade e a educação dialogam com as juventudes, inserindo-as e acolhendo-as em sua diversidade.

Palavras-chave: Juventudes. Cidade. Educação.

CENA 1: *Tivemos um encontro fulgaz, e talvez por isto mesmo marcante: seu corpo passou pelo meu na praça próxima ao Lar Dom João Batista (instituição que cuidava de alguns meninos de rua, administrado pelo pároco da Catedral de Vitória-ES, Cônego Ayrola), de onde o menino saíra em disparada. Logo à frente sua corrida foi interrompida por um grupo de homens, que o seguraram, acusando-o de roubo. Em meio ao "julgamento", gritos, empurrões. Logo veio o veredicto: culpado! O menino então foi levado dali por dois homens. Entre o burburinho dos cidadãos, entre as palavras de ordem proferidas, o silêncio, a mudez de quem não acompanhava a velocidade dos fatos...*

Silêncio que se quebra com o barulho de um tiro. O menino cai morto a poucos metros dali. "Justiça" concretizada, corpo punido. A morte se apresenta e se confronta com o ideal de entender o mundo. Como entender um menino julgado a céu aberto e morto em plena rua? Como entender um ser humano tratado como dispensável? Por que a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD) não foram garantidoras do direito à vida?

Contar uma história pode ser uma lembrança de um acontecimento, quando, no próprio tecer das palavras atualizamos uma experiência vivida. Lembranças de cenas, de vidas compartilhadas, ou, algumas vezes, de mortes "compartilhadas". Das lembranças do início de minha própria juventude, trago a cena narrada acima, um acontecimento que coincidia com minha entrada na universidade no curso de Psicologia¹, movida por um ideal de **entender** o homem e o mundo. Entendimento que se rompeu no encontro com o menino, morador que transitava na cidade, entre a rua e o abrigo.

Naquela época esta morte me afetou profundamente. No entanto, tomada pela mudez e por uma angústia paralisante, nada consegui fazer diante do fato. Hoje lembrando aquela morte e aquela vida (pois não era um caso, uma estatística, era uma pessoa, era gente!), vejo que não há que se entender, buscar causas, sejam elas individuais (inserção no crime, índole, delinquência) ou coletivas (ação de uma população já cansada da violência e ávida por fazer "justiça com as próprias mãos"). As relações de causas e efeitos não conseguiram e ainda não conseguem explicar tal morte e tantas outras que vieram depois², reflexos de uma sociedade cada vez mais violenta e violentadora de direitos.

CENA 2: *A caminho do campo de pesquisa³ para encontrar um adolescente que seria entrevistado, algumas cenas capturam meu olhar e me afetam: um jovem deitado no chão desentope o bueiro, torcendo um grande arame em meio ao lixo e à sujeira. Um adolescente negro engraxa o sapato de um adulto. Um grupo de adolescentes com uniformes de uma instituição que promove estágios conversa animadamente, todos sentados nos bancos da praça. Jovens passam com celulares nas mãos, traçando diálogos escritos em seus aparelhos. Meninos pedem dinheiro. Hippies expõem seus artesanatos. Cenas cotidianas de uma cidade onde habitam diferentes juventudes que têm algo em comum: parecem ser invisíveis aos olhos dos que por eles passam. Diante do olhar sensível de pesquisadora, inevitável pensar: que vidas levam estes diferentes jovens que*

¹ Entrada no curso de Psicologia na UFES em 1991. O episódio narrado aconteceu no mesmo ano.

² No meu percurso profissional passaram muitas vidas e muitas mortes, além da observação e vivência da violação de direitos de crianças e de adolescentes, como psicóloga de abrigo, programa de medida socioeducativa, Unidade de Saúde, etc. Não se trata de falar da minha experiência como narrativa de vida, mas de buscar refletir e colocar em análise alguns acontecimentos que permeiam as cidades e as políticas públicas.

³ Trata-se da imersão no campo de pesquisa de doutorado em educação pela UFES em 2014.

se dão ao encontro nas ruas da cidade? Que oportunidades tiveram e terão? Trabalhar nas ruas, estudar, esmolar? Que caminhos lhes são apresentados? O que lhes é possível?

CENA 3: *Dentro de casa com minha família, assisto ao noticiário: mais de 100 mortos, mais de 100 corpos nos corredores do Instituto Médico Legal. Corpos ainda não identificados, que paradoxalmente indicam um extermínio com etnia e classe social bem demarcadas: pretos e pobres. Jovens que diante de uma cidade imersa na violência e no desamparo, sucumbem às guerras do tráfico, do acerto de contas, nas mãos de justiceiros. Jovens que antes de terem seus corpos inertes tentaram transitar na cidade que não os acolheu: uma Vitória sem vitoriosos....*

Essas três cenas aconteceram na mesma cidade: Vitória, no estado do Espírito Santo. A cena 1 no ano de 1991, a cena 2 em 2014 e a cena 3, recentemente, com o episódio de greve da polícia militar e o conseqüente caos na segurança da cidade e do estado. Ainda que o tempo cronológico de quase 30 anos separe tais cenas, as experiências denotam a falta de inserção, acolhimento e diálogo entre as juventudes e a cidade. O que se propõe é “pensar o que estamos fazendo”, conforme nos inspira Arendt (2010), portanto objetivamos colocar em análise como se constituem as relações entre as juventudes e a cidade, principalmente entre os jovens autores ou vítimas da violência contemporânea. Como a educação se configura como um dos principais direitos desta categoria geracional, incluímos em nossas reflexões se, e como a escola se insere neste diálogo.

Do passado ao presente: a história dos vencidos

Quer se trate do passado ou do futuro, a abertura da história segundo Walter Benjamin é inseparável de **uma opção ética, social e política pelas vítimas da opressão e por aqueles que a combatem**. O futuro desse combate incerto e as formas que assumirá serão, sem dúvida, inspirados ou marcados pelas tentativas do passado: serão igualmente novos e totalmente imprevisíveis (grifo nosso, LÖWY, 2005, p. 159).

A fim de compreender as experiências narradas, relembramos as cenas vivenciadas como uma opção ético-política de não deixar cair no esquecimento as vidas perdidas de jovens vencidos pela violência contemporânea. Em suas teses sobre o conceito de história, Benjamin (1994), ressalta a importância de compreender “do ponto de vista dos vencidos”, não só a história das classes oprimidas, mas também a das mulheres, dos

judeus, dos ciganos, dos índios das Américas, dos curdos, dos negros, das minorias sexuais e aqui acrescenta-se, dos jovens mortos nas cidades. As histórias que nos marcam, as experiências que, somadas, nos formam enquanto sujeitos do/no mundo, norteiam nossas escolhas e nossa visão deste mundo. A história narrada no início do texto fala da morte de um indivíduo. E o que dizer da experiência frente à morte de incontáveis sujeitos?

A filósofa Hannah Arendt vivenciou um dos momentos mais difíceis e violentos da história da humanidade, o nazismo e suas consequências. Mais do que entender o mundo que a cercava, Arendt buscou os significados de sua experiência. Mais do que explicar, buscava compreender, sem propor modelos e chaves de interpretações do mundo. Filosofava sobre o mundo, estando no mundo, assim como Sócrates, citado por Castoriadis (1987), como exemplo de filósofo-cidadão. Evocando-a, nos sentimos convocados a compreender a violência passada e a atual, bem como as práticas engendradas pela violência na contemporaneidade.

Em *Origens do Totalitarismo* (1989, p. 329), Arendt descreve a forma como os nazistas executavam a exterminação dos judeus: privando-os de sua condição legal, destruindo sua pessoa jurídica. "O importante é que se criou uma condição de completa privação de direitos antes que o direito à vida fosse ameaçado". Assim, quando as câmaras de gás eram acionadas, já não eram vidas, pois eram não-humanos, antes da morte física, os judeus perdiam além de seus direitos, sua individualidade, o direito de serem audíveis, o direito de se relacionarem, ou seja, toda sua condição humana.

Para Arendt (1989, p. 331), "o homem pode perder todos os chamados Direitos do Homem sem perder a sua qualidade essencial de homem, sua dignidade humana. Só a perda da própria comunidade é que o expulsa da humanidade". Vivenciando o que mais tarde chamaria de não-política, compreendeu que "o que era sem precedentes não era a perda do lar, mas a impossibilidade de encontrar um novo lar" (p. 327). Os judeus eram então vistos como apátridas, supérfluos num mundo que não reclamava por eles, vivendo às vezes sob a absoluta ausência de lei.

Se a autora falava do extermínio e da condição de supérfluos dos judeus, algo nunca vivenciado antes, como podemos pensar as mortes dos jovens hoje? Se vivenciamos a banalização da violência, como colocar em análise o extermínio de jovens pretos e

pobres? Podemos pensar nestes sujeitos como supérfluos em uma cidade que não os acolhe e sistematicamente os exclui?

Falamos de sujeitos supérfluos, descartáveis, invisíveis. Invisibilidade conforme Lobo (2008), que se refere aos infames históricos, deficientes, negros escravos, loucos, "existências infames":

[...] sem notoriedade, obscuras como milhões de outras que desapareceram e desaparecerão no tempo sem deixar rastro – nenhuma nota de fama, nenhum feito de glória, nenhuma marca de nascimento, apenas o infortúnio de vidas cinzentas para a história e que se desvanecem nos registros porque **ninguém as considera relevantes para serem trazidas à luz**. [...] Apenas algumas vidas em meio a uma multidão de outras, igualmente infelizes, **sem nenhum valor**. Porém, sua desventura, sua vilania, suas paixões alvos ou não da violência instituída, sua obstinação e sua resistência encontraram em algum momento quem as vigiasse, quem as punisse, quem lhes ouvisse os gritos de horror, as canções de lamento ou as manifestações de alegria (grifo nosso, LOBO, 2008, p. 17).

Jovens que não deixam rastros, nenhum feito de glória, cujas vidas foram marcadas pelo desamparo e pelo não pertencimento. Partimos da premissa que o jovem se insere em condutas de risco em busca de reconhecimento como sujeito (PERALVA, 2000; SIQUEIRA, TAVARES, 2013; SIQUEIRA, 2016), refutando a lógica reducionista-neoliberal de inserção em atos infracionais para atender aos impulsos consumistas tão valorizados na contemporaneidade. Segundo Aguiar (2009), tratar a violência como questão econômica ou justiça distributiva é reduzir o problema, pois, "na maioria das vezes, a demanda subjacente não é apenas por comida, mas por reconhecimento da condição de sujeito" (p. 110). Assim, o jovem não se insere no social pela via da cidadania, da experiência entre iguais, da participação e da visibilidade. Sua inserção se dá pela via do ato infracional, da luta pelo reconhecimento de sua condição de sujeito de direitos.

Entendendo jovens, cidades e até a violência como conceitos que falam da sociedade, podemos refletir: "Quem' cria a sociedade e a história é a sociedade instituinte, [...], isto é, imaginário social no sentido radical" (CASTORIADIS, 1987, p. 280). Somos implicados na construção da sociedade na qual nos inserimos, nossas práticas produzem a sociedade tal como a vivenciamos. Assim, a reflexão não pode se reduzir a elencar culpados ou vítimas, nem cair em denunciamentos rasos. Trata-se aqui de convocar à análise de nossa implicação na criação do espaço sócio-político: como vemos os jovens imersos em contextos de violência e sua articulação com a sociedade? Pensamos nestes sujeitos

como dignos de serem coautores da sociedade e das cidades? Cedemos espaço ao diálogo com esses jovens ou os excluímos? Como resistir à violência e afirmar os direitos dos jovens?

Da unicidade às juventudes múltiplas

De acordo com Pfeiffer (2001, p. 29), “o processo de escolarização e o de urbanização funcionam, ambos, como instrumentos, do Estado, de normatização, estabilização, regulamentação dos sentidos do sujeito e dos sentidos do sujeito ocupar a cidade”. A autora analisa as similaridades dos dois processos e fala de um sujeito urbano escolarizado que se vê diante de uma escola e uma cidade, já prontas. Produção de sujeitos unos e homogêneos, em uma uni(cidade), adequados a seus formatos e regras, apagando a diversidade. Segundo a autora, diante do caráter disciplinador do urbanismo, “é um sujeito que deve se adequar a uma cidade”, e a uma escola. Os que não se adequam, se situam fora de suas margens e são invisibilizados e silenciados.

Podemos traçar um paralelo entre a ideia de unicidade e sujeitos homogêneos com o ofício de aluno (PERRENOUD, 1995). De acordo com o autor, o ofício de aluno é único, não remunerado e obrigatório, desempenhado pela criança e pelo jovem em muitos anos de suas vidas. Tal ofício, cujo objetivo principal é fazer aprender, é controlado pelo adulto quanto ao tempo, modalidade e exercício. Diante do número de horas na escola, do desafio de aprender e refletir constantemente, o aluno pode traçar estratégias de sobrevivência, como estudar/trabalhar somente para aprovação e nota, transformando assim, a relação com o outro, com o saber e com o ofício, numa relação meramente utilitarista. O aluno consegue, assim, de certa forma, burlar a vigilância, o controle e a ordem escolar. Vista como uma preparação para a vida, a escola utiliza currículos e pedagogias focadas em conteúdos capazes de tornar os sujeitos/alunos em profissionais do futuro, competitivos e aptos às exigências do mercado de trabalho.

Ao falar de jovens imersos em contexto de violência, muitas vezes falamos de jovens que não se enquadram ao ofício de aluno, o que resulta em evasão e não reconhecimento da escola como espaço de possíveis diálogos. A escola passa a ser não desejada: *“Eu nem queria ir mais na escola, chegava na frente de lá, mas ia embora, dava uma coisa na*

*minha cabeça, e eu não entrava de jeito nenhum”, “perdi o interesse pela escola”, “eles acham que a gente é bandido!”.*⁴

Não tendo interesse pela escola, sentindo-se excluídos por professores que muitas vezes os estigmatizam como “bandidos”, resistem à escola e ao ofício de aluno. Resistência ao processo de homogeneização dos sujeitos descrito por Pfeiffer (2001), porque se trata de enquadramento e submissão das juventudes e não de reconhecimento da diversidade das culturas juvenis. Uma inclusão que é formal/legal, pela via do direito à educação, mas que não garante a inclusão na cultura escolar pelo diálogo entre as culturas juvenis e escolares.

Utilizamos o termo *culturas juvenis* conforme Pais (1990), como um conjunto social diversificado de acordo com classe, situação econômica, interesses. Assim, temos juventudes e jovens diversos e não uma categoria geracional unitária. Juventudes no plural, tendo jovens como produtores de cultura, sendo influenciados por dois processos concomitantes: a socialização dos jovens (mecanismos de integração dos jovens nas relações e valores sociais) e a juvenilização (capacidade dos jovens de influenciar os adultos). A sociedade tanto modela e produz modos de ser jovem, quanto pode se rejuvenescer, se recriar, em movimento duplo em que os jovens são influenciados pela sociedade já existente e influenciam, na forma de resistência, a sociedade.

Sociedade contemporânea demarcada por lutas e reivindicações das diversas categorias geracionais, notadamente da infância e da juventude. Se na atualidade apregoamos a Era dos Direitos, o Estado democrático, a igualdade ou paradoxalmente a diversidade, Bobbio (2004) alerta para a contradição entre a era dos direitos e a massa de "sem-direitos", quando vemos várias normativas (como a Constituição Federal, o ECRID) proclamadas, mas não efetivadas.

Para Telles (2006)

[...] a garantia formal dos direitos não significa sempre e necessariamente um reconhecimento público da legitimidade das razões e vontades, interesses e demandas de indivíduos ou grupos sociais, também é preciso reconhecer que os critérios publicamente estabelecidos de reconhecimento e legitimidade contêm, em si mesmos, um princípio de discriminação que constrói a figura daqueles que, em função de sua condição de classe, de gênero ou idade, de origem ou de cor, são como que descredenciados como sujeitos reconhecíveis

⁴ Frases ditas por jovens em cumprimento de medida socioeducativa acerca da escola em tese de doutorado (SIQUEIRA, 2016).

e reconhecidos no espaço público. Trata-se daqueles que vivem sua condição como diferença que os exclui da dimensão pública da vida social (TELLES, 2006, p. 72).

Jovens que, por sua condição de classe e etnia, são descredenciados e não reconhecidos em seus direitos, tidos como supérfluos e invisíveis, não participam da formulação e criação das políticas públicas, senão como alvo de tutela e controle, porque não são vistos como iguais.

De acordo com a autora, a busca pelo ideal de cidadania e democracia, onde seria proclamada a igualdade social, denuncia, no entanto, uma sociedade que não consegue efetivar os direitos proclamados, “[...] sinal de uma população na prática destituída de seus direitos”, uma sociedade que reitera a visão de que nem todos detêm o “estatuto de sujeito de interesses válidos e direitos legítimos” (TELLES, 2006, p. 87). Para os não qualificados, os demarcados pela pobreza, o direito vira ajuda, e sua condição é a exclusão da cidadania, que configura um Estado que se molda não sob uma proposta igualitária, mas como benevolente, moldado sob a égide tutelar.

Segundo Pinheiro (2001), Passetti (2010), Rizek e Paoli (2007), que também tratam da busca da democracia e de processos de luta pela redemocratização do Brasil, atualizamos nossas práticas na busca da democracia, convivemos também com práticas que impedem que processos democráticos se efetivem. Ainda que a Doutrina da Proteção Integral e a promulgação do ECRID se constituam como marcos no direito direcionado à juventude, as práticas e políticas públicas têm sido apontadas como práticas que tutelam e circunscrevem vidas, direcionando os modos de *ser jovem* (SIQUEIRA, 2011). Se ao jovem não é garantida sua condição de sujeitos de direitos, na medida em que estes não se efetivam, como garantir a democracia, a igualdade e a liberdade? Ressaltamos a visão do adolescente não como futuro cidadão, mas como sujeito que produz mundos e culturas que devem ser consideradas no presente.

Cidades, escolas e culturas juvenis: diálogos possíveis

A relação entre juventudes, escolas, violência e contemporâneo, como relatado nas cenas 1, 2 e 3, trazem lembranças de nossas experiências nas e com as cidades. Se tomadas em sua dimensão urbana, as cidades nos remetem a sons, imagens, cheiros, movimentos e

peçoas. Crianças, jovens, idosos, gêneros, idades, classes, multiplicidade que se funde em um amálgama de vidas, categorias geracionais, culturas, modos e formas de transitar e habitar. Nos movimentos e processos da cidade, provocamos, nós, constituídos e constituintes da sociedade, seres visíveis e invisíveis, os seres-em-cidade (dentro e fora dela), que se formam neste espaço. Como essa multiplicidade de seres têm se produzido e se constituído na cidade contemporânea? Que seres habitam a conformação de centros urbanos na atualidade? Indivíduos que nem sempre têm garantia de seu espaço de visibilidade e pertencimento.

Quem é esse jovem que desafia a cidade, que se arrisca e impõe sua existência? Quem é esse jovem que resiste ao ofício imposto, por não se sentir *em diálogo*? Jovens que desejam se manifestar, demandam serem vistos e ouvidos. Desejam acolhimento e pertencimento à cidade que habitam e na qual estão inseridos, ainda que a configuração desta cidade muitas vezes não escute suas vozes e não os veja. Se são apregoados como "cidadãos do futuro", que cidadania irá lhes caber se não se sentem acolhidos, se as cidades apontam para uma configuração que lhes coloca à margem? Que meninos são esses que habitam nossas cidades, que "vivem pouco e sofrem muito"?⁵ Juventudes às vezes abreviadas, que mostram jovens que insistem em resistir e confrontar.

As cidades podem ser capturadas pelo poder legitimado como violência estatal, o que impossibilitaria os modos de habitar livres ou podem possibilitar a (re)criação de novas experiências que afirmem a vida, cidades vistas como território de criação, como aposta Baptista (2004).

Para vislumbrar a criação do belo, demandamos cidades habitadas por sujeitos que participam da configuração e dos movimentos da urbe, somente possíveis se nos imbuirmos de um olhar sensível, que, para além de romantismos e utopias, aposte na sensibilização do olhar para o mundo, que busque a diferença e o estranhamento ao cotidiano, conforme Dias (1999).

Zanella (2006, p. 139) nos convida à experiência de olhares estéticos, que são olhares que "rompam com as estereotipias que nos cegam à diversidade da realidade e da vida. [...] que nos permitam reinventar nossos modos de ver, de ouvir, de sentir, de pensar, de viver e conviver". Novos olhares e novos modos de habitar e conviver com o outro, novas

⁵ "Vivi pouco, sofri muito", frase vista em vários muros da cidade de Vitória.

relacionalidades. A partir do olhar sensível, torna-se possível apostar nas cidades e nas escolas como espaços de diálogos entre as culturas juvenis, as culturas escolares e os processos de recriação das cidades como espaços de experiências múltiplas.

Pensar a educação, a escola, as políticas públicas e as cidades em termos de políticas de reconhecimento, que gerem pertencimento, talvez configure um caminho possível para o diálogo entre as diferentes categorias geracionais. Políticas de pertencimento, conforme Arroyo (2011), que aborda os sujeitos/coletivos pensados como desiguais e nos inquieta com a pergunta: "Com que destaque incorporá-los na formulação, gestão e análise de políticas?". O autor nos instiga a pensar as políticas educacionais para os que são pensados como desiguais e diferentes, até inferiores e inexistentes, como os jovens que vivenciaram as cenas narradas nesse artigo.

A partir das reflexões do autor acerca das políticas educacionais, podemos pensar as políticas públicas como uma política de reconhecimento, o que implica na transposição da visão dos diferentes/excluídos como negação, como falta, para o reconhecimento de sua "identidade política, de presença e de pertencimento" (ARROYO, 2011, p. 91). Pensa-se assim, em políticas ressignificadas de compensatórias e inclusivas a políticas de direitos, que demandam a gestão democrática e a escuta ativa dos sujeitos/alunos/jovens em sua (re) formulação.

Se Linhares (2005) fala de escolas aprendentes, que são espaços de experiência e vida, propomos as *cidades aprendentes*, espaços onde as juventudes possam estabelecer um constante diálogo entre as diversas culturas juvenis, as diferentes categorias geracionais, em um movimento de rejuvenescimento e recriação da vida na urbe.

Referências:

AGUIAR, Odílio Alves. *Filosofia, política e ética em Hannah Arendt*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 83-94, 2011.

BAPTISTA, Luiz Antônio. Combates urbanos: a cidade como território de criação. In: GUARESCHI, Neusa. (Org.). **Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo**. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 197-203.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia et. al. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 175-201.

LINHARES, Célia. **Escolas aprendentes e autonomia pedagógica**. ALEPH, Niterói, v. 1, p. 18-23, 2005.

LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

PAOLI, Maria Célia. O mundo do indistinto: sobre gestão, violência e política. In: OLIVEIRA, F.; RIZEK, C.S. (Orgs.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. Cidade e o sujeito escolarizado. In: Cidade Atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano. ORLANDI, Eni Pulcinelli. Editora Pontes, 2001.

PINHEIRO, Â.A.A. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, L. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU Editora/FAPERJ, 2001.

PERALVA, Angelina. *Violência e democracia: o paradoxo brasileiro*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

RIZEK, Cibele Saliba; PAOLI, Maria Célia. Apresentação: depois do desmanche. In: OLIVEIRA, Francisco, RIZEK, Cibele Saliba (Orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SIQUEIRA, Luziane de Assis Ruela. **Habitando sentidos no encontro com jovens "capturados" pelo sistema de justiça**: um estudo sobre as trajetórias de vida de *adolescentes em conflito com a lei* atendidos pelo Programa LAC/PSC de Vitória (ES). 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

_____. **Adolescentes em "liberdade assistida"**: narrativas de (re)encontros com a escola. 2016. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SIQUEIRA, Luziane de Assis Ruela; TAVARES, Gilead Marchezi. O menino que queria ser gente.... Estudos e Pesquisas em Psicologia (Online), 2013, v. 13, p. 1-15.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? 2. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sobre olhos, olhares e seu processo de (re) produção. In: LENZI, Lucia Helena Correa et. al. (Orgs.). **Imagem**: intervenção e pesquisa. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006.

JUVENTUDES, TEMPO E EDUCAÇÃO

Cristiane Elvira de Assis Oliveira
Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora
Pedagoga do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais *Campus* Juiz de Fora
cristianeelvira@yahoo.com.br

Comunicação oral

Eixo 3 – Juventudes e ação cultural em diferentes contextos

Este texto busca apresentar uma discussão sobre as juventudes na relação com o tempo no contexto educacional. Trata-se de uma pesquisa de Doutorado em Educação, em andamento, com jovens alunos(as) dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de um Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. Na realização da pesquisa, estou utilizando a Pesquisa Autobiográfica. É perceptível que as juventudes vêm mostrando o seu protagonismo, a sua participação na educação. As produções acadêmicas trazem que a juventude pode ser entendida como uma categoria que ao mesmo tempo é geracional e é também uma condição do ser humano; ao mesmo tempo em que é objeto de estudo está sendo objeto de investigação. Em diferentes décadas, as juventudes foram marcadas pelo contexto político, econômico, social, cultural e epistemológico. Imagens foram construídas e estão relacionadas a uma construção histórica e social de juventude. As juventudes fazem parte do processo de constituição do sujeito, marcando a vida de cada um, cujo processo é influenciado pelos contextos vividos. Cada jovem vive o tempo da juventude de uma forma. O tempo é o movimento da vida e é a referência para a construção da história de vida. Com este trabalho, tenho oportunizado momentos de reflexões e de autoconhecimento para os(as) jovens, contribuindo para a formação destes(as), na busca de tecer outras possibilidades de pensar e fazer uma educação que considere a experiência de cada um no/com o tempo.

Palavras-chave: Juventudes. Tempo. Educação.

Neste texto busco apresentar uma discussão acerca das juventudes na relação com o tempo no contexto da educação que está se materializando numa pesquisa de doutoramento, em andamento. É uma pesquisa que está sendo feita com jovens alunos(as) dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de um Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais e que tem como metodologia a Pesquisa Autobiográfica.

Tal objeto de estudo emergiu das reflexões sobre a minha atuação como pedagoga dos jovens alunos(as) dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Ao trabalhar junto com eles(as) algumas inquietações começaram a fazer parte da minha prática pedagógica. Ficava a perguntar: como está sendo a experiência desse jovem aluno(a) nessa modalidade de ensino? Daí, comecei a visualizar uma pesquisa com as

juventudes que está se materializando na medida em que vou estudando, investigando e experienciando o cotidiano junto com eles(as).

No processo de realização da pesquisa, venho percebendo que as juventudes estão expressando seus anseios, suas ideias, posicionando-se diante dos acontecimentos. É uma juventude que tem mostrado seu protagonismo, sua participação na educação. Conhecer as narrativas dos(as) alunos(as) a respeito de suas experiências com o tempo e o que eles(as) têm a narrar a respeito disso, constitui-se um campo rico de investigação nos estudos das juventudes.

A literatura acadêmica apresenta que há uma escassez de estudos sobre a temática juventude e sua relação com a escola, inclusive, no que se refere desvelar o sujeito a partir da perspectiva da totalidade do ser social e cultural. Por conseguinte, os estudiosos da temática apontam para a necessidade de se investigar os jovens em seus espaços e tempos, processos e representações, no intuito de compreender a trama que compõe o seu universo simbólico e a constituição de suas subjetividades (GUIMARÃES; DUARTE, 2014).

Nos anos de 1999, Dayrell (1999) salientou que havia uma produção acadêmica sobre a juventude muito restrita no Brasil, não se constituindo uma linha de pesquisa que privilegiasse o jovem como objeto de estudo. Nem as pesquisas em educação apontavam estudos a fim de conhecer mais os(as) jovens, para os quais se destinam as atividades educativas no contexto escolar.

No estudo acerca das juventudes, faz-se importante resgatar o que foi feito e escrito acerca dos(as) jovens na história de nossa sociedade, pois há um questionamento muito recorrente: quem é esta juventude, quem é este(a) jovem. Um avanço no conhecimento das juventudes foi interrogar o que significa ser jovem não como uma pergunta geracional, nem pedagógica ou disciplinar, mas investigá-la como sendo social no sentido intercultural do tempo (GARCÍA CANCLINI, 2009).

Diversos(as) pesquisadores(as) apresentam a juventude como uma construção histórica, uma categoria social presente nas sociedades modernas industriais, que ganhou atenção com as novas condições sociais, as transformações nas famílias e o surgimento de instituições, como a escola, uma instituição social e formativa que desde milênios educa diferentes sujeitos ao longo da história.

Oliveira (2012) apresentou que até o século XII, falava-se em adultos jovens e não em adolescentes. Na Idade Média, não havia separação entre vida e trabalho, entre socialização familiar e profissional. Com a Modernidade, houve uma necessidade de se

ter conhecimentos na área técnico-científica para a produção do trabalho e aumentaram as exigências de preparação das pessoas para o campo profissional. Nesse contexto, a escola passou a representar o tempo de espera para o acesso ao trabalho formal, o que resultou na progressiva separação entre as formas de vida das crianças e dos(as) adultos(as).

Seguindo, a juventude pode ser entendida como uma categoria que ao mesmo tempo é geracional e é também uma condição do ser humano; ao mesmo tempo em que é objeto de estudo está sendo objeto de investigação. A palavra juventude no singular está relacionada a uma forma histórica de identificá-la e situá-la numa cultura própria de juventude, de tal modo que foi assim utilizada por diversos(as) autores(as) de acordo com o seu tempo histórico.

