

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TESE

IDEIAS-FORÇA QUE ACOLHEM, ESCUTAM, PROMOVEM E
CONTAM A HISTÓRIA DO CENTRO DE ATIVIDADES
COMUNITÁRIAS DE SÃO JOÃO DE MERITI/RJ – CAC/SJM

ANA LUCIA GOMES DE SOUZA

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**IDEIAS-FORÇA QUE ACOLHEM, ESCUTAM, PROMOVEM E
CONTAM A HISTÓRIA DO CENTRO DE ATIVIDADES
COMUNITÁRIAS DE SÃO JOÃO DE MERITI/RJ – CAC/SJM**

ANA LUCIA GOMES DE SOUZA

Sob a orientação da Professora
Flávia Miller Naethe Motta.

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Dezembro de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719i Souza, Ana Lucia Gomes de, 1965-
Ideias-força que acolhem, escutam, promovem e
contam a história do Centro de Atividades Comunitárias
de São João de Meriti/RJ - CAC/SJM / Ana Lucia Gomes
de Souza. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2020.
271 f.: il.

Orientadora: Flávia Miller Naethe Motta.
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2020.

1. Aprendizagem. 2. Ideias-força. 3. Escola
Comunitária. 4. Movimentos Sociais. I. Motta, Flávia
Miller Naethe, 1963-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 549 / 2020 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.068826/2020-51

Seropédica-RJ, 17 de dezembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

ANA LUCIA GOMES DE SOUZA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 10/12/2020

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Flavia Miller Naethe Motta. Dra. UFRRJ (Orientadora /Presidente da Banca).

Carlos Roberto de Carvalho. Dr. UFRRJ (Examinador Interno)

Jonas Alves da Silva Junior. Dr. UFRRJ (Examinador Interno)

Adrienne Ogeda Guedes. Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição)

Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição)

(Assinado digitalmente em 18/12/2020 09:22)
CARLOS ROBERTO DE CARVALHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1607701

(Assinado digitalmente em 17/12/2020 20:19)
FLAVIA MILLER NAETHE MOTTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1717735

(Assinado digitalmente em 17/12/2020 20:03)
JONAS ALVES DA SILVA JUNIOR
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1742750

(Assinado digitalmente em 19/12/2020 15:01)
ADRIANNE OGEDA GUEDES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 990.322.017-00

(Assinado digitalmente em 17/12/2020 20:45)
MARIA LUÍZA MAGALHÃES BASTOS OSWALD
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 865.861.907-97

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 549, ano:
2020, tipo: TERMO, data de emissão: 17/12/2020 e o código de verificação: 0d8a40622a

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha mãe, Ilza Gomes de Souza. Por ser um exemplo de mulher trabalhadora. Matriarca de nossa família e que mereceu ver essa conquista. Que rezou por mim em todos os meus dias de aflição.

Dedico também a todos os sujeitos do Centro de Atividades Comunitárias. Por serem como são. Tão especiais ao tornarem meu trabalho mais prazeroso.

Dedico também e especialmente aos que, assim como eu, acreditam e investem na educação de qualidade e lutam por ela.

AGRADECIMENTOS

Gratidão!

Essa palavra me acompanhou desde o momento em que escrevi o projeto de pesquisa para o doutorado e tive a revelação, dias depois, que seria aprovada. Fiquei agradecida pela possibilidade de estar ali, disputando uma vaga com tantas pessoas especiais. Segui grata por todo tempo e sou agradecida hoje por chegar aqui. Mas, não caminhei só. Mesmo na aparente solidão da escrita estive acompanhada pelos que torciam por mim. Carrego a gratidão aos que me antecederam nesse percurso e aos que me guiaram. Hoje, tendo decorrido quatro anos de intenso estudo chega a hora de agradecer aos que colaboraram com esse processo.

Agradeço à minha orientadora Flávia Miller Naethe Motta, primeiro por acreditar em mim, mais do eu que mesma. Por insistir comigo e por tornar essa fase da vida mais leve. Cada palavra, cada orientação, sugestão, sempre com muito carinho e cuidado conosco. Ela que enfrentou todos os problemas do mundo durante os últimos anos, ainda assim humanamente tem nos orientado e amorosamente tem nos acolhido com todas nossas fragilidades.

Aos professores que compuseram a banca do exame de qualificação – a melhor que uma doutoranda poderia ter. Adrienne Ogêda Guedes (UNIRIO), Maria Luiza Oswald (UERJ) e Carlos Roberto de Carvalho (UFRRJ). Por suas valiosas contribuições. E ao Professor Jonas Alves da Silva Júnior, a quem agradeço por colaborar na banca de defesa da tese.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, instituição que escolhi para seguir o trajeto da pesquisa e a que tanto respeito. Um equipamento importante para a Baixada Fluminense representada pelo Instituto Multidisciplinar em Nova Iguaçu.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – da UFRRJ e todo seu corpo docente e discente. Aos amigos que fiz no mestrado e doutorado.

Ao Grupo de Pesquisa em Linguagem e Diferenças – o GEPELID, por cada palavra, debate e leitura amorosa. Eu não conseguira sem vocês. Gê, Andréa e Patrícia pela escuta atenta e leitura criteriosa.

À equipe do CAP-UERJ, direção e colegas professores por compreenderem ausências necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Em especial a Professora Celi, primeira parceira de sala de aula, pelo incentivo inicial. E Mariana Zadminas, atual parceira com quem partilho projetos e amizade.

À equipe de trabalho do Município de Mesquita por também compreenderem ausências necessárias.

Aos meus alunos em quem sempre penso enquanto pesquiso no intuito de tentar ser cada vez mais uma profissional melhor.

Aos sujeitos do Centro de Atividades Comunitárias, pela confiança, credibilidade, por me permitirem compartilhar momentos inesquecíveis com vocês. Às professoras: Rusami, Késia, Roseane e a Orientadora Educacional, Adriana. A cada uma de vocês a minha gratidão e eterna admiração.

Às professoras Nalu e Marliza pelo incentivo inicial e colaboração com informações para a pesquisa.

Agradeço aos meus pais pela criação que recebi e me constituiu no que sou hoje. Ao meu pai (*in memoriam*) que de onde estiver me envia vibrações positivas. À minha mãe que prosseguiu sozinha, tendo ficado viúva tão jovem, não esmoreceu e fez sempre o melhor para a criação de seus três filhos.

Aos meus irmãos, a quem tenho certeza da torcida, do carinho, parceria e cumplicidade.

À Tia Flor por todas as orações e não foram poucas. Ela que no silêncio consegue nos dizer tudo que precisamos.

Às minhas filhas por tanto amor. Por acreditarem em mim de uma forma que dá até medo. O sentimento que nutrimos umas pelas outras me inspiram a continuar.

Ao meu marido e já me desculpendo pelas ausências, momentos estressantes e tensos de estudos e elaboração de tese. Pacientemente soube esperar e entender o meu tempo. Agradeço o carinho, as massagens nos ombros para aliviar a tensão, o ombro, o refúgio.

Às crianças: Caio, Malu e Isabella: inspirações. Pura energia que circula e nos renova.

Como uma pessoa de oração que sou, agradeço à Deus cada minuto da minha vida e por ter ouvido meus clamores. Nossa Senhora, mãe amável, que me revelou essa conquista, me abrigou em seus braços e me conduziu até esse momento,

RESUMO

SOUZA, Ana Lucia Gomes de. **Ideias-Força que acolhem, escutam, promovem e contam a história do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti/RJ – CAC/SJM.** 2020. 271 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

Esta pesquisa de cunho qualitativo teve como tema a aprendizagem de crianças pequenas numa escola comunitária. O Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC/SJM – é uma instituição filantrópica criada a partir da ação de sujeitos dos Movimentos Sociais, no ano de 1987. O objetivo foi de investigar as marcas, forças e ideologias que sustentam e movem a instituição de forma a preservá-la em atuação por mais de 30 anos. Algumas ideias-forças foram identificadas como princípios que a regulam, salvaguardando sua ação, sem a intenção de engessá-la nessa perspectiva, mas sim de compreendê-la em toda sua potencialidade: a memória, a ideologia, a comunidade, os movimentos sociais, a experiência, o quintal da escola, a sua prática pedagógica, a concepção de infância, a formação dos professores e postura de estudante. Cada um desses elementos revela o sentido para o CAC prosseguir em atividade apesar dos tensionamentos e percalços aos quais tem enfrentado. O resgate do percurso da história da instituição foi um componente importante no intuito de manter a história viva, tornando-a pública e reconhecida pela academia. Os fundamentos teórico-metodológicos foram elaborados em diálogo com os estudos de Mikhail Bakhtin sobre o uso da linguagem, o enunciado e a dialogia. Assim como outros autores e suas concepções sobre cada uma das ideias-força assinaladas: Amorim, Benjamin, Chauí, Freire, Kramer, Larrosa, Linhares, Motta, Nóvoa, Santos, Sarmento, Tiriba, entre outros. Como metodologia de pesquisa, houve a análise documental de materiais que contam a história da instituição e a pesquisa de campo convivendo por dois anos com as turmas de educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental. O convívio resultou na descrição de alguns eventos que revelam aspectos do cotidiano da escola e sua prática educativa. Como resultado de pesquisa constata-se que o Centro de Atividades Comunitárias tem conseguido se manter por suas convicções políticas e ideológicas que não permitem que se afaste dos seus princípios. Preservando sua função educativa e negando o assistencialismo. Atualmente ele tem se beneficiado de parcerias com a universidade pública e seus projetos extensionistas que lhe conferem o *status* formativo. Mantem também um convênio com a Rede Municipal de São João de Meriti prevendo a cessão de professores e outras ações ainda não realizadas. Constata-se que a alfabetização das crianças no primeiro ano de escolaridade é fruto de um conjunto de elementos que fundamentam a prática pedagógica, especialmente ancorada em pressupostos de base construtivista, aliadas às concepções construídas na instituição e preservadas por mais de 30 anos de existência. Evidencia-se a potência autoformadora entre as professoras dessa instituição e a (in) dissociabilidade entre teoria e prática que preservam. Concluímos que as crianças aprendem porque, assim como os professores, elas se enriquecem com as concepções identificadas em cada ideia- força, que cooperam para o desenvolvimento de experiências significativas com crianças e adultos em seus processos formativos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ideia-Força; Escola Comunitária.

ABSTRACT

SOUZA, Ana Lucia Gomes de. **Strength-ideas that welcome listen, promote and tell story of the Community Activities Center of São João de Meriti/ RJ – CAC SJM.** 2020. 271 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

This qualitative research had as its theme the learning of young children in a community school. The community Activities Center of São João de Meriti – CAC/SJM – is a philanthropic institution created from subjects of the Social Movements, in 1987. The objective was to investigate the brands, forces and ideologies that support and move the institution in order to preserve it in operation for over 30 years. Some ideas-forces were identified as principles that regulate it, safeguarding its action, without the intention of plastering it in this perspective, but rather of understanding it in all its potential: memory, ideology, community, social movements, the experience, the school Yard, its pedagogical practice, the conception of Childhood, teacher training and student posture. Each of these elements reveals the sense for CAC to continue in activity despite the tensions and setbacks it has faced. The recovery of the institution's history path was an important component in the intention of keeping history alive, marking it public and recognized by the academy. The theoretical-methodological foundations were developed in dialogue with Mikhail Bakhtin's studies on the use of language, the utterance and dialogue. As well as other authors and their conceptions about each of the strength ideas mentioned: Amorim, Benjamin, Chauí, Freire, Kramer, Larrosa, Linhares, Motta, Nóvoa, Santos, Sarmento, Tiriba among others. As a research methodology, there was the documentar analysis of materials that tell the history of the institution and the field research living together for two years with the early Childhood classes and the first year of elementary school. The interaction resulted in the description of some events that reveal aspects of the school's daily life and its educational practice. As a result of research, it appears that the Community Activities Center has managed to maintain itself due to its political and ideological convictions that do not allow it to depart from its principles. Preserving its educational function and denying assistance. Currently he has benefited from partnerships with the public university and its extension projects that give him the training status. It also maintains an agreement with the Municipal Network of São João de Meriti providing for the assignment of teachers and other actions not yet carried out. It appears that the literacy of children in the first year of schooling is the result of a set of elements that underpin the pedagogical practice, especially anchored in assumptions of a constructivist basis, combined with the conceptions built in the institution and preserved for more than 30 years of existence. The self-forming power among the teachers of this institution is evidenced and the (in) dissociability between theory and practice they preserve. We conclude that children learn because, like teachers, they enrich themselves with the conceptions identified in each key idea, which cooperate in the development of meaningful experiences with children and adults in their training processes.

Keywords: Learning; Idea-Strength; Community School.

É minha disponibilidade permanente à vida que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação como o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.

(FREIRE, 2010, p. 134)

LISTAS DE ABREVIATURAS

| | |
|-----------|--|
| ArtCreche | Articulação de Creches de São Gonçalo. |
| CAC /SJM | Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti. |
| CAp-UERJ | Colégio de Aplicação da UERJ - Instituto de Educação Fernando Rodrigues da Silveira. |
| CME | Conselho Municipal de Educação. |
| CNPJ | Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica. |
| CRUTACs | Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária. |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores. |
| DCNEIs | Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. |
| GEPELID | Grupo de Pesquisas e Estudos em Linguagem e Diferenças. |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano. |
| INEP | Instituto Nacional de Ensinos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. |
| LBA | Legião Brasileira de Assistência. |
| MEB | Movimento de Educação de Base. |
| MEC | Ministério da Educação e da Cultura. |
| MIEIB | Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. |
| MLPC | Movimento Luta por Creches. |
| NUCREP | Núcleo de Creches e Pré-Escolas Comunitárias da Baixada Fluminense. |
| ONU | Organização das Nações Unidas. |
| OEA | Organização dos Estados Americanos. |
| PIPA | Projeto Infantil Popular Alternativo. |
| PPGEduc | Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – da UFRRJ. |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFRJ | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. |
| SEAC | Secretaria Especial de Ação Comunitária. |
| SEPE | Sindicato dos Profissionais da Educação |
| SEMECE | Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte |
| SJM | São João de Meriti. |

QUADRO DE IMAGENS

| IMAGENS | IDENTIFICAÇÃO | PÁGINA |
|-----------|--|--------|
| Figura 1 | Mapa do Estado do Rio de Janeiro, com destaque ao município de São João de Meriti. | 94 |
| Figura 2 | Mapa do município de São João de Meriti destacando a divisão dos bairros | 95 |
| Figura 3 | Inauguração da Praça da Matriz, em 1958 | 96 |
| Figura 4 | Foto atual da Praça da Matriz. | 97 |
| Figura 5 | Público presente na Festa de 30 anos do CAC | 131 |
| Figura 6 | Crianças apresentando canções na Festa de 30 anos do CAC. | 134 |
| Figura 7 | Registro o estudo realizado sobre o lixo coletado no quintal da Escola do CAC. | 185 |
| Figura 8 | Ação de rua para o desenvolvimento do projeto LIXO | 189 |
| Figura 9 | Crianças realizando a oficina do quadro vivo | 192 |
| Figura 10 | A construção da composteira | 197 |
| Figura 11 | Mesa de lanche oferecido na manhã do mutirão | 205 |
| Figura 12 | Quintal com a folhagem sendo aglomerada como adubo. | 205 |
| Figura 13 | Crianças no momento do Jogo do Bingo | 214 |
| Figura 14 | Mural com as ilustrações das crianças. | 218 |
| Figura 15 | Produção escrita das crianças | 222 |
| Figura 16 | Professora do primeiro ano em atividade de alfabetização | 230 |
| Figura 17 | Professora e estudante em atividade de alfabetização | 232 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| PRÓLOGO | 19 |
| PARTE 1- ELEMENTOS, CONCEITOS E REFLEXÕES QUE ANTECEDEM AO ESTUDO SOBRE O CENTRO DE ATIVIDADES COMUNITÁRIAS: PARA INÍCIO DE CONVERSA | 28 |
| 1.1 Ideias-força: concepções..... | 29 |
| 1.2 Memórias do passado e do futuro: ideias-força do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti | 32 |
| 1.3 Os Movimentos Sociais e a Educação – atitudes decoloniais como ideias-força da instituição. | 38 |
| 1.4 Comunidade e Comunitário a força da coletividade. | 47 |
| 1.5 Experiência de uma instituição como ideia-força. | 65 |
| 1.6 Conceito de infância como ideia-força. | 75 |
| PARTE 2 - PERCURSO DA HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO: UM RESGATE DAS MARCAS E FUNDAMENTOS DA PROPOSTA PARA A CRIAÇÃO DO CENTRO DE ATIVIDADES COMUNITÁRIAS – O CAC | 91 |
| 2.1 São João de Meriti: o formigueiro das Américas..... | 91 |
| 2.2 Resgatando a história: relatos sobre a fundação do CAC | 99 |
| 2.3 O eixo <i>Educação</i> no Centro de Atividades Comunitárias..... | 105 |
| 2.4 O Projeto de Educação da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti..... | 112 |
| 2.5 O ato autorizativo e o reconhecimento de uma instituição educativa | 118 |
| 2.6 A manutenção das atividades no Centro de Atividades Comunitárias ao longo de mais de 30 anos. | 120 |
| 2.7 A Cerimônia de aniversário de 30 anos do CAC | 128 |
| 2.8 A Escola do CAC na atualidade | 135 |
| PARTE 3 - IDEOLOGIA: IDEIA-FORÇA QUE IMPULSIONA E DA EXISTÊNCIA AO CAC | 143 |
| PARTE 4 - PROCESSOS FORMATIVOS: IDEIA-FORÇA QUE ENUNCIAM EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO. | 156 |
| PARTE 5 - O QUINTAL: IDEIA-FORÇA QUE PROMOVE ENCANTOS, ENCONTROS E GERA APRENDIZAGENS NO ESPAÇO TEMPO DA INSTITUIÇÃO. | 176 |
| 5.1 – O quintal do Centro de Atividades Comunitárias- CAC/SJM: um espaço educador..... | 181 |

| | |
|---|-----|
| 5.2 - Mas, dá para aprender a partir do tema lixo? O quintal como cronotopo de aprendizagens..... | 183 |
| 5.3 - Caminhada no quintal da escola. O que é lixo, afinal? | 184 |
| 5.4 - A comunidade de Coelho da Rocha e sua relação com o lixo..... | 186 |
| 5.5 - Escola e Comunidade: uma aproximação possível e necessária..... | 188 |
| 5.6 - As aprendizagens proporcionadas às crianças através do quintal..... | 190 |
| 5.7 - Tem mais gente preocupada com o quintal do Centro de Atividades Comunitárias..... | 192 |
| 5.8 - A Rede Ecológica – uma parceria providencial para ambos os lados..... | 194 |
| 5.9 - O envolvimento da Rede Ecológica no Projeto Pedagógico da Escola..... | 198 |
| 5.10 - Uma escola sustentável?..... | 199 |
| 5.11 - Mutirão no quintal do Centro de Atividades Comunitárias..... | 202 |
| 5.12 - Novos planos ... novas perspectivas a partir do quintal..... | 208 |

PARTE 6 - O CONTEXTO PEDAGÓGICO: IDEIA-FORÇA QUE PRODUZ ALTERIDADE, NOVOS OLHARES E ESCUTA DOS SUJEITOS ÚNICOS E SINGULARES DO CAC.

| | |
|--|-----|
| 6.1 A Educação Infantil – turma 51..... | 212 |
| 6.1.1 Evento – Bingo de letras..... | 213 |
| 6.1.2 Evento: Ilustrações do caminho percorrido..... | 215 |
| 6.2 O primeiro ano de escolaridade – turma 11..... | 220 |
| 6.2.1 Evento: Atividade de Interação com a educação infantil e primeiro ano de escolaridade..... | 220 |
| 6.2.2 Evento: Primeiro ano de escolaridade. Agora somos a turma 101..... | 223 |
| 6.2.3 Evento: Adivinhas..... | 225 |
| 6.2.4 Evento: O trabalho com os nomes das crianças..... | 229 |
| 6.3 O olhar do outro para a prática pedagógica da Escola do Centro de Atividades Comunitárias..... | 235 |
| 6.3.1 Evento: Os enunciados das professoras estagiárias sobre o que viram e ouviram na Escola do CAC. | 235 |

PARTE 7 – POSTURA DE ESTUDANTE – A IDEIA-FORÇA QUE ENVOLVE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE AO APRENDER.....

| | |
|---|------------|
| CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS. | 254 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 261 |
| ANEXO..... | 267 |

INTRODUÇÃO

O texto que por ora vos apresento é fruto do que me atravessa e me interpela. É o resultado possível para o momento de todo envolvimento que obtive com tema: a aprendizagem das crianças de uma escola comunitária - e que se tornou apaixonante à medida que a pesquisa se desenvolvia.

Antes, porém, de te apresentar detalhes da pesquisa, caro leitor, desejo falar sobre os caminhos trilhados até aqui e que vêm me constituindo como pesquisadora.

Sou Ana Lucia, professora e pedagoga formada pela educação pública brasileira. Talvez por este motivo os estudos que tenho desenvolvido durante as experiências acadêmicas na graduação e pós-graduação focaram na educação promovida pela escola pública brasileira, com destaque nos processos formativos de professores e estudantes. Na tese que vocês estão em vias de conhecer, ampliaremos o olhar para além da escola pública, vislumbrando outros arranjos educativos, como o da escola comunitária.

Alguns caminhos me levaram até este novo projeto. Trago alguns registros da história pessoal, enquanto mulher, brasileira, filha, mãe, esposa e avó. Nasci no Estado do Rio de Janeiro e cresci na Baixada Fluminense – região Metropolitana deste estado onde o acesso aos bens culturais sempre foram ínfimos e, por conseguinte as perspectivas de futuro, por vezes tornam-se desanimadoras. Mas na infância é diferente. Tive uma infância bem feliz, daquelas de brincar na rua com outras crianças, de ter muitos colegas frequentando a minha casa, de estudar num grupo escolar, de comer merenda da escola, de utilizar o transporte público com passe escolar, de viver a infância intensamente.

Meus pais sempre trabalharam muito para o sustento dos seus três filhos. Sou a filha do meio de um policial militar, que faleceu muito cedo. Eu estava com 16 anos, no ano de 1982, cursando o último ano do magistério quando ele nos deixou. Foi muito difícil participar da formatura sem ele. Minha mãe trabalhou numa fábrica por alguns anos. Posteriormente, com os filhos pequenos, passou a trabalhar em casa como costureira. Mais tarde, quando já éramos adolescentes se tornou funcionária pública federal. E nossa vida seguiu assim, sem meu pai, com meus dois irmãos e com minha mãe trabalhando.

A vida prosseguiu em seu ritmo. Casei, tive duas filhas, exerci outras funções profissionais ao longo destes anos e quando me dei por mim desejei retomar os estudos e seguir na minha profissão de origem. Então participei do pré-vestibular comunitário. Obtive aprovação em duas universidades e escolhi estudar pedagogia na UERJ e iniciei no ano de 2004.

Posso afirmar que o curso de pedagogia foi um divisor de águas. E novas perspectivas profissionais surgiram. Iniciei o trabalho com alfabetização de jovens e adultos, num projeto ligado aos Movimentos Sociais, ao Instituto Paulo Freire e o Laboratório de Políticas Públicas da UERJ. Posteriormente passei a supervisionar as turmas de alfabetização da Baixada Fluminense. Em 2005 assumi a coordenação do Programa Brasil Alfabetizado, na Secretaria Municipal de Mesquita e permaneci participando da gestão educacional do município por 8 anos consecutivos, com diversas funções nesse período através de cargos comissionados.

Em 2007, obtive aprovação em concurso público para Prefeitura Municipal de Queimados como professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos seguintes fui aprovada para as Prefeituras Municipais do Rio de Janeiro e de Mesquita. Fui acumulando funções, exonerando de alguns cargos, assumindo outros e enriquecendo a experiência profissional. Atuei em salas de aula dos anos iniciais e da EJA; em Coordenação Pedagógica, em algumas gerências da Secretaria Municipal de Educação e ainda hoje atuo na Supervisão Educacional de Mesquita.

Concomitantemente, a vida acadêmica, prosseguia com a graduação, pós-graduação e mestrado que aconteceram em menos de 10 anos. Foram inúmeros outros cursos de formação continuada e participação em congressos de educação nacional e internacional. Tudo ocorreu de forma intensa e passou muito rápido. Saboreei cada momento, com a convicção de estar no caminho certo.

Em 2015 obtive aprovação no concurso público para UERJ e iniciei o trabalho no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira como professora assistente, atuando na educação básica - séries iniciais do ensino fundamental. Outras experiências significativas têm acontecido desde então, enquanto professora universitária, envolvida no tripé: ensino, pesquisa e extensão, que requer grande dedicação e ao mesmo tempo oportuniza vivências muito significativas à carreira docente.

Assim, o doutorado foi uma escolha natural, necessária e amadurecida com a ajuda dos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Diferença – o GEPELID. A participação neste grupo de pesquisa ajudou a direcionar o olhar para novas possibilidades de estudos e definir a linha que desejava seguir nos próximos anos. O GEPELID significou a possibilidade de pensar junto, de ter um leitor amigo, de ouvir e ser ouvida, de dividir as dúvidas, inseguranças, medos e incertezas que caminhavam comigo durante o processo de escrita. A partilha e amorosidade estiveram presentes em nossos encontros. Com ajuda dos companheiros e de minha orientadora eu me fortaleci e meu texto ganhou forma. Muitas das

ações que fiz durante os encontros do GEPELID estão presentes no texto que estão prestes a ler.

A Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro – a UFRRJ se tornou o meu lugar. Um espaço acadêmico que enalteço por sua relevância para a população da Baixada Fluminense e do Estado do Rio de Janeiro como um todo. Ela é a universidade acessível para uma grande população periférica. Um equipamento reconhecidamente formador por suas escolhas políticas e epistemológicas tão necessárias àquela localidade.

Cursar o doutorado na universidade pública é de fato uma grande realização não só pessoal, mas principalmente para minha família. Significa ser a primeira doutora da família Souza e isso é muito importante para nós. Escolher permanecer pesquisando é uma decisão acertada a meu ver. E ao mesmo tempo, nada fácil para uma mulher com a minha idade, compromissos e responsabilidades semelhantes. Ao mesmo tempo é um desafio prazeroso, sobretudo quando a pesquisa se torna uma nova paixão.

Creio que meu relato te aproxima de minha realidade, caro leitor e nos torna mais próximos. Espero que tenha conseguido transmitir um pouco de tudo que me constitui, o que me interpela e me impulsiona a seguir o caminho da pesquisa. E agora que já estamos mais íntimos, que tal conhecer o que tenho estudado?

Inicialmente quero lhes relatar um pouco sobre meu percurso acadêmico e as pesquisas que venho desenvolvendo nos últimos anos. Interesse-me pelos processos formativos de professores e tenho buscado a dialogia como metodologia principal. No mestrado (cursado na UFRRJ) investiguei as implicações de um curso de formação continuada oferecido para professores alfabetizadores através de um projeto de extensão universitária. Dialoguei com os professores cursistas sobre sua prática e trabalhei com seus enunciados. Os resultados desta investigação foram construídos na perspectiva da fala do outro que tanto me afetou. Foi durante a qualificação do mestrado, que a banca me indicou o estudo bakhtiniano. Naquela ocasião inaugurei as leituras sobre Mikhail Bakhtin com apoio do Professor Carlos Roberto Carvalho - da UFRRJ e decidi me inscrever e participar da disciplina que ele ministraria em parceria com a Professora Flávia Motta, apesar de já ter concluído a carga horária necessária de disciplinas exigidas do mestrado. Os dois me acolheram e me conduziram pela mão e eu consegui concluir minha dissertação trazendo algumas “pitadinhas” dos conceitos de exotopia, dialogismo e cronotopo. Bakhtin tornou-se um grande parceiro de meus escritos, apesar de estar em constante busca de compreendê-lo melhor.

Como eu já te adiantei, desta vez, no doutorado, desenvolvi o estudo em uma escola comunitária. Ela funciona num Centro de Atividades Comunitárias – o CAC de São João de Meriti. A Escola do CAC atende crianças da educação infantil – 4 e 5 anos e do primeiro ano de escolaridade do ensino fundamental. Eu já conhecia a instituição numa oportunidade de formação ocorrida em 2006. Retornei em 2017 para o desenvolvimento de um projeto de extensão da UERJ, ao qual sou integrante. Lembro-me bem das primeiras impressões que tive daquele local. Fiquei encantada com a possibilidade de existir uma escola dentro de uma chácara, com uma grande área verde para as crianças brincarem. Achei tudo muito belo e simples. De lá para cá muitos anos decorreram sem que lá eu retornasse. A ideia da pesquisa, veio aos poucos, à medida que tornei a circular pelos espaços do CAC e tendo curiosidades a respeito de sua história e de suas ações¹.

Sobre a pesquisa, preciso te explicar que eu a organizei em sete partes principais. No prólogo eu descrevo os caminhos escolhidos para pesquisar, com tema, objetivos e metodologias de pesquisa e declaro o formato que seguirei para a escrita da tese.

Na primeira parte da tese apresento alguns elementos, conceitos e reflexões que antecedem ao estudo sobre o centro de atividades comunitárias. É um início de conversa trazendo conceitos que nos servirão de lentes para enxergar as características da instituição. Atente-se para o primeiro deles – a ideia-força. Pois, ela nos guiará por todas as demais partes da tese. Trabalhei também com o conceito de memória, realizei um estudo sobre os Movimentos Sociais e sua contribuição para a criação do CAC, sobre o que seria Comunidade e comunitário e como esse sentido influencia nas ações dos sujeitos da instituição, sobre a importância da experiência que tanto nos atravessa e tende a nos modificar e trouxe também a concepção de infância que nos orienta, enquanto estudiosos dessa temática, para então olharmos para a concepção que a Escola do CAC preserva. São aspectos iniciais para adentrarmos o estudo da instituição.

A segunda parte traz o percurso da história do CAC. Procurei situá-la no contexto da história do município de São João de Meriti e narrar a sua gênese a partir dos sujeitos dos Movimentos Sociais. Em seguida, os tópicos falam sobre a Escola do CAC e sua concepção pedagógica, o eixo educacional e os mecanismos para manter-se em funcionamento por mais de 30 anos.

¹ Retornei ao CAC para o desenvolvimento do Projeto de Extensão no ano de 2017.

A terceira parte apresenta a ideologia como uma ideia-força dessa instituição, no sentido de guiar seus princípios e não se render ao assistencialismo, por exemplo. Alguns autores principais como Marilena Chauí e Paulo Freire me ampararam nessa construção.

A quarta parte da tese trago os processos formativos das professoras da Escola do CAC como mais uma ideia-força da instituição. Constatei que os processos formativos falam muito sobre a prática que desenvolvem na Escola do CAC, pois é constituída a partir da dinâmica de parceria, solidariedade, compromisso e respeito à profissão.

Na quinta parte temos o quintal como uma ideia-força promotora de aprendizagens, encontros e encantos para as crianças e demais sujeitos da instituição. Constatei que o quintal forma a estética do CAC e é um cronotopo de aprendizagens. Um quintal pedagógico. Assim constato ser, na medida em que oportuniza experiências significativas aos que ali convivem.

Logo depois vem a sexta parte em que apresento aspectos do contexto pedagógico da Escola do CAC. Descrevo experiências geradoras de aprendizagens em eventos que falam por si. Eles trazem a concepção pedagógica que é trabalhada pelas professoras da instituição e que tem se desdobrado em resultados significativos com as crianças.

A última parte, a sétima, falo da postura de estudante. Uma concepção apreendida durante um momento formativo e bastante utilizada entre os estudantes e professoras do CAC. Eu a compreendi como mais um elemento representativo das ideias-força da instituição. Pelo que representa entre eles e a força que traz para o processo de aprendizagem.

Em seguida teço considerações sobre as provisoriiedades de uma pesquisa que ainda teria muito a dizer, mas que se estendeu além do que eu desejei. O texto ficou longo, eu tenho clareza disso. Contudo, meus leitores, considero cada parte essencial para a compreensão do todo. Desejo-lhes uma boa leitura.

PRÓLOGO

“Agora meu ofício de escrever pede coragem – assim eu penso – ao me ver recostado na cadeira esperando a palavra acontecer para inaugurar a página que me espia e interroga. Quando a palavra acontece é mais um passo que se anda mistério adentro. A palavra amplia o mundo. Ela clareia seus escuros sem lhe roubar as sombras. Também o mundo, como eu, não se mostra por inteiro.”

(Bartolomeu Campos de Queirós²)

O prefácio de Bartolomeu Campos de Queirós torna-se uma inspiração. Esperei por muito tempo as palavras aparecerem. Aguardei pacientemente por esse momento e agora me exponho e me mostro, desejosa de que tais palavras possam chegar ao meu leitor e revelar minhas intenções de pesquisa.

Difícil olhar para o Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC/SJM e encontrar um único foco investigativo. Como pesquisadora produzindo uma tese de doutorado, eu me vi diante desse entrave. A instituição supracitada, por suas especificidades, torna-se ambígua ao se revelar em alguns momentos tão singular (pelas situações que lhes são únicas) e ao mesmo tempo tão plural (pelas múltiplas atividades desenvolvidas). O pesquisador desatento se perde, tamanha diversidade e possibilidade de investigação encontrada no CAC.

Inicialmente, o que nos chamou à atenção para a pesquisa no Centro de Atividades Comunitárias foi a Escola do CAC. Tínhamos notícias que as crianças conseguiam se alfabetizar no primeiro ano de escolaridade e fomos observar como seriam as práticas docentes para o alcance de bons resultados da escola comunitária. Esse então tornou-se meu **tema de pesquisa: a educação de crianças pequenas na Escola do CAC.**

As orientações durante o exame de qualificação e a orientação da Professora Flávia Motta foram essenciais para objetivar a pesquisa e acrescentar novos contornos ao texto. Assim, me dispus a direcionar o olhar para um problema em especial: **Quais seriam as marcas, forças, ideologias que sustentam e movem o Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti, de forma a preservá-lo em atuação por mais de 30 anos?** A essa questão pretendemos responder responsivamente, organizando um plano polifônico do resgate da história do CAC, tentando compreender as ideias-força que movem essa instituição e de que maneira interferem na educação das crianças.

² QUEIRÓS, Bartolomeu C. de. Para ler em silêncio. 1ª Ed. São Paulo. Ed. Moderna, 2007.

A pergunta problema, assim formulada, carrega hipóteses e afirmações. Hipótese de que existam marcas, forças e/ou ideologias capazes de sustentar as práticas presentes no CAC, (que pretendi confirmar ou não ao longo do trabalho de pesquisa). Tal hipótese, por sua vez, segue acompanhada de uma afirmação: de que tais práticas são preservadas/atualizadas por mais de 30 anos. E para descobrir se tal afirmação é verdadeira trabalharei com outras questões norteadoras que acompanharão a pesquisa.

O problema então se coloca em decifrar o que move o CAC por mais de 30 anos. Existiria uma ideologia por trás da instituição? E as práticas? Quais seriam e como se dariam? Elas se restringiriam às educativas ou existiriam outras atividades sendo desenvolvidas no espaço? Seriam preservadas ao longo dos anos de sua existência ou se configuram em novas versões com o passar do tempo? Tais práticas seriam “transferidas” e apreciadas pelos professores que passam pela Escola do CAC? Como eles as recebem? E a criança? Qual o lugar da criança nessa escola? Que concepções de infância são preservadas nessa instituição?

Em meio a tantas indagações, destacamos um objetivo principal para essa pesquisa **que é resgatar, no percurso da construção da história da instituição, as suas principais marcas, que dão origem e que dão vida ao modo como as perspectivas formativas acontecem.**

Naturalmente, outras questões se colocam como demandas a serem estudadas/investigadas, que podemos classificá-las de objetivos específicos; ou seja: são novas questões que ajudam a responder a pergunta principal, mencionada anteriormente, tais como: narrar o histórico da fundação do Centro de Atividades Comunitárias – CAC de SJM; registrar cientificamente o processo de organização vivenciado pelos participantes dos movimentos sociais do município de São João de Meriti, que culminou a fundação do Centro de Atividades Comunitárias; analisar e registrar a importância do CAC como um equipamento produtor de cultura para a comunidade local; identificar as características de uma escola comunitária; Identificar as ideias-força presentes nas práticas formativas da Escola do CAC e do Centro Comunitário como um todo, que motivam os profissionais dessa instituição; Identificar a concepção de infância ampara as práticas da Escola do CAC.

Essas são as principais questões que me movimentaram em busca de respostas para a compreensão do Centro de Atividades Comunitárias como um todo. Vamos agora dialogar sobre metodologia de pesquisa?

Ao pensar em caminhos metodológicos para essa investigação, reflito que toda metodologia é uma escolha a ser feita. Porque fazer dessa forma e não de outra? É uma escolha por modos de fazer, por caminhos a traçar e seguir e, inclusive, por companheiros para lhe acompanhar nesse trajeto. Esse tópico é, portanto, uma explicação ou uma orientação que presto ao meu leitor sobre os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para a escrita dessa tese. O texto que lhes apresento foge ao considerado “rigor” para uma tese. Contudo, não deixa de sê-la. Apenas me permito ser mais flexível, falando na primeira pessoa³, mostrando-me sem reservas, por acreditar no caráter menos rígido que a tese pode sustentar.

Seguindo o pensamento de Guedes e Ribeiro (2019), assumo a perspectiva de pesquisa educativa como um ato de criação. É o lugar de estar com o outro e de ouvi-lo. Não nos cabe conhecer de antemão os caminhos que a pesquisa nos levará. Portanto, a nós, pesquisadores da educação, não nos cabem clausuras. Estamos em busca de um *rigor flexível* e por isso nos permitimos a escorregar dos métodos cristalizados.

Tal perspectiva corrobora os estudos que vimos desenvolvendo no grupo de pesquisa, já mencionado na introdução dessa tese: Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Diferenças – GEPELID. Com nossos companheiros de estudos tenho aprendido formas de fazer muito peculiares, com as quais nos orientamos, por destacar a metodologia de pesquisa baseada na abordagem do pesquisador com seus sujeitos de pesquisa através do ato dialógico. Trata-se do Projeto “Em busca de uma Heterociência: ética, estética e epistemologia numa perspectiva bakhtiniana das ciências humanas” (MOTTA; CARVALHO, 2017, p. 3).⁴

A pesquisa na perspectiva da Heterociência pretende encerrar com a possibilidade de se ter uma única visão dos acontecimentos. Tem também o objetivo de reconhecer novos formatos de produção científica, possíveis de alargar o texto científico, sem, contudo descaracterizá-lo. Prima por novas possibilidades estéticas de produção, utilizando a Arte como elemento importante na produção acadêmica.

Agregamos à pesquisa em Ciências Humanas os estudos da arquitetônica do círculo de Bakhtin. O filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin, compreende a metodologia das Ciências Humanas considerando o sujeito na sua experiência única e irrepetível.

³ Ora no singular, quando refiro-me a mim mesma e ora no plural ao trazer considerações do meu grupo de pesquisa

⁴ O projeto citado é coordenado pelos professores Flávia Motta e Carlos Roberto, ambos da UFRRJ.

Na tentativa de alargamento do gênero tese para uma escrita heterocientífica, particularmente, me inspirei em Machado de Assis⁵. Dentre todas as obras machadianas que conheci, “Memórias Póstumas de Brás Cubas” é a que mais me encanta. Machado mantém o diálogo com o leitor durante todo livro. Ele o orienta quanto ao que virá e lhe adverte a retomar alguns trechos específicos, quando necessário. Poderia aqui trazer algum recorte da escrita machadiana para exemplificar o que digo. No entanto, escolho por deixá-lo descobrir por si só. Visite a obra, caro leitor. Conheça a história de um morto contada após sua morte, já defunto, utilizando humor, ironia que inauguraram seu período de escrita realista. Vá ver a dedicatória do livro dirigida a um verme. Sim um verme! Desses que se tornam companhia dos defuntos na última morada e deles se alimentam. Conheça seu caso de amor com Virgília, a sua ideia fixa com um tal emplasto, aspectos de sua carreira política e tantos outros detalhes dessa história que ainda me inspira e que não devo revelar sob pena de lhe privar o gosto de desvendá-la.

E por falar em inspiração, não espere, amigo leitor, encontrar traços machadianos em meus escritos. Não tive tal pretensão. Apenas trouxe para a tese uma das características do autor na obra mencionada – o diálogo com meu leitor. É uma forma simples que encontrei para não me sentir só durante o processo de escrita. Mantive-me conectada com você, que agora me lê, ainda que não soubesse de sua existência. Inúmeras vezes reporte-me ao leitor, tentando adivinhar sua resposta. E cheguei mesmo a ouvi-la quebrando o silêncio do momento da escrita.

Para não nos perdermos da ideia de que nosso texto é uma tese, informo que o trabalho possui natureza qualitativa e caráter descritivo.

Quanto às estratégias teórico-metodológicas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa, afirmo que escolhemos operar a partir dos princípios bakhtinianos como orientadores para a realização da pesquisa. Inicialmente cabe-nos clarificar que Mikhail Bakhtin não nos deixou exatamente um método de pesquisa entre seus escritos. Como um crítico literário e pesquisador da linguagem e da análise do discurso ele faz considerações importantes às quais nos apropriamos para a pesquisa em Ciências Humanas. Porque Bakhtin falava da língua como unidade do discurso e seu uso para a vida. Para manter-se em diálogo, enunciar, se comunicar.

⁵ Joaquim Maria Machado de Assis foi um escritor brasileiro que viveu entre 1839-1908

A dialogia é um dos princípios de Mikhail Bakhtin (2011). Ele a explica como um fenômeno próprio de todo discurso. O dialogismo acontece no encontro do discurso com o discurso de outrem. Ele é também a relação de sentido que se estabelece entre dois enunciados. Por isso, todo discurso é atravessado pelo discurso alheio. (BAKHTIN, 1988).

Guiados pelos pressupostos bakhtinianos, Carvalho e Motta⁶ nos explicam sobre a importância da linguagem em nossas pesquisas em Ciências Humanas, no sentido de nos humanizar e reconhecer o nosso sujeito de pesquisa como o nosso outro. Eles nos dizem:

A linguagem, no entanto, é nosso mote. Se ela nos humaniza, nos identifica a uma cultura, faz com que olhemos para o outro como outriedade/diferença. Quem é o nosso outro? O negro, a mulher, o gay, a criança? Todos que por intermédio da linguagem podem ser subalternizados, mas que por ela podem se redimir (CARVALHO E MOTTA, 2016, p, 186)

A linguagem nos guia e nos conduz pelas vias da pesquisa em Ciências Humanas. Através da linguagem apuramos nosso olhar para as diferenças mencionadas pelos autores. Ela é fator fundamental de observação, de fundamentação e de reconhecimento do outro. A linguagem nos aproxima. “É ela que nos dá/dará a oportunidade de compreender, escrever as questões, que a vida sempre nos desafia a enfrentar na incerteza de nossos atos”, eles dizem. E também permitirá projetar nossas atitudes de acordo com os desejos, habilidades, capacidades e competências de cada homem (p. 190).

Os mesmos autores enfatizam que a metodologia de pesquisa ancorada em Bakhtin considera que a palavra precisa circular livremente entre a humanidade. Pois, não é propriedade particular de ninguém. Portanto, a palavra não pode ser tomada, eles afirmam. A palavra está presente nas tramas das relações sociais e é nessas relações concretas que a palavra sempre se dirige. Ela é um signo ideológico que os homens, em seu agir, se revelam ao outro e também se autorevelam (p.191).

As palavras são elementos de comunicação que encarnam desejos, políticas, verdades e mentiras. Elas encaminham nosso diálogo e nos fazem ser compreensíveis e capazes de compreensão.

Compreender essa perspectiva dialógica é sentir-se muito mais responsável pela produção que exponho. Acredito que cada momento da pesquisa foi um encontro dialógico de um cronotopo único e irrepitível onde os enunciados aconteceram. A partir deles surgiram pistas para outros desdobramentos. Dispus-me sempre a uma escuta sensível, observando e ouvindo cada pessoa não como um objeto de pesquisa, mas como sujeito integrante da

⁶ Carlos Roberto de Carvalho e Flávia Miller Naethe Motta são os coordenadores do Grupo de Pesquisa GEPELID, ao qual faço parte.

pesquisa e como um intelectual em potencial, por tudo que tem a dizer. Afinal, estava perante pessoas reais, encarnadas. Mereciam meu respeito e atenção aos seus enunciados.

Para a escrita da tese, utilizei algumas estratégias para investigação: a revisão bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo, aos quais descreverei brevemente.

Durante a revisão bibliográfica de textos acadêmicos (incluindo artigos, teses e diferentes periódicos) li trabalhos selecionando abordagens que dialogavam com a minha proposta de escrita e suas referências bibliográficas que se tornaram um pouco minhas também. Realizei também uma revisão bibliográfica a fim de verificar o que havia de produção acadêmica relacionada a minha temática. Mas, não esperem encontrar um capítulo de estado da arte nessa tese. O mesmo foi apresentado durante o exame de qualificação e as principais concepções encontram-se diluídas nos capítulos que apresento nesse texto final.

Algumas partes da tese, naturalmente, mantiveram um caráter mais teórico, onde mantenho um diálogo com escritores e estudiosos sobre cada uma das temáticas abordadas. Estabeleci uma estreita relação com esses interlocutores à medida que a pesquisa avançou. Passei a considerá-los como companheiros de pesquisa, que caminharam comigo, apontando caminhos possíveis de compreensão. Eles me ampararam nas formulações que construí ao longo do trajeto percorrido, ampliando minha visão e fortalecendo-me escrita. Em outras, dou destaque a empiria.

Quanto aos textos, é importante ressaltar que a abordagem bakhtiniana os vislumbra como possibilidade de busca de respostas. Nossa intenção, ao visitarmos as teorias e mantermos diálogo com os autores é confrontá-las relacionando-as com a vida. Entendemos que não há sentido no texto se não os vinculamos com a vida, com as coisas e com o mundo. Essa é uma ação do sujeito responsivo em relação à pesquisa⁷ (BAKHTIN, 2011, p. 404).

Um segundo elemento teórico-metodológico que utilizei foi a análise documental dos arquivos da instituição. Os documentos registram o cotidiano do Centro de Atividades Comunitárias. Trazem à tona a memória da instituição. Contam sobre ela. Desvelam as atividades desenvolvidas. Mostram os caminhos percorridos e as lutas travadas para que o Centro de Atividades Comunitárias chegasse ao que é atualmente.

Contei com a generosidade da equipe do CAC para ter acesso a documentos como: Projeto Político Pedagógico; diários de classe das turmas; relatórios descritivos dos estudantes; planejamento dos professores; pastas de matrículas; ata de resultados finais; termos de visita da Supervisão Educacional de São João de Meriti, responsável por

⁷ Retomarei essa argumentação na primeira parte da tese

acompanhar a Escola do CAC; documento de autorização de funcionamento da instituição; termo de parceria estabelecida; cadernos das crianças; anotações das professoras e coordenadoras sobre diversos assuntos⁸.

Estabeleceu-se uma relação de confiança entre a pesquisadora e a equipe do CAC, a quem muito agradeço pela forma como se abriram à pesquisa e se mostraram, a meu ver, sem reservas. Eles foram essenciais para entender a base legal que se configura o centro comunitário e a Escola do CAC com todas as suas características e realidade.

A pesquisa de campo foi mais uma das estratégias teórico-metodológicas utilizadas para o desenvolvimento dessa tese. O convívio com os sujeitos envolvidos foi imprescindível para a pesquisa. Assim, realizei a pesquisa de campo no Centro de Atividades Comunitárias, participando das atividades da Escola do CAC, acompanhando duas turmas, convivendo com as crianças e profissionais.

Iniciei a pesquisa de campo em agosto de 2018, segundo semestre, na turma 51 – Infantil 5, turno da manhã. Escolhi participar dessa turma por saber que no ano seguinte as crianças estariam no primeiro ano de escolaridade e eu poderia observá-las por mais um tempo. E assim o fiz. Continuei a observação em sala de aula do primeiro ano de escolaridade, em 2019, com a nova professora da turma 11. Dessa forma, pude observar a prática de duas professoras e a chegada de novas crianças para compor a turma do primeiro ano.

Inicialmente minhas idas aconteciam uma vez por semana, às quartas-feiras. Porém, nos meados de 2019, espasei para visitas quinzenais, devido a questões de trabalho. Em 2020 retornei a unidade, após ter vivido o exame de qualificação, para continuar o diálogo com as professoras. A essa altura já estava na produção do texto final da tese. Contudo, veio a pandemia do COVID-19⁹ em março do corrente ano e não pude concluir a pesquisa da maneira que havia imaginado. Foi preciso me reinventar enquanto pesquisadora e criar outros mecanismos para investigação. Lancei mão do uso da internet e do aplicativo WhatsApp¹⁰ para manter contato com as professoras e conferir detalhes para a composição do texto.

⁸ Analisei documentos oficiais da Escola do CAC referente ao período de 2015 a 2019.

⁹ Em março de 2020 foram estabelecidas ações de enfrentamento à pandemia do novo coronavírus - COVID-19 pelo Governo Federal, pelos Estados e Municípios, que determinam medidas de isolamento social e qualificam os serviços considerados essenciais. A Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 A referida Lei previu, objetivando o benefício da coletividade, o isolamento social e o período da quarentena.

¹⁰ Whatsapp é um software utilizado em smartphones para a troca de mensagens de textos, vídeos e áudios utilizando conexão de internet.

Durante o período de convivência é que aconteceram os diálogos. Ora com um, ora com outro. Sempre tentando otimizar o nosso tempo, buscando oportunidades quaisquer para conversarmos. Percebi que o fator tempo era uma grande questão para a equipe também. Seus problemas se assemelhavam aos meus. Elas também tinham demandas a cumprir em outros espaços de trabalho. Contudo, encontrei reciprocidade em todos os momentos que precisamos dialogar e fizemos valer cada momento. Seus enunciados foram indubitavelmente significativos para a pesquisa.

As crianças demonstraram alegria ao me receber. Rapidamente nos tornamos próximos - o que facilitou bastante o meu trabalho. Com elas também vivi experiências de diálogos, em diferentes contextos e momentos. Os enunciados das crianças surgiram naturalmente, sem que fosse necessário encaminhar-lhes uma pergunta – embora não tivesse a intenção. Elas simplesmente falaram. Enunciaram sobre si mesmas, sobre suas famílias, confidenciaram histórias ocorridas em casa e na escola.

Bakhtin nos diz que todo falante, por si mesmo é um respondente em maior ou menor grau. E cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p.272).

Assim, eu ouvi tudo atentamente. Registrei algumas coisas e deixei de anotar outras tantas. Em muitos momentos, o caderno de campo não foi tocado. Porque a prosa corria solta, sem tempo hábil para registros. Felizmente, consegui captar o que considero um bom material de pesquisa.

Nesse período de trabalho de campo, convivi com outras pessoas da comunidade. Em geral eram os responsáveis pelas crianças que sempre circulavam pela escola. Algumas senhoras que colaboravam na limpeza do espaço. Era frequente a passagem das pessoas da comunidade na escola. Com esses sujeitos mantive uma boa proximidade.

Por isso, considero o trabalho de campo o aspecto de relevância dessa tese. Foi preciso conviver para aprender deles e com eles. De acordo com Bakhtin, toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (BAKHTIN, 2011, p.271). Tal premissa me acompanhou tanto na escuta, quanto nos registros escritos. Utilizei nomes fictícios para as crianças em todos os eventos, por considerar prudente preservá-las, já que em algumas ocasiões, trato de particularidades.

Espero que a essa altura, caro leitor, você já tenha se apropriado dos procedimentos que escolhi para pesquisar. Espero também que a leitura da tese, a partir desse ponto, lhe pareça mais íntima. É importante destacar, finalmente, que em meus escritos carrego a visão que tive dos fatos, do fenômeno e não a única verdade. A verdade, essa não é fixa, mas depende de um contexto, de uma forma de observá-la. Em Bakhtin entende que toda compreensão é prenhe de resposta (IDEM, p. 271). Construir essa tese é uma proposta de enunciação responsiva a tudo que tenho aprendido com o Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti.

PARTE 1: ELEMENTOS, CONCEITOS E REFLEXÕES QUE ANTECEDEM AO ESTUDO SOBRE O CENTRO DE ATIVIDADES COMUNITÁRIAS: PARA INÍCIO DE CONVERSA.

Quanto a mim, em tudo eu ouço vozes e relações dialógicas entre elas.

(BAKHTIN, 2011)

Nessas primeiras linhas inauguro a escrita de um projeto muito caro para mim: a escrita da tese, cujo tema principal é a educação das crianças pequenas de uma escola comunitária.

O Centro de Atividades Comunitárias - *lócus* de minha pesquisa- esteve em meus pensamentos durante os últimos quatro anos. Experimentei muitas sensações nesse período que me trouxeram desconforto em alguns momentos e refrigério em tantos outros. E eis que preciso apresentar o fruto do meu trabalho realizado sobre essa instituição, a minha produção. É o momento de fazer escolhas sobre *quê* e *como* dizer. Mas, controlo a ansiedade para um momento inicial.

Na primeira parte desse estudo, não pretendo iniciar a explicação do que seria o Centro de Atividades Comunitárias – o CAC. Não diretamente. Mas analiso que o faço indiretamente. Pois outras reflexões antecedem a apresentação dessa instituição. Reflexões que acredito nos acompanharão na trilha que seguiremos posteriormente. Serão prenúncios ao que virá e servirão de fundamentação teórica para alcançarmos o significado da instituição. Por ora, é suficiente salientar que estamos investigando a educação de crianças pequenas de uma escola comunitária e ao decorrer do nosso estudo, aprofundaremos essa temática.

Proponho nesse abre alas trabalhar com alguns elementos/conceitos que dialogam com a perspectiva do CAC, ou mais que isso, que baseiam seu significado e conferem-lhe o seu formato e importância. Esse cotejamento de ideias, conceitos, formulações, concepções encaminham a proposta para abarcá-las e agrega-las às leituras vindouras dessa tese.

Dessa maneira a primeira do trabalho é baseada, sobretudo, na revisão bibliográfica de autores que escrevem sobre cada um dos tópicos escolhidos. Eu ouvi vozes, como bem descreve Bakhtin na epígrafe desse capítulo. Portanto, trata-se de um capítulo teórico, por assim dizer. Todavia, o advirto que para os princípios bakhtinianos a teoria cumpre a nos responder perguntas em diálogo com a vida. É para isso que serve o texto. E ele só tem vida com outro texto.

Bakhtin (2011) nos diz: “A coisa, ao permanecer coisa, pode influenciar apenas as próprias coisas; para influir sobre os indivíduos ela deve revelar seu *potencial de sentidos*,

isto é, deve incorporar-se ao eventual contexto de palavras e sentidos”. Ver e compreender o autor de uma obra é o mesmo que ver e compreender outra consciência. Por isso, grande é minha responsabilidade ao escolher teóricos e tentar compreendê-los. Mas, não só isso. É preciso ainda fazer-me compreender do que compreendi enquanto li. É preciso explicar e colocar esse texto em diálogo com as coisas do mundo e fazê-lo ter sentido para mim e para o meu outro (meu leitor) (p. 404).

Ele continua a argumentar que na explicação existe apenas uma consciência¹¹ e um sujeito E na compreensão serão duas consciências¹², dois sujeitos juntos, de forma indissolúvel (p. 316). Com respeito ao meu leitor as questões da minha pesquisa, as dúvidas, os conceitos assimilados são postas em diálogo.

A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos à natureza e ela nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar seu significado (BAKHTIN, 2011, p. 319)

Com Bakhtin vou compreendendo, sobretudo, a responsabilidade da minha escrita em relação à interpretação da escrita do outro. E entendo que quando as palavras outras são compreendidas por mim elas se tornam “alheias-minhas” e se modificam em novos contextos, ganhando outros sentidos.

Nesse sentido, também Miotello (2013) nos auxilia nesse entendimento quando afirma que para compreendermos um texto é preciso ir além de onde o outro produziu e “habitar naquela palavra com mais possibilidades de sentidos do que havia”. Ele fala também que a compreensão pode e deve ser melhor que a compreensão do próprio autor. Porque a consciência que recebe o texto precisa se alargar para encontrar outra consciência (s.p.). São postulações as quais eu confio e me amparo e procurei seguir na escrita dessa parte da tese.

Caro leitor, esse é o desenho para esse início de trabalho que tenho prazer em lhe apresentar.

1.1 Ideias-Força: concepções

¹¹ Nesse caso a minha consciência que explica para o meu leitor ou em outra possibilidade, a do teórico para mim.

¹² Nesse outro caso teremos as consciências do autor e do escritor que o lê, ou ainda do escritor da tese com o leitor.

Nesse tópicos pretendo dialogar sobre o que considero como ideias-força do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti - CAC. A sugestão de destacar as ideias-força do CAC surgiu durante o exame de qualificação, na qual acolhemos como um desafio.

Como primeiro movimento, iniciei a busca pelo significado da expressão. O dicionário¹³ a define como: Ideia-força – 1. Social Conceito que se propaga para se tornar um aliado em qualquer programa ou planejamento social. 2. Psicologia Representação mental em que estão presentes um caráter intelectual e um caráter ativo.

Em seguida, recorri aos artigos científicos para reconhecer qual tem sido a perspectiva do uso da expressão ideia-força¹⁴ em trabalhos acadêmicos. Observei que há poucos trabalhos que utilizam essa tal expressão. E em menor número estão os textos que justificam seu uso. Apenas usam. Contudo, é certo que transitam pelas duas perspectivas expressas no dicionário: social e psicológica.

Uma publicação, em especial, traz a expressão ideia-força como um conceito, uma concepção, com a qual irá trabalhar em todos os capítulos e artigos da obra. Trata-se do livro “*Pensamiento e ideas-fuerza de la educación em derechos humanos em liberoamérica*”, do chileno Abraham Magendzo, publicado em 2009. A abordagem principal do livro são os direitos humanos, articulados às ideias-forças da educação.

Abraham Magendzo - pensador chileno, estudioso do currículo e dos direitos humanos - no referido livro, nos explica que ideias-força são ideias e pensamentos que se convergem, contudo não supõem semelhanças, pois são complexos. Ele diz que estão enraizados no tempo histórico, “entendido como criação, como produção de diferentes e diversidades, como transformação, como devir, enfim, como processo” (MAGENDZO, 2009, p.5).

Na mesma obra, as autoras Suliveres &, Morán (2009) mencionam ideia-força como:

[...] formas de consciência que nos libertam, movem e motivam para a ação. São princípios fundamentais que não só incorporam uma força social externa, mas constituem em si mesmos, pela sua intensidade, pela sua natureza ética e pelo seu potencial de ação, uma enorme energia dinâmica e

¹³ Fonte: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=A8MMO> com acesso em 04/10/2020.