Em diferentes décadas, as juventudes foram marcadas pelo contexto político, econômico, social, cultural e epistemológico. Ao falar de juventude na década de 1960, falava-se nos(as) jovens estudantes de classe média. Jovens empenhados em propostas de mudanças políticas, comportamentais e de valores, envolvidos em suas instituições, em manifestações e em movimentos culturais (ABRAMO, 2007).

Posterior a essa década, na de 1970, houve uma grande diversidade nos modos de vestir, de falar, de se divertir e de estabelecer relações. Nessa ocasião, também, houve uma maior inserção dos(as) jovens no mercado de trabalho, o que intensificou o consumo juvenil, com destaque para a moda e o lazer. Nesse período, vigorou uma imagem romântica da juventude.

O ano de 1980 foi marcado pelos(as) jovens das camadas populares e pela diversidade de estilos. A partir desse momento, colocou-se "a necessidade de falar 'juventudes', no plural, designando não só as diferenças de classe e raça, mas principalmente a heterogeneidade cultural presente no meio juvenil" (DAYRELL, 1999, p. 29). Isso enfatiza os múltiplos e diferentes modos de viver as juventudes.

Nessa década, Chico Anísio, um dos maiores humoristas do Brasil, deixou uma grande contribuição para a sociedade com o seu personagem chamado "Jovem". Nos anos de 1980, a fala desse jovem com sua mãe já despertavam questionamentos: "*Ah, mãe, sou jovem! Jovem é outro papo*". Nesta relação familiar, duas gerações diferentes: a mãe buscando ser prudente e preocupada com o filho e este com conceitos outros, desejando apenas ser jovem. Além do humor causado, o personagem ao dizer aquelas palavras, tinha a intenção de apresentar noções de juventudes sem preconceitos e sem

conservadorismos. Quais as implicações para a educação do(a) jovem ser outro papo? Uma reflexão que permite pensar a prática pedagógica com as juventudes.

Outras imagens foram construídas sobre a juventude. Há uma imagem da juventude como uma fase da vida, marcada por mudanças biológicas e comportamentais, que precede a vida adulta, fundamentada numa ideia cronológica de ser jovem. Uma transição da infância para a vida adulta. A juventude, “quando aparece referida a uma fase de vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias económicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 1990, p. 146).

Na lógica da Modernidade, a escola colocou uma forma específica de juventude como sendo uma etapa de ênfase no desenvolvimento da vida. Nessa perspectiva, foi construída uma imagem de um(a) jovem aluno(a) comportado(a), passivo(a), estudioso(a). Aquele(a) que não faz parte dessa imagem é considerado(a) indisciplinado(a), é visto pelo lado negativo.

Outra imagem é a de que “ser jovem é cada vez mais concretamente (do ponto de vista social) um estado de espírito, usufruído por alguns, capitalizado por outros, sofrido por outros tantos” (OLIVEIRA, 2014, p. 17). Alguém que tem uma vida pela frente, projetos e sonhos. Um(a) jovem a vir a ser no futuro. Ele(a) ainda não é alguém no presente, não há o vir a ser no presente e não o vive como momento legítimo de formação. Na escola, o vir a ser do(a) aluno(a) é expresso nos diplomas e nos projetos de futuro. Nessa noção futurista de juventude, o(a) jovem tende a ser visto na “perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Paira no pensamento social e educacional uma imagem que o(a) jovem é “aborrecente”, é aquele(a) ser grande demais para ser criança e pequeno(a) demais para ser adulto(a), é consumista, imediatista, inseguro(a), irresponsável, em razão de imagens de instabilidade emocional, irresponsabilidade, intransigência observadas em certos contextos. Uma imagem que expressa a juventude como um tempo de vida com problemas. Nessa vertente, “a juventude é vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade” (DAYRELL, 2003, p. 41).

A juventude tem uma definição que se pauta na idade cronológica. O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2015b) considera como jovens os que têm a idade entre 15 e 29

anos, essa definição encontra elementos relacionados à maturidade biológica e às políticas públicas, o que simplifica uma realidade vinculada aos aspectos simbólico, cultural, econômico e social que estruturam a sociedade (DAYRELL; CARRANO, 2014). O Estatuto da Juventude foi fruto da aprovação da Proposta de Emenda Constitucional nº 65 (BRASIL, 2015a), conhecida como a PEC da juventude, no ano de 2010, que mudou o Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal, modificando o Artigo 227 para cuidar dos interesses da juventude, incluindo o termo jovem no que se refere ao acesso, aos direitos e às garantias fundamentais. O Estatuto da Juventude tem como objetivo de regular os direitos dos jovens (BRASIL, 2015b).

Tais imagens estão relacionadas a uma construção histórica e social de ser jovem. Se nos pautarmos em imagens negativas e socialmente construídas, tendemos a produzir imagens negativas de nossos(as) jovens. Outro cuidado que é preciso ter é não projetar nas gerações juvenis as lembranças, as idealizações e os valores de uma juventude idealizada em determinadas épocas em detrimento das juventudes experienciadas no momento presente.

As juventudes fazem parte do processo de constituição do sujeito, marcando a vida de cada um, cujo processo é influenciado pelos contextos vividos. As diversas imagens construídas apresentam modos múltiplos de ser jovem, levando em consideração os contextos, faz-se importante problematizar as imagens quando se tratar das juventudes.

Com as problematizações que podem ser feitas das imagens apresentadas até aqui, apresento uma outra que a compreensão das juventudes, no plural, como sendo as diversas manifestações de ser, estar e conviver uns com os outros no mundo. As diferentes experiências temporais configuram as múltiplas possibilidades de os(as) jovens viverem a vida cotidiana. Essa imagem relaciona-se à dimensão da diversidade. Considerar a diversidade juvenil é considerar as múltiplas experiências de um tempo que não termina, que não é predeterminado, que não se constitui como fase de crise ou de trânsito entre a infância e a vida adulta, que não é uma preparação para a vida adulta, que não possui critérios rígidos e não é uma etapa com fim. Juventude e vida adulta constituem momentos em que um não exclui o outro, contudo podem coexistir.

Dayrell (2015) salienta que a reflexão sobre tempos de vida e juventudes é iniciante no Brasil, no campo da Pedagogia. A Pedagogia tem uma grande importância para a formação humana, sobretudo, nos cursos de formação, assim como na constituição do educador. Ela valoriza os tempos de cada sujeito no processo

educacional. “Os processos educativos estão intrinsecamente ligados às diferentes temporalidades humanas, demandando posturas e metodologias próprias a cada uma delas” (DAYRELL, 2015, p. 3).

Trabalho as juventudes na relação com o tempo. Este vem sendo estudado por diversos campos do saber, constituindo-se como objeto de investigação e condicionante das atividades humanas. Compreendo o tempo como sendo o próprio movimento da vida cotidiana e como possibilidade da experiência que oportuniza ricas aprendizagens. Minha noção de tempo se completa no entendimento de Gimeno Sacristán (2008): o tempo é uma magnitude na qual acontece a vida, o tempo é algo que se vive, se sente, se experimenta, é o tempo de cada um; o tempo é algo em que se realiza nossa experiência pessoal e coletiva.

“El tiempo es un concepto universal del que todos tenemos consciencia, de que disponen y utilizan todas las culturas” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 17). O tempo é utilizado pelos seres humanos como referência para suas atividades e para a construção de sua história, servindo essencialmente como um meio de orientação no universo e como possibilitador da existência humana. “Uma análise em termos de perspectiva temporal considera o tempo como um horizonte no qual o indivíduo ordena suas escolhas e comportamento, construindo um complexo de pontos de referência para suas ações” (MELUCCI, 1997, p. 8).

O tempo está imbuído de significados culturais que influenciam como percebemos, entendemos e valorizamos o tempo presente, o passado e o futuro. “La tradición o cultura acerca de cómo ordenar el tiempo que heredamos – tanto en el caso del tiempo de la educación, como el general – pesa mucho y regula nuestras vidas y la de la sociedad” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 139).

Na dimensão dos processos pessoais e subjetivos, os conteúdos da experiência dão sentido ao que seja o tempo para quem o vive e desenvolve as mais diversas atividades e ações. Organizar-se traduz em formas de coordenar e sincronizar no tempo as atividades entre si com uma série de fenômenos outros.

Na dimensão social do tempo, o ritmo da vida social está na base da categoria do tempo, o ritmo da vida coletiva domina os variados ritmos das durações particulares e a autorregulação do indivíduo se impõe através do tempo social. As mudanças sociais têm seu reflexo na alteração das atividades humanas e no tempo que ocupam.

La actividad social regula el tiempo; los usos de éste regulan la actividad social. Invertimos el tiempo, ritualizamos su paso, de acuerdo con un orden social, dentro de él. El tiempo es orden y organización dentro de la soceidad; es un factor constitutivo de la misma, gracias al poder que tiene de estructurar las actividades sociales (el trabajo, el ocio o la vida cotidiana), las relaciones entre los seres humanos y de modelar la personalidad de los individuos que se tiene que acoplar a un mundo organizado que es prévio a ella (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 46).

O tempo como uma estrutura e organização padronizada teve sua existência prévia aos sujeitos, como uma instituição social que coloca sua ordem peculiar, regulando as atividades sociais dos grupos humanos e as relações entre eles. O tempo livre contribui para a dinâmica da vida na organização social. É um tempo no qual as atividades realizadas não são obrigadas, cada um escolhe o que quer fazer.

O tempo da educação compreende todos os momentos nos quais os sujeitos se educam. É um tempo que se estende por toda a vida, visto que não deixamos de mudar, de entender de outras maneiras o mundo e tudo que nos cerca, atuando de modos diferentes. Estamos em um processo constante de aprendizagem. "Aprendemos en la vida cotidiana constantemente, incluyendo en ese tiempo, tanto lo que es resultado de actividades planificadas con el fin de aprender, entretenerse, disfrutar aprendiendo..., como el tiempo de las experiencias espontáneas" (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 56).

Diante disso, podemos pensar a dimensão do tempo nas práticas educativas, a partir das palavras de Gimeno Sacristán (2008):

Qué tiempo requiere la educación que deseamos?Cuál es el tiempo necesario para que se cumplan los objetivos que nos proponemos o para que se desarrollen los procesos de aprendizaje y de educarse que suponemos son convenientes? Es suficiente el tiempo actualmente asignado a la escolaridad para conseguir los fines que le reclamamos que cumpla? [...] Qué objetivos y procesos de aprendizaje son posibles en los tiempos disponibles y en las formas de organizarlos? Qué se hace realmente y cómo se ocupa el tiempo escolar para saber qué valor tiene? Qué opinan quienes están afectados por la organización del tiempo? (p. 69-70).

Trabalhar neste tempo presente com os(as) jovens requer deixar-se ir ao encontro entre as gerações, permitir-se um tempo intergeracional; requer rever o mundo

a partir das interrogações dos(as) jovens; requer mudar o que se mantém; requer entender que a minha lógica pode ser diferente da lógica juvenil; requer levar em consideração lógicas de pensar, de viver que são diferentes das minhas; requer tempo para olhar no rosto e escutar as palavras do outro; requer habitar a educação. "También en educación hay que darle tiempo al tiempo porque cada actividad que emprendemos, cualquier objetivo que pensemos conquistar, llevan su tiempo" (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 104).

Baussier (2005) apresenta uma reflexão sobre como aproveitar o instante presente que é tão precioso.

Viver o presente é mergulhar nele: estar totalmente presente ao experimentar um bolo de chocolate, ao sentir o perfume da pessoa amada, ao escutar uma música de que gosta; eis o que preenche verdadeiramente o presente. Mas, se pensamos subitamente: "Neste instante, estou me deleitando com um bolo maravilhoso, tenho que aproveitar porque, daqui a pouco, ele vai acabar", não estamos verdadeiramente mergulhados no presente. Estamos observando a nós mesmos, e essa distância nos leva de volta à consciência de que o tempo passa. Para estar de fato no presente, é preciso perder a consciência do passar do tempo (BAUSSIÉ, 2005, p. 66).

Cabe também uma reflexão sobre o tempo futuro. "O que existe do futuro é a imagem que temos dele no instante que estamos vivendo" (BAUSSIÉ, 2005, p. 66). O futuro é incerto, mas o projeto de vida permite visualizá-lo e no tempo presente construímos o que desejamos.

Na relação entre passado, presente e futuro, as experiências acontecem. As experiências são expressas nas narrativas de história de vida. A experiência é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque. Uma experiência como algo que nos toca e ao mesmo tempo nos modifica.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2015, p. 32).

A experiência como acontecimento diz respeito à emergência de algo que modifica o que está ali em termos de destino. Está relacionada ao questionamento das certezas do ser para significar o surgimento de uma novidade que inventa temporalidades.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

Na realização do estudo apresentado até aqui, utilizo a metodologia Pesquisa Autobiográfica para o desenvolvimento da pesquisa. Essa metodologia permite ao sujeito rememorar suas experiências no tempo presente, ressignificando-as, de modo a compreender suas lógicas temporais, tendo o conhecimento de si e de suas lógicas. A pesquisa autobiográfica contribui para trabalhar as especificidades de cada ser, levando em consideração as suas diferenças e “ao tomarem-se as trajetórias dos jovens, os seus percursos de transição, somos necessariamente levados a considerar a juventude na sua *diversidade*” (PAIS, 1990, p. 150, grifo do autor).

As autobiografias e as histórias de vida configuram práticas de investigação e de formação, havendo uma imbricação das trajetórias dos(as) jovens alunos(as) com seus percursos, suas aprendizagens e com a produção dos conhecimentos experienciados por eles(as), sujeitos em formação, na busca de compreender a formação do ponto de vista do(a) jovem, assim como “o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história” (SOUZA, 2006, p. 26).

As narrativas autobiográficas constituem-se como fontes potentes para trazer a tona os sentidos e os significados das experiências de cada um(a). As múltiplas formas de experiências de vida nos constituem seres humanos, nos diferentes tempos. Essa pesquisa permite que o sujeito em formação efetue um retorno reflexivo sobre a sua trajetória (SOUZA, 2011) a fim de construir e de visualizar seu projeto de vida,

produzindo conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre os cotidianos vivenciados, desvendando-se por meio das experiências, das especificidades e dos saberes.

A pesquisa busca no movimento autobiográfico realizar um trabalho com as juventudes, tendo a narrativa como forma de narrar a vida e como perspectiva de formação, porque quando narramos algo trazemos à tona nossas experiências e ao pensarmos sobre elas aprendemos a nos colocar no movimento da reflexão e da mudança rumo aos nossos objetivos e à atitude reflexiva das histórias de vida de cada um(a).

As narrativas dos(as) jovens alunos(as) possibilitam experiências e aprendizagens contínuas no próprio movimento da vida. Elas podem se constituir processos formativos com um imenso valor educativo (CORREIA, 2012). As narrativas configuram autobiografias.

Fazer da vida uma história significa para o sujeito da narração integrar elementos significativos do passado que possibilitam compreender o presente e pensar o futuro. A compreensão parte do sentimento, ou seja, ao sentir se compreende e se conhece.

A reflexão empreendida na narrativa é elemento fundamental para a compreensão da própria formação, o momento narrativo é também um momento formativo. Assim, somos sujeito e objeto da narrativa. A narrativa permite o ressignificar da própria história *peçoalacadêmicaprofissional*, dada a natureza reconstrutiva e seletiva da memória, como invenção de si, aprendendo mais sobre si no processo e refletindo a própria história em contexto. "As (auto)biografias, ao estar constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, são processo de construção que têm a qualidade de possibilitar maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional, àquele que narra sua trajetória" (ABRAHÃO, 2009, p.21).

A narrativa expressa o que é experienciado pelos sujeitos, apresenta um ponto de vista de uma situação específica no tempo e espaço, não cabendo julgá-la como verdadeira ou falsa, propõe representações/interpretações particulares do mundo, estando inserida em um contexto sócio-histórico, posto que uma voz em uma narrativa precisa ser compreendida em relação a seu contexto (ABRAHÃO, 2003). Na tessitura metodológica das narrativas autobiográficas, acontece o processo formativo de ressignificação do vivido através da narrativa como reflexão, como autoconhecimento, como movimento no contexto vivido, oportunizados pelo processo narrativo, pela

produção de sentidos, pela interação dos sujeitos. Nas narrativas podem ser rememorados os fatos mais significativos na trajetória do(a) jovem aluno(a).

Portanto, este trabalho desenvolve uma pesquisa que oportuniza momentos de reflexões e de autoconhecimento para os(as) jovens, contribui para a formação destes(as), como também traz desdobramentos para as práticas pedagógicas da instituição e para a minha experiência pessoal, acadêmica e profissional. Almejo contribuir e fortalecer um campo de estudos com as juventudes, buscando tecer outras possibilidades de pensar e fazer uma educação que considere a experiência de cada um no/com o tempo.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Pelotas, n.14, p. 79-95, set. 2003.

_____. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Revista Actualidades Pedagógicas**, Bogotá, n. 54, jul./dec. 2009.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys (Org.). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO: MEC: ANPEd, 2007. p.73-90.

BAUSSIÉ, Sylvie. **Pequena história do tempo**. Tradução Pauline Alphen. São Paulo: Edições SM, 2005.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm>. Acesso em: 05 ago. 2015a.

_____. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 05 ago. 2015b.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato Correia. Tempos das escolas, tempos dos escolares. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis Oliveira (Org.). **Tempos: movimentos experienciados**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. p. 125-153.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. Apresentação da série Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. In: Salto para o Futuro. **Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância: MEC, nov. 2009.

_____; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: _____. _____. MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.30, p. 25-38, dez. 1999.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p.40-52, set./out./nov./dez. 2003.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. Ser diferente é desconectar-se? Sobre as culturas juvenis. In: _____. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. p. 209-224.

GIMENO SACRISTÁN, José. **El valor del tiempo en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; DUARTE, Aldimar Jacinto. Jovens urbanos da EJA e os usos sociais do tempo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT18-5346--Int.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 5-14, maio/dez. 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pesquisa acadêmica, vida cotidiana e juventude: desafios sociológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/sessoes_especiais/sessao%20especial%20-%20ines%20barbosa%20-%20int.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

_____. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**,
Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

O DIREITO AO LÚDICO E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE ADOLESCENTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE EM UM HEMOCENTRO: AÇÕES DE CIDADANIA

SILVA, Monique de Oliveira da (autor)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
e-mail: moniqueoliveira.pedagogia@gmail.com

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de (orientador)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
e-mail: erciliaangeli@yahoo.com.br

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo apresentar as ações e vivências com adolescentes no Projeto de Extensão “Arte Brincadeiras e Literatura: Educação social em saúde” do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e Adolescente (PCA) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Paraná, Brasil. O projeto surgiu a partir da solicitação do Hemocentro Regional de Maringá para promover atividades lúdicas e educacionais para crianças e adolescentes com doenças no sangue que realizam tratamento de saúde no Hemocentro. Os fundamentos teóricos metodológicos estão baseados na perspectiva da Educação Social que busca compreender os adolescentes e escutá-los quanto aos seus anseios, desejos, necessidades e o que desejam para o Projeto e para a cidade. O projeto conta com uma docente, acadêmicos dos cursos de Pedagogia, acadêmicos do curso de Educação Física e pós-graduandos em Educação, todos da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo principal é refletir sobre o direito ao lúdico, a participação social e as especificidades dos adolescentes com hematopatologias em conjunto com eles para a garantia dos seus direitos. As atividades são realizadas no ambulatório do Hemocentro Regional de Maringá e são realizadas reuniões de planejamento e avaliações. A metodologia baseia-se rodas de conversas, brincadeiras, trabalhos com arte e contação de histórias. As brincadeiras são adaptadas as necessidades dos adolescentes e estão voltadas para o que eles solicitam. Os resultados revelam que os adolescentes na infância eram privados de brincadeiras lúdicas e quando participam do Projeto vivenciam novamente essa fase, pois as brincadeiras são adaptadas. Eles também têm protagonizado o espaço solicitando novas brincadeiras e discussões sobre seus direitos. Os adolescentes gostam muito do Projeto e solicitam que ele aconteça todos os dias no ambulatório, pois é uma motivação a mais para o tratamento de saúde.

Palavras-chave: Adolescentes, Hemocentro, Educação Social, Lúdico, Participação Social.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual os direitos e desejos das crianças e adolescentes estão cada vez mais sendo discutidos, graças a diversos fatores: as pressões sociais, as características dos jovens e ao contexto mundial. Entretanto, embora muitas conquistas tenham sido

alcançadas, o retrato da juventude brasileira está longe do direito ao lúdico e a participação social ampla. Muitas ideias e vozes dos adolescentes são desprezadas como se eles não tivessem direito a participação social, a voz e a vez na sociedade. Portanto, a necessidade de escuta de crianças e adolescentes é urgente e fundamental. A adolescência hoje é marcada por muitas tensões e antagonismos. Ao invés de usufruir da ludicidade que lhes é assegurada por direito, muitos jovens estão pensando em qual carreira seguir, qual melhor opção de acesso ao ensino superior público e/ou privado, se a profissão que escolherá agora lhe proverá o sustento e sucesso no futuro, entre outras questões. Muitos jovens também precisam trabalhar e ajudar em suas casas.

O Projeto de Extensão "Arte, Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde" tem diferentes funções, entre elas, a de resgatar a participação dos adolescentes na sociedade e de fazer com que eles se reconheçam como parte fundamental desta história. Este Projeto está vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e Adolescente (PCA-UEM), desde a sua criação, em agosto de 2015. A coordenadora é a professora Doutora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A proposta do projeto é a reflexão sobre as realidades e especificidades de crianças e adolescentes com doenças crônicas e propor ações em diferentes contextos para a garantia dos direitos humanos nas áreas de educação e saúde.

Os profissionais da área da saúde do Hemocentro Regional de Maringá solicitaram a criação do projeto para que o público-alvo que realiza tratamento para as doenças do sangue pudessem participar de atividades lúdicas durante o período em que aguardam atendimento e precisam realizar transfusão de sangue. Participam do projeto, acadêmicos dos cursos de graduação em Educação Física, Pedagogia e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE da UEM- Paraná.

São realizadas muitas brincadeiras que fazem parte desde o universo infantil até o juvenil como: correr, jogar futebol, jogar vôlei, pular corda, saltar, dentre outras brincadeiras que estão associadas a movimentos. Entretanto, algumas brincadeiras são restritas, pois alguns adolescentes apresentam limitações para a realização de atividades físicas como aqueles pacientes que possuem Hemofilia, a Talassemia e a Anemia Falciforme. Essas são as patologias mais frequentes atendidas no Hemocentro Regional de Maringá.

Na defesa do brincar para as pessoas, Winnicott (1975, p. 61) afirma que: "É no brincar e talvez apenas no brincar que a criança ou o adulto fluem sua liberdade de criação

e podem utilizar sua personalidade integral. E é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu". Desta maneira, as crianças e adolescentes em diferentes períodos da história e situações, precisam ter acesso ao lúdico. No caso de adolescentes com doenças crônicas, alguns cuidados são necessários e fundamentais para garantia de uma boa qualidade de vida e até mesmo sobrevivência.

Muitos adolescentes foram privados do lúdico na infância devido as hematopatologias que possuem, e durante as atividades do Projeto realizadas no Hemocentro eles sentem-se seguros para participarem das brincadeiras, pois sabem que existe uma real preocupação com a saúde e o bem-estar deles por parte dos integrantes do Projeto. Aroeira (1996) afirma que o lúdico é uma necessidade, uma forma de expressão, de aprendizado e de experiências. As crianças e os adolescentes em todo mundo, mesmo nas mais terríveis condições de dificuldade, pobreza e proibição brincam. As brincadeiras ajudam no processo de aprendizagem, ajudam a adquirir experiências, exercitar a criatividade e fantasias, desenvolver-se. É assim que as crianças e os adolescentes organizam o mundo, dominam papéis e situações e se preparam para o futuro.

Os projetos de extensão na educação são expressivos para a formação de estudantes e para perpetuar o lúdico com a comunidade. Alguns destes projetos discutem esses aspectos como os trabalhos de Paula (2007), Paula (2009) e Nowiski e Paula (2009). O Projeto de Extensão "Arte, Brincadeiras e Literatura: Educação Social em Saúde" preza a formação teórica e prática dos estudantes, pois os dois não se separam e são de extrema importância no momento em que são realizados os atendimentos aos adolescentes.

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar as ações, os desafios, as inquietudes e as possibilidades do Projeto de Extensão "Arte Brincadeiras e Literatura: Educação social em saúde", com os adolescentes que fazem tratamento de saúde no Hemocentro Regional de Maringá. Os fundamentos teóricos metodológicos deste artigo estão baseados na perspectiva da Educação Social, que busca compreender os indivíduos e escutá-los quanto aos seus desejos, anseios, realidade em que vivem e o que almejam para as cidades.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DESENVOLVIDO NOS HEMOCENTROS

Existem várias patologias nas quais as pessoas precisam de transfusões de sangue. Entretanto, a sociedade conhece pouco essas patologias e a necessidade deste atendimento de saúde. Os Hemocentros são os locais de coleta e doação de sangue para essas pessoas.

De acordo com o *site* do Hemocentro de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2016, p. 1) "Os Hemocentros são instituições públicas ou privadas que realizam atividades de hemoterapia e hematologia com o objetivo de fornecer sangue (seus componentes e hemoderivados), preferencialmente, aos hospitais da rede pública".

No Brasil a doação de sangue é voluntária, não remunerada. São necessárias campanhas frequentes para incentivar as doações. Muitas pessoas precisam receber transfusão de sangue, não somente as que realizam cirurgias e aquelas que sofrem acidentes, existem também as doenças crônicas. No caso da Hemofilia, às vezes, por causa de um trauma como a hemorragia, ou quando componentes do sangue estão ausentes, ou ainda o volume de sangue reduz e o organismo não é capaz de repô-lo suficientemente rápido, existe a necessidade de transfusão e esses pacientes necessitam dos serviços do Hemocentro.

Algumas doenças genéticas como a Talassemia e a Doença Falciforme afetam o sangue. Os portadores dessas doenças precisam de suprimentos regulares de sangue seguro para repor as deficiências e o sangue utilizado para a transfusão precisa provir de pessoas saudáveis. Existem uma série de patologias, e cuidados que precisam ser tomados nos Hemocentros para que não existam contaminações nas bolsas de sangue. As profilaxias das doenças também fazem parte dos cuidados, assim como as orientações para as pessoas em tratamento de saúde quanto às atividades da vida diária, principalmente para as crianças e adolescentes.

A Hemofilia pode ser leve, moderada ou grave. Alguns hemofílicos não possuem o fator coagulante no seu sangue. Portanto, na hemofilia leve as hemorragias podem acontecer somente em alguns casos, como cirurgias dentárias ou acidentes. Na Hemofilia moderada as hemorragias podem acontecer em acidentes caseiros. E na hemofilia grave, onde o indivíduo tem pouco fator coagulante no sangue, as hemorragias podem ser frequentes. As pessoas com Hemofilia podem ter uma vida normal se fizerem uso frequente do medicamento chamado fator que é injetado nas veias do paciente, esse medicamento substitui o fator de coagulação do sangue que não funciona adequadamente ou que, por motivos genéticos, é ausente.

A Talassemia é um tipo de anemia hereditária, causada por um gen que resulta na diminuição da produção de hemoglobinas. Os glóbulos vermelhos de pessoas com Talassemia são menores e contém menos hemoglobina que o normal. A Talassemia ocorre tanto em homens quanto em mulheres. Segundo *site* do Hemocentro de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2016), existem 03 (Três) tipos de Talassemia: a forma mais

comum e suave, chamada de Talassemia Minor; a forma mais severa e agressiva, conhecida por Talassemia Major, e a forma intermediária cujo os pacientes são considerados como tendo Talassemia Intermediária. A Talassemia Major é uma anemia que é preciso fazer regularmente a transfusão de sangue para manutenção da vida. As crianças e adolescentes com Talassemia apresentam palidez, excessiva irritabilidade e cansaço. Nesse estágio da doença a barriga pode inchar devido ao aumento do baço e fígado.

A Anemia Falciforme, é uma doença genética e hereditária, causada por anormalidade de hemoglobina dos glóbulos vermelhos do sangue, responsáveis pela retirada do oxigênio dos pulmões, transportando-o para os tecidos. As crianças e adolescentes com Anemia Falciforme podem cansar-se facilmente quando se esforçam demais para acompanhar as atividades com outros indivíduos. Por isso, os médicos recomendam que é preciso evitar a fadiga e acidentes, são necessárias atividades e brincadeiras adaptadas.

O papel da equipe multidisciplinar é fundamental para a realização de um trabalho efetivo com todas as pessoas em tratamento de saúde. Geralmente as equipes são formadas por médicos, enfermeiras, fisioterapeutas, nutricionistas, técnicos em enfermagem, técnicos de laboratórios, assistentes sociais, ortopedistas e psicólogos. Apesar dos professores e pedagogos trabalharem há muitos anos nos hospitais brasileiros, a inserção desses profissionais nos Hemocentros do Brasil ainda é recente, por isso a necessidade de estudos, pesquisas e projetos de extensão para a formação de profissionais para atuarem nesta área.

INTERVENÇÕES E METODOLOGIA DO PROJETO NO HEMOCENTRO

As práticas lúdicas e educativas no Hemocentro Regional de Maringá acontecem em dois dias da semana. Nem sempre é possível saber qual a idade das crianças e adolescentes que estarão presentes no Hemocentro, por isso as atividades são planejadas previamente com brincadeiras e atividades lúdicas adaptáveis para várias idades e hematopatologias. As ações acontecem em três momentos: em primeiro momento é realizada uma atividade inicial de apresentações com o intuito de proporcionar uma aproximação com os pacientes, principalmente para aqueles que ainda não tiveram a possibilidade do contato com o Projeto. Esta atividade tem por objetivo estabelecer laços que nos permitam conhecer melhor as características pessoais, familiares e sociais, desses

jovens e possibilita que eles compreendam os motivos pelos quais se encontram no Hemocentro.

Em um segundo momento são realizadas as atividades intermediárias. Essas atividades objetivam proporcionar bem-estar, autonomia, criatividade, curiosidade, desenvolvimento da linguagem verbal e corporal. Geralmente são essas atividades lúdicas: telefone sem fio, estátua, careca cabeludo, mímica, batata-quente, caça ao tesouro, atividades musicais, jogos de tabuleiro, de adivinhação, raciocínio, entre outras. De acordo com Lieberman (1997), os jogos voltados para a promoção da saúde, podem colaborar para a obtenção de conhecimentos sobre prevenção e autocuidado. O projeto tem buscado, junto com a equipe de profissionais de saúde que atuam no Hemocentro, levar brincadeiras e jogos com informações sobre as hematopatologias, para que os jovens possam aprender mais sobre os cuidados que precisam tomar em diversas situações.

E para finalizar as intervenções, no terceiro momento são realizadas atividades artesanais ou contação de histórias, por exigirem maior concentração de todos os envolvidos. Nesse momento, é possível conhecer ainda mais da realidade de cada criança e adolescente e uma aproximação maior dos familiares. Vygotsky (1989), afirma que o lúdico tem influência no desenvolvimento da criança e que os benefícios do ato de jogar são: aprender a tomar algumas decisões; estimular a curiosidade; aumentar o poder de iniciativa e autoconfiança; desenvolver a linguagem verbal e corporal e aumentar o poder de concentração. O jogo pode ser considerado uma poderosa ferramenta pedagógica, por isso o Projeto vem atuando com o desenvolvimento de jogos e brincadeiras que trabalham a percepção cognitiva, afetiva e social principalmente dos adolescentes.

Essas atividades promovem a socialização entre os adolescentes, os familiares e os participantes do Projeto. Nas rodas de conversas intercaladas nas brincadeiras todos têm a oportunidade de conhecer as histórias de vida uns dos outros, os desejos, as dificuldades de conviver com as doenças, as brincadeiras prediletas, e os direitos adquiridos, que infelizmente muitos deles não os conhecem. Dentro do Projeto todos aprendem em conjunto com os pacientes e seus familiares e discutem a respeito dos direitos e da condição de vida das pessoas que realizam tratamento de saúde no Hemocentro.

A metodologia do Projeto é fundamentada na Educação Social, por isso são proporcionados vários momentos de rodas de estudos e conversas, produção de relatórios, registros em diário de campo com relatos e fotografias, e avaliações do projeto, é realizada também a escuta dos pacientes e familiares para sugestões de brincadeiras. Durante as

intervenções são preenchidos questionários com os responsáveis dos menores para identificar o nome, idade, escolaridade, patologia, e autorização para fazermos fotografias. É dessa forma que o Projeto se dedica a desenvolver ações sociais construídas de forma coletiva com as classes populares na busca de construções teóricas da Educação Social no Brasil. A Educação em Saúde é um referencial teórico que complementa as referências da Educação Social. Para Gazzinelli Et. al. (2005), não é possível pensar na Educação em Saúde em uma perspectiva determinista e linear. Na Educação em Saúde:

Ressalta-se a formação de uma rede de solidariedade entre educadores e educandos, na qual busca-se o compartilhamento e o desenvolvimento de potencialidades na tentativa de ultrapassar limites e dificuldades, outorgando autonomia dos sujeitos envolvidos. (Gazzinelli et. al., 2005, p. 204).

As práticas realizadas no Projeto são direcionadas por esses princípios e por ações pedagógicas que envolvem o respeito, a inclusão, a participação, o comprometimento, o diálogo e a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. A seguir descreveremos as características dos adolescentes que são atendidos pelo Projeto de Extensão, as ações do Projeto, os desafios e conquistas destas intervenções para estes indivíduos.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), crianças e adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais à pessoa humana, a fim de lhes proporcionar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Desde as primeiras intervenções do Projeto no Hemocentro foi possível notar que os adolescentes conhecem as leis que lhes asseguram, mas não tem muitas noções dos direitos que elas abrangem. Sensíveis a isso, os participantes do Projeto sentiram o desejo de levar para o local as rodas de conversa também sobre O Estatuto da Criança e do Adolescente pois, uma vez conhecendo o Documento esses indivíduos têm a possibilidade de dar visibilidade a todos aqueles que possuem as hematopatologias. Os adolescentes atendidos pelo Projeto têm entre 12 e 16 anos, todos residem na região da cidade de Maringá. As hematopatologias mais frequentes são Hemofilia, Talassemia e Anemia Falciforme.

O Projeto ainda não possui um local só para a realização das intervenções, por isso as atividades lúdicas são realizadas na sala de espera para as consultas no

Hemocentro. Para viabilizar as rodas de conversa os participantes sempre iniciam as atividades com a “brincadeira da bolinha”, onde todos são convidados a sentar-se em círculo no tatame, uma pequena bolinha vai passando de mão em mão, e um de cada vez vai se apresentando. Após todos se apresentar a brincadeira passa por adaptações, nas quais, conforme os adolescentes recebem a bolinha para passá-la adiante, eles precisam dizer o nome dos colegas que irão recebê-la. Nesse momento, na maioria das vezes acontecem as “falhas de memória”, quando eles não se conhecem e esquecem o nome dos amigos. Desta maneira, são estimulados com dicas a lembrarem os nomes dos colegas e todos caem na gargalhada durante as tentativas estabelecida pela alegria que o momento proporciona um primeiro vínculo.

Segundo Friedmann (1992), o brincar surgiu como oportunidade para o resgate dos nossos valores essenciais para os seres humanos e como potencial para cura psíquica e física. Com isso, é possível observar, o brincar pode ser visto como mais uma ferramenta capaz de contribuir no processo de reabilitação dos adolescentes, uma vez que a brincadeira é uma atividade essencial para que eles possam equilibrar suas tensões.

As falas mais ouvidas durante as intervenções são as de que fora daquele espaço os adolescentes, desde o momento que descobriam a hematopatologia que possuem, muitos desde muito pequenos, por excesso de cuidado e às vezes superproteção dos pais e/ou professores, eles não podem realizar atividades lúdicas relacionadas a saltar e correr por exemplo. No Projeto os adolescentes falam sobre suas infâncias, dificuldades das brincadeiras e possibilidades. O projeto é um dos momentos nos quais eles retomam a essa etapa da vida que não foi vivenciada plenamente. Existem também as exceções, sempre tem algumas crianças e adolescentes que desafiam os limites e realizam algumas atividades inadequadas e acabam sofrendo as consequências em decorrência das patologias.

Duas atividades lúdicas simples e com pequenas adaptações que proporcionaram, muitas alegrias no Hemocentro foram o “boliche diferenciado” e “acertar o rabinho do burro”. No “boliche diferenciado” os adolescentes eram vendados e tinham que acertar os pinos em três tentativas. Os pais foram sempre muito participativos no projeto. Nessa atividade eles ajudavam os filhos e indicavam se pontaria estava correta com incentivos “mais para a direita”, “aponta a bola mais para a esquerda”, e quando os filhos acertavam os pinos, todos irrompiam em aplausos, abraços e felicitações.

Na brincadeira “acertar o rabinho do burro” os adolescentes também eram vendados e recebiam na mão um rabo de papel para tentar colar no desenho de um burro

que foi deixado na parede da própria sala que utilizamos para brincar. Nesta atividade alguns pais davam pistas falsas para os filhos, na tentativa de desafiá-los a confiarem mais em si mesmos, e para vários deu certo. Assim como no “boliche diferenciado” no fim de cada rodada era só alegria.

Uma das ações do Projeto que mais marcaram os adolescentes foi a prática educativa realizada no Dia Mundial do Hemofílico na Catedral Nossa Senhora da Glória, em Maringá, no dia 17 de abril de 2016. As famílias, os pacientes e seus amigos, os profissionais de saúde do hemocentro e os membros do Projeto se mobilizaram em uma tarde de aprendizado e participação social. Houve um momento de panfletagem e abordagem para conversa e conscientização da população da cidade, momentos de discussão sobre os benefícios das medicações e como algumas delas poderiam ter um menor custo para o governo se produzidas no Brasil.

Os adolescentes com doenças hematopatológicas precisam conviver com esses distúrbios e, muitas vezes, são superprotegidos pelos familiares que se preocupam com os possíveis acidentes. Por serem limitados as brincadeiras eles acabam se tornando adultos precocemente, o que já está sendo naturalizado até mesmo para os adolescentes que não possuem patologias crônicas. Mas existe um lado infantil que não pode ser reprimido, e os adolescentes o vivenciam no projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que todos os adolescentes que possuem hematopatologias precisam ter o direito ao atendimento de saúde em sua cidade de origem, para que não precisem viajar para buscar atendimento em outra cidade. Apesar de ainda não possuírem as condições ideais de tratamento, o Projeto oportuniza conhecer a realidade deles, nos une na luta conjunta para que possam ser atendidos por políticas públicas tanto na área da saúde, como cultura, lazer e educação.

Podemos afirmar que no decorrer das práticas pedagógicas, o Projeto tem contribuído para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e pedagógico dos adolescentes, visto que eles têm apresentado uma maior desenvoltura desde quando o Projeto teve início em 2015, não apenas com os integrantes do mesmo, mas também nas relações estabelecidas com toda a equipe de profissionais de saúde do Hemocentro.

O Projeto propicia o bem-estar para todas as pessoas dentro do Hemocentro, sejam os profissionais de saúde, os pacientes, familiares e até mesmo de seus participantes, pois

este tem tornado o ambiente mais humanizado, afetivo e acima de tudo, tem ajudado os adolescentes a vivenciarem as dificuldades com alegria e vivacidade.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, M. L. C. **Didática de pré-escola, vida criança: brincar e aprender**. São Paulo: FTD, 1996.

BRASIL. (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. (Acessível em 28 de janeiro de 2017).

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1992, 25.

GAZZINELLI, M.F et al. (2005) Educação em Saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências com doenças. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 21 (1):200-206, Jan.Fev, 2005.

LIEBERMAN, D. A. Interactive vídeo games for health promotion: Effects on knowledge, self-efficacy, social support, and health. In: **Helth promtion and interactive Technology: Theoretical applications and future directions**. Mahwah, NJ: Lawerence Erlbaum Associates. 1997.

MATO GROSSO. (2016) **Hemocentro**. Disponível em <http://www.saude.mt.gov.br/hemocentro/pagina/70/quem-somos>. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

NOWISKI, E. M.; PAULA, E. M. A. T. O Projeto de Extensão "BRILHAR": Brinquedoteca Literatura e Artes no Ambiente Hospitalar e Formação dos acadêmicos: um lócus de pesquisa, discussões de teorias, reflexões e ações. **Anais do VII CONEX**, 2009, pg. 1-5. Disponível em <http://www.uepg.br/proex/anais/trabalhos/7/Oral/30oral.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

PAULA, E. M. A. T. Educação Popular em uma brinquedoteca hospitalar: humanizando relações e construindo cidadania. **Anais do XXXI Encontro da ANPED**, 2009, pg. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT06-4201--Int.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

PAULA, E. M. A. T. A Universidade e a Experiência em educação no contexto hospitalar: formação profissional e humana. In: VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE Saberes Docentes e V Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, 2007 a. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2007. p. 4383-4395.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 168p. p.106-108, 1989.

WINNICOTT, D. W. (1971/1975). **O brincar e a realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago.

CORPOARTE E IDENTIDADES: UM ESTUDO SOBRE AS VISUALIDADES JUVENIS NA ESCOLA

Rosana da Silva Pinto

Colégio Imaculado Coração de Maria/RJ

rosana.rmattos@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho consiste em investigar alguns aspectos presentes nas apresentações corporais de alguns alunos de uma unidade do Colégio Pedro II, com idade entre nove e onze anos. As investigações acerca do tema foram realizadas a partir do seguinte problema: as imagens que os estudantes criam com suas configurações corpóreas podem ser encaradas como uma forma de criação artística? Nesta reflexão, proponho também, demonstrar que a nossa experiência corporal, que cremos muitas vezes ser individual, está invadida e modelada, desde o início, pela sociedade em que vivemos e por nossas relações. Almejo, desta forma, apontar outras possibilidades de apreensão de um corpo frequentemente entendido como uma realidade cerrada e íntima e sublinhar a sua condição aberta e dinâmica em função da sua mediação social, e assim problematizar algumas estéticas difundidas pelas mídias – que visam, entre outros objetivos, caracterizar as etapas da juventude – analisar o papel reservado ao corpo dos estudantes no cotidiano escolar e realizar uma breve análise a respeito de sua participação no processo formativo. Proponho uma discussão acerca das imagens que os jovens figuram com seus corpos a fim de alinhar outros contornos de nossas referências para o ensino e para nossa visão sobre o humano.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar. Arte. Corpo. Identidades. Juventudes

Introdução

No decorrer deste trabalho, resultado da minha pesquisa para o Mestrado em Educação, tracei um caminho no qual as experiências vividas junto aos alunos durante as aulas de artes visuais que lecionei fossem o eixo norteador. Como professora de artes não pude deixar de valorizar este aspecto, pois todo o desenvolvimento do trabalho dos estudantes é baseado na ação.

Morales nos diz que “pensar na sala de aula como lugar de relação pode abrir para nós um horizonte de possibilidades, inclusive didáticas, que talvez não estejamos utilizando em todo seu potencial” (MORALES, 1999, p.63). O autor atenta para a dimensão relacional do trabalho em sala de aula como algo que abrange todo processo de ensino e aprendizagem e como um tema que fronteira com muitos outros, e um deles, certamente, é este sobre o qual me debruço.

Analiso como as auto apresentações podem se constituir a partir das maneiras com que os estudantes interferem nas imagens que figuram com os seus corpos, – com cores, logo marcas e objetos de adorno – interferências que podem indiciar certo tipo de comportamento, geralmente, caracterizado em nossa sociedade como típicos da adolescência e não da fase infantil. Desta forma, o papel reservado ao corpo no cotidiano escolar apresenta-se como um importante ponto a ser considerado para o desenvolvimento desta pesquisa. As visualidades presentes nas formas de viver cada espaço tornam-se o eixo central para a realização de uma discussão sobre o que considero como corpoarte e sobre as identidades dos jovens. Nesta pesquisa abordo o corpo como lugar de criação, real e potencial, como sujeito e objeto de suas próprias construções visuais (JEUDY, 2002).

Corpoarte e identidades: um estudo sobre as visualidades juvenis na escola

Entre os anos de 2014 e 2016 trabalhei como professora contratada no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Neste, lecionei a disciplina de artes visuais, em unidades que atendem alunos dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Foi junto a este alunado que o trabalho foi desenvolvido.

Na presente abordagem que, entre outros aspectos, traz o corpo como um espaço de reinvenção de nós mesmos, compreendo que relacionar-se criativamente com as imagens que nos cercam não é privilégio de algumas pessoas dotados de “habilidades superiores”, mas sim, de todos que percebam o mundo através dos sentidos que lhe são disponíveis. Diante disto, não adoto uma postura niilista¹, mas acredito que homens e mulheres são produtores e propagadores de toda sorte de saberes.

Quem não escolheu a sala de aula como local de trabalho, provavelmente já foi ou ainda é aluno e sabe que o uso do uniforme escolar é uma exigência básica, em quase todas as escolas para que os estudantes frequentem as aulas, e talvez saiba também que tentar burlar tal obrigatoriedade é uma prática constante entre os jovens. A tentativa de fuga da uniformização e da conseqüente padronização estética dos corpos, entre outros fatores, oportuniza imagens de grande valor para quem se interessa pelas visualidades

¹ 1. Redução ao nada; aniquilamento; não existência.

2. Ponto de vista que considera que as crenças e os valores tradicionais são infundados e que não há qualquer sentido ou utilidade na existência.

produzidas e figuradas pelos jovens, pois a transgressão também pode ser um ato de criação nas brechas que regulamentações não conseguem obstruir.

Breton observa que "o corpo, em nossa sociedade, é o signo do indivíduo, lugar de sua diferença, de sua distinção" (BRETON, 2013, p.8). Tais atributos parecem estar mais presentes entre os jovens, principalmente quando inseridos em contextos de suposta, e até desejada, igualdade e neutralidade. Elementos imagéticos com os quais nos identificamos socialmente oferecem ao corpo condições de se situar em um sistema simbólico geral, sem sofrer perdas em suas particularidades.

Desde o início da chamada era moderna – ainda no século XV – o corpo vem se tornado uma mistura de elementos demográficos diversos, local em que se encontram itens de várias origens e ideias diferentes, muito próximo à assemblagens². Cada ator forja a representação que faz do seu próprio corpo, de maneira individual, autônoma, tomando partido do saber potencializado pelas mídias do seu tempo ou pela casualidade de suas leituras e de seus encontros pessoais.

As cores pouco usuais dos cabelos, os desenhos nas cabeças raspadas, os piercings, os adereços da moda, as tatuagens – mesmo que não definitivas – são alguns dos itens que muitos estudantes elegem na hora de compor sua imagem, fazendo de seus corpos lugares de autoria e de reformulações de si próprios. A relação que proponho entre corpo, arte, identidade e juventudes suscita muitos diálogos que têm como centro de referência as imagens figuradas por jovens estudantes no ambiente escolar.

Não pretendo enevoar as dimensões que o corpo possa ter para os jovens que emprestam suas imagens para esta pesquisa. Seus penteados e enfeites, geralmente cumprem um papel de aproximação com o ídolo da música, do cinema ou do futebol. Há aqueles que, simplesmente, estão experimentando e testando formas de sedução. É interessante observar as investidas de meninos e meninas nesse sentido, em um flerte com o mundo a sua volta.

Como anteriormente mencionado, todo ser humano é produtor de conhecimentos, através de diferentes meios, suportes e redes. Neste estudo, considero que os alunos da educação básica constituem um terreno fértil para reavaliarmos o valor e o objetivo de propostas educacionais que, muitas vezes, se voltam somente para conhecimentos já

² Colagem ou composição artística feita com materiais ou objetos diversos. "assemblagem", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/assemblagem> Acesso em: 06-04-2015.

legitimados, para o que integra o grupo dos assuntos circunscritos como mais importantes e que não consideram que o processo formativo deve ser significativo para o estudante, de forma que este possa sentir-se um colaborador ativo na construção de conhecimentos durante as aulas, não apenas um receptor de assuntos distantes.

Cabe acrescentar que não tenho a intenção de minimizar a importância que a grade curricular e que os conteúdos tradicionais possuem, mas busco um diálogo mais próximo com os estudantes de forma que a vivência em sala de aula não se restrinja a estes parâmetros apenas. Pois como Dewey nos fala, "a escola não é a preparação para a vida, ela é a própria vida" (DEWEY, 1975). Assim, a educação teria como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que uma das funções da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida.

As imagens apresentadas a seguir são de estudantes que, no ano de 2014, cursavam o 5º e o 4º ano de escolaridade, respectivamente. O desenho que a estudante Ana³ fez na própria mão, as tatuagens provisórias de Lucas, os fios de cabelos; artificialmente alongados; de Clara e o seu brinco em forma de bastão de malabares, e o piercing no nariz de Laura tornam evidentes suas buscas por formas de viver esteticamente; de viver o processo de estetização da própria escola (BERINO, 2016).



Imagem 1

³ Usarei nomes fictícios ao referir-me a todos os alunos que emprestaram suas imagens para o presente trabalho. Lembrando que, a instituição de Educação Básica, Pedro II, encontra-se ciente da produção e do uso dessas imagens, tendo, a meu pedido, emitido parecer de autorização de pesquisa em 28-10-2015.

A palavra amor – escrita em inglês – a forma de coração desenhada na ponta do mesmo dedo que porta um anel no formato de cruz. Quais usos a jovem faz dos conhecimentos impregnados neste conjunto de imagens? Assim que eu ative minha atenção sob a mão de Ana, talvez por timidez, ela a recolhe imediatamente e me olha com aquele semblante – que alguns professores mais atentos conhecem bem – que nos diz: *por favor, não chame a atenção da turma para mim!*”

Compreendendo a sua aflição em não ser percebida, desviei o olhar, voltando alguns minutos depois. Disse a ela que eu havia gostado do que tinha feito na sua mão, não necessariamente pela mensagem que o conjunto de palavra e imagem sugere – seu gosto pelo gênero Rock and roll – mas pela relação entre os elementos; a sagacidade em dispor as letras de forma que as outras pessoas pudessem ler, o desenho do coração alinhado à bijuteria em forma de cruz, virada em linha horizontal, assim como as letras, e estas letras em preto, que deram um ar mais austero à imagem como um todo. Ana sorriu e lançou o seguinte comentário:

Ana: *Caraca, a professora viajou!*

Os risos de quem estava próximo, e o meu também, foram inevitáveis. Ana me perguntou se eu gostava de ouvir rock, eu disse que não era o meu estilo musical favorito, mas que ouço de tudo um pouco. A jovem não pareceu se animar com a minha resposta, mas logo em seguida, me fez outra pergunta:

Ana: *A senhora tem tatuagem?*

Rosana: *Tenho, sim.*

Mostrei algumas tatuagens que eu tenho, então Ana prossegue:

Ana: *Hum... e dói muito?*

Rosana: *Não muito, dependendo da região do corpo, um pouco mais ou um pouco menos...*

Ana: *É que, quando eu ficar mais velha, quero fazer uma tatuagem parecida com a que a Pitty tem nos dedos. Ela é demais!*

Segue a imagem da cantora mencionada pela aluna com os dedos tatuados:



Imagem 2

Ana talvez preferisse uma opinião menos técnica – ou menos tola – sobre a interferência gráfica que fez em sua mão e, por extensão, sobre o fato de desejar fazer uma tatuagem. Eu não a incentivei nem a desencorajei; disse que conhecia a cantora, e que iria pesquisar a imagem da qual falava para eu colocar no trabalho que eu estava fazendo, junto à foto que fiz da sua mão. Quando eu estava capturando a imagem, um dos seus colegas de turma percebe e grita do outro lado da sala: *“Tia, ela é roqueira, a senhora gosta disso? Credo!”* Meu interesse pela imagem na mão de Ana não passou totalmente despercebido pelos colegas. Iniciei, então, uma conversa sobre preferências musicais e o respeito diante das escolhas do outro. A aula seguiu o seu curso.

Na atualidade, nas grandes metrópoles ocidentais, as tatuagens passam bem longe da clandestinidade, embora saibamos que existem instituições, que possuem um perfil mais conservador a esse respeito e que ainda não a toleram de fato, chegando até a proibir abertamente a exibição das interferências corporais dentro de seus limites. Mas, o estigma “ruim” que elas carregavam inverte-se e suaviza-se com o tempo. É fácil encontrarmos *kits* de tatuagens provisórias no comércio; existe um entusiasmo em torno dessas imagens, que sendo definitivas ou em forma de decalque estão cada vez mais em evidência.

As imagens a seguir são o resultado de uma brincadeira que os jovens gostam muito de fazer: compram gomas de mascar embaladas em papéis que contenham figurinhas que podem ser “impressas” na pele de forma provisória.

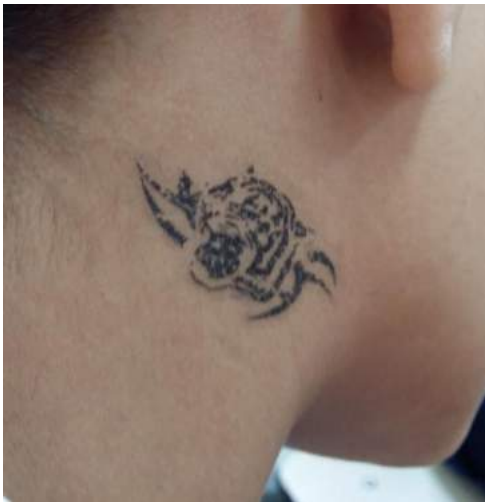


Imagem 3



Imagem 4

Brincamos de marcar a pele desde muito cedo, seja com canetas ou com decalques. O que nos inclinaria para esta prática? A nossa relação com as mídias, as quais estamos expostos de forma cada vez mais latente? Ou a manifestação de “memórias” que o corpo carrega de sua ancestralidade? Acredito que um complexo conjunto de motivações atuam em nossas escolhas e vontades ao expormos nossas próprias imagens, pois, nossa relação com o mundo imagético é tão antiga quanto intrigante.

Clara e Laura são alunas de outras turmas, e aparecem nas próximas imagens. Elas são mais extrovertidas e até se divertiram fazendo poses na frente da câmera do meu celular. Durante a conversa com elas, não consegui perceber nenhuma motivação estética externa ao seu ciclo de convivência que influenciasse de forma mais direta na composição dos seus estilos ou que estivesse relacionada a alguma pessoa evidenciada pelas mídias, neste caso, as referências estão no próprio núcleo familiar, chegando a ter um caráter mais prático. Clara disse que sempre que sua mãe aplica as tranças postiças, ela também as coloca, pois isso permite que ela tenha mais alguns minutos de sono pela manhã, não tendo que gastar este tempo com a arrumação do cabelo antes de ir para a escola.



Imagem 5

Rosana: *E o bastão na orelha, foi você quem escolheu?*

Clara: *Sim. A minha mãe também tem um desse, mas este fui eu que escolhi. Eu também tenho um rosa, outro verde...*

Já Laura, na imagem abaixo, me disse que o piercing no seu nariz partiu do seu próprio interesse, da sua própria vontade. Perguntei se ela tinha algum ídolo, se era fã de algum artista, ela disse que sim, mas que “isso não tinha nada a ver”.



Imagem 6

Laura: *Eu faço o meu estilo, não fico imitando ninguém. Tem um monte de gente que usa coisas parecidas, mas eu sempre achei legal ter um piercing.*

Laura parece ter clareza a respeito da unicidade da sua presença no mundo enquanto ser que recria os elementos materiais e visuais que agrega a sua própria existência. Laura *sempre quis ter um piercing*, e a sua vontade; assim como a de Ana; não é de todo deslegitimada, embora saibamos que as comunicações e propagandas que as

mídias estabelecem são capazes de dar origem aos mais variados desejos de posse e de consumo.

As formas de apresentação corpórea dos jovens discentes continuarão existindo independente dos interesses sobre elas. Estas ajudam a compor a história do corpo que é também a história da civilização; cada sociedade, cada constructo cultural, confere a ele usos, sentidos e significados específicos, embora não exclusivos. Em inúmeras sociedades humanas as marcas corporais são associadas a ritos de passagem em diferentes momentos da existência ou então são vinculadas a significados precisos dentro da comunidade.

Certo dia, eu observava um aluno que exibia seu novo corte de cabelo em estilo "asa delta", muito comum entre os meninos de várias idades – até entre os adultos – que é caracterizado pela retirada de uma grande quantidade de cabelo da parte inferior da cabeça, enquanto a parte superior permanece bem cheia e, na parte inferior, a imaginação corre solta! Já vi muitas imagens nas cabeças dos meninos: desenhos de marcas de tênis e roupas, personagens de desenhos animados, linhas simples que delimitam os espaços, entre vários outros artifícios. E este pediu para que o barbeiro fizesse o desenho de uma pedra preciosa. A imagem a seguir é a foto da cabeça do referido aluno, Davi, que tinha nove anos na época e cursava o terceiro ano de escolaridade.



Imagem 7

Percebendo que eu o olhava, Davi me perguntou desconfiado: *que que foi, tia?* Eu disse que o cabelo dele havia me chamado a atenção, eu estava curiosa e perguntei:

Rosana: *O que levou você a fazer o desenho de um diamante na cabeça?*

Davi: *Por nada, só uma marca, um desenho maneiro! A senhora gostou, tia?*

Eu disse que sim e, de forma bem simples e resumida, expliquei que estava fazendo um trabalho sobre os desenhos que meus alunos fazem em seus corpos. Depois, perguntei se era algum símbolo que significava outra coisa, além do próprio diamante. Davi disse não saber com um lento levantar de ombros. Não insisti, pois ele parecia realmente desconhecer a origem da imagem que havia mandado desenhar em sua cabeça.

Resolvi pesquisar sobre o diamante. Recorri ao Google e não encontrei nada além de sites onde aparecem pessoas usando roupas e acessórios com o mesmo logotipo. Fui ao Facebook, em um grupo virtual formado por professores de artes, e perguntei se alguém tinha alguma informação para me passar a respeito desta imagem. Descobri, então, através de um colega que leciona em uma unidade de detenção para menores no Estado do Rio de Janeiro e que, concidentemente, está fazendo uma pesquisa sobre esta imagem, que o desenho que Davi carregava é a marca da ostentação, da ganância, do ouro, da riqueza e da ilusão. Entre algumas facções criminosas é o símbolo de que o adolescente já tenha cometido algum assassinato ou latrocínio.