¹⁴ Percebi que a grafia da expressão aparece de diferentes maneiras na literatura: com hífen ou sem hífen, assim como a primeira palavra no singular ou no plural. Encontrei também a palavra ideia, grafada com acento agudo (idéia), em publicações ocorridas antes de 2009 – ano de implementação do acordo ortográfico da Língua Portuguesa. De todo modo, nessa tese adotaremos a expressão ideia-força, tal qual grafada no dicionário (com hífen) e faremos uso do plural, quando necessário, apenas da primeira palavra.

transformadora. [...] As ideias-força tendem a lançar as bases para ordenar as tensões em nosso imaginário social e harmonizar a ideologia de vários movimentos na esfera social e política (p. 278).

Recorro a mais uma interpretação para ideia-força. Nosso diálogo agora ganha reforço a partir da concepção de Vera Candau. Ela também se ilumina pela formulação de Magendzo¹⁵ e afirma que “ideias-força não podem ser reduzidas a uma coleção de noções, nem a uma estrutura preestabelecida”. Candau nos explica que podemos considerar que as ideias-forças são produzidas “pela interação entre profissionais que geram configurações discursivas de estabilidade relativa”. E, portanto, para a autora elas possuem um significativo potencial provocativo. Considerando que nos encaminham além do estabelecido e assim penetrar em questões de sentido e perspectivas de futuro (CANDAU, 2016, p.18).

Com a colaboração dos autores supracitados compreendo a potencialidade da expressão ideia-força. Por incorporar uma força social, tal como expressaram Suliveres & Morán (2009). Podemos concebê-la como princípio harmonizador do ideário do um lugar, ou de uma coisa e no caso de minha pesquisa - de uma instituição¹⁶.

Posso afirmar, a partir do que li e do que presenciei nas atividades de campo, que a ideia-força é o espírito da instituição. Pois é ela quem lhe dará a energia necessária para sobreviver. O que a faz preservar suas práticas, seus princípios, seus valores. É o que a mantém em atividade, com base sólida, fortalecida e viva. É o que a faz tudo ter sentido para seus sujeitos e os orienta a administrar as tensões.

Além disso, percebi que as ideias-força do CAC não estão isoladas, mas se completam e estão interligadas, em constante interação. Elas são capazes de tornar esse lugar único. Pois suas ideias-força lhe acrescentam originalidade.

Dito isso, devo dizer ainda que durante o trabalho de campo fui elencando elementos que, sob meu ponto de vista, são as ideias-forças do CAC. Certamente você, amigo leitor, vai perceber muito de minha subjetividade. Não há como ser diferente. Não há como manter-me neutra. Lanço o meu olhar de pesquisadora para compor o que acredito ser também a força dessa investigação, o elemento central de todo texto.

¹⁵ Op. Cit.

¹⁶ É preciso salientar o caráter dual das ideias força, podendo ser contrárias ou favoráveis.

Assim sendo, nos tópicos seguintes, apresento cada um desses elementos representativos para ideia-força da instituição. Minha proposta é que possamos fazer um passeio por cada uma desses pontos centrais e conferir sua importância e essencialidade para a educação das ‘crianças da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti.

1.2 Memórias do passado e do futuro: ideias-força do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti.

“Recordar é viver porque ao fazê-lo ressignificamos a vida – a vida pessoal, a vida afetiva, a vida política, a vida educacional”.
(LINHARES, 2004, 173)

Nesse tópico pretendo destacar o resgate da memória como um recurso indispensável na tarefa de elucidar a história da fundação de um lugar. Nesse movimento, observamos o resgate da memória que está presente nos textos escritos e narrados. A memória também está viva nas imagens (em vídeos, áudios e fotos) como as que vimos no tópico 1.1 desse capítulo, que registram aspectos da cidade de São João de Meriti em diferentes fases. Ou como os registros realizados sobre o Centro de Atividades Comunitárias que veremos nos capítulos seguintes.

Mikhail Bakhtin, sobretudo em seu texto “o autor e o personagem¹⁷”, refere-se à memória no contexto de conceituação de *exotopia*¹⁸ e explica que a memória que o outro guarda de mim é essencial para minha constituição. A exotopia, para Bakhtin é o excedente de visão constante na relação eu-outro. Ao entrar em empatia com outro indivíduo e ver axiologicamente o que ele vê, colocando-me em seu lugar, posso utilizar esse excedente de visão que Bakhtin nos fala e ver o que ele não consegue ver de si mesmo (a compenetração). Logo depois, retorno ao meu lugar com o que vi do outro (o acabamento). Bakhtin nos explica que não posso me colocar no lugar do outro, nem tampouco ver o mundo de acordo com sua visão. Mas, ao me afastar, consigo vê-lo em seu horizonte maior.

Iluminada pela teoria bakhtiniana, Marília Amorim (2009) disserta sobre a *memória exotópica*, como aquela que produz a unidade do outro e lhe dá forma e acabamento. Ela inclui a apreensão que fazemos do outro, sob o meu ponto de vista do que vejo do que o outro vê. A memória exotópica, é, de acordo com a autora, a memória do passado – a memória estética, a do autor. A autora a classifica também (sempre referenciando seus estudos bakhtinianos) como a memória dos sujeitos, ou da posição onde se encontra o sujeito.

¹⁷¹⁷ BAKHTIN.M. Estética da criação verbal. São Paulo. 6ª ed – Editora WMF Martins Fontes, 2011.

¹⁸ Retomarei ao conceito de exotopia no capítulo 4 dessa tese.

Mas, Amorim (2009) fala também da memória do futuro – a do personagem. Aquela que ele vê de si mesmo e permanece comprometida com o que está por vir. Seria uma projeção a partir do passado e do presente. Portanto, incompleta. Pois, conforme a concepção de Bakhtin, o outro é quem nos dá o acabamento. A memória de futuro está ligada aos nossos valores morais. Ela seria então, a memória do objeto, presente na cultura e em seus objetos, conforme nos confere a autora.

Ela enfatiza também que a memória do objeto surge mais sistematicamente no conceito de gênero. “O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa do processo de desenvolvimento literário” (BAKHTIN, 1981, p.109, *Apud* AMORIM, 2009).

Entendo, em Bakhtin (2011, p. 262) que o gênero é a forma estruturante da memória discursiva. É o gênero do discurso que organiza nossa fala, assim como organiza as formas gramaticais que usamos e possibilitam nossa comunicação verbal.

Além do gênero, Bakhtin menciona também a palavra. Ela é a portadora da memória coletiva, diz Amorim (IDEM). Sem a circulação da palavra, o texto e o objeto morrem, por não serem recriados, reinterpretados. Assim morre a memória coletiva – aquela que é a memória do objeto sendo transmitida entre os sujeitos. Essa não estaria ligada a algum sujeito, diretamente – assim compreendo, porque está viva na cultura. Uma memória que transita entre os membros de uma comunidade - vou esclarecendo com ajuda da autora. Para não se perder “ela precisa do elo que cada sujeito representa com sua participação na cultura” (p.14).

A partir dessa análise inicial sobre os conceitos bakhtinianos, a autora vai construindo também suas próprias formulações e diz:

[...] todo objeto do discurso e de conhecimento é portador de memória, pois ao ser falado é, antes de mais nada, já falado por outros que vieram antes de mim. Ao tocá-lo e ao dispô-lo como objeto coloco em cena imediatamente um universo discursivo que eu atualizo, revivo e retransmito aos que me ouvem, ou seja, mesmo que ele não seja especificamente discursivo, como é o objeto das ciências humanas, mesmo que ele não seja feito de palavras, meu discurso sobre ele somente faz sentido, ou pelo menos, um sentido pleno e denso, na relação com os outros discursos que o habitam (AMORIM, 2009, p.12).

Compreendo com Amorim que a memória coletiva está presente nas práticas sociais, de maneira geral, circulando entre os sujeitos que a preservam a seu modo. Talvez até de forma inconsciente.

A autora avança em sua análise quanto à memória coletiva, observando os saberes coletivos, que, inicialmente, nas sociedades de tradição oral, eram transmitidos na escrita do próprio corpo (indígenas), ou através da fala. O fato de o indivíduo trazer seu corpo escrito

não demonstrava sua individualidade, mas sim o compromisso de manter a memória do grupo e transmiti-la a outros. Tratava-se de uma situação “enunciativa de co-presença”, nos diz a mesma autora. Logo depois, com a chegada da escrita como técnica, a memória tem a possibilidade de se externalizar deixando a pele do sujeito ou sua voz para se fixar em algo separado dele: uma página escrita. A autora nos lembra de uma técnica mnemônica da escrita, cujo sujeito tem a responsabilidade de ser o portador e transmissor dos saberes coletivos (p.14).

Amorim¹⁹ analisa que a expansão da tecnologia da escrita foi determinante para o processo de construção da modernidade. E, por conseguinte, a tecnologia da informação e sua difusão constituíram a pós-modernidade. Destarte amplia-se o acesso à informação, mas nem sempre ao conhecimento. A ampliação da memória informática da rede “dá um passo a mais na externalização da memória coletiva e na consequente desresponsabilização dos sujeitos por ela” (p.17).

Finalizando sua argumentação, a autora acrescenta sua experiência numa viagem ao Oriente quando conheceu a cultura local, sobretudo, a preservação da memória presente na arte, no ofício dos artesãos, preservando culturas milenares. O artesão não é aquele que detém a técnica, mas é também “o atualizador e transmissor da memória”. Ela constata a presença forte da memória coletiva em cada um dos trabalhos que teve a oportunidade de ver. A criação do artesão não é só dele, mas é de todos. Como um “elo que une aquilo que veio antes ao que vem depois” (p. 20).

Assim, Amorim constata que as sociedades ocidentais, a partir do século XX passou a compreender que não haveria obrigação de se cuidar da memória e os sujeitos poderiam criar com mais liberdade. Transmissão, memória e repetição tornaram-se obsoletos, arcaicos e conservadores. Ao analisar a educação do ocidente e do oriente, a autora percebe que no primeiro há a valorização da criação individual, tendo como horizonte o presente e a inovação. Enquanto que a segunda preserva o coletivo e sua memória e atenta-se às construções do passado e a sua conservação. E nos indaga: Há futuro sem memória? Há singularidade sem memória coletiva e vice-versa? São questões para refletirmos e passarmos a valorizar ainda mais a preservação da memória.

Num segundo momento desse nosso diálogo, acrescento pressupostos de outros autores que também produzem conhecimento científico sob a égide de Bakhtin. Falo de Sobral e Giacomelli (2018). Afirmam os autores que a memória supõe esquecimento. Pois,

¹⁹ Op. cit.

está repleta de seletividade, valoração que são imprecisas, pois dependem da situação de enunciação. Tal seletividade ocorre tanto individualmente, quanto com a memória coletiva, sofrendo a influência do grupo social, dos elementos sociais e pessoais (p.399 e 421).

Analiso, a partir dessa afirmação, que nossa memória faz escolhas sobre o que recordar operando de acordo com as necessidades de enunciação. Ela é capaz de selecionar os elementos que interessam bem mais do que outros.

Os autores falam da enunciação como “todo um universo de sentido singular” que dependem de outras já ocorridas e não ocorridas. Aquelas que seriam o projeto de dizer – a antecipação. Ambas as enunciações se constituem a partir de uma memória de enunciações passadas. Então, a enunciação e o discurso são processos que envolvem rememoração (p. 398).

A memória é falha e não pode ser precisa devido à restrição humana de evocar algumas e esquecer outras. O sujeito que rememora é diferente do que viveu o rememorado, considerando que alguns aspectos de sua identidade são mutáveis com o passar do tempo. O rememorado é fruto do valor atribuído ao passado no presente, por alguém que remete ao passado de acordo com suas necessidades presentes, mas já não é o mesmo de quando ocorreu tal fato. E é um momento feliz, a recordação, porque envolve a memória para construção desse momento. Recordar envolve seletividade, confirmam os autores. Por isso, de acordo com os autores, recordar carrega como consequência uma traição. Já que a seleção do recordado se realiza conforme seu emprego para instauração de sentidos no momento da recordação. Um mesmo acontecimento pode ser rememorado com alegria ou com tristeza, dependendo do momento (IDEM, p. 406).

Memória, de acordo com os autores, é o esquecimento seletivo dos sujeitos. Ou dito de outra forma, a memória seletiva é o esquecimento. Este é a contraparte indispensável da memória, do lembrar, e esquecer pressupõe sempre lembrar. Porque nos lembramos de algumas coisas e nos esquecemos de outras. Memória e esquecimento estão presentes no nosso discurso e se reflete nos enunciados (p. 407).

Sobral e Giacomelli (2018, p. 411) analisam a memória está ligada à história e vincula-se às transformações da sociedade. A linguagem é afetada nesse processo. Existe uma memória histórica das práticas de linguagem da sociedade a partir de um poder central, hegemônica. Assim como a de grupos sociais e subgrupos, em oposição aos grupos dominantes. Quanto maior o prestígio social do seu grupo, maior será o acesso dos sujeitos às práticas. E quanto mais acesso um grupo tiver às práticas, tanto maior o “repertório de

discursividade que o sujeito guarda na memória” que fará uso nas suas relações de interlocução.

Os autores também abordam a memória exotópica na mesma perspectiva que Amorim (2009), sinalizando que a memória é seletiva e a posição exotópica (àquilo que o sujeito vê daquilo que o outro vê – seu ponto de vista) permite ao sujeito rememorar e selecionar memórias. Num primeiro movimento de compreensão do outro e logo a seguir, o sujeito rememora esse outro, tentando ver o ponto de vista dele em relação ao seu – o que Bakhtin (2011) denomina de “a posição de eu-para-o-outro”. É necessário o afastamento do outro, contemplá-lo e voltar à posição inicial – “posição de eu-para-mim”. Os autores explicam que são movimentos que constituem a compreensão ativa do outro e de seus enunciados (p.415).

Assim, com Sobral e Giacomelli²⁰, entendo que a seletividade, o esquecimento e a valoração são imprecisões da memória. Os autores explicam que as imprecisões são conflituosas e necessárias, constantes na linguagem e inerentes ao ser humano, dando sentido ao agir.

Prosseguindo nosso diálogo sobre memória, é oportuno explicar que na epígrafe desse texto trago um recorte da fala de Célia Linhares, ao remeter-se à marchinha de Carnaval “Recordar é viver”, acrescentando o que ela compreende como sentido importante à recordação: o ressignificado da vida.

Célia Linhares, ao discorrer sobre a importância da memória para a formação de professores, inicia trazendo uma contextualização histórica. Essa análise de Linhares é significativa para prosseguirmos com outras considerações a respeito da importância da memória.

Linhares (2004) explica que a modernidade desprezou as memórias. No afã de prestigiar o domínio político, tecnológico e científico, foi descaracterizando e desconsiderando as memórias como possibilidades menores de resgate de informações.

Ainda assim, ela concorda que inauguramos o Século XXI com as memórias sendo tratadas, ora como mercadorias, ora como temas ou métodos para as teorias sociais e outros campos do saber.

Avançando na contextualização histórica, a autora menciona que o Século XX foi marcado por tiranos, que nos deixaram sérias consequências até hoje. Cada um deles justifica suas ações e projetos que não deram certo às memórias sociais as quais estão ligados. Assim, tais tiranos traziam consigo o que Linhares (2004) denominou “memória triunfalista”,

²⁰ Op. Cit.

arraigada de certezas que culminaram em guerras e destruições. Trata-se, então, de memórias aprisionadas num processo de dominação.

Linhares prossegue nessa linha de raciocínio argumentando que na contemporaneidade não é diferente. Pois, as tensões e conflitos em torno da memória estão presentes em outros momentos históricos também. E enfatiza que graças a essas tensões que se estabelecem ressignificações para as relações e a vida política. Ela ainda esclarece a importância de termos clareza desse panorama e olhos para ver o que aconteceu e o que ainda virá. Só assim, poderemos compor memórias plurais sobre os fatos. Afinal, segundo a autora, as memórias carregam disputas políticas em si como conteúdo e como forma. Pois elas estão atravessadas por poder, potência, violência e autoridade (LINHARES, 2004).

Por isso mesmo, as memórias são disputadas tanto pelos vencedores da história - na tentativa de justificar a veracidade e continuidade de suas ações, como pelos excluídos - que tentam ganhar espaço para suas propostas (LINHARES, 2004). Entretanto, a memória dos vencedores é ornada de festividade e um caráter comemorativo. Ao passo que a memória dos derrotados está alojada no silêncio, na amnésia, clamando por ser recuperada em força e valor considerados como menores.

No primeiro caso, as memórias são valorizadas quando recobradas através de documentação comprobatória dos acontecimentos e fatos, confirmando um passado cristalizado. No segundo caso, no entanto, as memórias são abonadas pelas reminiscências e recordações que acontecem “num processo aberto e dialogante com uma realidade em que pulsam desejos, projetos, urgências e utopias gestados por muitos e muitos tempos” (Idem, p. 172).

Em seguida ela menciona o uso criador da memória colaborando na participação política que orienta nossa vida, vejamos:

Portanto, é com esse uso criador da memória, como exercício permanente de recordar e lembrar, sobretudo, nos momentos de maiores riscos e perigos, que podemos recolher fagulhas de um passado, que ainda vive em nós, como uma única construção de ancestrais e antepassados, para participarmos de uma política que supere cálculos manipulatórios para gestar, em interlocuções públicas, constantemente ampliadas, esperanças coletivas, pelas quais possamos orientar e justificar nossa vida. (LINHARES, 2004, p. 172-173).

Bem mais de corroborar a autora, reconhecemos sua valorosa contribuição para o entendimento que alcançamos a partir de suas proposições.

As tais ‘esperanças coletivas’ mencionadas por Linhares na citação anterior dialogam com o que temos compreendido do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti.

A história de sua fundação é fruto de uma construção coletiva, um sonho de muitos. As ‘fagulhas do passado’ certamente vêm à tona no presente ao pensar políticas para o centro comunitário.

Nesse ponto é possível estimar, à luz dos estudos de Linhares, que as memórias sobre o CAC podem ser mecanismos acionados com frequência pelos sujeitos da instituição a fim de preservarem os princípios, modos de fazer, práticas advindas na gênese da instituição.

Em outro texto, mas ainda com a temática principal da formação de professores, Linhares ressalta que rememorar “não é um processo inocente e sem alto preço, nem muito menos linear e reprodutor”. Ao contrário, ela diz que as memórias coletivas e individuais são recortes e outras versões feitas com muitas possibilidades que demandam perspectivas “em que do presente, os sujeitos redescobrem o ontem com os olhos do amanhã” (LINHARES, 2001, p. 42).

Ao ler essa fala de Linhares, pensei comigo: É isso! Cá do presente em que me encontro, pretendo descobrir o ocorrido no passado e de posse dessa compreensão, compartilho minhas percepções com o leitor que me acompanha nesse processo. Pensar nessa possibilidade torna minha responsabilidade muito maior do que havia suposto inicialmente. Mas, também enriquece meu texto de compromisso e respeito a quem dele se aproxima.

No próximo tópico teremos um encontro com o conceito de Movimentos Sociais. Sigamos!

1.3 Os Movimentos Sociais e a Educação – atitudes decoloniais como ideias-força da instituição.

Através da organização dos movimentos sociais, que passam a se constituírem como sujeitos históricos, que encontraremos o caminho para a politização da sociedade rumo à consolidação do direito de cidadania. (TELLES, 1994²¹)

Apresentarei algumas considerações sobre os princípios que moveram e ainda movem os sócios fundadores do Centro de Atividades Comunitárias. Trago, pois, um levantamento sobre as ações dos integrantes dos movimentos sociais organizados por volta dos anos 80, que impulsionaram a fundação de instituições importantes para as comunidades mais desassistidas politicamente. Assim como aconteceu em São João de Meriti, no Estado do Rio de Janeiro, que culminou na fundação do CAC.

²¹ TELLES, V.S. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina (Org.) Anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994, p. 91-102.

Este tópico nasceu da necessidade de compreensão dos aspectos que impulsionaram as ações dos militantes em prol da criação de espaços comunitários, na década de 1980. Realizei um estudo de alguns autores que se dedicaram a pesquisa sobre os movimentos sociais, e, a partir a este estudo, para então refletir sobre os desdobramentos de suas ações em prol do bem comum e a dinâmica de agir coletivamente.

Gohn (2012) apresenta os Movimentos Sociais como ações sociais coletivas, de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. O fio condutor entre os movimentos sociais e a educação é a cidadania. Neste item, portanto, trataremos a questão da cidadania vinculada aos direitos naturais do homem, assim como os direitos da nação. Nos movimentos sociais, o que está em jogo é o cidadão coletivo, que reivindica os interesses da coletividade, e a educação ocupa um lugar central na significação coletiva de cidadania, justamente porque se constrói no processo de luta, que por si só, já se manifesta como um movimento educativo. Assim, falar de educação na perspectiva dos movimentos sociais é falar também de organização política e de consciência adquirida progressivamente e coletivamente. Nos movimentos sociais, a cultura política é consolidada através da fusão do passado com o presente, onde se aprende a não abrir mão dos princípios que balizam seus interesses. Os princípios norteadores são assimilados por todo o grupo e sinalizam que o importante seria sempre permanecer unidos e construir coletivamente.

Gohn (2012, p.21) apresenta o caráter educativo presente nos movimentos sociais, na perspectiva da participação social, nas articulações políticas que os movimentos sociais propiciaram, na visão de mundo construída com o acúmulo destas experiências e na identidade político-cultural geradas pelas lutas diárias, estes são destaques trazidos pela autora que ilustram bem o que ela denomina de caráter educativo promovido nos movimentos sociais. A educação é construída no interior da prática social, como resultado das vivências deste sujeito histórico. A autora ainda destaca as contribuições do associativismo brasileiro, a partir dos anos 90 e a diversificação das demandas pela educação, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais em 1996, que envolveu a participação do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública. Nota-se a ampliação do panorama do associativismo no Brasil, a partir da ascensão das Organizações Não Governamentais e outras entidades do Terceiro Setor. Ocorreram também, segundo a autora, importantes reformas administrativas no Estado e novas leis foram aprovadas com a finalidade de disciplinarem os novos espaços

participativos, de caráter institucional. Outro destaque significativo apresentado pela autora é a leitura analítica para a sociedade, compreendendo o multiculturalismo e as diferenças sociais, revelando assim o novo paradigma com uma análise social, não só em classes sociais, mas corroborando a etnia, faixa etária, orientação sexual. Em relação à educação, ela acrescenta duas importantes contribuições: reformas no sistema do ensino formal e estímulo a educação do campo não formal, que culminaram no desenvolvimento de programas sociais objetivando a promoção da inclusão social.

Durante o período de transição entre o regime militar e a democracia, de acordo com a análise feita por Gohn (2012), o processo educativo que acontecia nos movimentos sociais tinha a base sociopolítica e era considerado um instrumento de mobilização e organização popular. Assim, havia um constante processo de aprendizagem, a partir da prática, que proporcionava aos seus integrantes, a formação de uma consciência social. Este foi um período produtivo para pedagogias alternativas, propondo metodologias e técnicas de trabalho de campo. A autora destaca algumas destas práticas pedagógicas e cita-as como “um jeito novo e livre de “fazer política” (grifo da autora) no cotidiano, questionando a ordem dominante”, como o sociodrama; o teatro de comédias e pantomimas; jogos de papéis; dinâmicas grupais; produção de audiovisuais; vídeos populares; cartazes, cartilhas, leituras coletivas de textos (p. 9).

Quanto às ações de ordem coletiva, a autora revela que estavam sempre focadas nas demandas voltadas para a cidadania. Encontramos reivindicações de interesse da coletividade, como mulheres reivindicando creches para seus filhos; moradores de comunidades lutando pela posse de terra, moradores pobres lutando por algum tipo de moradia, entre outros. (p. 20) Os anos 90 foram férteis na criação de entidades de representatividade, criadas a partir da consciência política, assim como muitos encontros em busca de objetivos comuns.

O Movimento pela criação de creches no Brasil se desenvolve entre os anos de 1970 e início de 1980 e culminou na ampliação da rede de creches. Os Movimentos Sociais organizados reivindicaram creches públicas e gratuitas para os bairros da periferia. Em períodos eleitorais, creche passou a ser sinônimo de atendimento à população, como bem sinaliza Gohn (2012). Foi assim que ganharam a mesma importância que as escolas primárias tiveram nas décadas de 1940/1950. A autora sinaliza que a justificativa para a ampliação das escolas de educação infantil naquela ocasião, foi a educação compensatória, ou seja, preparar as crianças entre 0-6 anos para o ensino fundamental. “A criação das escolas comunitárias foi

uma resposta das populações de baixa renda ao descaso do poder público em relação às suas necessidades de educação”, é o que afirma Tiriba (2018, p.57). A autora ainda narra que as camadas mais pobres da população, moradoras das comunidades carentes e das periferias de grandes centros urbanos, entre os anos 70 e 90, sentiram a necessidade de arcar com os custos da educação de seus filhos, diante dos índices de repetência e evasão escolar. A autora atribui tais índices devido ao fato da escola ignorar e desprezar as características inerentes as crianças das classes populares. E ao ignorar, ainda lhes impõem aprendizagens e conteúdos definidos pela classe dominante, esperando que tenham desempenho similar ao da classe favorecida – assegurada por sua vivência na pré-escola. Além da segurança desejada para estas crianças em situação de vulnerabilidade, havia também a preocupação em antecipar a escolarização e evitar a repetência nos primeiros anos do ensino fundamental, como também destacou Gohn (2012).

Funcionando como uma espécie de “cursinho preparatório”, ou como antessala da escola pública, as pré-escolas deixavam de cumprir apenas o papel de guarda das crianças para significar, na prática, uma antecipação da escolarização voltada à garantia de um futuro escolarizado. Frente ao fato de a escola valorizar e legitimar apenas a cultura das classes dominantes, o acesso à pré-escola passou a ser visto, pelos pais das crianças pobres, como uma oportunidade de sua familiarização com tal cultura, como uma etapa de adaptação de seus filhos aos valores e às normas do sistema escolar oficial. (Tiriba, 2018, p. 59)

Tiriba ainda menciona a ausência de instituições públicas nas periferias e, assim, o movimento das mulheres das classes populares conquistou espaços para acolher estas crianças em situação de fome e abandono. Assim, surgiram as creches comunitárias. Inicialmente, em espaços improvisados que, segundo a autora, poderia ser um barraco, um salão de igreja ou associação de moradores. Estas instituições contavam com ajuda dos comerciantes locais, como os quitandeiros, padeiros, açougueiros, para a doação dos gêneros alimentícios e outros agentes da comunidade contribuía voluntariamente para o preparo dos alimentos, o cuidado das crianças, entre outras coisas (TIRIBA, 2018, p. 199).

Por volta do final dos anos 1970 e início dos 1980, iniciou-se um movimento de busca de apoio governamental para estas instituições. Tiriba destaca que o governo, por sua vez, com intenção de legitimação, devido ao final da ditadura, ofereceu condições materiais, que vinham através de convênios com o MEC, com a Legião Brasileira de Assistência – LBA, ou outros órgãos estaduais e municipais de assistência social. Desta forma surgem os convênios com as creches comunitárias reforçando a intenção de expandir o atendimento sem aumentar a quantidade de recursos públicos destinados para a Educação Infantil. Uma política, como bem

salienta a autora, oportunista e com fins eleitoreiros. Inicialmente a ideia do investimento do recurso do governo seria para assistir às instituições comunitárias nascidas no âmbito dos movimentos sociais. No entanto, houve o incentivo de criação de novas escolas que não caracterizadas como comunitárias, mas oriundas de acordos clientelistas. Tiriba menciona construções irregulares ocorridas em diversos municípios e estados do Brasil, contando com verba pública utilizada equivocadamente, mas que denotam práticas assistencialistas e clientelistas, que vão desde a distribuição de cesta de alimentos, a instituições construídas em locais inadequados, com material de má qualidade. Neste período, muitas instituições eram denominadas pelo governo como creche ou pré-escola comunitária, sem de fato serem oriundas dos movimentos populares. Traduzia-se como um sinônimo para qualquer instituição localizada nas favelas ou locais periféricos, com atendimento a crianças pobres, independente de sua origem institucional.

Tiriba (2018) narra também fatos importantes que, embora não pretendamos esmiuçar nesse trabalho (por reconhecermos serem desdobrados em outros estudos), merecem ser mencionados: O reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica; a inclusão da educação infantil no financiamento da educação básica; a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs; a organização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil; a elaboração do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância); a elaboração da Política Nacional de Educação Infantil do Campo, entre outras.

Alguns atores foram fundamentais neste processo de luta iniciado com as creches comunitárias e que chega até a formulação de inúmeras políticas para a educação infantil: o MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, o NUCREP – Núcleo de Creches e Pré-Escolas Comunitárias da Baixada Fluminense; o MLPC – Movimento Luta por Creches; ArtCreche – Articulação de Creches de São Gonçalo. Destacaremos, em especial, a participação de apenas um destes, pelo espaço desta produção e por se tratar de um movimento social.

O MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, fundado em 1999, é um movimento de luta em prol de uma Educação Infantil, pública, laica e de qualidade. Ele mantém articulação com comitês estaduais que já discutiam a educação infantil no país. Este movimento vem incidindo sobre os temas mais relevantes desta primeira etapa da educação

básica e tem garantido sua participação e intervenção em fóruns estaduais. Os participantes do MIEIB primam pela permanência da não institucionalização do movimento, com intuito de preservar o caráter original de movimento social. É um movimento engajado na luta e defesa da educação infantil, sobretudo quanto a garantia do acesso de crianças entre 0 a 6 anos de idade e quanto ao fortalecimento deste campo de conhecimento e atuação dos profissionais no Brasil. O MIEIB esteve envolvido diretamente na formulação das políticas públicas para educação infantil desde 1999, até os dias atuais. Ele também tem contribuído diretamente com a organização dos planos municipais e estaduais de educação, levando a pauta da educação infantil.

Importante destacar, que os estudos de Guedes e Ferreiro (2018), apresentam que a opção pelo atendimento educacional à faixa etária da primeira infância é resultado do processo histórico de um irmanamento social, político e administrativo que, nos últimos 100 anos vem se revelando através dos movimentos sociais e das reivindicações de diferentes setores da sociedade civil organizada, que compreendem a criança de forma ampla e integrada e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana. Neste sentido, as autoras analisam que a educação infantil surge no contexto nitidamente assistencialista, cujo foco principal não seria o desenvolvimento infantil, mas sim a urgência de cuidado e acolhimento da criança, por um período de tempo, enquanto as mulheres trabalhavam. As autoras argumentam que todo esse processo deixou marcas que até hoje permanecem envolvidas em questões ligadas à sua identidade.

Atualmente compreendemos instituições comunitárias como “aquelas formadas por pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade.” (TIRIBA, 2018, p. 201)

Segundo Gohn (2012), as mudanças introduzidas nos movimentos sociais pelas mudanças contemporâneas foram profundamente marcadas pelas novas formas de comunicação. A expansão da internet facilitou a comunicação via e-mails, redes sociais acessíveis, via aparelhos de celulares e computadores. Ainda encontramos a predominância de manifestações sociais, marchas e ocupações organizadas pelo coletivo. Contudo, o convite acontece *on-line*, via redes sociais. Os sujeitos participantes também mudaram de perfil. Em geral, não são mais militantes e sim ativistas, simpatizantes de uma causa. Assim, os atos, manifestações e protestos são formados, unindo pessoas de interesses comuns, como um

problema social, a corrupção de políticos, o preconceito contra gays, a negação do comportamento antiético de alguns políticos, etc. Boa parte dos ativistas é composta por jovens de classe média que participam movidos pelo sentimento de pertencimento a uma questão. Não mais pela luta de classe ou sindical. Há uma pedagogia que prevê a participação direta em associações civis, participação em oficinas, em projetos sociais, redes de cooperativas de geração de renda, cursos de curta duração, viagens e participação em grandes conferências. Os projetos sociais se incumbem de organizar esta participação. As aprendizagens são outras e estão voltadas para a transformação social. Atualmente a luta é por inclusão social e tem o processo mediado por Organismos Não Governamentais e entidades do Terceiro Setor. A estes, Gohn (2012) os apresenta como “entidades civis sem fins lucrativos, com formação híbrida, que descartam a política e os conteúdos formativos de uma cultura política, crítica, desenvolvendo conteúdos humanistas, de ações solidárias.” (Idem, p. 11). Quanto aos Movimentos Sociais da atualidade, a autora descreve que após a grande crise ocorrida por volta dos anos 90, eles retornam ao cenário brasileiro e convivem com novos movimentos organizados. Ela afirma estarem fragmentados e menos articulados com sindicatos, pastorais, como outrora. O que vemos agora, segundo a autora são movimentos mais próximos de projetos e programas sociais desenvolvidos no plano institucional.

Corroborando a ideia, Manuel Castells (2013), faz uma análise sobre o poder dos movimentos sociais na história, descreve a forma como atuam, o que podem transformar e como se originam. Diz que os movimentos sociais se originam de um sentimento de injustiça e luta contra a desigualdade ou exploração que é compartilhado. Ele ressalta que a busca por justiça e superação evidencia alguns sentimentos e emoções nos sujeitos, tais como raiva, entusiasmo e medo. São estas emoções que agirão como agente motivador dos sujeitos dos movimentos sociais. Ele enfatiza que na contemporaneidade as tecnologias em rede possibilitam a formação de um sujeito coletivo e as manifestações se caracterizam por autoformar-se e organizar-se. Para o autor, os movimentos sociais do novo século surgirão pela internet, de forma autônoma e espontânea. Assim, os movimentos sociais contemporâneos se baseiam na comunicação entre as pessoas, a partir de uma dinâmica ao qual ele denomina de “rede de indignação e esperança”. Nesta conjuntura, tornou-se gradativamente, um movimento sem líderes ou estruturas fixas. A internet permite classificá-lo como local e global ao mesmo tempo, local por estar onde se concentra o poder e global por se expandir e atingir a todos.

A partir do movimento de buscar as diferentes conceituações e de nosso posicionamento diante do tema, podemos compreender a gênese da fundação do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti. Fundamenta-nos nessa compreensão, a tese de doutorado da Professora Maria da Conceição Rosa²² sobre o Centro Comunitário e as vivências dos antigos alunos que lá estudaram durante a infância, relatadas na juventude, já mencionada no primeiro capítulo deste trabalho. A tese apresentada na Universidade de São Paulo, no ano de 2011, descreve fatos ocorridos durante os anos 1980 naquele município. A autora relata que algumas pessoas se organizaram reivindicando justiça social e o bem-estar da população local. Almejavam a conquista da atenção dos políticos da região para as questões que careciam de investimento público. Nascia assim a participação nos movimentos sociais pela busca de soluções para as questões comuns que tanto os afligia. Vale a pena, neste momento, retomarmos a lembrança já mencionada no capítulo 1, que no município de São João de Meriti foi o momento de fundação de Associações de Moradores e Amigos dos Bairros; Comunidades Eclesiais de Base – CEB’s; Sindicatos dos Profissionais da Educação; Pastorais Sociais, entre outros. Os agentes dos movimentos sociais que começavam a eclodir na década de 1980 observavam e se organizaram para intervir nesta realidade de ausência do poder público local.

Leher (2007, p. 20) ao descrever a política de ajuste estrutural neoliberal dos anos 80, menciona os ensejos da luta política dos movimentos sociais e sinaliza sua ascensão e a busca por novas estratégias de ação. Ele diz: “é possível verificar um extraordinário revigoração da educação popular e, em particular, da formação política”. Tal revigoração está ligado ao deslocamento de foco dos movimentos sociais para a configuração de novos territórios de resistência e suas pedagogias; e as novas governabilidades e suas formas de regulação.

Agindo na dinâmica de coletividade, identificamos entre os sujeitos participantes dos movimentos sociais, a atitude de pessoas que saem da inércia na qual se encontravam, aguardando a ação estatal e se negam a permanecer na condição a que estavam predestinados - de subalternos. São pessoas que encontram outra lógica de ação, bem distinta da lógica colonizadora hegemônica. E que através das vivências da militância e experiências adquiridas

²² ROSA, M. A **História da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC**. Tese de Doutorado – USP, 2011.

com a luta política, estes sujeitos seguem em busca de suas conquistas. Observamos esta dinâmica como uma atitude decolonial.

Luiz Fernandes de Oliveira (2016) tem caminhado no sentido de conceitualizar o pensamento decolonial. Ele o concebe como um campo da educação baseado numa insurgência (representando a criação e novas condições sociais, políticas e culturais do pensamento) educativa propositiva e não somente denunciativa. Assim:

(...) a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. *DEcolonizar* na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. *DEscolonizar* é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento. (p.3)

Os estudos decoloniais operam no sentido de tornar visíveis outras formas de fazer/saber, provando que o mundo não é monocultural, mas que culturas e saberes distintos coadunam e se completam. Da mesma forma, os estudos decoloniais defendem conhecimentos e modos de fazer oriundos de grupos subalternizados e desprezados por outros grupos dominantes.

Walsh, Oliveira & Candau (2018) descrevem o decolonialismo como um trabalho de politização da ação pedagógica, pensando numa práxis política que se contrapõe a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional. Para os autores, seria desta forma que se pode visibilizar, transformar e enfrentar algumas estruturas de instituições que mantêm a lógica de práticas coloniais. Esta ação pedagógica, segundo os autores, dialoga e se conecta com ações transformadoras dos movimentos sociais e faz parte da luta e práxis de povos colonizados. Sendo assim, os autores consideram que o pedagógico e o decolonial se constituem como um projeto político que precisa ser construído em escolas, universidades, movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas, etc. (p.5).

Os mesmos autores sinalizam o crescimento do debate em torno desta temática nos congressos educacionais, apontando para uma crescente produção científica nos últimos anos. Os pesquisadores brasileiros têm se sensibilizado com a reflexão sobre outra perspectiva de educação possível, que contemple os sujeitos subalternizados²³ pela colonialidade “povos

²³ Aproximamo-nos da concepção de subalternidade, expressa por Spivak (2010, p.12). Essa concepção considera que tal sujeito pertence às camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de

indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas” (WALSH, OLIVEIRA & CANDAU, 2018, p.6). Compreendemos então, que a pedagogia decolonial é construída na intenção clara de reinventar a sociedade e repensar a ação pedagógica para que sejamos capazes de formular novas concepções sobre o que já havíamos aprendido e enfrentar as bases epistêmicas da colonialidade.

Destarte nos orientamos pela concepção de Boaventura Sousa Santos (2000) quando propõe um estudo sobre a visão do mundo a partir do olhar ampliado para outras produções que não são exclusivas do homem branco, ocidental, heterossexual, único, universal e hegemônico. Seria esta uma visão a partir da razão indolente. A indolência traça o parâmetro para ditar as coisas para o mundo e se pauta no conhecimento hegemônico e no Estado Liberal, além do olhar parcial do todo. Assim sendo, a proposta é de ampliação do olhar para outras produções. Esta compreensão contempla, portanto, uma visão cosmopolita do mundo, um olhar para o subalterno e suas produções ainda invisíveis nos processos hegemônicos. Ele nos propõe também que abduquemos de nossa arrogância, da qual estamos sempre investidos, para que possamos então ampliar o nosso olhar para outras partes do mundo que produzem coisas importantes e merecedoras de serem valorizadas.

Ao observarmos o histórico dos Movimentos Sociais, os processos de subalternização e de decolonialismo mencionados, percebemos como dialogam com o histórico do Centro de Atividades Comunitárias e a luta travada ao longo de seus 31 anos de existência para manutenção do serviço para a comunidade local.

E por falar em comunidade, este será o tema do próximo tópico desse capítulo. Vejamos a seguir.

1.5 Comunidade e Comunitário a força da coletividade.

O desenvolvimento de comunidade é definido como processo através do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrar essas comunidades na vida nacional e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do país.

(AMMANN, 2003, p. 32, Apud, SCHMIDT, 2010)

exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante.

Ao iniciar um estudo sobre o conceito de comunidade e comunitário, constato ser um tema recorrente no campo das Ciências Sociais, assim também como da Psicologia Social, da Ciência Política e de áreas afins. Os artigos, periódicos e livros que selecionei para consulta são originários destas áreas. Percebi o diálogo proveitoso que promove com as Ciências Humanas. E constatei que há pouca produção que aborda a comunidade aliada ao campo da educação, sendo o único viés mantido com Movimentos Sociais.

Lembro ao meu leitor, caso tenha se desviado do contexto da pesquisa, que investigo o Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti. Para não perdermos de vista o ponto de nossa discussão, nesse tópico, interessa-nos compreender em que medida o conceito de comunitário influencia na prática educativa de crianças pequenas?

Como prelúdio, confiro que o dicionário²⁴ define *comunidade* como:

Qualidade ou estado daquilo que é comum a diversos indivíduos; Grupo de pessoas que vivem em comum e cujos recursos materiais pertencem a todos; Conjunto de pessoas que vivem numa mesma região, com o mesmo governo, e que partilham as mesmas tradições históricas e/ou culturais; A sociedade como um todo [...] Grupo de pessoas com características comuns, inseridas numa sociedade maior que não compartilha de suas características básicas; sociedade.

Quanto a *comunitário*, ele o define como: Relativo a, ou próprio de uma comunidade; que se caracteriza pelo princípio de cooperação e pela divisão comum da produção ou dos bens.

Sendo assim, percebo não haver nenhum equívoco em utilizar ora o termo comunidade, ora comunitário, seguindo as escolhas dos autores.

Não obstante, emergem outras perspectivas para a compreensão de ambos os termos que ampliam nosso olhar e alargam a compreensão sobre eles. A proposta é de cotejá-los harmoniosamente e usufruir ao que cada campo do saber tem a nos oferecer.

Num primeiro momento, proponho uma reflexão a partir da perspectiva da Psicologia Social, num segundo momento avanço com as contribuições da Sociologia e finalizando agrego as concepções constantes nos estudos da Política Social. Acredito que este tripé teórico fornecerá elementos para transitarmos pela temática proposta.

²⁴ <https://michaelis.uol.com.br>.

Inicialmente trago o estudo da Psicologia Social. O livro, “Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia”, organizado por Regina Helena de Freitas.

O artigo de Sawaia (1996) explica que a descoberta da comunidade pertenceu a um movimento amplo de avaliação do papel social das ciências ocorrido entre os anos 60 e 80, quando então, o conceito de comunidade passou a adentrar ao discurso das ciências humanas e sociais. A autora ressalta a importância da incorporação do conceito de comunidade no campo teórico da psicologia social, constituindo-se como uma epistemologia. Entretanto, explica que, a partir desse momento, comunidade passou a representar qualquer perspectiva de prática profissional que fosse realizada fora dos consultórios. No dizer da autora, ocorreu o uso demagógico no discurso político neoliberal para associa-la ao compromisso com o povo. Atualmente, comunidade é concatenada à “utopia do final do século”, um saudosismo de uma vida comum e solidária capaz de enfrentar o processo de globalização. A autora nos adverte quanto aos múltiplos conceitos atribuídos à comunidade, incorrendo no uso demagógico da palavra.

Ao tornar-se referencial de análise, como afirma a autora, as pesquisas ganham novas perspectivas, incorporando agora ao conceito de comunidade características de fenômeno empírico.

Ainda nessa obra, a autora encaminha uma reflexão sobre o processo de globalização que, ao mesmo tempo em que promove o rompimento das fronteiras entre a humanidade e as nações - principalmente como ocorreu com os avanços da rede de internet – por outro lado, lida com diferentes formas de exclusão e segregação. Há nesse momento, a urgência dos estudos de comunidade retornar a sua origem, a fim de recuperar a alteridade, a identidade como fundamentais a vida social digna. “É preciso recuperar seu substrato éticosimbólico” – ela nos afirma (p.36)

Mantendo essa linha de reflexão, a autora avança para a argumentação de que a comunidade rompe com a bipartição entre individualidade e coletividade, assim como entre ser humano particular e ser humano genérico, a partir do momento que se mostra como “um movimento de recriação permanente da existência coletiva”. E nesse sentido, comunidade representa também a singularidade e o que denomina “gozo individual”.

Nesse ponto da análise da autora, confesso ter estranhado suas colocações. Pois iam de encontro às formulações que acumulei até então sobre comunidade. Que história seria essa de ‘gozo individual’, eu pensei. E os tais sentimentos de coletividade? Para onde iriam?

Prossegui na leitura que insistia em argumentar sobre a tal individualidade.

Agora minha interlocutora avançava na mesma perspectiva. Explicou que a concepção de comunidade se apresenta como “um fluir de experiências sociais vividas como realidade do eu e partilhadas intersubjetivamente, capaz de subsidiar formas coletivas de luta pela libertação de cada um e pela igualdade de todos” (p.47). A partir dessa frase eu comecei a captar o que a autora me dizia. Tratava-se de individualidade relacionada às conquistas pessoais, pontos de vista e não individualismo. Percebi que a individualidade a qual se referia poderia sim estar atrelada ao sentimento de coletividade em que eu acreditava. Sei que estava no caminho, embora ainda não estivesse claro, mas o parágrafo seguinte confirmaria o que eu supunha.

Portanto, se comunidade contem individualidade, não pode ser trabalhada como unidade consensual, sujeito único. Só a ação conjunta não a caracteriza, ao contrário, a homogeneização pode negá-la, pois ela deve oferecer um espaço total de atitudes particulares. Isso não significa abrir mão de ideias comuns, mas do consenso fechado e conseguido às custas da ditadura das necessidades (Heller:1992), incentivando o exercício da comunicação livre, onde todos participam com igual poder e competência argumentativa no processo de ressignificação da vida social. (p.48)

Apreendi com a autora. Pois, jamais havia pensado na perspectiva de homogeneização negando a individualidade.

O texto de Sawaia (1996) é didático e esclarecedor. Confirma que numa comunidade, todos são importantes em suas individualidades, formas de pensar e argumentar. Por isso, não há como um único indivíduo ser considerado dono da verdade, pois tudo será decidido a partir de um consenso democrático, não há formas de alienação e sim construção de argumentos para defender as próprias necessidades, mas respeitando a dos outros. A autora nos ensina que isso “é lidar com a realidade do desejo próprio e do outro, construindo um nós”. Trata-se de um exercício - ela diz - de refletir e se sentir legitimado e participante de um processo democrático em meio ao diálogo.

A essa altura já havia me convencido e, espero, amigo leitor, que tenha conseguido encaminhar essa concepção a ponto de te convencer também. Entretanto, caso não tenha

ocorrido essa compreensão para ti, eis que te trago um parágrafo que foi definitivo às novas formulações e acredito que igualmente ocorrerá contigo.

Sawaia argumenta que os valores da comunidade precisam ser internalizados como projetos individuais para transformar em ação. Precisam, portanto, ser uma necessidade individual antes de ser coletivo. Em razão de que não somos impulsionados por interesses abstratos, tampouco pode-se cobrar que pessoas se afastem do âmbito pessoal rumo à felicidade. E se esses interesses caminham ao encontro dos objetivos da comunidade, a luta é prazerosa para todos. Assim, construí e relacionei as ideias da autora, conjugando com o que já havia lido anteriormente sobre comunitário relacionado aos movimentos sociais. Creio que o leitor tenha conseguido acompanhar esse entendimento. Veja! Para clarear um pouco mais o que a autora nos explica, basta relacionarmos que individualidade e coletividade não são dicotomias, mas ao contrário, se potencializam quando falamos de interesses comunitários.

Abro um parêntese para trazer um pensamento que me persegue enquanto estudo e escrevo. Não é à toa que nossa sociedade vai se afastando da gênese de comunidade. Constatamos que se perderam da concepção do diálogo entre individualidade e coletividade. Os interesses hegemônicos são individualistas e visam o bem de poucos, lamentavelmente muito poucos. A corrupção e o favorecimento pessoal são imperiosos na sociedade atual, sobretudo no nosso país. Nesse sentido, a diferença de classes é gritante e a grande massa menos favorecida economicamente é excluída dos seus direitos sociais. O mundo se afastou dos princípios de comunidade e comunitário, dos desejos individuais para atingir o coletivo, da perspectiva de bem comum. Que triste!

Dito isso, podemos prosseguir para o ponto em que a autora afirma que comunidade não deve ser entendida como um conceito fechado e pronto, por não ser vazio e abstrato. Ela é bem mais do que uma categoria de análise científica e orientadora da ação e reflexão, porque se associa ao debate sobre exclusão e ética do bem viver – afirma a autora. E finaliza dizendo que “A relação face a face e o espaço geográfico não são fundamentais na configuração da comunidade, mas são sua base cotidiana de objetivação (p.50).

Saio dessa leitura com grandes ganhos, contudo continuei o caminho através das concepções sociológicas.

Num segundo momento desse caminhar teórico, me aproximo dos estudos da Sociologia, quando nos²⁵ identificamos com as ideias de Boaventura Sousa Santos sobre comunidade. Visitei suas obras e identifiquei em duas delas especialmente, maior dedicação à temática: “Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade” e “A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência”. Em ambas o autor situa-se em relação à comunidade no contexto de seus estudos sobre o paradigma da sociedade moderna e a teoria crítica pós-moderna. Encontrei também artigos sobre o tema, em que há um diálogo interessante a partir das concepções de Sousa, que só fizeram reforçar o interesse por tais argumentos. Embora essas pesquisas tenham perspectivas distintas, foi possível absorver e agregar aos meus estudos uma boa reflexão sobre o conceito de comunidade e comunitário.

Inspirado em Santos (2002), Winand (2011) trabalha com o conceito de comunidade. O autor menciona que o conceito de comunidade submete-se a diferentes significações. No entanto, o centro dos significados será sempre o mesmo, a *communis*, que no latim é sinônimo para o que pertence a todos ao mesmo tempo. Sendo assim, o autor considera que a potência do conceito de comunidade está no princípio. Pois, segundo ele, comunidade está relacionada a um princípio da condição humana. O homem vive em associação a outros homens. Nesse sentido, comunidade é vida – ele afirma. Ele constata que Santos opera também com a concepção de marginalização da comunidade e constata que a *comum unidade* é definida pela ideia do que não se consegue ter e ser.

E nesse sentido, Winand (IDEM) argumenta o fato de a comunidade estar em constante dependência de ajuda humanitária (de ordem política, social e econômica) e que acaba vindo do Terceiro Setor ou da infraestrutura de Estado. Inúmeras vezes a comunidade é percebida por sua carência, repassando uma identidade social negativa – por não desfrutar de condições apropriadas e identificadas à vida moderna. As comunidades têm sido reconhecidas pelo senso comum como “classes ou grupos sociais marginalizados ou desestruturados, explorados, descaracterizados de sua humanidade o que significa dizer em primeiro lugar, destituídos de condições básicas de autêntica ou potencial vivência inter-humana”. Não obstante, ele menciona casos de comunidades empreendedoras ou com boas experiências de cooperativas e que por isso mesmo se tornam mais visíveis. Entretanto não estão livres de serem consideradas “como algo estranho ou avançado simplesmente por representarem a exceção à regra” (p. 53.e 54).

²⁵ Ao mencionar a primeira pessoa do plural menciono nos acordos com a minha orientadora e o coletivo do grupo de pesquisa.

São constatações fortes demais, que provocam reflexão sobre o quanto fomos afetados pela modernidade. Quanto toda a humanidade perdeu? Quanto deixamos de ser para ter? Prossigo afetada demais por essa leitura e continuo com Santos.

Contudo, o autor constata que Santos²⁶ atribui o lugar de excelência à comunidade, reconhecendo seu caráter promotor da emancipação social. Assim ele a reconhece pelo exercício constante da solidariedade, pela proposição do reconhecimento de si e da realidade, afirmando ser esse um processo sócio histórico, ético, político e estético. Reconhece ainda que a comunidade não pode ser examinada por suas condições estruturais, posto que seus atributos relacionam-se, sobretudo, a vida social submetida aos seus próprios princípios. Possui, portanto, uma autenticidade peculiar que não deveria ser obstruída nem pelo mercado e nem pelo Estado (IDEM, p.55).

Santos (2002) promove uma reflexão consistente sobre a crise da contemporaneidade. E traça um panorama sobre as condições teóricas da crise do paradigma dominante que ocorre como resultado do expressivo avanço científico dos últimos séculos, produzindo conhecimento. Contudo, ele esclarece, que esse processo permitiu uma fragilidade nos pilares em que se funda. O autor cita as criações teóricas de Einstein, Newton, Galileu e outros cientistas que investiram no campo da física, microfísica, biologia, matemática e outras ciências e tanto contribuíram para a humanidade. De tal modo ocorreu o avanço do conhecimento científico no século XIX, que adentramos o século XX com o desejo desesperado de produzir mais e mais conhecimentos. Chegamos ao novo século com a crise instaurada. Ocorre que a ciência moderna já fora interpretada como solução para muitos problemas das sociedades modernas. Todavia, tornou-se ela própria um problema, quando perdeu seu potencial emancipatório e se submeteu ao automatismo da tecnologia. Por isso mesmo “Os problemas sociais assumiram uma dimensão epistemológica quando a ciência passou a estar na origem deles” – ele afirma. Mas, explica que os problemas não passaram a ser epistemológicos e deixaram de ser sociais. Não seria isso na visão do autor. Pois são epistemológicos na medida em que a ciência moderna não os pensa mais como problemas, já que não dão conta deles. (p.117). Não é à toa que Santos promove o debate sobre a crítica da epistemologia hegemônica e lança a possibilidade de novas criações quanto a formas de conhecimento indicando o retorno aos princípios de comunidade.

²⁶ Op. cit., p. 54.

Quando menciona a crise epistemológica do paradigma dominante presente na pós-modernidade, Santos apresenta um novo que emergirá desse período revolucionário – o paradigma do conhecimento prudente para a vida decente. Pois, no seu dizer “só a partir da modernidade é possível transcender a modernidade”. Santos afirma ainda que podemos encontrar na modernidade tudo o que precisamos para caminhar para uma solução para tal crise, menos essa solução (p.73-74).

A possível solução apontada pelo autor seria partir para identificação de representações mais abertas, incompletas e inacabadas de nossa sociedade.

Santos (2002) afirma que a modernidade deixou representações inacabadas e abertas e, no domínio da regulação, uma delas seria o princípio da comunidade. E quanto ao domínio da emancipação – a racionalidade estético-expressiva.

De acordo com o autor, o princípio da comunidade foi negligenciado nos últimos duzentos anos, chegando a quase ser totalmente ingerido pelos princípios do mercado e do Estado. No entanto, este é o princípio que sofreu menos determinações e, dessa forma, poderia propiciar uma “dialética positiva com o pilar da emancipação” – afirma o autor. Esse princípio resistiu a utopia do automatismo da ciência e, por isso, caiu no esquecimento e na marginalização. Pelo mesmo motivo, a comunidade conseguiu se manter diferente e aberta a novos contextos, as quais tal diferença teve grande significado (Idem, p.75).

Ainda sobre os princípios da comunidade, o autor destaca duas dimensões importantes que sofreram poucas interferências da ciência moderna. Tratam-se da participação e da solidariedade. Participação na vida política e solidariedade-providência, explica o autor.

Por outro lado, Santos fala também da racionalidade estético-expressiva como a segunda expressão inacabada da pós-modernidade. Defende sua capacidade de continuar criando artisticamente, preservando a autoria, originalidade, autenticidade, iniciativa e autoridade e, por esse motivo foi pouco abalada pelo domínio do colonizador. A capacidade criativa e autoral sobreviveu durante os séculos, de acordo com o Santos, devido ao desprezo da ciência moderna pelo conhecimento retórico.

Sendo então a comunidade e a racionalidade estético-expressiva consideradas como as representações mais inacabadas da modernidade ocidental, Santos propõe que se restabeleça a análise de suas potências epistemológicas e, desta forma possamos transformar em

emancipação o que está posto como regulação. Afinal, ele salienta, que são dois séculos de regulação em detrimento da emancipação. Voltemos, pois, aos princípios da comunidade e da racionalidade estético-expressiva.

Nesse sentido, o autor explica que é preciso revalorizar a solidariedade como uma forma de saber. Ela está acima do colonialismo. Este por sua vez, o autor o identifica “como a ignorância da reciprocidade e a incapacidade de conceber o outro a não ser como um objeto”. A solidariedade é a capacidade que construímos num processo inacabado de sermos capazes de agir com reciprocidade. A comunidade é, portanto, um espaço privilegiado para o conhecimento emancipatório devido a sua centralidade na solidariedade (p.81).

Essa afirmação do autor sobre o inacabamento da comunidade é que o encaminha para o conceito de solidariedade, tão presente na comunidade como gênese, como inspiração constante, como primícias mesmo, no dizer do autor.

Quanto à neo-comunidade o autor diz:

É um campo simbólico em que se desenvolvem territorialidades e temporalidades específicas que nos permitem conceber o nosso próximo numa teia intersubjetiva de reciprocidades. Como a nova subjetividade depende menos da identidade do que da reciprocidade, pode e deve ser construída à margem do antropocentrismo: a natureza dita não-humana, não nos sendo idêntica, é-nos recíproca na medida em que, por exemplo, a sua destruição acarreta a nossa própria destruição. Assim, a nossa subjetividade não se completa sem ela (p.81).

Imediatamente estabeleci relação entre a interpretação dos conceitos de Santos e as vivências que obtive no campo de pesquisa²⁷. Em Santos compreendo a necessidade de retomarmos o espírito de comunidade, como um espaço onde se origina a solidariedade, no sentido da reciprocidade.

Recupero os estudos de Winand (2011), que, ainda sob as inserções de Santos, compreende a solidariedade como uma forma de conhecimento e que também é, ao mesmo tempo, manifestação ética da comunidade. A solidariedade não existe por si só, ele diz, pois está relacionada à “participação, expressão política da comunidade e, se expressa e efetiva especialmente por meio de uma racionalidade que lhe é adequada porque capacitada para mediar e congregar as subjetividades e sensibilidades humanas”. Assim, para o autor, a solidariedade deve ser transformada na forma hegemônica de saber. Contudo, ele explica que

²⁷ Explico sobre as vivências do campo de pesquisa na sexta parte dessa tese.

fala de hegemonia socializadora porque é também “coletivizadora e cooperativista”. Para o autor, solidariedade é reciprocidade. Uma reciprocidade mútua que reconhece que o conhecimento é emancipador. E só é válido quando temos a presença do outro nessa troca, envolvendo-o nesse processo de conhecer como pré-condição. A solidariedade é capaz de estabelecer a alteridade “ampla e irrestritamente”. Por isso mesmo, ao pensar em comunidade é importante que se dê ênfase à solidariedade e observá-la como centralidade nesse processo, pois, de acordo com o autor, ela converte a comunidade num campo do conhecimento emancipatório (p.78-79).

Num terceiro momento da reflexão proposta, na tentativa de ampliar o que construí até aqui, acrescento as contribuições da Política Social servindo-me do aporte teórico de João Pedro Schmidt.

A seleção do material produzido por SCMIDT (2010) ocorreu especialmente pelos diferentes sentidos que o autor encontra para os termos comunitários e comunidade. Ele diz que essa variedade de sentidos está ancorada em algumas experiências históricas que contribuem significativamente para apreender o discurso *comunitário* tanto no âmbito educacional, quanto no âmbito das políticas sociais.