Até onde pude apurar, Davi não participa de nenhum desses grupos de fora da lei. Mas podemos nos ater a questão da ostentação, da riqueza e da ilusão. De que maneira ele pode estar sintonizado com os significados que esta marca possui? Existem muitos caminhos possíveis. A TV e a internet têm grande influência nestas escolhas. Cantores de funk e de pagode, jogadores de futebol e alguns atores também a exibem em forma de tatuagens, ou mesmo em bonés ou camisetas, provavelmente, a fim de mostrar que estão a par da última moda, que possuem dinheiro para gastar e ostentar certo tipo de vida ou, simplesmente, por exigência de seus agenciadores, que cuidam de sua imagem pública.

Esta é uma imagem estereotipada de uma pedra de diamante, que não é encontrada com essa forma na natureza, é um formato obtido pela lapidação e essa é apenas uma entre várias outras possibilidades, porém é a que mais chama a atenção por toda narrativa que ela carrega. A imagem alude ao que ela é realmente, uma ilusão, uma ideia de riqueza e poder, que fazem parte da busca de muitos de nós, mesmo que apenas no âmbito da

fantasia, que as imagens e as histórias a seu redor, fazem circular. Abaixo, a imagem de um dos objetos comercializados com a marca.



Imagem 8

Outra imagem bem conhecida, volta e meia, passeia pelas cabeças dos meninos: a asa da Nike, marca que surge a partir do nome grego Nice – Níkē ou Niké – que era uma deusa que personificava a vitória, a força e a velocidade, representada por uma mulher alada. A marca de roupas Nike teve seu nome inspirado nesta deusa; assim, o símbolo da marca é semelhante a uma asa.



Imagem 9

A próxima imagem é a foto de Rogério, menino de nove anos de idade, que me disse que era fã da marca, por isso pediu para que o barbeiro a fizesse em sua cabeça.



Imagem 10

Perguntei por que ele gostava tanto desse desenho, ele respondeu que era a marca de um tênis maneiro, que todo mundo usa e muita gente famosa também. Rogério falou que estava esperando ganhar um Nike novo de presente de natal, mas ainda estava na dúvida do modelo. Daí ele me pergunta:

Rogério: *Tia, essa é uma marca famosa, vai dizer que a senhora não conhece?*

Respondi que sim, mas que eu estou realizando um trabalho de pesquisa. Então, ele fez uma expressão facial como quem naquele momento entendesse meu interesse por algo tão trivial na sua vida, um corte de cabelo e o desenho de uma logo muito comum. E me disse:

Rogério: *Ah, pode deixar, que na semana que vem, vou fazer outro. Esse já tá crescendo, aí senhora vai ver... vai ficar maneirão!*

O aluno não voltou com um novo desenho na semana seguinte, mas, com a promessa, mostrava que queria contribuir mais com meu trabalho, ou apenas ser fotografado novamente. Jeudy nos fala que, *em certa medida, o choque das imagens corporais nos ensina que não há, na verdade, uma linguagem do corpo* (JEUDY, 2002, p.28). Não há certezas em seu desenvolvimento, por esta razão não vou impor nenhuma leitura terminal do que possa ser o corpoarte. Dificilmente daremos um sentido determinante às imagens do corpo, mesmo porque, não é buscado aqui formulação de um conceito no qual possamos encerrar as características de um determinado corpo.

Outro aspecto que chama minha atenção no Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo – embora existam duas escolas num mesmo campus – uma que atende alunos do primeiro ao quinto ano de escolaridade e outra que recebe estes mesmos estudantes e de outras unidades, que passam a cursar o sexto ano ou que ingressam através de concursos,

e lá continuam até o terceiro ano do ensino médio – elas não são incentivadas a se comunicarem de nenhuma maneira. Embora eu considere a própria existência uma forma de comunicação.

É como se os estudantes maiores, que já integram outro grupo, oferecessem algum perigo, que possa macular ou prejudicar a “infância” vivida no “Pedrinho” – apelido dado a todas as unidades de séries iniciais desta Rede. Existe um portão interno que liga os dois prédios, mas nenhuma interação é estimulada entre estes jovens.

Mesmo assim, observando com atenção os detalhes que carregam, é possível perceber pontos de contato entre estes dois grupos. Proximidades estéticas, podemos dizer, que contrariam o pensamento que separa de forma tão dicotômica infância e adolescência. Opto, então, por atenuar as fronteiras histórica e socialmente construídas, tratando este grande grupo como jovens. Jovens que, como foi dito, possuem suas especificidades, mas que não são diametralmente opostas. Apresento as imagens a seguir como exemplo do que chamo de pontos de contato entre as duas unidades escolares. Estas são fotos de estudantes do 9º ano e do 5º ano, respectivamente.



Imagem 11

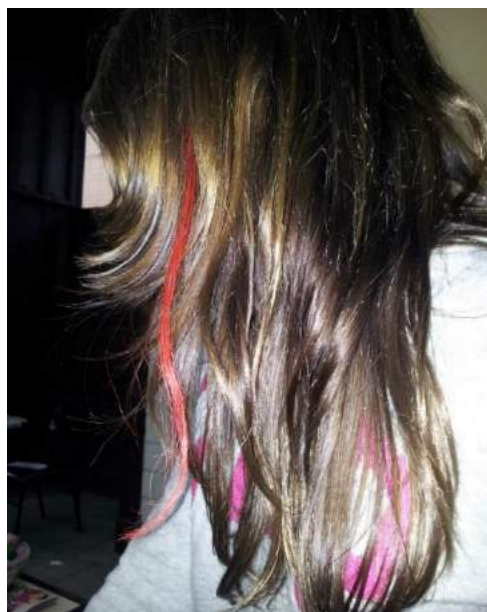


Imagem 12

As fotografias mostram duas jovens alunas do Colégio Pedro II, em idades e momentos diferentes – 15 e 11 anos –, mas que estão expostas a referências visuais e culturais similares. Uma estava indo para o Ensino Médio no ano seguinte, última etapa

da Educação Básica; a outra estava indo para o 6º ano, que também é uma mudança importante dentro da estrutura escolar que utilizamos.

A juventude está longe de pertencer a um grupo único e hegemônico, com características definitivas, o que percebemos é a multiplicidade de usos e sentidos que os indivíduos – ou “multivíduos” (CANEVACCI, 1990) – empregam àquilo de que se apropriam. Não podemos desconsiderar o fato de que a internet e as tecnologias visuais estão construindo novas visões e novas visualidades sobre o que consideramos ou não como juventude.

O corpo e a estética de suas ações, são articuláveis às discussões sobre juventude ou sobre identidades juvenis? Acredito que sim, pois dificilmente existem categorizações que sejam estanques aos nichos que para elas criamos, uma tende a esbarrar na outra numa sociedade que está em constante transformação e em que seus praticantes experimentam formas de contato há pouco tempo impensáveis.

As estéticas que comumente caracterizam a juventude são exploradas em demasia pelas mídias e fazem crescer entre nós a ideia de que podemos ser jovens em qualquer momento em que vivemos. E muitas imagens, até pouco tempo conflitantes entre si dentro de nosso modelo cultural, são geradas a partir dessa mudança na forma de encararmos as fases da vida.

As imagens abaixo são de alunas do 5º ano de escolaridade que usam gargantilhas de plástico que, de tempos em tempos, voltam a ser um dos adornos corporais preferidos entre as meninas.

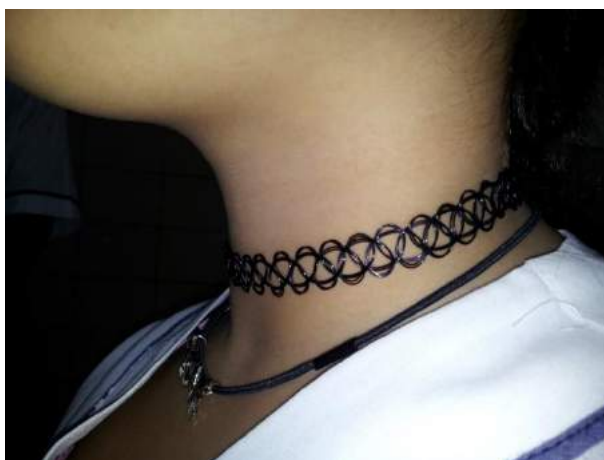


Imagem 13



Imagem 14

De modo geral, cada época possui estéticas que a identificam, mas elas não ficam restritas a tempos determinados. Ao observar que este objeto – bastante comum também na década de 1990 – estava novamente sendo usado por muitas meninas, eu comentei com uma delas:

Rosana: *Eu usava este tipo de gargantilha quando eu tinha, mais ou menos, a idade de vocês.*

Uma delas, que vou chamar aqui de Paula, respondeu:

Paula: *Sério professora? Então quer dizer que estamos usando coisas antigas?*

Rosana: *De certa forma, sim, mas a moda é assim mesmo, quase sempre retorna, mas de jeito renovado, porque cada pessoa usa os objetos de uma maneira.*

Minha conversa com as alunas não alcançou este teor, mas a sensualidade denotada pela forma que as jovens portam estes enfeites é um dos seus aspectos mais perceptíveis, mesmo sendo usado por meninas de pouca idade, como as minhas alunas, que tinham dez anos quando as imagens foram registradas. Talvez elas não tivessem total consciência dos sentidos que seus simples objetos de plástico podiam carregar, porém, o pescoço é uma área vital, lugar estratégico de ataques de seres reais, como felinos de grande porte; e mitológicos como os vampiros das histórias de cinema. Lugar de domínio e controle físico e ideológico.

Imagem corporal é a figuração do próprio corpo formada e estruturada na mente do mesmo indivíduo, ou seja, a maneira pela qual o corpo se apresenta para si próprio e para o outro. É também o conjunto de sensações construídas pelos sentidos (audição, visão, tato), oriundos de experiências vivenciadas pelo indivíduo, onde o referido cria um referencial para o seu corpo e para o corpo do outro.

As imagens corporais que, em nossas relações diárias, nos causam conforto ou inquietude, medo ou tranquilidade, são formadas por conjuntos de signos que nos são transmitidos ao longo da vida, em casa, nas ruas, na mídia e, como não poderia deixar ser, também na escola. Muitas vezes nos pegamos atribuindo a chancela de “bom aluno”, ou de “pessoa do bem”, àqueles que possuem uma aparência que, por vários motivos, julgamos mais aprazível.

Entre os jovens essa seleção pela aparência é ainda mais explícita, porém muito destacada pelo critério genérico do “feio ou bonito”. Em sala de aula ouço muitas conversas entre os estudantes que, por vezes, me causam reações destemperadas; noutras

simplesmente finjo não ter ouvido: *não vou sentar perto desse moleque, ele é muito feio. Ah, não vou fazer o trabalho com ela, já viu as roupas que ela usa? Caraca, sai daqui, cara, feiura pega!*

Como aprendemos a valorizar ou a desprezar determinadas estéticas corporais e, por conseguinte, os indivíduos que as portam? São construções imagéticas de grande complexidade que envolvem noções que se manifestam em nossas relações de forma direta. Tais construções se adensam à medida que novos conceitos e visões sobre determinados assuntos são atrelados a alguns conjuntos de imagens. É um processo histórico-sócio-cultural acompanhado pelas mídias e pelas artes, que não se abstém de aproveitar as transformações e significações que as imagens corporais sofrem e ocasionam.

Considerações finais

Tendo em vista o caráter autoral e inventivo das imagens corporais dos jovens, aqui apresentadas, estas podem ser encaradas como um tipo específico de criação visual, entendidas também como formas artísticas de viver o cotidiano escolar. É possível identificar também as aproximações estéticas entre indivíduos de faixas etárias distintas. Com uma participação muito grande da mídia e do mercado, a infância e a adolescência podem ser visualmente aproximadas e até diluídas.

As análises que as imagens produzidas pelas juventudes podem suscitar abrangem muitos campos e geram algumas possibilidades de caminhos a serem empreendidos. O que foi apresentado aqui foi apenas uma dessas possibilidades. Trazidas como um dos elementos marcantes da cultura juvenil, as imagens corporais apresentam variadas formas de estar e de compreender o mundo. É a partir delas que este grande grupo influencia e é influenciado.

Este trabalho não esgota as discussões sobre as possibilidades comunicativas que as imagens corporais estabelecem, contudo, as visualidades juvenis são compostas e atravessadas por todas as questões aqui apresentadas: arte – no que tange aspectos de inventividade e autoria – identidade, ampla rede de significados, mídias, cidade, escola, tecnologias, estética, sociedade; cada um desses elementos formam um complexo que nos coloca diante de questões que não se referem ao outro apenas, estaremos sempre inseridos nelas, seja qual for a postura que adotemos sobre o assunto.

Referências

BERINO, Aristóteles. (org.). **Ensino e Pedagogia da Imagem**. Seropédica: EDUR, 2013.

BRETON, David Le. **Antropologia do Corpo e Modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas Extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 9ª. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

JEUDY, Henri-Pierre. **O corpo como obra de arte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, e com se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade** - V.28 n.98. Campinas: 2007.

Referências das imagens

Imagens 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13 e 14: pertencem ao arquivo pessoal da autora.

Imagem 2: disponível em:

<http://www.aratuonline.com.br/marcadaalma/2015/01/15/a-roqueira-pitty-e-as-suas-tatuagens/> Acesso em: 29-09-2015

Imagem 8: disponível em:

<http://www.clicasorocaba.com.br/faraosbolsasbyjoelma/bone-preto-aba-reta-dourada-bordado-desenho-diamante-ostentacao-cl-1204> Acesso em: 09-03-2015

Imagem 9: disponível em: <http://www.modalogia.com/2012/04/12/qual-e-a-identidade-da-sua-marca-parte-2/> Acesso em: 26-06-2015

O Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola como dispositivos de análise das práticas de participação escolar.

3- Juventudes e ação cultural em diferentes contextos

Camila Tobio Emmerich, UFES

camilaemmerich@hotmail.com

Gabriela Silva Neves, UFES

gabrielasilvanevess@gmail.com

Resumo

Este trabalho partilha resultados da pesquisa que focalizou a participação dos estudantes na gestão das políticas públicas de educação, acompanhando a implementação do grêmio estudantil e da rádio-escola em uma escola pública de ensino fundamental, em Cariacica/ES. Esses são dispositivos potentes de análise da dinâmica escolar e da gestão da escola. A pesquisa-intervenção foi utilizada como método de produção dos dados e de interferência no campo. O processo de constituição do grêmio e a proposta da rádio expressaram uma série de naturalizações, colocando em análise as práticas educacionais e os discursos de participação cidadã que são reproduzidos incansavelmente nas escolas. Acompanhar tal processo ressaltou que o cotidiano escolar, em seu modo de funcionamento hierárquico e autoritário, é pouco propício para ações participativas. Como resultado, aponta-se que processos de formação estão em curso no decorrer da experimentação da constituição do grêmio e da rádio. Práticas de uma educação não-formal que produzem modos de vida interferem no sentido que conferem à escola, permitem colocar em análise vivências de preconceito, de partilha da vida, de moralização e desqualificação que vivem no cotidiano escolar. Torna-se então necessário o incremento da participação dos estudantes na gestão da escola e a problematização das práticas de tutela que permeiam a organização dos estudantes.

Palavras-chave: Grêmio estudantil, Rádio-escola, Juventude.

Introdução

O trabalho que aqui debatemos apresenta questões relativas ao acompanhamento do processo de criação e implementação do grêmio estudantil e da rádio-escola em uma escola de ensino fundamental, entendendo-os como dispositivos potentes de análise dos processos que atravessam o cotidiano escolar, bem como de participação na gestão de políticas públicas. Delimitamos a atuação com o grêmio estudantil na escola localizada na região de Campo Verde/Cariacica/ES, por este se constituir como um dos primeiros grêmios estudantis em processo de criação na rede municipal e com a rádio-escola nessa mesma instituição.

A constituição de 1988 estabeleceu diversos procedimentos que visavam garantir a participação da população na gestão das políticas públicas. Contudo, duas décadas após sua aprovação nos deparamos com vários problemas no tocante à participação da população neste processo e ao próprio modo como a noção de comunidade ainda é abordada. Gotardo (2010, p. 4) aponta que a noção de comunidade hegemônica no campo da educação está demarcada por uma delimitação geográfica e por traços identitários. A autora indica que a comunidade deve ser definida pela “potencialidade de comunicação com o Outro, pelo interstício, pela produção comum, pela capacidade de ações coletivas que não remetem à unidade, [...] uma comunidade menos de semelhanças que de diferenças”. Estas contribuições nos permitem perceber que o modo como se recorta o que é ou não uma comunidade, e a regulamentação dos modos de participação possíveis, inviabilizam ou potencializam a interferência da população na implementação das políticas públicas.

Valla (2002), nas pesquisas que realizou, chamava atenção para que a participação popular, aceitável nos marcos da ordem institucional, muitas vezes é acionada para legitimar ações já definidas pelos governos locais. Discernindo entre controle social e controle público, este autor indicou que o controle público diz respeito à ativa participação das camadas populares na efetivação das políticas públicas, e não ao controle governamental que muitas vezes institui a participação popular nos limites dos marcos legais existentes. A participação popular envolve uma multiplicidade de ações, estratégias, astúcias, que as diferentes forças sociais criam para interferir na formulação, execução, fiscalização e avaliação das políticas públicas e dos serviços básicos na área social (VALLA, 2002, p.4). No entanto, a participação social tem sido reduzida à

participação-consulta, apaziguando as nossas interferências no campo dos direitos sociais e políticos e mingando-a a escolhas possíveis entre possibilidades já dadas; ou isso ou aquilo, ou deste jeito ou de outro. Lidamos com políticas de privatização em que a população no lugar de exercício ativo passa a figurar como ator coadjuvante de decisões já propostas e tecidas individualmente, e a participação torna-se ferramenta de controle do social.

Focalizando a participação estudantil, estudos como os de Carlos (2006) e de Ildebrando (2012) indicam que a organização dos estudantes tem sido colocada à parte do sistema escolar, ficando vinculada à boa vontade de gestores da escola e dos professores, que se dispõem a prestar informações de como devem proceder para participar dos grêmios. Ainda, no processo de criação dos dispositivos de participação na gestão escolar, incluídos na Constituição de 1988, os grêmios ocupam invariavelmente o último lugar nas prioridades dos gestores.

Apesar de nos últimos anos as condições infra-estruturais das escolas municipais em Cariacica tenham sido alteradas substancialmente, acrescido das ações governamentais que abrangeram criação de mecanismos formais de participação na gestão das escolas - via política municipal de fortalecimento e criação de conselhos de escola (2006), eleição direta para direção das escolas (2009) e implantação do caixa escolar via Programa Federal Dinheiro na Escola (2005) -, o arrefecimento dessas lutas redundou em poucos avanços na construção coletiva dos princípios e diretrizes da gestão democrática da política educacional municipal. Em Cariacica, na região 2, apenas as escolas municipais contam com conselhos de escola e dispositivo de eleição da direção da escola com participação de trabalhadores, usuários e a comunidade. Apenas no ano de 2014 é que a Secretaria Municipal de Educação iniciou um processo de debate com as escolas municipais visando à criação de grêmios estudantis.

A política municipal de fomento à organização dos grêmios estudantis nas escolas públicas municipais ainda está em processo inicial. Em 2014 a SEME/Cariacica, por meio da gerência de Educação Cidadã - Coordenação de Gestão Democrática e Política Educacional -, com o objetivo de promover e orientar a implantação dos Grêmios Estudantis nas Unidades de Ensino (UE) da Rede Municipal de Cariacica, elaborou um documento norteador com propostas de ações e de organização sobre o processo de formação e funcionamento do Grêmio e apresentou à comunidade escolar. Este

documento representou um movimento inicial provocando debates acerca da criação dos grêmios. Contudo, a proposição da SEME instituía a função 'professor mediador' e já delineava um modo de funcionamento do grêmio de caráter representacional, com chapas, diretoria, associados, etc. Mais uma vez as práticas de verticalização da gestão escolar e de tutela da organização dos estudantes se fizeram presentes, apontando os desafios que os estudantes lidam no cotidiano escolar.

O percurso das pesquisas e trabalho de extensão realizados em Campo Verde/Cariacica/ES, mais especificamente junto ao Sistema Municipal de Ensino de Cariacica/ES, continua apontando que a implementação de canais formais de participação local na gestão das políticas públicas tem sido um grande desafio neste município. Entendemos que o grêmio estudantil e a rádio-escola são experiências potentes de participação no cotidiano escolar. Neste sentido, seu processo de criação traz inúmeras indagações: Como os estudantes se organizam? Quais suas demandas? Quais estratégias utilizam para expressar suas proposições? Como a criação de um dispositivo como o grêmio estudantil e a rádio-escola interfere no cotidiano escolar? Como a escola lida com os exercícios de autonomia protagonizados pelos estudantes?

A partir de vivências que este mesmo percurso nos possibilitou, a proposta de uma rádio-escola surge como mais um caminho de interferência no cotidiano escolar. Entendemos que este afeta a escola de outras maneiras, à medida que, diferente do grêmio, a rádio é um projeto que envolve mais do que somente alunos, visto que é da escola. Além disso, seu funcionamento envolve outros fatores como o contato com aparelhos eletrônicos, outras formas de interação com a linguagem, conhecimento, um alcance mais imediato da informação e muitos outros. Ademais, assim como afirmam Gonçalves e Azevedo (2004), o projeto de rádio-escola se constitui a partir de um exercício coletivo de decisões, pactuações, discussões e estratégias que fazem parte da formação escolar e cidadã dos participantes. Sendo assim, entendemos que a aposta de uma rádio-escola e da implementação de um grêmio estudantil se aproximam nesse sentido, pensando os mesmos como espaços em que esse exercício se coloque.

No que tange à produção acadêmica sobre grêmios estudantis e rádio-escola os estudos ainda são reduzidos. Os estudos sobre gestão democrática abarcam em sua maioria os conselhos de escola, a eleição de diretores, o cotidiano escolar. Estudos efetuados por

Spósito (2009) apontavam que poucos eram os trabalhos direcionados à participação de estudantes, em sua maioria focalizando estudantes secundaristas.

A partir da bibliografia consultada e do acompanhamento que o grupo de pesquisa e extensão tem efetuado na rede municipal de Cariacica, os dados produzidos indicam que o grêmio e a rádio-escola são espaços importantes de compartilhamento de experiências, de experimentação de modos de lidar com posições de vida diversas, de criação de estratégias de interferência na dinâmica escolar. Sobretudo, nos parece que o grêmio é um dispositivo potente para colocar em análise as relações de poder na escola (FOUCAULT, 2007), o lugar do aluno como destituído de saber, as práticas coletivas de gestão da escola, dentre tantas outras questões. Enquanto isso, a rádio-escola também funciona como dispositivo de análise para essas questões, embora guarde particularidades que abordaremos a seguir.

É entre modos de participação consentidos e modos de participação indagadores do presente que estas experiências de participação da juventude se efetuam. Um dos processos que têm permeado estas experiências são os processos de tutela que os estudantes são alvo quando se organizam para criar espaços como um grêmio estudantil.

Com relação à rádio, esses processos emergem de outras formas, mas não deixam remeter aos modos de pensar a juventude, modos de fazer o processo de escolarização, dentre outros que atravessam a escola. Em suma, neles se atualizam práticas de resistência e também de regulamentação da vida (FOUCAULT, 2005). No que se refere aos objetivos desta pesquisa o acompanhamento do processo de criação e implementação do grêmio estudantil e da rádio-escola contribui para debatermos as práticas de gestão da escola e o lugar que os atores da mesma têm ocupado neste processo.

Discussão

Nas pesquisas realizadas no grupo de pesquisa ao qual esta pesquisa se vincula temos utilizado a pesquisa-intervenção como método de produção de dados e de interferência no campo pesquisado. Com esta proposição ressalta-se a dimensão política que compõe um percurso de pesquisa; no caso deste projeto, o grêmio estudantil e a rádio-escola

como dispositivos de análise do cotidiano escolar e do processo de democratização da gestão das políticas públicas em educação.

A pesquisa intervenção visa à interrogação das práticas naturalizadas que se materializam nos estabelecimentos. Parte do pressuposto que intervimos conhecendo. Este método se utiliza da construção de dispositivos de análise coletiva dos dados produzidos, de forma a interferir nos processos instituídos em dado campo. Objetiva ampliar os graus de comunicação entre os diversos grupos visando ampliar os graus de autonomia e de coletivização das práticas de gestão. Trata-se neste método de acentuar os participantes como sujeitos ativos da pesquisa (ROCHA; AGUIAR, 2003).

A pesquisa-intervenção, nessa pesquisa, abarcou como estratégias metodológicas:

1. Estudo das experiências de grêmios estudantil e de rádio-escola e de referências teóricas que auxiliaram na análise dos dados produzidos;
2. Mapeamento das experiências de criação de grêmios estudantis em escolas da rede municipal de Cariacica por meio de levantamento de dados junto à coordenação do Programa Escola Cidadã/SEME/Cariacica, responsável pelo acompanhamento da criação dos grêmios estudantis na rede municipal;
3. Acompanhamento das ações efetuadas no processo de criação e implementação dos grêmios estudantis na rede municipal de educação de Cariacica/ES e particularmente na unidade escolar pesquisada;
4. Acompanhamento das ações efetuadas no processo de implementação da rádio-escola na unidade escolar pesquisada;

A execução desta pesquisa-intervenção focalizou os alunos e também os trabalhadores da Escola de Ensino Fundamental em que atuamos, realizando intervenções que trouxeram a discussão acerca da organização da escola, o seu modo de funcionamento, os impasses para a participação dos alunos, a problemática da falta de horário para o encontro dos estudantes e o modelo de funcionamento da escola como um todo. A partir do entendimento da necessidade dos alunos se articularem politicamente como um corpo estudantil ativo e deliberativo, atuando para além da representação no Conselho de Escola, durante o período da pesquisa acompanhamos os estudantes na organização e implementação do grêmio, buscando apoiar e fortalecer a construção de um grêmio estudantil nesta unidade escolar. Partindo dos aportes metodológicos da pesquisa-intervenção, compreendemos que nosso modo de fazer pesquisa opera no sentido de

uma negação da suposta neutralidade científica e desnaturalização do modo de produção de conhecimento positivista (COIMBRA, 1995). A partir dessa concepção de produção de conhecimento, buscamos acolher as demandas produzidas pelo campo e provocar torções nos nossos objetivos iniciais, direcionando o trabalho também para o acompanhamento da construção desse importante espaço de compartilhamento de experiências, de experimentação de modos de lidar com posições de vida diversas, de criação de estratégias de interferência na dinâmica escolar.

A partir de 2014, período em que se iniciou o processo que visava a implementação dos grêmios em Cariacica, o grupo de Pesquisa passou a estar junto da escola oferecendo apoio para a criação e implementação do Grêmio Estudantil. Vale ressaltar que este processo expressou uma série de naturalizações, colocando em análise as práticas educacionais e os discursos de participação cidadã que são reproduzidos incansavelmente no cotidiano escolar.

Sendo assim, à medida que acompanhávamos esse processo, percebíamos diversos impasses e estratégias que se colocavam principalmente no que toca o lugar dos alunos e de sua participação.

É possível perceber uma produção de medo que chega aos alunos através dessa hierarquia presente na instituição escolar. O simples fato de expor proposições se torna uma atitude desafiadora, pois a falta de autonomia por parte dos alunos corrobora para a falta de coragem na hora de expor suas propostas. Por vezes os alunos se calam perante situações por reconhecerem que não existe espaço para proporem suas ideias ou suas demandas. O diálogo de parceria entre professores, diretores, coordenadores e alunos é quase inexistente. Nesse sentido, ganha imensa relevância a necessidade de fortalecer a grupalidade da juventude por meio de dispositivos como o grêmio e a rádio-escola, para que possam expressar suas próprias demandas e desafios cotidianos e ampliar o diálogo entre os que compõem o cotidiano escolar.

Destaca-se, nesse sentido, a evidência da verticalização das relações, já que a subestimação da capacidade dos alunos em relação a qualquer atividade de exercício de autonomia era imediatamente colocada, refutada com um discurso de tutela. Percebíamos, em encontros com os alunos, o receio que tinham de expor posicionamentos, demandas ou proposições, apontando ainda mais para relações permeadas por silenciamento. Nos anos de 1960, Paulo Freire (1978) já nos advertia

para os efeitos de uma educação bancária em que os alunos são vistos como destituídos de saber, como sujeitos sem voz.

Outro fator que se fez presente foi a dificuldade dos alunos para conseguirem horários para seus encontros. O contra-turno se mostrou repleto de atividades e a escola acabava por criar obstáculos inúmeros para a disponibilização de horários. Nota-se, com isso, a dificuldade que, como indicam Martins e Dayrell (2013), a escola possui de perceber o espaço do grêmio como sendo parte de um processo de formação.

O grêmio e a rádio serviram como dispositivos para questionar o modelo clássico de educação que valoriza o aprendizado dentro e somente da sala de aula. Esses dois projetos se colocam como formas de aprendizado transdisciplinares e com base na experiência dos alunos no seu envolvimento, de maneira democrática e cidadã.

Com as experiências com o grêmio, nós propomos a implementação do projeto da rádio-escola, entendendo a rádio também como um espaço de participação social, visto que os estudantes estavam um pouco desanimados com o Grêmio, permeados por essas práticas despotencializadoras de autonomia e pouco espaço de diálogo com o corpo pedagógico. A rádio não estaria ligada ao Grêmio diretamente, sendo que os alunos poderiam optar em participar dos dois projetos ou poderiam estar um deles.