O autor analisa do sentido de *comunitário* a partir de seis referências históricas, que a seu ver revelam o sentido de comunitário em suas ações. Seriam as Escolas e universidades confessionais; as Escolas comunitárias de imigrantes; o Desenvolvimento de comunidade; a Campanha nacional de escolas da comunidade; as Escolas comunitárias (re) criadas por mobilização popular e as Universidades comunitárias regionais.

Observei sua análise das referidas instituições que pretendo, resumidamente, apresentar aos meus leitores.

A primeira delas, **Escolas e universidades confessionais** – de acordo com o autor, na década de 1550, as instituições confessionais estavam ligadas diretamente ao Estado e à Igreja Católica. Foram as primeiras instituições criadas no Brasil pelos Jesuítas implementando educação formal e instrução informal aos indígenas. Já a educação confessional protestante foi se estabelecendo no Brasil no final do período imperial, pelos meados de 1800. O autor destaca que a comunidade é um elemento central da doutrina cristã. Mesmo que nem todas façam uso do comunitário como elemento essencial, boa parte das instituições confessionais cristãs postula o cunho comunitário. Isso porque a comunidade é presente nas pregações de

Jesus e fez parte das primeiras experiências de comunidades cristãs. Ele explica ainda que hoje em dia existe empenho para desenvolver o princípio do comunitário público não estatal na ótica confessional, onde vislumbra-se ser público e confessional ao mesmo tempo (SCHMIDT, 2010, p.14-16)

O segundo modelo de instituição apresentado pelo autor é a **Escola comunitária de imigrantes**. São experiências organizadas em zonas de colonização, mais especificamente no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, onde estaria a forte presença de imigrantes europeus (alemães, italianos, poloneses e outros) que chegaram ao Brasil no século XIX. Os destaques atribuídos pelo autor a essas instituições comunitárias relacionam-se a herança cultural europeia e o forte associativismo que os motivavam a conseguir os serviços elementares e indispensáveis que não dispunham do Estado brasileiro, como: educação, saúde, construção de estradas e cultura. Assim, os imigrantes se organizaram e conseguiram suprir tais necessidades através de mutirões comunitários. Na escola ensinava-se a língua de origem e a língua portuguesa. Inicialmente tudo ocorria improvisadamente, mas no início do século XX a escola já havia se estruturado com um bom currículo e bons profissionais. O interessante, narrado por Schmidt é que o comunitarismo dos imigrantes não tinha a democracia como referência. Até porque sua referência política da época era o regime autoritário da maioria dos países europeus. O autor analisa que esse fato é preponderante para concebermos o tema comunitário enquanto público e não estatal. E explica que “A escala de direitos do comunitarismo colonial certamente não é suficiente para a caracterização do comunitário enquanto público”. Segundo ele, foi bastante significativa a experiência das escolas comunitárias de imigrantes e lamenta terem sido extintas pelo governo brasileiro de forma autoritária. Pois, a seu ver poderiam ter considerado todo potencial produzido pela experiência – o estatal sendo adversário do comunitário (IDEM, p.17-19).

Caminhando para a terceira experiência, Schmidt nos apresenta o **Desenvolvimento de comunidade**. Ocorrido após a Segunda Guerra Mundial, trata-se de uma idealização das agências internacionais (ONU, UNESCO, OEA) com a finalidade de preservar “o mundo livre” de ameaças antidemocráticas, como por exemplo, o comunismo. A ideia principal era de que a pobreza seria a entrada para a propaganda comunista. O jeito seria então oferecer melhores condições aos pobres. Assim, foram criados programas para assistência técnica aos países mais pobres vinculados ao desenvolvimento de comunidade, promovendo a integralização social baseada na teoria da Sociologia funcionalista.

No Brasil, segundo o autor, tudo teve início a partir de 1940, quando o governo adotou o desenvolvimento de comunidade e alguns projetos foram implementados com apoio das agências internacionais em parceria com órgãos governamentais. O objetivo era unir e apoiar os esforços das comunidades e "colocar o desenvolvimento social a serviço do desenvolvimento econômico" – ele explica. Assim ocorreram as Missões Rurais, a Campanha Nacional de Educação Rural, os Conselhos Comunitários, os Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTACs, o Movimento de Educação de Base – MEB, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, os Centros Sociais Urbanos, os Conselhos de Comunidades, os Centros de Demonstração, a Extensão Rural, os Centros de Desenvolvimento Social, o Projeto Rondon, e tantos outros.

Até que, com o início do Regime Militar em 1964 e as mudanças burocráticas e administrativas no poder público, a política social do governo passou a administrar o desenvolvimento de comunidade como uma tecnologia executiva. Na prática iniciam-se algumas pesquisas, projetos, programas e planos para o Desenvolvimento de Comunidade (DC), prevendo liberação de recursos nessas áreas. Avançando para os anos 70, o autor analisa que, apesar do autoritarismo militar, houve avanços quanto ao apoio às instituições, como a Igreja Católica, movimentos sociais e outros setores da sociedade civil. Ainda que mantivessem o confronto de linhas de pensamento divergentes. A perspectiva de trabalho governamental prezava a integração e o assistencialismo e defendia o conceito de desenvolvimento de comunidade como: “instrumento de participação popular e um sistema de trabalho destinado a facilitar a conjugação dos recursos da população e do governo, e obter a maior rentabilidade destes”. Adentramos a Nova República e o desenvolvimento de comunidade ainda detinha o caráter assistencialista. Para isso, criou-se um órgão para gerar ações, a SEAC - Secretaria Especial de Ação Comunitária. Os anos 90 surgem com nova concepção de desenvolvimento e promove o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, que valoriza o bem estar social como parâmetro para estimar o desenvolvimento. O desenvolvimento de comunidade perdeu força nessa ocasião.

Schmidt constata que, apesar de todo esse contexto histórico, percebe-se que alguns dos elementos da origem do desenvolvimento de comunidade estão presentes nas políticas públicas atuais. Assim também como ele visualiza a tensão entre integração social e transformação social nos programas destinados às comunidades. (IDEM, p.19 - 22).

Junto com o autor, caminhamos para o quarto tópico - **Campanha nacional de escolas da comunidade - CNEC**. Schmidt nos conta que se trata de um movimento organizado por estudantes na defesa da ampliação da escola pública brasileira, iniciado em Recife, por volta de 1943. A campanha ficou conhecida como “Campanha do Ginásio Pobre” e foi implementada num período em que poucos jovens tinham acesso à educação pública. Já em 1946, a campanha conseguiu a adesão dos governos federais, e alguns estaduais e municipais e teve uma considerável expansão. O autor nos conta que a campanha foi ganhando força ano a ano, governo após governo brasileiro. Inclusive, Sara Kubitscheck, esposa do então Presidente Juscelino Kubitscheck, foi presidente da entidade no período da gestão do esposo. Assim, a entidade vai recebendo apoio governamental e tendo representantes do poder público na gestão, além de representantes religiosos, militares e empresários também. Nos anos 1970, a CNEC ganha novo perfil, ampliando a variedade de atividades e nos anos 1980 ocorreu o auge das matrículas e um forte apoio do MEC. Nos anos 1990, o autor constata um afastamento do sentido de comunitário nessas entidades. Pois, a gestão das mesmas era composta predominantemente por representação governamental. Desse modo, o perfil comunitário reduziu-se apenas à “construção e manutenção das escolas, e contribuição no sustento das mesmas através de mensalidades”. Ele afirma que essas seriam peculiaridades constantes de uma “organização paraestatal e não de uma pública não estatal”. Na década de 1990, finda o apoio financeiro do MEC e a CNEC precisou se reinventar para se manter. No entanto, o autor reconhece nesse panorama uma boa oportunidade para o retorno do “espírito comunitário” em sentido público não estatal (IDEM, p.22-24).

Em seguida, temos a quinta entidade descrita por Schmidt (2010), as **Escolas comunitárias (re) criadas por mobilização popular**. Os anos 1970 deram início à criação de Escolas Comunitárias pelos movimentos populares em várias regiões do Brasil. Elas são mantidas com recursos materiais e humanos das comunidades ou adquiridos dos movimentos populares. Observa-se uma presença forte dessas organizações no Norte e Nordeste brasileiro inspirados na Teologia da Libertação e/ou na concepção de educação popular referenciada em Paulo Freire. O autor relata que essas instituições nascem devido à crise da escola pública, a partir da constatação de sua insuficiência, ineficiência e má distribuição espacial. O autor cita Marlene Oliveira dos Santos (2007, p.28), e seu relato sobre o estereótipo que cerca tais escolas comunitárias do Estado da Bahia, a que teve acesso: “a escola comunitária ainda é vista como um lugar feio, com estrutura física precária, com professores despreparados, com crianças mal vestidas, despenteadas e com nariz escorrendo”.

Em seguida, ele narra que dos anos 1990 em diante, essas escolas passaram a lutar para serem incorporadas ao sistema educacional. E por esse motivo, precisaram cumprir exigências de ordem legal, sobretudo na formação dos professores. Em compensação, algumas dessas instituições conseguiram o apoio do poder público para infraestrutura e ressarcimento dos professores. Entretanto, ele compreende que o financiamento das escolas comunitárias continua a ser uma questão importante a ser resolvida e compõe a agenda de debate educacional desde os anos 1980 agregando defensores e opositores ao longo dos anos.

Apesar de reconhecer que as escolas comunitárias tenham assumido o papel do Estado e do Município levando a educação onde a escola pública não chegou, o autor constata que essas instituições permanecem à margem e excluídas das ações do poder público.

Schmidt (2010) aponta outras perspectivas educacionais ligadas aos movimentos populares, como a educação não formal, que geralmente é desenvolvida por organizações econômicas populares, escolas produtivas, microempresas, cooperativas e movimentos sociais. Apresentam como características a organização em resposta às demandas da comunidade, o desenvolvimento de atividades por agentes, sem orientação educacional uniforme, mantendo o projeto de transformação social como ideário.

Outra experiência de escolas comunitárias com apoio na mobilização popular apontada pelo autor é a instituição que opera a partir da gestão democrática, de autogestão ou cooperativa. São instituições reformuladas do modelo tradicional, onde as decisões da escola passam também pelos professores, responsáveis e funcionários. Nessa experiência estão compreendidas a transparência e a participação na relação entre direção e comunidade escolar. O lucro não é o mais importante e sim a sustentabilidade das atividades educacionais.

O autor sinaliza que a presença da concepção de comunitário não isenta o conflito, as divergências, e nem tampouco preserva a unidade de todos em todas as questões. Todavia, ele observa também mecanismos internos na busca da solução desses conflitos por via democrática, sem a presença de uma autoridade estatal externa. E ainda constata que:

Quanto à temática do público não estatal, este quinto segmento da educação comunitária brasileira não tem um discurso unificado. O público não estatal não é uma bandeira explicitamente assumida pelo conjunto dos movimentos populares. Mas, de um modo geral, há uma convergência do ideário desses movimentos e o da educação popular, com a concepção do público não estatal, em torno de valores centrais como o compromisso com a coletividade, a participação na esfera pública ampliada e a preservação da autonomia das organizações em relação ao Estado. (IDEM, p.27).

A última experiência descrita por Schmidt (2010) são as **Universidades comunitárias regionais** São experiências desenvolvidas para dar conta da demanda do ensino superior nas regiões mais interioranas, como, por exemplo, no interior do Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. Foram criadas em 1940 por imigrantes europeus instalados nessas localidades e a partir dos anos 1990 passaram a ser organizadas através do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG. Houve grande expansão dessas universidades nos dois estados da região sul. A principal característica dessas instituições, apresentadas pelo autor são: sua implementação através das organizações da sociedade civil e do poder público local donos do patrimônio; não visam o lucro e toda renda obtida é reinvestida na própria instituição; agrega a participação da comunidade regional; os órgãos deliberativos superiores são integrados por representantes dos diversos segmentos da comunidade acadêmica (professores, estudantes e técnicos administrativos) e da comunidade regional; os próprios professores (eleitos pela comunidade acadêmica e regional) dirigem a universidade; a forma jurídica da mantenedora é a de fundação de direito privado, de associação ou de sociedade civil; a mantenedora detém o controle administrativo e da gestão financeira; no caso de haver encerramento das atividades, o patrimônio é destinado a uma instituição congênere.

O autor sinaliza que a identidade pública não estatal é assegurada tanto no discurso das universidades comunitárias gaúchas e catarinenses quanto nos documentos dessas instituições. E o caráter comunitário é expresso com a inserção da universidade na comunidade regional, “na relação constante da universidade com a sociedade civil e o poder público regionais, na participação de integrantes da comunidade regional nas decisões da universidade e na gestão democrática das instituições” (IDEM, p.27-29).

Após essa explanação sobre as seis experiências comunitárias, Schmidt (2010) traz uma abordagem sobre o significado de público não estatal, que seria o caso da maioria das instituições comunitárias. Ele indica que público significa pertencer a todos, ser do povo, e que se opõe ao privado e não pertence ao indivíduo em particular. O fato de ser público compreende questões da coletividade, que estão para além de grupos restritos, ou da família ou do próprio indivíduo, ele explica. O público pode manifestar-se nas esferas do público estatal e público não estatal. Ele afirma que: “Em sociedades complexas e pluralistas, além dos entes estatais, o público inclui uma gama de organizações e instituições que prestam serviços de interesse coletivo, ou seja, são públicas não estatais”.

Localizei em uma das experiências mencionadas pelo autor - Escolas comunitárias (re) criadas por mobilização popular – a proximidade com a instituição que investigo. As características ressaltadas pelo autor se aproximam do ocorrido nos anos 1980 no município de São João de Meriti/RJ, com sujeitos daquela comunidade que se mobilizaram em meio ao descaso do governo na promoção de políticas públicas²⁸.

Ao concluir sua análise a partir das seis referências históricas que apresentou, Schmidt (2010) evidencia que comunidade e comunitário são sim categorias de grande importância para a atualidade. Uma vez que o sentido de comunitário, com frequência, é resgatado por instituições, organizações e sujeitos de várias ideologias.

O autor se deparou, em sua pesquisa histórica, com diferentes experiências de educação comunitária, que apesar das perspectivas distintas, tentam preservar a gênese da concepção de comunitário em suas práticas. Ele dedicou-se também a investigar o princípio de instituição público estatal, não estatal, ancorado no viés político social – que muito contribui para olhar a instituição que investigo e tecer algumas considerações ao final dessa tese.

Caminhando agora para a conclusão desse tema, organizo o pensamento para organizar a escrita. Mantenho o sentido de organizar as minhas palavras, agregando palavras alheias. Bakhtin (2011) diz que a compreensão completa do texto é ativa e criadora. Assim, compreendo minha aproximação dos autores que escolho trabalhar. Espero compreendê-los, interpretá-los, respeitosamente, para então compor minha autoria. Bakhtin nos ensina também que “a compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade” (IDEM, p.378). É o que desejo encaminhar aos meus leitores, que seja a cocriação entre os teóricos renomados acrescida das minhas considerações.

O cotejamento das variadas teorias oportunizou a conexão com outras falas, outros olhares sobre a mesma temática. Reunindo elementos expressos pelos textos estudados anteriormente é possível tecer algumas considerações sobre o conhecimento gerado.

Sobre a Psicologia Social e as concepções de Sawaia (2010) desejo recuperar o conceito de *comunidade* associado ao debate sobre exclusão e ética do bem viver. E, portanto, ela é muito mais do que uma categoria de análise.

²⁸ Explicarei melhor esse assunto no segundo capítulo dessa tese.

Sendo categoria de análise levaria a uma verdade *istina*. Bakhtin (2017, p.92), em “Para a filosofia de um ato responsável” explica a verdade composta por dois momentos: *istina* e *pravda*. A *istina* seria a verdade aceita universalmente, feita de abstrações. Um conhecimento descolado do ser. São teorias que geram conhecimentos de forma abstrata. Enquanto que a *pravda* é outra verdade, outro juízo de valor a partir da realidade. Uma nova configuração dialógica, como um encontro singular no outro espaço-tempo.

Nesse sentido, à luz de Bakhtin, o conceito de comunidade, enquanto verdade *istina* seria considerada categoria de análise, considerando, sobretudo, o espaço geográfico e seria orientadora de ações. Mas, enquanto verdade *pravda* nós a observamos aliada ao debate sobre a exclusão de seus sujeitos e a promoção de uma vida melhor em comunidade, com respeito à coletividade e individualidade.

Pois, a partir de Sawaia²⁹ observamos que a comunidade, apesar de estar relacionada à coletividade, prevê individualidade. Uma individualidade constante nos projetos pessoais que precisam conjugar-se com os coletivos e caminharem no sentido do bem comum para a comunidade. Compreendi que aí está guardada a potencialidade e a força da comunidade.

Santos (2002) e suas concepções sobre as promessas da modernidade, os paradigmas rompidos e novos paradigmas para um novo tempo, dá sinais da urgência de um modelo de sociedade inspirado nas concepções de comunidade. Um modelo que preserve o diálogo com a ciência, mas que ela não seja “um fim em si mesma”. Ele prevê a solidariedade como primícias para um recomeço mais saudável para todos. Porque esse princípio resistiu ao automatismo da ciência. A crise da pós-modernidade deixou marcas na sociedade e uma nocividade que veio se desenhando desde o século passado. A emancipação contra a regulação é outra proposta do autor. O uso exacerbado da tecnologia enfraqueceu em nossa capacidade criadora, autoral e emancipadora. Então, voltemos à origem da comunidade relacionada à associação a outros homens – à vida.

Através da Política Social obtive um panorama histórico de experiências que envolvem princípios de comunidade. Viajei com Schmidt (2010) e sua análise da concepção de comunidade em cada um dos exemplos trazidos. Creio que sua preocupação inicial seria constatar o perfil declarado por essas experiências – quanto à declaração do público estatal e

²⁹ Op. Cit

não estatal. Esse não é o meu caso, pois investigo uma instituição filantrópica Contudo, ainda assim, seu texto enriqueceu muito minha pesquisa.

Ele retomou a comunidade do sentido bíblico de terem tudo em comum, da partilha. Depois o sentido cultural dos imigrantes que se organizaram em comunidade devido à ausência das políticas públicas. Trabalhou também com a perspectiva do Desenvolvimento de comunidade voltada para o assistencialismo promovido pela ação governamental em formato de projetos com prevendo injeção de recursos. Observamos ainda a comunidade a partir da organização de estudantes em busca de escolas públicas. A comunidade organizada como mobilização social, luta por direitos, compromisso Quando o homem reconhece a necessidade de pensar junto, de lutar em benefício de um grupo de pessoas, se associam e propõem intervenções estruturais, políticas e econômicas. Uma comunidade que está presente na agenda política da gestão pública há décadas, buscando um espaço, respeito e incentivo. Entre avanços e retrocessos, ela continua presente, marcando território, atuante e eu diria sobrevivente.

Em comum, os autores nos trouxeram a ótica da comunidade e comunitário que não possui conceito fechado, por não ser algo abstrato, mas em constante transformação. Que a comunidade tem sido absorvida como algo marginalizado pelo o que não se consegue ter e ser. Trouxeram também a interpretação de comunidade a partir de suas carências, deixando transparecer uma personalidade negativa. Compreendemos com eles que a comunidade prevê conflitos e divergências e um jeito peculiar de solucioná-los. Mas, também percebemos nas falas desses teóricos a urgência do retorno à origem dos estudos da comunidade e reestabelecendo seu substrato sobre a ética. E mais - aprendemos a reconhecer a comunidade em seu caráter promotor da emancipação social.

De minha parte, após transitar pela diversidade de teorias, confirmo minha compreensão no fundamento de comunidade como potencialidade. Um encontro de pessoas com propósitos comuns. Que se fortalecem quando juntas e dá sentido à luta e faz acontecer. Que se baseia em relações de solidariedade.

Oportunamente recupero a epígrafe desse texto que realça os esforços do próprio povo unindo-se à ação governamental como proposta para melhoria das condições da comunidade e integrá-la ao planejamento do progresso do país. E desse horizonte (composto pela articulação dos teóricos mencionados) vislumbro a instituição a qual investigo. Penso em suas ações,

reflito sobre seus objetivos, penso em sua história de luta, de construções, de vitórias e derrotas, de atendimento público, do seu envolvimento com a coletividade e passo a enxergá-la nessa perspectiva da *comum unidade*, do *communis*. De um equipamento com sujeitos reais, encarnados, de uma escola que pulsa e vive. De crianças que são educadas tendo a concepção de coletividade como matéria prima.

No tópico a seguir, a proposta é de dialogarmos sobre o conceito de experiência. Sigamos juntos.

1.6 Experiência de uma instituição como ideia-força.

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.

(LARROSA, 2002)

Com a epígrafe de Larrosa inicio minha abordagem sobre a experiência. O autor faz uma provocação bastante pertinente promovendo uma diferença sutil a partir do arranjo das palavras em seu verso.

O uso do pronome pessoal na primeira pessoa do plural presente na primeira frase traduz o tom de pessoalidade ao verbo, o compromisso. Enquanto que, no segundo verso, temos a partícula *se* demonstrando a passividade, a passagem do tempo, do acontecimento.

Para a escrita desse tópico, considerei a contribuição de dois autores: Jorge Larrosa Bondía e Walter Benjamin. Ambos sintetizam para mim a compreensão que desejo compartilhar com meus leitores sobre experiência. E o faço utilizando poucas de suas obras, por considerá-las consistentes ao pretendido no momento.

O primeiro que lhes apresento é Jorge Larrosa Bondía, esse espanhol que tanto já nos presenteou com seus escritos sobre a experiência. O passeio por seus escritos é fluido. Visito os parágrafos e vou tirando minhas impressões rapidamente. A identificação não tarda a chegar, pois sua didática e organização de escrita é clara. No artigo publicado em 2002, o autor escolhe trabalhar com sete notas que unidas revelem sua concepção de experiência. Minhas considerações surgem naturalmente e desejo compartilhá-las nas linhas que seguem.

Larrosa (2002) fala sobre experiência como algo que nos afeta, nos atravessa e chega a nos transformar. Afinal a vida real e encarnada é assim mesmo: as coisas no mundo não param de acontecer. São eventos, fenômenos, ocorrências, ali, em tempo real, a todo instante.

Porém, segundo o autor, “quase nada nos acontece” e “está organizado para que nada nos aconteça”. E assim, somos passíveis a certas coisas e ativos a outras tantas.

Isso acontece, de acordo com as argumentações do autor, devido ao grande número de informações tão marcantes na atualidade. Porém, por incrível que nos possa parecer, apesar de intensas informações, a experiência ocorre com menor frequência. Ele afirma que a informação, por si só não é experiência. Concordo com o autor. Somos bombardeados por informações (notícias, avisos, mensagens, relatos...), no entanto, deixamos passar, mal visualizamos, absorvemos muito pouco delas. Portanto, constato junto com Larrosa que a informação nem sempre deixa lugar para a experiência e chega a ser quase uma antiexperiência (IDEM, p.21).

Há uma obsessão pelo saber, mas, conforme nos alerta Larrosa (2002), não seria um saber relacionado à sabedoria, no sentido de adquirir conhecimento, mas no sentido de “estar informado”. E por este motivo, o que se ganha com tal obstinação é que nada lhe aconteça. Nada lhe afete. Nada lhe atravesse. Portanto, o autor frisa que a informação precisa estar desvinculada da experiência. Porque o saber oriundo da experiência não se assemelha ao saber coisas ou a estar informado. Não é tão simples, quanto possa parecer. Um ledô engano, eu reflito e explico nos parágrafos seguintes.

Para o autor há um equívoco ao considerarmos a expressão “sociedade da informação” como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da aprendizagem”. Vejamos um exemplo e eu argumentarei a seguir.

Um exemplo ilustrado por Larrosa³⁰ sobre o parágrafo anterior é a nossa participação numa conferência, ou aula, ou após a leitura de um livro, ou de termos vivido uma viagem. O fato é que podemos dizer que aprendemos bastante e obtivemos informações que antes não tínhamos. Mas, ao mesmo tempo, é possível passar por esses momentos e perceber que nada nos acrescentou, nada nos tocou... não aprendemos (p.22).

A problemática que se agudiza, à luz do autor, é que o conhecimento não acontece sob a forma de informação. Não apenas. Porque para aprender não basta processar informações recebidas. O conhecimento se produz nas trocas produtivas como o outro. Receber informações não significa aprender. Quanto a isso, Paulo Freire já nos alertava quanto à

³⁰ Op.Cit.

educação bancária. Dadas às devidas proporções e diferenças de épocas e tipo de informações às quais os autores se referem, estamos falando de coisas similares.

As informações, sobretudo as midiáticas, nos chegam incessantemente. Larrosa está atento a esse movimento efervescente e nos alerta que o sujeito moderno se sente competente por receber tanta informação. Se sente seguro para inferir sobre elas e não se intimida. Opina. Ele opina sobre tudo que ouve, acreditando saber. Ao que tudo indica, o fato de estar informado lhe confere o direito a fala. Esse sujeito informado não se furta. Opina. O autor classifica essa dinâmica como metáforas cognitivistas revestidas de ‘um *look* liberal democrático’ e afirma que “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.” É uma suposta criticidade, diz o autor. Ele nos interpela também que as pessoas se sentem obrigadas a opinar, a emitir julgamento sobre as informações que recebem. E quando isso não acontece, não ficam bem. Como se a opinião sucedesse obrigatoriamente a informação. E tal obsessão por emitir opinião é suficiente para anular a experiência e nos deixar sem conhecer nada das informações que recebemos (IDEM, p. 23).

Nosso autor segue em suas colocações sobre a experiência dando destaque ao sujeito que a vive. Para ele, o sujeito da experiência está definido pela forma como recebe a experiência, sua disponibilidade. Que para o autor é diferente do sujeito que sabe a informação e precisa opinar sobre ela. O sujeito da experiência é receptivo, ele explica:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p.24-25)

Em seguida, Larrosa apresenta o sujeito *ex-posto* da experiência. Esclarecendo que não vive a experiência aquele que não se expõe, não se apresenta a ela, não se disponibiliza à vivê-la. E sua argumentação clarifica quando nos ensina o significado da própria palavra experiência. Ele conta que é uma palavra originária do latim *experiri*, (provar). E significa um encontro com algo que se prova (que se experimenta). O prefixo *ex* está ligado a travessia e perigo, como em exterior, exílio, existência. Então, experiência quer dizer também a passagem da existência.

O autor se vale do enunciado de Heidegger (1987) para compor e fundamentar sua percepção sobre experiência.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (p. 143, *Apud* LARROSA, 2002, p.25)

Observo que as palavras de Heidegger caminham na mesma perspectiva das proferidas por Larrosa³¹. Suas ideias se completam e se confirmam. O sujeito da experiência é transformado, tombado, afetado por ela. Ele é aquele que sofre a ação, a partir do momento que se submete a ela. Sendo assim, Larrosa (2002) considera essa uma característica fundamental da experiência – ser transformado por ela.

Por isso mesmo, por essa ação de transformação, podemos afirmar, a luz do autor, que a experiência é uma paixão. Pois, é a lógica da paixão que explica esse fenômeno de ser afetado. Assim, o sujeito da experiência é um ser passional. A paixão permite que o sujeito seja possuído pelo objeto amado. Ela o domina e o alucina e o leva a morte para, então renascer, diz o autor. O renascer como fruto da experiência. Todavia, ao pensarmos o sujeito da experiência sob a perspectiva da passividade é possível o imaginarmos como incapaz da ação. Larrosa³² demonstra que a experiência prevê epistemologia e ética e o sujeito passional possui uma força própria que se exprime “em forma de saber e em forma de práxis”. Um saber que está na relação estabelecida “entre o conhecimento e a vida humana³³”, em que a experiência faz a mediação entre os dois – diz o autor. Ele nos diz ainda que o saber da experiência é finito, particular, capaz de revelar o homem concreto e singular (IDEM, p.27).

Destarte a experiência é o que nos acontece, individualmente. Ainda que duas pessoas participem de um acontecimento comum, suas experiências são distintas. Assim, com Larrosa entendemos que a experiência não se separa do indivíduo, cada um vive a sua própria – única e irrepitível, como diria Bakhtin (2011). Nem mesmo podemos aprender da experiência do outro, a não ser que a revivamos para torná-la própria.

³¹ Op. cit.

³² Op .cit.

³³ Larrosa (2002, p.27) compreende o conhecimento aquele relacionado à ciência e tecnologia; algo mais pragmático ligado à mercadoria, ao capital. Quanto à vida humana, o autor se remete ao fator biológico, à qualidade de vida, à lógica da sobrevivência dos indivíduos.

Conseqüentemente entendemos que a relação com a existência da experiência é pessoal e individual, conforme nos afirma Larrosa³⁴. O saber que dela resulta é que permite que nos apossamos de nossa própria vida.

Acompanho o autor em novas formulações, desta vez ao apontar o ponto de vista da ciência para experiência, que não a reconhece como o saber que transforma o homem em sua singularidade, posto que é convertida num elemento do *método*. O método é o caminho considerado seguro para a ciência objetiva. A experiência é convertida em método experimental – “uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência”. O autor critica tal postura científica, explicando para a ciência são consideradas as verdades objetivas, a aprendizagem posta a prova, contudo elas estarão sempre externas ao homem. Ele constata:

Uma vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se. (LARROSA, 2002, p.28)

Nessa citação, Larrosa salienta a pobreza da vida humana em detrimento do conhecimento moderno. Nesse ponto percebo clara aproximação entre suas ideias e as formulações de Santos (2002)³⁵ quanto a crítica à modernidade e a crise epistemológica do paradigma dominante. Ambos criticam esse saber que vem com o acúmulo de informações e atropelam o indivíduo empobrecendo-o, anulando-o e lhe roubando a possibilidade de viver a experiência (p.28).

O experimento, para Larrosa é genérico, superficial e produz homogeneização. Enquanto a experiência é profunda, individual, singular, heterogênea e plural. Ela também é imprevisível, assinala Larrosa. Portanto, não como prever o resultado por ser aberta ao desconhecido.

Walter Benjamin tem uma interpretação para experiência próxima a dos autores citados anteriormente. Oswald (2009, p.111), ao escrever sobre a cidade utilizando Benjamin como uma de suas referências, diz: “É de todo impossível trazer para o papel a capacidade de Benjamin expressar [...]”. Hoje, bem mais do que na ocasião em que li tal afirmação pela

³⁴ Op cit.

³⁵ Conceitos trabalhados no tópico 1.4.

primeira vez³⁶, preciso concordar com a autora. Pois, Walter Benjamin é um autor/escritor ao qual leio e me enriqueço. Entretanto, chega o momento de escrever sistematizando a experiência de aprendizagem obtida com ele e me sinto assim como Oswald – impossibilitada de fazê-lo a contento. Mas, não desanimo e deixo aqui minha humilde contribuição diante da grandeza do autor. E me atrevo a fazê-lo porque tenho consciência do quanto acrescenta a esse estudo.

Inicialmente percebo o diálogo que se estabelece entre Benjamin (1987) e Larrosa (2002) a partir do avanço da tecnologia instaurada no século XX, da acelerada busca por conhecimento, que a seu ver, se sobrepõe à humanidade.

Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem. A angustiante riqueza de ideias que se difundiu entre, ou melhor, sobre as pessoas, com a renovação da astrologia e da ioga, da Christian Science e da quiromancia, do vegetarianismo e da gnose, da escolástica e do espiritualismo, é o reverso dessa miséria. Porque não é uma renovação autêntica que está em jogo, e sim uma galvanização (IDEM, p. 115).

Se por um lado o autor percebe e critica o avanço do desenvolvimento como uma nova forma de miséria, por outro lado, ele reconhece outros saberes que se difundem entre os homens como possibilidade de renovação.

Ele interpreta que esses homens estão em busca de outras experiências e saberes nada tecnológicos, que evocam a espiritualidade e o patrimônio cultural – mas, que contribuem para uma renovação galvanizada (dourada, disfarçada para amenizar a vida). Algo que pudesse os aliviar dos prejuízos causados pela massificação tecnológica daquela ocasião.

Benjamin (1987) nos brinda com sua análise sobre a experiência, como nos anos idos em que eram reservadas e guardadas aos mais velhos. Os jovens esperavam o momento certo de receber as informações dominadas pelos idosos (como uma espécie de autoridade e poder), que benevolmente lhes repassavam no momento oportuno. Ele constata que “as ações da experiência estão em baixa”, já não são mais as mesmas. Pois, quem, nos dias de hoje, ainda conta histórias como deveriam ser contadas? Ele pergunta. Quem ainda diz palavras duráveis que possam ser transmitidas como um anel, repassando de geração em geração? Os tempos são outros. A arte de contar histórias, de compartilhar saberes está realmente em decadência (p. 114).

³⁶ A primeira vez que li a afirmação de Oswald em um de seus textos foi durante a aula que a mesma ministrou na disciplina que cumpri na UERJ.

No texto, “Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, percebo que Benjamin relaciona a experiência à arte de narrar histórias. Ele nos explica que perdemos a capacidade de narrar, que o autor interpreta como a “faculdade de intercambiar experiências”. Para ele, o pós-guerra deixou uma tristeza tamanha que não havia mais o que narrar. O mundo sofreu transformações que não julgava possíveis. Isso se refletiu nas notícias dos jornais. Em seguida ele continua a atribuir a experiência como uma arte inerente ao narrador e afirma que: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte em que recorreram todos os narradores”. A narrativa tem uma dimensão utilitária e essa seria sua verdadeira natureza, compreendendo que o narrador é muito mais do que um contador de histórias. A dimensão utilitária para Benjamin consiste em repassar um ensinamento, uma sugestão, uma moral para uma história. E é assim que o autor compreende que, pela grandeza de sua experiência, o narrador possui a qualidade do conselho. E se atualmente percebemos que dar conselhos seja algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Aconselhar é fazer uma sugestão para a continuação de uma história que está sendo narrada. Para aceitar o conselho primeiro tem que se saber a história. O conselho tecido na substância viva da história é como o autor classifica a *sabedoria* (BENJAMIN, 1987, p.198- 200). Portanto, com o autor compreendo que o conselho é trocado, a partir das experiências e não dado ou repassado ao outro. Ele é fruto de um intercâmbio.

O autor fundamenta que as experiências nem sempre são boas. Ele ilustra sua fala retomando às experiências do pós-guerra, quando os combatentes voltavam mudos de suas lutas. Não havia o que dizer. A tristeza os emudecia. Da mesma forma, o autor menciona as experiências igualmente cruéis geradas por crises econômicas, inflação, fome, destruições, falta de moradia, de um teto, a miséria ... a fome. São constatações de uma experiência pobre (p.114 e 199).

Benjamin (IDEM) observa que algumas experiências não são para todos. Muitas vezes estão próximas a nós, mas não são para nós. Como exemplo ele menciona as obras de arte. Parecem-nos tão disponíveis nas cidades. Mas, poucas pessoas têm acesso e podem desfrutá-las. Portanto, de acordo com o autor, elas nos são subtraídas. E nos interpela:

Qual o valor de todo patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, o que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é

preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda humanidade. Surge assim uma nova barbárie (p.115)

O patrimônio cultural não significa a oportunidade para todos. Ele é abstraído dos mais pobres com frequência, conforme nos alerta o autor. E a estes resta a confissão dessa pobreza de experiências, tão comum a uma parte considerável de brasileiros periféricos - eu constato. Moramos num país tropical, rico em monumentos naturais que estão disponíveis aos turistas e a quem possa pagar para acessá-los. Uma barbárie! Como diz o autor. Somos (boa parte da população) furtados do prazer de desfrutar da arte e da cultura. Uma barbárie!

Não obstante, em Benjamin compreendemos que a barbárie pode ser positiva no momento que impulsiona a recomeçar. A iniciar com o pouco que se tem, com a pobreza. Ele cita alguns criadores que fizeram história a partir de muito pouco que tinham inicialmente e por isso os considera bárbaros, como Descartes, Newton e Einstein. Tanto progrediram e iniciaram humildemente com o que tinham (IDEM, p.116).

Benjamim (1987) cita também outros grandes artistas que se desiludiram com esse século e ao mesmo tempo são fiéis a ele. Ele constata a arquitetura moderna do século XX que utiliza o vidro como um material “frio e sólido”, onde “nada se fixa”, “inimigo do mistério” aludindo a sua crítica à modernidade. As casas de vidro são bem diferentes das moradias do século XIX, com estilo decorativo detalhado. Se por acaso o homem moderno precisar entrar num quarto do século XIX, por mais aconchegante que possa ser, ainda assim há de lhe imprimir uma frase “Não tens o que fazer aqui”. Isto porque, ele diz: “não há nesse espaço um único ponto em que seus habitantes não tivessem deixado seus vestígios”. O homem da vida moderna se empobrece de experiências e se adequa aos espaços de vidro, frios e “sem aura” (p. 116-117).

Ainda em relação à pobreza de experiência, Benjamin afirma que “não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências”. Pois, o que desejam mesmo é livrar-se de todas as experiências. Almejam um mundo onde possam exhibir sua pobreza interna e externa, nos afirma o autor. Porque para Benjamin nem sempre esses homens são ignorantes ou inexperientes. E muitas vezes essa pobreza é fruto do tanto que experimentaram e os deixaram exaustos (IDEM, p 118).

Mas o sonho é permanente e continua presente na modernidade. Benjamin descreve a fantasia dos meios de comunicação, exemplificando com o personagem Mickey, o

camundongo de Walt Disney, o desenho animado onde coisas imagináveis acontecem, superando o milagre tecnológico e zombando dele (IDEM, p. 119).

Como resultado de todo esse cenário exposto pelo autor resta-nos a pobreza, os bárbaros e a humanidade tentando sobreviver à cultura.

Na mesma obra, no texto “O narrador”, Benjamin retoma a questão da experiência e atribui a decadência da experiência com o fim da arte de contar, explicando que essa tradição era própria das comunidades centradas no artesanato (onde ainda se guardava o espaço para as narrativas).

Em outra obra, Benjamin (2002)³⁷, ainda um jovem escritor, critica a experiência adquirida pelo tempo vivido. Pois, seria em seu entender um sentimento de superioridade aos mais jovens.

Ele diz que “a máscara do adulto chama-se *experiência*”. Uma máscara que não apresenta expressividade e é sempre do mesmo jeito. O adulto preserva a soberania e prepotência de quem é conhecedor e experiente, intimidando pessoas de idade inferior. Contudo, se lhe tirarmos tal máscara, constataremos que esse adulto também foi jovem e também aspirou conhecimentos. Ele teve a oportunidade de duvidar de seus pais e posteriormente perceber que tinham razão. E o fato de terem vivido e experimentado mais, por acaso lhes confeririam mais poder? Interroga-nos o jovem escritor. (BENJAMIN, 2002, p. 21).

Benjamin argumenta que os jovens vivem com a sensação de que “a juventude não passa de uma curta noite” e, portanto, deveriam vive-la intensamente. Pois, somente a seguir viria a tal “experiência” que apenas os adultos possuíam, com seus anos de compromissos e pobreza de ideias. O autor considera que os mais velhos experimentaram a falta de sentido da vida e desejam o mesmo aos jovens. E pergunta: “Por acaso eles nos encorajaram alguma vez a realizar algo grandioso, algo novo e futuro?” Benjamin considera que as pessoas adultas só desejam o bem para si. Ele compara o adulto ao filisteu – personagem bíblico – o pobre de espírito. Aquele que é incapaz de enxergar outras coisas grandiosas a não ser as suas próprias experiências e está preso a elas e a seus valores. Há uma desesperança arrogante presente

³⁷ Trabalhei com a obra traduzida e reimpressa em 2002. Contudo, tenho ciência que foi escrita em 1913, conforme nota de rodapé do tradutor.

nesse filisteu que o oprime o torna pobre de espírito. Se é assim, o autor constata que a soma das experiências e a própria vida seria um desconsolo (IDEM, p. 22).

O jovem ao contrário está livre para conhecer a verdade, onde cada uma de suas experiências possua efetivamente conteúdo. E tal conteúdo é conferido a partir de seu espírito. A experiência permite o erro, mas o erro é algo importante para a busca da verdade, ele nos diz. E por isso, em alguns momentos ela possa ser dolorosa. Contudo, não levará o jovem ao desespero. E quem a busca não se abaterá da pobreza de espírito tal qual o filisteu. Benjamin ainda fala sobre os sonhos da juventude que incomoda o filisteu por não os ter vivido (p.23).

A experiência pode então “ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos fluorescentes”, nos fala o autor³⁸. Mas, ela é “o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável”, ele argumenta. E afirma que a experiência estará repleta de espírito se nos mantivermos jovens. E ao passo que a experiência se parecer difícil de conquistar, tanto mais o jovem encontrará o espírito em sua caminhada e entre os homens e será generoso (p. 24 e 25).

Avançando para a conclusão desse tópico, posso conferir com Benjamin, assim como com Larrosa, que a experiência é individual, única e intransferível. As ideias de ambos se coadunam e se entrelaçam.

Percorri seus escritos e compreendi as distinções entre informação e experiência. Entendo que a experiência não está no acúmulo de informações que recebemos, tampouco no avançar da idade e sim no que foi vivido, no que nos atravessa, nos interpela e nos transforma. A vivência é individual, mas pode ser compartilhada, então está presente também no coletivo. Sendo que cada um a experimenta a seu modo, único e irrepetível.

Para viver a experiência é preciso expor-se, dia Larrosa. Benjamin corrobora essa ideia quando menciona defende que o jovem não tem que esperar a idade adulta para viver suas experiências. Deve enfrenta-las, errar e aprender com elas. Portanto, expor-se. Tal qual os jovens que retornaram da guerra. Sofridos. Calados. A ponto de não desejarem repartir suas experiências. Pois, sabiam que ninguém jamais seria capaz de se colocar em seus lugares.

³⁸ Op. cit.

Essencial conhecer a concepção de experiência para então nos debruçarmos naquelas desenvolvidas no espaço comunitário que investigo. Sobretudo, em relação à educação das crianças pequenas e serão elas o nosso novo elemento de conceituação do tópico seguinte.

1.7 Conceito de infância como ideia-força.

“A infância é um país independente de tudo. É um país em que há reis. Por que ir para o exílio? Por que não envelhecer e amadurecer nesse país?... Para que se habituar àquilo em que os outros acreditam? Isso porventura tem mais verdade do que aquilo em que se crê com a primeira e forte confiança infantil? Ainda consigo me lembrar, cada coisa tinha um significado especial, e era coisa que não acabava mais. E nenhuma tinha mais valor do que a outra. Cada coisa podia uma vez parecer a única, podia ser destino: [...]; tudo era como se soubéssemos muito mais sobre isso do que as pessoas grandes. Parecia que a gente podia ficar feliz e grande com cada coisa, mas também que podia morrer em cada coisa...” (RILKE, 2007, p.125)

Justifico a escolha por esta argumentação sobre a infância em virtude das observações no campo de pesquisa com crianças pequenas. Pois, o Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti - *locus* de minha investigação - atende crianças entre os 4 e 7 anos de idade e, ao observá-las nos diversos espaços de interação da Escola do CAC, surge a necessidade de refletir a partir de uma concepção de infância que oriente o meu olhar, buscando relacioná-la às observações desse campo.

Reflico também sobre a concepção de infância que a instituição comunitária considera ao pensar em ações educativas para as crianças. Como concebem a infância?

Rilke (2007) traz uma visão de infância que por muito tempo vigorou e que, ainda hoje, disputa ideologicamente um lugar na forma como concebemos as crianças e suas maneiras de viver suas infâncias. As lembranças do autor o remetem a situações agradáveis de sua infância, em que tudo era visto como especial e único. Ele a compreende como um país independente, cada coisa tinha uma importância singular. Então, nos indaga: Por que ir para o exílio? Por que durante a fase adulta tudo tem tende a ser mais sério e menos agradável do que na infância? A epígrafe com Rilke é uma provocação inicial que faço a mim mesma e ao meu auditório social previsível³⁹ que agora me acompanha nestas linhas, com o intuito de nós

³⁹ Mikhail Bakhtin fala do auditório social em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* como uma relação existente entre o locutor como aquele que dirige a palavra e considera o ponto de vista do interlocutor - o que ouve e recebe a palavra. Aquele que compreenderá a palavra no seu sentido particular e não apenas na decodificação da forma linguística. O autor disserta sobre a apreensão da orientação que é conferida à palavra seja por um contexto ou uma situação. (BAKHTIN, 2011, p. 95) Ele ainda nos indica que a palavra vem sempre carregada de

também analisarmos, a partir de nossas lembranças sobre nossas infâncias, sobre as distorções ideológicas que os valores culturais nos impõem, o que seria a infância e em que momento nós tivemos que partir para o exílio, se é que partimos.

Nada melhor do que construir um conceito a partir de nossas vivências e coaduná-las com as dos pesquisadores desta área de conhecimento. Foi assim que imaginei iniciar meus escritos sobre a concepção de infância. Experimento, tal qual Rilke o fez, a revisitar a minha infância e, assim como o autor, pensar neste tal “significado especial” por ele mencionado. Lembro-me de alguns cheiros: dos bichinhos no quintal da minha casa, do pé de abacate, da roseira, que ficavam no mesmo quintal. Do cheiro e sabor da amora e da amêndoa que pegávamos nas árvores da rua onde eu morava. Lembro também do cheiro do rio que corria de frente a minha casa e de como gostávamos de brincar nele, sem medo e sem noção do perigo. Lembro-me do cheiro do meu irmão mais novo - um bebê que eu gostava de colocar no colo. Do cheiro e sabor do doce de amendoim que meu pai trazia pra nós três no final de tarde e do cheirinho da vela acesa ao lado do rádio, junto a um copo d’água, enquanto ouvíamos a oração da Ave Maria no rádio, às 18 horas. Lembro-me do almoço de domingo, que minha mãe preparava para nós cinco e, por exigência do meu pai, neste dia tínhamos que sentar a mesa todos juntos, ainda que contrariados. No domingo também tinha cheirinho de bolo assado, quentinho, preparado por minha mãe. Recordo-me também do cheiro do óleo da máquina de costura da minha mãe e vê-la, diariamente, costurando, trabalhando para o nosso sustento. Lembro-me da escola em que estudei e da timidez que me acompanhou por longo tempo. Recordo-me de quando aprendi a ler e me orgulhei deste feito. De quando mudei de escola, por questões financeiras de minha família e o quanto foi sofrido para mim e minha irmã nos afastarmos de nossos primeiros amigos. Das broncas da minha mãe, das brigas com meus irmãos, das bebidas do meu pai, de meus momentos de tristeza por conta disso. Cada um destes cheiros, sensações e sabores que enumerei, significaram e ainda significam muito pra mim e são tão únicos e irrepetíveis. A simplicidade dessas coisas ainda aciona minhas lembranças para um sentimento de gratidão, pelo tanto que me afetam e me conceberam no que sou hoje. São lembranças da minha infância e sei que cada adulto deve guardar a sua.

Não pretendo ressaltar a infância como uma época em que tudo era muito bom ou cor de rosa. Não tenho esta intenção, tampouco tenho recordações de viver num mundo puro e

um conteúdo ou até mesmo de um sentido ideológico. É desta forma que nós a compreendemos e reagimos àquelas que nos ressoam nossas ideologias vividas. (Idem, p.96)

angelical. Até porque, a minha própria infância é marcada de boas lembranças e outras não tão boas. Falo de vida real, não romantizada, de fatos simples, cotidianos, experimentados e impregnados de alegria ou dor. A proposta, portanto, é de lembrar e perceber o quão único é perceber a infância. Neste sentido, a infância é por assim dizer, o tempo da simplicidade? Tempo em que se pode ser feliz com qualquer coisa, como bem disse o autor. Tempo em que se valorizam sensações, cheiros, sons e sabores, aos quais “as gentes grandes” já não percebem mais?

Como eu disse anteriormente, as considerações iniciais foram provocações encaminhadas pelo texto de Rilke (2007) e por minhas lembranças do tempo de criança. Mas, neste momento, para além de minhas ou nossas lembranças, para além desta sensação de nostalgia que nos toma a partir de nossas lembranças, recorrerei a alguns dos principais estudiosos do campo da infância. Chamarei para nossa conversa autores que investigam este campo do saber e, certamente, nos ajudarão a elaborar o pensamento para a compreensão do que seria a infância.

A tarefa que me convoca neste momento é a de prosseguir mantendo um diálogo com estudiosos que são reconhecidos por pensar a infância e que se preocupam com o trabalho desenvolvido com crianças pequenas. Temos nos identificado com os estudos da Sociologia da Infância, pela sua proposição de debate para a percepção da criança como um ator social. Chama-nos a atenção as propostas dos sociólogos e a forma como concebem a infância, sendo considerada a quebra de um paradigma instaurado por séculos. A Sociologia da Infância é um movimento que surgiu na Europa e em alguns países de língua inglesa, por volta de 1980.

Algumas perspectivas de infância foram destacadas também no Brasil por Florestan Fernandes, nos anos 40. Sua pesquisa sobre o folclore, o jogo, as culturas e a infância, o direcionou para o universo infantil em contextos de grupos sociais. O trabalho foi pioneiro em nosso país por considerar a criança como sujeito principal da pesquisa e por reconhecê-la como produtora de cultura. Florestan conviveu com as crianças, utilizou a etnografia como metodologia de pesquisa e conferiu de perto as brincadeiras de rua das crianças da periferia de São Paulo, a que chamavam de “trocinhas”. Desta forma, Florestan observou como as crianças se relacionavam entre elas e, em meio às brincadeiras, construía regras, se organizavam e lidavam com as tradições folclóricas presentes em suas brincadeiras. Ora reproduzindo-as, ora ressignificando-as, ora criando novas culturas. O importante é ressaltar

que o autor contribuiu significativamente com os estudos da infância ao conferir às crianças, já na década de 40, o caráter criador e produtivo que lhes são peculiares.

A Sociologia da Infância se apresenta em oposição aos modelos Pré-Sociológicos de estudos da infância e traz à tona o debate das ciências sociais entre as teorias Estruturais, Funcionalistas e Interpretativas. Prout (2005)⁴⁰ a classifica como o segundo paradigma sobre os estudos da infância, no sentido de representar uma virada epistemológica. Contrapor ao primeiro paradigma sobre a infância como um tempo do vir-a-ser foi tarefa nada fácil enfrentada pelos sociólogos, a partir dos anos 80. A partir deste momento as crianças deixam de ser vistas apenas como um ser biológico. O olhar passa a ser ampliado para a criança como um sujeito social constituído pela pluralidade de contextos sociais, culturais e históricos aos quais está inserida. Compreende-se a partir daí, que as crianças são produtoras de cultura e merecem ser estudadas em si, como atores na construção de sua vida social.

A tese de doutorado de Gabriela de Campos Tebet, defendida na UFSCAR⁴¹, em 2013, realiza um estudo aprofundado sobre a temática e serviu como mais um referencial bibliográfico para o estudo que realizo. A autora faz um caminho de investigação da Sociologia da Infância, enfatizando os principais destaques deste estudo ao longo dos tempos. Deixo-a como sugestão para aprofundamento da temática.

Sarmiento (2005) destaca os estudos de James e Prout e a concepção de infância trazida por eles, quando apresentam os “aspectos-chave do paradigma”, caracterizados em seis tópicos importantes para a discussão da Sociologia da Infância: 1- A Infância como uma construção social; 2- A infância é uma variável de análise social; 3- As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito; 4- As crianças são vistas como atores na construção e determinação de suas vidas sociais; 5- Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância; 6- A infância é um fenômeno que revela agudamente a dupla hermenêutica das ciências sociais.

A partir deste momento, iniciam-se uma nova concepção de infância tendo a criança como um sujeito social, “digno de estudo”, ao qual é dedicado um campo de investigação.

⁴⁰ PROUT, A. **The future of Childhood: towards the interdisciplinary study of children.** London and New York: RoutledgeFalmer, 2005. Apud TEBET (2013).

⁴¹ TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isso não é uma criança: teorias e métodos para estudos de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa.** Tese de doutorado. UFSCAR, 2013.

Inúmeros grupos de estudos são criados nas universidades. Grandes congressos são criados, com a intenção de reunir os pesquisadores e aprofundar a temática em todo mundo, sobretudo na Inglaterra e Portugal.

Enquanto as perspectivas estruturais tomam a infância como categoria geracional percebendo as crianças como sujeitos pertencentes simultaneamente a uma mesma faixa etária, sujeita aos mesmos constrangimentos da estrutura social em que estão inseridas, as perspectivas interpretativas estudam processos de subjetivação, nas interações com adultos e com seus pares, recriando as culturas onde estão inseridas ainda que considerando também seu pertencimento da categoria social da infância.

Apresento-vos um breve apanhado da formulação de autores que inspirados nas formulações da Sociologia da Infância se propõem a ampliar a área, tomando-a em sua dimensão multidisciplinar, para *Estudos da infância*. A proposta é de conhecer estas concepções e cotejá-las, onde cada uma delas tem seu espaço, sem a intenção de hierarquizá-las, mas sim, enriquecer o debate que propomos ao longo do texto.

As contribuições do Professor Manuel Jacinto Sarmiento para o campo da Sociologia da Infância têm sido valorosas e muito tem colaborado com outros estudiosos da mesma área. Ele destaca que a infância vem sendo construída ao longo dos séculos, a partir de exclusão das crianças da sociedade como um todo, incluindo o ambiente familiar, o trabalho e a participação da vida em sociedade ao lado dos adultos. Assim, as crianças se mantiveram apartadas do mundo dos adultos e, em alguns casos, havia até mesmo sua separação das atividades destinadas exclusivamente aos adultos. Isto ocasionou, no dizer de Sarmiento (2000), ao seu “confinamento” em espaços controlados por adultos e ao entendimento de que seriam privadas de seus direitos políticos.

Sarmiento (2008) considera que as crianças devem ser estudadas a partir de seu próprio campo e não apenas sob uma perspectiva adultocêntrica. Ele sinaliza que os anos 1990 inauguraram um grande incremento na ideia da infância como uma categoria social. A partir daí, inicia-se a análise da infância em si mesma. Antes, porém, a mesma era observada apenas como uma geração a qual os adultos tinham a incumbência de transmitir seus saberes. Atualmente interessa pesquisar a realidade social na qual as crianças se inserem. Desta forma, as crianças se tornaram, gradativamente, alvo de estudos, sobretudo por se considerar que a infância acumula indicadores de exclusão e sofrimento.

Contudo, o autor reconhece a subalternidade da infância, em relação ao mundo dos adultos, uma vez que foram consideradas por muitos séculos como criaturas menores, incompletas e imperfeitas. A condição etária da infância marca esse processo de subalternidade, no dizer do autor, e é considerada por ele como geradora da desigualdade. A vida das crianças esteve por muito tempo submissa à vida dos adultos. “As crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de plenos direitos. Não existem porque não estão lá: no discurso social” – continua a nos interpelar Sarmiento (IDEM, p.4).

O autor fala ainda sobre a privatização da infância, quando no período da modernidade, as famílias passaram a confiar suas crianças a instituições privadas e cuidados assistenciais, que gerava um efeito de invisibilização da condição social da infância. Ele ainda enfatiza que, por tempos, as crianças foram consideradas seres que estão “em vias de ser” e “ainda não” o são. Desta forma, prevalecia sobre as crianças a indicação de incompletude e de dependência, como se constituíssem uma fase de transição. Ora, Sarmiento, ao contrário, as observa como atores sociais, em processo de socialização e não como “destinatários da socialização adulta”. Esta nova análise para infância propõe um olhar sociológico que antes só ocorria através da psicologia. (p.5).

Sarmiento evidencia que a questão da infância como problema social é que mais incentiva a produção do trabalho científico da Sociologia da Infância. Constata-se a partir daí o crescimento da importância da infância para a sociedade, mesmo que seja para o fortalecimento do mercado de produtos e de atividades que envolvam a infância; ou então para a geração de empregos de adultos que atuem com crianças ou pela diminuição de crianças na sociedade contemporânea, paradoxalmente, se tornando mais importantes.

Para analisar a infância, a Sociologia da Infância o faz utilizando dois objetos de estudo: infância como categoria social e as crianças como atores sociais. Nesta análise apresentada por Sarmiento (2005), a categoria social sublinha a dependência estabelecida pela condição de subalternidade da infância em relação aos adultos. O poder legitimado dos adultos subalterniza a criança por sua condição etária e estabelece a diferença e a desigualdade. Historicamente estas diferenças e desigualdades estão presentes nas imagens sociais atribuídas à infância ao longo dos séculos, quando, por exemplo, o trabalho era uma atividade comum às crianças. Algumas contradições e desigualdades atravessam a infância em relação a classe social a que se encontre, ou quanto ao gênero, etnia ou estilo de vida urbano ou rural, assinala o autor.

Em entrevista concedida à Revista “Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão voz e vez às crianças”, publicada em 2015, Sarmiento analisa que a visão sobre a criança na modernidade gira em torno do que ela não tem e que isso se sobrepõe ao que é, pode ser e faz. Assim justifica-se a educação. Desta forma, duas ideias principais predominam para a definição de infância: a de que as crianças não possuem cultura e por isso precisam ser educada e são levadas para instituições, como as escolas, para receberem a cultura dos adultos. E a segunda é que precisam ser socializadas dentro dos valores escolhidos pelos adultos, com suas normas e regras de comportamento, já que não possuem moralidade própria. A modernidade, portanto, visualiza a infância com um constante devir e em transformação. O autor argumenta que o devir é inerente ao ser humano em qualquer fase de sua vida e não especificamente da infância. Ele analisa que os últimos 25 anos foram cruciais para reformulação do conceito de infância, quando a criança passa a ser compreendida e pensada a partir do reconhecimento de suas positivities, como alguém que pensa e constrói cultura, que não necessariamente será a mesma do adulto.

Ele narra, durante a entrevista, que a infância já foi observada de maneiras distintas em tempos diferentes da história. Exemplifica dizendo que houve um tempo em que a infância foi romantizada e que se consideravam as crianças como boas, puras e inocentes. Em outros tempos, pela ocasião da Revolução Industrial, a criança passou a ser observada como traquina, transgressora e até perigosa. Assim precisou ser contida e colocada novamente de acordo com as normas e regras dos adultos. A atualidade, segundo o autor, tem associado a imagem da criança ao horror. Isto porque a crueldade social e os múltiplos conflitos aos quais estamos envolvidos trazem sérias consequências às vidas das crianças. Como foi o caso da criança que morreu nas praias da Turquia durante a tentativa de fuga para a Europa. Elas se tornam vítimas e a mídia colabora para formação da opinião pública que as estigmatizam. Estamos na era de grandes preocupações em detrimento das calamidades em que vivemos, é o que diz o autor.

Outros elementos apresentados pelo autor durante a referida entrevista são relacionados aos tempos atuais em que os adultos estão em busca de ajuda para interpretar o comportamento infantil. Desta forma, cresce o número de publicações, vídeos e livros de autoajuda sobre como criar e educar melhor o seu filho. Certamente, estes são reflexos da contemporaneidade. Contudo, ele salienta que este movimento dos adultos na busca pela compreensão da infância só contribui para invisibilizá-la. As crianças precisam ser ouvidas e

têm sido colocadas muito mais no lugar da escuta do que no lugar de quem fala, argumenta o autor. E sua proposta não é trocar estes lugares, mas sim “torná-los recíprocos”. Crianças e adultos precisam manter uma relação de fala e escuta, sobretudo na escola. A escola, no entender de Sarmiento, foi pensada para ensinar às crianças a cultura dos adultos, pensada “exógena a elas”. Entretanto, o autor já reconhece movimentos de escuta aos saberes das crianças no plano pedagógico. E afirma que isso “significa uma alteração profunda do ponto de vista da relação pedagógica e do ponto de vista da ação educativa”. Assim, os saberes das crianças podem dialogar com os instituídos pelo currículo oficial.

Em outro ponto da entrevista, Sarmiento disserta sobre a coautoria das crianças nas pesquisas e diz que há dois aspectos a serem observados e o primeiro deles seria:

[...] buscar uma rigorosa fidelidade do modo como as crianças se exprimem. E as crianças se exprimem pela palavra, pelo corpo, pelo gesto, pelos desenhos, pelas formas gráficas que realizam. Essa rigorosa atenção aos conteúdos e às formas de comunicação das crianças na pesquisa exigem metodologias verdadeiramente adaptáveis a elas. (SARMENTO, 2015, p. 13)

Ele conta que os vídeos com crianças têm sido muito utilizados em pesquisas. Sinaliza também que é necessário considerar os recursos éticos e sensibilidade para interpretar o que as crianças fazem. É bom ter clareza que nem tudo da comunicação da criança pode ser interpretado e pode ficar algo em suspenso. O mesmo acontece com os desenhos das crianças, aos quais os adultos analisam e se surpreendem com os que não são passíveis de análise.

O segundo aspecto mencionado por Sarmiento foi a “ampliação da escuta das vozes da criança também no próprio momento de concepção e desenvolvimento da pesquisa.” Ele diz que as crianças contribuem produzindo informações e definindo como vai ser a pesquisa. Escolhendo junto os métodos, procedimentos e técnicas que serão usados para a realização da pesquisa.

Essa participação das crianças é o que configura as metodologias participativas de pesquisa com crianças. Aqui há um momento absolutamente determinante e de poder: a criança vai ter o poder de dizer “vamos por aqui ou por ali” juntamente com o pesquisador. Não se trata de um poder absoluto, mas de um poder partilhado. Assim, a criança cria seus próprios diários de campo, produz fotografias e filmes, constrói as suas próprias interpretações. (IDEM, p. 14)

Esta análise do autor sobre a pesquisa com crianças é oportuna para a pesquisa que realizo. Vou amadurecendo a melhor maneira de aproximação das crianças da Escola do

CAC, de ouvi-las e percebê-las em seu ambiente. Entendo que é preciso cativá-las e trazê-las para um encontro amoroso com a pesquisa. Um grande desafio – passo a perceber.

O autor aborda sobre a coautoria que prevê resultados de pesquisa com produção dos dados realizados pelas crianças e pelos pesquisadores adultos. E, esta coparticipação marca efetivamente o poder da criança e sua inclusão em processos participativos. Ele finaliza falando sobre a enorme plasticidade da renovação das formas e dos conteúdos que as crianças possuem. Longe de considerá-las salvadoras ou renovadoras do mundo, ele admite que as crianças possam sim influenciar na concepção de outros modos de ver o mundo, diferentes daqueles que a nossa visão adulta já está impregnada.

No Brasil, as produções sobre este campo do saber é recente, porém robustas. Os estudos de Motta (2013) apontam que a temática da infância como área de pesquisa é crescente e tem gerado vasta produção acadêmica. Há, no dizer da autora, a construção e ampliação do conhecimento sobre a criança como agente social de grande importância para a nossa sociedade e cultura. Seus estudos comprovam que as pesquisas no Brasil contemplam, sobretudo, os aspectos da diversidade e alteridade dos grupos de crianças. Contudo, além disso, as pesquisas brasileiras investigam também as culturas infantis e a construção de representações sobre a infância. Outro avanço produzido por estas pesquisas é um estudo mais sistemático sobre instituições que atuam com crianças, suas práticas, modos de organização, estratégias de trabalho e subsídios na elaboração de políticas para a infância. Da mesma forma têm sido observados e analisados a escola e a produção da infância neste espaço, as práticas discursivas, as relações de poder e de saber. Algumas destas pesquisas ressaltam o aspecto cultural das políticas e práticas educativa envolvendo a linguagem oral e a escrita. Outras tem se detido ao processo de ensino-aprendizagem, explorando a formação de professores, do currículo voltado para a infância, envolvendo, inclusive a linguagem na alfabetização. Acredito que o crescente investimento nas práticas educacionais para a infância muito se dá pelo acréscimo de políticas públicas destinadas a orientação dos ambientes escolares, currículo e prática pedagógica voltadas para as crianças pequenas.

Inspirada nos estudos de Kramer & Motta (2010) e as pesquisas que vimos⁴² desenvolvendo sobre a concepção de infância, constatamos que as autoras apresentam a *criança* como um ser social, que tem uma história, que pertence a uma classe social e está no

⁴² Cada vez que enuncio na primeira pessoa do plural estou me referindo aos estudos que temos realizado coletivamente, no grupo de pesquisa.

mundo estabelecendo relações de acordo com seu contexto de origem. A criança, nesta interpretação detalhada das autoras se constitui na linguagem e dela faz um uso social e cultural, ocupa um espaço geográfico num determinado tempo histórico e é valorizada em conformidade com seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto, dizem as autoras. Podemos pensar as crianças do ponto de vista da sociologia da filosofia, onde a teoria crítica da cultura e da modernidade, especialmente a partir de Benjamin (2002) que considera que a criança cria cultura, brinca e dessa forma dá sentido ao mundo, produzindo história e recriando criticamente a tradição. Para a psicologia histórico-cultural, a criança ingressa no mundo cultural – de produção de sentidos - através da linguagem. Cada criança, dessa forma, reproduz o ingresso da humanidade no universo da significação uma vez que, como afirma Vigotski, (2000, p.74), as relações sociais se convertem em funções mentais. O ser humano é um ser de relação; se faz humano nas interações onde as dimensões cognitiva e afetiva não se dissociam. A construção do *eu* de outros *eus* confere uma subjetividade necessariamente dialógica.

Vejamos um resumo para criança, na perspectiva dessas autoras:

Pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana. As crianças são constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais. (KRAMER; MOTTA, 2010)

As autoras trabalham na perspectiva do reconhecimento da criança como um sujeito concreto, capaz de produzir, de interagir, de criar e crescer. Consideram também algumas categorias preponderantes para a formação desse sujeito, como classe social, etnia, gênero. De fato, essas categorias sinalizam o contexto de cada criança e fazem todo diferencial na sua formação. Assim como as diferenças físicas, psicológicas e culturais também sinalizadas pelas autoras. Esse conjunto de fatores constitui a criança como um sujeito potente e ativo.

Por isso mesmo, desde 1999, Kramer já sinalizava que, para a Educação Infantil desempenhar seu papel no desenvolvimento humano e social, é preciso outro olhar para a criança. Ela não deve ser vista como devir ou semente, mas sim como cidadã criadora de cultura.

Krammer⁴³ nos mostra que é preciso compreender as crianças para compreendermos também nosso tempo, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação. É preciso também que não olhemos para a criança como se fosse um filhote ou uma semente. Que possamos reconhecê-la como cidadã criadora de cultura, nos diz a autora.

A infância requer momentos para criar, construir e desconstruir. Por isso, é essencial que as crianças disponham de espaços com areia, água, terra, sucatas e objetos variados para experimentar. Kramer⁴⁴ problematiza que as cidades não dão conta de contemplar locais para as necessidades das crianças de 0 a 6 anos. Elas são alijadas desse direito e necessidade. Boa parte dos municípios deixa de cumprir esse direito das crianças e serviço às famílias, pois há carência de espaços de valorização à arte, histórias e cultura. Sentimos falta de brinquedotecas, praças e espaços onde as crianças possam conviver e interagir. As crianças pequenas precisam também ser contempladas com seus espaços específicos em hospitais, clubes, museus, bancos, postos de saúde e hospitais, nos alerta a autora. Pois estão sendo acompanhando os adultos nesses espaços por longos períodos.

A autora nos alerta sobre um olhar diferenciado para a infância que requer um trabalho direcionado nas creches, pré-escolas, assim como nos espaços de convivência das crianças, reconhecendo sua especificidade. De lá para cá muito se escreveu sobre o trabalho com a infância, mas este princípio ainda é considerado pelos autores contemporâneos.

Avançando nas argumentações sobre a infância, tomo como base, a pesquisa que Rita Ribes Pereira vem desenvolvendo sobre a infância, ao considerá-la como “um fato que deve ser (re)conhecido porque é efetiva e atuante, é parte integrante e essencial da/na sociedade, tem permanência, poder, coerções e sanções, tem posição e função social.” Sendo assim, a autora tem se debruçado sobre a forma de participação das crianças na sociedade e analisa que não há um momento definido pela sociedade para as crianças possam participar em seus espaços e tempos; pois na verdade, elas fazem isso de forma contínua, desde que nascem. No entanto, aos poucos esta participação infantil vai sendo construída cultural e socialmente e reconhecida, tanto no meio científico, quanto no cotidiano (PEREIRA, 2018, p. 770).

⁴³ Op. cit

⁴⁴ Op. cit

Nessa perspectiva, Pereira⁴⁵ nos provoca com algumas reflexões sobre a participação infantil ao questionar: Quais são as formas de participação da infância na sociedade? O que significa as crianças participarem da sociedade? Como devem participar? Como realizar uma investigação com crianças de forma ética, com o real consentimento delas e que revele os modos de participação da infância? Como tomá-las como sujeito da pesquisa? Como legitimar a autoria das crianças e as ações da infância? Ela prossegue sua argumentação trazendo à tona que a participação infantil, de fato, é um assunto polêmico à medida que identifica as crianças como irresponsáveis, irracionais ou incapazes de fazerem suas próprias escolhas, ao invés de observá-las como atores sociais ou indivíduos com capacidades e conhecimentos. São contradições, observa a autora, pela negação da capacidade da criança (PEREIRA, 2018, p. 770).

Outro destaque da autora sobre a participação das crianças está em relação a possível negação das capacidades das crianças, do seu empoderamento e de sua cidadania. A participação, neste sentido, vai tomando formatos distintos, na medida da relação com outros sujeitos, com diferentes espaços, buscando “o melhor” para as crianças, embora quem o defina seja mesmo o adulto.

Pereira⁴⁶ disserta ainda sobre teorias sobre a infância, explicando que nesta perspectiva uma teoria é “um olhar para a infância através das artes, da ciência, das políticas e dos saberes acumulados pela cultura”. Explica também que a teoria, a seu ver, exige um “tornar-se pequeno” para então ser capaz dela se aproximar. Exige ainda, segundo a autora, a experiência de olhar por ângulos diferentes. Serão estes novos modos de ver, descritos por ela que nos moverá rumo ao que desejamos descobrir e nos fornecerão elementos para superar para as verdades as quais não nos associamos. Assim, a teoria sobre a infância, seria também um posicionamento. (PEREIRA, 2018, p.767).

Em outro ponto, ao falar sobre princípios éticos na pesquisa com crianças, a autora sinaliza que há de se considerar a alteridade da infância. É preciso também reconhecer as crianças como sujeitos de direitos por serem produtoras de suas histórias e compreender o modo como a infância reflete a sociedade, assim como se faz nela. Por isso, a autora argumenta que as crianças precisam ter clareza que participam de uma pesquisa e, se for o caso, ter o direito de recusar sua participação ou ainda de desistirem em qualquer tempo. É

⁴⁵ Op. cit

⁴⁶ Op. cit

preciso que durante a pesquisa as crianças sejam respeitadas em suas especificidades e serem informadas dos resultados das pesquisas na qual participaram (ibidem).

Pereira et al. (2019) dialogam sobre a participação das crianças nas pesquisas que realizamos. As autoras problematizam que pesquisadores ocupam um lugar hegemônico e naturalizado na pesquisa, ao delimitar a temática, selecionar o campo e o grupo de crianças participantes e os pormenores utilizados metodologicamente. Elas afirmam que é necessário nos deslocarmos do lugar que ocupamos de pesquisadores que interpela as crianças, para então ocuparmos o lugar de quem se deixa afetar por elas. É preciso, portanto, renunciar a postura de proatividade na pesquisa. Para tanto, basta aprender a aquietar-se para apreciar o mundo. Nessa perspectiva, a comunicação verbal deixa de ser o elemento mais importante para receber o status de segundo plano, por acreditar em outras formas possíveis de percepção – sendo o pesquisador aquele que precisa mesmo aprender do seu outro, seu sujeito de pesquisa. É preciso compreender que tal percepção das coisas é bem mais importante do que a intervenção, ou a arguição com crianças pequenas.

O que está em pauta nas colocações das autoras é a possibilidade de garantirmos novas metodologias de pesquisa com crianças criando outros modos de percebê-las, modos de analisa-las em seus espaços, de registrar o conhecimento produzido a partir delas. Sempre as considerando sujeitos ativos. A percepção do pesquisador é o subsídio essencial que o orientará e o fará ver o que aparece em seus cotidianos, sem indagações. As autoras falam da *estesia*, como a capacidade de perceber as sensações, tão necessária ao pesquisador. Dessa maneira, elas enfatizam que há de se abdicar do protagonismo na pesquisa. E caminhar para outro lugar – o lugar da quietude e da observação. Trata-se de um deslocamento primordial ao pesquisador da infância. Entretanto, as autoras sinalizam que esse novo lugar proposto não significa ocupar a posição de neutralidade e isenção, posto que reconhecem o compromisso ético e responsivo assumido na pesquisa. Trata-se de permitir uma abertura numa possível radicalidade enquanto pesquisador e abrir o espaço para ser afetado pelo outro (ibidem).

Iluminadas pelas obras de Calvino (1990)⁴⁷ as autoras consideram a atitude descrita pelo autor de “aprender a estar morto” e explicam:

Aprender a estar morto, no sentido que nos propõe Calvino (1990) implica a criação de uma nova forma de agir que exige do pesquisador aguçar os seus

⁴⁷ CALVINO, Ítalo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

modos de percepção do outro (no caso, a criança) e abdicar de uma agência que, via de regra, lhe cabe, posto que geralmente é o pesquisador que decide onde e quando a pesquisa se realizará. Nesse modo de agir talvez o maior desafio do pesquisador seja abandonar-se ao tempo do outro, abrir-se a ser tocado por algo que ainda não sabe o formato através do qual se apresentará. Aqui se desnuda a centralidade da dimensão estética no tipo de pesquisa pretendida: “aprender a estar morto” é também uma recusa à razão instrumental e dogmática que supostamente tudo sabe e tudo organiza, mas que, paradoxalmente, se mostra estéril na percepção à simplicidade da vida cotidiana (s/p).

E, nesse sentido, “aprender a estar morto” seria aprender a ver o que não se procura e ouvir sobre o que não houve perguntas. Há de se ter sensibilidade e reflexão, conforme descrevem as autoras, para estar com o outro sem alterá-lo.

Contudo, Pereira et al. (2019) confirmam um espaço onde o pesquisador precisa exercer seu lugar ativo que é na escrita. É deste lugar que o pesquisador irá relatar suas experiências com as crianças e torna-las compreensíveis aos que as leem. Nesse espaço a alteridade experimentada no campo de pesquisa será descrita arquetonicamente tornando-se teoria. É o ato da criação.

Com as autoras volto meu olhar para a infância presente na Escola do CAC, pensando em sujeitos potentes, desejando desde já me deixar afetar por eles.

Voltando a Rilke, então, podemos afirmar que, se por um lado, idealiza as experiências infantis, por outro reconhece a criança como um sujeito capaz de opinar e tomar decisões:

Lida-se com elas (as crianças) como se não tivessem nada de próprio, e as profundas riquezas das quais elas vivem lhes são desvalorizadas e substituídas por lugares-comuns. Mesmo quando não se é mais assim em relação aos adultos, em relação às crianças continua havendo intolerância e impaciência. O direito de ter opinião própria que naturalmente se concede a todo adulto é negado a elas.” (RILKE, 2007, p.127)

O sentimento principal que motiva Rilke a escrever suas cartas, como um grande poeta que sempre o foi e deter-se num capítulo à infância e a educação, certamente é bem próximo do que me acompanha na escrita deste trabalho. Afinal, não raro nos deparamos com situações em que as crianças são pouco consideradas em suas falas, como se não tivessem direito a manifesta-se diante de um adulto, ou no dizer do autor, como se não tivesse nada de

próprio. Como se a pouca idade fosse atributo para apagar as crianças ou desprezar seus saberes. Ou como se o que pensam significasse coisa alguma ou muito pouco.

Vamos concluindo o capítulo e percebendo, com base no que lemos e escrevemos, que ao longo dos tempos as crianças vêm sendo observadas de diversas formas, em épocas distintas, por estudiosos de diferentes áreas de estudos. Entre o “vir-a-ser” e a concepção da criança com um sujeito com potencialidades, muitas construções foram realizadas. Tais pressupostos têm sido analisados e considerados e hoje nos aproximamos deles sem a pretensão de julgá-los como corretos ou incorretos. Ao contrário, temos a convicção de que os pesquisadores contribuíram para os estudos sobre a infância. Nós os consideramos legítimos. Entretanto, diante de tudo que lemos, mantemos nossa posição do olhar para a criança como um ser produtor de cultura, que cresce com as contribuições de sua interação no meio social, que está no mundo produzindo.

E a criança da Escola do CAC? Em que medida seus professores as tem reconhecido como sujeitos produtores de cultura? Que possibilidades de aprendizagens são pensadas para elas nesse espaço? A partir da concepção de infância construída nesse capítulo é que voltamos nosso olhar para o campo de pesquisa e suas práticas formativas. As considerações de Pereira sobre a pesquisa com crianças nos servem de guia. Vamos olhar a infância pelos olhos do CAC. Qual será o lugar da infância nesse contexto?

Caro leitor, dialogamos ao longo dessa primeira parte da tese sobre a cidade de São João de Meriti e suas particularidades que a destacam como a “Cidade formigueiro”. Falamos também sobre a importância da memória para a compreensão de outros tempos. Trouxemos alguns conhecimentos sobre os Movimentos Sociais, sobretudo, ressaltando sua relevância para a Baixada Fluminense, dos anos 1980. Em seguida, descrevemos o que seria Comunidade e Comunitário. Conversamos sobre a Experiência e sua significância individual e coletiva capaz de transformar. E, por fim, refletimos sobre a concepção de infância. Mas, o tempo todo estamos falando de ideia-força de uma instituição. Elementos que a fortalecem e a fazem ser tão singular e tão plural ao mesmo tempo.

Imagino que meu leitor talvez não tenha capturado o caminho de compreensão que lhe proponho. Contudo, lhe recomendo: fique com essas ideias iniciais. Registre-as. Guarde-as contigo. Tente recuperá-las no momento oportuno que já se aproxima nas próximas páginas. Faça bom uso de cada uma dessas leituras iniciais, pois lhe garanto que serão úteis para a

compreensão da instituição que investigo – O Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC/SJM. Agora teremos lentes para observar sua prática com a escolarização das crianças pequenas. Essa foi a intenção dessa primeira parte.

Bakhtin nos ensina que cada palavra do texto se transfigura em um novo contexto. Assim espero que ocorra enquanto leio e transporto meu sentido ao que li. Espero e acredito que tudo faça sentido também para você que me lê.

Na segunda parte da tese inicio a apresentação desse espaço, me acompanhe, por favor.

PARTE 2: O PERCURSO DA HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO: UM RESGATE DAS MARCAS E FUNDAMENTOS DA PROPOSTA PARA A CRIAÇÃO DO CENTRO DE ATIVIDADES COMUNITÁRIAS – O CAC.

“Até hoje o CAC é meio como um milagre de sobrevivência. De vez quando tem dinheiro e pagamos as contas. Outras vezes não tem e arrumamos dinheiro entre nós. [...] Porque pelas perspectivas reais, o CAC era pra deixar de existir há muito tempo. Mas, conseguimos ter escola até hoje, a duras penas. Às vezes ficamos com vontade de fechar tudo, mas ... vamos adiante. Ninguém tem coragem. É nossa paixão! É relação de amor, de afeto, de paixão, de como se fosse, nossa assim, sabe? Todo mundo passou por lá, se sente envolvido, tem esse sentimento.”

(Professora Nalu, diálogo com a pesquisadora em 2020)

A proposta do resgate do percurso da história da criação do Centro de Atividades Comunitárias – CAC vem acompanhada de imensa consideração aos que me antecederam nesse processo. E é assim, respeitosamente, que me aproximo dos fatos.

Retomar essa narrativa é uma forma de manter viva a chama dessa história. É reconhecer sua relevância. É perceber que há um contexto que justifica o modo de fazer atual. É compreender a importância do resgate da gênese da instituição, para então pensar nas concepções que a sustentam. No entanto, o ineditismo do meu texto está nas perspectivas que busco sobre a instituição, distintas de outras produções sobre o espaço. Estou em busca da compreensão dos aspectos educativos das crianças pequenas da Escola do CAC,

Nesse sentido, essa segunda parte do trabalho tem o papel de recuperar e narrar o contexto da criação do CAC, recriando de alguma forma esse histórico de grande importância. E faço isso porque acredito que é preciso acender essa história e não permitir que seja apagada ou esquecida. Que o meu texto cumpra esse papel.

Trata-se de um texto narrativo, transitando entre revisão literária, a análise documental e a empiria do local. Trabalharemos com enunciados dos sujeitos envolvidos e de alguns estudiosos que nos guiarão rumo ao que buscamos. Essa composição de enunciados orais e escritos vão dando forma e fundamentação a minha produção, ao meu discurso. Uma polissemia de vozes que organizo com o cotejamento necessário e essencial ao que pretendo detalhar – a história de uma instituição. Entre tantas falas e textos seleciono o que me interpela e que me impulsiona a buscar mais e devolver a você, leitor – o meu outro. Vamos aos tópicos.

2.1 São João de Meriti: o formigueiro das Américas.

“As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa.”

(CALVINO: 1990)

Para conhecer detalhes do município de São João de Meriti visitei alguns sites, como a página de internet oficial da Prefeitura e outros sites de historiadores que descrevem a fundação do município.

Considereei importante abrir esse espaço na tese, em virtude do contexto da criação do Centro de Atividades Comunitárias nesse município. As considerações de Dietzsch (2006) foram fundamentais para esse tópico, ela escreve sobre a relação da escola com a cidade e esclarece que:

É obvio que o conhecimento está no livro e na letra, mas está também no saber que passa pela rua, pelo bairro, pela cidade. A possibilidade de diferentes conhecimentos e diferentes saberes só enriquece a cultura escolar e quando a escola se fecha para a cidade, pouco atenta às imagens e vozes que dela emanam, enviesam-se suas formas de olhar e se limita o sentido do que seja conhecer. É preciso buscar na cidade as cidades. (idem, p. 732)

A autora capta o quão valoroso para a escola é buscar a cidade para conhecê-la e interpretá-la como mais um saber a manter diálogo. É dessa forma que nos aproximamos do município, desejosos de conhecer suas novidades, deixando-nos conduzir por seus caminhos.

A cidade de São João de Meriti já foi conhecida por outros dois nomes: inicialmente São João Batista de Trairaponga e depois por São João Batista de Meriti. O território em que hoje temos a cidade era banhada pelos Rios Miriti e Sarapuí, originários em uma sesmaria doada a Brás Cubas. Esses rios foram por muito tempo as principais vias de transporte das mercadorias, devido aos 14 portos que havia em suas margens com serviço de canoagem.

A cidade possuía muitas fazendas e a região era um importante produtor de milho, mandioca, feijão e açúcar. Esses produtos seguiam para os portos do Rio de Janeiro onde eram consumidos e exportados para a Europa.

Por volta de 1833 a Baixada Fluminense sofre algumas mudanças e o povoado de Iguassú é elevado à categoria de Vila. Assim, a Freguesia de São João Batista de Meriti passou a compor aquela jurisdição como seu 4º Distrito.

Já no ano de 1875, iniciou a construção da Igreja de São João Batista de Meriti e até hoje permanece no mesmo local da sua construção. Importante ressaltar, que nessa época, a

presença das capelas e igrejas na determinada região, representava a importância do território para o poder secular e o poder eclesiástico.

Posteriormente, temos o início do desenvolvimento de fruticultura e hortigranjeiros que abasteciam a cidade do Rio de Janeiro. Os pequenos proprietários surgiram com o fracionamento das antigas fazendas em novos sítios e chácaras, devido a dificuldade de se encontrar mão-de-obra disponível.

Em 1940 encontramos informações sobre a população de São João de Meriti ultrapassando a 25 mil habitantes, distribuídos em torno da Igreja Matriz, nas margens do Rio Pavuna e a ferrovia.

Em 1943 o município de Duque de Caxias incorporou a região como seu 2º Distrito. E em 21 de agosto de 1947, ocorreu a emancipação política e administrativa do nosso município, sendo criada assim, a cidade de São João de Meriti, por meio da Lei nº 6, pelo Projeto nº 132/47, do Deputado Lucas Andrade Figueira.

A emancipação fortaleceu a região, mas nos anos que se seguiram tiveram momentos de crescimento e também de retração dessa região.

Encontrei algumas informações interessantes sobre alguns dos ilustres moradores da cidade.

No início do século XX, a cidade passou a receber inúmeros imigrantes portugueses, italianos, judeus, sírios e libaneses. Dentre as famílias mais tradicionais da cidade, destacam as do Comendador Manuel Antônio Sendas, Valadão, Rasuck, Comendador Benedito Amaro, Telles de Menezes e Comendador Agostinho Francisco Paulucci. Meriti foi também a cidade onde residiu os últimos anos de vida o gaúcho João Cândido, o Almirante Negro, líder da Revolta da Chibata, e um dos lutadores mais proeminentes na defesa dos direitos das pessoas negras. Os descendentes de João Cândido vivem até os dias atuais em São João de Meriti. (Site da Prefeitura de São João de Meriti)

A cidade abriga muitos poetas, cantores gospel e é a cidade natal de outros artistas da televisão. O prefeito em exercício durante o decorrer de nossa pesquisa era João Ferreira Neto, mas desde sua emancipação em 1947 o município contou com mais de 30 prefeitos.

Quanto aos cidadãos, Dietzsch (2006) menciona que a cultura, nos diferentes modos de expressão, a educação, a mídia, assim como outras formas de acesso, são como um alicerce de restauração da cidadania, combatendo a exclusão e a violência. Pois, de acordo com a autora: “Não se pode esperar participação ativa de um povo ao qual se vedou o acesso ao conhecimento e a educação.” Em seguida, a autora argumenta sobre ser um cidadão e explica

que não basta vaguear pela cidade para sê-lo, mas sim conhecer seus segredos, interrogar e ouvir respostas dessa cidade. E nos indaga: “De que valerá a cidade, se não se preservarem aqueles que dão voz a seus textos, ou seja, os seus cidadãos” (idem, p. 734).

Assim vamos compreendendo que os cidadãos de um município falam por ele, sobre ele. Suas vozes numa harmonia polifônica, dirão sobre ele.

Prosseguindo os estudos sobre São João de Meriti, avançamos no entendimento de que ele é um município localizado na Baixada Fluminense, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, a 27 km do centro da cidade do Rio de Janeiro. É cortado pela Via Dutra (uma das mais importantes rodovias da região). É um município estrategicamente bem posicionado geograficamente, pois faz divisa com quatro municípios da Baixada Fluminense: Duque de Caxias, Nilópolis, Belford Roxo e Mesquita e com o município do Rio de Janeiro.



Figura 1 Mapa do Estado do Rio de Janeiro, com destaque ao município de São João de Meriti. Ao lado, o mapa do Brasil destacando o mesmo município. Fonte: IBGE

O município ocupa uma área territorial de 35.216 Km² e o maior adensamento populacional da América Latina, pois possui cerca de 13 mil habitantes por Km². Por esse motivo, recebeu o apelido de “Formigueiro das Américas”.

A principal atividade econômica de São João de Meriti é o setor de comércio e serviços, presentes em alguns centros, tais como: Vilar dos Teles (antigamente chamada de Capital do Jeans), o Centro, Coelho da Rocha, Éden, Jardim Meriti e o Shopping Grande Rio, entre outros.

Quanto aos bairros da cidade estão: Agostinho Porto, Centro, Coelho da Rocha, Éden, Engenheiro Belford, Grande Rio, Jardim Meriti, Jardim Metr pole, Jardim Sumaré, Parque Alian, Parque Analândia, Parque Araruama, Parque Novo Rio, Parque Tietê, São Mateus, Tomazinho, Venda Velha, Vila Norma, Vila Rosali, Vila São João, Vila Tiradentes e Vilar dos Teles.

As informa es sobre os bairros do município, curiosamente se desencontram durante a pesquisa. Os bairros enumerados foram identificados no site oficial da Prefeitura de São João de Meriti, totalizando 22 bairros. No entanto, o mapa dos bairros da cidade apresenta um número inferior, não encontramos outro mapa com o quantitativo maior.

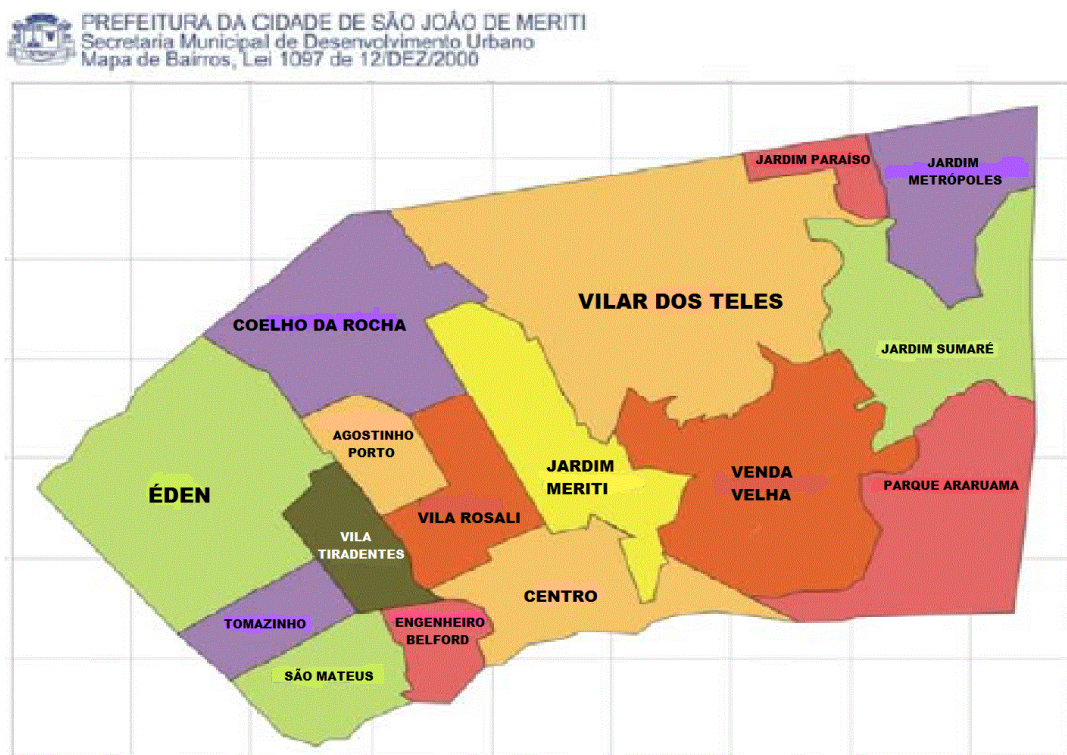


Figura 2 Mapa do município de São João de Meriti destacando a divisão dos bairros. Fonte: IBGE

Mais do que simplesmente uma paisagem geográfica, a cidade se apresenta como um símbolo inesgotável da existência humana, como o lugar que deveria e deverá ser o do cidadão: daquele que habita a cidade. Para muito além de um mapa, a cidade tem o sentido de uma rede a permitir o traçado de múltiplos fios que se emaranham em vozes e significa es, e  

como um texto, a sugerir muitas leituras que a cidade pode oferecer suas imagens e sentidos em dispersão. (DIETZSCH, 2006, P. 728)

Destarte a colaboração de Dietzsch (2006) sobre o estudo das cidades, prossigo a pesquisa sobre o município embebida das palavras da autora sobre esse inesgotável símbolo da existência humana, como ela mesma descreve a cidade.

A cidade como um lugar do cidadão, que não somente o mapa dará conta de descrevê-la. É preciso transitar por seus espaços para entender sua linguagem. Pois, à luz da autora, a tentativa é de ler seus traçados e ouvir as vozes repletas de significados. Prossigo, com mais dados sobre as características histórica, física e política dessa cidade, para posterior compreensão dos seus sentidos no contexto do Centro de Atividades Comunitárias.



Figura 3 Inauguração da Praça da Matriz, em 1958. Fonte: site <https://www.osjb.com.br/historia-de-sao-joao-de-meriti/>, acesso em 07/01/2019.

Em relação aos domicílios nos diversos bairros, de acordo com os dados oficiais da prefeitura, São João de Meriti possui 94.2% de domicílios com esgotamento sanitário adequado. Ainda há espaços arborizados que representam 30.1% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização. Há também 46.9% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

Contudo, percebemos que em alguns bairros, apesar da urbanização, permanece o problema de enchentes em dias de chuva forte. Não raro, temos notícias de famílias que

perdem tudo o que possuem em suas casas por problemas recorrentes de águas que ao tentarem seguir seu fluxo, se deparam com bueiros entupidos. As águas invadem casas e destroem vidas. O CAC foi nomeado, pela prefeitura da cidade, como um ponto de abrigo, em caso de necessidade. Os moradores da Rua da Prata e adjacências podem recorrer ao CAC em caso de enchente.

De acordo com o IBGE, em 2010, havia o total de 458.673 habitantes. A estimativa para 2019 era de que o município atingisse a marca de 472.406 habitantes.

Quanto ao trabalho e renda, as estimativas do IBGE apontam para o percentual da população de 35,4 % com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo. O salário médio dos trabalhadores dessa região é de 1,9% do salário mínimo, na qual 13,5% da população se declaram ocupada, totalizando 62.292 pessoas.

Tais dados atestam a qualidade de vida das pessoas dessa região. São João de Meriti é considerada uma cidade dormitório, assim como outras da Baixada Fluminense. A população trabalhadora é constituída de empregados das áreas informais (vendedores ambulantes, camelôs, entregadores, pedreiros, etc.) ou subempregados (domésticas, babás, diaristas, operários, mecânicos, etc.). São, em geral, assalariados. Geralmente saem de casa muito cedo para trabalhar nos grandes centros da cidade do Rio de Janeiro ou são pequenos comerciantes que se estabelecem em seus bairros.

Quanto à educação, de acordo, com o site oficial da prefeitura, no município existem 69 unidades escolares municipais distribuídas entre os bairros, que atendem desde a creche até o 9º ano de escolaridade. Há também atendimento de Educação de Jovens e Adultos no horário noturno. Existe um número considerável de unidades privadas na localidade. De acordo com investigação em sites da internet seriam 74 unidades⁴⁸ até o ano de 2019, contudo não consegui confirmação oficial da prefeitura referente ao ano de 2020.

Em relação à taxa de escolarização dos meritienses, os dados do IDEB mostram que 96,6% da população entre 6 a 14 anos é escolarizada. O percentual alcançado na rede pública no IDEB nos anos iniciais é de 4,6 e dos anos finais é de 3,5. Em 2018 o quantitativo de matriculados na rede pública de ensino é de 52 862 alunos no ensino fundamental e 19 082 no ensino médio. O Secretário Municipal de Educação por ocasião de nossa pesquisa è Bruno Barbosa Correia.

O IDEB traz também a taxa de mortalidade infantil média na cidade de São João de Meriti que é de 16.96% para 1.000 nascidos vivos.

⁴⁸ Site consultado: <http://www.escolas.inf.br/rj/sao-joao-de-meriti>, com acesso em 07/01/2020.



Figura 4 Foto atual da Praça da Matriz. Fonte: site <https://www.osjb.com.br/historia-de-sao-joao-de-meriti/>, acesso em 07/01/2019.

Ao pensarmos na saúde do cidadão meritiense, constatamos que a cidade possui hospitais públicos e destacam-se o Hospital da Mulher Heloneida Studart, e o Hospital Municipal Infantil Abílio de Carvalho. Há ainda clínicas, postos e hospitais públicos e particulares em alguns bairros do município; Emergências 24 horas; Centros de Saúde (Realizam atendimento ambulatorial); Centros de Atendimento Psiquiátrico e Psicológico (CAPS); Unidades Mistas (Ambulatorial e PSF) e Programa de Saúde da Família (PSF)

Tais características do município de São João de Meriti são essenciais para apreciarmos a cidade e a compreendermos em suas limitações, avanços, retrocessos ao longo de sua história. Compreendê-la, sobretudo, como uma construção humana, com seus significados, suas vozes e suas projeções.

Ao finalizar esse tópico, volto ao início, à epígrafe que selecionei como reflexão inicial e que agora retomo. Calvino (1990) menciona a construção de uma cidade com seus desejo e medos ainda que não estejam óbvios, revelados, expostos estão por ali capazes de serem captados. Penso então, na cidade de São João de Meriti – o formigueiro das Américas, quantos desejos e medos não estiveram presentes em sua longa história? Quantos passos importantes foram tomados, assim como decisões e atitudes de grande responsabilidade que

se desdobraram para o que vemos atualmente? Certamente sonho e desejo rondaram os sujeitos protagonistas da história dessa cidade que outrora incentivou e que hoje abriga o Centro de Atividades Comunitárias. A partir desse posicionamento da localização do CAC prosseguiremos para a apresentação da instituição.

2.2 Resgatando a história: relatos sobre a fundação do CAC

“O CAC é a minha maior marca, o meu maior patrimônio formativo, a minha maior alegria de trabalho, de algo que foi realizado. Eu tenho paixão por aquilo lá.”

(Professora Nalu, registros da pesquisadora, 2020)

A busca por informações sobre a história da fundação do Centro de Atividades Comunitárias - CAC me encaminhou para a revisão bibliográfica, onde encontrei textos acadêmicos, cujo assunto principal fosse o Centro de Atividades Comunitárias, enfatizando aspectos distintos desta instituição. Para além dos textos, ocorreram também as conversas e diálogos com os sujeitos envolvidos⁴⁹. Os profissionais da Escola do CAC e outras pessoas que participaram da história dessa instituição contribuíram com preciosas informações.

Os documentos da instituição também foram objeto de análise para essa pesquisa. Ao analisá-los, comprovei fatos marcantes da história da comunidade e de ações que foram registradas para a concretização do centro comunitário.

Ademais, aliado a tais narrativas, escolhi trabalhar com considerações de autores que dissertam sobre o contexto político dos anos 1980 e 1990, considerando que estes nos auxiliarão a recuperar a atmosfera que habitava por ocasião da fundação do Centro de Atividades Comunitárias.

A partir dessa estratégia metodológica é que compus minhas formulações de resgate da história do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti. Apresento algumas impressões a partir da perspectiva dos que a narraram antes de mim. Contudo, agrego ao meu texto, as percepções das relações, das vivências, do contato que tive no trabalho de campo, tornando-o único. Pois, o que enuncio é fruto do busquei saber, mas é também do que senti ao estar por ali no convívio com as pessoas desse espaço. O texto então, inevitavelmente, carrega minhas subjetividades.

Inauguro a escrita a partir da revisão de literatura, onde encontrei alguns trabalhos que destacam o Centro de Atividades Comunitárias e as atividades que lá são desenvolvidas. A

⁴⁹ Explico sobre os diálogos como metodologia de pesquisa ao descrever os procedimentos teórico-metodológicos adotados para a escrita dessa tese.

tese de doutorado⁵⁰ da Professora Maria da Conceição Rosa, escrita em 2011, tem por objetivo principal narrar experiências vividas de jovens que estudaram na Escola do CAC quando crianças. O objetivo, segundo Rosa (2011), era saber que memórias os jovens trazem das experiências vividas na Escola do CAC. Quais indícios da prática pedagógica apareceriam em seus depoimentos? Que registros guardaram dessa época e como se relacionariam com a leitura e a escrita após sua saída do CAC, se permaneceriam leitores e escritores? Esta foi a leitura introdutória que realizei para compreender os marcos da fundação do centro comunitário. Toda pesquisa realizada é muito interessante. Nesse tópico de meu trabalho, trago alguns dos principais aspectos sobre a fundação desse espaço.

Agreguei a minha investigação o artigo da Professora Icléa Lages de Melo⁵¹, publicado na Revista Pilares da História, em 2014: “Centro de Atividades Comunitárias: um projeto, um diálogo, uma história” Ele também faz uma descrição (embora em menor proporção, por se tratar de um artigo) da fundação do CAC e apresenta os projetos desenvolvidos na instituição. O objetivo principal desse artigo é promover uma reflexão sobre a gestão de projetos sociais na área da educação, destacando, sobretudo, a extensão universitária.

O terceiro texto visitado em busca de características históricas da instituição foi a dissertação de mestrado de Marliza Bodê de Moraes⁵², apresentada na UERJ em 2002, intitulada: A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de análise sobre a produção textual de crianças que estudaram na Escola do CAC entre os anos 80 e 90. Um estudo de caso com objetivo de investigar a influência da ação pedagógica sobre o domínio da língua escrita de crianças das classes populares.

Houve ainda a análise de artigos, que em proporção menor ofereceram pistas de compreensão sobre algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas na Escola do CAC. Em geral, eles mencionam as produções de escrita e leitura e o envolvimento dos projetos de extensão vinculados à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ a aprendizagem das crianças da Escola do CAC.

⁵⁰ ROSA, M. **A História da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC**. Tese de Doutorado – USP, 2011.

⁵¹ Professora da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ/FEBF. Coordenadora do Projeto de Extensão “Universidade, Comunidade e Prefeitura: uma integração possível” (FEBF/UERJ).

⁵² MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. UERJ, 2002.

O que há de comum nesse material analisado é que cada um deles foi escrito por pessoas que participaram de alguma forma da história do Centro de Atividades Comunitárias e produziram ciência a partir de suas experiências. Junto-me a elas e desejo também, sob outro ponto de vista, desinvisibilizar as vivências desse espaço.

Iniciando pelo estudo da tese de Rosa (2011), sua narrativa menciona o contexto político do município de São João de Meriti, por volta de 1980, que sofria com o crescimento demográfico desenfreado, deixando a comunidade desfavorecida de bens públicos. Neste sentido, a falta de saneamento básico se apresenta como um dos principais problemas daquela localidade nos anos 80. A ausência da ação do poder público impulsionou a organização de grupos de pessoas e suas reivindicações e, posteriormente, culminou na criação de alguns movimentos sociais, tais como: Federação das Associações de Moradores e Amigos do Bairro de São João de Meriti – ABM; outras associações de moradores em diversos bairros do município de São João de Meriti; as Comunidades Eclesiais de Base – CEB's; As Pastorais Sociais; os Sindicatos dos Profissionais da Educação – SEPE, entre outros.

O ideal deste grupo de militantes se materializou na construção de um Centro de Atividades Comunitárias que “pudesse desenvolver ações e oferecer subsídios para suas discussões sobre a qualidade na educação e na saúde, e também sobre as possibilidades de produção para a sustentabilidade institucional.” (ROSA, 2011).

É mister que se acrescente nesse momento algumas considerações sobre a formação das escolas comunitárias no Estado do Rio de Janeiro e assim mantermos a compreensão da conjuntura a qual o CAC foi idealizado e criado. Acrescento os estudos de Léa Tiriba que vão ao encontro de nossos interesses nessa pesquisa.

Tiriba (2018) narra o contexto político dos anos 1980 que culminou numa mais intensa participação popular. Descreve a formação das escolas comunitárias nas comunidades ou bairros carentes da cidade do Rio de Janeiro e narra o cenário do fim da ditadura e o processo de industrialização no Brasil, que demandava mão de obra semiqualficada e qualificada, exigindo a escolarização. Ela ressalta a época penosa para o trabalhador assalariado brasileiro, vítima do arrocho salarial, da concentração de renda e da repressão política para os que requeriam o cumprimento das ações do Estado para com a sociedade em geral. Desta forma, parte da sociedade, a mais vulnerável, permanecia sem acesso aos bens públicos como saúde, habitação, transporte e educação. Foi nessas circunstâncias, que, de acordo com Tiriba (2018), as populações de baixa renda resolveram criar as escolas comunitárias, que se apresentavam como uma resposta ao descaso público e às necessidades educacionais desta população. Tiriba

ainda destaca o aspecto de denúncia que a criação destes espaços representava, já que o direito à educação é previsto na nossa Constituição. Entretanto, as camadas populares do Rio de Janeiro não estavam contempladas e revelavam a insuficiência do atendimento de acordo com a demanda. Da mesma forma, a autora observa a ineficiência do atendimento, por não assegurar às crianças das camadas populares a permanência na escola. (idem p. 57)

A autora explica que as escolas comunitárias não surgiram após um planejamento técnico, ou de um projeto elaborado. De fato, não foi assim, pois elas nasceram, de acordo com o relato da autora, da necessidade de as populações pobres verem seus filhos estudar para não serem como os pais. Dessa forma, estas pessoas (oriundas dos bairros mais pobres do Rio de Janeiro, como é o caso de Coelho da Rocha, localizado em São João de Meriti) se mobilizaram, após desistirem da iniciativa governamental, e enfrentaram uma batalha para a criação de uma escola comunitária, com recursos próprios (Tiriba, 2018, p. 56-57).

Corroborando a autora, Carnavieira & Palmen (2015) descrevem as ações dos movimentos sociais e a luta pela educação infantil afirmando que esse sempre foi um campo de tensão e conflito, já que envolve questões vistas como, prioritariamente, de responsabilidade da mulher-mãe (educação e cuidado das crianças pequenas). Para as autoras, a creche passou a ser vista como *um mal necessário*. Pois, traz para o debate a maternidade e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora. Assim, a oferta da educação infantil esteve atrelada, inicialmente, aos direitos trabalhistas e à formulação de políticas públicas. Elas explicam que o contexto de criação das creches em países europeus ocorreu devido à necessidade das mulheres trabalhadoras do setor industrial. Já no Brasil a necessidade era de liberar a mão de obra da mãe pobre e garantir a sobrevivência das crianças. São as trabalhadoras domésticas, inicialmente, que geram a urgência da implementação da educação infantil no nosso país. Pois o processo de industrialização ainda estava em fase inicial (p.33).

Contudo, as autoras reconhecem a necessidade de criação de creches e pré-escolas para além da necessidade do trabalho feminino. Há, segundo elas, uma movimentação em torno da infância e uma preocupação quanto às necessidades educativas e de socialização das crianças pequenas. É o início de um novo olhar para esse público.

De acordo com as autoras, a expansão das creches no Brasil, tem forte avanço na segunda metade da década de 70, quando ocorre forte participação do movimento das mulheres pelo direito de trabalhar, de estudar e ser mãe. E lutavam ainda pelo direito de seus filhos à creche, que se desdobraria em outros direitos possíveis a elas. Os anos 80 inauguram a luta pelo direito das crianças à educação, anterior à escola obrigatória. As autoras salientam

que as orientações básicas de políticas públicas relacionadas à creche estavam atreladas aos programas de promoção social e ao trabalho materno, como políticas compensatórias, ainda que houvesse trabalho educativo (IDEM, p. 34).

Uma dinâmica semelhante de organização popular ocorreu em municípios da Baixada Fluminense. Em São João de Meriti, *lócus* de nossa pesquisa, o contexto político dos anos 1980 era muito próximo ao ocorrido na periferia da cidade do Rio de Janeiro, descrito nos parágrafos anteriores. E, igualmente ao ocorrido no Rio de Janeiro, em São João de Meriti também aconteceu a articulação dos movimentos populares para a criação de instituições e equipamentos comunitários que dessem conta da demanda suprimida pela má gerência do Estado.

É nesse contexto que iniciam as atividades para a fundação do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti e contou com o apoio de entidades importantes, como a Central Única dos Trabalhadores – CUT e com apoio financeiro de organismos internacionais, como a Central Francesa Democrática de Trabalhadores – CFDT e a Comunidade Econômica Europeia – CEE. Desta forma foi adquirido o terreno da chácara com 4.000 m², no bairro de Coelho da Rocha, periferia de São João de Meriti – ou seja: periferia da periferia, ao qual foi construída gradativamente toda estrutura para o CAC, contando com serviço de mão de obra da comunidade local, organizado pelos movimentos sociais, conforme descrito por Melo (2014).

Destarte o CAC foi fundado em 1987, contando sempre com a atitude dos representantes dos movimentos sociais de São João de Meriti, que declaravam a intenção de terem um equipamento naquela localidade que pudesse ofertar atividades culturais, educacionais, experiências na área da saúde, o funcionamento de uma gráfica e o trabalho com formação de professores. Desta forma, podemos afirmar que o CAC foi pensado e idealizado por representantes da comunidade para suprir a carência deixada pelo poder público local (ROSA, 2011).

A Professora Maria da Conceição de Carvalho Rosa, conhecida como Nalu⁵³ conta durante nossa conversa que na década de 80 esteve bastante envolvida politicamente com a comunidade, os movimentos sociais, associações de bairro e chegou a viver numa comuna socialista em São João de Meriti com seu primeiro esposo. Como militante de esquerda,

⁵³ A Professora Maria da Conceição de Carvalho Rosa foi uma das fundadoras do Centro de Atividades Comunitárias. Atualmente é Professora da UERJ com atuação na educação básica do CAP-UERJ. Nalu escreveu sua dissertação de mestrado, a tese de doutorado e muitos artigos acadêmicos tendo o CAC como tema principal. A partir de agora passarei a identifica-la por Nalu, ao mencionar alguma narrativa ou enunciado durante nossas conversas e a tratarei por ROSA (ano) quando tratar-se de um texto científico de sua produção.

conforme ela mesma se declara, consolidou sua formação política em inúmeros seminários e congressos as quais participou. Ela integrou ativamente as discussões para a criação do espaço. E se recorda da proposta inicial de construção de uma creche e compreendeu que a creche implicava numa estrutura maior do que dispunham, inclusive para manutenção. A preocupação dessa equipe de militantes era de não criar uma instituição assistencialista. Junto com o grupo refletia sobre a qualidade dos serviços públicos, sobre o socialismo autogestionário, sobre conscientização, formação política da comunidade, sobre exercício de cidadania e o desejo de acumular conhecimentos científicos para subsidiar os sindicatos e movimentos sociais.

Nalu explica que o CAC nasce dentro de uma articulação política, num campo de esquerda.

O Centro Comunitário é uma instituição não governamental, sem fins lucrativos, para atender a comunidade do entorno com atividades educacionais, culturais e de prevenção à saúde. Rosa (2011) explica que ele “foi constituído estatutariamente como uma associação”. Já Melo (2014) destaca a organização do CAC, e sinaliza que em seu estatuto está previsto a organização de uma Diretoria Executiva composta de: Presidente, Vice-Presidente, Secretária, Tesoureiro, Segundo-Tesoureiro e Conselho Fiscal; eleita por dois anos pelos sócios. Esta diretoria é exercida através de um colegiado onde todos participam e decidem ações para a instituição coletivamente.

Moraes (2002) também ressalta que, embora tendo sido criado no bojo do Movimento Social, a fundação do CAC não se limita à reivindicação. O diferencial dessa instituição, afirma a autora, está na ação concreta prevista desde o início. Ela explica que ficou definido que em suas três áreas de atuação (saúde, cultura e educação) haveria uma experiência concreta, na qual pudesse apontar perspectivas de melhoria de qualidade dos serviços prestados.

É neste espaço-tempo que surge o CAC. Um local, onde vários caminhos se cruzam e muitos encontros acontecem. É um cronotopo⁵⁴ da luta e organização comunitária, reivindicatória, mobilizadora e arraigada de ideais para o bem comum. As ‘coisas’ foram

⁵⁴ Cronotopo é um conceito utilizado por Mikhail Bakhtin (2011) relacionado à unidade tempo/espaço. Albert Einstein já utilizava, em 1905, o termo *cronotopo* para se referir à teoria da relatividade geral e a noção de espaço-tempo presentes na física e na matemática, como uma grade de coordenadas. Posteriormente, Bakhtin passou a utilizar o mesmo termo em seus estudos literários, interrelacionando-o às dimensões espacial e temporal do fato escrito: “no cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto.” (1998, p. 211) Assim, *cronotopo* passa a ser uma categoria de análise estética empregada pelo autor na literatura, sobretudo nos romances. Utilizo o termo *cronotopo* para chamar à atenção do leitor ao contexto do acontecimento histórico que considero ser a dinâmica dos movimentos sociais nos anos 80, no Brasil.

acontecendo gradativamente no CAC. A instituição foi se mantendo erguida e ganhando credibilidade a partir dos resultados que começam a surgir para a comunidade local.

2.3 O eixo *Educação* no Centro de Atividades Comunitárias

Falar sobre o projeto de educação idealizado e praticado na Escola do Centro de Atividades Comunitárias - a Escola do CAC significa retomar a gênese do que considero o principal projeto dessa instituição⁵⁵. A escola foi o único projeto sobrevivente ao longo de mais de 30 anos, dos três que foram desenhados inicialmente.

Nesse tópico prossigo com os autores citados no tópico anterior e os diálogos mantidos com alguns desses sujeitos. São eles os personagens principais do eixo educacional do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti.

E, em relação à concepção do projeto de educação⁵⁶ dessa instituição, ela está intimamente ligada a história de atuação política e profissional dos seus fundadores, que trabalhavam no município de São João de Meriti e atuavam em associações de moradores, sindicatos e outros. Ou seja, o que tinham em comum e os movia era atuarem no município, conhecerem as questões que afligia a todos da comunidade do entorno, se envolverem em lutas coletivas e desejarem agir em prol de melhores condições para todos (MORAES, 2002; ROSA, 2011).

No ano de 1985 alguns educadores iniciaram encontros de reflexão sobre uma proposta educativa para a pré-escola. Foi assim que naquele ano conseguiram efetivar uma parceria entre o Estado e a Associação de Moradores para fundar uma escola de educação infantil – o PIPA (Projeto Infantil Popular Alternativo). A ideia era de colocar em prática as propostas que vinham refletindo em grupo, em busca de uma educação de qualidade. Essa seria a primeira escola fundada em regime de cogestão entre o Estado e a Associação dos Moradores. Inicialmente, havia o desejo da construção de uma escola com relações mais democráticas, onde toda comunidade escolar pudesse participar das decisões e da implantação de projetos. A professora Nalu trabalhava nessa instituição, como professora com matrícula no Estado do Rio de Janeiro (MORAES, 2002; ROSA, 2011).

⁵⁵ Existiam outros projetos que foram pensados para o Centro de Atividades Comunitárias, como um posto de saúde, uma gráfica e a escola. Contudo, apenas a escola permaneceu em atividade ao longo de mais de 30 anos.

⁵⁶ Nos tópicos seguintes trago mais detalhes sobre a proposta pedagógica da Escola do CAC.

A equipe construía junto a concepção de uma proposta pedagógica que reconhecendo que a educação infantil não era o lugar para se preparar para a alfabetização. Acreditavam, inclusive, que as crianças da pré-escola já apresentavam habilidades para se alfabetizarem e que precisavam ser aprimorada (MORAES, *idem*).

O grupo então, se aproximou dos estudos de Emília Ferreiro: Reflexões sobre alfabetização⁵⁷. O ano é 1988 e iniciava nessa época uma grande efervescência no Brasil, em torno das perspectivas dessa autora que envolvia o conhecimento sobre os processos de escrita e leitura as crianças em fase de alfabetização.

Moraes⁵⁸ relata que o grupo de educadores avançou bastante a partir desse estudo e compreendeu que a classificação dos alunos em fracos, médios e fortes (muito utilizada nos anos 70 e 80) não era apenas um empecilho para que as crianças aprendessem, mas, sobretudo, a comprovação do desconhecimento dos professores sobre o que seus alunos aprendiam a ler e escrever. Compreenderam também a importância da interação entre os alunos com hipóteses diferentes de escrita. Entenderam ainda a importância da escrita e da leitura para as crianças como construção social.

Ainda em 1988, segundo Moraes⁵⁹, a Escola do CAC foi fundada, inicialmente com o pré-escolar. E nasce ancorada no aporte teórico aprofundado pela equipe de educadores, suas reflexões e vivências. A autora ainda narra que a equipe manteve o formato de grupo de estudos, que se reunia periodicamente para refletir sobre os processos de apropriação da leitura e escrita. Desde então, passaram a fazer o registro sistemático de suas ações pedagógicas.

Ela continua sua argumentação ao dizer que a partir dessas descobertas, que os educadores iniciaram a busca por escolas que vivenciassem tais experiências. A Escola da Vila, localizada em São Paulo foi a escolhida para uma visita de estudos. Pois lá já se realizavam experiências bem sucedidas em torno da alfabetização, tendo como base teórico-metodológica o construtivismo.

Contudo, em nossa conversa, a Professora Nalu relata detalhes interessantes que não constam nos trabalhos acadêmicos. Conta que estava bem influenciada pela leitura realizada

⁵⁷ FERREIRO & TEBEROVSKY, Reflexões sobre alfabetização, 1986.

⁵⁸ Op. cit

⁵⁹ Op. cit

do livro de Madalena Freire⁶⁰ e conversou ao telefone com a escritora sobre suas experiências como professora na Escola do CAC, ansiosa por conhecer práticas alfabetizadoras tais quais relatadas no livro. Assim, ela recebeu o convite de Madalena Freire para conhecer as experiências da Escola da Vila. Nalu resolveu visitar a instituição junto com o professor João Bosco, professor da Escola do CAC e amigo de militância. Os dois professores viajaram durante as férias de janeiro com seus próprios recursos. Desejavam conhecer a instituição e se aproximar dos estudos sobre o construtivismo. Nessa viagem foram bem recebidos, fizeram ótimos contatos. Constataram que a Escola da Vila seria uma instituição um tanto “elitizada”, com mensalidade de alto valor, atendendo o público da classe média da sociedade paulista. Não obstante, essa seria a escola de referência construtivista no Brasil, que se destacava por sua eficiência no campo da alfabetização.

Eles apreciaram tudo o que acontecia em relação ao processo educativo e a alfabetização a partir dos princípios construtivistas. Ambos fizeram ótimas relações e retornaram posteriormente para realizarem cursos promovidos pela instituição. Nalu conta que participou de formações na Escola da Vila, em São Paulo e foi, gradativamente, fazendo articulações com os profissionais daquela instituição, conquistou também seu respeito e admiração.