A ideia é que a rádio fosse gerida pelos estudantes com o apoio dos professores visando a sua horizontalidade que permitiria deslocar a forma hierárquica de construir relações na escola, sendo um meio de comunicação horizontal, democrático e participativo (Gonçalves; Azevedo, 2004) onde abre-se espaço para o diálogo dentro e fora do aparelho escolar. As competências desenvolvidas via rádio permitiriam colocar em questão as formas de fazer educação dentro das escolas que são tão engessadas e com relações verticais a partir da construção do diálogo entre funcionários e alunos, bem como poderia ajudar a criar espaço para o fortalecimento do grêmio.

Antes de colocarmos a rádio para funcionar, foram feitas uma série de reuniões com a equipe pedagógica e com os professores para explicar qual era a nossa proposta para a rádio e qual lugar a escola ocuparia nesse projeto. Nessas reuniões ficou acordado que o projeto REDES estaria a frente da rádio-escola até o fim do ano e no início de 2017 a escola assumiria a frente da rádio. Nós também ficaríamos responsáveis pela formação

dos professores e alunos acerca da rádio escola e a escola ficaria responsável pela liberação de aula desses alunos e professores.

Também conversamos sobre a importância do envolvimento dos professores como facilitadores da rádio junto com os alunos, já que os estudantes da UFES só poderiam ir à escola uma vez por semana, e um espaço para que os equipamentos fossem guardados. A coordenação da escola aprovou as propostas e se comprometeu em se articular para atender os pedidos. Em seguida, foi marcada uma reunião com os professores para apresentar o projeto e saber se havia alguém disposto a ajudar, pois era necessária a participação de um professor mediador.

Poucos professores mostraram-se interessados, alguns justificaram a falta de interesse por trabalharem em regime de designação temporária, o que poderia dificultar o andamento da rádio no próximo ano devido a incerteza da permanência na escola. Por conta disso, os professores efetivos se colocaram a disposição para ajudar. Apesar da receptividade durante as reuniões pouco foi feito por parte da escola. A rádio foi bancada pelos alunos do projeto como o combinado, mas não foi possível avançar muito com as oficinas e conseqüentemente os alunos e professores ficaram a parte do funcionamento da rádio.

Mesmo sem conseguir elaborar oficinas e conversar oficialmente com os alunos sobre a proposta de uma rádio que pudesse ser construída por eles, utilizamos de algumas estratégias para tentar fazer funcionar essa aposta. Um meio utilizado foi a escolha do nome da rádio. Pedimos aos alunos que sugerissem nomes para a rádio escola para, posteriormente, realizarmos o processo de votação da escolha do nome oficial. Houve uma grande movimentação por parte dos alunos nesse processo, dos maiores (6º ao 9º ano) e dos menores (1º ao 5º ano), nos dois turnos, e o nome escolhido foi "Rádio Open Music".

Algo que nos surpreendeu bastante foi a postura das crianças menores (1º ao 5º ano) em relação à rádio-escola. Nós já havíamos pensado a participação na rádio para os alunos do 6º ao 9º ano, porém os que mais se envolveram com a rádio no sentido de pedir e "curtir" as músicas e até cobrar o funcionamento da rádio foram os alunos do 1º ao 5º ano, sempre muito ativos e interessados.

Outra situação com a rádio-escola que vale a pena destacarmos se deu durante as ocupações de escolas e universidades que ocorreram em todo o nosso país no ano de 2016, inclusive em algumas escolas estaduais em Cariacica/ES. Diante dessa realidade, algumas alunas foram até nós enquanto conduzíamos a rádio e pediram espaço para falar sobre a PEC 241/2016, que era um dos motivos pelo qual os estudantes ocupantes estavam protestando, manifestar apoio a esses estudantes e convocar os colegas para apoiá-los por meio da arrecadação de alimentos. Diante dessas e outras experiências pontuais com a rádio-escola pudemos perceber o quanto de fato a rádio pode ser um espaço democrático de fala para os estudantes, um espaço que eles podem se apropriar e fazer uso da forma que acharem pertinente.

Nos atentamos também para uma realidade específica a qual a escola que trabalhamos se situava, era uma escola no interior de Cariacica que é também considerado o mais pobre município da região, e recebe menos investimentos. Deparamo-nos, então, com uma escola que estava com dificuldades de arcar com funções básicas como manter as aulas todos os dias, o número de professores efetivos era mínimo e havia um forte desgaste no discurso deles. Precisamos pontuar esses fatores para que não haja uma pessoalização e uma culpabilização dos trabalhadores, lembrando que a nossa luta é contra modo de se fazer educação no Brasil e não com pessoas, bem como as nossas dificuldades também sinalizam um problema da esfera macro, e não daquela escola específica.

Realizamos diversas análises quanto ao desenvolvimento do grêmio estudantil e da rádio-escola ao longo do ano de 2016, e ao final do ano concluímos que pouquíssimo havia sido feito em relação à proposta inicial da rádio, por falta de empenho da escola em cumprir os acordos estabelecidos conosco, e vimos o movimento do grêmio enfraquecer a ponto dos alunos não mais se reunirem.

Diante dessa realidade decidimos que era o momento de conversarmos francamente com a equipe escolar sobre a continuidade do projeto na escola. Marcamos reuniões nos dois turnos e realizamos as conversas. Os membros da equipe escolar expuseram suas opiniões acerca do grêmio estudantil e da rádio-escola, uns contrários e outros favoráveis, e por fim acordaram de se reunir no início do ano letivo de 2017, junto com os professores, para decidirem coletivamente a continuidade ou não do projeto.

Considerações finais

O governo propõe poucas ações voltadas para a juventude e quando o faz deixa de fora da construção dessas políticas públicas a população jovem a qual se direciona. Questionamo-nos sobre como é possível atuar dessa maneira e esperar que os jovens se interessem e ocupem esse espaço. O desestímulo ao protagonismo político do jovem é feito constantemente, podemos encontrar exemplos dentro da própria escola, onde geralmente o aluno é excluído de toda e qualquer participação na construção da dinâmica escolar. Experienciamos essa situação na escola de ensino fundamental onde o Redes atua em Cariacica/ES, como já descrito.

Nesta unidade escolar foi implementado um grêmio estudantil auto-gerido há dois anos, num processo que durou quatro, mas todo o período da construção do grêmio e a sua continuidade foi marcado por um constante desincentivo e apatia por parte da equipe escolar. Encontramos nesse período práticas de tutela que rompiam com a proposta de um grêmio autônomo que pudesse intervir no modo escolar, defender interesses dos alunos e fazer da escola um espaço também deles.

Podemos exemplificar, com base nos acontecimentos que ocorreram com as reivindicações propostas pelos alunos inseridos no grêmio, que não há espaço de fala para os alunos dentro da escola, as ações propostas por eles que visavam a melhoria da escola nunca foram atendidas, seja por uma impossibilidade, seja por desinteresse da escola. Essa inércia da escola para com os alunos causou entre eles uma desmotivação em continuar participando das atividades do grêmio, pois se sentiram impotentes como se suas ações não surtisses efeito algum ou não tivessem importância.

Quanto à rádio-escola ficou ainda mais evidente o desinteresse da escola em proporcionar um espaço dialógico com os alunos, pois o apoio da escola ficou a nível de discurso. Todo o pouco trabalho desempenhado com a rádio foi realizado pelos extensionistas e não se conseguiu, de fato, vincular os estudantes e os professores ao projeto.

Passamos por algumas experiências interessantes com a rádio, tivemos alguns vislumbres de seu potencial enquanto espaço democrático de fala e de atuação dos alunos, mas mesmo assim a escola permaneceu distante e mais uma vez vimos o sufocamento de algo feito por e para os alunos.

Dessa forma, percebemos as grandes dificuldades em se construir uma escola mais democrática e com participação ativa dos estudantes nesse processo.

Essa juventude que se sente impotente perante a escola tende também a se sentir dessa forma em relação ao governo precisando construir novos espaços onde suas ações possam intervir na sua realidade.

É necessário que a juventude se reconheça enquanto potentes atores na construção diária de sua realidade, como na escola, é preciso que se perceba os jovens como protagonistas na construção da política pública e interventores no seu modo de funcionamento.

Referências

CARLOS, Aparecida da Graça. Grêmios Estudantis e participação do estudante. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da PUC/São Paulo, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GOTARDO, S. Políticas de comunidade nos terrenos da educação. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

ILDEBRANDO, A. G. O grêmios estudantis de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo e a relação no processo de formação da cidadania dos alunos. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da PUC/São Paulo, 2012.

VALLA, Victor Vincent. Prefácio: Controle social ou controle público? Uma contribuição ao debate sobre controle social. In: WENDHANSEN, Águeda. O duplo

sentido do controle social: (des)caminhos da participação em saúde. Itajaí: Univali, 2002.

AS JUVENTUDES NA PRODUÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO: O DIREITO À CIDADE EM UMA ABORDAGEM DA CARTOGRAFIA DA AÇÃO

Marcia Soares de Alvarenga

Programa Mestrado em Educação- Processos Formativos e Desigualdades Sociais

UERJ/FFP

msalvarenga@uol.com.br

Eixo 3: Juventudes e ação cultural em diferentes contextos

Resumo

O presente trabalho é fruto de pesquisa que vem sendo realizada no âmbito do projeto de pesquisa "Poder local e políticas educacionais e suas repercussões no direito à educação de jovens e adultos" financiada pelo CNPq, tendo como recorte territorial a cidade de São Gonçalo, localizada no leste metropolitano fluminense/ RJ. O problema da pesquisa interroga como os jovens de origem popular buscam dar sentidos à produção da vida sendo analisadas as ações destes sujeitos na produção social do espaço urbano. A abordagem metodológica da pesquisa envolveu a elaboração de uma cartografia das ações sociais das juventudes no espaço social da cidade. Tais ações colocam em cena jovens de origem popular que (re)criam novas formas de produção social do espaço urbano, tensionando, por meio de suas ações políticas, a rigidez e a hierarquização das organizações tradicionais. Concluímos que o fazer político desses sujeitos corrobora para a produção de diferentes territórios na cidade ao mesmo tempo em que, por meio desses, tornam-se sujeitos da política e sujeitos políticos portadores de projetos de sociedade nos quais o "direito à cidade" é parte inalienável.

Palavras-chave: Juventudes; Direito à Cidade; Cartografia da Ação

Introdução

As agendas para as políticas de direitos dirigidas à juventude ganharam contornos de preocupação nos cenários nacional e internacionais mobilizados por programas de organismos supranacionais, em especial, veiculados pela Organização das Nações Unidas a seus países membros, através do Programa Mundial de Ação para a Juventude, no ano de 1985.

No Brasil, a expectativa de superação dos impactos sociais e econômicos das políticas de corte neoliberal dos anos noventa, reposiciona, tardiamente, o governo central na formulação de políticas públicas para a juventude tendo como marco o Plano Nacional da Juventude (2004) e por último o Estatuto da Juventude criado pela Secretaria Nacional de Juventude do Governo Federal (2013). Além disso, um conjunto de medidas legislativas veio a ancorar as ações de caráter institucional para os jovens brasileiros. Um marco nessa

direção foi o Plano Nacional da Juventude, criado no ano de 2004 e o Estatuto da Juventude de 2013 voltados para a educação de jovens.

Para continuarmos a abordagem da temática deste trabalho, torna-se necessário esclarecer a motivação principal através da qual compartilhamos o termo *juventudes* no plural. Acompanhamos a perspectiva de Charlot (2007) que, ao realizar pesquisa quantitativa com jovens brasileiros, considera que ao estudarmos os jovens, devemos adotar o termo *juventudes*, pois, no seu singular,

“Juventude” remete a um conjunto de relações sociais entre jovens e adultos. A articulação entre essas relações e uma conjuntura histórica define a condição da juventude em uma determinada época. Essa condição faz sentido além das diferenças nacionais, geográficas, étnicas e até de gênero. Entretanto, nem por isso se deve esquecer que, adotando-se uma distinção usada por vários sociólogos brasileiros, essa condição é vivida em várias situações de gênero, classe, etnia, etc. Esse é um dos embasamentos para a utilização do termo *juventudes* no plural e leva a combinar o plural com a unicidade dos jovens, em especial em relação a outras gerações. (CHARLOT, 2007, p.209).

Tal abordagem corrobora com estudos realizados por Spósito e Carrano (2003, p. 20), ao analisarem haver diferenças nas políticas públicas dirigidas para jovens de clivagem de classe desiguais. Para os autores a ocorrência de uma “convivência tensa entre a luta por uma nova concepção de direitos a essa fase de vida e a reiterada forma de separar a criança e o adolescente das elites do “outro”, não mais criança ou adolescente, mas delinquente, perigoso, virtual ameaça à ordem social”. Vale dizer que jovens de origem popular por serem considerados ameaçadores da ordem social recebem tratamento diferenciado do poder público.

Os dados globais sobre a população jovem brasileira, extraídos da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNADS), assim como os estudos da Unesco sobre o tema, têm contribuído para a elaboração de diagnósticos diversificados sobre as *juventudes* de nosso país. Para Spósito (2011), a moderna condição juvenil foi construída por meio da manutenção de relações importantes entre duas agências responsáveis pela reprodução social: a família e a escola. Contudo, cabe ressaltar o papel da escolarização dos jovens no cenário atual, pois,

o modo como os jovens vivem essa etapa da vida também se altera, uma vez que a escolaridade já não se afigura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupações e as posições dos estratos menos privilegiados

da sociedade, exatamente aqueles que têm acesso tardio aos degraus mais elevados do sistema de ensino (SPOSITO, 2011, p. 90).

A leitura sobre como os jovens de origem popular buscam dar sentidos para a produção da vida nos fez problematizar sobre a atuação destes sujeitos na relação entre produção social do espaço urbano com vistas à apropriação do "Direito à Cidade" (LEFEVBRE, 1990). A negação deste direito é analisado por este autor ao discutir que a expansão do urbano para as periferias das metrópoles faz com que diversos problemas sociais estejam relacionados à precarização urbanística caracterizada pela insuficiência de equipamentos públicos culturais, entre eles o equipamento público escolar, acessibilidade e mobilidade urbana, além da falta de espaços verdes e de espaços públicos.

No diálogo com este sociólogo francês, Santos (1993) recupera que o processo de urbanização no Brasil está associado intrinsecamente com o crescimento da pobreza. Para o autor, nas grandes cidades o que se deu foi a "urbanização da pobreza", atingindo, de uma forma brutal os jovens de origem popular.

Mas são, sobretudo, as perguntas feitas por Lefebvre (idem) que nos provocam a pensar sobre as possibilidades de se viver o direito à cidade, ou seja: "Quais são, quais serão os locais que socialmente terão sucesso? Como detectá-los? Segundo que critérios? Quais tempos, quais ritmos de vida cotidiana se inscrevem, se escrevem, se prescrevem nesses espaços 'bem sucedidos', isto é, nesses espaços favoráveis à felicidade?". (p.110).

Com estas perguntas Lefebvre imagina as possibilidades de realizarmos o "Direito à Cidade". Acompanhadas por este autor, nos perguntamos se existem espaços "bem sucedidos" produzidos socialmente pelas juventudes de periferias urbanas, tendo como recorte territorial o município de São Gonçalo, município este localizado no leste metropolitano do estado do Rio de Janeiro, segundo maior município em termos populacionais deste estado.

Necessário dizer que surgem, principalmente nas periferias de várias cidades, diversos movimentos atuando na luta pelo direito à cidade, pelo direito ao urbano, isto é, pelos direitos básicos de existência, especificamente educação, transporte, saúde, moradia. Nestes contextos, as estratégias de ação de jovens para o enfrentamento das contradições do espaço urbano nos fizeram traçar como objetivo da pesquisa realizar a cartografia das ações culturais de movimentos de jovens da cidade de São Gonçalo. Consideramos, que esses sujeitos têm potencial para compor um polo na correlação de forças que determina a ação dos poderes público, exercendo pressões para assumirem a formulação de políticas públicas destinadas à implantação dos bens e equipamentos culturais coletivos demandados pelos movimentos sociais das juventudes.

Tais movimentos colocam em cena jovens de origem popular que (re)criam novas formas de produção social do espaço urbano, tensionando, por meio de suas ações políticas, a rigidez e a hierarquização das organizações tradicionais. O fazer político desses sujeitos corrobora para a produção de diferentes territórios na cidade ao mesmo tempo em que, por meio desses, tornam-se sujeitos da política e sujeitos políticos portadores de projetos de sociedade nos quais o “direito à cidade” é parte inalienável.

Do ponto de vista metodológico da pesquisa, recorreremos à proposta da “cartografia da ação” delineada por Ribeiro (2009), a partir da qual realizamos uma representação cartográfica de um dos principais movimentos de jovens da cidade de São Gonçalo na produção de sociabilidades inscritas em ações de práticas culturais que repercutem sobre o direito à cidade.

Utilizamos essa metodologia com vistas a evidenciar a importância do lugar para a ação dos jovens e, que é a partir da relação simbiótica entre sujeitos e lugar que estas ações se constituem, compreendendo que estas só podem ser desenvolvidas se estiverem circunscritas em um determinado lugar. Partindo deste princípio, as ações deixam de ser consideradas esporádicas ou efêmeras; elas são compartilhadas e experienciadas, vividas, sentidas, fazem parte da historicidade do próprio lugar. A cartografia dessas ações não tem como finalidade somente representar a existência ou não das sociabilidades das juventudes de periferia, mas, sim, compreender que as suas ações dão existência e organicidade ao lugar e, logo, a vida desses sujeitos.

Ancorado nas perspectivas teórico-epistêmicas e metodológicas, o trabalho encontra-se organizado em duas seções. Na primeira seção, caracterizamos o município de São Gonçalo e o perfil das juventudes da cidade informado pelos indicadores educacionais e clivagem étnico-racial. Buscamos, também, discorrer sobre a importância da relação dos jovens com o lugar para a efetivação do direito à cidade a partir das ações no território. Na segunda seção, apresentamos o mapeamento de ocorrência das ações das juventudes que tensionam por políticas públicas pelo direito à cidade. Também trazemos as vozes de jovens sobre

São Gonçalo e as virtualidades do lugar para as juventudes e sua relação com o direito à cidade

A análise do contexto de vida de jovens moradores de periferias urbanas nos permite afirmar que eles vivem *sob cerco* (SILVA, 2008), assim como boa parte dos moradores de

favelas e bairros populares da região metropolitana do Rio de Janeiro. Esses grupos têm suas vidas cercadas pela ameaça constante da violência urbana, compreendida como “uma representação coletiva, uma categoria do entendimento de senso comum que consolida e confere sentido à experiência vivida nas cidades, bem como orienta instrumental e moralmente os cursos de ação”. (SILVA, 2008, p. 35).

Para esses jovens e suas famílias, faltam saneamento básico, condições adequadas de moradia, equipamentos de esporte e lazer, garantias trabalhistas, atendimento médico, creches e escolas públicas de qualidade. Sobram-lhes problemas relacionados à proximidade com a violência urbana – personificada no tráfico de drogas –, à poluição e degradação ambiental, à ausência de políticas públicas de enfrentamento aos problemas decorrentes do crescimento urbano desordenado.

No âmbito da dialética que envolve centralização-descentralização decorrente da reforma do Estado na década de 1980, muito embora consideremos que o grande capital não corresponda ao poder econômico local, concordamos com Daniel (1988, p. 30) ao asseverar que a ação do poder econômico e político local remete, “ainda que indiretamente, aos interesses do grande capital, na medida em que se insere nos marcos da regulação monopolista características do Brasil”.

Localizado na região do leste metropolitano do estado do Rio de Janeiro, o município de São Gonçalo, recorte de nossa pesquisa, possui 1.038.081 (IBGE, 2010), e exhibe profundas marcas do modelo de desenvolvimento desigual que materializam efeitos próprios da combinação entre o arcaico e o moderno. Produz, no dizer de Florestan Fernandes (1975), “uma estranha combinação”, ao gerar componentes históricos imprevisíveis na produção de desigualdades inerentes não apenas a um determinado espaço-regional, mas como forma pela qual a sociedade brasileira foi historicamente estruturada.

Nesse município, a realidade social e educacional parece refletir e refratar desafios para a produção do conhecimento e ação na realidade social. Assim, se por um lado os dramáticos índices de exclusão social, desfiliação da população da esfera dos direitos, além da própria precarização do acesso aos equipamentos públicos coletivos, como a escola, representam uma interpelação radical às pesquisas que vimos realizando; por outro lado, um olhar compreensivo sobre esta realidade confirma que o capitalismo realizou o seu projeto de expansão da “acumulação primitiva”, no dizer de Marx (2011), submetendo a força de trabalho de grandes contingentes de jovens e adultos trabalhadores às relações de produção capitalistas do trabalho assalariado.

Sendo um município formado pelas contradições próprias de um modelo de desenvolvimento desigual, os dados relativos à situação educacional do município estudado materializam o projeto histórico deste modelo e seus efeitos sobre os direitos de cidadania, entre eles, o direito à educação.

Entre a faixa etária de 15 ou mais 29.502 pessoas (IBGE,2010) não sabem ler e escrever. Considerando o recorte censitário da cor, deste total geral, os dados coletados por amostragem registram que na faixa etária de 15 a 24 anos, 444, (0,7%) de pessoas declaradas da cor branca, não sabem ler e escrever; 708 (1 %) de pessoas declaradas da cor parda, não sabem ler; 231 (1,2%), de pessoas declaradas da cor preta, não sabem ler e escrever.

Estes dados informam sobre maior incidência de analfabetismo, na linguagem censitária, "pardos" e "pretos". Se forem considerados em sua totalidade, o número de jovens que não sabe ler e escrever, entre 15 a 24 anos, é bastante expressivo. Representa, assim, um desafio para os estudos que tenham como sujeitos jovens de metrópoles periféricas das capitais brasileiras. Particularmente no município estudado, a forte e contínua densidade demográfica e a exuberância econômica deste município¹ não tem se refletido, na situação de alfabetismo entre jovens de origem popular na maior cidade localizada no leste metropolitano do Rio de Janeiro.

Cabe ressaltar que o grau de escolaridade de jovens de origem popular expressava complexa trajetória de escolarização. Em face ao percentual dos 22,5% destes jovens não nos foi possível, no entanto, identificar fontes que pudessem dispor de indicadores referentes às séries concluídas, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio.

Partindo do pressuposto de que estes jovens eram alfabetizados, mas não haviam concluído o ensino fundamental, esse contingente de perfil de escolarização incompleta, em condições diversas e desiguais, nos inquirim a (re)desenhar uma cartografia para além da teoria do capital humano; uma cartografia em que o lugar seja o que Santos (1999) compreende como o exercício da dialética, das contradições entre o vertical e o horizontal, o Estado e o mercado.

O entendimento das relações multiescalares, principalmente, as que ocorrem entre o local e o global decorre das múltiplas facetas que a globalização inscreve na sociedade atual. Os acontecimentos que se deflagram ultrapassam as fronteiras do local, sendo, por sua vez, também globais, porém a sua materialização se dá no lugar (SANTOS, 2003). Como consequência da globalização, observamos a descentralização da acumulação do capital que

¹ São Gonçalo ocupava a 6ª posição de economia, dentre os municípios do Estado do Rio de Janeiro (IBGE/Cidades, 2004, 2008).

fora acompanhada/provocada por aquilo em que muitos autores globalistas intitulam "desterritorialização" financeira global, que diz respeito ao fim das barreiras estatais (ou fronteiras nacionais) pelo seu pretense enfraquecimento e ao avanço dos impactos da virtualidade da acumulação cada vez mais flexível do capital proporcionada pela tecnologia da informática (HAESBAERT, 2009).

Um dos impactos gerados pelo período técnico-científico-informacional (SANTOS, 2006) está na articulação e na justaposição, cada vez mais intensificada, entre o local e o global. Deste modo, no lugar se consubstancia a mundialidade em formação e o local enquanto especificidade concreta (CARLOS, 2007). Como ressalta Santos (2006), "cada lugar é, à sua maneira, o mundo (...),mas também, cada lugar, irrecusavelmente, imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais" (p.201). O acontecer solidário, como esclarece o autor, se dá no lugar, sendo este definidor de usos, valores, identidades, ações etc.

As solidariedades implicam na coexistência no lugar, em geral, compostas por grupos de interesses e clivagens sociais antagônicas, daí os tensionamentos entre as múltiplas esferas do poder local que compõe a sociedade civil gonçalense na qual se inserem os jovens de origem popular.

Quando voltamos nossa investigação para as vicissitudes deste território nos colocamos frente às particularidades do processo de apropriação e (re)significação desse espaço urbano e, também, percebemos a importância que o território tem para a existência dos jovens de origem popular de São Gonçalo.

A cartografia da ação das juventudes de São Gonçalo pelo "Direito à Cidade"

Se considerarmos a dimensão política do lugar como a manifestação concreta da política do conflito e do poder, tomando-o propriamente como categoria de análise será possível, fincar bases sobre a vida cotidiana. Para Ribeiro (2016, p.15)

(...) na vida cotidiana a política não se esvazia na vaga e errônea ideia de banalidade e imediatez do cotidiano (o cotidiano pondo-se como o reino do senso comum). Isso quer dizer que sujeitos espacialmente inscritos, ao se relacionarem, efetivam sua prática no lugar que seja, ao mesmo tempo, território. Daí a ação emergir no campo das relações políticas como técnica da prática política, a mesma que busca superar os constrangimentos implantados em eventos do passado-presente por outros sujeitos da realidade social.

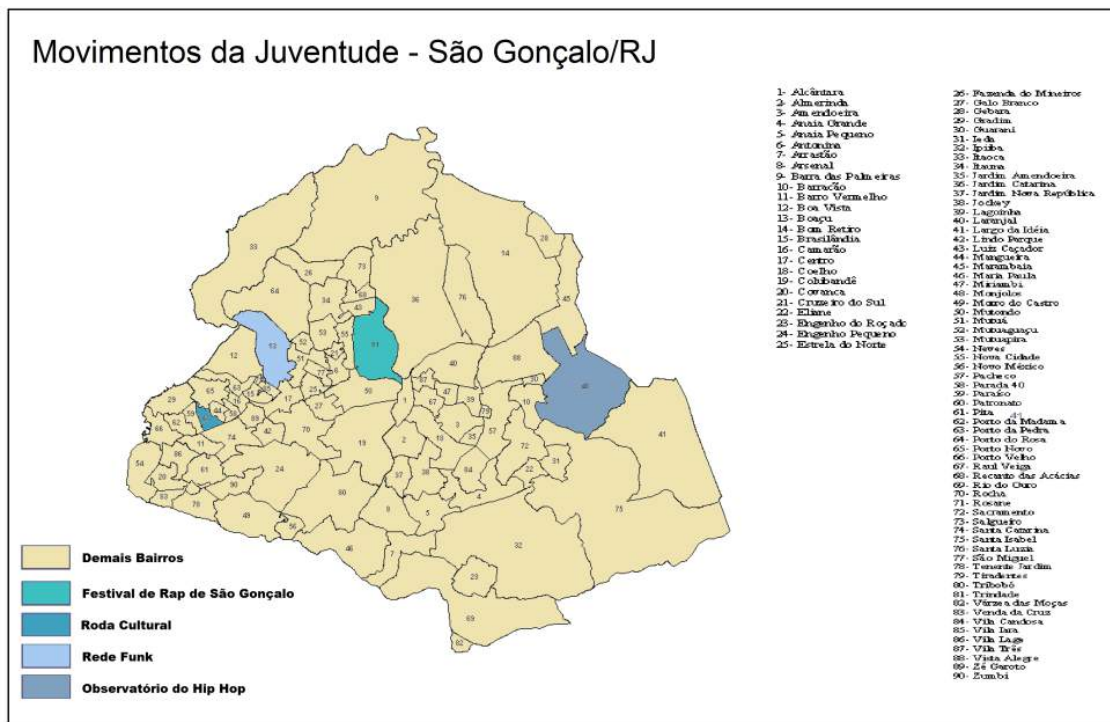
Tal enunciação é evidenciada por esta mesma autora, ao analisar que "a ação é portadora do tempo na própria espacialidade das técnicas na medida em que manifesta, no

mesmo movimento prático e político, as condições historicamente herdadas e o projeto de sua transformação". (RIBEIRO, 2004, p.34). Nenhum sujeito reivindica ou luta pela banalidade e vaguidade do que se pode chamar de real. Ao contrário, todo sujeito político luta pelo direito a efetivar politicamente o projeto coletivo de transformação.

A par destas reflexões, até o momento da pesquisa, localizamos quatro movimentos das juventudes com ações que vem sendo realizadas entre os anos de 2011 a 2016, a saber: Festival de Rap em São Gonçalo, Roda Gutural, Roda Funk e Observatório do Hip Hop. Utilizamos como ferramenta teórico-metodológica para a pesquisa a perspectiva da cartografia da ação (RIBEIRO, 2009). Aqui, o conceito de cartografia difere do formal trabalhado na ciência geográfica, sendo assim passível de compreensão e representação dos movimentos da sociedade, em particular, os movimentos das juventudes na cidade.

O mapa a seguir, apresenta a distribuição destes movimentos e sua relação na produção social do espaço e o direito à cidade:

Mapa de localização dos Movimentos das Juventudes em São Gonçalo



Fonte: elaboração dos autores

Observamos que estes movimentos estão localizados na extensão central do município de São Gonçalo, dada a proximidade com os pontos de ônibus que integram a malha rodoviária da cidade. A ocupação nos bairros que margeiam os itinerários de transportes

coletivos, dos eixos de fluidez do Rio e de Niterói, em direção ao centro de São Gonçalo, traduz a importância da acessibilidade na mobilidade dos jovens para que os encontros ocorram com estável periodicidade.

O Festival do Rap é organizado por jovens para encontros sobre a cultura do hip-hop, com a montagem de feiras de livros, oficinas de grafites além da propagação e difusão musical e de dança.

Na produção cultural de jovens artistas ligados ao estilo musical e de dança Hip-hop Na Roda Cultural, a marca da complexidade de rimas, batalhas e grafites, aparece como forma de resistência e de insurgência no sentido de pensar uma outra cidade, que se desabroche para a criação cultural e possa atrair novas gerações. As atividades que vêm ocorrendo às quartas-feiras à noite atraem moradores, idosos e crianças do bairro e de outras localidades do município. Como nos conta Silva e Modesto (2015, p. 191):

as batalhas e rimas são de grandes estilos e os jovens MC's, já experientes no mundo do hip hop, estimulam o surgimento de novos artistas populares e, ao mesmo tempo, transitam em atividades em outros municípios do Rio de Janeiro e em outras cidades, tais como São Paulo, que nas quais também acontecem rodas culturais nas ruas das periferias.

Todo sujeito, ou melhor, os jovens da cidade de São Gonçalo, (re)significam o sentido de lugar, não como resultado da divisão administrativa e como demarcação físico-geográfica do município; constroem eles outras formas de ler o lugar que, por sua vez, se forma como plataforma de luta e de resistência "daqueles que querem ser donos do seu cotidiano" (SOUZA, 1989, p. 147).

No âmbito dos MC's da Roda Cultural, Silva e Modesto (idem, p.192) destaca que as leituras das contradições do município analisaram as temáticas identificadas grupos de jovens entrevistados apontaram contradições que constroem o direito à cidade. Uma delas trata sobre a circulação, comparando as dificuldades de acesso ao centro do município, a partir de lugares distantes (outros municípios), já que identificaram que a cidade se faz pela contribuição com o trabalho de seus moradores nas economias do Rio e de Niterói, e que São Gonçalo também constitui lugar de relevância em relação a outros lugares com menor expressão urbana e econômica. Eles também apontaram a necessidade de superação para falta de espaços para expressões culturais e artísticas no município.

A interpelação entre arte com os problemas do município tem se constituído como um os pontos de interpelação dos jovens em relação a outros direitos como saúde, educação e

trabalho que constrangidos por políticas públicas precárias ou ausentes que impactam as condições concretas de vida e do cotidiano para se viver na cidade.

Em relação a isto, é interessante destacarmos, por exemplo, que no seminário "Juventudes e o Mundo do Trabalho" organizado pela Secretaria Nacional de Juventude, em 18 de março de 2015, com a participação de representantes do governo municipal, para expressarem seus anseios e indignações em relação às condições de vida, os jovens reunidos elaboraram uma carta-documento com diversas sugestões sobre o direito à educação na cidade

Nós, jovens de São Gonçalo, entendemos o trabalho não apenas como uma fonte de renda, mas também de aprendizado e realização individual e coletiva. Por isso valorizamos a ideia do "Mundo do trabalho", que inclui, além do mercado de trabalho, todos os recursos e processos necessários para uma pessoa projetar o seu futuro profissional. <http://juventude.gov.br/> acessado em: 10/07/2015

O mundo do trabalho é importante e deveria oferecer benefícios ao coletivo de maneira justa. No entanto ele favorece apenas algumas pessoas, em função principalmente de sua origem social. Negros, pobres, jovens, mulheres, transgêneros, homossexuais, entre outros, enfrentam problemas para se estabelecer no mercado de trabalho, pois encontram barreiras como os preconceitos e dificuldades financeiras. <http://juventude.gov.br/> acessado em: 10/07/2015

Em relação a esta relação entre trabalho e direito à cidade, retornemos a Lefebvre (2006) ao considerar que o capitalismo deve ser compreendido como "totalidade nunca sistematizada, nunca acabada; nunca perfeita, mas que, contudo, se vai consumando, se vai realizando".

Nos excertos da carta-documento elaborada pelos jovens, estes nos provocam a olhar a parte como movimento no e do todo, envolvendo e implicando questões sobre o direito à cidade, inalienável das próprias condições materiais de produção da vida das juventudes.

Considerações Finais

No curso da pesquisa sobre as ações das juventudes na cidade de São Gonçalo, em uma abordagem teórico-metodológica da "cartografia da ação", entendemos que as relações entre governo e sociedade precisam dialogar e se articular para promover políticas públicas que visem atender as demandas sobre o direito à cidade de jovens das camadas populares.

Podemos analisar que esses jovens buscam em espaços públicos meios de socializar suas experiências geracionais, mas sobretudo de, ao ocuparem e (re)desenharem com seus corpos e movimentos a cidade, criam uma cartografia da ação e repertórios de resistência e, também, de ação política no espaço social.

Em face aos resultados da pesquisa, perscrutamos possíveis movimentos futuros para das juventudes na cidade, o que pode favorecer a ampliação de novos mapeamentos dos

movimentos de jovens em todos os bairros do município com o objetivo de continuar interrogando e atualizando as análises sobre como o jovens, através dos grupos e da relação com a cidade, se organizam perante as contradições estabelecidas no meio urbano.

A dinâmica diária dessas ações propicia, de certo modo, às juventudes gonçalenses a ampliarem sua visão de mundo e de sua condição de se viver na cidade o direito que lhe é negado. Além disso, há uma atenção para as dificuldades que são enfrentadas pelas juventudes com baixo perfil de escolarização e, é através do saber olhar, ouvir, sentir junto a estas que a cartografia da ação se oferece como ferramenta potencial para os mapeamentos das ações das juventudes em suas demandas cidadinas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. [Decreto nº 6629](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm) de 4 de novembro de 2008. Disponível em em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm. Acesso em dezembro de 2011

BRASIL. *Lei nº 11.692*, de 10 de junho de 2008. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11692.htm. Acesso:15 de junho 2010

BRASIL. *Lei no 11.129*, de 30 de junho de 2005.

www.camara.gov.br/sileg/integras/535652.pdf

CARLOS. A. F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007.

DANIEL, Celso. Poder local no Brasil urbano. In *Espaço & Debates Revista de Estudos Regionais e Urbanos*, São Paulo, nº 24, 26-33, 1998.

CHARLOT, Bernard. Valores e normas da juventude contemporânea. In: PAIXÃO, Lea e ZAGO, Nadir. *Sociologia da Educação; pesquisa e realidade*. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. p. 203-221.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

IBGE . Produto Interno Bruto dos Municípios 2004-2008. Contas nacionais nº 33. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../pibmunic2004_2008.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2011.

IBGE. Censo Demográfico 2000 do Município de São Gonçalo/RJ. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

IPEA. Comunicados do IPEA 159. http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131001_comunicadoipea159.pdf. Acesso: 23 de março de 2010.

IPEA, Juventude e Políticas Sociais no Brasil. Disponível em www.diariodonoroeste.com.br. Acesso em: 10nov. 2013.

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

_____. *O direito à cidade*, São Paulo. Ática, 1990

RIBEIRO, Ana Clara Torres. *Cartografia da ação social, região latino-americana e novo desenvolvimento urbano*. In: Héctor POGGIESE e Tamara Tania Cohen EGLER(orgs.). *Otrosdesatolo urbano: cuidadincluyente, juticia social y gestem democrática*. Buenos Aires: CLASCO, 2009. P. 147-156.

_____. Lugares dos saberes: diálogos abertos. In. BRANDÃO, M. A. *Milton Santos e o Brasil*. São Paulo. Ed. Perseu Abramo. 2004. Parte I, cap 1 p.39 a 49.

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, Catia Antonia; MODESTO, Nilo. Produção social da cidade: problemas e desideratos da juventude de São Gonçalo. In. ALVARENGA, M.S; TAVARES, M.T. G. *Poder local e políticas públicas para a educação em periferias urbanas do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet-Faperj, 2015.

SILVA, Luis. Antonio. Violência urbana, sociabilidade violenta e agenda pública. In: SILVA, L. A. M (Org.). *Vida sob cerco: violência e rotina nas favelas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SPOSITO, M. P. *Estudos Sobre Juventude em educação*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 5/6, n.5, p. 37-52, 1997.

SPOSITO, Marília; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. In.Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24.

PENSAR A CIDADANIA A PARTIR DA LITERATURA: AS RELAÇÕES DE ALTERIDADE NO CONTEXTO URBANO E A FORMAÇÃO DO LEITOR JUVENIL

Letícia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo
(leticia.carvalho@ifes.edu.br)

Eixo Temático: Juventudes e ação cultural em diferentes contextos

Resumo: O artigo tem por objetivo trazer à baila as contradições humanas presentes no espaço urbano, apresentadas no universo ficcional da Literatura. A análise será realizada, a partir do conto "O outro", do autor Rubem Fonseca, de modo a ressaltar as relações alteritárias advindas do encontro entre mundos sociais distintos, metaforizados por um executivo e por um mendigo. As considerações e análises realizadas apontam para a importância do universo ficcional como espaço de problematização das condições de vida nos ambientes públicos e como elemento humanizador na formação do leitor juvenil.

Palavras-chave: Literatura, cidade, alteridade, humanização, juventude.

Introdução

A cidade, o espaço urbano e a realidade urbana não podem ser concebidos apenas como a soma dos locais de produção e consumo...

Henri Lefebvre

As cidades têm contribuído para o surgimento de processos discriminatórios nas sociedades contemporâneas ao colocarem à margem da vida social alguns sujeitos impossibilitados de usufruírem econômica e culturalmente alguns espaços citadinos apropriados pelo capital.

A gênese dessa exclusão e da existência de sujeitos marginalizados, aliados dos movimentos de construção de uma cidade democrática e inclusiva, reside provavelmente em alguns traços que contribuíram para dar certa fisionomia comum a esse quadro social delineado a partir dos anos 50 e intensificado pelo cenário atual, tais como, por exemplo, a urbanização acelerada e desumana, advinda da industrialização com características parecidas, motivando a migração das populações rurais para os centros urbanos que os transformaram em massas miseráveis e marginalizadas,

submetidas à neurose do consumo, que era inviável diante da penúria econômica dessa parcela populacional (CANDIDO, 1989).

Na análise da nova narrativa brasileira, Candido (1989) ainda reitera que no contexto social brasileiro das últimas décadas do século XX, pairava sobre esse quadro de marginalização no espaço urbano o capitalismo predatório das imensas multinacionais, muitas vezes revelando-se mais fortes do que os governos dos seus países de origem, transformando-nos em "(...) um novo tipo de colônias regidas por governos militares ou militarizados, mais capazes de garantir os interesses internacionais e os das classes dominantes locais" (p.3).

Assim, a expansão do processo urbano acarretou grandes transformações no estilo e na qualidade de vida na cidade, a partir da transformação da própria vida urbana e do contexto citadino em mercadoria, em cuja estrutura político-econômica imperam os aspectos relacionados ao consumismo, ao turismo e à indústria da cultura e do conhecimento, de modo a encorajar cada vez mais hábitos de consumo e de formas culturais que condicionam a experiência urbana contemporânea ao poder de compra em centros comerciais, galerias e pequenos comércios que proliferam – fast-food e mercados locais de artesanato (HARVEY, 2012).

Sob tal ótica, o espaço urbano seria a materialização do sistema capitalista no qual a sua produção e transformação resultam da circulação do capital e do seu ciclo de reprodução decorrente, sobretudo, dos agentes sociais que administram o capital imobiliário no processo de sua transformação em mercadoria-edificação.

Harvey (2009) trabalha há algum tempo com a ideia de um direito à cidade resultante da participação humana nos processos históricos de criação de um espaço urbano que realmente satisfaça as necessidades dos homens, afinal para o geógrafo esse direito à cidade "(...) não é o direito de ter – e eu vou usar uma expressão do inglês – as migalhas que caem da mesa dos ricos. Todos devemos ter os mesmos direitos de construir os diferentes tipos de cidades que nós queremos que existam (p. 269)".

Desse modo, o lócus urbano na perspectiva capitalista torna-se apenas um espaço de segregação em cujo cerne se localizam apenas os interesses econômicos e políticos propriamente ditos, quando na verdade deveria ser também “ (...) o lugar da vida, da reprodução da vida, da apropriação social – ao menos deveria ser - , lugar do cotidiano e da vivência, lugar da inventividade”(AMORIM, 2008, p. 13).

Nessa perspectiva, o direito à cidade vai além daquilo que ela tem para oferecer aos seus habitantes e precisa ser repensado sob a ótica da transformação do ambiente urbano, ou seja, assegurar o direito à cidade para Harvey (2009) é, principalmente, ter o direito de transformá-la em algo radicalmente diferente, um lócus regido pelas pessoas e não pelo capital e a sua força avassaladora que exerce tantos poderes no contexto citadino.

Alinhado a essa concepção, Lefebvre (2001) considera o espaço como um produto social que engloba as relações sociais, por isso não se restringe ao espaço físico, é produzido pelo homem através do trabalho. Desse modo, é a partir das relações sociais que constituem o espaço é que o homem altera a natureza.

Em meio a tais relações sociais destacam-se as de produção, consumo e reprodução como determinantes nessa produção do espaço que, sob a ótica do filósofo francês, deve ser estudado e analisado a partir das formas, funções e estruturas, às quais novas relações podem fazer emergir funções diferentes para formas preexistentes, já que o espaço não desaparece, mas vai se transformando por meio de elementos de momentos sociais e históricos distintos.

Vale destacar que o direito à cidade é uma necessidade dos países subdesenvolvidos, cujo descontrolado processo de urbanização pelo qual passaram nas últimas décadas incorpora em sua constituição as marcas do processo histórico de colonização, a presença de regimes autoritários e a dependência político-econômica dos países imperialistas.

A cena urbana contemporânea, portanto, instaura um espaço multifacetado em que mundos contrastantes coexistem e convivem com interesses conflitantes na esfera

social, principalmente por conflitos provenientes da insegurança pública responsável pelos receios e temores que acompanham as nossas experiências cotidianas no ambiente urbano, no qual, segundo Damião e Félix (2011, p.154), tende a criar

(...) uma multiplicidade de imagens contraditórias e de estreita convivência: da favela ao condomínio de luxo, dos arrabaldes ao subúrbio, dos shopping centers aos lixões, das multidões aos milionários, do crime à poluição. Essa composição de imagens e experiências, positivas ou negativas dependendo da percepção e apreensão delas dentro de um contexto e um espaço específico, afetam o cotidiano de nossas interações com a cidade.

Segundo Lira (2009), o medo social intensificado nas últimas décadas tem influenciado a reconfiguração do desenho arquitetônico da cidade, na qual os espaços privados incorporam em suas formas elementos característicos desse novo padrão, a saber, muros altos, grades, guaritas, cercas elétricas, torres, alarmes, circuito de vídeo-monitoramento, entre outros, presentes - sobretudo - em bairros ocupados por camadas sociais mais privilegiadas e, de forma ostensiva, em espaços residenciais.

O mesmo autor reitera que além desses espaços, os ambientes comerciais também não estão isentos das representações da arquitetura do medo, pois o temor do crime também impulsiona a adoção de medidas autoprotetivas para prevenir os possíveis danos aos seus proprietários e ao seu patrimônio, ou seja, surge um clima de repulsa a qualquer acontecimento ou indivíduo que ameace esse cenário preventivo perante eventuais riscos.

Assim, a paisagem contraditória que se desenha na cidade altera profundamente as nossas relações e reafirma a segregação dos indivíduos pobres cuja presença passa a ser ameaçadora e temida no espaço urbano, principalmente pelo fato deste "outro" que é diverso e diferente materializar as próprias contradições internas do contexto citadino.

Desse modo, a partir da metaforização desse indivíduo que sofre o "apartheid natural" dos espaços públicos e dos processos sociais e políticos que legitimam a cidadania, iremos analisar no tecido narrativo fonsequiano o crescente sentimento de repulsa ao "outro", a partir da interlocução entre texto ficcional "O outro" (2012) e o conceito de "alteridade" presente nas concepções bakhtinianas da filosofia da linguagem.

1. Cenas de alteridade no universo narrativo: Rubem Fonseca e Mikhail Bakhtin em diálogo

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Mikhail Bakhtin

”

A linguagem literária responde aos processos excludentes da urbanização surgidos na modernidade e intensificados no mundo hodierno quando apresenta o espaço urbano como um campo de tensões e conflitos, permeado pelas histórias de personagens violentos e solitários em um cenário narrativo marcado pela melancolia e desilusão.

As relações sociais na cidade, permeadas pela linguagem, são construídas em meio à interação entre os indivíduos nas diversas esferas coletivas por onde transitam e pelas quais se constituem pelos processos sociais que demandam a alteridade, desse modo as experiências individuais desses sujeitos formam-se pelo cruzamento constante e contínuo com os enunciados individuais dos outros.

Portanto, uma premissa básica bakhtiniana é a constituição da individualidade entre os indivíduos por meio da relação com a alteridade, fundamento da sua construção identitária. A partir do momento que se constitui, o indivíduo também se altera continuamente, consolidando esse processo socialmente através das interações verbais, já que para o filósofo russo os pensamentos, opiniões e visões de mundo defendidas pelos homens são sempre correlacionadas a outras posições a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres (GEGE, 2009).

Por mais que fuja das relações ou das situações contrastantes e conflitivas, o homem na perspectiva bakhtiniana apenas existe a partir do Outro, constituindo-se humano apenas em suas relações vivas com outros seres humanos na esfera cotidiana e social, de modo a perceber que o sujeito torna-se constitutivamente dialógico por não absorver apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si, em relações de concordância ou discordância.

A questão da alteridade atravessa, praticamente, todos os escritos do Círculo de Bakhtin, apresentando-se como fundamental para a compreensão da natureza humana e da sua incompletude, de modo a destacar no pensamento desses autores a necessidade do outro como constitutiva do eu. Bakhtin (2010) afirma que o mundo concreto organiza-se em torno dos centros de valores do eu e do outro, em três dimensões, quais sejam, eu para mim, eu para o outro e o outro para mim.

A relação entre o eu e seu (s) outro(s), também presente em suas análises sobre o autor e o herói (BAKHTIN, 2003), é sempre atravessada pela dimensão axiológica, ou seja, pelos valores predominantes em dado grupo social. Assim sendo, a questão da alteridade, nessa perspectiva, passa a incorporar também uma vertente ética ou política na qual se instaura o princípio ético da responsabilidade para com o outro. Ou seja, incorpora uma dimensão ética e política, na medida em que esse "eu" e esse "outro" configuram-se como sujeitos que não têm alibi, instaurando a responsabilidade dos indivíduos pelos seus atos em relação aos outros.

O homem seria, pois, um ser de resposta, cuja agentividade, implicaria a capacidade de transformar a história, a partir da consciência da dimensão histórico-ideológica em sua estreita relação com o contexto e os ecos das múltiplas vozes nele presentes, bem como das apreciações valorativas provocadas em nossas relações em sociedade. Szundy (2014, p.16) destaca esses pressupostos ao lembrar que

A importância da inserção no mundo pode ser relacionada à filosofia do ato responsável delineada por Bakhtin (1920-24/2010), em que o autor enfatiza a singularidade sem alibi do nosso existir-evento construída a partir da responsabilidade e responsividade do eu para mim, do eu para o outro e do outro para mim. Quanto mais desenvolvida a consciência de que nenhuma realidade é assim mesmo (FREIRE, 1997), ou seja, de que os enunciados mais refratam do que retratam a realidade (Voloshinov, 1929/1999), maiores as possibilidades de se inserir no mundo para transformá-lo.

Portanto, a autora reafirma a função ativa e responsável do homem diante da realidade que se apresenta a ele, de modo que ao tomar posições transformadoras ou não, os homens devem realmente se inserir no mundo e não apenas a ele se adaptar, pois todo contexto é prenhe de transformações e mudanças e estar no mundo é viver um "não alibi da existência" (BAKHTIN, 2010), ou seja, apenas quando não separamos os nossos atos

da nossa realidade e da nossa história vivida é que damos sentido à vida e nos tornamos seres singulares.

Cabe observar, no entanto, que ao reconhecermos a nossa unicidade realizada em nossos atos individuais e responsáveis não significa que devemos viver apenas para nós mesmos, desconsiderando a dimensão alteritária que, para o filósofo russo, deve ser considerada

O maior princípio arquitetônico do mundo real do ato realizado ou colocado em prática é a contraposição concreta e arquitetonicamente válida ou a contraposição performativa do eu e do outro. A vida não conhece dois centros de valores que sejam fundamental e essencialmente diferentes, mas correlacionados cada um com o outro: eu e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser são distribuídos e dispostos. Um único e o mesmo objeto (idêntico em seu conteúdo) é um momento do Ser que se apresenta de forma diferente do ponto de vista valorativo, quando correlacionado comigo ou com o outro. E o mundo inteiro que é unitário em conteúdo, quando em correlação comigo ou com o outro, é permeado por um tom emocional-volitivo completamente distinto, é valorativamente operatório ou válido de um modo diferente, no sentido mais vital, essencial. (BAKHTIN, 2010, p.32).

À luz desses princípios, Bakhtin reitera que o eu necessita continuamente da contribuição dos outros para definir-se e situar-se no mundo de forma autônoma, sendo autor de si mesmo, respondendo de forma ética e responsável às questões sociais que a realidade possa lhe exigir, em cenários diversos, em situações complexas ou não, enfim, no constante contato com seus pares, seus outros.

Esse tema é recorrente na coletânea de contos **Feliz ano novo**, do mineiro radicado no Rio de Janeiro, Rubem Fonseca. Publicado em 1975, em pleno regime militar, o livro foi censurado um ano após o seu lançamento a partir da arbitrariedade da censura naquela época, em que a moral e os bons costumes pareciam não se coadunar à tessitura narrativa do universo fonsequiano.

Relançada em 1989, a coletânea de Rubem Fonseca - até então censurada - resgata cenas do cotidiano das metrópoles brasileiras, mais precisamente do espaço carioca, em sua face excludente e reveladora de uma patologia social que imobiliza o homem no tocante às suas relações alteritárias.

É assim que, no campo estético dessa coletânea, mais especificamente no conto “O outro” (FONSECA, 2012) deparamo-nos com essa dimensão alteritária narrada a partir da rotina de um executivo submetido a um ritmo alucinante de trabalho em um grande centro urbano, supõe-se que o espaço narrativo seja a cidade do Rio de Janeiro:

Como todo executivo, eu passava as manhãs dando telefonemas, lendo memorandos, ditando cartas à minha secretária e me exasperando com problemas. Quando chegava a hora do almoço, eu havia trabalhado duramente. Mas sempre tinha a impressão de que não havia feito nada de útil (p.47).

O narrador personagem descreve em muitas passagens do texto intensificada pela falta de tempo, pela sensação de vazio e de incompletude de uma vida estressante até que sinais físicos de desgaste mudam a sua rotina. Paralelamente a esses novos acontecimentos na vida desse executivo, surge a figura do “outro”, o marginalizado, o invisível, a outra face da cidade:

Um dia comecei a sentir uma forte taquicardia. Aliás, nesse mesmo dia, ao chegar pela manhã ao escritório surgiu ao meu lado, na calçada, um sujeito que me acompanhou até a porta dizendo "doutor, doutor, será que o senhor podia me ajudar?". Dei uns trocados a ele e entrei. Pouco depois, quando estava falando ao telefone para São Paulo, o meu coração disparou (p. 47).

Um encontro fortuito nas ruas da cidade transforma-se, gradativamente, em uma relação de dependência entre o empresário e o pedinte, acentuando a atmosfera de medo e isolamento advindos desse encontro alteritário: “No dia seguinte, na hora do almoço, quando fui dar a caminhada receitada pelo médico, o mesmo sujeito da véspera me fez parar pedindo dinheiro. Era um homem branco, forte, de cabelos castanhos compridos” (p.48).

Mas não foi a última vez. Todos os dias ele surgia, repentinamente, súplice e ameaçador, caminhando ao meu lado, arruinando a minha saúde, dizendo é a última vez doutor, mas nunca era. Minha pressão subiu ainda mais, meu coração explodia só de pensar nele. Eu não queria mais ver aquele sujeito, que culpa eu tinha de ele ser pobre? (2012, p.48).

Coagido pela presença do mendigo, o executivo evita transitar pelas ruas próximas do seu escritório e busca adaptar-se a uma nova rotina mais saudável, buscando em suas

ações uma reconfiguração da sua vida e das suas relações. No entanto, a força do encontro entre universos tão distintos emerge no cenário do conto e o narrador protagonista é novamente assediado pelo pedinte

Um dia saí para o meu passeio habitual quando ele, o pedinte, surgiu inesperadamente. Inferno, como foi que ele descobriu o meu endereço? "Doutor, não me abandone!" Sua voz era de mágoa e ressentimento. "Só tenho o senhor no mundo, não faça isso de novo comigo, estou precisando de um dinheiro, esta é a última vez, eu juro!" — e ele encostou o seu corpo bem junto ao meu, enquanto caminhávamos, e eu podia sentir o seu hálito azedo e podre de faminto. Ele era mais alto do que eu, forte e ameaçador (2012, p.48).

Surpreendido em inúmeras situações por aquela presença funesta, o narrador da história metaforiza o desespero humano gerado pela incapacidade de se livrar da desagradável figura do mendigo que não lhe dava sossego. No decorrer do conto, o encontro conflituoso e tenso entre dois universos tão distintos encaminha-nos para um desfecho violento:

Fechei a porta, fui ao meu quarto. Voltei, abri a porta e ele ao me ver disse "não faça isso, doutor, só tenho o senhor no mundo". Não acabou de falar ou se falou eu não ouvi, com o barulho do tiro. Ele caiu no chão, então vi que era um menino franzino, de espinhas no rosto e de uma palidez tão grande que nem mesmo o sangue, que foi cobrindo a sua face, conseguia esconder (p.48).

No tecido textual do conto "O outro" é claro o temor surgido entre os indivíduos no cotidiano da cidade em sua face violenta e excludente. O tom crítico desse texto ficcional reside, principalmente, na reação extrema dessa voz narrativa que sequer percebeu que o pedinte era um menino franzino, por estar completamente imersa em um tipo de medo que a cegava. Na literatura brutalista de Rubem Fonseca podemos encontrar elementos indicativos de uma tentativa de compreensão da realidade que emerge no contexto urbano. Assim, o neo-realismo literário radicalizou na ficção esse cenário de desigualdades acentuadas no ambiente citadino, afinal

[...]Ao mesmo tempo havia, nessa literatura, um elemento que radicalizava a expressão das motivações políticas do momento, uma tentativa de compreensão de uma realidade social excluída, que procurava representar a reação da classe média urbana às ameaças criadas pelas crescentes desigualdades sociais: assaltos, sequestros e assassinatos. Nessa perspectiva,

a ficcionalização literária da época pode ser compreendida em termos de re-simbolização da violenta realidade emergente dos confrontos sociais no submundo das grandes cidades (SCHOLLHAMMER, 2008, p.63, apud COMIBRA, 2016, p.8).

A desumanização da vida urbana, portanto, traz nesse conto a denúncia de uma realidade brutal emergente em um contexto político repressivo que surge na linguagem literária mimetizado nas ações violentas dos personagens que representam dos dois extremos da nossa sociedade: os que vivem à margem e os que constituem a elite privilegiada do sistema em que não há espaço para o reconhecimento desse outro nos processos sociais cotidianos e na dimensão da cidade, pois ele se torna um invasor, um estrangeiro e conseqüentemente uma ameaça àqueles que não são excluídos do processo produtivo, conhecem os seus direitos e deveres, possuem segurança, têm sua própria identidade e são indivíduos visibilizados socialmente.

O aspecto ético, desse modo, vai esmorecendo diante das relações conflituosas que se configuram no locus urbano e perde cada vez mais força na definição de ações humanas que considerem a presença do outro como essencial para a formação identitária e social de todos os homens.

2. Literatura e cidade na escola: possibilidades dialógicas na formação do leitor juvenil

O conto "O outro" potencializa alguns aspectos advindos do embrutecimento humano e intensificado a partir das novas demandas sociais surgidas no cenário brasileiro, em seu processo tardio e desordenado de industrialização e de crescimento urbano. Por isso, o convívio social substituído cada vez mais pelas relações de trabalho e consumo não pode ser dissociado dos espaços da cidade e das relações que reafirmam a nossa humanidade. É por isso que Harvey (2012, p.74) ressalta o direito à cidade como um direito à própria transformação individual construída no espaço coletivo:

A questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos que desejamos. O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a

cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos.

Nos espaços urbanos são constituídas também as nossas relações afetivas e axiológicas em nossos encontros diários com os nossos outros em situações construídas nos processos históricos dos quais fazemos parte e inscrevemos as nossas experiências. A ficção de Rubem Fonseca mostra a cidade como uma intrincada rede cujos fios da violência estão presentes em vários campos que acentuam as diferenças provocadas pelo processo modernizador. A leitura do urbano e do seu esquecimento como espaço de convívio e de encontro está a todo instante permeando a narrativa fonsequiana. Os personagens cruéis e embrutecidos invocam reflexão dos seus leitores diante de um quadro de violência social que tem se agravado nos tempos hodiernos e transformado a vida nas cidades em uma experiência cada vez mais isolada.