Ao ler o registro e ouvir o relato sobre a presença dos educadores da Escola do CAC na Escola da Vila compreendi melhor como tudo ocorreu e tem se desdobrado em ações de grande importância para a construção de uma concepção pedagógica para a Escola do CAC. Se no momento lhe parece confuso, caro leitor, posso lhe assegurar que em outros tópicos e partes desse trabalho tudo ficará mais claro e essa informação lhe será muito preciosa. Portanto, não a perca de vista.

Em 1989, a equipe de profissionais da Escola do CAC iniciou sua participação em cursos de formação promovidos pelo Centro de Estudos da Escola da Vila e observaram crescimentos importantes em sua prática pedagógica. A partir daí iniciaram a construção da concepção pedagógica da Escola do CAC.

Moraes (2002) destaca que logo após, os professores da Escola do CAC iniciaram também o movimento de desenvolver momentos de formação para professores alfabetizadores

⁶⁰ FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1989. A professora Nalu conta que leu o livro e conversou com a escritora pelo telefone, que a encorajou conhecer a Escola da Vila em São Paulo.

em sua sede e em outras localidades do estado e prestaram assessoria também a Secretaria Municipal de São João de Meriti. O objetivo principal desse movimento formativo, de acordo com a autora, seria “desenvolver um projeto de educação a partir do qual pudessem apontar caminhos para a prática pedagógica em alfabetização de boa qualidade” (IDEM, p. 47).

A Professora Nalu⁶¹, relata que escreveu um Programa Educativo para o Centro Comunitário, prevendo a Escola do CAC, a formação dos professores, prevendo atividades internas e externas. O PECAC (Programa de Educação do CAC) escrito à mão, em 1989 e depois datilografado para ser apresentado às instituições que o financiaram. Mas, Nalu diz que ele está perdido e não conseguiu reavê-lo. Em sua tese, porém, há registros da escrita desse programa⁶².

Vejamos o que nos diz Rosa (2011) sobre algumas das experiências educacionais desenvolvidas no CAC:

O centro de atividades mantém, desde 1989, uma escola, um programa de formação de professores e, a partir de 1985, uma biblioteca – O Centro de Promoção de Leitura e Pesquisa (CPLP). Conforme apontado por professores, tanto que atuaram na instituição, como que participaram de seus cursos, por estudantes de magistério, por organizações populares e por segmentos universitários, o CAC foi se tornando uma referência de experiência na área da educação. Nesse sentido, foi muitas vezes convidado a apresentar suas ações nas universidades e manteve convênios de parcerias ao longo dos anos com algumas delas para o desenvolvimento de diferentes projetos, tais como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). (p. 30)

E diz ainda:

O CAC também foi convidado a ministrar cursos de formação continuada e palestras aos professores em vários municípios, através da rede pública estadual de ensino, no início dos anos 90. Assessorou grupos de estudos em outras cidades e a implantação de trabalhos com a leitura, por organizações do movimento popular em municípios vizinhos, entre outras atividades. (p. 30)

A partir desse destaque realizado pelas duas autoras, percebemos a vocação educativa da instituição em tela. Ela o descreve como uma referência na área da educação, a partir do retorno dos que por lá passaram (estudantes do magistério, organizações populares e

⁶¹ No tópico anterior apresentei a professora Nalu e sua participação na comissão de educação dos movimentos sociais.

⁶² Vide Rosa (2011, p. 71)

segmentos universitários). Observa-se que já em 2011, uma tese de doutorado apresentada na USP dava ênfase a ação educativa do CAC.

Melo (2014) também destaca o Centro de Promoção de Leitura e Pesquisa - CPLP e explica que o principal objetivo “é favorecer, através de um programa de atividades, o acesso à leitura dos moradores da comunidade e acesso a material pedagógico atualizado aos estudantes de magistério e professores da região”. Durante a pesquisa de campo, observei de perto o valor desse trabalho para a comunidade do entorno. Pois, esse é o único equipamento do bairro que disponibiliza um acervo para leitura, consulta e pesquisa.

Essa instituição apresenta um diferencial no seu trabalho pedagógico sendo, por isso, um referencial na Baixada Fluminense. A concepção pedagógica escolhida é a sociointeracionista, que prioriza a interação de quem aprende com o objeto de estudo. Tem uma equipe pedagógica que possibilita e regularmente estudo que subsidia todo trabalho lá realizado. Na prática pedagógica cotidiana, defende a formação do leitor. (MELO, 2014: p. 54)

Retomando à dissertação de mestrado de Marliza Bodê de Moraes⁶³, encontrei em um de seus capítulos a descrição da concepção do projeto educacional para a Escola do CAC.

Ao mesmo tempo, durante a visita de campo, realizei a análise documental do documento intitulado “Projeto de Educação da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti”⁶⁴. Ele contém as informações sobre como foi concebido o projeto para a escolarização de crianças das camadas populares do bairro de Coelho da Rocha. Embora traga esse título, ao folhear o projeto compreendi estar diante do Projeto Pedagógico da Escola do CAC, pela consistência teórica e pedagógica do documento, seu formato em tópicos e, sobretudo, pela riqueza de informações sobre a proposta da escola⁶⁵.

Durante essa análise, ao constatei semelhanças entre a escrita de um dos capítulos da dissertação da Professora Marliza e o texto do Projeto de Educação da Escola do CAC. Imaginei a possibilidade de serem escritos pelas mesmas mãos. Contudo, o projeto não traz referência bibliográfica, tampouco o capítulo 3 da dissertação faz alusão a outro documento. A certeza veio através de um dos diálogos que tive com a professora Marliza. Ela me diz: “*Ana eu inclui tudo que produzi na minha dissertação para montar o Projeto de Educação do CAC. Eu montei a parte pedagógica. Coloquei minha produção à serviço do CAC.*” Fiquei feliz com esse retorno de Marliza confirmando minha hipótese. Ela disse também que

⁶³ MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares**: discutindo uma prática pedagógica. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2002.

⁶⁴ Descreverei o Projeto no tópico seguinte.

⁶⁵ Falarei melhor sobre a organização do documento mencionado no tópico seguinte.

praticamente colocou o texto na íntegra e não fez essa indicação no documento da escola. Mas, que desejava fazer.

Interpretei que a tese que escrevo cumpre com o serviço de lhe dar os merecidos créditos sobre sua produção intelectual. Afinal, trata-se de um documento importante para instituição construído a partir dos estudos de uma pesquisadora. Que fique registrado que Marliza Bodê de Moraes produziu a escrita da concepção pedagógica do Projeto de Educação da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti.

Em relação ao objetivo da Escola do CAC, a autora ressalta que seria o de “desenvolver uma ação pedagógica, que, efetivamente garanta às crianças que nela ingressam a possibilidade e o direito de aprender”. Ela explica também que o principal foco da escola é a alfabetização, tendo em vista os altos índices de repetência nas séries iniciais do ensino fundamental em escolas da periferia. Esse panorama reflete o fracasso do atendimento escolar para as classes populares, quanto ao ensino da leitura e da escrita. (IDEM, p. 48)

Através da leitura desses documentos, compreendi que o projeto de educação do Centro de Atividades Comunitárias, foi concebido bem antes da existência da Escola do CAC. Isso mesmo, caro leitor. Ele foi formulado antes da escola acontecer. Pois ele é fruto das conquistas iniciadas com o PIPA. Creio que a cogestão com o Estado naquela instituição forneceu os primeiros subsídios para a concepção de uma escola comunitária.

A Escola da Vila foi inspiradora e apesar de seu perfil elitista, a comissão de educação não se intimidou e conseguiu pensar uma escola possível para as classes populares iluminadas nos saberes congregados pela elite. Quanta ousadia, eu suponho. Quanta coragem, eu constato.

E não estacionaram nesse ponto. A professora Nalu conta também que foi convidada por uma das sócias da Escola da Vila (Prof.^a Sonia Barreira⁶⁶) a fazer parte da Rede Latino Americana de Alfabetização Integral com Emília Ferreiro⁶⁷. A partir daí, através da mesma professora, conseguiu contatos com a Fundação Kellogs⁶⁸ para o providencial investimento no

⁶⁶ Sônia Barreira atua na Escola da Vila desde sua fundação. Nesse período, foi professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, orientadora, coordenadora, e, nos últimos 25 anos, foi responsável pela direção-geral da Escola da Vila e do Centro de Formação.

⁶⁷ Emília Beatriz María Ferreiro Schavi é psicóloga e pedagoga. Argentina radicada no México. Foi doutoranda de [Jean Piaget](#). Escritora e pesquisadora da psicogênese da língua escrita.

⁶⁸ Kellogg é uma indústria de fabricação de cereais. A Fundação W. K. Kellogg é uma instituição que apoia conjuntos integrados de projetos em áreas da América Latina onde a pobreza é mais persistente (Fonte:

Centro de Atividades Comunitárias. Os laços se estreitaram com os professores da Escola da Vila. Os cursos oferecidos naquela instituição eram onerosos e a equipe do CAC conseguiu que a Fundação Kellogs financiasse essa formação por algum tempo. Depois, quando já não contavam com esse auxílio, a equipe de formadores facilitava a forma de pagamento para os professores da Escola do CAC.

Bons contatos foram feitos nessa ocasião. Estavam no início dos anos 90. A Prof.^a Sônia Barreiro esteve no Rio de Janeiro, a convite de Nalu para palestrar no Sindicato dos Professores do Estado do Rio de Janeiro – um grande feito para aquela época. A professora Nalu conta que lembra bem do dia em que equipe de professores do CAC, em uma de suas idas para formação em São Paulo, conseguiu uma entrevista com o então Secretário de Educação de São Paulo - Paulo Freire - e conversaram sobre as propostas da Escola Comunitária⁶⁹.

Outro fato que Nalu registra em sua memória sobre os anos 90 foi a conversa que tiveram com Emília Ferreiro, em São Paulo. A equipe do CAC foi recebida na casa da Prof.^a Telma Weisz⁷⁰, onde Ferreiro estava hospedada. Falaram muito sobre os avanços que conseguiam na Escola do CAC e a partir daí passaram a receber materiais enviados por Emília Ferreiro, diretamente do México. Materiais que dificilmente teriam acesso, naquela época.

Vejo aqui um movimento de determinação de sujeitos que saem da Baixada Fluminense em busca do melhor para os seus. E se o melhor naquele momento estava em São Paulo foi para lá que seguiram, sem medir esforços, utilizando seus próprios recursos. Investiram e apostaram.

Vale lembrar que a inspiração inicial veio de uma leitura – Madalena Freire, que a tantos já motivou, inclusive a mim. A professora Nalu seguiu encantada desejando a mesma paixão que Madalena pronunciou em seus escritos. Uma história desvendada durante um de nossos diálogos sobre a instituição, que até o momento não havia sido registrada. Fico feliz em poder contá-la para vocês, meus leitores.

Revista Latino Americana de Enfermagem. - Ribeirão Preto - janeiro 1993). Retomarei a essa fundação nos tópicos seguintes.

⁶⁹ Nesta vista, a Prof.^a Maria Luiza, atual diretora da Escola do CAC, trouxe uma carta escrita por Paulo Freire para sua filha Marliza Bodê de Moraes – naquela época ainda estudante do magistério.

⁷⁰ Telma Weisz é professora, escritora e pesquisadora do campo dos processos de aprendizagem, uma das fundadoras da Escola da Vila e fora orientanda de doutorado de Emília Ferreiro.

Quanta audácia moveu estes professores a ponto de Nalu telefonar para a escritora e encontrar os meios de aproximação. São sujeitos que saem da inércia e caminham em busca da própria formação e posteriormente, movidos pelos princípios socialistas, compartilham seus saberes, formando os grupos de estudos. Ainda hoje a Escola do CAC prima pelos ideais apreendidos nos anos 90 e são eles que fundamentam a concepção pedagógica que lhes apresentarei no próximo tópico.

2.4 O Projeto de Educação da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti

A concepção do Projeto de Educação do CAC está intimamente relacionada à história da atuação profissional e política de seus fundadores, os quais, desde antes da fundação do CAC, além de trabalharem no município de São João de Meriti, atuavam em organizações da sociedade civil no município [...]
(Projeto de Educação da Escola do CAC).

Conforme descrito no tópico anterior, durante o trabalho de campo fui apresentada a um documento intitulado Projeto de Educação da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti. Esse tópico destina-se a apresentar o referido projeto. Pretendo descrevê-lo em seus detalhes, a fim de que possamos compreender o desenho pensado para a prática pedagógica dessa escola. Diferentemente de outros tópicos, o leitor perceberá que farei poucas inserções, pois a intenção é mesmo de lhe apresentar o projeto.

O Projeto contém 16 páginas. Considerei se tratar de um documento elaborado com seriedade e compromisso. À medida que avancei na leitura senti que me aproximava dos fazeres dessa instituição. As informações foram se incorporando ao que já havia visto e ouvido durante o trabalho de campo. E, dessa forma, posso agora dividir com você, caro leitor.

Na primeira página do projeto encontro a descrição da Escola do CAC que possui como entidade mantenedora o Centro de Atividades Comunitárias e a ele está subordinado, conforme registro civil de pessoas jurídicas, publicado em Diário Oficial, em 10/01/1994.

Em seguida, no item número 1, intitulado “**Histórico do Projeto de Educação do CAC**” apresenta aspectos de criação de um projeto de educação para a Escola do CAC, que escolhi narrar no tópico anterior desse trabalho. Espero que meu leitor não se confunda e caso tenha perdido as informações do histórico desse projeto, por favor, retome a leitura no item

“**O eixo Educação no Centro de Atividades Comunitárias**”, nele eu explico todo contexto da criação do referido documento.

Em seguida, no número 2 “**A Proposta Pedagógica**” menciona a política pedagógica realizada na Escola do CAC que é fruto de uma construção coletiva, caracterizada por uma ação planejada e sistematizada com a finalidade de oportunizar a aprendizagem que propicie o desenvolvimento integral do aluno, nos contextos cognitivo, afetivo e social, reafirmando, então uma formação que possibilite uma formação cidadã.

O texto situa o projeto educativo no marco referencial construtivista e observa que este não se constitui com uma teoria, mas sim como um referencial que orienta a ação pedagógica e que, por seus princípios, contribui para a compreensão da complexidade da aprendizagem e da intervenção pedagógica.

O sub-tópico 2.1 “**Concepção de aprendizagem**” menciona que ao se orientarem pela perspectiva construtivista de aprendizagem, valorizam a forma como o sujeito aprende para planejar boas situações de aprendizagem e organizar intervenções pedagógicas adequadas. A equipe defende que não existe uma relação de ensino-aprendizagem linear, já que compreende que ‘cada indivíduo é um sujeito ativo no processo de aprender’ (ZABALA, 1998, p. 37).

Amparados em Bruner (1998), o documento descreve que o processo de internalização da cultura é repleto de negociação interpessoal recriação de significados, uma partilha de culturas. A ideia de que conhecer, portanto, é dar significado ao que é objeto de sua aprendizagem. Não se trata de absorção passiva, mas de transformação da síntese.

O tópico 2.2 “**A importância dos conhecimentos prévios na aprendizagem**”, que apresenta uma discussão sustentada no aporte teórico de Zabala (1998) e Miras (1996). Os autores apresentam a aprendizagem vinculada aos conhecimentos anteriores, sendo possível realizar assim uma nova leitura agregando novos conhecimentos aos já existentes. Ou seja, a aprendizagem não nasce do vazio. Dessa forma se estabelece sentido ao que o sujeito já conhecia previamente. Quanto ao conhecimento, o documento o define como uma atividade mental realizada pelo indivíduo. Pois, quando se incorpora à sua estrutura mental, novos conteúdos que serão ressignificados. E quanto ao conteúdo, a equipe explica que se orienta por Zabala (1998) para entender que é o necessário a aprender para se alcançar alguns objetivos relativos a habilidades cognitivas e outras habilidades também.

O tópico 2.3 “**A aprendizagem: um processo que se realiza na interação**” aborda a cultura de colaboração constante na prática educadora da Escola do CAC. Trata-se de compreender que aprendizagem acontece na interação com o outro. Um dos principais princípios relacionados ao processo ensino-aprendizagem dessa escola. A realização de atividades em parceria entre duplas de crianças ou grupos é uma estratégia bastante utilizada, que não se resume em colocar crianças lado a lado, mas sim em pensar na organização de duplas intencionalmente para a produção coletiva.

No número 3, intitulado “**Finalidade e objetivos**” destaca que:

A escola do CAC tem por finalidade proporcionar ao educando o pleno desenvolvimento de seus potenciais e auto-realização assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício a cidadania, bem como o uso consciente e responsável de sua liberdade.

A escola do CAC tem como objetivos:

I- Favorecer o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade;

II- Favorecer o desenvolvimento da capacidade de aprender utilizando os conhecimentos prévios e a interação como meios básicos, para o domínio da leitura, da escrita e de outros saberes diversos, relacionados às diferentes áreas do conhecimento;

III- Favorecer a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores, visando sua participação na construção de uma sociedade justa;

IV- Proporcionar oportunidades para que o aluno possa desenvolver as capacidades de cooperação, criatividade, reflexão, valorizando os vínculos de família, de solidariedade e de tolerância.

(Projeto de Educação da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti)

Percebe-se, durante essa leitura, que alguns aspectos presentes na finalidade da escola, como: autorrealização e uso consciente de sua liberdade. Tais aspectos retratam o olhar diferenciado para a criança como sujeito de direitos. Destaco também que os sub-tópicos referidos anteriormente estão contemplados nos objetivos específicos, dando um caráter de credibilidade e responsabilidade ao documento.

No tópico 4 “**Estrutura Curricular**”, menciona a organização da escola para atendimento de crianças entre 4 a 6 anos de idade, prevendo turmas de educação infantil e ensino fundamental. Descreve-se a organização por atividades e a utilização de metodologias que varia de acordo com as fases de desenvolvimento das crianças. Logo após, o documento explicita os objetivos para essa estrutura curricular: a garantia de experiências práticas que

favoreçam o aperfeiçoamento intelectual, físico e moral. O estímulo à criatividade e a livre expressão. A formação de hábitos saudáveis de higiene e nutrição. A socialização do indivíduo, promovendo experiências que demandem atitude de responsabilidade, urbanidade, integração social, cooperação e solidariedade. O estímulo a práticas de comunicação estimuladas pelo uso de discurso verbal, gestual, musical e pictórico. E por fim, tratar as crianças como leitoras e escritoras, ou seja, que devam fazer uso da língua escrita na condição de leitoras e escritoras.

Prosseguimos na leitura e localizamos quatro subdivisões do quarto tópico: 4.1 Aprendizagem da língua escrita; 4.2 Os planos de curso; 4.3 A natureza dos conteúdos e 4.4 A organização da ação pedagógica. Juntos, nessas subdivisões, o quarto tópico apresenta as propostas educativas da Escola do CAC.

No primeiro deles, “**Aprendizagem da língua escrita**”, a equipe pedagógica faz uma defesa sobre a escrita na escola como um objeto sociocultural e que as crianças devem ser tratadas como leitores e escritores em potencial. Assim, as crianças podem compreender a função social que a língua escrita representa em seus diferentes textos a elas apresentados, além de se apropriarem também de suas características discursivas. Para tanto, de acordo com o documento, é preciso ação pedagógica intencional e planejada. Por isso, a equipe menciona nesse tópico a inserção das crianças pequenas, desde os 4 anos ao mundo da leitura e exemplificam com atividades desenvolvidas na biblioteca da escola e o acesso ao acervo de literatura infantil. Essas crianças, estudantes da Escola do CAC, se tornam sócios-leitores da biblioteca da escola e possuem sua carteirinha de associado para manusear o acervo. Outro exemplo citado nesse tópico são as rodas de leitura que fazem parte da rotina da sala de aula, onde as crianças também manuseiam variadas tipologias textuais. Estando envolvidas em situações de leitura as crianças passam também a produzir textos. O documento sinaliza que produzir textos não significa somente dominar o sistema de representação alfabético. Mas, sim conhecer o uso e as formas dessa linguagem que utilizamos para escrever. É reconhecer que existem outras possibilidades de escritas pouco convencionais para registrar, que precisamos da ajuda do próprio escritor para lê-lo. Assim, não é preciso esperar que as crianças escrevam alfabeticamente para que possam escrever textos e refletir sobre suas produções.

Em 4.2 “**Os Planos de Curso**” - nesse sub-tópico, os Planos de Curso são elaborados pela equipe técnica composta pela direção, orientação e professores. A elaboração acontece

antes do início do ano letivo e prossegue após o contato das professoras com as crianças e o levantamento de seus conhecimentos prévios e especificidades. Esses Planos são revisados ao longo do ano letivo, são avaliados e, se necessário, podem ter alguns de seus aspectos modificados. Neles são apresentados os componentes curriculares, com os conteúdos e objetivos a serem trabalhados. Estão também as estratégias e organização das atividades propostas, além das formas de avaliação.

4.3 “**A natureza dos conteúdos**”, nesse sub-tópico, há o esclarecimento de que o termo “conteúdo” é utilizado

para expressar aquilo que se quer aprender, mas de maneira quase exclusiva ao conhecimento das matérias ou disciplinas clássicas e habitualmente para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, enunciados e teoremas. (Projeto de Educação da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti, sem data)

Os conteúdos seriam “tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem a capacidade cognitiva, como também incluem as demais capacidades (motora, afetiva, de relação interpessoal e de inserção social” (IDEM).

No ponto 4.4 temos “**A organização da ação pedagógica**” e vemos uma abordagem sobre a utilização do tempo das ações destinadas à aprendizagem das crianças, de forma qualitativa, muito mais do que quantitativa. Ou seja, não se trata de ampliar o tempo, ou diminuir os conteúdos. Mas, de produzir mudança significativa no tempo didático. Para isso indicam duas possibilidades para uma boa organização da ação pedagógica: planejar com flexibilidade e oportunizar o retorno aos conteúdos com diferentes perspectivas. Há a indicação das principais situações de desenvolvimento de atividades: atividades sequenciadas (para trabalhar com níveis de dificuldades); atividades permanentes (para promover o gosto pela leitura e pela escrita); situações independentes (conteúdos significativos ocasionais para sistematizar conhecimentos) e os projetos (situações didáticas que se destinam a um objetivo e produto final).

No último tópico, o número 5 “**Avaliação**”. Ele possui 3 sub-tópicos:

Iniciamos pelo item 5.1 “**Alguns pressupostos**”: Nesse primeiro sub-tópico é apresentado o objetivo para avaliar, bem como os modos de fazer dessa escola. O objetivo de avaliar é favorecer a aprendizagem que promova o desenvolvimento integral do aluno nos aspectos cognitivo, afetivo e social. São os objetivos educacionais que definem as

capacidades a serem desenvolvidas nos alunos. Dessa forma, os conteúdos de cada ciclo e área de conhecimento são definidos, assim como são planejadas atividades mais adequadas para alcançá-los e as intervenções que podem ser realizadas pelo professor para favorecer a aprendizagem. Atribui-se grande importância a como o aluno aprende para, então, planejar situações de aprendizagem e intervenções pedagógicas adequadas.

5.2 “Objetivos da avaliação na Escola do CAC”: a avaliação está a serviço da aprendizagem. Por isso, o objetivo principal da avaliação nessa escola é acompanhar o processo de aprendizagem e identificando os aspectos que demonstrem avanços alcançados pelas crianças e as intervenções pedagógicas que tenham favorecido nesse processo. A avaliação na Escola do CAC acontece no decorrer de todo ano letivo, de forma contínua e está integrada ao desenvolvimento das sequências didáticas planejadas, de modo a monitorar o processo ensino-aprendizagem. Conforme descreve o documento, a avaliação prioriza “os aspectos qualitativos e os resultados ao longo do período sobre os de eventuais atividades diagnósticas.”

No último sub-tópico, 5.3 **“Instrumentos de Avaliação”** é explicado que através da avaliação permanente da prática educativa busca-se registrar o processo de aprendizagem dos alunos e apresentá-los às famílias dos estudantes. Compreende-se que é direito dos pais acompanharem o desenvolvimento dos seus filhos. Como instrumentos de avaliação na educação infantil, o documento sinaliza a análise das produções das crianças; o diário do professor com o registro do dia-a-dia da classe; relatórios, a ficha evolutiva e a observação do orientador. Já em turmas do ensino fundamental, além dos instrumentos acima mencionados, utilizam-se atividades específicas de cada área de conhecimento, a fim de avaliar o que o aluno já consegue fazer sem ajuda dos professores ou dos parceiros de sala de aula. No ensino fundamental utiliza-se o boletim com resultados das avaliações, entregue às famílias e trabalha-se com a recuperação paralela, em casos de considerarem essa necessidade, que é desenvolvida através de atividades de apoio pedagógico organizada pela equipe da escola. Os relatórios registram os projetos realizados bimestralmente ou semestralmente, assim como os avanços obtidos na turma, como um todo e são utilizados também para que outros professores possam acompanhar as crianças posteriormente.

O documento encerra-se nesse tópico e finaliza com a assinatura “Equipe Pedagógica da Escola do CAC”. Portanto, é atribuído ao documento autoria coletiva. Como tantas outras ações que tenho observado nessa instituição. Contudo, conforme descrito no tópico anterior, a

pesquisa revelou a autoria da parte pedagógica do documento e a atribuímos à Prof.^a. Marliza Bodê de Moraes, ainda que até o momento de escrita dessa tese o documento permaneça assinado pela equipe pedagógica.

No próximo tópico apresento detalhes do ato autorizativo da Escola do CAC, que lhe confere o direito institucional para o funcionamento.

2.5 O ato autorizativo e o reconhecimento de uma instituição educativa

O ato de autorização para o funcionamento do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti - com sede na Rua da Prata, 797, Coelho da Rocha – autoriza a instituição a ministrar Educação Infantil, na modalidade Pré-Escolar, atendendo crianças de 4-6 anos e Ensino Fundamental até o 4º série⁷¹, com duração de 4 anos, com funcionamento em dois turnos e capacidade máxima para 90 alunos, conforme descrito na Portaria nº 10.09/03 da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte – SEMECE de São João de Meriti, publicada em Diário Oficial da cidade em 30 de outubro de 2003, assinada pelo Secretário Municipal de Educação, Cultura e Esporte – Jorge Luiz dos Santos Magalhães.

Dando prosseguimento à pesquisa, verifiquei também o Alvará de funcionamento da instituição, emitido pelo Secretário Municipal de Fazenda do mesmo município, Aderito Aves Paulo, em 05 de fevereiro de 2003, informando o CNPJ⁷² da instituição.

Outro documento de minha consulta foi o Parecer do Conselho Municipal de Educação – CME de SJM, câmaras técnicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, declarando ser favorável para o funcionamento do Centro de Atividades Comunitárias, após o cumprimento das exigências, estabelecidas durante todo decorrer desse processo. O Parecer favorável é assinado pelo presidente do CME, Jorge Luiz dos Santos Magalhães, em 08 de setembro de 2003, atestando a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental até a 4ª série.

Tais documentos são os instrumentos necessários para tornar o Centro de Atividades Comunitárias uma instituição reconhecida pela Prefeitura Municipal para o devido

⁷¹ A partir do ano de 2010, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, a nomenclatura da seriação foi alterada. Nesse caso, a 4ª série passou a equivaler ao 5º ano de escolaridade do ensino fundamental.

⁷² CNPJ é a sigla para Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica. É um cadastro onde todas as pessoas jurídicas são obrigadas a se inscrever antes de iniciar as suas atividades. Trata-se de uma identificação perante a Receita Federal do Brasil, que é o órgão responsável por administrar os cadastros de Pessoa Física e Pessoa Jurídica. Fonte: <http://servicos.receita.fazenda.gov.br/> com acesso em 16/01/2020

funcionamento de uma escola. A instituição passa a existir a partir daí, com um CNPJ e um código do INEP⁷³.

Ao levantar tais informações, imaginei o quão importante foi para a comunidade do CAC (incluindo agentes dos movimentos sociais e profissionais da educação que já atuavam na instituição) solicitar a autorização de funcionamento junto à prefeitura; passar por todos os trâmites legais que são inerentes a esse processo; cumprir as exigências mencionadas no parecer, relacionadas às necessidades prediais e estruturais, a fim de evitar situação de periculosidade para as crianças; demandas documentais de atualização de documentos existentes ou providencia de outros que ainda não existiam. E, por fim, aguardar pelo resultado positivo, que, nesse caso seria de considerar a escola “apta” para o atendimento de crianças pequenas, conforme regiam as Deliberações municipais e estaduais, vigentes naquele ano⁷⁴.

Posso imaginar o movimento das pessoas envolvidas, buscando sanar todas as exigências, pois a essas eu conheço bem, como parte inerente ao meu trabalho de Supervisora Educacional de Mesquita⁷⁵. E justamente por conhecer é que me sinto tão sensibilizada. Identifico a árdua tarefa em aprovar uma instituição para que passe a ter diariamente circulação de crianças pequenas. Há de se ter grande responsabilidade sobre esse ato. Pois, há detalhes a serem observados quanto à estrutura do prédio, a documentação legal do espaço, dos funcionários e suas habilitações profissionais. Igualmente não é fácil buscar subsídios para receber aprovação. Os custos com cartórios, cópias, reconhecimento de firmas e de outra ordem são devida onerosos e, por esse motivo, muitas instituições acabam por desistir com o processo ainda em andamento. Não foi o caso do CAC. Seus agentes não desistiram e

⁷³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (**Inep**) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. O código do INEP permite para identificar, de maneira unificada, todas as escolas do Brasil, de acordo com o cadastro junto ao Ministério da Educação – MEC. Fonte: <http://www.inep.gov.br/> com acesso em 16/01/2020.

⁷⁴ A Legislação vigente para a autorização das escolas comunitárias: Deliberação CME/SJM 04/10, que fixa normas para o funcionamento de escolas de educação infantil em âmbito municipal. Deliberação CEE nº 316/10, que fixa normas para o funcionamento de escolas de educação infantil em âmbito estadual. Lei Federal 10.098/00 que rege sobre a adequação dos espaços e acessibilidade. E a LDB 9394/96, quanto a organização da educação em todo o Brasil.

⁷⁵ O Setor de Supervisão Educacional de Mesquita, assim como os de outros municípios é incumbido da autorização das escolas de educação infantil do município. O trabalho é de verificar se a instituição está apta a funcionar, de acordo com a legislação em vigor. É esse setor que fornecerá elementos para posterior apreciação do Conselho Municipal de Educação emitir o parecer favorável e, em seguida, a prefeitura emitir o ato autorizativo.

conseguiram a autorização municipal - creio eu – representava para os sujeitos, a consolidação do sonho.

Afinal, se nos atentarmos para as datas que já lancei aqui, nos parágrafos anteriores, observaremos que o CAC funcionou durante um bom período sem a tal autorização. Possivelmente isso ocorreu entre os anos de 1988 a 2003. Naquela época algumas escolas de educação infantil da Baixada Fluminense atuavam no aguardo da autorização. Não havia uma “fiscalização” da prefeitura para dar conta de tanta demanda. Então o rigor era menor por força da circunstancia. Os anos 80 e 90 foram anos de grande ampliação das escolas comunitárias, conforme observamos na primeira parte da tese e gerou uma grande demanda de autorização.

Em 2003 finalmente tudo se resolve e o Centro de Atividades Comunitárias passa a existir como pessoa jurídica. Contudo, de que forma? Como manteve a filantropia? Quais seriam os deveres e direitos de uma escola comunitária junto ao município? A Escola do CAC teria acesso a algum recurso público? Essas são novas questões que me atordoam enquanto analiso a documentação e que serão abordadas em breve.

No próximo tópico descrevo aspectos que a comunidade do CAC enfrentou para a sua manutenção durante três décadas consecutivas.

2.6 A manutenção das atividades no Centro de Atividades Comunitárias ao longo de mais de 30 anos.

Para narrar detalhes sobre a manutenção deste um equipamento comunitário, busquei informações em artigos que descrevem o cotidiano do CAC e mais uma vez lancei mão dos diálogos com alguns dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Os textos acadêmicos que citarei ao longo desse tópico falam sobre o significativo incentivo financeiro inicial para aquisição da chácara, oriundos de organismos internacionais. Contudo, a sua manutenção ao longo dos anos sempre foi complexa.

Durante conversa⁷⁶ com a orientadora educacional ela narrou que em alguns momentos, por volta dos anos 90, a instituição ainda recebeu investimento de organismos internacionais não governamentais, que acreditaram e investiram na proposta comunitária. Em

⁷⁶ A conversa ou o diálogo é uma opção metodológica de pesquisa inspirada na arquitetura bakhtiniana, onde não há predominância de voz hierárquica e cada sujeito experimente o movimento da fala e da escuta, tão característicos do pensamento de Mikhail Bakhtin sobre o diálogo. Durante a conversa faço algumas anotações e, em algumas vezes, uso o celular para gravar nossas falas, com autorização de meu interlocutor.

outros momentos, não havia recursos para as despesas cotidianas e a instituição se organizou coletivamente para lidar com essa questão. Manter uma instituição comunitária não é tarefa fácil, ela disse, principalmente por ser uma instituição sem fins lucrativos.

Em conversa com a Professora Nalu, ela também descreve o período que a instituição recebeu investimento dos organismos internacionais e explica que após dois anos de apoio é comum que esses organismos se afastem para que a instituição beneficiada se organize sozinha - é a lógica de instituições de organização de financiamento de projetos sociais – ela explica.

Quanto ao início dos trabalhos na escola do CAC, me interessei por saber de onde vinha o salário das professoras. Nalu conta que a escola estava inaugurada em 89 e as aulas começaram no mês abril do mesmo ano. A comunidade já estava aguardando e havia realizado as pré-matrículas. A escola iniciou com uma turma pela manhã de crianças com 3 e 4 anos, com a professora Dalva Estela Pinheiro da Cruz - militante do SEPE e integrante da comissão de educação do CAC. Ela já havia trabalhado no Projeto Recriação do Ministério da Previdência, como Pedagoga, em São João de Meriti, ao mesmo tempo em que Nalu era Coordenadora Geral desse projeto no município. Algumas semanas depois, Nalu, que também integrava a comissão de educação, acabou assumindo uma turma à tarde com crianças de 5 e 6 anos, já que não havia outra professora naquele momento. E João Bosco passou a ser o coordenador. No ano seguinte essa equipe permaneceu na escola, mas mudando de função: João Bosco passou a trabalhar com a turma e Nalu ficou na coordenação. Ou seja, a escola inicia com os professores que compõem a comissão de educação. Era o possível para o momento.

Ela continua a narrar que esses professores recebiam bons salários, por decisão da comissão de educação, que entendia que o investimento da França⁷⁷ poderia ser revertido para o salário dos profissionais da Escola do CAC. Quanto a essa comissão, Nalu se lembra de alguns componentes como: Icléa, Maria Luiza, João Bosco e Dalva. Conta que passavam domingos inteiros por lá, juntos no CAC, conversando sobre propostas pedagógicas para a instituição e sobre concepções políticas, pois reconheciam que o CAC era também um espaço de militância.

Entretanto, como era de se esperar, ao final de dois anos não havia mais investimento financeiro dos organismos internacionais e a solução foi os 3 professores se demitirem, eles mesmos, sem direito a nada, pois não tinham carteira assinada. Nesse sentido, Nalu explica:

⁷⁷ Em tópicos anteriores expliquei o investimento de organismos internacionais nos projetos da Escola do CAC.

“Na verdade, os professores se colocavam como donos da instituição, no sentido de querer o melhor para ela e economizar. E o CAC não teria outra forma de fazer.” Era um trabalho de militância e por isso mesmo não poderia ser qualquer pessoa. “Pois, não estavam previstos os direitos trabalhistas como uma forma de poupar esse recurso e fazê-lo render mais tempo”.

Nos anos 90 a solução encontrada foi cobrar pelas palestras que forneciam, como projeção do trabalho desenvolvido na Escola do CAC- reflexo dos estudos realizados na Escola da Vila⁷⁸. Assim, as professoras passaram a fazer formações para professores em diversos municípios e palestras sobre a alfabetização e construtivismo e reverter recursos para o Centro de Atividades Comunitárias. O interesse era mesmo de projetar a instituição, que passou a ser referência. E assim pagaram a professora Eliane Pimenta durante um ano e a Escola do CAC se manteve com apenas uma turma, não foi possível receber mais crianças.

Em 1992, Nalu relata que iniciaram um diálogo com a Secretaria do Estado em São João de Meriti. Maria Luiza, que compunha a comissão de educação e atualmente é a diretora da Escola do CAC, era presidente do Sindicato de Professores da cidade e sua filha, Marliza atuava como professora em uma escola estadual e vinha sofrendo perseguições, devido a função de sua mãe. Foi oportuna a vinda da Prof.^a Marliza para a Escola do CAC, cedida pelo Estado. Ela também era integrante da comissão de educação. No mesmo ano receberam a Professora Dinalva Serrat, nas mesmas condições que a primeira, cedida do Estado.

E assim a escola foi sobrevivendo com as duas professoras e a comissão de educação presente, mantendo os momentos formativos, centro de estudos, formação interna e externa, ancorados nos preceitos desenvolvidos na Escola da Vila.

Vale lembrar que a princípio havia uma taxa instituída para as famílias colaborarem com as despesas da instituição. Entretanto, Nalu explica que nunca puderam contar com esse recurso, por ser um ato não obrigatório.

A Professora Nalu lembra que em 1994 conseguiu uma verba para biblioteca, inclusive com salários para professores que atuavam na biblioteca com atendimento à comunidade e realização de roda de leitura. Ela explica que todos eram militantes, pois não teriam como assinar suas carteiras, sob o risco do recurso acabar. E assim foi. Construíram a biblioteca no terreno do CAC, adquiriram um bom acervo bibliográfico e pagaram os

⁷⁸ Os estudos de formação na Escola da Vila são explicados nos tópicos anteriores.

professores. Até que acabou o dinheiro. Conseguiram manter as rodas de leitura com Instituto de Educação, numa relação solidária. Retomarei esse assunto adiante.

Assim, como no exemplo citado, os sócios fundadores vêm encontrando diferentes estratégias ao longo de mais de trinta anos de existência do CAC para manter a instituição em funcionamento, que narrarei a seguir.

Melo (2014) nos fornece algumas pistas para a compreensão da dinâmica da instituição. Ao dissertar sobre os projetos de extensão desenvolvidos no CAC, ela relata que a fundação do Centro de Atividades Comunitárias também está articulada ao intercâmbio cultural acertado entre o Brasil e França; através de uma entidade francesa sindical denominada Instituto Bellevile de Paris. A proposta deste Instituto seria financiar projetos de cooperação em países que naquela época eram considerados “Países Terceiro Mundo”. Assim, O Instituto Bellevile também desenvolvia projetos semelhantes na África, Nicarágua e El Salvador, mas foi no CAC que esta instituição desenvolveu os primeiros trabalhos aqui no Brasil. Desta forma, o Centro de Atividades Comunitárias recebeu alguns jovens franceses, com idade entre 23 a 28 anos de idade que participaram da reforma do casarão da chácara – um trabalho já iniciado pelos moradores do bairro, no sistema de cooperação. Nesta ocasião, o CAC foi alvo de atenção dos jornalistas havendo matérias publicadas pela participação dos franceses no Jornal O Globo e O Dia.

Melo (2014) relata sobre o atendimento realizado no Centro de Atividades Comunitárias:

A escola tem como objetivo principal acumular experiências pra auxiliar no processo de formação de professores, em especial os que atuam na rede pública buscando cooperar com a construção de uma prática pedagógica que contribua para assegurar às crianças uma educação de boa qualidade. Neste sentido, a escola visa ser espaço referencial para fundamentar as discussões junto aos movimentos sociais e ao conjunto de professores, contribuindo para a multiplicação das ações em outras comunidades. Em função desta concepção, desenvolve constantemente atividades como cursos, seminários, grupos de estudos e estágios. (p. 54)

A autora considera o CAC um “patrimônio” e cita Najjar (2010, *apud* Melo, 2014) para explicar o conceito de patrimônio como algo que é definido socialmente e ganha valor simbólico. Ela justifica que a instituição CAC possui tal valor simbólico por ter sido construída por sujeitos numa história de luta, de engajamento e de busca. (MELO, 2014, p. 54).

A autora prossegue apresentando as ações do CAC e relata que ao longo de sua existência a instituição recebeu ajuda de algumas organizações na parceria de projetos e/ou apoio financeiro de organizações não governamentais. Ela destaca o apoio da Universidade

Federal do Rio de Janeiro, através do Núcleo de Saúde Coletiva que manteve um convênio com a Federação de Moradores de São João de Meriti – ABM e, desta forma, realizou uma pesquisa de campo chamada “Diagnóstico da Saúde de Meriti”, tendo seus resultados publicados na coleção “Cadernos de Saúde Coletiva”. Além disso, Melo (2014) destaca também outros convênios mantidos com organizações governamentais e Universidades públicas como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, que iremos descrever ao longo deste texto. Outras ações desenvolvidas no CAC com fins de sua manutenção são as festas mencionadas pela autora organizadas pelos sócios e pela comunidade para arrecadação de fundos.

Melo (2014) aborda ainda que o Centro de Atividades Comunitárias tem sido reconhecido pela valorização da leitura e formação do leitor, servindo inclusive de referência para outras instituições. Por conseguinte, a instituição ganha credibilidade quando há apresentação de seus resultados em trabalhos em monografias, dissertações, teses de doutorado, publicação em revistas científicas e artigos. São registros que realçam a concepção político-pedagógica e filosófica da Instituição (MELO, 2014, p.56).

A autora promove uma reflexão sobre a importância dos projetos de extensão universitários para as comunidades. A extensão, conforme descrito por Melo (2014) é a articulação da universidade com a sociedade. E continua a dizer que:

Portanto, é a extensão que determina que a Universidade não se torne gueto, ficar separada da comunidade, não se voltar para si mesma. A extensão evita o alheamento teórico, o academicismo apenas discurso e possibilita o contato com a realidade colaborando para a pesquisa, além de contribuir com o desenvolvimento da consciência social do estudante na medida em que percebe o compromisso comunitário de utilidade à região e a sociedade local. (p.52)

Desta forma, Melo, menciona o PINBA – Programa de Pesquisas e Cooperação Técnica na Baixada Fluminense – desenvolvido pela FEBF/UERJ⁷⁹, sob sua responsabilidade. Um dos seus objetivos é promover estudos e pesquisas sobre a estrutura socioeconômica e cultural da região da Baixada Fluminense, integrando várias áreas do saber; além de implementar uma infraestrutura de produção científica e cultural da UERJ na Baixada Fluminense. O projeto de extensão “Universidade, Comunidade e Prefeitura: uma parceria possível”, que engloba o PINBA, é efetivado no Centro de Atividades Comunitárias e busca

⁷⁹ FEBF/UERJ é Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ localizada no município de Duque de Caxias – RJ, que oferece cursos de graduação em Pedagogia, Geografia e Matemática. Alguns cursos de pós-graduação *latu sensu* e um *strictu sensu* Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

possibilitar maior participação da comunidade do entorno do CAC nas atividades que lá são desenvolvidas. Esse projeto também é coordenado pela mesma professora.

Através do referido projeto, realizou-se um convênio entre as três instituições: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Prefeitura de São João de Meriti e Centro de Atividades Comunitárias. Está previsto neste convênio

... a prestação de assessoria técnico-educacional-administrativa pela Universidade e Prefeitura Municipal ao Centro de Atividades Comunitárias; a realização de estudos, pesquisas e ações conjuntas que visem ao desenvolvimento do projeto educacional do CAC, a elaboração de políticas educacionais transformadoras voltadas para o interesse e problemas da Baixada Fluminense e a formação e treinamento de profissionais para a área da educação. (MELO, 2014, p. 55).

A efetivação do convênio requereu muita conversa por parte dos interessados e algumas idas e vindas, conforme relata a autora. Mas se concretizou e foi publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, em 15 de dezembro de 2011. Estiveram presentes para a assinatura do documento o, então Reitor da UERJ – Ricardo Vieiralves; o Prefeito de São João de Meriti - SJM, naquela ocasião – Sandro Matos e a Presidente do CAC, Sra. Maria Luiza Bodê.

Melo (2014) relata que a efetivação dessa parceria tem esbarrado em questões de ordem burocrática e administrativa ao longo desses anos e é com grande insistência na busca de diálogo que ele se mantém. Vale ressaltar que o convênio tem sido fundamental para a permanência da Escola do CAC em funcionamento, pois através dele são cedidos profissionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti. Ocorre, entretanto, nos últimos anos, o município tem cedido um número menor professores do que a demanda requer e dessa forma, não é possível o atendimento a todas as famílias que procuram a escola. E essas precisam se deslocar para outras instituições do entorno. A mesma informação é confirmada pela orientadora educacional em uma de nossas conversas.

Da mesma forma, os projetos de extensão mantidos com as universidades públicas têm garantido oferta de cursos de formação continuada de professores para comunidade em geral e a ação dos bolsistas universitários desenvolvendo atividades com as crianças e produzindo saberes significativos para todos.

Encontrei novas pistas de compreensão sobre serviços oferecidos e mantidos no CAC durante os seus 31 anos de existência em outro artigo.

O texto de Maria da Conceição Rosa e colaboradoras, escrito em 2009, também descreve a construção do Centro de Promoção da Leitura e da Pesquisa – CPLP (mencionado no tópico anterior), que, de acordo com as autoras, seria um projeto bem audacioso para a

realidade daquela comunidade, pois “Previa-se a construção de uma biblioteca com acervo diversificado de livros que atendesse à comunidade e aos professores, desenvolvendo uma programação variada de atividades”. (ROSA et al, 2009, p.2) A ideia principal era de que a comunidade do entorno pudesse ter acesso ao acervo de livros do CAC. Seria então, conforme esclarecido pelas autoras, redimensionar o efeito de multiplicar ou socializar a formação de leitores, ampliando para além dos alunos e atendendo também a comunidade. Este projeto, no ano de 1995, recebeu o apoio financeiro da Fundação W.K. Kellogs⁸⁰ e, assim pode-se criar um espaço acolhedor para atender crianças, adolescentes, adultos, estudantes de magistério e professores da região, criando atividades como: rodas de leituras, debates, grupos de estudos, cursos, orientação de pesquisas, eventos literários e empréstimos de livros. Surgiu daí um projeto que permanece até os dias atuais, o Projeto "Roda de Leitura: Constituindo uma Comunidade de Leitores na Baixada Fluminense". Trata-se de um projeto de Iniciação à Docência do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ), em parceria com o Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti (CAC), desenvolvido no CPLP, idealizado e coordenado pela Professora Maria da Conceição Rosa. As autoras enfatizam o avanço das crianças da Escola do CAC enquanto leitoras e destacam o crescimento da qualidade de intervenção pedagógica a partir das ações previstas neste projeto. Elas citam como objetivos do projeto: “ampliar as atividades de leitura visando favorecer a melhoria da competência de intervenção no processo de aprendizagem da língua escrita dos moradores do bairro, em especial as crianças e adolescentes, através de rodas de leituras que contribuam com a construção de um contexto de letramento, assim como, subsidiar a formação das estudantes universitárias envolvidas no processo, através da reflexão teórica articulada à ação prática” (ROSA et al, 2009, p.2). Desta forma, este projeto integrante do CPLP trabalha com empréstimo de livros tanto para estudantes do CAC, crianças e adultos da comunidade do entorno, quanto para professores que procurarem a biblioteca. O acervo dispõe de 2.700 livros aproximadamente, que englobam obras da literatura infantil, revistas pedagógicas, livros com informações científicas e livros destinados à formação docente. O acervo atende, portanto, várias faixas etárias e abriga bibliografias difíceis de serem encontradas naquela região.

Melo (2014) destaca outro projeto de extensão que funciona em parceria com o Centro de Atividades Comunitárias, a saber: o Projeto “Além dos muros: ações de formações no CAC – coordenado pela Professora Marliza Bodê de Moraes. Estes dois projetos são

⁸⁰ Expliquei sobre a referida fundação em tópicos anteriores.

vinculados ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – o CAP UERJ. É um projeto que prevê a formação continuada para professores alfabetizadores das redes municipais da Baixada Fluminense, que tenham a didática como um campo de estudo. Nos últimos anos, o projeto tem sido elaborado no formato de um curso de extensão, com a carga horária de 48h, com a temática “Alfabetização no contexto do letramento”. O objetivo principal desta formação é difundir uma didática da alfabetização coerente com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa. O curso é organizado em dois módulos independentes e dentro das ações previstas nesta formação estão encontros presenciais em grupo de estudo, trabalho pessoal e visita de estágio à sala de aula da Escola do CAC para acompanhar na prática, as teorias dialogas durante os encontros. O curso tem sido disponibilizado gratuitamente para os professores alfabetizadores das redes municipais de São João de Meriti e de Mesquita, sendo 40 vagas por ano. Os relatórios de avaliação, solicitados ao final das formações, dão conta de tem sido uma experiência interessante para os que dela participam. Os professores avaliam positivamente todo conteúdo trabalhado no curso e mencionam a visita à sala de aula desta instituição como o ponto alto desta formação, por poderem participar da prática difundida durante a formação. Este é mais um projeto vinculado a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, através do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ.

Ao longo destes anos, o Departamento de Extensão da UERJ – DEPEXT vem selecionando bolsistas dos cursos de Pedagogia (principalmente), assim como de outras licenciaturas para atuarem nos projetos de extensão que são desenvolvidos no CAC. Esta é uma oportunidade para o graduando agregar os conhecimentos acadêmicos às vivências da prática de uma escola comunitária. Os bolsistas constataam o diferencial pedagógico que existe nesta escola, assim como o processo de gestão democrática presente nesta instituição. Inspirados neste ideal, a cada ano eles elaboram e renovam propostas pedagógicas de forma a atender os anseios e necessidades da instituição. Por este motivo, o CAC tem se configurado, através dos projetos de extensão que lá são desenvolvidos, como um espaço formativo, no sentido de garantir o saber sistematizado das universidades e oferecer subsídios para uma reflexão sobre a consciência da solidariedade. (MELO, 2014)

A partir das informações encontradas no artigo de Melo⁸¹ e do diálogo com a orientadora educacional da unidade entendi que o trabalho desenvolvido no CAC chamou a atenção de organismos internacionais, como o Instituto Belleville e a Fundação W.K.Kellogs,

⁸¹ Op. cit

no sentido de se encantarem com a organização coletiva promovida pela instituição e por sua prática com crianças pequenas no campo da alfabetização, a ponto de desejarem manter significativas parcerias e incentivos financeiros. Contudo, outras parcerias foram firmadas ao longo dos anos com o Centro de Atividades Comunitárias, sobretudo a universidade pública e a prefeitura municipal que também se apresentam como grandes aliadas na oferta dos serviços à comunidade do bairro.

Os apontamentos desse tópico me fazem crer que a instituição vem se mantendo ao longo de 30 anos com o apoio financeiro de outras instituições que acreditaram nos projetos educativos e investiram recursos financeiros no Centro Comunitário. Contudo, com o esgotamento desses recursos, os sujeitos do CAC se movimentaram em busca de novas estratégias, como a parceria com das Secretarias na cessão dos profissionais, com apoio da universidade pública e seus projetos extensionistas. Que não disponibilizam recursos financeiros, mas sim recursos humanos que é muito importante para uma instituição comunitária.

Os mecanismos de sobrevivência falam sobre o CAC e comprovam a luta, o engajamento, a atitude solidária e o vigor para mantê-lo funcionando.

Para saber um pouco mais desta história e das parcerias que se concretizaram ao longo dos anos com este espaço comunitário tive a honra de participar de um momento celebrativo no Centro de Atividades Comunitárias. Considerei esta valiosa participação como um abrir de portas para a pesquisa, ainda que eu não soubesse bem o que fazer com aquelas informações à época. Mas reconheço que hoje esta oportunidade impar se desdobrou informações fundamentais para o trabalho que agora escrevo e que relato no próximo tópico.

2.7 A Cerimônia de aniversário de 30 anos do CAC

No ano de 2017 o Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti completou 30 anos de existência. Este feito causou um grande reboliço entre os sócios fundadores e demais agentes da comunidade do CAC. Todos concordavam que era preciso comemorar. Para tal, organizou-se um evento comemorativo com a pretensão de realçar aspectos que mantiveram a instituição em funcionamento por tanto tempo.

A festa foi planejada e organizada por alguns dos sócios fundadores e a atual equipe de funcionários da instituição. Eles se preocuparam com detalhes que contavam a história deste local, envolvendo colaboradores que por lá passaram ao longo dos 30 anos. Os alunos

da Escola do CAC também foram mobilizados para estarem presentes e participarem apresentando poesias e canções.

No dia 02 de agosto de 2017, foi realizada a Festa Comemorativa pelos 30 anos do Centro de Atividades Comunitárias. Eu estava lá e participei de alguns momentos prévios de organização desta celebração em colaboração com a equipe de professores da Escola do CAC⁸². Fui incumbida de organizar um painel com algumas fotos que pudessem narrar visualmente a história desta instituição. Foi uma tarefa árdua e ao mesmo tempo interessante. Árdua no sentido de ser exaustivo o movimento de selecionar algumas dentre as centenas de fotos. E interessante, pois à medida que selecionava as fotos dos arquivos do CAC, ia conhecendo um pouco mais das vivências deste lugar. As imagens registravam inúmeros acontecimentos ocorridos, tais como: da construção da casa da chácara com mão de obra voluntária; visita dos franceses; assinatura do convênio firmado em 2011; algumas culminâncias de projetos; eventos comemorativos da Escola; registro das ações comunitárias e/ou voluntárias; das salas de aula; de apresentação das crianças; entre outros. O painel ficou pronto e foi apreciado durante todo o evento.

Naquela manhã do dia 02/08/2017 cheguei ao local bem cedo e já o encontrei todo ornamentado com arranjos de flores espalhados e alguns livros e banners⁸³ pendurados nas árvores. No quintal havia uma mesa de cerimonial e o painel de bolas coloridas. As crianças estavam presentes, de uniforme, e, ainda nas salas, ensaiavam a apresentação de uma poesia que iriam recitar. A movimentação era intensa. Felizmente havia um grupo grande de pessoas implicados na dinâmica da festividade. Eram responsáveis dos estudantes; ex-professores; representantes dos projetos que foram e ainda são desenvolvidos na instituição.

Percebi um pequeno incidente que poderia ofuscar o brilho da festa. Tratava-se de um entupimento na fossa (caixa de esgoto) localizada no quintal do CAC que causava um mal-estar, devido ao forte odor. Imediatamente, sem que fosse solicitado, um dos pais de estudantes lançou mão de uma enxada, abriu a fossa e a desentupiu.

Antes mesmo do início da celebração eu já estava afetada com a atitude deste senhor. Pois ele se deslocou de sua casa, todo arrumado, para ver a apresentação de seu filho. No entanto, não se furtou a ajudar quando viu o problema instaurado e, ao que tudo indicava, para

⁸² Minha contribuição com o grupo de professores surgiu a partir da participação como integrante da equipe do Projeto de Extensão⁸² coordenado pela Professora Marliza Bodê de Moraes, desde o ano de 2016. Felizmente, naquela ocasião, realizei alguns registros que agora me são úteis para esta pesquisa e que passo a relatar.

⁸³ Cada banner trazia registros de trabalhos apresentados em congressos educacionais sobre as experiências educativas do CAC, desenvolvida através dos projetos de extensão realizados neste estabelecimento, coordenados pelas professoras da UERJ.

ele seria de fácil solução. Fiquei de fato admirando aquele gesto simples que fez toda a diferença.

As pessoas chegavam e iam se acomodando nos lugares organizados por nós. Entre elas, notei a presença de algumas autoridades políticas e fui informada que haveria a renovação do convênio estabelecido em 2011 entre a UERJ, a Prefeitura Municipal de São João de Meriti e o Centro de Atividades Comunitárias. Sim. Havia sido confirmada tal renovação deste convênio, tão essencial para a manutenção das ações do CAC. Um motivo a mais para comemoração.

Decidi anotar os nomes de cada uma das autoridades que chegava e se dirigia para compor a mesa do cerimonial. No momento do registro, ainda não tinha definido uma justificativa para as minhas anotações. Mas compreendi que me seriam úteis futuramente, como estão sendo agora, pois, já naquela ocasião identifiquei aquele como um acontecimento significativo para a instituição. E sabendo que brevemente iniciaria minha pesquisa naquele espaço, considerei oportuno fazer alguns registros. Acredito mesmo, que já havia iniciado tal pesquisa, ainda que inconscientemente.

Em relação ao cerimonial previsto, foi organizada uma grande mesa para receber as autoridades presentes e cada um deles teria oportunidade de uma breve fala. A Professora Maria da Conceição de Carvalho Rosa, conhecida por todos como Nalu – uma das sócias fundadoras da instituição foi a mestre de cerimônia e em seu discurso inicial, mencionou que mesmo quando saímos do CAC, ele permanece em nós. Narrou um pouco sobre a fundação desta instituição, a partir do ideal dos militantes dos movimentos sociais. Mencionou as diversas parcerias que conquistaram para apoiar o CAC ao longo dos anos e por fim, fez um agradecimento especial a todos os bolsistas e colaboradores que por ali passaram.

Logo após ela convidou as autoridades para compor a mesa e anunciou-as uma a uma: Ex-deputado Estadual, Carlos Correia (que havia assinado o Projeto de Lei Estadual que intitulou o CAC como um lugar de Utilidade Pública; o Secretário de Educação de São João de Meriti - Bruno Correia; a Sub-Reitora de Extensão da UERJ - Professora Elaine Fontes; a Sub-Reitora de Graduação - Professora Tânia Maria de Castro Carvalho Neto; a Diretora Geral do CAp-UERJ - Professora Maria de Fatima de Souza; o Diretor do Centro de Humanidades da UERJ – Professor Lincoln Tavares Silva; o Sócio- fundador do CAC – Professor João Bosco; a Vice Diretora da UERJ/FEBF - Professora Maria Tereza Cavalcante Oliveira; a Diretora da Extensão da UERJ - Professora Kátia Antônia; a Sócia Fundadora e Professora da UERJ/FEBF - Professora Icléa Lages, a Presidente do Centro de Atividades Comunitárias e

Diretora da Escola do CAC - Professora Maria Luiza Bodê de Moraes; a Ex-professora da Escola do CAC - Dinalva Serrat; a Estudante da UERJ e Bolsista do projeto de Extensão - Isabella; a representante do Chantier Francês – Projeto Solidariedade França-Brasil; a Representante da Rede Ecológica - conhecida como Sra. Bibi; o Pai de aluno Representante - Sr. Geraldo.



Figura 5: Público presente na Festa dos 30 anos do CAC. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Houve a apresentação do grupo de alunos da Escola de Música da Associação dos Movimentos de Compositores da Baixada Fluminense – AMC. E em seguida os integrantes da mesa iniciaram suas falas.