No entanto, a cidade que deveria ser o espaço privilegiado do encontro com a diferença torna-se o palco da intolerância e do enclausuramento, estratégias que negam cada vez mais a alteridade, provavelmente pela sensação de segurança que tal recusa possa trazer, ou seja, é menos desgastante e mais seguro evitarmos a diferença. Por outro lado, sabemos que essa diferença como expressão da alteridade torna-se essencial para a produção da nossa singularidade.

O direito à cidade, ao convívio e à vida social, portanto, inclui também o direito à literatura e à cultura como inalienáveis e essenciais à humanização do indivíduo, uma vez que faz vivenciar diferentes mundos e realidades metaforizados em situações vividas por outros sujeitos. Nossa formação prescinde do contato com o literário que dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, organizando o nosso caos mental; por isso, nos humaniza (CANDIDO, 2004).

Como o cotidiano escolar é também um campo de tensões permanentes, um dos possíveis motivos apresentados pelos jovens em relação ao desinteresse pela leitura é o fato dessa prática não fazer sentido em suas vidas. Kleiman afirma: "Ninguém consegue fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido", portanto, cabe ao professor quebrar barreiras da resistência do próprio aluno.

(KLEIMAN, 2001, p.16). Lajolo também afirma que todas “as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.” (LAJOLO, 1998, p. 62).

Desse modo, a leitura como ato de constituição do sentido faz parte de um permanente conflito de vozes entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes sociais e o próprio mundo histórico-social que circunda todos os envolvidos no processo. Para Bakhtin o sujeito constitui-se em relação ao outro. Isto significa, como nos lembra Fiorin (2006), que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação, uma vez que a consciência constrói-se na comunicação social, ou seja, na sociedade, na História.

A Literatura, portanto, é importante elemento cultural que integra as relações e atividades humanas, para além da escolarização das suas produções, por isso ler o espaço urbano e suas tensões a partir do texto ficcional é reconhecer que a cidade se constitui espaço vivo, em que inúmeras possibilidades educadoras podem se constituir em razão da aprendizagem permanente que a vivência no contexto citadino e em seus espaços culturais possibilitam aos que nela transitam. Desse modo, educar-se na e com a cidade torna-se um movimento espontâneo em que feitos e fatos vividos por mulheres e homens criam situações singulares de educação (FREIRE, apud GADOTTI, 2006).

A complexa experiência social dos séculos XX e XXI encontra na literatura um campo de renovação em que a expressividade da sua escrita procura nos temas sociais uma experiência que rompa com “a automatização da realidade, trazendo o indivíduo de volta à realidade, mostrando-a como de veras é, cruel, violenta, não para lançá-lo ao caos, mas para que ele reflita sobre” (COIMBRA, 2016, p. 2) e o espaço escolar, nessa perspectiva, torna-se *locus* essencial para o debate.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Wagner Vinicius. **A (re)valorização e a produção social do espaço urbano na zona leste de Londrina:** a dinâmica do capital incorporador e da especulação imobiliária. 2008. 123 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, do Centro de Ciências Exatas. Londrina, 2008.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo.** São Paulo: Cultrix, 1997.

CANDIDO, Antonio. **A Educação Pela Noite & Outros Ensaios.** São Paulo: Ática, 1989 (disponível em: [file:///F:/Literatura%20na%20ditadura%20militar/antonio-candido-a-educacaopela-noite.pdf](file:///F:/Literatura%20na%20didatura%20militar/antonio-candido-a-educacaopela-noite.pdf))

_____. "O direito à literatura". In: **Vários Escritos.** Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

COIMBRA, Rosicley Andrade. "Imagens da violência em Rubem Fonseca & Caio Fernando Abreu: Notas sobre "Feliz ano novo" e "Creme de alface". **Darandina Revisteletrônica** – Programa de Pós-Graduação em Letras/ UFJF – volume 8 – número 2.

DAMIÃO, Abraão Pustrelo & FÉLIX, Sueli Andruccioli. "Pensando a cidade: suas contradições e a construção das sociabilidades sob o dilema da insegurança". **Aurora,** Marília – SP, ano V número 7 – Jan. 2011. Acesso em 30.01.17.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

GADOTTI, Moacir. "A escola na cidade que educa". Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, may 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em: 09 mai. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>.

FONSECA, Rubem. **Feliz ano novo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

GEGE, **Palavras e contrapalavras:** Glossariando conceitos, categorias e noções de Bahktin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. (p.13-14).

HARVEY, David. "O direito à cidade" **Lutas Sociais**, São Paulo, n.29, p.73-89, jul./dez. 2012. Acesso em 20.01.17.

_____. "Alternativas ao neoliberalismo e o direito à cidade". **Novos Cadernos NAEA**, v. 12, n. 2, p. 269-274, dez. 2009.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto". In: ZILBERMAN, R. et al. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à cidade**. Tradução, Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LIRA, Pablo Silva. **Instâncias urbanas e violência: uma análise dialética**. 2009. 174 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2009.

REBINSKI, Luiz. "Os brutalistas". Texto disponível em: <http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/noticias/article.php>. Acesso em 15.01.17.

SANTOS, Kleber. "Cinquenta anos do primeiro livro de Rubem Fonseca". Texto disponível em: http://www.klick.com.br/je/materias/ha_50_anos_rubem_fonseca_lancava_um_genero_literario/. Acesso em 18.01.17.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. "Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin". **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, n(53.1): 13-32, jan./jun. 2014

AS AULAS DE GEOGRAFIA URBANA NUNCA MAIS SERÃO AS MESMAS: A “PRIMAVERA SECUNDARISTA” E SEUS IMPACTOS NA SALA DE AULA

Viviane Martins de Souza
IFPR Campus Goioerê
viviane.souza@ifpr.edu.br

Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Universidade Estadual de Maringá
erciliaangeli@yahoo.com.br

Resumo: A “Primavera Secundarista”, como ficaram conhecidos os movimentos estudantis de 2016, que resultaram na ocupação de centenas de escolas pelo Brasil, deixaram muitos episódios marcantes envolvendo os adolescentes que, nas escolas, nas redes sociais e na TV, demonstraram sua indignação contra a proposta de reforma do ensino médio, segundo a MP 746/2016. Os reflexos destes eventos certamente ainda serão tema de muitos estudos. Entretanto, na sala de aula, já se pode observar o legado que esta manifestação deixou. Os professores de Geografia, que discutem a cidade e os movimentos sociais que reivindicam o direito a ela, já podem notar uma certa mudança de olhar dos estudantes sobre a escola e também sobre o espaço urbano. Neste trabalho, procuramos relatar uma experiência docente, em aulas realizadas após as ocupações, no Instituto Federal do Paraná Campus Goioerê, onde textos recomendados para reflexão foram estudados e apresentados pelos estudantes em seminários. Os referenciais teóricos da disciplina, bem como suas próprias experiências vividas na cidade e durante as ocupações, foram o material utilizado por eles para realizarem a tarefa. Verificamos a independência do movimento, o desejo de não serem considerados manipulados e o interesse de discutir a escola e a cidade junto aos adultos. Acreditamos que estes relatos são incentivo e inspiração aos demais professores, gestores escolares e municipais a inserirem os adolescentes nas discussões sobre o espaço escolar e o urbano.

Palavras-chave: ocupações escolares, cidade, ensino de Geografia

Introdução

A “Primavera Secundarista”, como ficaram conhecidos os movimentos estudantis de 2016, que resultaram na ocupação de centenas de escolas pelo Brasil, deixaram muitos episódios marcantes envolvendo os adolescentes que, nas escolas, nas redes sociais e na TV, demonstraram sua indignação contra a proposta de reforma do ensino médio, segundo a MP 746/2016. Os reflexos destes eventos certamente ainda serão tema de muitos estudos. Entretanto, na sala de aula, já se pode observar o legado que esta manifestação deixou. Os professores de Geografia, que discutem a cidade e os

movimentos sociais que reivindicam o direito a ela, já podem notar uma certa mudança de olhar dos estudantes sobre a escola e também sobre o espaço urbano. Neste trabalho, procuramos relatar uma experiência docente, em aulas realizadas após as ocupações, no Instituto Federal do Paraná Campus Goioerê, onde textos recomendados para reflexão sobre Geografia Urbana – tema que foi abordado no 4º Bimestre letivo) foram estudados e apresentados pelos estudantes em seminários. Os referenciais teóricos da disciplina, bem como suas próprias experiências vividas na cidade e durante as ocupações, foram o material utilizado por eles para realizarem a tarefa. Verificamos nas apresentações e nas falas dos estudantes durante os debates, a independência do movimento, o desejo de não serem considerados manipulados e o interesse de discutir a escola e a cidade junto aos adultos. Acreditamos que estes relatos representam incentivo e inspiração aos demais professores, gestores escolares e municipais a inserirem os adolescentes nas discussões sobre o espaço escolar e o urbano.

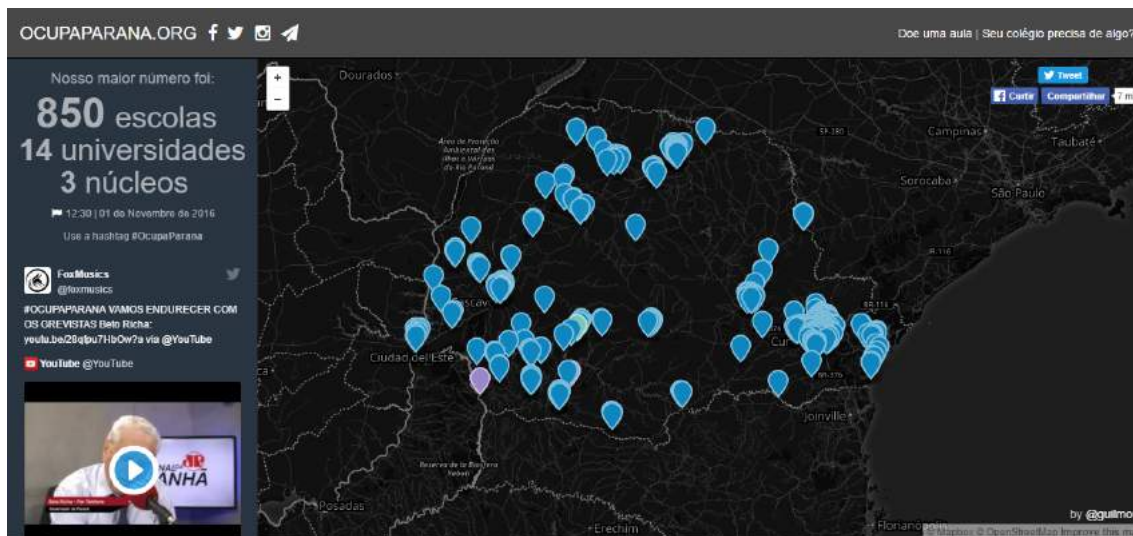


Figura 1 – Mapa das ocupações no Paraná, chegando a 850 escolas. Goioerê teve três escolas estaduais ocupadas e o Instituto Federal. Fonte: Ocupa Paraná, 2017.

No ano de 2016 o Estado do Paraná vivenciou um momento histórico não apenas para a Educação, mas toda a sociedade. A ocupação de mais de 800 escolas de Ensino Médio (Ocupa Paraná, 2016), promovidas pelos próprios estudantes, em resposta a implantação da Medida Provisória 746, conhecida como a MP do Ensino Médio, foi noticiada em todo o Brasil. Os estudantes, que reivindicavam a participação mais ativa da sociedade, principalmente educadores e eles próprios, na elaboração das reformas, chegaram a ocupar algumas escolas por semanas. Nas pequenas cidades paranaenses não foi diferente dos grandes centros. Estudantes revestidos de ousadia e desejo de lutar por

uma escola melhor, também realizaram ocupações, como no caso da cidade de Goioerê¹, localizada na região centro ocidental do Estado. Com pouco mais de 29 mil habitantes (IBGE, 2010), a pequena cidade², que já foi palco da maior produção algodoeira do Brasil, mas hoje experimenta declínio demográfico e dependência da cultura da soja, vivenciou ocupações estudantis em suas escolas de ensino secundário. Neste relato de experiência, que é parte de uma pesquisa para o Mestrado em Educação, descreveremos como que, aulas de Geografia Urbana, posteriores a ocupação, foram impactadas, pela fala dos estudantes que revelaram, mesmo em pouco tempo, uma grande capacidade de discutir não somente a escola, mas o espaço urbano em que estão inseridos, com criticidade e propriedade. Vamos destacar, pela fala dos estudantes como a experiência de exercer a posse da escola, de cuidar dela, de administrá-la, trouxe uma nova perspectiva para eles sobre o espaço público e sobre o urbano, chegando a mudar o olhar de alguns sobre o que é o espaço público. A apropriação do direito a cidade traz suas responsabilidades. Destacamos também, neste estudo, que chamamos "adolescentes" os estudantes secundaristas, utilizando o termo consoante o Estatuto da Criança e do Adolescente, considerando os indivíduos de 12 a 18 anos (BRASIL, 1990).

Metodologia

No último bimestre de 2016, no Instituto Federal do Paraná, a disciplina de Geografia II abordou temas da Geografia Urbana, como os conceitos básicos de cidade, metrópoles, conurbações urbanas, problemas urbanos, entre outros, dentro das orientações do currículo nacional. Como atividade avaliativa, os estudantes tiveram de apresentar seminários sobre diversos temas da cidade, desde seu surgimento até questões mais recentes, como os conflitos pela moradia. Autores como Ana Fani Alessandri Carlos, com as obras "A Cidade" (1995) e "Crise Urbana" (2015), clássicos como Milton Santos, com a obra "Ensaio sobre a Urbanização Latino-Americana" (2010) e Henri Lefebvre, com a obra "O Direito a Cidade" (2001), e também autores contemporâneos

1 Goioerê, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação, faz parte de um Núcleo Regional que abrange nove municípios, totalizando quase dez mil matrículas. No município, especificamente, são oito as escolas estaduais e um total de 2.864 matrículas.

2 O conceito de "pequena cidade", aqui, refere-se a classificação adotada por ENDLICH (2005, p.28) ao estudar, em sua tese de doutorado, as pequenas cidades do noroeste do Paraná. Segundo a autora, o Estado é composto de muitas delas, cujo contingente populacional não alcança os 50 mil habitantes mínimos para que se considerem seus núcleos urbanos como de "porte médio", segundo classificação tradicionalmente usada a partir de Motta, Müller e Torres (1997).

da Geografia como David Harvey (com "Cidades Rebeldes", 2014), entre outros, foram lidos pelos alunos, que discutiram em classe o que leram. A cada encontro e seminário, uma pergunta-chave³ foi elaborada coletivamente, e esta deveria ser entregue por escrito no encontro seguinte como um trabalho individual. Neste relato, estão alguns excertos retirados destas respostas, que demonstram a percepção dos estudantes, enriquecendo a experiência docente no ensino da Geografia, hoje atacado pela mesma reforma que os estudantes tentaram evitar, com a aprovação da Lei 13.415/2016 (BRASIL, 2016). Os relatos aqui mostrados, tem autorização para publicação e as iniciais dos nomes dos estudantes foram modificadas, para preservar suas identidades pois muitos deles estiveram diretamente envolvidos nas ocupações.

As aulas de Geografia Urbana nunca mais serão as mesmas

O espaço geográfico, na concepção de ENDLICH (2006) apud SANTOS (1996a), pode ser visto como a dimensão da realidade em que "os preceitos e objetos técnicos da materialidade produzida pelo homem ganham expressão mais concreta" (p.23). Assim sendo, se o espaço pode desvendar a realidade estabelecida, a Geografia, enquanto "análise da espacialidade humana como produto e condição social, conforma sua contribuição as Ciências Sociais" (ENDLICH, 2006, p.23). Em consonância com este pensamento, as aulas de Geografia Urbana foram planejadas para propiciar a reflexão sobre esta realidade materializada. Um dos livros sugeridos utilizados pelos estudantes foi o de Ana Fani Alessandri Carlos, intitulado "A Cidade" (1995). Em seu segundo capítulo, a autora discute duas cidades vivenciadas no mesmo espaço: a cidade do capital e a cidade dos cidadãos. Descrevendo o "serviço" prestado pela cidade do capital, estão os fluxos, as vias de alta velocidade, necessárias a rapidez da vida moderna. Na cidade dos cidadãos, estão os espaços de convivência, de lazer, de vida, de construção de relações via cotidiano. A pergunta elaborada pelos estudantes que apresentaram o trabalho, para que seus colegas respondessem, foi: "*É possível haver harmonia entre a cidade do capital e a cidade dos cidadãos?*". Para esta questão, algumas respostas foram destacadas⁴:

A desigualdade esta muito presente entre a relação destas cidades. A cidade do capital visa o constante acúmulo de lucro, utilizando

3 A "pergunta-chave" foi uma ideia de avaliação elaborada coletivamente com os alunos, ao final dos sete seminários previstos, haveriam sete perguntas respondidas que, unidas, formariam uma avaliação bimestral.

4 Salientamos que as iniciais dos nomes dos estudantes foram alteradas, preservando suas identidades.

das pessoas como verdadeiras máquinas programadas para o enriquecimento de uma pequena parte da população. Já a cidade do cidadão, busca o bem estar de todos, onde cada indivíduo tem sua liberdade e direitos, e assim pode desfrutá-los. O fato destas grandes diferenças não permite que a harmonia entre estes tipos de cidade (J., de 15 anos).

A cidade para os cidadãos é uma cidade que revê o conceito de trabalho, ou seja, no capitalismo as pessoas trabalham várias horas e muitas vezes não tem um tempo de lazer, no segundo exemplo de cidade – que é para os cidadãos – as pessoas necessitam de um lazer, momento de descanso e crescimento intelectual para não deixar ser dominada. Cheguei à conclusão que não existe harmonia entre os dois modelos de cidade, pois um quer o lucro sobre todas as coisas produzidas, e o outro quer um crescimento como cidadão. Não tem como uma classe dominante viver em harmonia com uma classe dominada (F., de 15 anos).

Nestas falas, verificamos que os adolescentes são observadores de seu tempo, que percebem as relações de trabalho vividas por seus pais e, em alguns casos, por eles mesmos. Eles comparam trabalhadores a “máquinas”, ou seja, estes trabalhadores fazem parte de uma engrenagem maior, de um arranjo espacial voltado a uma “pequena parte da população”, que se beneficia do que é produzido pela maioria. Eles veem o espaço urbano como o local que evidencia estas relações, pois não acreditam numa convivência harmônica num espaço de “dominantes e dominados”, segundo a fala de F. Aqui, um outro momento da leitura de CARLOS (2015) fica evidenciada, quando a autora destaca a violência do processo de urbanização das metrópoles que, resguardada a escala, também se verifica nas pequenas cidades, com segregação espacial, interesse em determinados lugares para especulação imobiliária e diferenças de infraestrutura (ENDLICH, 2006; CARLOS, 2015).

Entretanto, há aqueles estudantes que notam uma interdependência, ou mesmo, “uma relação inevitável”, considerando o capitalismo como algo difícil de ser superado, e que dita o modo de ser/pensar a cidade. Eles acreditam que sem as pessoas a cidade não pode operar, mas que as pessoas não são a prioridade no arranjo do espaço urbano. Alguns chegam a acreditar na harmonia, pois reduzem o “ser cidadão” a uma questão básica, como o simples acesso à moradia:

(...) Não afirmo que haja uma “harmonia”; essa espécie de equilíbrio entre a cidade do cidadão e a do capital, mas sim, há uma relação inevitável entre os dois. A cidade só funciona se tiver o trabalhador, e o trabalhador só, basicamente, vive em função do trabalho. Momentos de lazer e diversão, coisas da natureza humana, muitas vezes são deixados de lado ou desincentivados, pelo fato de ou não haver

infraestrutura ou pelo fluxo interminável do trabalho. A cultura numa sociedade é o fator que mais impossibilita a perda do lado humano dentro das cidades (K., de 16 anos).

Sim. Pois a cidade do capital necessita de pessoas para prover mão de obra e a cidade do cidadão para promover moradia, então há uma certa relação entre as duas (M., de 15 anos).

Nota-se a valorização da cultura como fator de humanização. Aqui, relembremos BERNNET (1997), quando explica o "*aprender de la ciudad*" (p.17), onde o cidadão aprende com a cidade, que se torna agente de educação através da cultura, tradições e costumes. Em seu olhar adolescente, que acabou de vivenciar uma situação de conflito com o poder estabelecido pelos seus direitos, eles demonstram ter percepção que as relações na cidade quase sempre não são harmônicas. Ao pensarem em Goioerê, a partir da leitura de um texto que reflete a urbanização na América Latina, de SANTOS (2010), quando apresentados à ideia de "isolamento"⁵ apresentado pelo autor, os estudantes foram taxativos para explicar como percebem o declínio demográfico que a cidade atravessa, relacionando-o ao isolamento relativo citado no texto estudado, que pode compreender as diversas formas de comunicação, como as vias e os transportes:

No caso de Goioerê, por exemplo, o município é pequeno, comporta poucos habitantes, mas ainda assim é relativamente um ponto de acesso as cidades menores do seu entorno. Entretanto, a cidade não chama atenção para a formação de um parque industrial, o que desfavorece a procura de trabalho e perpetua a concentração de terras para o cultivo externo. A cidade não possui incentivo a agricultura familiar, ao desenvolvimento do comércio, na tecnologia e etc. A comunicação entre as cidades é impossibilitado porque a demanda é considerada pequena; a cultura não é incentivada; apenas a produção externa tem vez. O resultado disso é a migração da população para centros maiores onde esses recursos são mais acessíveis. Isso dificulta o desenvolvimento da cidade, além de não tirar a cidade do seu estado de isolamento e de subdesenvolvimento (B., de 14 anos).

Nesta fala, B., ao dizer que "a comunicação entre as cidades é impossibilitado porque a demanda é considerada pequena", está se referindo aos poucos horários de ônibus intermunicipais disponíveis, que impede a saída da cidade para, por exemplo, buscar diversão em cidades vizinhas. Assim, sua crítica, volta-se ao fato de a cidade ter em seu entorno vias de circulação em perfeito estado, para escoamento da soja, sobretudo. A clareza com que eles tentam explicar o próprio espaço surpreende-nos enquanto

5 A noção de "isolamento" apresentada pelo autor em sua publicação, explica duas possibilidades espaciais de sê-lo: a) o isolamento absoluto, que com as duas Grandes Guerras impediu a comunicação entre as cidades, sendo fator de crescimento para umas e fator de declínio para outras; b) o isolamento relativo, associado às dificuldades diversas de comunicação entre os núcleos urbanos, que também é uma via de mão dupla quando se discute crescimento (SANTOS, 2010, p.21-22).

educadores, tendo em vista que muitos são os meios de afastar estes jovens destas questões mais críticas atuais. Contudo, apesar das muitas distrações oferecidas pela tecnologia, acreditamos que o mundo é o primeiro livro que as pessoas leem, em concordância com FREIRE (1993) e que as pessoas trazem consigo um saber vivido, fruto de suas próprias observações e experiências, que não podem ser negligenciados pela escola. Mesmo na era globalizada e da tecnologia da informação, com tantos atrativos/distrações para os adolescentes, estes se mostram muito interessados em usar estas mesmas redes para expressarem suas opiniões e pensamentos, a maioria deles, de algum modo, envolvendo a cidade. Ao serem perguntados sobre como a cidade influencia seus próprios modos de vida, numa discussão sobre um texto de CARLOS (1995) sobre a origem histórica das cidades, a leitura deles surpreende-nos:

A partir do espaço urbano em que vivo, do fluxo de pessoas, de comércio, de lojas, de carros, de pensamentos, construo a minha subjetividade. Assim como eu construo a cidade, a cidade me constrói. Quando observo as poucas oportunidades de trabalho e formação profissional, sinto a necessidade de mudança. Percebo, na materialidade do espaço urbano de Goioerê, uma escassez muito grande de recursos culturais e intelectuais. Essa percepção faz com que eu reflita e questione questões acerca das minhas próprias necessidades (...) (R., de 15 anos).

É muito importante notarmos um princípio que, como educadores em Geografia tentamos sempre transmitir aos estudantes: eles são sujeitos ativos na construção espacial, eles têm direito a cidade, e ser cidadão é muito mais que morar na cidade, ser “usuário” dela (LEFEBVRE, 1991; CARLOS, 1995, p. 97). Neste ponto, chegamos ao trecho de “Cidades Rebeldes” (HARVEY, 2014), onde o autor, após uma releitura da obra de Henry Lefèbvre e de alguns princípios marxistas, destaca que a revolução não pode mais ser enxergada como sendo apenas dos operários, mas sim, urbana. Num momento crucial da apresentação de seminários, dada a curiosidade docente em ouvi-los quanto a um tema tão recente – o das ocupações escolares, um dos grupos trabalhou sua apresentação nesta obra. Da apresentação, uma pergunta-chave foi elaborada para resposta dos colegas: “*O que significa, em plena era virtual, ocupar espaços públicos, como, por exemplo, a escola?*”. A era virtual foi valorizada na pergunta-chave por suas razões: os estudantes pertenciam ao Curso Técnico em Informática e, também, durante a discussão, houve muitas críticas à “militância de Facebook”. Todos os estudantes disseram que poderiam responder a esta pergunta oralmente, que tinham suas respostas

prontas. Insistimos para que relatassem em texto, e aceitaram. Na leitura de suas respostas, observamos muito interesse deles em explicar porque acreditaram na realização de ocupações:

Nesta era virtual em que vivemos, a ocupação de espaços físicos representa uma reivindicação, uma autoafirmação de direito. Ocupar é demonstrar o poder do povo. No caso das ocupações nas escolas, em que a pauta das reivindicações incluía questões relacionadas à educação, ocupar é educar e ser educado. Quando utilizamos o corpo como instrumento contra- hegemônico, mostramos, acima de tudo, a nossa força. Mostramos que apesar de vivermos em uma realidade em que as questões mais físicas são revolvidas através das redes de comunicação, sem o contato humano, este ainda sobrevive. Ocupar é pressionar, é resistir (O., de 15 anos).

Ocupar uma escola, nada mais é, que um tipo de manifestação contraditória ao fluxo capitalismo. É uma forma de manifestação proibida, que monta o espaço de lutas na reivindicação de direitos essenciais – ou a efetivação deles. A ocupação de uma escola é algo extremamente produtivo. Uma questão que a sociologia pode analisar bem. O crescimento pessoal e o estímulo ao pensamento crítico, o conhecimento adquirido dentro de uma ocupação é muito rico. Contudo, não só ocupar a escola, mas sim, ocupar todo e qualquer espaço, seja público ou privado (K., de 15 anos).

Se protestos se limitarem apenas em textos será muito menos visto, porém é bem mais fácil de ser feito. Podemos analisar que não há nada que o proíba, isso pode ser uma estratégia para que nos limitemos a Internet, e desconsidere protestos de rua que causam muito mais impacto. Sendo assim, ocupar um local público hoje é além de ir contra o sistema, mostrar que esta alienação não está chegando em todos lugares (M. L., de 14 anos).

Devido a "Era da tecnologia". Muitas das manifestações deixaram de ser feitas em espaços físicos, e permaneceram apenas no espaço virtual. A ocupação dos espaços físicos como em manifestações, é bem mais eficaz do que as manifestações virtuais, já que a movimentação e a tomada de atitudes necessária para resolver uma ocupação por exemplo, é bem maior do que a necessária para resolver um debate na internet. Com isso o alcance do movimento se torna maior, na internet geralmente as discussões são mais vagas, com pessoas que não possuem um conhecimento muito aprofundado no assunto, já nos movimentos não, quem costuma comparecer, são as pessoas que realmente entendem do assunto (H., de 15 anos).

Significa de que não estamos somente atrás das telas fazendo nossas indignações, estamos colocando o corpo, a presença, dando mais uma forma de pressão mais forte, chamando a atenção das pessoas. Mostramos formas diferentes que se pode ser feito reivindicações de nossos direitos (J., de 15 anos).

Atualmente, manifestações estão sendo realizadas em ambiente virtual, com debates e discussões que acabam atingindo o público que possui o acesso a rede. A partir do momento que você faz uma manifestação que ocupa um espaço físico, isso impede outro de utilizar esse espaço, não afeta indiretamente igual às manifestações de

ambiente virtual, afeta diretamente, e o significado é esse, um maior alcance de resultados, pois é muito mais fácil segurar uma manifestação na internet do que mandar policiais para acabar com uma ocupação. As discussões virtuais ficaram muito clichê, talvez seja uma manifestação de grande importância, mas quem é de fora e não sabe do que se trata, pode afirmar: "é apenas mais uma discussão que logo vai passar, logo todos vão esquecer". Quando você ocupa um espaço físico, fica na história daquele local, podemos citar o exemplo do nosso campi, com certeza os próximos alunos que forem estudar lá, vão lembrar que um dia aquele local foi ocupado em manifestação a algo (R., de 16 anos).

Nestas linhas, que acreditamos falarem por si só, a maturidade e a certeza em demonstrar que a presença física tem grande importância num momento onde a "militância virtual" anda tão em evidência, notamos que os estudantes acreditam que o espaço urbano, enquanto construção material social, tem que ser reivindicado também de modo material. Notamos, também, que a relação entre a localidade e o global também é percebido pelos estudantes, que fazem conexões entre o que vivem numa pequena cidade com o que leem sobre as metrópoles, encontrando semelhanças, sobretudo nas lutas. Além disso, "a articulação entre o espaço virtual e o espaço real foi fundamental para a circulação da informação, a difusão das atividades e o enfrentamento das ações de repressão" (CORTI *et al*, 2016, p.1167), ou seja, estes jovens sabem articular a técnica com a prática, no uso das tecnologias em benefício dos movimentos sociais. Eles fazem a crítica ao protesto unicamente virtual, mas usam este espaço para se articularem e formarem redes, como a Ocupa Paraná, site de articulação e divulgação do movimento.