O Secretário de Educação de São João de Meriti Bruno Correia falou sobre a qualidade da educação do município, que atende a 28 mil estudantes. Ele agradeceu aos “guerreiros” que nos sensibilizam e os trazem a responsabilidade (referindo-se aos funcionários do CAC); A professora Tânia Neto falou do orgulho da parceria da UERJ com o CAC por ela ser uma universidade do povo para o povo. Disse ainda que estar em São João de Meriti significava muito, pois partiu do desejo da comunidade de participar deste processo. Agradeceu aos representantes da França, presentes no evento, pelo seu ideário de igualdade e fraternidade e mencionou o desejo de ter um campus avançado da UERJ neste município,

como um dever de atender o nosso povo. Em seguida, a Diretora da Extensão da UERJ, Kátia Antônia explicou que a extensão tem a missão de sair da interiorização que as universidades vivem; sair da capital e ir até onde é necessário e urgente. Disse que esta parceria firmada era um bom exemplo para a UERJ. O Professor Lincoln Tavares agradeceu a comunidade e falou sobre a função social da universidade pública e que este crescimento gera orgulho e saber. E finalizou convocando: “Tragam suas crianças para este espaço!”. Em seguida, foi a vez da Sub-Reitora de Extensão da UERJ a falar. Elaine disse que esta era uma verdadeira experiência de educação popular e que neste espaço se realizava ensino, pesquisa e extensão. Finalizou falando sobre a horizontalidade e ecologia dos saberes. A professora Maria Fatima, diretora do CAp-UERJ disse que há mais de 10 anos os projetos de extensão vinculados a ele estão presentes no CAC. Esta é uma das funções de um Instituto de Aplicação, pois a universidade não deve caber em si mesma. Falou que a instituição é fruto da resistência dos anos 80 e destacou a formação de valores lá realizada. Maria Tereza, que é Vice Diretora da UERJ/FEBF, falou sobre o projeto de educação do nosso país que se encontra dilapidado e este espaço é o exemplo de atitudes de quem toma a frente da luta. A professora Icléa Lopes Melo, Sócia Fundadora desta instituição e professora da UERJ/FEBF agradeceu aos pais, às professoras, nomeando-as uma a uma e aos bolsistas, como importantes agentes de formação deste espaço. Comentou as reivindicações que têm sido feitas junto à Secretaria Municipal de Educação e se referiu ao CAC como um centro de referência para outras instituições. Carlos Correia disse que naquela manhã passava um filme em sua cabeça ao ver todos os atores envolvidos com a construção deste espaço. Falou sobre a sociedade civil organizada e disse estar orgulhoso por fazer parte desta história. Logo após a Presidente e Diretora da Escola do CAC – professora Maria Luiza Bodê de Moraes fez uma breve fala agradecendo, sobretudo a participação dos pais, que nesta escola é real e constante e agradeceu também a parceria da prefeitura na cessão das três professoras para o atendimento a escola. A ex-professora da Escola do CAC - Dinalva Serrat também fez agradecimentos e disse que o que representa continuar ali nesta instituição é o compromisso firmado com a comunidade. A estudante da UERJ e Bolsista do projeto de Extensão – Isabella disse que aprendeu nesta instituição que o professor não ensina e sim aprende muito, o tempo inteiro, com as crianças. Disse ainda que espera que esta experiência sirva de exemplo para outras trajetórias profissionais. Explicou, emocionada, que foi desta aluna e hoje está na UERJ e falou o quanto ama este lugar e sente orgulho em fazer parte dele. O representante de pais de aluno, Sr. Geraldo Souza disse que nesta escola se aprende as letras, mas também se aprende a amar. Fez uma solicitação para

que o ensino do CAC se estenda até o quinto ano de escolaridade. Por fim, e não menos importante, a representante da Rede Ecológica e da Associação dos Consumidores do Rio de Janeiro falou sobre esta recém parceria⁸⁴ com a instituição, onde tem trabalhado a agroecologia no quintal. Disse que deste quintal foi retirado 7 caminhões de lixo e, portanto, é preciso fazer um trabalho de conscientização neste local. Falou que seu sonho é que as pessoas da Baixada Fluminense se alimentem da agroecologia.

Após as falas dos presentes houve a esperada celebração da renovação do contrato de parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, a Prefeitura Municipal de São João de Meriti e o Centro de Atividades Comunitárias. Foi a etapa importante de todo cerimonial. Tratava-se do momento em que as autoridades representantes de cada uma das três instituições assinariam os documentos que formalizam e legalizam a renovação do convênio. Os jornalistas locais estavam presentes e disputavam o registro das imagens do momento da assinatura e desta forma, estava então renovada a parceria que garantiria a manutenção da Escola do CAC com os profissionais cedidos do Município de São João de Meriti. Garantiu-se também a manutenção de projetos de extensão desenvolvidos por pesquisadores da UERJ e seus bolsistas, que viabilizam a formação continuada para professores deste município e ações formativas na Escola do CAC.

Feito isto, chegou o momento da apresentação das crianças da Escola do CAC. Elas trouxeram poesias, leram para todos e foram muito aplaudidas. As pessoas se admiravam com a fluência dos pequenos leitores. Logo após, a festa transcorreu com bolo e refrigerante para toda a comunidade do Centro de Atividades Comunitárias.

Este foi sem dúvidas, um dia memorável para toda comunidade deste espaço comunitário. Afinal, comemorar 30 anos de existência e de desenvolvimentos de ações efetivadas para a localidade de Coelho da Rocha é algo bem significativo e digno de ser comemorado. Foi memorável para mim também, enquanto pesquisadora, por estar ao lado de pessoas que idealizaram este espaço e muito têm feito para que ele se mantivesse em funcionamento por tanto tempo.

O que me chamou a atenção foi o vigor que eles ainda mantêm para continuar a reivindicar, lutar e conseguir, tal qual aconteceu com a renovação do convênio.

Este convênio, conforme explicamos no tópico anterior, garante a parceria para manutenção de projetos de extensão desenvolvidos por pesquisadores da UERJ e seus

⁸⁴ Explico sobre essa parceria nos próximos capítulos.

bolsistas. Garante também a permanência das professoras e da orientadora educacional vinculadas ao município de São João de Meriti, atuando nas turmas da Escola do CAC. O contrato de colaboração entre as instituições é de grande valia, pois representa e assegura a entrada de mão de obra tão preciosa para a Escola, no trabalho com as crianças, na promoção da leitura, organização da biblioteca e na oferta de cursos de formação continuada ministrados pelos professores da UERJ para professores alfabetizadores da Baixada Fluminense.



Figura 6: Crianças apresentando canções na Festa de 30 anos do CAC. Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Compreendi nesta celebração, durante a fala das pessoas durante o cerimonial, tanto das autoridades políticas locais ou acadêmicas; como dos representantes de pais de alunos ou de professores; que estes são os agentes que fazem o CAC acontecer. Compreendi também, sobretudo, que a escola tem funcionado contando com a credibilidade da comunidade do entorno e mantendo os princípios socialistas que originaram sua construção. Princípios estes,

descritos pelos estudiosos dos Movimentos Sociais⁸⁵ e que observo terem sido inspiradores para a construção do documento Projeto de Educação da Escola do CAC.

Durante a participação na celebração comemorativa pelos 30 anos dessa instituição o contato com alguns dos sócios proprietários do CAC propiciou a observação de seus envolvimento com a instituição, que parece fazer toda diferença para superação das dificuldades. Explicarei melhor no tópico seguinte.

2.8 A Escola do CAC na atualidade

“Quem vem para esta escola tem desejo de ficar”

(Fala da Orientadora Pedagógica, registro da pesquisadora, 2018)

Após conhecermos os aspectos da fundação da Escola do CAC, sua concepção pedagógica e a forma de manutenção da instituição por mais de 30 anos, convido o leitor a avançar comigo para os dias atuais e entender a dinâmica da instituição.

A Escola Comunitária funcionou no decorrer de alguns anos atendendo turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (do 1º aos 5º anos). Nos anos de 2018, 2019 e 2020, a escola manteve o atendimento em 2 salas de aula, com 2 turmas de Educação Infantil (4 e 5 anos) e 1 turma de primeiro ano do ensino fundamental. É bem verdade que a demanda da Escola do CAC requer 4 professores, para atendimento de quatro turmas, sendo duas pelo turno da manhã e duas no turno da tarde, porém não há professor para a quarta turma. Nos últimos anos tem sido assim, uma turma sem atendimento. Provavelmente, conforme afirma a Orientadora Educacional, as famílias dessas crianças se deslocaram para outras unidades, em busca de vagas. Ficando o desejo inicial de estudar na Escola do CAC, sem se concretizar. Não há um estudo sobre o destino dessas crianças. Não temos o conhecimento se estão em escolas públicas ou privadas. Sabe-se que as famílias retornam inúmeras vezes em busca de resposta sobre a possibilidade de formação da turma, até que desistem.

Atualmente há quatro profissionais na escola vinculadas ao município de São João de Meriti (sendo 3 professoras e 1 orientadora educacional). Elas se organizam e dividem as tarefas pedagógicas e administrativas comuns a um estabelecimento de ensino, como: abrir a escola e fechá-la, tanto pela manhã, quanto na parte da tarde; receber as crianças e seus responsáveis. Elas se incumbem também de realizar matrículas novas e renovações; de preparar e distribuir avisos e comunicados de interesse aos responsáveis; de manterem

⁸⁵ Tais concepções sobre os Movimentos Sociais foram abordadas no primeiro capítulo desse trabalho.

atualizados os diários de classe; de escrever relatórios descritivos para cada estudante; de zelar por toda parte burocrática que existe na escola, assim como da parte pedagógica; de organizar eventos para culminâncias de projetos; reunião com os responsáveis e tudo mais.

Quanto aos recursos humanos (pessoal de apoio, ou técnicos administrativos) previstos em uma instituição escolar, constatamos uma grande demanda a ser coberta. Não há inspetor, ou auxiliares de limpeza; por isso todo trabalho conta também com a ação colaborativa de mães de alunos, moradores da comunidade local, que mesmo com os filhos já encaminhados para outras escolas continuam a contribuir com a limpeza do local, do reparo e pequenos consertos da chácara, na plantação e capina da roça e outros afazeres.

A questão da falta de funcionários nesta instituição se agrava, quando temos conhecimento que o convênio celebrado entre a Prefeitura e o Centro de Atividades Comunitárias⁸⁶ prevê profissionais para atuarem na limpeza, na secretaria e na biblioteca. Desta forma, podemos constatar que o convênio está sendo parcialmente cumprido.

O Centro de Atividades Comunitárias funciona numa chácara com o espaço amplo. No total são 6 construções, como pequenas salas e a orientadora explica que uma delas se perdeu para a umidade, sem condições de uso e permanece fechada. A outra foi invadida por pombos, possui dois andares e o debaixo seria uma padaria, mas está desativada e com muitos vazamentos. Neste caso, são três espaços inutilizados.

Em relação aos espaços ainda utilizados, há o que atualmente funciona como biblioteca, uma sala de aula ampla com banheiro masculino e feminino. Nela fica guardado todo acervo literário, que tem sido organizado com doações ao longo dos anos, vinculado ao CPLP⁸⁷.

Existe ainda o casarão lateral onde funciona uma sala de aula, com banheiro masculino e feminino adaptados para a educação infantil e uma pequena cozinha com geladeira e pia. Ao seu lado está uma pequena casa, onde até o ano de 2018 residia uma família (na qual não tivemos acesso). Por fim, o casarão principal onde estão uma sala de aula do primeiro ano de escolaridade, a secretaria escolar e os banheiros.

O tempo se incumbiu de deixar marcas de desgastes naturais nesse ambiente e urge a necessidade de reforma.

⁸⁶ O referido convênio foi mencionado em tópicos anteriores.

⁸⁷ Mencionado nos tópicos anteriores.

As salas de aula não possuem sofisticação, com mobiliários simples e antigos. Elas são espaçosas para o quantitativo de vinte alunos que em média cada turma possui. As salas de aula expressam literalmente as aprendizagens geradas neste local, pois estão sempre repletas de produções das crianças nos murais. Os materiais das prateleiras (tintas, lápis de cor, papéis coloridos, giz de cera, canetinhas, jogos, livros, embalagens descartáveis e brinquedos) também fornecem pistas das atividades desenvolvidas neste ambiente.

O quintal da chácara é grande e tem desenhos pintados no chão para brincar de amarelinha, há espaço para correr, pular, subir nas árvores... ser criança. Percebo que o quintal é a marca registrada deste lugar⁸⁸. Aqui as crianças brincam ao chegar, durante o recreio e durante atividades que são organizadas e desenvolvidas privilegiando a riqueza desse ambiente.

Os estudantes utilizam um uniforme próprio (camiseta branca com a logo marca do CAC e short de malha azul marinho). Levam sua própria merenda. Não há mensalidades a serem pagas, mas alguns pais colaboram com o valor de 80 reais por semestre.

Trabalhar nesta instituição é um desejo de muitos professores da Rede Municipal de São João de Meriti, pois o próprio espaço da chácara já é um diferencial significativo em relação ao que encontramos em grande parte das escolas municipais e a proposta pedagógica é encantadora e envolvente. Por isso, as professoras que aqui estão, permanecem por muitos anos.

Durante diálogo com a orientadora, manifestei minha curiosidade sobre o acesso das crianças à Escola do CAC. Como acontece o ingresso? As vagas são muito disputadas? São realizadas pela Prefeitura ou diretamente nesta escola? Ela explica que o caminho é o mesmo percorrido pelas escolas municipais. As famílias procuram a escola comunitária, pessoalmente, na data divulgada pela prefeitura e realizam a pré-matrícula e, posteriormente, no período previsto no calendário de matrículas da prefeitura, concretizam a matrícula, de acordo com as vagas disponíveis. Ou seja, as vagas desta escola são disponibilizadas para a prefeitura, que as divulga para a comunidade e são efetivadas de acordo com a procura. Assim como acontece em toda unidade escolar da rede municipal de São João de Meriti.

As famílias que optam por matricular seus filhos na Escola do CAC são informadas sobre as condições da escola comunitária. Na verdade, se forem moradores do bairro há bastante tempo, já têm esta informação que é comum a todos. Pois, diferentemente das escolas

⁸⁸ Falarei mais sobre o quintal nos capítulos seguintes.

municipais, na escola comunitária não há doação de uniforme escolar, as famílias precisam adquirir o uniforme da criança⁸⁹. Esta escola não recebe material escolar doado pela prefeitura, portanto ele precisa ser adquirido pelas famílias⁹⁰. Também não está previsto o preparo da alimentação escolar, conforme acontece nas escolas municipais e assim ao estudar na Escola do CAC, as famílias precisam enviar o lanche diariamente e cada um traz o seu. As famílias são informadas da possibilidade de contribuição semestral, embora não seja requisito para permanecer na instituição. A orientadora conta que poucos conseguem contribuir, por serem famílias com baixo poder aquisitivo. Com este recurso oriundo das contribuições das famílias, espera-se conseguir pagar as contas de luz, imposto predial e realizar pequenos reparos necessários ao dia a dia de uma escola ou outras receitas da ordem de despesa.

A orientadora relatou que a informação aos familiares sobre as condições da Escola do CAC acontece através de uma reunião, que antecipa a efetivação da matrícula. Durante esse encontro, os responsáveis ficam cientes do cotidiano escolar, sobretudo sobre suas concepções pedagógicas, que prevê, por exemplo: a escolha por não se trabalhar com datas comemorativas. “Não esperem ver seus filhos saindo da escola com orelhas de coelhinho, pois isso não acontece na Escola do CAC”. – Palavras da orientadora; nem mesmo presentes no Dia das Mães, ela explica. Ela sinaliza também que a escola não massifica a tarefa de casa, que eventualmente acontece, mas não como uma obrigatoriedade pedagógica. Não se trabalha com livros didáticos e sim com literatura infantil. As crianças leem textos completos e com sentido e não pedacinhos de palavras. É explicado aos pais sobre a participação das famílias na manutenção da escola, inclusive vendendo rifas, colaborando com a compra do material, do uniforme, do lanche. Somente depois deste momento a matrícula é efetivada. Perguntei se já houve alguma desistência e ela responde que não. “Quem vem para esta escola tem desejo de ficar”, ela explica.

Compreendi neste ponto da conversa que estudar nessa escola comunitária é uma escolha, uma opção pelo trabalho que é desenvolvido. Para as famílias de origem humilde seria mais fácil matricular seus filhos em escolas municipais⁹¹ e garantir também a oferta de

⁸⁹ O uniforme da Escola do CAC é composto por uma blusa branca com o logo da Escola do CAC e bermuda azul (qualquer material), pede-se também o uso de meia branca e tênis preto. A blusa é adquirida pelos pais no próprio bairro, em confecções de produções caseiras, em 2019 o custo é de 18 reais.

⁹⁰ O material solicitado pelas professoras é de baixo custo para as famílias e prevê papel ofício, lápis, borracha, apontador, lápis de cor e giz de cera.

⁹¹ No entorno do bairro de Coelho da Rocha, onde está localizada a Escola do CAC existem três escolas de Educação Infantil: a Escola Jardim de Infância Municipalizada PIPA; Creche Municipal Favo de Mel e Creche Municipal Renascer. Todas as três unidades possuem atendimento de creche e pré-escola. Há ainda outras quatro escolas, consideradas também de localização próxima à Escola do CAC. São elas: A E. M. Profª Lígia da Silva França e E. M. Unidade Integrada de 1º Grau (ambas com oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental) e

materiais e uniformes, além da merenda de todo dia, que se espera encontrar nas escolas públicas. Sendo assim, me pergunto: o que atrai estas famílias para a Escola Comunitária? Estar ali é abster-se de algumas possibilidades existentes nas escolas públicas. Creio que eles também devam se encantar pelo trabalho da equipe, pois ao longo do tempo até se tornam colaboradores nos afazeres da escola.

O que traz esta gente ao CAC? A pergunta continuou a me acompanhar enquanto conversávamos.

Minha próxima curiosidade era sobre a organização burocrática da escola. A orientadora informa que a Escola do CAC tem uma diretora - Maria Luiza Bodê - uma das Sócias Fundadoras deste espaço educativo e tem também uma secretária escolar que não permanece na escola, mas assina toda documentação necessária, Sra. Lucila. Seu trabalho é colaborativo e não prevê qualquer remuneração. Assim, eventualmente, a Secretária vai até a escola, orientar quanto às questões burocráticas, que requerem conhecimento profissional. Por isso, a orientadora cuida também da parte administrativa do Centro de Atividades Comunitárias, além da pedagógica. Ela responde pela parte financeira e toda prestação de contas pertinente a este espaço: como o pagamento das contas e providências do cotidiano. Há também uma supervisora da Rede municipal de São João de Meriti, que periodicamente comparece para analisar a parte escritural da escola, como o livro de matrículas, diários de classe e relatórios descritivos. Tudo é organizado pela orientadora que disponibiliza para apreciação da Supervisora Educacional.

Perguntei a seguir sobre a parte pedagógica da Escola do CAC. Como acontecia o trabalho com as turmas? E a orientadora me que considera a escola de base construtivista e trabalham com a pedagogia dos projetos. Detalhou alguns dos projetos que estavam sendo desenvolvidos na escola.

O primeiro deles seria “Projeto Braguinha”⁹² que teve o propósito de apresentar o repertório das canções compostas pelo compositor, voltadas para o público infantil, com adaptações para as histórias infantis. O projeto previu também o trabalho com algumas histórias infantis: O casamento da Dona Baratinha; O Chapeuzinho Vermelho entre outras.

Escola Municipalizada Parque Alian e E. M. Ignácio Lucas (ambas com atendimento apenas de anos iniciais do ensino fundamental).

⁹² Carlos Alberto Ferreira Braga, conhecido como João de Barro e também por Braguinha, foi um famoso compositor brasileiro que fez sucesso com suas marchinhas de carnaval e pelas canções que escreveu e adaptações das histórias infantis. Este compositor foi tema de um dos projetos desenvolvidos na Escola do CAC, em que as crianças tiveram a oportunidade de conhecer sua biografia e as canções que ele compôs.

Houve ainda uma ação vinculada a este projeto: a visita dos estudantes e suas famílias à Escola de Música do Município de São João de Meriti⁹³.

O segundo projeto que desenvolvido no ano de 2018 tratou do lixo e da questão ambiental. Adriana explicou sobre a problemática do lixo no bairro que gerou a organização de um trabalho bem interessante, tendo as crianças como protagonistas⁹⁴.

Um terceiro projeto permanente que compõe as ações de aprendizagem na Escola do CAC é o trabalho desenvolvido na biblioteca da escola, através do projeto de extensão⁹⁵, com objetivo de promover a leitura não somente para as crianças da escola, mas também para a comunidade. O projeto Roda de Leitura: constituindo uma comunidade de leitores na Baixada Fluminense acontece com a colaboração de duas bolsistas da UERJ, orientadas por suas coordenadoras e pela equipe da Escola do CAC. Elas desenvolvem atividades de leituras na biblioteca. Geralmente, essas atividades são pensadas em consonância com os projetos da escola. Ou seja, as crianças são apresentadas à leituras que dialogam com as temáticas desenvolvidas pelas professoras. Em 2018, por exemplo, as bolsistas trabalharam histórias infantis, que inspiraram as canções do compositor Braguinha.

No CAC, as crianças levam livros emprestados para casa desde os quatro anos de idade para serem lidos com as famílias. Acontece às vezes de alguns sumirem e não retornarem para o acervo ou então retornarem danificados, mas na opinião da orientadora isso faz parte do processo:

Temos que incentivar à leitura desde cedo. Isto é uma prática por aqui. Neste ano as crianças trabalharam com leituras de Eva Funari e até escreveram uma carta para a autora. No primeiro semestre os bolsistas procuraram livros que narrassem a cultura russa, remetendo-se à Copa do Mundo que foi realizada lá na Rússia. (Registro de caderno de campo, 2018)

A partir desta conversa inicial construí as primeiras considerações sobre o que seria a Escola do CAC, como ela seria administrada e os procedimentos principais realizados pelos poucos profissionais que lá atuam.

Caro leitor, creio que concordará que essa segunda parte da tese foi imprescindível para compreender todo cronotopo de criação da instituição, de consolidação de uma proposta pedagógica e de sua sobrevivência por mais de 30 anos.

⁹³ Trarei maiores detalhes dessa atividade no capítulo 4 dessa tese.

⁹⁴ Apresento o desenvolvimento desse projeto no capítulo 4 dessa tese.

⁹⁵ Explicamos sobre o Projeto de Extensão "Roda de Leitura: Constituindo uma Comunidade de Leitores na Baixada Fluminense nos tópicos anteriores.

Entendo, a partir de cada constatação apresentada, que o CAC tem se afirmado como um espaço formativo seja para as crianças matriculadas, ou para os bolsistas ligados aos projetos de extensão (estudantes dos cursos de licenciatura da UERJ) que vivenciam experiências únicas e preciosas para seu processo formativo, ou ainda para os professores das redes municipais que estão em busca de cursos de formação continuada. É formativo também para os professores pesquisadores que mantêm seus projetos de extensão nesta localidade, por fazerem ciência, ao mesmo tempo em que promovem conhecimento. Ou até mesmo para os inúmeros colaboradores, que contribuem de alguma forma, geralmente pessoas da comunidade, pais de alunos, que estão sempre por ali tentando ser úteis realizando tarefas fundamentais para o funcionamento da instituição, assim como aconteceu no dia da festa por causa do entupimento do esgoto. É formativo, sobretudo, para os profissionais que lá atuam ou atuaram, na medida em que buscam por sua formação com o propósito de ofertar às crianças da comunidade de Coelho da Rocha algo similar aos que estudantes da elite desfrutavam.

O investimento no letramento e na alfabetização é a marca da Escola do CAC. É o que tenho acompanhado durante a pesquisa de campo e pretendo te mostrar nos próximos escritos dessa tese. Por ora, desejo compartilhar com meu leitor a fala de uma mãe que ouvi providencialmente nos primeiros dias que estive na instituição.

Ao chegar à escola comunitária pela manhã, acompanhei a conversa entre uma senhora que cuidava do roçado e uma das coordenadoras do projeto de extensão. A professora perguntou sobre seu filho e a senhora relatou que ele não estava mais na instituição, pois havia seguido a vida escolar em outra escola do município, mas mesmo assim ela continuava colaborando no CAC. Ela falou, demonstrando orgulho, que a nova professora de seu filho elogiou o trabalho desenvolvido na Escola do CAC, pois a criança chegou alfabetizado na outra escola. (Registro do caderno de campo da pesquisadora, 2018)

O simples relato dessa senhora me comoveu bastante. Tamanho contentamento que carregava em suas palavras. Fiquei feliz por compartilhar desse momento. O retorno de uma família sobre o trabalho da escola importa.

Considerei essencial conviver um pouco com estas pessoas, estar junto, compartilhar, apreciar de perto o trabalho desenvolvido na escola e vivenciar os projetos relatados pela orientadora. Foi assim, com este desejo que me dispus a iniciar o acompanhamento da turma 51 em 2018 e 11 em 2019.

Nas partes que se sucedem trago pormenores da pesquisa de campo e abordarei outros aspectos do cotidiano desta instituição. E você meu leitor? Aceita o convite para me acompanhar nesse trajeto?

PARTE 3 IDEOLOGIA: IDEIA-FORÇA QUE IMPULSIONA A EXISTÊNCIA DO CAC

A ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias).

(Marilena Chauí)

Quando observo as ações realizadas no Centro de Atividades Comunitárias no decorrer de mais de 30 anos de existência é inevitável pensar numa questão recorrente: O que move essa gente? O que os⁹⁶ faz persistir e continuar mantendo a instituição em funcionamento, apesar de todas as dificuldades que enfrentam?

Localizamos⁹⁷ a *ideologia* como uma das ideias-força que movem essa instituição e desejamos dialogar a respeito. Referimo-nos a uma possível concepção ideológica presente e constante entre os sujeitos desse espaço comunitário, sobre a relevância da instituição em si, capaz de fazê-los prosseguir em seus objetivos.

Todavia, incubo-me da tarefa primeira de dissertar sobre a ideologia de uma maneira geral. Proponho inteirar-nos desse conceito a partir de alguns estudiosos. Alerto-vos, pois, que não é mérito do meu texto esgotar o tema, tampouco realizar um estudo aprofundado sobre ideologia. A intenção primeira permanece: traçar um plano polifônico. Trazer vozes, coadunar saberes que fundamentem a argumentação.

Muitos são os teóricos que discursam sobre a ideologia. filósofos, sociólogos e educadores de todo mundo versam sobre o tema. Nesse texto escolhi trabalhar com autores, que evidentemente serviram-se da teoria de outros tantos que os antecederam, cuja corrente teórica e epistemológica se aproxima da que nos orientamos – a marxista⁹⁸.

Chauí (2016) define ideologia como “um corpus de representação e normas que fixam e preservam de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir.” A ideologia, então forma antecipadamente nossos atos de pensar, de agir e querer ou de sentir e dessa

⁹⁶ Refiro-me aos profissionais que atuam no Centro de Atividades Comunitárias e todos que apoiam e colaboram para o funcionamento da instituição.

⁹⁷ Relembro ao leitor, que ao utilizar a primeira pessoa no plural, abarco as considerações realizadas e amadurecidas em conjunto no grupo de pesquisa.

⁹⁸ A abordagem marxista sobre ideologia é ampla e aprofundá-la não é intenção dessa tese. Contudo, cabe-nos considerar sua concepção sobre as relações sociais e a existência de duas classes: a dominante, formada pela burguesia e a dominada, formada pelo proletariado. A segunda sempre condicionada a pensar, criar e agir da forma determinada pela primeira. Pois, a burguesia era a detentora dos meios de produção materiais e intelectuais. E o proletariado sempre subordinado a condição de controle ideológico.

maneira é capaz de os negar enquanto acontecimentos novos e temporais. Chauí menciona que a ideologia produz uma universalidade imaginária. Essa é sua principal missão. E o faz generalizando para toda sociedade os interesses particulares da classe dominante. Sua eficácia se dá quando flui espontaneamente como a verdade aceita por todos. Quando não precisa mostrar o interior dos indivíduos e legitimar a divisão social. Por isso a autora a considera hegemônica.

Para Chauí (IDEM), o essencial de uma ideologia é que ela possa representar o real e a prática social. Isso acontece através de uma lógica coerente obtida por instrumentos que a autora denomina de *lacuna* e a *eternidade*, ela afirma. Na lógica de ideologia lacunar, segundo a autora, observamos os encadeamentos realizados por causa das lacunas e silêncios. E a segunda coerência ocorre quando a ideologia se mostra como um fato natural, ou uma verdade dada desde sempre, algo eterno e dessa forma consegue ocultar sua origem real.

Em seguida, a mesma autora menciona as críticas atribuídas à ideologia. Na verdade a partir da:

(...) lógica da lacuna e do silêncio não se opõe a um discurso pleno que viria “preencher os brancos” e tornar explícito tudo quanto ficara implícito. Em geral, é pela oposição entre o lacunar e o pleno que se costuma distinguir ideologia e ciência. Ora, não há qualquer possibilidade de tornar o discurso ideológico um discurso verdadeiro pelo preenchimento de seus brancos. (CHAUI, 2016, p. 247)

Contudo, a autora afirma que o silêncio ao ser falado destrói o discurso que silenciava e produz o contradiscurso da ideologia.

Para ilustrar o que vimos discutindo, trago o registro de um evento em que participei na Escola do CAC, Trata-se do trecho de um diálogo entre três professoras que visitavam a instituição pela primeira vez e a orientadora educacional⁹⁹. Creio que seus enunciados deixam-nos transparecer a ideologia que permeia o CAC. Vejamos:

⁹⁹ O Centro de Atividades Comunitárias é um espaço que recebe muitas pessoas, as crianças já se acostumaram com visitas diferentes circulando pela escola. Neste ano, como já ocorreu em outros momentos, a escola recebe semanalmente a visita de professoras cursistas do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores – Alfabetização no Contexto do Letramento⁹⁹. O curso é coordenado pela Prof^a. Marliza Bodê de Moraes, uma das fundadoras do CAC e Professora da UERJ. Uma das tarefas previstas para os professores cursistas durante esta formação é uma visita de estágio na Escola do CAC para conhecer na prática de alfabetização desenvolvida no primeiro ano de escolaridade, aliando-a ao que se tem trabalhado teoricamente no curso – a prática alfabetizadora. Estes professores ao visitarem a escola participam de momentos de observação na turma do primeiro ano. Eles verificam a prática alfabetizadora adotada nas atividades desenvolvidas com as crianças e logo depois conversam com a orientadora sobre os aspectos observados.

“O diálogo entre as professoras e a orientadora avança sobre os aspectos observados na sala de aula do primeiro ano de escolaridade. Nessa primeira visita à escola, ambas demonstram surpreenderem-se com o que observaram e desejam falar. Nesse momento dão destaque à atividade de reescrita de uma fábula trabalhada durante a semana. As crianças recebem o formulário para a produção do trabalho em dupla. As professoras elogiam o tipo de atividade e os procedimentos utilizados pela professora. Ambas se dizem encantadas com a autonomia das crianças no momento da produção. Uma das professoras tocou no assunto ‘CÓPIAS’, como um fator a ser observado e disse: “Tem cópias para todo mundo, eu notei isso. Na nossa escola não tem. Assim o trabalho ficou mais fácil, né? E na nossa escola a gente não consegue isso, ainda mais com número maior de crianças.” Ela havia observado, durante a primeira atividade, que cada criança recebeu um texto impresso para ler em casa, com a família. E nesta segunda atividade, de reescrita de uma fábula, mais uma vez observou que todas as crianças possuíam uma cópia da fábula, que também vinham estudando previamente até acontecer o momento da reescrita. A orientadora respondeu que sim, as crianças recebem textos impressos reproduzidos para todos e explicou como acontece: As professoras têm direito a reproduzir atividades para os estudantes. A escola compra o tonner da impressora no mês que dá, e, quando não dá elas fazem uma “intera¹⁰⁰” pra cada uma dar um valor e não ficarem sem as cópias. É assim que tem funcionado no CAC.”

Dito isso, certamente as professoras puderam perceber que há uma partilha entre os funcionários para que não lhes falte o que consideram necessário para a turma. Esse sentimento de repartir, socializar, conforme descrevemos no primeiro capítulo, é fruto das premissas da Escola Comunitária. Nesta instituição não há investimento de recursos públicos, então não existe outra forma de sobreviver a não ser contar com doações e se cotizarem quando necessário.

Nesse momento, as duas professoras se olharam com expressão de franzir de testa que demonstrava estranhamento ou reprovação. Imaginei que talvez não concordassem com a contribuição financeira para a escola. Creio que a orientadora pensou o mesmo e então fez uma fala sobre o poder público e o investimento nas escolas públicas, enunciando:

“Olha meninas, eu doo alguns itens aqui, nesta instituição. Mas pertença também a outra rede municipal e lá eu não doo nada. Meus colegas de trabalho de lá já sabem que nem adianta pedir. Porque lá tem recurso próprio para isso e se não tem, deveria ter. O poder público tem que fazer sua parte e colocar papel e cópias nas escolas é tarefa deles e não nossa. Temos que ter consciência disso, senão: para pra pensa! Será o oprimido servindo ao opressor. Aí você não tem material, você não tem um espaço adequado, mas a culpa é sua do menino não aprender?” (Registro do Caderno de Campo, 2018)

¹⁰⁰ Expressão utilizada pela orientadora para explicar repartição dos custos entre as professoras.

Ufa! Que desabafo! Que aprendizagem! Pensei baixinho comigo mesma. É óbvio que sua fala é impregnada de uma militância que lhe é peculiar.

As duas professoras ouviram tudo atentamente e creio terem entendido o recado. Ela estava falando de investimento público, política pública educacional e não de favores. E isto a maioria de nós, professores, entende bem. (Registros do Caderno de Campo, 2018)

Seu enunciado me acompanhou por um tempo. A justificativa da orientadora ao contribuir com uma escola filantrópica que não recebe incentivos financeiros de outra ordem e se manifestar contrária a colaborar financeiramente com a escola pública revelava um ato político, comprometido com uma ideologia. Um ato responsivo e responsável da orientadora para com as necessidades da escola, as quais ela se comprometia, sem reservas. Pois, no dizer de Bakhtin (2010):

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. (p. 44)

Bakhtin fala da responsabilidade do sujeito nas suas relações com o mundo e na forma como nos apresentamos diante delas. O ato responsivo é o compromisso com o qual respondemos com a nossa vida. Inteiros. Com toda nossa totalidade.

Observei tal entrega por parte da orientadora Adriana. Creio que seu enunciado foi esclarecedor quanto ao seu engajamento com a Escola do CAC e os motivos que a fazem manter tais convicções e agir responsivamente. Bakhtin¹⁰¹ esclarece ainda que:

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha uma vez por todas. (p. 80-81)

Entendo, a partir das leituras sobre o ato responsável, que o envolvimento com a instituição responsivamente também faz parte da ideologia dos sujeitos do CAC. Voltemos então às argumentações sobre ideologia.

¹⁰¹ OP. Cit.

Paulo Freire nos fala de ideologias que acompanham o professor. “No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico que nos ameaça a anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. Não podemos escutar sem um mínimo de reação crítica” FREIRE (2010, p. 132). Sua afirmação está relacionada à capacidade que a ideologia tem de nos enganar, nos tornar míopes, nos amaciar a crítica e fazer ver apenas o que deseja o discurso neoliberal. Ele menciona e defende uma reação ao que não devemos aceitar como normal e como professores, devemos estar advertidos do poder do discurso ideológico que nos deixa cegos.

Creio ser esta reação crítica de que falava a orientadora durante nossa conversa. Sua enunciação revela ser sabedora das obrigações do governo em prover a política pública e reverter recursos para a educação. Ao passo que a escola comunitária contava com a ação dos seus sujeitos, visando o bem comum. Sua indignação está relacionada aos seus ideais que vem sem sendo concebido nas vivências de participação em uma escola comunitária e a faz posicionar-se criticamente. Paulo Freire ainda amplia esta visão ao dizer:

Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e despertar a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que admita como proprietário da verdade. (2011, p. 134)

Essas palavras do autor me auxiliam a compreender a atitude que demonstra o pensamento crítico da orientadora. Sua atitude revela uma posição política delineada, não neutra. E sobre isso, Paulo Freire também nos adverte: “Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça?” Em seguida prossegue:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode mudar tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. (FREIRE, 2010, p. 112)

Corroboro Freire em seus ideais sobre o compromisso do educador democrático e entendi perfeitamente as concepções declaradas pela orientadora.

Retomando Chauí (Ibidem) que prossegue na reflexão sobre a lógica ideológica, ao constatar que ela se mantém através da ocultação de sua gênese, ou seja, a divisão da

sociedade em classes. Mas, sua missão é esconder tal divisão, pois do contrário se destruiria. É dessa maneira que a ideologia tem criado teorias outras sobre a gênese da sociedade e de como se deram as diferenças entre as classes, negando assim seus primórdios. Compreendo, a partir das proposições da autora, que a missão da ideologia é, sobretudo, produzir uma gênese imaginária, apoiada por teorias da história, que tendem a consolidar e explicar a divisão social de classes como uma fase atual necessária, oriunda de ações passadas e de outras que ainda virão. Seria uma espécie de pacto social, como bem explica a autora, para o progresso humano.

Uma das características principais da ideologia, segundo Chauí (Ibidem) seria a de passar do discurso *de* ao discurso *sobre*. Ela esclarece que o início de um discurso dialógico pode ser percebido quando há a mudança do *de* para o *sobre*. E exemplifica: “quando o discurso *da* unidade social se tornou realmente impossível em virtude da divisão social, surgiu um discurso *sobre* a unidade” (p. 248). Da mesma forma, quando o discurso *da* loucura precisou silenciar, surgiu então o discurso *sobre* a loucura. Assim se caracteriza a atividade intelectual como a ciência: nesse caso, teremos a psiquiatria falando *sobre* a loucura. Ou a pediatria falando *sobre* a criança, ou ainda a pedagogia no discurso *sobre* a educação. Todos são exemplos fornecidos pela autora para justificar o uso do discurso *sobre*.

A autora prossegue assegurando a importância de diferenciarmos esses dois discursos. Pois chegaremos também à distinção entre o conhecimento e o pensamento, que considere pertinente para o abarcamento da pesquisa que realizo:

O conhecimento é a apropriação intelectual de um centro campo de objetos materiais ou ideias como dados, isto é, como fatos ou como ideias. O pensamento não se apropria de nada – é um trabalho de reflexão que se esforça para elevar uma experiência (não importa qual seja) à sua inteligibilidade, acolhendo a experiência como indeterminada, como não-saber (e não como ignorância) que pede para ser determinado e pesado, isto é, compreendido. Para que o trabalho do pensamento se realize, é preciso que a experiência fale de si para poder voltar-se sobre si mesma e compreender-se. O conhecimento tende a cristalizar-se no discurso sobre; o pensamento se esforça para evitar essa tentação apaziguadora, pois quem já sabe, já viu e já disse que não precisa pensar, ver e dizer e, portanto, também nada precisa fazer, a experiência é o que está, aqui e agora, pedindo para ser visto, falado, pensado e feito. (CHAUI, 2016, p. 248)

Compreendi, a partir daí que atitudes que estou chamando de ideológicas como as observadas na fala da orientadora da Escola do CAC são imbuídas do pensamento elaborado através da experiência. Ampara no discurso *do* CAC e não *sobre* o CAC.

Esses preceitos de Chauí, baseados nos estudos que faz de Claude Lefort - sem contudo, declarar a obra específica - muito contribuem também para alcançar a pesquisa que realizo no Centro de Atividades Comunitárias. Todavia, confesso que nesse caso, não há uma estabilidade entre o *do* e o *sobre*. Pois, à medida que eu declaro realizar um estudo *do* CAC, à luz das proposições dessa autora, opto por mover-me pelo pensamento e as reflexões que elaboro a partir das experiências que observo. Sim é isso, eu penso, imediatamente.

Não obstante, se o caminho da pesquisa é pautado *sobre* o CAC defronto-me com dados, ideias, materiais, objetos sobre esse espaço. Sim, também estou nesse caminho. Então, na perspectiva da autora, situo-me pesquisando *de* e *sobre*. E você, leitor que me acompanha nesse trajeto, alcança o que realizo?

Outros enunciados da orientadora educacional, Adriana, me ajudam a construir o que identifico como a ideologia do CAC.

Desta vez os enunciados ocorrem durante uma conversa entre a orientadora e estudante de Pedagogia¹⁰² da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense FEBF/UERJ. Sou convidada a participar e autorizada a registrar o áudio desse diálogo.

Durante o diálogo a orientadora responde a primeira pergunta do estagiário sobre a importância do CAC para o município de São João de Meriti. E enuncia:

A importância do CAC. O CAC surge para dar conta de uma questão de aprendizagem. O nosso objetivo não era dar escola para as crianças carentes que o poder público não atendia. Não era isso! O objetivo principal do CAC **era pensar que escola a gente quer para as classes populares**. Esse início mostra toda a diferença. Por isso houve a saída de pessoas muito ativas no movimento social. Elas se afastaram do movimento para entrar no que eu vou chamar de uma **intervenção acadêmica na sociedade**. Então o objetivo do CAC é trazer a academia para ajudar a pensar essa prática, ajudar a pensar na escola que se quer na Baixada Fluminense. Isso é um grande diferencial. (Registro de áudio da autora, 2018)

De fato, Adriana estava certa ao enunciar: Isso faz toda diferença! A diferença é de cunho ideológico. Posso afirmar. Trata-se muito mais do que oferta de educação, mas sim de uma intervenção acadêmica, como ela destaca. Talvez seja algo inédito para aquela localidade e por isso tão preservado por todos.

¹⁰² Os estudantes da graduação são encaminhados ao Centro de Atividades Comunitárias por professores da FEBF/UERJ para cumprirem estágios e investigarem a instituição pela relevância do espaço educativo localizado na Baixada Fluminense

Em seguida ela conta um pouco sobre o contexto político vigente por ocasião da fundação da escola comunitária.

Estamos falando de 30 anos atrás quando ainda se vivia uma época de polarização. Pois, você tinha os que apoiavam a ditadura e os que vinham contra o regime vigente na época. Sempre olhamos pra o CAC como um movimento social, dentro da educação. Mas, hoje eu acho que o CAC sempre teve uma postura de não participar das atividades porque nossa ‘pegada¹⁰³’ é pedagógica. A nossa briga é acadêmica. Por exemplo: nós trabalhamos seguindo a linha da Emilia Ferreiro. Aí uma pessoa pode não acreditar nessa concepção porque prefere acreditar em outra linha. Essa é a briga que o CAC se permite tomar. (Registro de áudio da autora, 2018)

Creio que nesse enunciado, Adriana explicita a opção da instituição por uma ideologia pedagógica. Aquela a que os sujeitos envolvidos acreditavam. Uma luta pedagógica para que todos aprendessem.

Quando o estagiário argumenta sobre um possível posicionamento político, ela responde que compreende que cada cada pessoa da instituição tem seu posicionamento e envolvimento no campo político. Contudo, há de se considerar que ela está nessa instituição como funcionária cedida da prefeitura desde 1996, são 23 anos de parceria, explica. E continua: “Olha quantos governos passaram por aqui?! E nós sentamos na mesa para discutir com todo mundo”. Adriana fala sobre os diferentes políticos com os quais já dialogou na prefeitura municipal de São João de Meriti durante os anos que permanece na orientação educacional e explica que agem de forma diferente:

Um chega mais junto, outro larga a gente e não quer nem saber, mas também não atrapalha. Outro mais atrapalha do que ajuda. Mas, eles passam e a gente tem um trabalho que é o foco da nossa questão. Fica claro de que o nosso papel é defender a educação pública de qualidade. E aí temos outra questão, porque a gente não é um espaço público. Então, a prefeitura não pode efetivamente colocar dinheiro aqui dentro para modificar a instituição, porque isso aqui não é um espaço público. Isso a gente entende e nem quer. Mas, temos um convênio¹⁰⁴, mediado pela universidade, onde a prefeitura assume ceder funcionários pra instituição e não é cumprido. Temos uma gestão integrada e fazer o que você acredita faz toda a diferença. (Registro de áudio da autora, 2018)

São enunciados determinantes quando pensamos em ideologia.

Acrescento agora os estudos do círculo bakhtiniano sobre a ideologia. Valentin Volóchinov, um dos principais integrantes do círculo bakhtiniano também dialoga a partir de

¹⁰³ O termo pegada utilizado pela orientadora diz respeito à posição, escolha, opção ou trilha a seguir.

¹⁰⁴ Explico sobre o convênio do Centro de Atividades Comunitárias com a universidade e a Prefeitura de São João de Meriti na segunda parte da tese.

uma linha marxista de raciocínio. Contudo, é bom destacar, como já o fizemos em outros momentos desse trabalho, que nossos estudos bakhtinianos voltam-se para a compreensão da linguagem. Pois a palavra é um fenômeno ideológico por excelência, ele afirma. (VOLÓCHINOV 2017, p. 99)

Ele considera que qualquer produto ideológico reflete e refrata outra realidade. Explica que tudo o que é ideológico possui uma significação e assim representa ou substitui algo encontrado fora dele. Portanto, de acordo com o autor, a ideologia é um *signo* e “onde não há signo também não há ideologia.” (IDEM, p. 91)

Volóchinov diz que encontramos diferenças no interior de cada uma das esferas ideológicas. Porque em cada uma delas existe um modo de se orientar na realidade e a refrata a seu modo. No entanto, todos os fenômenos ideológicos possuem o caráter *signico*. Assim, assimilo a distância entre as duas instituições, prefeitura e CAC, que apesar de se encontrarem num processo de parceria institucionalizada, se afastam em seus princípios ideológicos.

Quanto a essas esferas ideológicas, percebo-as também materializadas em outro enunciado da orientadora Adriana, ao mencionar que um Conselheiro Tutelar a procurou pedindo uma vaga para uma criança que não havia conseguido vaga na escola municipal.

Como eu disse na semana passada para um conselheiro tutelar que veio aqui pedindo uma vaga. E aí eu falei pra ele que a gente não pode receber o aluno excedente da rede municipal, porque ele quer uma vaga na rede municipal. Ele tem direito a merenda, ele tem direito a uniforme e ao material. O garoto pra vir pra cá tem que ser de uma família que esteja disposta a ajudar a comprar uniforme, a comprar o material da criança e ajudar na manutenção da escola. Isso aqui tem que ser uma escolha e uma vontade da família. A escola pública é o direito dessas crianças. São coisas diferentes. (Registro de áudio da autora, 2018)

Retomo a Freire (Ibidem), que, ao problematizar a questão da globalização da economia e a universalização do sistema econômico capitalista hegemônico presentes nos países da América do Sul, nivelando-os a outros que detém grandes economias, aponta para uma das eficácias da ideologia fatalista de persuadir os lesados de que tudo é assim mesmo e seria a ordem natural dos fatos. Compreendo como a lógica ideológica mencionada por Chauí¹⁰⁵.

Corroborando Chauí, Freire também questiona o discurso ideológico que consegue camuflar a diferença social entre classes sociais. Nesse caso, o autor atribui ao sistema

¹⁰⁵ Op. Cit,

capitalista e a globalização como a influência que contribui para riqueza de uns poucos e a verticalização da pobreza e miséria de milhões. Contra tudo o que classifica como “mal-estar”, o autor apresenta como “armas de incalculável alcance” uma rebeldia nova constituída de “palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo *genteficado*” (FREIRE, 2010, p. 128).

O autor avança mencionando a seriedade de, enquanto professor, estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a *morte* das ideologias’. E afirma que uma ideologia só se mata ideologicamente. Mas, devido ao seu poder de persuasão, que diz ser indiscutível, há a probabilidade de não percebermos a natureza ideológica que fala dessa morte. Pois, segundo ele: “O discurso ideológico nos ameaça de *anestésiar* a mente, de confundir a curiosidade, de *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (IDEM, P. 132).

É preciso ter resistência crítica, nos afirma o mesmo autor e assim ter uma atitude aberta aos dados da realidade e ao mesmo tempo preservar a suspeita que salvaguarda de ter as certezas como certas. É preciso estar exposto às diferenças para só então ter a possibilidade “de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente”, ele diz. Prossegue afirmando que conviver com as diferenças é o melhor caminho para recusar posições de verdades absolutas e únicas.

Atitudes dessa ordem e que nos ouvem e mantêm a crítica sobre discursos ideológicos como os exemplificados pelo autor: “O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso que a ciência nos diz.”; “Que vergonha, homem se casar com homem, mulher se casar com mulher.”. Você não precisa pensar. Vote em fulano, que pensa por você.” (IDEM, p. 132-133). Imagino quantas pessoas se orientam por essas premissas, acreditando serem verdades absolutas e irredutíveis e, daí a explicação por ideologias de fundo preconceituoso, homofóbico, racista e de outras ordens. Constatamos quão perverso é manter-se míope, como bem observou o autor, em nome de ideologias que maltratam a humanidade.

Nesse momento, corro o risco de tornar o texto extenuante, na tentativa de costurar as ideias dos autores com enunciados ouvidos no CAC. Contudo, previno o leitor que não há como me furtar de fazê-lo. Pois, os estudos de Freire sobre ideologia coadunam-se com meus

estudos sobre a instituição em tela. Ao mencionar a morte da ideologia que só acontece ideologicamente, começo a compreender como as ideias força do CAC se mantêm.

Sigo afetada pela fala de Freire e noto que vai ao encontro das atitudes que tenho observado no trabalho de campo na Escola do CAC. Tem a ver com a fala da orientadora e suas atitudes de resistência. Tem a ver com a forma como lida com a política local e com a dinâmica que escolheu manter ao longo de mais de 30 anos de existência dessa instituição. Tem a ver com a origem do público atendido pela Escola do CAC.

Por fim, Freire menciona a disponibilidade à vida. Uma atitude de quem não se sente acomodado com os discursos autoritários de outrem. Esta disponibilidade requer entrega, senso crítico, curiosidade e emoção - consigo mesmo e com o que considera o contrário de si. E a partir dessa experiência rica de convivência é que se vai construindo como pessoa.

Volóchinov (Ibidem) fala sobre as representações em signos ideológicos que podem ser representados por objetos, instrumento de produção, produtos de consumo, objeto da natureza ou da tecnologia. Todos esses além de ser o que são, ao mesmo tempo representam outras coisas. Portanto, são signos ideológicos. Por exemplo: a foice e o martelo, que separados são instrumentos de trabalho. Mas, juntos representam uma simbolização ideológica¹⁰⁶. Outro exemplo seria o pão e o vinho, que além de serem alimentos são símbolos religiosos que representam o sacramento da comunhão cristã.

Imaginei que símbolo ideológico representaria a Escola do CAC. E aqui, na solidão de minha escrita, sem trocar ou perguntar nada a nenhum dos sujeitos daquela instituição atrevo-me a dizer que o quintal¹⁰⁷ da escola é uma boa representação do símbolo ideológico para o CAC. É nele que pensamos ao imaginar o espaço. Ele traria o caráter sógnico.

O autor afirma ainda que “o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e retrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

Em seguida, o autor expõe o que considera uma tese de extrema importância. E alerta-nos para a possibilidade de que nos pareça evidente, óbvio, mas não o é. Ele afirma que o

¹⁰⁶ A foice o martelo simboliza a classe trabalhadora. O trabalho agrícola e o trabalho industrial respectivamente. Identificam o pensamento socialista/comunista.

¹⁰⁷ Trago algumas considerações sobre o quintal do CAC, nas partes 2 e 5 da tese.

signo ideológico não é apenas um reflexo da realidade, mas ele é também parte material dessa realidade. Esclarece que o fenômeno ideológico sógnico é dado em algum material, como por exemplo: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante. Essa realidade do signo é objetiva e singular. “O signo é um fenômeno do mundo externo”, diz o autor. Assim, ele e os efeitos provocados por ele ocorrem nessa experiência externa. (IDEM, p. 94)

Continuando nessa linha de pensamento, agora o autor vai falar sobre a filosofia idealista da cultura e os estudos culturais que localizam a ideologia na consciência. Esses estudos definem a ideologia como um fato da consciência.

Com a contribuição dos autores mencionados constato que a ideologia preservada no Centro de Atividades Comunitárias é revelada nos enunciados. São eles que nos dão pistas das concepções ideológicas dos sujeitos do CAC. Mas, não só eles, pois a ideologia está presente nas entrelinhas do dito e até do não dito. Ainda assim é captada aos olhos do observador atento.

É essa ideologia que preserva os modos de agir de cada um dos sujeitos que convivem e se envolvem com o CAC, fluindo naturalmente e legitimando suas atitudes, como bem explicou Chauí Na lógica ideológica apresentada pela autora encontrei a justificativa para os procedimentos adotados na Escola do CAC para o compartilhamento dos gastos entre os profissionais. Se há uma universalização imaginária, descrita pela autora, posso dizer que ela se manifesta no ato responsivo¹⁰⁸ de cada sujeito que se envolve com a instituição.

A ideologia está presente também na escolha dos profissionais por permanecer nessa e não em outra escola. Uma escolha que se desdobra em mais ações responsivas. Uma escolha que se desdobra na opção de atendimento a esse público e não outro. Que está presente também no diálogo mantido há anos com a prefeitura, os políticos de toda ordem que se aproximam do CAC. Na forma apartidária de se posicionar e mediar os dilemas.

Ela se manifesta também na concepção pedagógica escolhida para alfabetizar, nas estratégias que conduzem esse processo.

¹⁰⁸ Op. cit

A parceria com a academia também é mais uma pista sobre a ideologia do lugar. A abertura para o estudo, a formação, a pesquisa. Inclusive a forma como me receberam na instituição, ao que tudo indica, dispostos a compartilhar suas experiências.

A ideologia, portanto, é constante como um ato responsivo, de entrega, de comprometimento com as questões da escola, quando os sujeitos respondem com a vida. Uma entrega que requer alteridade e compromisso ético consigo e com o outro.

Tudo isso mostra o quanto a ideologia é uma ideia-força do CAC e explica em parte alguns dos desdobramentos mais importantes dessa instituição que continuarei a lhes contar nas próximas partes.

PARTE 4 PROCESSOS FORMATIVOS: IDEIAS-FORÇA QUE ENUNCIAM EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO.

“A palavra, como evento único, como encontro, resiste através de sua assimetria e de sua anarquia à unificação, à universalização, à comunhão e à comunidade que provoca o que é dito pela linguagem.”

(Augusto Ponzio)

Nessa parte da tese, pretendo enunciar características dos processos formativos dos professores da Escola do Centro e Atividades Comunitárias de São João de Meriti. Alerto meus leitores que não consideramos¹⁰⁹ como proposta para o momento, a apresentação do histórico da Formação e Professores no Brasil; ou traçar o panorama atual das formações em nosso país. Isso não significa que não reconheça a relevância desse estudo. Sim, reconhecemos. Entretanto, no ano de 2013 realizei tais considerações durante a escrita da dissertação de Mestrado¹¹⁰. Nossa perspectiva para essa tese é outra. Analisaremos os processos formativos dos professores da Escola do CAC no intuito de alcançar a educação proposta às crianças da mesma instituição.

Ademais, considero outros estudos importantes a serem realizados nesse momento, quando o assunto é relacionado ao Centro de Atividades Comunitárias. Meus argumentos se encaminharão na perspectiva de comprovar que a formação dos professores surge como mais uma ideia-força¹¹¹ dessa instituição.

Vocês constatarão que trabalhei com enunciados das professoras e a abordagem de pesquisadores, teóricos do campo da formação de professores. Escolhi também entremear suas teorias, que tanto respeito, com falas das professoras da Escola do CAC. Trago eventos ou destaques dessa escola, que ao se coadunarem com as vozes dos teóricos e das professoras potencializam meus argumentos. E prossigo mantendo o diálogo com os estudos da linguagem. Nessa parte da tese, especialmente, abordo as concepções de Augusto Ponzio (2018), que se identifica com os estudos bakhtinianos. Trata-se de um encontro de palavras.

¹⁰⁹ Retomo a explicação feita em outros momentos sobre a escrita estar ora na primeira pessoa do singular e ora no plural. Isso acontece quando me refiro a escolhas que obtivemos juntas (eu e minha orientadora)

¹¹⁰ SOUZA, Ana Lucia G. de. Formação Continuada de Alfabetizadores: uma experiência formativa de professores em Mesquita/RJ. Dissertação de Mestrado, UFRRJ, 2013.

¹¹¹ Trago uma explicação inicial do que seria ideia-força para esse trabalho no início dessa tese. E caso o leitor tenha pulado essa parte seria de bom tom retomá-la.

Palavras minhas, palavras outras. Palavras que juntas argumentam e encaminham o leitor para a compreensão.

Ponzio (2018), o mesmo que abre esse texto com a epígrafe, diz que o encontro das palavras está presumido em qualquer comunicação. Porque a palavra quando dirigida ao outro, seja falada ou escrita, o interpela em sua alteridade. O encontro de palavras, segundo o autor, não está dentro da interrogação ou da relação de pergunta e resposta. “Fora do querer dizer do que se diz e do querer ouvir aquilo que deva ser a resposta, e fora do querer entender o que necessita de resposta.” (p.10).

Assim construí esse capítulo, sem muitas perguntas e sem a pretensão de encontrar respostas. Sigo no diálogo respeitoso com meus interlocutores. Pois, o mesmo autor vai dizer que num encontro de palavras, o que ocorre é um escritor no seu trato para com o herói, onde se relacionam frente a frente, permanecendo a dialogia. Não há passividade, nem mera contemplação, diz o autor, ao mencionar a posição do interlocutor com o escritor. “Sua posição é a da escuta atenta, da compreensão, da reação ativa, da provocação, do desafio” (p.12).

Paralelamente vou lhes apresentando os estudos que corroboram o que enuncio, ao mesmo tempo em que trago-lhes aspectos dos processos formativos das atuais professoras da Escola do CAC, com atividade nos anos de 2018 a 2020¹¹².

Seus enunciados sobre sua permanência na instituição foram feitos durante muitos de nossos diálogos em minha passagem para o trabalho de campo. Posteriormente, por conta do período de quarentena¹¹³, mantivemos uma conversa via WhatsApp¹¹⁴, que apesar de não ser o mais indicado para uma pesquisa dialógica, foi o possível para o momento.

A professora Roseane fala sobre sua chegada à Escola do CAC, que ocorreu no ano de 2003. Inicialmente, conta que foi convocada após aprovação no Concurso Público para o magistério da Prefeitura de São João de Meriti, em 2002.

Longe de desejar extenuá-los com longas narrativas, escolhi trabalhar com uma das professoras da Escola do CAC que enuncia sobre seu processo formativo.

¹¹² Os anos citados compreendem o período que estive em trabalho de campo naquele espaço.

¹¹³ O período de quarentena iniciou no Estado do Rio de Janeiro em 16 de março, devido à pandemia do COVID-19. Já mencionado no primeiro capítulo dessa tese.

¹¹⁴ Conforme já explicado no primeiro capítulo, o WhatsApp é um software utilizado em smartphones para a troca de mensagens de textos, vídeos e áudios utilizando conexão de internet.

Num primeiro momento, Roseane foi alocada na Unidade de Educação Integrada de Coelho da Rocha. Essa foi a sua primeira experiência na docência. Inaugurava sua vida como professora numa turma de terceiro ano do ensino fundamental, muito complicada, com alguns alunos repetentes e de comportamento agressivo. Roseane avalia que boa parte dessas crianças não demonstrava interesse em aprender. Nesse ano de escolaridade seria o momento propício para consolidar experiências alfabetizadoras e de trabalhar com produções de escrita e de leitura. Mas, Roseane não conseguia. Não estava satisfeita com sua prática. E muitas vezes sentiu-se insegura, incapaz, chorou e desejou não voltar mais para essa escola.

“O contrário da vida não é a morte e sim o desencantamento”¹¹⁵. Quantas inquietações a assoberbavam? Quantos incômodos povoavam sua cabeça de professora? Os primeiros desconfortos na sua vida profissional, eu presumo. Tão mais comuns do que deveriam ser. Roseane desejou muito estar numa escola, mas o desencanto a acometeu.

Sobre essa dificuldade docente em lidar com as questões de leitura e escrita, entendemos que inúmeras situações próximas a que a professora Roseane vivenciou têm ocorrido em nosso país.

Nesse sentido, abro um parêntese para acrescentar os estudos de Kramer e Oswald (2001). Confio em suas considerações sobre o processo de formação inicial de docentes, a partir da pesquisa realizada no curso de formação de professores em três escolas diferentes do Rio de Janeiro. Dentre outros aspectos, salta-lhes aos olhos a experiência com leitura e a escrita desses futuros professores em sala de aula. Pois as pesquisadoras constatam que eles aprendem a base de muitas cópias do quadro. Algumas alunas escreviam a matéria no quadro para a professora, enquanto que outro grupo copiava do quadro em seu caderno.

Elas observaram certa rejeição à escrita-cópia. A fala das estudantes sintetiza esse sentimento: “*Ai, a gente escreve tanto...!*” “*Ah, professora, você vai passar coisas demais.*” De fato, a cópia não as seduz, mas a escrita sim. As pesquisadoras observaram os cadernos dessas moças onde há escritas multicoloridas que ornamentam todo espaço. No entanto, em suas aulas de Língua Portuguesa, o que lhes restava era a cópia exercícios infundáveis de gramática (IDEM, p.4).

Estranhamente as estudantes ouvem a professora de Língua Portuguesa tecer alguns comentários sobre o estágio nas séries iniciais do ensino fundamental, afirmando que não

¹¹⁵ Livro: Flexa no tempo. Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino. 2019.

devem trabalhar com cópias com essas crianças. No entanto, não poupa suas futuras professoras de copiar exaustivamente.

As autoras explicam que além das aulas de Língua Portuguesa, o estudo abrangeu também aulas de Didática da Linguagem e Metodologia da Alfabetização. As três disciplinas do Curso de Formação de Professores, deveriam, ao que tudo indica, promover saberes científicos sobre o português que se escreve – a norma culta da língua – e assim favorecer a função que exerceriam futuramente de ensinar crianças a ler e escrever. No entanto, contraditoriamente ao que se esperava, afastava as alunas da escrita.

Kramer e Oswald¹¹⁶ constataam em sua pesquisa que o curso de Formação de Professores não tem promovido experiências significativas de leitura. Em sala de aula, a poesia e a literatura entram como condição para aferir conhecimentos gramaticais. Elas nos indagam:

Podemos chamar de leitura a essa busca, nos textos, de elementos (“coisas?”) que, supostamente, garantiriam a apropriação de maior vocabulário, pontuação, de disciplina para submeter a liberdade de interpretar aos desígnios escolares da literatura? E o esforço de colocar a matéria na cabeça corresponde à leitura? São experiências de leitura o que alunas/os e professoras/es exercem nas escolas investigadas? (p.12)

Junto das autoras, corroborando suas ideias, encaminho indagações que nos fazem ao longo do seu texto e acrescento outras minhas, a fim de refletirmos sobre a formação que os docentes têm recebido: Como esperar que professores recém formados possam ensinar leitura e escrita se não viveram eles mesmos experiências boas a esse respeito? Como ensinar a ler e escrever a quem não tem pouco contato com a literatura e não aprendeu o gosto pela poesia? Como pretender formar professores sem leitura e sem escrita reais? Será que alunos futuros professores aprendem mesmo através da repetição de exercícios? Será que não deveriam todos estar recebendo ou trocando informações e orientações de como ensinar a língua aos que ainda não a dominam?

São questões reais para pensarmos numa proposta de formação de professores inicial que as torne mais capazes de lidar com a alfabetização de crianças já no início de carreira.

Cabe aqui uma explicação: que não tive a intenção de afirmar que a professora Roseane tenha vivido em sua formação inicial situações semelhantes às apresentadas na pesquisa de Kramer e Oswald. Não é isso. Até porque não possuo elementos suficientes para

¹¹⁶ Op. Cit.

fazê-lo. Contudo, o estudo das autoras é revelador quanto ao que tem ocorrido em cursos de formação de professores, o que muito nos preocupa e nos provoca a reflexão de estratégias propositivas, tais como as autoras fizeram ao final do seu texto.

As autoras trazem constatações de grande importância para pensarmos os processos formativos, que certamente guiarão nossos passos.

Na mesma linha de raciocínio, Silva e Silva Jr. (2019) analisam as múltiplas identidades que existem na profissão docente, embora seja um processo constantemente mutável. Eles identificam que “ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe possa dar sentido e densidade”. Corroboro os autores, sobretudo, por constatar que no Centro de Atividades Comunitárias, essa identidade profissional tem sido construída no coletivo, em colaboração. Os autores compreendem que há múltiplas identidades na profissão docente. Indicam a heterogeneidade da função docente. São diferenças constatadas à medida que se estudam seus processos de significação, integrando fatores como: gênero, formação acadêmica, experiências em níveis de ensino, tempo de carreira, dentre outros. Nessa perspectiva, eles sentenciam que a identidade profissional dos docentes pode ser observada como uma construção social, na medida em que estão em jogo alguns fatores que se desdobram em representações que podem ser conscientes ou não sobre suas histórias de vida, suas condições de trabalho e até mesmo o seu imaginário sobre essa profissão (p. 126).

Com efeito, ainda a partir de Silva e Silva Jr. (2019), compreendo que o futuro da profissão docente requer possibilidades dos professores de se reconhecerem sujeitos reflexivos, autônomos e críticos ou permanecerem “apenas como meros agentes do sistema educativo e social”. Constatamos - com a ajuda dos autores e a partir das vivências da professora Roseane e tantas outras que conhecemos - que a formação inicial ainda não consegue dar o suporte necessário para o exercício profissional. Através de sua inserção no mercado de trabalho e na própria atuação profissional que serão oferecidos elementos para o desenvolvimento de atitudes e habilidades que lhe conferirá o aprimoramento profissional.

Mas, por ora, voltemos à Roseane.

Retomando ao relato da professora Roseane, diante do ocorrido e sua infelicidade no início da carreira docente, ela conta que resolveu procurar a antiga professora de seus filhos que lhe deu algumas orientações. Ainda assim o trabalho continuou sendo muito difícil e

como estratégia passou a encher o quadro de atividades para que as crianças copiassem e se ocupassem. Ao terminarem de copiar, no entanto, ocorriam brigas entre eles. Em seguida procurou a direção da escola e lhe contou toda sua angústia por não conseguir trabalhar com essas crianças e solicitou sua saída dessa unidade. Estava muito sofrida, ela diz. A diretora a acolheu e insistiu que ela ficasse mais um tempo. Até que surgiu uma possibilidade de Roseane trabalhar com o primeiro ano de escolaridade na mesma escola.

Ela explica que se sentiu melhor com a nova turma. No entanto, confessa seu pouco conhecimento naquela época no campo da alfabetização e adotou práticas que considerava possíveis para aquele momento. Confessa que não sabia o que fazer e sentia-se muito aquém, ela afirma. E assim foi até o fim do ano. Em dezembro do mesmo ano, Adriana, a orientadora da Escola do CAC, visitou a sua escola em busca de um professor que desejasse fazer a “dobra¹¹⁷” lá. Roseane aceitou e no ano seguinte passou a trabalhar na Escola do CAC.

Ao chegar ao novo trabalho conheceu a Professora Dinalva que a orientou para a prática de alfabetização. Com ela, Roseane fez cursos, leu a indicação de livros, fez estágio em sua sala e, por isso, passou a considera-la sua mentora. Ela conta que a partir desse momento passou a se sentir uma professora capacitada para a arte de alfabetizar.

Que alegria se sentir potente e capaz! Que experiência interessante de ter sido orientada por outra professora com conhecimentos consolidados sobre alfabetização! Um processo nada fácil de desenvolver na Escola do CAC, pois está apartado das cartilhas e se debruça sobre as produções das crianças como instrumento de estudo¹¹⁸. Era preciso aprender. Analiso esse movimento entre as professoras Dinalva e Roseane de partilha e solidariedade, de olhar atento e respeitoso ao outro. E aqui observo os dois “outros”, nesse caso, duas outras. A outra que chega sedenta de saber, disposta a aprender, reconhecendo o seu não saber. E a segunda outra que já estava ali, lidando com a prática a partir de seus estudos e descobertas pessoais, que já havia encontrado um caminho possível e seguro para lidar com as aprendizagens das crianças. Havia passado por formações na Escola da Vila¹¹⁹, dialogado com as outras colegas de escola, amadurecido, experimentado e praticado. Agora estava pronta a compartilhar seus saberes. Aqui está o ato responsável. O *postupok*,¹²⁰ descrito por

¹¹⁷ Dobra é um termo utilizado entre os professores que corresponde ao horário acrescentado de trabalho além do que corresponde a sua matrícula. Ou seja, o professor que trabalha em um turno, tem a possibilidade de trabalhar e outro turno.

¹¹⁸ Explico sobre as concepções de alfabetização praticadas na Escola do CAC na segunda parte dessa tese.

¹¹⁹ Explico esse processo formativo na Escola da Vila na segunda parte dessa tese.

¹²⁰ Postupok é uma palavra de origem russa, que significa agir no sentido de dar um passo.

Ponzio – conhecedor e estudioso dos textos bakhtinianos - na introdução do livro “Para uma filosofia do ato responsável”. Ele diz:

“Postupok” é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional. E que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsivamente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção. Bakhtin, em relação a *postupok*, utiliza o verbo *postupat*’ como agir, no sentido do que acabamos de apresentar, de dentro e em consideração ao lugar próprio, único, singular. (PONZIO, 2017, apud BAKHTIN, 2017, p. 10)

O ato responsável – postupok – eu o visualizo presente nessa relação entre professoras, como um agir de dentro, dando um passo responsivo em direção a outra. Ambas deram esse passo. Compreenderam a conexão necessária que precisaria acontecer entre elas e responderam com pensamento participante. O ato responsável é bem mais do que agir. É agir com intenção, com todo seu ser, tal como ambas as professoras o fizeram. Elas se apresentaram para uma responsividade recíproca na qual não havia álibi em não realizar.

Retomando aos enunciados da professora Roseane, quando narra que apesar de estar feliz com tudo que vivenciava na Escola do CAC, havia uma grande preocupação. Pois, tendo ocorrido novas eleições, aproximava-se o momento da mudança do governo na cidade. E então sua permanência na Escola do CAC estaria ameaçada. Os profissionais da Escola do CAC tinham ciência de que a cada mudança de governo retomava-se um diálogo difícil, em que o município exigia a volta das professoras cedidas à Escola do CAC para as unidades municipais.

Não houve jeito e nesse contexto, Roseane esteve afastada por dois anos do CAC, quando numa dessas ocasiões relatadas anteriormente foi alocada na Creche Municipal Favo de Mel¹²¹, em horário integral.

Como professora que também sou, consigo imaginar os transtornos gerados aos professores a cada mudança de governo. É desagradável trabalhar tendo a incerteza por companhia e sob o risco de mudança de instituição. Situações assim fragilizam e desestabilizam qualquer profissional. Não há garantias de permanência. Só dúvidas e possibilidades. O destino dos professores da Escola do CAC pode ser alterado, dependendo das vontades políticas. Sobretudo para a professora Roseane que vivia uma experiência feliz e sentia-se realizada em sua profissão naquela unidade.

¹²¹ A creche Favo de Mel está localizada no bairro de Coelho da Rocha, município de São João de Meriti.

Por outro lado, consigo alcançar o difícil diálogo mantido entre os interlocutores. De um lado, uma profissional da educação, no caso, a professora orientadora Adriana, representando a Escola do CAC, lutando para o cumprimento de um acordo escrito¹²²: que sua escola não fique sem professores e a comunidade seja atendida. De outro lado temos os representantes da Secretaria Municipal de Educação que precisam alocar professores em todas as salas de aula das escolas municipais e se deparam com sabida precariedade de profissionais nessa rede de ensino. A prioridade é manter as turmas de escolas municipais atendidas, o máximo possível. Portanto, a escolha é realizada: rompe-se o acordo e não há mais cessão de professores para a Escola do CAC.

Roseane permaneceu por dois anos em outra unidade escolar. Nesse ínterim, a orientadora Adriana a visitou e a convidou a retornar no ano seguinte, quando o difícil diálogo com a prefeitura para cessão de professores avançou. Contudo, a professora Roseane afirma que teve receio de que tudo voltasse a acontecer e preferiu permanecer onde estava.

O medo de uma possível instabilidade profissional tornar a acontecer a fez se afastar do CAC por dois anos. É compreensível.

Nessa ocasião, chegou a indicar outra professora para que ocupasse sua vaga. E assim a professora Késia que trabalhava na mesma creche que Roseane, foi convidada a ir para a Escola Comunitária, que tanto já ouvira falar, através de sua amiga. No ano seguinte, Roseane retornou, após a insistência de Adriana e o surgimento de nova vaga pela manhã.

Em nossas conversas sobre os processos formativos das professoras da Escola do CAC, a Professora Roseane explica que a orientadora pedagógica, Dinalva, ofereceu uma base muito boa e sólida sobre alfabetização, organizando momentos formativos de trocas entre as professoras da Escola do CAC. Eram momentos de estudos necessários para consolidar a concepção pedagógica que defendiam para essa escola. Além disso, todas tiveram a oportunidade de participar das formações promovidas pelos projetos de extensão vinculados à UERJ para os professores do município de São João de Meriti e que ocorreram durante alguns anos no CAC.

Eram Cursos de extensão¹²³ no campo da alfabetização, com base na psicogênese da língua escrita e detendo-se, sobretudo, aos processos de aprendizagem da criança. Havia a

¹²² Menciono o acordo estabelecido entre as instituições na segunda parte dessa tese.

¹²³ Projeto de Extensão: Além dos Muros - Ações de Formação no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti, coordenado pela Professora do CAp UERJ - Marliza Bodê de Moraes.

proposta de reflexão e estudo sobre o modo da criança aprender como um dos principais destaques dessa formação continuada. Considerando sempre a prática educativa com intencionalidade, prevendo sequências didáticas desafiadoras e possíveis para crianças em fase de alfabetização. O curso faz uma aposta no processo de alfabetização sem cartilhas, baseando-se na leitura de textos de diversas tipologias.

A parceria entre professoras e as formações que vivenciou, de acordo com Roseane, foi a acolhida providencial para que ela pudesse se sentir segura em sua prática e caminhar com seus próprios passos. O sentimento de partilha e solidariedade que encontrou se configuraram em potência para sua profissão.

Observamos claramente a autonomia dessas professoras no movimento de formarem-se juntas, ajudando-se coletivamente e amorosamente. Guedes (2018) dialoga sobre esse movimento autônomo, onde professores tornam-se construtores de conhecimento. E defende que são experiências que precisam ser reconhecidas por sua real validade e reconhece o professor como protagonista de sua própria história. Ora, olhando para o campo, não é exatamente isso que tem acontecido com as professoras da Escola do CAC?

Prossigo nos estudos de Guedes, pois observo seu destaque para a “pesquisa-formação como metodologia central de investigação” prevendo a superação das formas convencionais de pesquisa e formação. A autora explica que historicamente observa-se o movimento de diminuir professores a objetos de estudo durante algumas investigações em que se fala por eles e sobre eles. Guedes e seu grupo de pesquisa caminham em direção à dialogia com pesquisadores que também são professores e mantêm a curiosidade, vontade de aprender, de fazer novas coisas a partir de suas realidades e prosseguem contagiando suas crianças.

O professor-pesquisador apresentado pela autora caminha na direção de pesquisar a partir de sua própria prática com a finalidade de reorientá-la ou retroalimentá-la, como diz a autora. Mas, além disso, permite também investir na sua prática tornando-a o “ponto de partida e de mergulho exploratório”, mantendo o registro de todas as experiências para serem observadas criticamente (IDEM, p.219).

Nessa perspectiva, corroboro a autora ao enfatizar que o professor não é um técnico, ou um simples executor de tarefas ou receitas. Não, ele não o é. Ele é um profissional que pensa, interage, dialoga com a teoria, troca e colabora com seus pares. Assim, produz conhecimento num processo a partir das necessidades reais que vão se impondo à prática educacional e aos processos de exclusão. Assim nos diz a autora:

Tomando as ideias expostas até aqui, reafirmamos a concepção de formação docente como um processo que inclui sujeitos autônomos, que precisam ser

considerados como construtores de conhecimento, cuja experiência precisa ser reconhecida, valorizada e mobilizada nas ações formativas, ou seja, profissionais que reconheçam as suas funções e estejam cientes das relações que estabelecerão nas instituições educacionais e que tenham clareza das suas intenções no processo de conhecimento. Defendemos uma formação que coloque o professor no centro do processo, aparecendo como protagonista e autor de sua própria história e que cuide não só da razão, mas também, e principalmente, da emoção e das sensibilidades. (GUEDES, 2018, p.230-231)

Guedes¹²⁴, assim como outros teóricos do campo da formação de professores com quem tenho mantido diálogo, também questiona os modelos formativos que apresentam o professor como ‘o sujeito da falta’, a quem poderia ser oferecida qualquer formação, com qualquer teoria para preencher tal falta. A quem não precisaria ser destinado nada muito elaborado, com qualidade. Bastaria submetê-lo a uma atualização da moda, com tecnologias vigentes e atrativas. A autora discorda desse processo formativo acreditando e defendendo a potência autoformadora que o professor possui, na qual também deposito minha crença de pesquisadora, principalmente porque ficou clara para mim durante a pesquisa de campo. Ela argumenta ainda que alguns cursos de formação de professores não fundamentam teoricamente a atuação da futura professora, tampouco localizam a prática como referência para fundamentação teórica. A autora compreende a indissociabilidade entre essas duas dimensões e considera como desafio a garantia que teoria e prática docente estejam articuladas nos processos formativos docentes.

Creio ter conseguido trazer ao leitor a articulação bem sucedida entre teoria e prática docente na Escola do CAC. Então é possível acreditar nesse processo autoformativo cujas professoras do CAC vivenciam desde sua fundação, como ato responsável.

Prossigo, retomando a fala da professora Roseane e constato que havia um incômodo inicial e o sentimento de fracasso como profissional que a orientou em busca de ajuda e parceria. Tais sentimentos a encaminharam ao encontro de outras pessoas e novos horizontes. A formação comprometida com a prática é seu suporte principal.

Nóvoa (2019) analisa a formação de professores a partir da perspectiva de um ciclo de desenvolvimento profissional, onde estariam a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada.

O autor destaca que o estudo sobre a formação de professores “se concentra no modo

¹²⁴ Op. Cit.

como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente.” Assim aconteceu com a Professora Roseane. O autor prossegue afirmando que “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.” Corroboro suas ideias, pois assim como o ocorrido com Roseane aconteceu comigo e com tantas outras professoras em início de carreira. Todas nós, certamente, nos sentimos “caindo de paraquedas” em uma escola. Sem saber bem o que fazer, que trilha seguir, que metodologia adotar, sabendo pouco sobre o público atendido, sobre a localidade, a comunidade escolar. Tudo é muito novo e desafiante e, certamente gostaríamos de uma preparação prévia para esse momento. Mas, lançadas à própria sorte vamos encontrando caminhos possíveis e nos apoiando em outras experiências.

O autor apresenta a **primeira** perspectiva do ciclo de desenvolvimento profissional – a formação inicial e analisa que é preciso reformular os ambientes formativos para professores e aproximá-los das vivências escolares. E declara:

É evidente que todas as profissões têm um lado conservador e rotineiro, o que as impede de construírem políticas de formação que conduzam à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Impõe-se, por isso, compreender a importância de uma interação entre estes três espaços – profissionais, universitários e escolares – pois é na interação entre três vértices, neste triângulo, que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente. (NÓVOA, 2019, p.7)

Voltamos nosso olhar para os processos formativos, aos quais as professoras da Escola do CAC participaram, especialmente a Professora Roseane, a partir de tudo que expomos até o momento. É fácil constatar que estão em consonância as primícias do autor. Sobretudo por envolver os espaços por ele mencionados: profissionais, universitários e escolares¹²⁵. Nóvoa admite que é sob essa tríade que as formações ganham força, pois representam a formação para uma profissão. E era exatamente isso que Roseane necessitava inicialmente, sentir-se capaz de exercer sua profissão com confiança.

Nóvoa¹²⁶ defende formações voltadas para o exercício da profissão. Ele acredita que a ligação entre formação e profissão é essencial para elaboração de programas de formação para professores. Mas, acima de tudo, essa questão é essencial também para a renovação da profissão docente. Ele avança para o entendimento de que as instituições formadoras não têm conseguido fazer essa ligação com a profissão docente. Assim como autor, acredito e confio nesse ponto de vista. E falar de formação voltada para profissão é falar da prática docente, de

¹²⁵ Lembramos que os processos formativos promovidos na Escola do CAC são ministrados pelos professores da UERJ, via projetos de extensão universitária.

¹²⁶ Op. cit

como se faz, de estratégias, de vivências, de teorias que dialoguem com a prática real da sala de aula de escolas das camadas populares.

A exemplo do ocorrido com a professora Roseane, Nóvoa¹²⁷ constata que ao contrário da formação de médicos ou outros profissionais, os professores recém-formados “são deixados à sua sorte nas escolas”, sem apoio, “lutando sozinhos pela sua sobrevivência”. O autor nos alerta que é preciso alterar este estado de coisas e construir políticas públicas de indução profissional. Pois, segundo ele, a indução profissional, seria a **segunda** perspectiva do ciclo do desenvolvimento profissional e trata-se de um cuidado com o ingresso na profissão docente. Por isso, o autor reconhece a importância dos programas de formação em sublinhar a profissionalidade docente a partir de sua pluralidade e da diversidade de suas dimensões, e não apenas o referencial pedagógico (p.9).

Outro destaque importante dos estudos de Nóvoa sobre os processos formativos está em enfatizar que ninguém se integra à profissão sozinho. Cada professor que se forma precisaria da ajuda de um profissional mais antigo a lhe conduzir no novo caminho a ser trilhado. A experiência profissional compartilhada é uma das defesas do autor. Pois ele preza pelo acompanhamento e acolhimento dos melhores professores aos recém-formados. Uma prática que geraria o reconhecimento e valorização da profissionalização dos mais experientes. Orienta-nos a experimentar processos mais coletivos de trabalho e abandonar práticas mais individualistas como tem ocorrido nas escolas. (IDEM, 2019, p.9),

Retorno ao relato da professora Roseane sobre sua chegada à Escola do CAC. E compreendo o quão importante foi contar com a valorosa ajuda daquela a quem considera como sua mentora. Que permitiu, inclusive, que Roseane estagiasse em sua sala de aula. Que privilégio! Que experiência ímpar ela viveu. Avalio o tanto que contribuiu para reconhecesse o profissionalismo da colega que gentilmente compartilhava seus saberes. Acredito que a partir dessa coletividade, ambas cresceram como profissionais docentes, conforme esclarece o autor quanto à indução profissional.

Na terceira perspectiva do ciclo de desenvolvimento profissional, Nóvoa¹²⁸ alarga sua exposição para a parte que completa o ciclo: a Formação Continuada. Considera a necessidade de reforçar as dimensões de coletivo do professorado. E aponta a formação continuada como um caminho para a perspectiva de construção coletiva, de reflexão conjunta

¹²⁷ Op. cit

¹²⁸ Op. cit

e de trabalho em equipe. Diz ainda que a formação continuada é um espaço de promoção de realidade compartilhada.

Nóvoa argumenta que alguns aspectos influenciam negativamente a formação dos professores, quando, por exemplo, há um discurso de impossibilidade dos cursos de formação continuada alegando falta e espaço apropriado nas escolas, ou disponibilidade dos professores ou que seja a oferta de teorias recorrentes que só orientam práticas medíocres. O autor disserta também sobre formações que parecem mais um espetáculo, com promessas mirabolantes e inovadoras, tecnologias e modismos que nada acrescentam à prática docente. (IDEM, 2019, p.11)

Ele chama de *metamorfose da escola* o movimento de professores se reunirem, pensarem juntos e se formarem no sentido de pensarem práticas diferentes para o enfrentamento dos desafios de modo a findar o modelo escolar.

Por fim, o autor reconhece a força da universidade e dos grupos de pesquisa contribuindo para os processos formativos dos professores, mas enfatiza que a formação continuada se define no lugar da escola e só assim pode contribuir efetivamente para a prática docente. Afirma ainda que não podemos permitir que muitos profissionais universitários ocupem esse espaço da formação, sem se envolver efetivamente com ele. Ou seja, sem manter diálogo com a escola. Da mesma forma ele contesta que a ausência da universidade permita o espaço para instituições realizarem um verdadeiro mercado com essa temática. O caminho apontado pelo autor é de construção de uma política integrada de formação de professores, aliando a universidade à cidade instituindo o diálogo permanente. (IDEM, p.12-13)

Ao ler e escrever sobre as proposições de Nóvoa, mantive um diálogo com o campo de pesquisa e seus sujeitos. Lembrei dos bolsistas dos cursos de licenciatura, dos professores universitários e seus projetos de extensão que funcionam no CAC. Constatado que eles são o elo entre o CAC e a universidade e contribuem para a metamorfose dessa escola.

Ao propormos a reflexão sobre a formação de professores, nos aproximamos também da abordagem de Célia Linhares e de sua sensibilidade ao perceber nuances que envolvem a formação de professores, enquanto política pública educacional.

Linhares (2005) enuncia o quanto tem sido recorrente a formação de professores na formulação de políticas educacionais e assim sendo, não escapam a criticidade. Sobretudo por

gerar expectativa entre os professores que aguardam por momentos formativos. No entanto, quando essas se concretizam, o retorno é a frustração entre os docentes. Pois há uma culpa político-pedagógica depositada aos docentes.

A autora analisa que o investimento na formação de professores, como política pública, muitas vezes ocorre em acionar formato de conferências ou cursos que reforçam as competências desejadas do que se supõe faltar ao professor¹²⁹. Ela sinaliza ainda que são estabelecidos padrões do que falta aos professores baseados em uma *escola cristalizada no passado*, mas, que ao mesmo tempo está em constante devir. Portanto, tais formações podem nos encaminhar a processos de revitalização dessa escola, quanto podem da mesma forma dirigir-nos a processos estáticos ou mumificados (LLINHARES, 2005, p. 2-3).

Em diálogo com a autora, constatamos que tais modelos formativos desconhecem a *pluralidade de forças sociais e pedagógicas* que emergem nas escolas e que as mantêm vivas. E por isso tratam a escola com padrões inflexíveis e homogeneizadores, diz a autora. Padrões que predominaram por muito tempo, mas que ainda vemos seus rastros em dias atuais.

A partir dessa visão inicial, acompanhamos a análise de Linhares (IDEM) às políticas implementadas no âmbito das formações continuadas para professores, que classifica como *verdadeiros pacotes novidadeiros e infalíveis*, mas que abdicam da participação dos professores, como maiores interessados. Pacotes esses que pretendem dar conta da lista de faltas que supostamente afligiria professores, de acordo com a visão dos que os organizam. Assim, negligenciam as reais problemáticas pedagógicas e muito mais os avanços obtidos apesar das dificuldades impostas. E explica:

Não podemos minimizar o fato de que esses pacotes contêm traduções daquelas listas de faltas, há pouco mencionadas, que vão caindo na escola como verdades impostas, como se os professores não só ignorassem sua realidade escolar mas, por isso mesmo, devessem passar por “reciclagens” e “treinamentos”, um e outro tão desmerecedores dos professores, evidenciada desde a própria semântica dos termos. (IDEM, p. 3)

A autora nos indaga onde ficam as memórias docentes de desejos e projetos educacionais e escolares? Já que as reconhece como substâncias de uma escola em devir com expectativas da participação da comunidade escolar? São desejos sucumbidos pela política educacional imposta e pouco atraente aos seus destinatários.

¹²⁹ Linhares, cita alguns exemplos de competências que os reformistas acreditam faltar aos professores, como: leitura, escrita, ciências, matemática.

Continuando sua análise, a autora enuncia ainda que há uma obstinação em promover tais modelos de formação capazes de descarregar *tensões políticas, econômicas, sociais e escolares* sobre os profissionais da educação e debruçar *sobre eles o peso de períodos de opressão*. Mas, além disso, lhes impõem o *signo de “bode expiatório” das mazelas sociais e pedagógicas*. Professores saem desses espaços culpabilizados como produtores dos problemas sociais e educacionais. (IDEM, p.5)

Linhares traça um panorama em torno da educação brasileira, ao qual nesse trabalho, apresento alguns de seus principais destaques: as urgências educacionais que se desdobram em carências educacionais, sociais, econômicas, culturais e éticas.; crise fiscal e redução dos recursos públicos em relação aos conflitos que multiplicam; desqualificação dos servidores públicos, que põe por terra um antigo prestígio republicano; descentralização participada e o convite a responsabilidade decisória; acúmulo de tarefas no cotidiano escolar para as quais o professor não se sente habilitado; desânimo docente e discente que acabam por bloquear os caminhos do ensino e aprendizagem. Tal panorama apresentado descrito pela autora acentua ainda mais o que ela denomina como *desprestígio social docente*. (IDEM, p.5-7)

Contudo, apesar de todo cenário negativo e desanimador, Linhares reconhece a existência de movimentos até mesmo no poder público, localizados em algumas Secretarias de Educação que mantêm o compromisso popular e promovem a participação de seus profissionais, a despeito das políticas centralizadoras.

Da mesma forma, a autora reconhece também o surgimento de iniciativas de apoio à categoria docente, que observa servem para superar a precariedade de sua formação e colaboram para que construam autonomia pedagógica e, dessa forma possa “tomar a escola como um livro a ser lido entendido e atendido nessa complexa compaginação em que se inscreve nosso tempo com ameaças totalizadoras e possibilidades pluralizantes e solidárias”. (IDEM, p. 7)

A partir dessas perspectivas vamos avançando e alargando a compreensão de que existem experiências positivas que circulam nas escolas. Linhares as constata e analisa, interpretando-as como *movimentos instituintes* por investirem e criarem outra cultura escolar que está articulada à sociedade local. A partir desses movimentos instituintes, a autora detecta dinâmicas de crescimento de ações inclusivas, cooperativas e compartilhadas. O que não significa ausência de conflitos.

A partir dessa perspectiva de Linhares (2005) é inevitável fazer uma ponte entre o que ela nos apresenta como movimento instituinte e as práticas que observo ocorrerem na Escola do Centro de Atividades Comunitárias – a Escola do CAC. São muitas intercessões que nos fazem considerar como movimento instituinte na Escola do CAC. Está presente nas ações dos docentes, das famílias que depositam sua confiança nesse espaço, nos bolsistas que lá estão aprendendo e contribuindo.

Prossigo acompanhando as explicações de Célia Linhares e me certificando sobre as considerações que lancei até o momento.

A abordagem da autora agora é quanto às experiências instituintes serem potencialmente afirmativas e encorajadoras. Entretanto ainda são pouco reconhecidas – conforme reconhece a autora - e por isso mesmo sua articulação é inferior ao potencial esperado. Trata-se de uma reinvenção da cultura escolar que caminha em comunhão com processos de autonomização. Porque essas instituições estão sempre enfrentando desafios e tentando se construir enquanto comunidades educacionais, embaladas por seus sonhos e desejos para um futuro melhor para os seus estudantes, educadores, familiares e cidadãos. (IDEM, p.7-8)

Novamente me volto ao campo de pesquisa e relaciono os movimentos instituintes às experiências que presenciei no CAC. A potencialidade constante nesse espaço, as atitudes repletas de coragem para permanecer funcionando sem recursos financeiros; o pouco reconhecimento e a articulação que subjaz ao seu potencial. O formato criativo e inventivo dos sujeitos do CAC e a capacidade de se reinventar diante das dificuldades que lhes são impostas. São características do CAC, assim como são declaradas por Linhares para explicar os movimentos instituintes.

Em seguida, a autora constata que as experiências instituintes representem uma ação política, por serem produzidas historicamente. Mas, que se encaminham para outra educação e outra cultura que são construídas a partir do respeito à vida, à humanidade e sua pluralidade político-ética, que permite concessões à busca pela igualdade humana em suas dimensões educacionais, políticas, econômicas, sociais e culturais. (p.8)

Linhares¹³⁰ afirma que experiências instituintes estão em constante devir e sobrevivem às incertezas e ainda assim encontram espaços para se fixar e fortalecer em meio ao instituído. No entanto, tais experiências instituintes não são protegidas, ou separadas do já instituído. Convivem na tentativa de expandir-se entre resistências e confrontos. Por outro lado, o instituído procura incorporar o que está sendo processado dessas experiências instituintes, a fim de diluí-las. Pois, os espaços instituídos acreditam fielmente pertencerem a um processo histórico vencedor com concepções cristalizadas. Eles se julgam por suas decisões que consideram acertadas e eficazes. Contudo, a autora salienta a importância de crermos que a escola pode ser outra, assim como a sociedade e a racionalidade a qual nos orientamos. (p.8-9)

A expressão *experiências instituintes*, no dizer de Linhares (2005) traduz as formas de conhecer e atuar na vida preservando o espaço de respeito ao universo, mantendo a preocupação com os seres vivos e posicionando-se contrários a situações de desigualdades na sociedade. Dessa forma, nossa sociedade se afortuna a partir da *includência* de todas e todos, afirma a autora. Ela sinaliza que as includências as quais menciona não apenas acrescentam, mas são capazes de eliminar formas opressivas de pensar. Desprezam o binarismo presente em situações como: certo x errado; sujeito x objeto, matéria x espírito, mentira x verdade. Potencializa sujeitos quando interliga as múltiplas linguagens, espaços, tempos, formas de subjetivação e singularização. Alimenta maneiras de aprender amorosas, participantes e solidárias. Promove autonomia e abertura para acolher movimentos de curiosidade, promoção da vida e formas de reinventá-la. (p.10)

Includências. Experiências instituintes...

Fiquei com essas palavras rodeando meus pensamentos. Já te expliquei, inicialmente, querido leitor, que é inevitável fazer alusão ao espaço que pesquiso. E eis que mais uma vez me pego com essas conexões entre o lido e o vivido.

Olho para o Centro de Atividades Comunitárias, suas professoras e seus processos formativos e enxergo processos includentes ocorrendo permanentemente. Da mesma forma ocorre com as experiências instituintes. Você, leitor há de concordar comigo, se me acompanhou em meus escritos até aqui. É possível constatarmos juntos, através dos eventos que narrei, dos diálogos que mantive e dos enunciados que lhes apresentei que estamos diante

¹³⁰ Op. cit

de uma instituição cujos processos includentes lhes são muito caros. E que suas experiências se encaixam nos conceitos e concepções de Célia Linhares. Sobretudo quando analisamos os processos formativos das professoras da Escola do CAC, que é todo ancorado em includências

Basta nos remetermos a história da fundação dessa instituição¹³¹, em que os sujeitos dos movimentos sociais, inicialmente, estavam em busca de outras formas de fazer, que eles até nem sabiam bem o que seria, mas tinham a certeza que não desejam mais do que já havia.

Podemos retomar o conjunto de professoras que estavam no momento da gênese dessa escola, que buscaram por sua própria formação em espaços de excelência educativa, desejando conhecer a prática dessas instituições e praticá-las na Escola do CAC. A Escola da Vila foi esse espaço formativo para elas naquele momento e constatamos que o fazer pedagógico desenvolvido hoje retrata a importância daquelas formações.

Retomamos, inclusive, a fala da professora Roseane ao enunciar que ao chegar a Escola do CAC foi acolhida pela professora Dinalva, a quem considera sua “mentora”, por ter orientado sua prática de alfabetização, com cursos e indicação de leituras, chegando a fazer estágio em sua sala. Adriana a considera sua mentora e passou a se sentir uma professora capacitada para a arte de alfabetizar. O que seria isso, senão includência?

Olhamos também para a Escola do CAC como um espaço formativo, que tem formado quadros para as universidades, seja pela inclusão de inúmeros bolsistas que transitam através das experiências compartilhadas nesse espaço através dos projetos de extensão. E principalmente por professoras que iniciaram sua atividade docente na Escola do CAC e hoje encontram-se em carreira universitária na Universidade Estadual do Rio de Janeiro¹³². Volto a lhes perguntar, caro leitor, o que seria isso, senão Movimento Instituinte?

O movimento de forma-se coletivamente, escolher estudarem juntas sobre seus alunos, selecionar procedimentos, métodos, formas de fazer discutindo com seus pares, considerando o público que recebem. Suas reuniões de estudos. A forma que recebem os estagiários dos cursos de formação. Tudo me remete aos estudos de Célia Linhares.

¹³¹ A abordagem sobre a história do Centro de Atividades Comunitárias encontra-se na segunda parte dessa tese.

¹³² A saber: Professoras Marliza Bodê de Moraes e Maria da Conceição Rosa, ambas professoras da UERJ com atuação no Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira.

Ler Linhares é um mergulho no novo de forma imensurável. Digo isso, pois já havia vivido essa experiência por ocasião do mestrado, ao tê-la como uma das referências bibliográficas da dissertação¹³³ que construí com sua valorosa ajuda. Sim, pois eu tive a honra de tê-la em minha banca. Contudo, ao retomar esse estudo por agora, tendo decorrido sete anos de nosso encontro, retomo a emoção de desfrutar de seus ensinamentos e me preocupo se a tentativa de interpretar seus conceitos faz jus ao seu talento de escritora.

Mantive uma interlocução com a autora e um de seus artigos que tão bem esclarecem o que seriam os movimentos instituintes. Ao final de sua produção, surpreendo-me com um convite dessa autora que possui a excelência da escrita como poucos. É um convite de ajuda para a revelação de experiências instituintes. Vejamos:

Vale, portanto, pedir ao leitor que nos ajude a identificar, reconhecer e construir as múltiplas experiências instituintes que vêm aflorando no Brasil, para ajudar a interligá-las e a mostrar suas potencialidades, como antídoto a tanta descrença tão insidiosamente construída contra as instituições públicas e particularmente contra as escolas.

Eu não resisto a lhe responder. Ainda que reconheça minha pequenez diante de sua grandeza intelectual. Mesmo sem a certeza de que um dia receberá meu retorno. Mas, que fique registrado nessa tese minha resposta:

“Professora Célia Linhares, gostaria de lhe falar sobre uma escola comunitária que desde seu projeto embrionário aos dias atuais desenvolve experiências instituintes. Venha ver, professora, e constatar assim como tenho feito”.

Diante de tudo que escrevi até aqui, da exposição dos argumentos dos autores que escolhi trabalhar e dos enunciados da professora que lhes narrei, constato que o processo formativo das professoras da Escola do CAC compõe mais uma ideia-força dessa instituição e contribui significativamente para a eficiência de suas ações. O ato responsivo de formar coletivamente, ir em busca de respostas sobre como as crianças elaboram o saber e manter a dialogia entre elas é fundante para a manutenção do Centro de Atividades Comunitárias por mais de 30 anos.

Nessa parte da tese propus trabalhar com a polifonia de vozes de Krammer e Oswald; Nóvoa; Guedes; Linhares; Silva Jr; Ponzio; Roseane; Késia; Rusami; Adriana e a minha própria voz que somente quando acrescida às outras potencializa o que tenho a dizer. Nossas

¹³³ SOUZA, Ana Lucia G. de. Formação Continuada de Alfabetizadores: uma experiência formativa de professores em Mesquita/RJ. Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2013.

palavras, como eventos únicos, conforme descrito no prefácio desse texto, são a expressão do que pensamos e desejamos revelar. Percebem que não há hierarquia entre elas? Há encontro e cotejamento de vozes, de palavras, enunciados concretos que expressam de forma singular o que encaminhamos ao nosso interlocutor – você caro leitor.

PARTE 5 O QUINTAL: IDEIA-FORÇA QUE PROMOVE ENCANTOS, ENCONTROS E GERA APRENDIZAGENS NO ESPAÇO TEMPO DA INSTITUIÇÃO.

“Brincar no quintal prá renascer a criança, moleque levado, saci-pererê. Que quer andar solto no mato. Mas vive trancado dentro de você. Sai correndo muito ligeiro, voa que nem passarinho... Pique esconde, pique ajuda, pique cola, pique tá. Não deixa ninguém te pegar.”¹³⁴

(Bia Bedran)

“A natureza é a força ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe. É a própria vida, criadora de todos os seres que constituem o Universo.”

(Léa Tiriba)

Indubitavelmente todos que se aproximam da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti pela primeira vez, ainda que não tenham conhecimento sobre o que acontece lá, certamente se encantarão com o seu quintal. A natureza está presente nesse espaço. E ao cruzarmos o portão, ela nos atravessa e nos provoca sensações maravilhosas.

Refiro-me ao encantamento no sentido de fascínio, sedução ou atração. Porque é isso! O quintal exerce um fascínio ao que chega. Ele o seduz e o convida a entrar e conhecer tudo mais que o espaço tem a oferecer. Ele cumpre o papel de nos atrair para chegar mais perto e sentir o que acontece por ali. Foi assim comigo e lhe previno que será contigo, caso ainda não tenha acontecido.

O quintal do CAC é bem arborizado e o verde está espalhado por todo lado: no gramado, nas folhagens, nas plantas frutíferas, por entre os legumes e hortaliças ... por todo lugar.

Pelas características tão peculiares do quintal do CAC, as crianças que inauguram a vida escolar nesse espaço, acreditam que por trás do casarão haja uma floresta, como nos contos de fada. Elas comentam com as professoras que ao caminharem entre as árvores poderão avistar leões, onças, lobos e até gorilas. É o encantamento inicial. Aos poucos vão reconhecendo e aprendendo com os pequeninos animais que habitam o quintal do CAC. São insetos de todo tipo, aves coloridas com cantos diferenciados. Flora e fauna convivem e alegram o ambiente da escola.

¹³⁴ Este é um trecho de uma canção de Bia Bedran chamada Quintal. Uma das canções mais cantadas pelas crianças da Escola do CAC.

Manoel de Barros também teve um quintal inspirador. Suas lembranças do tempo de menino o motivaram a escrever belíssimas poesias. Ele diz “As coisas tinham para nós uma desutilidade poética. Nos fundos do quintal era muito riquíssimo o nosso desaber [...]”¹³⁵, (BARROS, 1996, p.11). Tantos outros poemas desse autor versam sobre suas descobertas no quintal e tantos outros desaberes de criança, revelando toda sua importância para a infância do menino Manoel.

A literatura de Barros é um diálogo primoroso entre a infância, o espaço e o tempo, observado por Silveira e Axi (2015), quando os aliam ao conceito bakhtiniano de *cronotopo*. Nesse capítulo proponho realizar algo similar aos estudos das autoras. Pois, elas classificam o quintal como o grande palco vida da criança. Vejamos a relação que as autoras fazem entre o quintal, a infância e o texto de Manoel de Barros.

O quintal [...] é o grande palco da vida da criança, o palco onde a infância vive as intensidades do tempo em sua duração, desenrolando a vida intensa no encontro com os pequenos seres rastejantes que o habitam, intensidades que povoam a imaginação e, justamente por isso, conferem-lhes a maior importância. Os seres rastejantes do chão são, neste plano das intensidades dos encontros, o que há de mais elevado na natureza. E o quintal, espécie de palco ou praça na qual os seres que importam para a infância se encontram, parece que se insinua, através das palavras de Barros, como valor axiológico, dando a ver ideias, sentidos e valores que, se não têm maior relevância no “mundo real”, prestam-se ao exercício de visibilizar novos horizontes, visões de mundo, possibilidades de vida. (SILVEIRA E AXI, 2015, s/p.)

Inspiradas pelas ideias das autoras, dada as devidas proporções, compreendo o quintal do CAC como o cronotopo. O *cronotopo* das aprendizagens da infância nessa escola.

O cronotopo¹³⁶, na perspectiva bahtiniana do termo, é também explicado por Marília Amorim (2012), ao revelar que trata-se de uma produção da história, designando um espaço temporal na qual tantas outras histórias se contam. Pois, está inseparável da relação entre o espaço e o tempo.

Quando o relaciono ao quintal do CAC, refiro-me como o espaço e o tempo onde acontecem aprendizagens significativas aos sujeitos do CAC.

É com esse olhar, contaminado de poesia, que volto para o campo de pesquisa e observo o quintal da Escola do CAC e sua importância para a escola.

¹³⁵ BARROS, M. de. Livro sobre nada. Rio de Janeiro: Record, 1996.

¹³⁶ Na segunda parte dessa tese faço uma explicação sobre o cronotopo como um conceito bakhtiniano.

Imagino que a sensação de brincar pela primeira vez nesse quintal seja inigualável. Há espaço para correr, pular, abraçar as árvores, dar cambalhotas, pegar fruta no pé, plantar e explorar tudo o que o quintal tem a oferecer. Apreciar a natureza e integrar-se a ela, sem pressa. Sentir a energia do lugar. São experiências únicas e irrepetíveis. Quantas aprendizagens circulam nesses momentos!

Mais do que imaginar, posso lhes revelar o que vi acontecer. Observei o olhar curioso de uma criança que pisou pela primeira vez no quintal CAC. Percebi seu encantamento e vi o brilho em seus olhos ao enunciar: “*Nunca vi uma escola que pode pular, correr e dar cambalhota! Que quintal é esse?!?!*” Uma fala repleta de entusiasmo. A escola que ele conhecia e estudava era bem diferente da Escola do CAC.

O enunciado dessa criança (que consegue ser ao mesmo tempo uma pergunta e uma exclamação, no sentido da expressão e entonação que ocorreu ao enunciar) pareceu-me bem mais a expressão da significação da palavra *quintal* para ele. Um quintal de escola onde se é possível brincar e dar cambalhotas. Volóchinov (2017, p.232), quando aborda as unidades da língua, explica sobre o significante e o significado como elementos do enunciado e diz que: “A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro.” A fala do autor expressa o que penso sobre o efeito do contato entre o menino e o quintal, dando-lhe a significação da liberdade possível em uma escola, bem diferente da que ele conhecia. O mesmo autor nos explica que a significação não pertence a palavra como tal. Mas está situada na palavra falada e é entre os falantes que encontra a compreensão ativa e responsiva.

Ponzio (2018), inspirado em Bakhtin, também descreve a significação e o significado que estão contidos na palavra dizendo que ela exprime uma significação do real significado. O que vem a constituir tal significação transcende a palavra dita e passa a significar por si própria (PONZIO, 2018, p.17)

Podemos afirmar, que na visão do menino, o quintal da Escola do CAC é a significação da liberdade pouco conhecida nas instituições escolares pelas quais teve acesso, porque:

Qualquer palavra realmente dita não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, contudístico dessas palavras, mas também uma *avaliação*, pois todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, são

ditos ou escritos em relação a certa ênfase valorativa. Sem uma ênfase valorativa não há palavra. O que então seria a sua relação como o aspecto objetivo da significação? (VOLÓCHINOV, 2017, p.233)

No caso, a minha avaliação sobre o enunciado do menino, ocorreu justamente por sua entonação. O mesmo autor responde sua própria indagação da citação anterior dizendo que a *entonação expressiva* do falante é que orienta a avaliação social sobre a palavra dita.

O que o menino ainda não havia percebido (devido ao pouco tempo em que permaneceu naquele espaço) é que nesse mesmo quintal em que se podia brincar e dar cambalhotas também era permitido aprender, experienciar, viver a infância ... crescer. Tampouco imaginava que brincar e dar cambalhotas seriam ações previstas nas concepções curriculares para uma escola, ou para essa escola.¹³⁷

De fato, o brincar com seus pares naquele quintal foi algo muito significativo para o menino visitante. Além do bem-estar, muitos sentimentos invadiram seu pequeno coração naquela manhã: alegria, felicidade, amor¹³⁸ ...

Ora, se tanto bem o quintal proporcionou ao menino que por ali passou uma única vez, o que dizer da relação do quintal da escola com as crianças que lá estudam? O contato diário das crianças nesse espaço a meu ver é um dos pontos fortes da escola. É uma das ideias força da instituição.

Um quintal que é cantado pelas crianças. Na epígrafe trouxe o recorte de uma canção de Bia Bedran – O Quintal. Quando as ouço cantar essa canção na escola¹³⁹, eu imagino as crianças falando do seu lugar, do seu quintal. Como se fora composta para elas. O refrão é o ponto alto da canção e é nesse momento que elas gritam cada uma das palavras com muita força.

Também na epígrafe fiz questão de trazer uma fala de Tiriba, considerando todo estudo que tem realizado sobre os espaços educativos em diálogo com a natureza. Até mesmo o enunciado do menino a que me referi nos parágrafos anteriores me remeteu a Léa Tiriba, quando diz:

¹³⁷ Abordo as concepções curriculares previstas para a Escola do CAC na segunda parte dessa tese.

¹³⁸ Posso afirmar isso, pois estou falando do meu neto, que me acompanhou naquela manhã ao trabalho de campo. Estávamos num daqueles dias em que a rotina da casa nos surpreende e os pais precisaram da ajuda da avó para cuidar do neto. Assim foi. Ocorreu que durante todo percurso de volta para casa, meu neto relatou detalhes do que lhes contei. E até hoje me cobra o momento do retorno à Escola do CAC.

¹³⁹ Aqui estou mencionando minha observação durante o campo de pesquisa.

As atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar, em que há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. Um dos efeitos do manuseio de barro, da areia, da argila é o de proporcionar esse equilíbrio. Por isso, o contato diário com esses elementos é tão importante. (TIRIBA, 2010, p. 7)

Tiriba (2010) defende a necessidade de “as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo Sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual”. Ela explica que as crianças são seres da natureza. Assim sendo, defende que é preciso promover o contato das crianças com o mundo que existe para além das salas de atividades. E recomenda atividades externas, no pátio da escola, com brincadeiras com água, com banho de bonecas, banhos de mangueira, como bastante atrativas para as crianças pequenas.

No quintal do CAC essas atividades são recorrentes. Por ali, nesse cronotopo de aprendizagens, é possível assistir as flores crescendo na primavera e as folhas das caindo durante o outono. Observar a convivência entre os animais e compreender o ciclo da vida vegetal e animal bem de pertinho.

Tiriba (idem) explica o termo *biofilia*, utilizado pela psicologia, atribuído a tendência que temos de nos aproximarmos e termos alguma familiaridade com elementos da natureza e afeição às coisas vivas. Contudo, quando somos afastados de ambientes naturais, tal afeição não se desenvolve dando espaço ao sentimento de desapego ao mundo natural. Por isso, a autora diz que ao cuidarmos das crianças precisamos considerar a importância de conservá-las em constante contato com o meio natural, da qual fazem parte. E orienta quanto ao compromisso com a integridade das crianças e com a preservação da vida no planeta explicando que “Sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas” (p. 7).

Sendo assim, dialogando com a autora, percebemos o quanto as crianças da Escola do CAC são privilegiadas por disporem de um espaço rico em oportunidades de gozar a biofilia. As crianças têm acesso aos elementos/condições mencionados pela autora e creio que isso faça um grande diferencial em suas vidas.

Por esses motivos, podemos afirmar que estamos diante de uma das ideias-força que movem essa instituição. O quintal é um elemento importante e faz todo o diferencial para a escola. Não é à toa que a equipe de professores da escola o consideram um espaço pedagógico,

ou seja, um espaço educador. Sobretudo, pelas aprendizagens que circulam entre todos a partir do convívio nesse espaço.

Tendo caminhado até aqui com você, querido leitor, que me acompanha fielmente em minhas argumentações sobre o quintal do CAC como uma ideia-força da instituição, convido-o a avançarmos para os tópicos seguintes. A proposta agora é de conhecer as experiências, eventos, narrativas, enunciados que conferem ao quintal um palco de aprendizagens significativas aos sujeitos do CAC (SILVEIRA E AXI, 2015). Quero lhes falar sobre o quintal enquanto cronotopo de aprendizagens. No entanto, considero prudente lhe prevenir que o texto é longo, mas não havia como ser diferente, diante do tanto que temos para apreciar. Vamos juntos mais uma vez?

5.1 O quintal do Centro de Atividades Comunitárias- CAC/SJM: um espaço educador

Mas essas experiências não podem ser eventuais, devem estar no coração do projeto pedagógico, como rotina, de tal forma que as crianças tenham acesso direto e frequente, reguem, participem da limpeza da horta, da colheita, integrando-se, vivenciando e conhecendo, na prática, os processos de nascimento e crescimento dos frutos da terra. Isso nada tem a ver com as experiências em que as crianças “plantam” feijão sobre o algodão molhado no copinho e depois que ele brota jogam tudo no lixo. Se abandonarmos o minhocário depois que as crianças entendem a importância da minhoca no trato agrícola; se deixamos sem água as mudas recém-brotadas, se mantivermos em cativeiro os animais tão comuns nos pátios das escolas, como porquinho-da-índia e jabuti, ensinaremos a meninos e meninas uma visão utilitarista da natureza, atitudes de desrespeito a seres vivos. (TIRIBA, 2010, p.7)

Nesse tópico desejo lhes contar sobre o quintal do CAC a característica de ser considerado um ambiente pedagógico/ educador. Argumento a partir dos enunciados da orientadora educacional em um momento dialógico que tivemos. Trago também alguns eventos que ilustram e enriquecem nossas falas e sigo mesclando-os com palavras outras que fundamentam nossa exposição. Como fiz há pouco ao acrescentar uma citação de Tiriba.

A citação anterior menciona o envolvimento de crianças com a natureza em projetos estanques promovidos na escola, para responder algumas curiosidades e depois serem abandonados. De acordo com a autora, tais projetos só cumprem reforçar a visão utilitarista da natureza. Ela enfatiza a importância dessas experiências e valoriza o convívio das crianças com a natureza numa perspectiva integrante ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Nesse sentido, confirmo, a partir do trabalho de pesquisa de campo, que a Escola do CAC caminha paripasso às proposições da autora.

Durante um de nossos diálogos, que pude registrar em áudio¹⁴⁰, a orientadora educacional narrou aspectos interessantes sobre a relevância do quintal como um espaço educativo. Ela se recordou que desde o ano de 2013, as professoras da Escola do CAC iniciaram o movimento de desejar aproveitar mais o espaço externo da escola. Tudo foi discutido em reuniões de planejamento pensando em estratégias para essas experiências.

Lembrou-se também das dificuldades iniciais que giravam em torno de manter as crianças juntas e minimamente organizadas para realizar atividades no quintal, diante de sua amplitude. Falou sobre os transtornos que enfrentavam com o chão de terra batida e as inúmeras ocasiões de chuva, em que a lama tornava-se empecilho fazendo-as modificar todo planejamento e retornarem ao trabalho nos espaços cobertos.

Todavia, ela enuncia que nunca pensaram em cimentar o espaço e acabar totalmente com o verde. E elas constataam que necessitam de recursos humanos para cuidar da terra, da grama, aparar as plantas, podar as árvores com frequência e cuidar dos insetos que nascem por ali. Ainda assim, a cada reunião, decidem sempre por preservá-lo.

A orientadora narra alguns apoios pontuais que a instituição recebeu ao longo de sua existência. Há alguns anos¹⁴¹ houve a colaboração de uma pessoa ligada ao Centro de Referência de Assistência Social - CRAS do bairro, que resolveu ajudar voluntariamente com o estudo do jardim. Assim, as professoras iniciaram alguns trabalhos de criação de pequenas hortas e de jardins onde as crianças plantavam e colhiam. Os estudos na sala de aula por muitas ocasiões foram permeados dos projetos voltados para o jardim e o quintal como um todo. Em algumas ocasiões as turmas visitaram o Jardim Botânico do Rio de Janeiro, como um desdobramento desses projetos. A orientadora reconhece que houve uma intensificação das ações no quintal nos últimos anos, quando as professoras junto com as crianças construíram canteiros pelo quintal do CAC que são preservados até o momento.

As relações entre sistemas culturais e sistemas naturais ameaçam a continuidade da vida no planeta. Se quisermos barrar o processo de destruição que está em curso, precisaremos transformar profundamente nossa maneira de pensar e de sentir, de viver e de educar. (Ibidem, 2010, p.)

¹⁴⁰¹⁴⁰ Utilizei o gravador do aparelho celular para gravação desse diálogo com a autorização dos envolvidos.

¹⁴¹ A orientadora não soube precisar o ano em que recebeu ajuda do Centro de Referência de Assistência Social

Alinhados às proposições de Tiriba (2010), ainda que não houvesse a intensão de fazê-lo¹⁴², observo ações da equipe da escola que coadunam-se às da autora, no sentido de promoverem constantemente a relação entre cultura e natureza.

5.2 Evento: Mas, dá para aprender a partir do tema lixo? O quintal como cronotopo de aprendizagens.

A professora escreveu uma palavra no quadro “lixo”. Davi leu “É lixo. É lixo!” E outras crianças repetiram “lixo”. Percebi que esta palavra era familiar e eles já a identificavam facilmente. A professora então iniciou uma conversa, ainda no círculo, sobre o tratamento dado ao lixo em nossas casas. E perguntou: “Como é que fazemos mesmo com o lixo que vamos tirar de nossa casa?” Isabela disse: “A gente tem que colocar no saco bem amarrado e depois colocar lá fora, no portão, no dia do caminhão de lixo passar”. Pedro também queria falar: “Mas tem que olhar se não vai passar um cachorro ou um cavalo e rasgar o saco e espalhar o lixo.” E Isabela completou: “A gente não pode jogar lixo de qualquer jeito, nem na nossa calçada e nem na calçada do CAC e nem jogar pelo muro para dentro do CAC.”. Henrique também participou: “E se a tampa do lixo ficar aberta, pode entrar rato, mosquito e barata.” A professora elogiou as respostas dizendo que estavam muito sabidos em relação ao cuidado com o lixo.. Em seguida, a professora leu um livro para eles. Na verdade, compreendi que se tratava de uma história que tem sido lida pela professora para as crianças, em partes, diariamente, sobre o cuidado e o tratamento que deve ser dado ao lixo doméstico”¹⁴³(Registro do Caderno de Campo, setembro de 2018)

Neste evento algumas coisas me chamaram a atenção. Primeiro o reconhecimento da palavra escrita no quadro. Ficou claro pra mim, que se tratava da leitura de uma palavra que lhes era íntima, familiar e que já haviam visto algumas vezes. Portanto, foi de fácil reconhecimento para as crianças. Minha hipótese se confirmou no desenrolar da conversa. Respondiam as questões como quem já havia dialogado a respeito.