Nesta experiência com os estudantes secundaristas de Goioerê, vimos que eles distanciam-se cada vez mais do termo *in-fante* (do latim "o que não pode falar")⁶ pois, segundo a UNESCO, são crianças as pessoas entre 0 e 18 anos, e mais se mostram *adolescentes*⁷ (do latim, "crescer, ser nutrido, alimentado").

A força que alimenta esta juventude vem, sem dúvida, das transformações sociais que passaram a permitir mais expressão por parte deste grupo social, e acreditamos que eles têm muito a compartilhar com os adultos, acrescentando fôlego, criatividade e determinação, na busca pela construção de cidades mais humanas.

6 Fonte: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/infancia/>. Acesso em 02 de março de 2017.

7 Idem.

Considerações Finais

A apropriação do espaço físico da escola, como realizado nas ocupações, trouxe inúmeros aprendizados a todos os envolvidos. Famílias, educadores e a sociedade como um todo assistiram uma geração por vezes tratada como desinteressada protagonizar um movimento sem precedentes (pelo menos em número de escolas ocupadas) na história do país. Ao tomarem as chaves da escola, experimentaram um pouco de sua administração, de sua rotina, limpando, cozinhando, dividindo espaço. Este aprendizado prático não pode ser alcançado em discussões meramente teóricas sobre o uso do espaço público. É notável como as palavras "direitos", "reivindicação", "físico" (em referência ao próprio corpo) apareceu em suas falas. Seus olhares sobre a sociedade, sejam seu apoio ou repressão, ficarão marcados e serão transformados. Seu legado para outros jovens, como citado nas falas de um dos estudantes, está posto. Estes adolescentes acreditam que, apesar da possibilidade da militância virtual, a presença física e a prática ainda importa. E muito.

Referências

BERNETT, J. T. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. (Org.). **Cidades educadoras**. Curitiba: EdUFPR, 1997. p. 13-32.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 1995. 98 p. (Coleção Repensando a Geografia)

_____. **Crise Urbana**. 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015. 191 p. (Coleção Metageografia).

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. "Ocupar e Resistir": A Insurreição Dos Estudantes Paulistas. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1159-1176, out.-dez., 2016.

ENDLICH, Ângela Maria. **Pensando os papéis e significados das pequenas cidades do Noroeste do Paraná**. 2006, 505 p. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A Leitura do Mundo e a Leitura da Palavra em Paulo Freire. In: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio-ago., 2015, p. 291-297. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00291.pdf>. Acesso em 06 de março de 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1993.

GADOTTI, Moacir. A Escola na Cidade que Educa. In: **Cadernos CENPEC**. São Paulo, n. 1, p. 133-139. 2006. Disponível em: <<http://http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em: 13 de julho de 2016.

GOMES, Marcus Vinícius. **Para além dos muros da escola: caminhos para compreensão da educação na cidade**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Departamento de Geografia. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito a cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014. 294 p.

LEFÈBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 1991. 145 p.

OCUPA Paraná, <http://ocupaparana.org>. Acesso em 10 de março de 2017.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996a, 308 p.

_____. **Ensaio sobre a urbanização latino-americana**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010. 200 p.

A (IN)EXISTÊNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE LAZER DESTINADAS ÀS JUVENTUDES POBRES DE VITÓRIA-ES

Walk Loureiro

Universidade Federal do Espírito Santo e Rede Estadual do Espírito Santo
walk.l@uol.com.br

Lucas Borges Soeiro

Universidade Federal do Espírito Santo
luuca_borges@hotmail.com

Danielle Queiroz Pereira Loureiro

danielleqq@hotmail.com

RESUMO

O texto discute a (in)existência de políticas públicas de lazer na cidade de Vitória-ES voltadas para as juventudes pobres. Aponta a impossibilidade de se referir a juventude no singular devido as diferentes maneiras que as juventudes se produzem a partir de formações, experiências e campos sociais distintos. Apresentando interesse nas políticas públicas de lazer destinadas especialmente para as juventudes pobres, trata da importância do conceito de experiência e aponta a cidade como formadora por excelência devido à sua capacidade de construir experiências didáticas na vida de seus jovens. Revela a inexistência de políticas públicas de lazer na cidade de Vitória voltada para as juventudes pobres. Conclui ser necessária a criação e manutenção de políticas públicas que desterritorializem as atividades lazer e aponta algumas medidas que podem ser adotadas para que as atividades de lazer não fiquem restritas às áreas nobres, nem exclusivas para as camadas mais abastadas da cidade.

Palavras-chave: Juventudes. Políticas Públicas. Lazer.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos temos percebido uma crescente preocupação com a juventude brasileira nos campos econômico, social, político e acadêmico. No que tange a economia no decorrer da história da sociedade brasileira a juventude sempre foi vista com expectativa.¹No campo social a juventude tem sido percebida como um constructo e, portanto como uma importante partícipe e construtora da história da humanidade. Em

¹Em 1960 a juventude era um problema por ser protagonista da falta de valores proveniente do conflito de gerações que acontecia na época. Já nos anos 1970 ela foi praticamente transformada um grupo importante para a economia brasileira (SPOSITO; CARRANO, 2003). Atualmente a juventude pode ser vista como o futuro da nação e/ou como um problema que precisa ser controlado e/ou corrigido quando se trata das juventudes pobres lutando por seus direitos.

solo brasileiro a criação do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) talvez corresponda a um dos principais acontecimentos que demonstrem a preocupação estatal com essa significativa parcela de nossa sociedade. Já no campo acadêmico o crescente volume de pesquisas e publicações acerca da temática da juventude deixa clara a importância dessa temática nos tempos atuais.

O presente trabalho corresponde a mais um que possui interesse acadêmico na juventude e pretende influenciar o campo estatal na formulação de políticas públicas de lazer, mas também apresenta grande interesse social por pretender contribuir com a formação cultural e humana de nossos jovens.

Para tanto o texto está subdividido em quatro seções. Na primeira lançaremos mão de diversos conceitos de juventude chegando a concluir pela impossibilidade de se referir à juventude no singular devido às diferentes maneiras que as juventudes se produzem a partir de formações, experiências e campos sociais distintos. Na seção seguinte, após discutirmos um pouco o conceito de experiência, apontaremos que a cidade pode e deve ser uma formadora por excelência de nossos jovens na construção de experiências didáticas na vida desses sujeitos. Na terceira seção analisaremos quais são os serviços e equipamentos de lazer existentes na cidade de Vitória e sua localização. Por fim, apontaremos algumas medidas que podem ser adotadas a curto e médio prazo para que surja uma política pública de lazer destinada às juventudes de Vitória, com especial interesse para as juventudes pobres dessa cidade.

1. JUVENTUDE OU JUVENTUDES?

O Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa *online* define juventude como o “período da vida de uma pessoa entre a infância e a idade adulta; juventa, mocidade”, enquanto que o Dicionário Infopédia de Termos Médicos a define como “o período da vida humana que medeia entre a adolescência e a idade adulta”.

De acordo com Matos (2010, p. 111), nas sociedades greco-romanas clássicas a juventude correspondia a um intervalo de idade entre os 22 e 40 anos e esse conceito advém da expressão “Juvenis [que] vem de *aeoum*, cujo significado etimológico é

‘aquele que está em plena força da idade’”. Ainda segundo a mesma autora havia uma cerimônia na qual a deusa grega *Juventa* era evocada e que marcava a passagem da adolescência (mancebos) para a vida adulta, mediante a qual aqueles indivíduos trocavam a roupa simples pela toga e tornavam-se cidadãos com plenos direitos.

Encontramos no Relatório de Desenvolvimento Juvenil chancelado pela UNESCO, de que “não há definição universalmente aceita para os limites de idade em que se encontra a juventude” (WAISELFISZ, 2003, p. 17). Corroborando com este autor Matos (2010, p. 112) nos demonstra a dificuldade de definirmos uma faixa etária que seja aceita universalmente uma vez que “A partir de enfoques biológicos e psicológicos, a juventude estaria definida como o período que vai desde o momento em que se atinge a maturidade fisiológica até a maturidade social” (MATOS, 2010, p. 112). O que queremos dizer é que tanto o contexto cultural, quanto o socioeconômico influenciam na definição conceitual da juventude.

No Brasil o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1999) considera como jovens aquelas pessoas que se encontram entre os 15 e os 24 anos de idade, enquanto que no relatório “Pesquisa Sobre Juventudes no Brasil” (ABRAMO; SOUTO, 2008) as políticas de juventude implementadas no Brasil pelo governo federal consideram a juventude como o arco etário que vai dos 18 aos 29 anos de idade.

Em agosto de 2013 parece que o governo federal decidiu incorporar as duas ao definir no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) que “Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”. Mesmo assim acreditamos que tanto as definições, quanto os valores atribuídos à juventude no decorrer da história da sociedade brasileira são insuficientes para definir os jovens uma vez que a juventude é composta por sujeitos sociais que constroem distintas maneiras de serem jovens (DAYRELL, 2003). Em outras palavras “a juventude não é uma categoria que se afirma por uma determinada faixa de idade. É um ciclo de vida na qual as pessoas estão se afirmando por sua **condição**” (IULIANELLI; FRAGA, 2013, p. 7, grifo dos autores).

De fato, ao analisarmos a situação da juventude das periferias pobres e da juventude de classe média que reside em áreas consideradas “nobres” da cidade de Vitória, localidade

que será discutida neste artigo, percebemos enormes diferenças de possibilidades do uso de áreas informais de lazer²entre contextos tão distintos. Por conta de tanta diversidade concordamos com Abramo (2005) e Dayrell (2003) de que seria impossível tratar da juventude (no singular) e que devemos falar de juventudes, termo que será adotado neste texto a partir de agora.

O que estamos querendo dizer é que pela sociedade ser múltipla, diversificada, multifacetada, plural e heterogênea e com diversas multiplicidades que se afloram nas trajetórias dos diferentes jovens, as juventudes se produzem de diferentes maneiras, com diferentes composições e a partir de formações, experiências e campos sociais muito distintos.

Apesar de múltiplas possibilidades de autoprodução de nossas juventudes, concordamos que a maioria das representações sociais existentes acerca das juventudes contemporâneas são influenciadas por imagens e preconceitos advindos das mídias (DAYRELL; GOMES, 2009). Imagens e preconceitos esses que contribuem e interferem substancialmente em nossa maneira de enxergar e compreender nossos jovens.

Para tentar mudar essa imagem depreciativa discutiremos neste texto quais são as reais possibilidades de nossas juventudes pobres usufruírem de diferentes espaços/tempos de lazer, e conseqüentemente de formação, para além dos que lhes são ofertados atualmente na cidade de Vitória. Espaços esses que, como veremos mais adiante, são insuficientes e/ou pouco voltados para essas juventudes em nossa cidade.

2. O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA, A CIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO CIDADÃ E CULTURAL DAS JUVENTUDES

De acordo com o Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa *online* o termo experiência é definido como:

²Veal (2011) chama de áreas informais de lazer/turismo espaços como praças, parques urbanos, praias e outros locais turísticos nos quais não há cobrança de taxas de entrada ou ingressos.

- 1 Ato ou efeito de experimentar(-se).
- 2 Conhecimento adquirido graças aos dados fornecidos pela própria vida [...];
- 3 Ensaio prático para descobrir ou determinar um fenômeno, um fato ou uma teoria; experimenta, experimentação, experimento [...];
- 4 Conhecimento das coisas pela prática ou observação
- 5 Uso cauteloso e provisório
- 6 Perícia ou habilidade adquiridas pela prática [...].

Como é possível perceber, a maioria das acepções da palavra experiência nos remetem à empiria, articulando a experiência com a vida, com os fatos vividos por cada pessoa. Indo nessa mesma direção Contreras Domingues (2010, p. 21, tradução nossa) nos diz que

[...] É a experiência que inicia o processo de pensamento. Nós pensamos quando algo nos acontece; pensamos como resultado das coisas que nos acontecem, a partir do que vivemos, como resultado do mundo que nos cerca, que experimentamos como nosso, afetados pelo que nos acontece. É a experiência que nos leva a necessidade de repensar, de rever as ideias que tínhamos das coisas, porque justamente o que a experiência nos mostra é a insuficiência ou a insatisfação de nosso pensar anterior [...].

Confirmando a ligação entre a experiência e a vida Larrosa Bondía (2002, grifo nosso) afirma que “A experiência é o que **nos passa**, o que **nos acontece**, o que **nos toca**. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. **A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece**”. Talvez não seja exagero afirmar que nunca tivemos tantos estímulos e tantas informações disponíveis como nos últimos anos, pois segundo Antero e Nascimento (2015, p. 46), é preciso discutir um pouco a última frase grifada da citação que fizemos de Larrosa Bondía refletindo-a de acordo com a realidade de nossas juventudes.

Talvez não seja exagero afirmar que nunca tivemos tantos estímulos e tantas informações disponíveis como nos últimos anos, pois segundo Antero e Nascimento (2015, p. 46),

[...] o cenário virtual, através do ciberespaço, tornou possível novos modos de se comunicar via plataformas que produzem diferentes formas de socialização, momento histórico contemporâneo que configura o rompimento das fronteiras e distâncias geográficas. Assim, alcançamos um intenso avanço tecnológico que permeia todos os espaços e possibilita a circulação de múltiplas informações pelo trânsito da Internet.

Acreditamos que um dos maiores desafios de nossos jovens atualmente seja desenvolver a capacidade de selecionar as informações úteis e transformá-las em conhecimento e

eleger quais seriam os estímulos mais significativos, fazendo com que eles deixem de se configurar como vivências, convertendo-se em experiências. O que queremos chamar a atenção é que mais do que nunca o mundo de entretenimento oferecido aos nossos jovens parece estar organizado para que nada os passe (LARROSA BONDÍA, 1996), nada os toque, nada os faça refletir. Em outras palavras, tudo está organizado para que nada faça sentido e, por isso, muito poucos desses estímulos acabarão se convertendo em experiência.

Dito isso, o que propomos com a escrita de nosso artigo é que a cidade de Vitória, por meio da criação e manutenção de políticas públicas de lazer para nossas juventudes, possa contribuir, propiciando situações de aprendizagens e de formação de identidade, uma vez que as práticas de lazer correspondem a locais privilegiados da expressão juvenil (SILVA, 2013).

Vale destacar que temos interesse nas políticas públicas de lazer destinadas especialmente para as juventudes pobres, que são as que mais necessitam de atenção e cuidados devido à quase que inexistente quantidade de equipamentos e serviços de lazer disponíveis, como será visto mais adiante. Para a construção de tais políticas nos valem da opinião de Martínez Bonafé (2010) que enxerga a cidade como formadora por excelência devido à sua capacidade de construir uma experiência didática na vida de seus habitantes e, por conseguinte dos jovens, que são o público para o qual direcionamos este texto.

Infelizmente temos percebido que os espaços de lazer existentes na cidade de Vitória tem se convertido em atividades destruidoras das experiências das juventudes pobres de nossa cidade ou, na melhor das hipóteses, em atividades padronizadoras e/ou delimitadoras do que seriam as práticas de lazer dos jovens pobres e aquelas destinadas aos jovens mais abastados.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE LAZER (IN)EXISTENTES NA CIDADE DE VITÓRIA PARA AS JUVENTUDES POBRES

Como discutiremos sobre as políticas públicas (in)existentes na cidade de Vitória destinadas para as juventudes pobres acreditamos ser necessário trabalhar um pouco o conceito de política e políticas públicas. De acordo com Ball e Manardes (2011, p. 13)

[...] As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais.

Di Giovanni e Nogueira (2015, p. II) chamam nossa atenção para o fato de que as políticas públicas,

[...] São formas de exercício do poder e resultam da abrangente interação do Estado com a sociedade. Trata-se de uma intervenção estatal, de uma modalidade de regulação política e de um expediente com o qual se travam lutas por direitos, justiça social e espaços políticos. Sobre elas, pesam diferentes aspectos da economia, da estrutura social, do modo de vida, da cultura e das relações sociais.

A partir desses pressupostos, acreditamos que políticas públicas de lazer destinadas aos jovens podem se apresentar como uma oportunidade ímpar para a articulação dialógica da sociedade com nossas juventudes pobres de maneira a contribuir com a desconstrução da representação social preconceituosa que muitos apresentam das juventudes pobres como problemáticas e violentas (DAYRELL; GOMES, 2009). Mas antes de prosseguir nessa discussão vamos dar uma olhada nas políticas públicas de lazer existentes na cidade de Vitória e verificar quantas delas são voltadas para nossas juventudes e quais juventudes são atendidas por elas.

Os programas de lazer existentes como a Rua de Lazer, que transforma importantes vias do centro da cidade e da Praia de Camburi em áreas abertas para a prática de lazer, de esportes, jogos e brincadeiras, a Rua Viva, localizada na Praia do Canto e a área para skate e patinação, posicionada mais ao final da praia de Camburi, até trazem boas possibilidades de lazer para nossas juventudes, mas estão localizadas em áreas que restringem ou mesmo impossibilitam o acesso das juventudes pobres.

Atualmente apenas o Centro Esportivo Tancredo de Almeida Neves, conhecido como Tancredão, localizado no bairro Mário Cypreste, e três academias populares, estão instaladas nas regiões administrativas de São Pedro e de Santo Antônio (VITÓRIA, 2015) que são conhecidamente as áreas que concentram a população pobre de nossa cidade.

Além de insuficientes, equipamentos como o Tancredão estão localizados bem distantes das áreas nas quais a maior parte das juventudes pobres de Vitória residem. Um bom exemplo dessa questão que podemos dar é que para muitos jovens de alguns bairros da região da Grande São Pedro irem até o referido complexo esportivo é algumas vezes mais distante e tão difícil quanto se deslocarem até as Ruas de Lazer na orla de Camburi e no Centro ou para a área destinada para skate e patinação naquela praia.

Além de poucos equipamentos não há qualquer tipo de atividades de lazer que sejam direcionados especificamente aos jovens, demonstrando a inexistência de políticas públicas que sejam destinadas para esse público na cidade de Vitória. Vale destacar que essa ausência fere o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013, grifo nosso) que determina na Seção VIII denominada "Do Direito ao Desporto e ao Lazer" que:

Art. 29. A política pública de desporto e lazer destinada ao jovem deverá considerar:

I - a realização de diagnóstico e estudos estatísticos oficiais acerca da educação física e dos desportos e dos equipamentos de lazer no Brasil;

II - a adoção de lei de incentivo fiscal para o esporte, com critérios que priorizem a juventude e promovam a equidade;

III - a valorização do desporto e do paradesporto educacional;

IV - **a oferta de equipamentos comunitários que permitam a prática desportiva, cultural e de lazer.**

O simples fato de se criar a Rua de Lazer não garante o acesso, tampouco a permanência dos jovens economicamente desfavorecidos nas áreas nobres da cidade. Sem a criação de políticas públicas que garantam a oferta e/ou o acesso a áreas informais de lazer e equipamentos e serviços, muitas vezes o que lhes resta é adotar como atividades de lazer ir à pracinha do bairro, às praias de Vitória e ao *shopping center*, atividade de lazer esta que sabemos ser bastante restrita, especialmente se levarmos em conta o episódio que relatamos a seguir.

No final do mês de novembro de 2013 jovens da periferia de Vitória organizaram um baile *funk* em um píer localizado atrás do Shopping Vitória. Após uma briga ocasionada no evento muitos dos jovens ali presentes correram em pânico para fugir da confusão adentrando o *shopping*. A seguir apresentamos a versão de um dos veículos de comunicação mais importantes do estado do Espírito Santo:

Uma perseguição policial causou pânico entre funcionários e clientes no Shopping Vitória, na Enseada do Suá, no início da noite deste sábado. A confusão começou durante um baile funk no píer atrás do estabelecimento. **Durante uma briga, um tiro teria sido disparado. O episódio provocou pânico, e as pessoas correram para tentar se abrigar dentro do shopping.** Várias viaturas da Polícia Militar, Rotam e Batalhão de Missões Especiais cercaram o local. **Policiais armados entraram no shopping e fizeram várias abordagens, mas não foi realizada nenhuma prisão** (MIRANDA, 2013, grifo nosso).

Chama nossa atenção o fato das pessoas que estavam no baile *funk* terem corrido para buscar abrigo dentro do *shopping* e serem tratados como bandidos. O que queremos alertar com esse episódio é que mesmo as atividades “disponíveis” não são tão acessíveis assim, haja vista tanto sua concentração em áreas nobres, quanto às supostas “exigências” de padrões de comportamento, vestimenta e, especialmente, de recursos financeiros.

Defendemos que essa situação seja alterada uma vez que acreditamos que “É preciso avançar para além das doutrinas de segurança pública e de assistência social no trato com as políticas públicas federais [estaduais e principalmente municipais no caso deste texto] orientadas para os jovens” (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 37).

Apresentadas as deficiências partiremos na seção seguinte para o apontamento de sugestões para a oferta de políticas públicas de lazer que promovam a integração, a aprendizagem e as trocas culturais entre nossas juventudes.

4. SUGESTÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS EXCLUSIVAS PARA AS JUVENTUDES EM VITÓRIA

Acreditamos que são necessárias a criação e manutenção de políticas públicas que permitam a desterritorialização e a ampliação significativa de atividades do lazer para as

juventudes pobres de Vitória uma vez que, como foi possível perceber anteriormente, as áreas informais de lazer encontram-se, em sua grande parte, situadas em locais de acesso prejudicado para o público alvo de nosso texto.

Precisamos que sejam adotadas medidas que tanto construam novas possibilidades de lazer nas áreas mais carentes de nossa cidade, quanto favoreçam o livre e irrestrito acesso das juventudes economicamente menos favorecidas de nossa cidade às áreas nobres. Ações que fomentem uma potente formação cultural dessas juventudes de maneira a minimizar os efeitos mecânicos e nefastos da indústria cultural. Nesse sentido destacamos a uma necessidade de uma

[...] libertação individual dos mecanismos coercitivos da socialização e da imposição coisificadora da 'desenfreada economia de mercado' [...] sobre a cultura e a consciência. [...] Porém, esta possibilidade da libertação individual não deve se tornar objetivo final, mas deve ser entendida como pressuposto incondicional para a humanização da práxis social (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 112).

Defendemos que as formações culturais fomentadas pelas políticas públicas de lazer, devem ultrapassar aspectos apenas relacionados à arte e avancem no sentido de proporcionar uma formação crítica, plural e humana e que englobe e inclua as diferentes juventudes em prol de uma significativa formação cidadã nos diferentes espaços de lazer existentes em Vitória.

Até porque acreditamos que a formação humana e cultural acontece como um movimento cumulativo que deve ser experienciado, e isso pode ser feito com políticas públicas de lazer que envolvam o movimentar-se por meio de atividades desportivas, jogos, brincadeiras, enfim, práticas corporais distintas.

Como sugestão uma das alternativas que podem ser adotadas em curto prazo é a adoção do passe livre no transporte coletivo de Vitória aos domingos e feriados para que as juventudes (e todos os demais arcos etários) possam acessar as diversas áreas informais de lazer existentes em nossa cidade. Outra ação, que demanda um pouco mais de planejamento é a disponibilização de atividades de lazer específicas nas áreas consideradas nobres, mediante o cadastramento de jovens interessados e a

disponibilização de passe livre para esses sujeitos condicionada à frequência nas referidas atividades.

Para além dessas opções a criação e **manutenção** de áreas informais de lazer e de atividades com essa característica na periferia de Vitória são muito importantes. Colocamos em negrito a manutenção porque acessando a página da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV)³ podemos verificar que programas como o Brincar nos Bairros e o Circuito de Praças e Parques de Vitória, ambos inaugurados em agosto de 2013, já não mais acontecem desde o segundo semestre de 2015. Sem falar que, durante o período em questão os referidos programas de lazer eles aconteceram de maneira intermitente,⁴ isto é, sem uma periodização satisfatória que atendesse a municipalidade de Vitória.

O que estamos querendo dizer é que não basta apenas criar programas de lazer, sendo necessário e fundamental transformá-los em políticas públicas e que por isso não terão data para acabar. Curioso é verificar que os programas abandonados pela PMV foram justamente aqueles que atendiam a parcela economicamente desfavorecida de nossa cidade, que a nosso ver é o segmento social que mais necessita de ações no campo do lazer.

Queremos deixar claro que entendemos que as regiões e as pessoas mais carentes de Vitória são aquelas que necessitam de maiores investimentos na criação de políticas públicas de lazer que contribuam com seu desenvolvimento cultural e intelectual, especialmente se levarmos em conta a distribuição desigual dos espaços de lazer existentes na cidade de Vitória. Por isso clamamos para a importância de que tais políticas não apenas aconteçam onde as juventudes pobres estão localizadas, mas também permitam que esses indivíduos possam acessar os mesmos equipamentos e espaços e tenham as mesmas oportunidades das pessoas que vivem nas regiões mais privilegiadas de nossa cidade.

³ As áreas e atividades de lazer que a Prefeitura de Vitória alega existir na cidade podem ser conferidas no endereço: <http://www.vitoria.es.gov.br/cidade/areasdelazer>.

⁴ O leitor que porventura tenha a curiosidade de verificar essas informações poderá fazê-lo nos seguintes endereços: <http://www.vitoria.es.gov.br/busca.php?busca=brincar+nos+bairros&tipo=2&pagina=1> e <http://www.vitoria.es.gov.br/busca.php?busca=Circuito+de+Pra%EA7as&tipo=2>.

Esse posicionamento não se dá por acaso, pois, concordando com Leite (201-?) que a grande maioria de nossos jovens tem sido submetidos a situações de pobreza, desigualdades e violências que acabam por conformar suas identidades, acreditamos que por meio do convívio e do diálogo com outras juventudes que poderemos contribuir com a formação de valores positivos e da identidade de nossos jovens, motivo pelo qual a cidade se transforma em formadora por excelência por ser capaz de construir experiência didática positivas na vida de seus jovens.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____; BRANCO, P. P. M.; VENTURI, G. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2005, p. 37-72.

_____; SOUTO, A. L. S.; (Coord). **Pesquisa sobre juventudes no Brasil**. Rio de Janeiro: Ibase, 2008. Disponível em: <http://www.ibase.br/userimages/Brasil_ultimarev.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2017.

ANTERO, N. K. de L.; NASCIMENTO, R. N. A. A juventude na era da mobilidade: impactos e apropriações dos smartphones na sociedade contemporânea. **Temática**, João Pessoa, ano XI, n. 3, p. 45-58, mar. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/23328/12751>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 6ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm>. Acesso em: 1 fev. 2017.

CONTRERAS DOMINGUES, J. et al. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez., 2003.

DAYRELL, J. T.; GOMES, N. L. A juventude no Brasil: questões e desafios. In: MATOS, M.; GOMES, N. L.; DAYRELL, J. T. (Org.). **Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais**. Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG, 2009, v. 5, p. 89-113.

DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2015.

EXPERIÊNCIA. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=experiencia>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População jovem no Brasil**. Rio de Janeiro: IBEG, 1999. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6686.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2017.

IULIANELLI, J. A. S.; FRAGA, P. C. P. Apresentação: juventude como sujeito de direitos: nova gramática. In: IULIANELLI, J. A. S.; FRAGA, P. C. P (Org.). **O tempo real dos jovens: juventude como experiência acumulada**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013, p. 7-24.

JUVENTUDE. **Dicionário Infopédia de Termos Médicos**. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/termos-medicos/juventude>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

JUVENTUDE. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=juventude>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LARROSA BONDÍA, J. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.

LEITE, L. H. A. **Escola**: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. Módulo III do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, [201-?]. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

MARTINEZ BONAFÉ, J. **La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad**. In: GIMENO SACRISTÁN, J. Saberes e incertidumbres sobre el curriculum, Madrid: Morata, 2010.

MATOS, Z. M. R. de. **Juventude, políticas públicas de meio ambiente e educação ambiental**: um estudo do coletivo jovem de meio ambiente, Salvador-Bahia-Brasil. 2013. Tesis. Doctorado em Educación, Universidad de Salamanca. 2010.

MIRANDA, J. **Confusão no Shopping Vitória deixa clientes em pânico**. Gazeta OnLine, Vitória, 30 de nov. 2013. Disponível em: <http://www.gazetaonline.com.br/_conteudo/2013/11/noticias/cidades/1470338-confusao-no-shopping-vitoria-deixa-clientes-em-panico.html>. Acesso em 1 fev. 2017.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, E. M. da. Cultura juvenil, lazer e violência. In: IULIANELLI, J. A. S.; FRAGA, P. C. P (Org.). **O tempo real dos jovens: juventude como experiência acumulada**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013, p. 191-213.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 16-39, set./out./nov./dez., 2003.

VEAL, A. J. **Metodologia de pesquisa em lazer e turismo**. São Paulo: Aleph, 2011.

VITÓRIA. **Secretaria de Esportes e Lazer: equipamentos públicos por região administrativa**. 2015. Disponível em: <http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_area/esporte/dados/Equipamentos_2015.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2017.

WASELFISZ, J. J. (Coord.), et. al. **Relatório de Desenvolvimento Juvenil**. Brasília: UNESCO- Brasil, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133976por.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2017.