Ainda nesse evento observei também no mural da sala de aula a produção de um material como resultado de pesquisa realizada com as crianças e suas famílias sobre o tratamento de lixo em casa. Como resultado, o cartaz revela que as famílias utilizam sacos para o armazenamento do lixo, a entrega ao carro do lixeiro, dentre outras informações. Compreendi que esse era o motivo de as crianças interagirem tanto durante a história. Pois, através da pesquisa realizada e das primeiras partes lidas do livro, elas se familiarizaram com a palavra LIXO e já compreendiam bastante à respeito.

¹⁴² Digo não haver a intenção de fazê-lo, pois o projeto pedagógico da escola não menciona o aporte teórico de Léa Tiriba.

¹⁴³ Trata-se de um material do município de Duque de Caxias, onde a professora trabalha em outro turno e que ela considerou oportuno trabalhar com esta turma da Escola do CAC.

5.3 Evento – Caminhada no quintal da escola. O que é lixo, afinal?

Em seguida à leitura do livro sobre o tratamento dado ao lixo, a professora da turma 51 propôs uma caminhada de todos juntos pelo quintal da escola em busca de lixo acumulado.

Foi assim:

“Vamos pegar os objetos que estão espalhados e que não pertencem ao quintal do CAC e não são úteis para nós. E então vamos colocar onde?” Perguntou a professora: “No lixo!” Eles responderam, quase que em coro. “Isso mesmo, meninos, lugar de lixo é no lixo!” Ela afirmou. E lá fomos nós com sacolas plásticas na mão em busca de lixo. Henrique me perguntou se eu iria também. Respondi que sim e desejava colaborar. Já no quintal, a professora sinalizou, “observem bem o que é lixo e o que faz parte do CAC”. Nós nos espalhamos pelo quintal em busca de coisas que não pertencessem àquele ambiente. Recolhemos muitos objetos e voltamos pra sala com as sacolas bem cheias. De volta à sala, a professora foi abrindo as sacolas e apresentando às crianças os objetos encontrados: sacola plástica, linha, copo descartável, garrafa pet. As crianças vibravam com cada objeto que saía da sacola e por vezes, ouvimos de algum deles “Eu que peguei esse!”. Tendo esvaziado todas as sacolas, as crianças voltaram para o círculo e a professora problematizou a situação dizendo: O que aconteceria se o lixo ficasse ali parado? Gustavo respondeu: “O plástico demora muito a acabar, né?” (Creio que ele estava falando da decomposição dos materiais plásticos). “E o lixo orgânico, ela perguntou?”. Tamara respondeu: “Colocamos na composteira!” (gritando). “Isso, isso”, disse a professora. Ela ainda falou um pouco sobre como cuidar do ambiente em que estamos. (Registro do Caderno de Campo, setembro de 2018)

Esta atividade foi muito interessante para as crianças. Eu a entendi como um desdobramento do debate sobre o cuidado com o ambiente e o destino para o lixo. Foi significativo caminhar pelo quintal e retirar o que não pertencia ao espaço. Eu me lembrei da conversa com a orientadora sobre o nosso olhar cimentado (**descrito no item 1.5**), que nos faz considerar mato como lixo. Este tal “olhar cimentado”, compreendo-o como uma visão contaminada pelas características do urbano. O cimentado do chão traz as marcas da intervenção humana, seja para seu próprio conforto ou pela “estética” do lugar. Já o mato nos remete às características do rural, da roça, do espaço sem intervenções humanas e que nem sempre é belo ao olhar de quem convive na cidade. Assim é o quintal daquela escola, carregado de características rurais, mas que percebo serem atraentes ao olhar das crianças e ao meu também. Talvez pelo diferencial de pertencer a uma escola, ou pelas compreensões que o projeto pedagógico tem oportunizado às crianças. Percebi que as elas identificaram naturalmente o lixo em meio ao quintal. Imagino que reconheçam o que pertence ou não àquele quintal e o consideram belo do jeito que é. Percebi também o quanto gostam do chão batido, do mato e das árvores.

Durante a caminhada, as crianças buscaram elementos que estavam no quintal, mas que na verdade não pertencem àquele ambiente. Recolheram-nos em sacolas de lixo, para posteriormente serem identificados junto à professora. Este evento das crianças em contato com o quintal me remeteu à percepção de Paulo Freire sobre a leitura de mundo e a leitura da palavra. Freire (1989) relata sua experiência da infância em que ia se tornando íntimo de seu mundo, descobrindo coisas através de sua curiosidade. À medida que o percebia através da “leitura” que ia fazendo deste mundo, seus temores de criança iam se disseminando e ele – menino que era - ia se encorajando. A decifração da palavra fluía naturalmente, ele diz. Pois fora alfabetizado no chão do quintal de sua casa, debaixo das árvores, riscando no chão suas primeiras palavras. Posteriormente, ao chegar à escola, estes primeiros conhecimentos (leitura de mundo) foram úteis para consolidarem os outros (leitura da palavra). Junto de sua professora a leitura da palavra tornou-se a leitura da “palavramundo” (IDEM, s.p.).



Figura 7 - Registro o estudo realizado sobre o lixo coletado no quintal da Escola do CAC. Fonte: arquivo da pesquisadora.

As crianças da Escola do CAC vivem no quintal o mesmo movimento de leitura de mundo. Uma leitura realizada coletivamente, cotidianamente com os colegas da turma. O quintal vai sendo desvendado através da ação curiosa destas crianças. A professora apresenta

os elementos que vão compor esta leitura de protagonizada pelas crianças da turma 51. Certamente eles serão essenciais para uma futura leitura da palavra, que já lhes serão íntimas.

5.4 A comunidade de Coelho da Rocha e sua relação com o lixo.

Nesse tópico desejo relatar, com ajuda de meus interlocutores, sobre a comunidade do entorno do Centro de Atividades Comunitárias, no bairro de Coelho da Rocha.

Prosseguindo o diálogo com a orientadora educacional, ela relata que no ano de 2017 emergiu uma preocupação maior com o quintal do CAC – o lixo. A equipe constatou que os vizinhos da escola, moradores do mesmo bairro, residentes da rua nos fundos da instituição, estavam jogando lixo para dentro do quintal da escola com grande frequência. Era um descarte de móveis velhos, caixas grandes e outros objetos. Todos jogados para o interior do quintal do CAC através do muro

De acordo com a orientadora, o lixo sempre foi um problema na cidade de São João de Meriti. E explica que, ainda que o prefeito seja muito bom e tenha boas ações quanto a finalidade do lixo doméstico, a cidade ainda ficará cheia de lixo. E enuncia que:

Porque enquanto a gente não conseguir entender na sociedade que o lixo que eu descarto erradamente prejudica não somente a mim, mas a todo um coletivo. Com certeza é uma questão cultural. Se pensarmos em gerações anteriores e como agíamos, nos lembraremos que na Baixada Fluminense, jogávamos lixo em terrenos baldios. Não havia coleta de lixo por volta dos anos 80. Isso é muito forte em nós e é muito difícil de modificar. Naquela ocasião não sabíamos que estaríamos fazendo mal à natureza. A questão do tratamento do lixo não era um assunto comum entre os moradores dos bairros mais simples. Alguns adultos atualmente conseguem repensar essa prática. Por isso nosso foco, na Escola do CAC, é a garotada que está nascendo no momento em que temos coleta de lixo, mas que está vendo ações equivocadas e vai compreendendo que o descarte do que não queremos pode ser jogado em qualquer lugar. E que não temos responsabilidade sobre o lixo. (Registro de áudio da pesquisadora)

Compreendi um enunciado carregado de verdade, de indignação, mas também de muito respeito por sua comunidade.

Estava diante de uma fala comprometida com os seus e consigo mesma, como ato responsável e responsivo em relação à comunidade. A orientadora menciona a cultura formalizada durante os anos 80 na Baixada Fluminense, cujo tratamento ao lixo domiciliar era bem pior do que temos atualmente. Assim também acontecia em relação a conscientização, esclarecimentos para a população sobre o descarte de lixo nos ambientes. Por isso, boa parte

da população, como bem enfatiza minha interlocutora, o descartava de forma errônea. Causando transtornos irreversíveis ao meio ambiente.

É preciso *alteridade* para agir em direção à comunidade escolar. Jobim e Souza e Albuquerque (2012), inspiradas nas concepções bakhtinianas, explicam que alteridade não se limita à tomar ciência da existência do outro, ou apenas se reduz ao diferente. Mas, refere-se também ao estranhamento e ao pertencimento. De acordo com as autoras, essa perspectiva de alteridade “é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade”. Porque nos revela nossa condição de inacabamento constante do sujeito (p.111).

Assim percebo a atitude dos sujeitos do CAC em relação à comunidade escolar e não poderia ser diferente. Mantendo o diálogo como ponto de partida, porque as autoras vão dizer que *dialogismo e alteridade* não podem ser pensados separadamente.

Cuidar do lixo faz parte da ideologia da Escola do CAC e somente a partir desse diálogo percebo a importância desse estudo para as crianças daquela localidade. É preciso que o conhecimento chegue para que se afastem os aspectos culturais. Como a orientadora bem disse, o foco maior são as crianças. Mas, a esperança de atingir os adultos familiares é imensa.

Em seguida, ainda em diálogo com a orientadora, ela narra um assunto preocupante sobre fato dos vizinhos da escola terem quebrado o muro da escola. Sim, meus leitores, eles fizeram dois buracos, num dia de chuva forte. Somente depois as pessoas foram perceber o que ocorreu na vizinhança. A água da chuva ficou parada na rua dos fundos da escola e os moradores fizeram o buraco para que a água escoasse no quintal do CAC. Pois, no quintal, o solo absorve a água. No entanto, a água trouxe lixo também.

Nesse ponto do relato do fato, consigo imaginar os sentimentos da comunidade do CAC ao se deparar com o muro quebrado e o o lixo no quintal que tanto prezam. É como se os vizinhos jogassem a responsabilidade da água para a instituição, poderiam pensar. Analisamos (a orientadora e eu) que tal ação ocorre num momento de desespero dos moradores, no afã de resolver a enchente de suas residências, sem pensar sobre consequências e transtornos que trariam à instituição. Essas são suposições que nos permitimos realizar em face à seriedade do caso.

Prossigamos com os desdobramentos desse contexto.

5.5 Evento - Escola e Comunidade: uma aproximação possível e necessária.

Com esse tópico trago mais um evento vivenciado na Escola do CAC. Entretanto, neste, eu não estive presente. Vocês ficarão, portanto, com as minhas observações sobre as narrativas da orientadora, das crianças e dos registros do evento.

Na Escola do CAC as crianças vivenciam naturalmente situações de cuidado com a terra e todo meio ambiente. E tudo vira aprendizagem significativa para todos. A partir dos conhecimentos gerados na escola sobre o lixo doméstico, as duas turmas da educação infantil e do primeiro ano de escolaridade avançam para a perspectiva do lixo no bairro. O movimento é de conscientização para a orientação do descarte correto, como uma ação coletiva que gera benefícios a todos.

Inicialmente produziram um material coletivo com textos esclarecedores sobre o melhor destino a ser dado ao lixo doméstico. O texto, em forma de panfleto, era reflexo das conversas e das leituras realizadas entre professoras e crianças da escola e agora seria destinado aos moradores, vizinhos do mesmo bairro. Em seguida, organizou-se a mobilização na comunidade externa, nas ruas do entorno da Escola do CAC. As crianças, as professoras e alguns familiares caminharam realizando a distribuição do panfleto com os estudos realizados na escola, sobre a preservação dos espaços, o destino do lixo doméstico e esclarecendo que por trás daqueles muros havia uma escola a ser cuidada. A relação dialógica foi preservada. Os cartazes deram o tom da proposta. Durante a entrega, havia sempre uma conversa entre as professoras e moradores, explicando a ação, na tentativa de sensibilizar a população para a abordagem escolhida.



Figura 8: Ação de rua para o desenvolvimento do projeto LIXO. Fonte : arquivo da Escola do CAC

De acordo com a orientadora, o principal objetivo era a sensibilização da comunidade do entorno para as questões que lhes eram muito caras - o destino do lixo, a preservação do meio ambiente, o pensamento de coletividade. Que, como ela bem havia frisado, seria uma questão cultural. Então, não bastaria a escola trabalhar somente com as crianças na escola conceitos como cuidado, respeito à terra, ao meio ambiente, preservação. Era preciso alcançar os adultos, sensibilizá-los, orientá-los, com amorosidade, com responsabilidade civil. Compreendi que era preciso transbordar as práticas pedagógicas para além dos muros da escola e distribuir essa tal sensação de pertencimento que as crianças já experimentavam.

Como as práticas pedagógicas reproduzem essa visão de mundo? Indo além: se o divórcio entre seres humanos e natureza está na origem das dicotomias que caracterizam a visão de mundo moderna, como as Instituições de Educação Infantil (IEI) materializam, em seu cotidiano, este distanciamento do mundo natural? Como, nessas circunstâncias, ensiná-las a amar e a preservar a natureza? Creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver. Sendo assim, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas. (TIRIBA, IBIDEM, p. 2)

A orientadora ainda explica que :

O trabalho de educação ambiental que vem construindo tem esse viés de pensar qual o papel do verde e da natureza e vivenciar. O mesmo que acontece nas outras áreas de construir o conhecimento e aplicar. [...] São ações que ajuda a garotada a pensar e mudar sua postura. Vai aprendendo a

fazer melhor alguma coisa relacionada ao meio ambiente, a coleta de lixo no quintal, cuidar das plantas. (Registro em áudio da pesquisadora)

As professoras e orientadora da escola contam que a caminhada foi uma ação de grande participação e sentiram acolhida e receptividade da comunidade. Esperavam que a partir desse movimento ocorressem ações que representasse a conscientização dos adultos.

Em 2019 o tema continuou a ser abordado na escola e o projeto prosseguiu em todas as turmas. As crianças trabalharam a questão do cuidado com o seu lixo que pode se desdobrar em prejuízos para todo coletivo. E aprofundaram as ações com ajuda de uma composteira, conforme veremos no tópico a seguir.

5.6 As aprendizagens proporcionadas às crianças através do quintal.

O acesso ao quintal permite também o acesso ao conhecimento da diversidade.

A orientadora conta que as professoras exploram bem o material disponível no quintal da escola como forma de gerar conhecimento ludicamente.

Foi nessa perspectiva que a turma do primeiro ano trabalhou com a ilustração de diversas árvores.

Ela continua explicando que, geralmente, a escola ensina sobre árvores e há a compreensão de que todas são muito iguais. Eu alcancei o que ela dizia, basta analisarmos as ilustrações de crianças pequenas. As árvores geralmente possuem caule e uma copa grande. É possível que crianças que não convivem com árvores compreendam que sejam mesmo iguais, ou minimamente parecidas.

O quintal do CAC, entretanto, como cronotopo de aprendizagem, revela-se privilegiado por apresentar a diversidade presente e constante. Pelo quintal, professoras e crianças encontram elementos possíveis para oportunizar saberes, bem ali, debaixo de seus olhos.

A orientadora continua relatando que as crianças observaram e ilustram árvores de toda forma. Cada desenho difere bem dos outros. Elas são capazes de reparar que existe uma série de diferenças entre elas, as folhas são diversas em relação à cor, tamanho, espessura. Assim também são os caules. Como são diferentes! Existem os bem fininhos e os mais grossos, suas cores também variam. Algumas árvores possuem frutos e flores. Enfim... são especificidades!!!

Portanto, não se trata de aprender o que é uma árvore decompondo-a em suas partes. Mas, de senti-la, compreendê-la em interação com a vegetação que está ao seu redor, com os animais que se alimentam de seus frutos, com as nuvens que trazem a chuva, com a sensação agradável gerada pela sombra em que brincamos, (TIRIBA, 2010, p. 8)

Em outro momento já houve a possibilidade de pesquisar o nome científico de cada árvore e escrevê-los numa pequena placa com finalidade de identificar cada uma das espécies presentes no quintal. Que experiência! As crianças do primeiro ano me explicaram pessoalmente e muito orgulhosas o nome afixado nas árvores. Cada uma escreveu um deles.

Outro trabalho curioso que realizaram nas turmas foi o estudo das sementes das plantas e árvores. Diariamente há milhares delas espalhadas pelo chão da escola. São muitas variedades de sementes com cores e formas diferentes.

As crianças colaboram no trabalho de guardar as sementes em potes coloridos e, oportunamente, realizam oficinas que chamam de “Quadro vivo”. É a montagem de ilustrações possíveis com sementes sobre o papel (conforme a imagem), tornando um belo quadro, que em seguida é desfeito, dando oportunidade a uma nova criação. Uma experiência prazerosa, alegre, colorida, capaz de valorizar ainda mais o que vem do quintal. É possível fazer arte, criar.

Aqui, numa interpretação bakhtiniana, podemos afirmar que arte, vida e conhecimento estão aliados produzindo saberes.

Segundo Bakhtin, filósofo e crítico de arte que nos orienta e nos fundamenta, arte, vida e conhecimento só podem adquirir unidade no indivíduo que à incorpora. Segundo ele, é a unidade inseparável entre essas três esferas da vida humana o lugar onde o artista, o cientista e o cidadão se apura, se afina e se funda no fazer da sua própria arte, do seu conhecer e viver. Arte, conhecimento e pesquisa se encontram com a vida. (MOTTA, 2020, p.23)

As crianças da Escola do CAC vivenciam esse encontro mencionado pela autora constantemente. Elas manuseiam as sementes e realizam artesanato como gravuras em quadros vivos; colares e pulseiras. Tudo a partir do material coletado no quintal.

Tiriba (2010) assinala que a educação é um processo de corpo inteiro. É preciso então extrapolar o compromisso com a transmissão de conceitos e buscar outras dimensões “corporais, espirituais, emocionais e estéticas” como fontes de prazer, felicidade e conhecimento. Essa perspectiva, no dizer da autora, corroborando Bakhtin (2011) inclui os caminhos da arte, que passam também pela beleza representada na manifestação da natureza.

Novamente me pego imaginando, que nesse aspecto as crianças que estudam na Escola do CAC são privilegiadas por poderem observar a natureza de pertinho e tocar, interagir , perceber, analisar, criar ... aprender.



Figura 9 - Crianças realizando a oficina do quadro vivo . Fonte: Arquivo da pesquisadora.

5.7 Tem mais gente preocupada com o quintal do Centro de Atividades Comunitárias.

Amigo leitor, creio que nossas leituras até aqui conseguiram comprovar o quão precioso é o quintal para os sujeitos da Escola do CAC, como cronotopo de aprendizagens, quanto conhecimentos relativos à preservação do meio ambiente, fauna, flora, produção artística e infinitas outras possibilidades.

Quero ampliar nosso diálogo para outra perspectiva possível para o quintal que seria da fertilidade, produtividade agrícola e sustentabilidade. E desta forma, mais uma vez referendar o quintal como uma ideia-força da instituição.

Obtive algumas informações com a orientadora educacional, Adriana, a esse respeito, que pretendo compartilhar nesse tópico.

A orientadora conta que além do movimento iniciado pelas professoras de construir canteiros no quintal, plantar mudas com as crianças, trabalhar a diversidade da fauna e flora, aconteceu que duas mães de estudantes foram se aproximando mais dos profissionais da escola e oferecendo ajuda. Uma delas é Lucimar, dizia já possuir um vínculo maior com terra e se interessou em colaborar com ações no quintal. A outra, Sandra, que considerava seu filho matriculado na Escola do CAC “muito levado” e, segundo ela, desejava estar mais próxima e também ofereceu ajuda. Ambas se mostraram solícitas às demandas e urgências do quintal. E eu as encontrei inúmeras vezes envolvidas com as tarefas do trato com a terra. O filho de Sandra foi para outra escola ao concluir o primeiro ano de escolaridade. Entretanto, ela permaneceu por ali, contribuindo, plantando, cuidando da terra e ajudando no que fosse possível. Já Lucimar revelou seu desejo de construir uma horta e mexer mais no quintal, dando-lhe maior produtividade.

Por outro lado, apesar do interesse das mães, a orientadora Adriana confessou não entender muito de terra, inclusive nos contou que quando era pequena fora advertida por sua mãe para não mexer no chão de terra porque lhe traria bichinhos na mão. Assim, manteve-se afastada e esclareceu que não tinha muitas ideias, mas resolveu buscar ajuda, já que havia as mães interessadas em colaborar.

Foi nesse momento que a orientadora certificou-se que precisaria de ajuda profissional. Sua primeira ideia, de acordo com seu relato, foi de procurar um professor francês, antigo parceiro antigo da Escola do CAC em outras ações. Ela conta que esse professor desenvolve um trabalho com Movimento dos Sem Terra - MST do Rio de Janeiro. Ele organiza eventos oportunizando que jovens franceses visitem organizações do MST e conheçam o Rio de Janeiro sob outra perspectiva, que não a do turismo comercial.

Pois bem, esse professor que indicou o trabalho da **Rede Ecológica** e explicou que poderia ser uma parceria produtiva para ambos os lados. Uma vez que a Rede teria interesse no terreno fértil e produtivo do quintal do CAC, ao mesmo tempo em que a Escola do CAC precisaria das orientações quanto a produtividade possível nesse espaço. Assim foi feito. A Escola do CAC recebeu alguns representantes da Rede Ecológica e compreendeu um pouco sobre suas perspectivas de trabalho. No próximo tópico lhes trarei detalhes dessa ação.

5.8 A Rede Ecológica – uma parceria providencial para ambos os lados.

Durante o diálogo entre mim e a orientadora educacional, Adriana, ela relatou sua aproximação com as pessoas da Rede Ecológica, que iniciou em 2017. Já mencionei alguns dos principais aspectos da Rede Ecológica no primeiro capítulo¹⁴⁴. Ainda assim, nesse tópico aprofundaremos as ações dessa intuição em parceria com o Centro de Atividades Comunitárias.

Conforme relatado anteriormente pela orientadora, a equipe de professores da escola havia demonstrado interesse por desenvolver projetos que contemplasse o quintal da escola e tudo que ele poderia agregar ao conhecimento das crianças pequenas. Além disso, ela havia acabado de receber ajuda de duas pessoas da comunidades que se prontificaram a colaborar com a ação de cuidar do quintal e torná-lo produtivo.

Reconheço essas ações como uma ajuda providencial que a instituição carecia. Esse tópico, portanto, destina-se a descrever as ações entre as duas instituições oriundas dos movimentos sociais. Desta forma, pretendo argumentar ao longo do texto, como suas ações se coadunam.

A Rede Ecológica se declara¹⁴⁵ como um movimento social, com intuito de fomentar o consumo ético, solidário e ecológico. Incentiva a integração entre o consumidor e os produtores agroecológicos. Através da compra coletiva, os consumidores têm acesso a produtos ecológicos, de qualidade e por um preço justo, conforme é informado no endereço digital da instituição. Essas compras se diferem das que realizamos em mercados ou feiras porque envolve a conscientização dos associados com os princípios disseminados na Rede. A Rede Ecológica surgiu em 2001, a partir da iniciativa de alguns moradores do bairro da Urca, Zona Sul do Rio de Janeiro. Atualmente já existe núcleos da Rede em diversos outros bairros, inclusive na Baixada Fluminense.

A Rede Ecológica é organizada através de uma autogestão, ou seja, todo funcionamento é gerido pelos próprios consumidores. Existem comissões organizadas em 4 áreas distintas para o cumprimento das demandas previstas na Rede: a primeira responsável

¹⁴⁴ Na segunda parte da tese trouxe alguns dos principais aspectos da Rede Ecológica. Creio que já seja o momento de aprofundaremos as ações dessa intuição em parceria com o Centro de Atividades Comunitárias.

¹⁴⁵ Informações retiradas do site oficial da Rede Ecológica: <http://redeecologicario.org/>, com acesso em 24/03/2020.

por realizar as compras coletivas e toda estrutura relacionada; a segunda comissão mantém a interação com produtores e consumidores; a terceira lida com a comunicação, a educação e a formação dos agentes da Rede e por fim, a quarta comissão faz a integração com outros movimentos sociais.

O grupo opera com reuniões de núcleo, onde são deliberadas decisões no formato de miniassembléias, que posteriormente serão submetidas à comissão gestora, composta por dois representantes de cada núcleo. Nessas reuniões sempre são levados em conta os princípios que regem a Rede Ecológica, a saber: A *transparência* – o funcionamento é partilhado através de uma carta semanal, de um relatório financeiro mensal e das reuniões abertas aos sócios. O segundo princípio é o *compromisso* – primeiramente relacionado ao comprometimento do consumidor com o produtor. Ao fazer o pedido é configurado ao produtor a garantia da compra. E além disso há um compromisso mantido também com a mensalidade dos associados, a fim de manterem custos fixos com o pessoal. Em seguida, o terceiro princípio é o da *participação* - a autogestão requer a responsabilidade dos seus associados, nas atividades internas e externas, como por exemplo, colaborar na distribuição e entregas dos produtos. Quarto princípio é o da *solidariedade*. O funcionamento da Rede é pautado pela economia solidária, por isso tratam-se de iniciativas coletivas de apoio que incentivadas e defendidas pela Rede Ecológica. No quinto princípio encontramos a preservação ambiental e social – tem a ver com o estímulo à reflexão e ações sobre o estilo de vida, pensando nos 3 Rs (erres) a preservação ambiental: REDUZIR, REAPROVEITAR E RECICLAR. Na página oficial da Rede Ecológica encontramos os 3 Rs especificados.....

Nessa breve coletânea de informações sobre a Rede Ecológica, podemos perceber que o grande objetivo, para além da aquisição de gêneros saudáveis, é encurtar o caminho entre o produtor e o consumidor. Não há atravessadores quando há intervenção da Rede. Dessa forma é resolvido o escoamento da produção de agricultores familiares, com suas lavouras ou dos pequenos loteamentos e assentamentos que enfrentam inúmeras dificuldades para manter sua produção, com o transportes das mesmas até os centros urbanos, com a desvalorização de sua mão de obra e tantos outros fatores que lhes afetam diretamente. O contato com esses produtores estreita a relação campo-cidade. O consumidor urbano tem a possibilidade de compreensão sobre o trabalho humano na produção de nossa alimentação diária. Valorizar a magnitude daqueles que se dedicam ao campo e optam pela produção sem agrotóxico. Essa é

uma decisão política, de pensar o cuidado consigo mesmo e com seu próximo, de conscientizar-se e conscientizar o outro sobre a alimentação adequada.

Imagino a alegria do encontro entre os representantes da Rede Ecológica com a equipe do CAC. Entrecruzar dois projetos deveras significativo para a comunidade é algo de uma amplitude a se considerar.

Assim, os representantes da Rede Ecológica chegaram ao CAC em meados do ano de 2017. E o que viram? Um terreno fértil. Tocaram na terra, sentiram sua textura e perceberam possibilidades de plantio e de trabalho com a criançada. Observaram tudo que já existia no quintal do CAC, como árvores frutíferas e plantas medicinais. Viram também o mato alto precisando ser cortado e ainda assim eles ficaram encantados com o cenário propício de trabalho no espaço.

Desde então, eles vão desenhando juntos perspectivas para a manutenção dessa parceria e pensar juntos no quintal educativo.

Não tardou o momento da equipe da Rede Ecológica fundar um núcleo da Rede com base no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti. O convite foi feito à comunidade local e a ideia inicial foi de aproximar as famílias dessa localidade para o consumo de alimentação saudável e de aproximar o consumidor com o produtor/agricultor.

A orientadora compreende que algumas das ações da Rede Ecológica ainda estão distantes da realidade que o CAC possa alcançar. E, assim, gradativamente iniciaram atividades com as crianças: como conversas sobre os alimentos que existem no quintal da escola, degustação de pratos preparados com cascas de alimentos, entre outras. A equipe da Rede Ecológica participou da Festa Julina da escola, com uma barraca com produtos saudáveis (empadão de carne de jaca e caldo de aipim com PANCs – plantas alimentícias não convencionais). Em seguida, a equipe organizou um encontro entre alguns integrantes da Fundação Xuxa Meneguel para fazer uma interação com as famílias das crianças da escola.

Uma das primeiras ações foi a construção de uma composteira com as crianças no quintal da escola. A equipe da Rede Ecológica explicou todo o processo de construção às crianças e orientou quanto ao processo biológico que acontece através da composteira para acelerar a decomposição de todo material orgânico que lá for colocado. Tudo acontece devido à presença dos microorganismos e seres invertebrados, como as minhocas, que estão sempre

em contato com a umidade e o oxigênio, se alimentam e devolvem a natureza alguns nutrientes – o chorume. O chorume é um composto químico de excelente qualidade, pronto para ser utilizado em hortas, vasos de plantas, jardins e terrenos para melhor fertilização. Ele enriquece o solo para agricultura e jardinagem. As crianças, obviamente, se encantaram com a possibilidade de construir a composteira e depois de alimentá-la com o lixo orgânico produzido pelas famílias.

Tiriba (2010) apresenta uma reflexão importante sobre o ensino de um consumo, os recursos naturais. Ela cita Paulo Freire ao mencionar a educação como prática de liberdade.

O movimento de dizer não à destruição da vida na Terra implica práticas pedagógicas que assumam a educação como prática da liberdade (FREIRE, 1976), apostem nas interações afetivas e criativas e, ao mesmo tempo, tenham intencionalidade política, transformadora: são estes os caminhos que nos levarão a dizer não ao consumismo e ao desperdício de recursos naturais, renováveis e não renováveis. Na contramão dessa perspectiva, podemos ensinar as crianças a consumir de forma equilibrada, o que exige uma reflexão permanente sobre o que é supérfluo e o que é realmente necessário, considerando que é desigual a distribuição dos bens que são produzidos (TIRIBA, 2010, p.10)



Figura 10 - A construção da composteira. Fonte: Arquivo da Escola do CAC

Quanto à composteira, foi solicitado às crianças que trouxessem material orgânico, como sobras de alimentos, cascas de ovos, de frutas e legumes para alimentá-la. Todavia, o entendimento das famílias, inicialmente, foi de enviar panelas cheias de alimento. A equipe de professoras compreendeu a necessidade de terem uma boa conversa com as famílias sobre

desperdício de alimento. Elas entenderam que agindo assim estariam produzindo mais lixo somente para que a criança pudesse colaborar e não era essa a intenção. A partir daí ficou combinado que trariam apenas cascas legumes, frutas e ovos e pó de café. Desse forma a família que desejasse poderia continuar a participar.

Creio, a partir do que venho observando e ouvindo na Escola do CAC, que os sujeitos dessa instituição caminham na direção de também dizer NÃO à destruição da vida no nosso planeta. E trabalham no sentido de promover a vida na sua essência, despertando para o cuidado de si e de todo ser vivo. A alimentação saudável tornou-se pauta para a criançada e o quintal continuou sendo o cronotopo de grandes aprendizagens.

Nesse ponto da conversa, a orientadora enuncia: “Na área da educação ambiental, é preciso vigiar as ações. Porque por um descuido poderemos ter o efeito contrário, como ocorreu com as famílias das crianças produzindo lixo no intuito de colaborar.” Sim, este é um risco que se corre e é preciso de fato vigiar.

5.9 O envolvimento da Rede Ecológica no Projeto Pedagógico da Escola.

Nesse ponto do texto, amigo leitor, vamos perceber juntos o valoroso apoio da instituição irmã Rede Ecológica às ações pedagógicas da Escola do Centro de Atividades Comunitárias.

Prossigo nesse tópico com o diálogo com a orientadora educacional, Adriana. Ela avança em sua narrativa falando sobre a participação da equipe da Rede Ecológica no projeto da escola. Explica que houve bastante interesse em se integrarem-se ao Projeto Lixo¹⁴⁶, dialogando com as crianças sobre a produção de lixo e o consumo desenfreado de alimentos industrializados. Além disso, sua ação efetivou-se concretamente no quintal, vejamos:

As “moças da Rede” vinham com frequência e contavam com ajuda de Lucimar e Sandra¹⁴⁷ para a organização da plantação no quintal. O objetivo não era de nos tornarmos “megas produtores” e sim garantir que as crianças conhecessem a maior diversidade possível de alimentos plantados. Assim foi com o amendoim. A colheita foi uma festa na escola. (Registro da pesquisadora em áudio)

Todavia, tudo foi ficando difícil pela falta de suporte, afirmou a orientadora. Ela falava de suporte humano e financeiro que a instituição não possui a contento.

¹⁴⁶ Explico detalhes do projeto nos tópicos anteriores.

¹⁴⁷ Expliquei sobre a participação das mães Luciana e Sandra no tópico anterior.

Na verdade o CAC não vivia um bom momento por ocasião de nossa conversa. Pois, houve a mudança de bolsistas dos projetos de extensão¹⁴⁸ desenvolvidos na instituição, que demandavam novos diálogos, novos ensinamentos, novos engajamentos nos projetos e ações da escola. Além disso, a instituição prosseguia sem um auxiliar de limpeza vinculado à prefeitura e sem morador na casa do quintal¹⁴⁹. Também não havia recursos para novos investimentos, tampouco para pequenos reparos do cotidiano da escola (como troca de torneiras, de maçanetas, de cadeados, reparos em mesas e cadeiras). Eu compreendi muito bem sua fala, afinal são muitas ausências para uma instituição insistir em funcionar.

Ela prosseguiu dizendo que ainda assim, apesar de tudo que lhes faltava, houve a chegada de 60 novas famílias nesse ano, matriculadas na escola. E o apoio que esperavam não chegou, em termos de recursos para “tocar a escola”. Isso lhes deixou desmotivadas. Acreditaram que janeiro e fevereiro conseguiriam ter acesso a pelo menos uma das parcelas do recurso¹⁵⁰ destinado ao CAC. O que, infelizmente não ocorreu.

Ficava cada vez mais difícil pensar em ações concretas que requeriam destinação de algum recurso financeiro. Pois não há.

Assim, para além de se conscientizarem sobre o que lhes faltava (apesar de reconhecerem seus direitos), a estratégia encontrada entre as duas instituições foi de trabalhar dentro das possibilidades. A equipe da Rede Ecológica passou a colaborar com a organização de plantação de sementes de leguminosas e hortaliças no quintal, organizando também espaços apropriados para tal. As crianças tiveram oportunidade de participar desse processo: plantando, colhendo, se apropriando de hábitos saudáveis de alimentação e conhecendo a função de uma composteira.

O ganho foi considerável, afirma a orientadora, pois as moças da Rede Ecológica detinham o conhecimento que faltava aos profissionais do CAC. Dessa forma, o quintal do CAC continuou se afirmando como um cronotopo da aprendizagem.

5.10 Uma escola sustentável?

Eliminando ou reduzindo o uso de copos plásticos, pratos e talheres descartáveis, redefinindo o uso de sacos plásticos no cotidiano, utilizando o verso das folhas de papel que já foram usadas de um lado, cuidando da

¹⁴⁸ Expliquei sobre os bolsistas dos projetos de extensão na segunda parte dessa tese.

¹⁴⁹ Conforme descrito na segunda parte dessa tese.

¹⁵⁰ Também descrito na segunda parte dessa tese.

destinação do lixo, estaremos contribuindo para evitar o acúmulo de materiais que levam dezenas ou centenas de anos para serem reincorporados à natureza. Podemos reaproveitar restos de tecido e lã, envelopes, papéis coloridos, embalagens e caixas de papelão. Com um pouco de cor e criatividade, esses materiais servirão para enfeitar murais, decorar festas, inventar fantasias. Garrafas de refrigerante, pedaços de madeira, vidro, papelão transformam-se em material didático, jogos, brinquedos artesanais e objetos artísticos. E mesmo o sabonete pode ser fabricado a partir de pequenos pedaços do produto, juntados pelas crianças em suas casas, na vizinhança e na própria instituição. (TIRIBA, 2010, p. 11)

Neste pequeno excerto de Léa Tiriba, ela exhibe seu apreço por práticas sustentáveis e as considera possíveis de serem aplicadas em instituições de ensino como novas aprendizagens para as crianças.

O diálogo com a orientadora educacional e a minha presença nos espaços da escola confirmam alguns passos em busca de uma escola sustentável, tal como menciona Tiriba. Podemos afirmar que o contato com a Rede Ecológica contribuiu bastante para o aprofundamento de reflexões entre a equipe do CAC sobre a produção exagerada de lixo; o consumo de alimentos industrializados. E esses temas se desdobraram em projetos pedagógicos, que naturalmente adentraram os espaços educativos do CAC, sobretudo no quintal.

Uma das ações que exemplifica o parágrafo anterior é o fato de as crianças serem orientadas e estimuladas a produzirem menos lixo, refletindo sobre o que consomem e o que precisam descartar na escola. Assim, cada uma delas recebeu de sua professora uma garrafinha plástica onde devem trazer seus sucos para o lanche e não mais em caixinhas ou garrafas descartáveis. As professoras confirmam a diminuição do lixo produzido na escola e dialogam sobre isso com as crianças. Aos poucos elas vão compreendendo essas ações simples e disseminando-as entre seus familiares. Entendem a influência da ação do homem para o mal-estar no planeta e que cada um de nós pode e deve fazer mais pela Terra.

Adriana narra um episódio que ilustra sua preocupação com a sustentabilidade na Escola do CAC. Conta que as crianças sempre observam as formigas pelo quintal. E assim, já compreenderam que a formiga tem seu papel na natureza e que não devem matar os insetos do quintal. Entretanto é preciso encarar que há um problema delicado que é o convívio das crianças entre as formigas, podendo ser perigoso, caso sejam picadas. E a estratégia precisa ser ecológica, explica a orientadora. Caso contrário, tudo o que compreenderam se perderá. A

solução é resolver a partir de outras perspectivas, que não o sacrifício das formigas em prol da convivência das crianças, ela conclui.

Pensar em soluções ecológicas requer tempo e pesquisa. Mas, ainda assim, Adriana escolhe esse caminho para que as crianças possam conviver no quintal, sem risco de correrem perigo. Matar as formigas não é a melhor solução. Mas, afastá-las para onde as crianças menos passam, pode ser a saída ideal.

Outra situação ocorreu e foi observada com o mesmo olhar ecológico. Entretanto o desfecho foi diferente. Adriana conta que em dias de chuva o acesso à biblioteca é inviável. Pois, as crianças pisam em lama quintal afora. O solo molhado é escorregadio e perigoso para adultos e crianças também. Assim, a escola perde esse momento nos dias chuvosos e nos posteriores à chuva na tentativa de evitar acidentes com as crianças. Assim, após muito pensar e planejar a solução encontrada foi a de construir um caminho cimentado que liga a sala de aula até a biblioteca.

A orientadora explica que não é o que gostaria de fazer, mas o possível para a realidade das crianças e da escola. Lamenta não terem encontrado a solução ecologicamente, com os conhecimento, recursos e estratégias que a equipe da escola possui.

“Quando se dispõe a pensar uma escola mais sustentável, há de se ter várias outras medidas, que no momento a Escola do CAC não consegue dar conta. Não sem recursos. Não sem apoio profissional dirigido para esse fim. Não é tarefa fácil”, enuncia Adriana.

Prosseguimos nessa conversa sobre os desejos e procedimentos possíveis para uma escola mais sustentável, aliada às questões ecológicas. E chegamos até a organização da Festa Julina. A orientadora pensa em organizar a distribuição de bebidas na festa em copo retornável e não descartável como sempre foi. Mas como? Se as famílias não dispõem de recursos para comprar o seu próprio copo e a escola por sua vez não possui recurso para compartilhar. A saída encontrada foi novamente a cotização entre as professoras para aquisição de copos de plásticos. As pessoas eram servidas nesses copos que deveriam utilizar outras vezes durante a festa. Conseguiram argumentar com os familiares para a não utilização de descartáveis e assim as ações tiveram efeitos positivos, felizmente.

Percebo nesse diálogo com Adriana o desejo de que pudessem implementar projetos mais ousados. De conseguir, enquanto funcionária dessa escola, encontrar meios para “tocar”

os projetos que idealiza com sua equipe. Os planos e projetos existem, no entanto, requerem o envolvimento de profissionais ligados à questão ambiental, que se propuseram a colaborar com a instituição, que se envolvessem com a história do Centro de Atividades Comunitárias e desejasse contribuir. Por ora, fica o possível para o momento, o que considero bastante.

5.11 Evento - Mutirão no quintal do Centro de Atividades Comunitárias.

“Indivíduos agindo coletivamente ‘constroem’ suas ações por meio de investimentos ‘organizados’; isto é, eles definem em termos cognitivos o campo de possibilidades e limites que percebem, enquanto, ao mesmo tempo, ativam suas relações de modo a dar sentido ao seu ‘estar junto’ e aos fins que perseguem”

(MELUCCI, 1988, p. 332, apud ALONSO, 2009, p.65-66).

O mutirão é uma prática comum ao Centro de Atividades Comunitárias. Ele é uma das características peculiares aos movimentos sociais de ajuda coletiva em torno de um bem comum, nesse caso, a limpeza do quintal. Por isso, há o incentivo de participação na escola, explicando a causa aos familiares e a comunidade de modo geral. Dessa forma, as professoras fixam cartazes como uma espécie de chamado à tarefa de trabalho coletivo para organização da estrutura do espaço.

O convite menciona as palavras “ajudar”, “cuidar” e faz o chamado: “Venham conhecer melhor...” É o formato todo peculiar que as professoras da Escola do CAC possuem para conseguir adeptos no cuidado com o quintal. É preciso nos lembrarmos, caro leitor, que se trata de um imenso quintal. Bem arborizado, com mato e plantação do roçado. O convite menciona a importância desse espaço verde para a cidade. Requer, portanto, mão de obra e todos são bem-vindos nessa empreitada, inclusive eu.

Nesse sentido, Tiriba (2010) fala sobre a situação de emergência do planeta e que as crianças precisam aprender “os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre nós, seres humanos. Também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra” (p.2).

A autora menciona também que, algumas vezes, nas escolas, abordamos as aprendizagens sobre o planeta Terra como fonte inesgotável, do qual os seres humanos têm o direito de extrair indefinidamente. Acabamos também nos referindo à natureza como “simples matéria-prima morta para a produção de mercadorias”. Ela diz que dessa forma estamos fazendo uma oposição do plano cultural ao plano natural, onde o primeiro é privilegiado. E

ainda estamos, de acordo com a autora, promovendo o silenciamento da dimensão ambiental da existência humana.

Chego ao local, no período da manhã. Encontro algumas pessoas. Todos muito animados. Estão presentes alguns agentes da prefeitura, para quem foi solicitado o transporte para retirada dos bens inservíveis e para colaborar com a poda da grama com a máquina. Estão também algumas representantes da Rede Ecológica¹⁵¹, elas colaboram preparando um lanche para equipe que pega no pesado e algumas com o roçado feito à mão. Há ainda mães voluntárias e a orientadora educacional. As crianças estão em aula normal. E em algum momento irão participar também do cuidado com o quintal.

O trabalho inicia com o convite da orientadora para fazermos um círculo sob a sombra das árvores. E nesse momento ela inicia uma fala sobre a importância desse lugar que resolvemos cuidar coletivamente. Gravei nossas falas, que relato agora:

A orientadora inicia remetendo ao verde presente no quintal e quanto considera significativo o espaço do CAC para o município. Por isso é primordial falarmos sobre educação ambiental e preservarmos esse espaço. Ela agradece o atendimento do chamado que a escola realizou e espera que todos nos sintamos bem colaborando. Disse que nossa ação é um pouco da educação ambiental concretizada, sistematizada e que seria bom nos conhecermos. Convida a cada um se apresentar. Lucimar é a primeira a se apresentar. E fala com muita timidez. Não consegue dizer muita coisa além do seu nome, de que é mãe de aluno e que participa do mutirão no CAC pela segunda vez.

Rafael, estudante de engenharia agrônoma, disse ser voluntário desde 2018, quando vem pensando no espaço do quintal com a maior preservação possível da área verde, identificando as espécies que lá existem. Fala da área do CAC que é muito rara em São João de Meriti. Conta um pouco dos projetos que pensou para o quintal, um deles seria uma nova horta construída com as crianças. Fala também sobre a perspectiva de agrofloresta, sem agrotóxico, com as crianças acompanhando esse processo.

Logo em seguida, se apresenta o Sr. Gilvan e diz que “veio dar uma bola”, como funcionário da prefeitura, gostaria de colaborar na capina.

Outro funcionário da prefeitura fala também. Ele se apresenta como “o piloto”, ou seja, o motorista. Ele explica que ele e o Sr. Gilvan fazem parte da equipe que cuida do verde nas escolas e que estão aí para trabalhar e colaborar com o que precisarmos.

Agora chegou minha vez e explico quem sou eu e a pesquisa que realizo na escola, digo que estou ali para colaborar e que é minha primeira vez num mutirão. Explico que reconheço o quintal do CAC como um espaço educador, no sentido de que as crianças têm aprendido aqui sobre o cuidado com o verde, com o meio ambiente, consigo mesmo (sobre o que come e o que é saudável) e com outro.

¹⁵¹ Mencionada nos tópicos anteriores.

A próxima a falar é Milca, uma das integrantes da ONG Rede Ecológica, disse que vem da Zona Sul com muita alegria e vontade de colaborar. Explica um pouco sobre o trabalho da Rede Ecológica de comprar alimentos de origem orgânica diretamente do produtor, sem atravessador. Disse que a intenção da Rede Ecológica na Baixada Fluminense é se aproximar dessa população muito sacrificada, para que também tenham acesso a esses produtos diretamente dos fornecedores. Falou que muitos desses fornecedores estão na Baixada e os moradores nem tomam conhecimento. Então reconhece que há muito trabalho a fazer na região, de forma a divulgar e estimular a aquisição de produtos orgânicos, por preços mais acessíveis a todos. Quanto ao CAC ela menciona a parceria e o trabalho que vem realizando no quintal de reconhecimento de espécies comestíveis, que nossos ancestrais utilizavam para se alimentar e que nos dias atuais nos afastamos e preferimos os alimentos industrializados. Explica, por fim, que nesse quintal tem muita coisa que se come (breedo, taioba).

A orientadora fala que uma das ações já realizadas pelos integrantes da Rede Ecológica é levá-los a repensar a nossa alimentação. Por isso, nessa manhã, a Milca juntamente com suas parceiras, preparou um lanche saudável para o nosso café da manhã. Ao invés do pão, comeremos aipim cozido.

A orientadora ainda conversou com os trabalhadores da prefeitura que estão acostumados a serem servidos com sanduiche de pão com mortadela, quando trabalham no CAC, mas que dessa vez, iriam experimentar a nova proposta da Rede Ecológica. Eles aceitaram.

Ela nos ofereceu também repelentes naturais, feitos a base de canela, cravo e folha de laranja, óleo de coco e álcool, preparado pela equipe. Havia outro de citronela, também natural.

O lanche foi servido: aipim cozido, batata doce cozida, suco de maracujá, de uva, castanhas do Pará, tudo muito simples e saboroso. Tanto, que os homens da prefeitura confessaram que o pão com mortadela não fez falta.

Iniciamos o mutirão, guiados pela orientadora – que sabia bem sobre os espaços que precisavam ser cuidados e pelo Rafael, que como engenheiro agrônomo, contribuía orientando sobre como tratar das plantações. Fazíamos que eles classificam como capina de mão, que seria tirar da terra o que não está sendo produtivo para o terreno, preservar as plantas ornamentais, frutíferas, hortaliças, ou ervas. E assim fizemos.

Apreendi muito nessa manhã. Pois, meu olhar leigo para o terreno condenou previamente boa parte das plantas que preservamos. Mas, a partir dos esclarecimentos de Rafael fomos percebendo que formam adubo para outras.

O trabalho foi intenso e árduo. As crianças também colaboraram auxiliadas por suas professoras. Mexeram na terra, tiraram o capim com suas mãozinhas e plantaram novas sementes nos canteiros. Mais uma vez a aula aconteceu no quintal.

(Registro do Caderno de campo, 2019)



Figura 11. Mesa de lanche oferecido na manhã do mutirão. Fonte: arquivo da autora



Figura 12 - Quintal com a folhagem sendo aglomerada como adubo. Fonte: arquivo da autora

A manhã passou rápido demais. E à tarde novo grupo de colaboradores chegou para contribuir.

Nesse evento pude compreender um pouco da vivência da solidariedade tão presente entre os sujeitos da Escola do CAC.

Segui o período da tarde, no meu trabalho, atravessada pelas aprendizagens que aconteceram pela manhã no CAC. Lamentei não ter podido ficar mais. E enquanto trabalhava (exausta, com dores por todo corpo, pelo tempo que permaneci abaixada entre as plantações) me lembrava do convite de mobilização preparado pelas professoras, do momento das apresentações em círculo, da fala de cada um de nós durante nossa apresentação, do movimento de pessoas chegando para ajudar, das aprendizagens sobre o que deveria ser retirado do solo e descartado ou retirado e reaproveitado para adubo. Aprendi sobre adubo orgânico, sobre fertilidade, sobre alimentação saudável e como se não bastasse, ainda experimentei um lanche preparado com todo carinho, pensando em alimentação saudável.

E eis que Tiriba vem mais uma vez ao meu encontro com suas proposições: “Assim, ao invés de servir para normalizar e reproduzir a distância entre as pessoas, essas experiências ajudam a inventar novos espaços de pertencimento, de reconhecimento de necessidades e desejos, de explicitação da diversidade e suas culturas”¹⁵². (TIRIBA, 2010, p. 11)

De fato deixei o CAC naquela tarde mexida por essas questões. A ação coletiva é algo que nos move a tal ponto que já não somos mais os mesmos. Estou falando de solidariedade, de mobilização, de gentileza, de trabalho braçal, de valorização do bem comum, de comunidade e de pertencimento. Cada um que atendeu ao convite e se apresentou para o trabalho foi motivado pelo anseio de colaborar, de ser útil, de desejo de melhorias. Foi por saber que só existe esse caminho para o Centro de Atividades Comunitárias. Se não houvesse o mutirão, dificilmente o quintal do CAC teria sido tratado daquela forma.

Sei que essa mobilização é constante em sujeitos participantes dos movimentos sociais. Essa é a essência do Centro Comunitário que não podemos perder de vista. Sobre isso, Alonso (2009) nos diz: contudo, a solidariedade não gera ação, se não puder contar com “estruturas de mobilização”: recursos formais, como organizações civis, e informais, como redes sociais, que favorecem a organização. A mobilização é, então, o

¹⁵²Compreendendo que autora não falava sobre mutirão, mas sim sobre uma feira de trocas de objetos entre famílias e a comunidade. Contudo, suas argumentações caminham na mesma perspectiva que proponho no texto.

processo pelo qual um grupo cria solidariedade e adquire controle coletivo sobre os recursos necessários para sua ação. (Alonso, 2009, p.55)

No Centro de Atividades Comunitárias presenciei a solidariedade que gerou ação. A mobilização que aconteceu através de um convite simples, mas muito significativo para a comunidade que se sente pertencente ao espaço e deseja vê-lo produtivo, cuidado, valorizado e acessível às crianças da Escola do CAC.

Por isso, corroboro a autora ao dizer que através da mobilização adquire-se controle sobre os recursos necessários para sua ação, pois a ajuda foi providencial e chegou a partir de uma conscientização inicial sobre o que o CAC necessitava. Por conseguinte surgiram os recursos aos quais precisávamos naquele momento, como o conhecimento técnico do Rafael e dos agentes da Rede Ecológica, da força tarefa da prefeitura e da mão-de-obra de todos que puderam colaborar.

Alonso (2009) dialoga ainda sobre a nova perspectiva de movimentos sociais, ao citar os apontamentos de Habermas (1981) de que seriam “subculturas defensivas” que surgem a partir da “situação problema” (grifo da autora).

Sua base social seriam grupos cujo estilo de vida teria sido afetado por dois grandes tipos de gêneros. De uma parte, formar-se-iam em torno dos *green problems*, isto é, dos efeitos colaterais do desenvolvimento capitalista: poluição, urbanização, experiências com animais para produção de remédio etc. De outra parte, seriam reações a problemas da *over-complexity* da sociedade contemporânea: riscos potenciais de usinas nucleares, poder militar, manipulação genética, controle e uso de informações pessoais, isto é, problemas que geram “riscos invisíveis” (HABERMAS, 1981, *apud* ALONSO, 2009, p. 62)

Assim, corroborando a autora, compreendo que ambas as instituições (Centro de Atividades Comunitárias e Rede Ecológica), por serem oriundas de movimentos sociais, se concentram no que a autora descreve como gênero *green problems*, por se voltarem a questões ambientais. Ainda amparada em Habermas (1981), Alonso explica que os novos movimentos sociais preservam formas de autogestão, modelos mais novos de participação e a criação de “contrainstituições”. A autora assinala que essas formas são protegidas da ação “dos partidos de massa, da indústria cultural e da mídia” E, portanto, promovem uma “política expressiva”, livre de pretensões de cargos políticos. Pois, cuidam de preservar sua autonomia, afirmar sua identidade. (ALONSO, 2009, p.63).

É muito significativo para o texto que escrevo, amigo leitor, encontrar apontamentos tão importantes como os apresentados por Alonso (2009) sobre os movimentos sociais e suas novas configurações. A partir de suas contribuições podemos visualizar como se incorporam e se associam a tudo que temos presenciado no campo de pesquisa, quanto aos princípios desses movimentos preservados nas ações do mutirão.

Rafael, Adriana, Milca, Ana Lucia, Gilvan, o piloto, Roseane, Késia, Rusami, Lucimar e tantos outros que vieram na parte da tarde, cada um de nós, atores desse movimento coletivo de recuperação do quintal, unidos pela certeza da importância desse espaço para a instituição. Pois ele representa a liberdade de criar, de plantar, de brincar, de aprender e de crescer como seres humanos.

5.12 Novos planos ... novas perspectivas a partir do quintal.

Para que se constitua como espaço educador sustentável, é necessário que o prédio também seja referência para a comunidade em termos de eficiência energética e de água, isto é, que os responsáveis pelo prédio assumam compromissos com a redução do consumo e o desperdício, revendo instalações elétricas e hidráulicas; refazendo listas de material pedagógico e de consumo; realizando o controle da fumaça negra dos carros que fazem o transporte escolar, pois não basta o discurso, é preciso modificar hábitos cotidianos, é preciso dar o exemplo.

(Léia Tiriba)

A citação fala sobre o espaço educador sustentável que o Centro de Atividades Comunitárias tanto almeja ser. Contudo, ao mesmo tempo, aponta também para o cumprimento de demandas de ordem estrutural inviáveis à instituição no momento, sob meu ponto de vista, a partir de tudo que vivenciei no campo.

Ainda assim, as perspectivas existem. São planejadas, idealizadas, sonhadas e, por vezes, até organizadas em papel. Não obstante, poucas vezes conseguem se concretizar. Sobretudo quando implicam investimento financeiro. Até mesmo quando o investimento é apenas de ordem humana, faltam braços para efetivá-los.

A orientadora conta:

“Há um projeto em andamento com um arquiteto e professor da Universidade Federal Fluminense que tem um histórico com o movimento social e creches comunitárias. A ideia é que ele também ajudasse a equipe pensar que tipo de intervenções a escola poderia fazer e utilizar o quintal. Por exemplo, as turmas sentem necessidade de ter um tanque do lado de fora das salas de aula para que as crianças possam utilizar, que seja compatível

com a altura das crianças. Contudo, sempre há a dúvida de onde construí-lo para que não fique tudo improvisado e feio. Esse professor solicitou uma série de documentações e um projeto escrito para dar entrada na universidade. Entretanto, vivemos um período de desânimo em que estiveram pouco produtivos e não conseguimos cumprir essa demanda.” (Registro da pesquisadora de conversa gravada)

A fala da orientadora representa a necessidade das muitas frentes de atuação na escola que nem sempre conseguem cumprir. O quantitativo ínfimo de profissionais da escola torna a carga de trabalho cotidiano pesada para os que lá estão. O tempo para a escrita de projetos é aligeirado.

Em seguida, ela menciona o desânimo gerado na equipe após a audiência com a juíza sobre o processo do recurso destinado ao CAC enviado pelo governo federal e que até o momento só receberam uma parcela. A equipe acreditou que teriam resultados positivos dessa audiência. Contudo, a fala da juíza foi de negociar com a prefeitura para que a dívida não crescesse tanto por conta dos encargos e juros acumulados. Sabe-se que o processo não prescreve mais e ainda assim não é disponibilizado à escola o que lhe é de direito.

Narra também que a equipe tem planos para a utilização desse recurso que seria destinar algo ao projeto alimentação saudável. Aprimorar um trabalho no campo da agroecologia. Até o momento os estudos nesse sentido tem sido apenas a teoria e ações na sala de aula. A orientadora fala sobre a vontade de melhorar os espaços para que possa receber mais pessoas na escola. Fazer intervenções no banheiro, na cozinha, na secretaria, enfim... cuidar da estrutura da escola.

Existem intenções, ideias, projetos a serem desenvolvidos na perspectiva da sustentabilidade, de melhorias na estrutura da escola, de um espaço mais confortável para todos.

Caro leitor, caminhamos agora para a finalização desse capítulo, que como anunciei inicialmente foi longo. Entretanto, creio que há de concordar como foram úteis todos os tópicos que percorremos juntos a fim de identificarmos algumas das ações que ocorrem no quintal de uma escola comunitária.

Perceba! Dialogamos sobre biofilia, sobre um espaço que situo como lócus de conhecimento, de sustentabilidade, de alimentação saudável, de mutirão, de destino ao lixo, de parcerias produtivas, de tantas outras questões ligadas ao quintal de uma escola.

Como pesquisadora e sob um olhar bakhtiniano que tenho adquirido ao longo desse percurso de escrita, creio mais uma vez ter testemunhado um momento único e irrepetível que legitima minha defesa pelo quintal como cronotopo de aprendizagens, e como uma ideia-força do Centro de Atividades Comunitárias.

Fica o desejo por mais escolas com esse espaço, que possibilite o conhecimento como um acontecimento natural. Que permita a liberdade e promova a interação com a natureza sempre e não ocasionalmente. Uma escola viva.

E você, meu leitor? Conseguiu me acompanhar até aqui? Agradeço sua companhia. Tem sido muito bom argumentar considerando tê-lo por perto. E o convido a prosseguir comigo nas partes que se seguem.

PARTE 6: O CONTEXTO PEDAGÓGICO: IDEIA-FORÇA QUE PRODUZ ALTERIDADE, NOVOS OLHARES E ESCUTA DOS SUJEITOS ÚNICOS E SINGULARES DO CAC.

“[...] Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem, É conviver, é se “amarrar nela”! Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, Fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.”

(Paulo Freire)

Nessa parte da tese proponho uma reflexão sobre a prática pedagógica da Escola do CAC - com crianças da educação infantil e do primeiro ano de escolaridade do ensino fundamental - a partir da descrição de alguns eventos que acompanhei durante o trabalho de campo. O objetivo principal ao descrever os eventos é deixar transparecer o modo de fazer bem peculiar a essa escola. Além de revelar um pouco da concepção pedagógica

Os eventos estão diluídos dentre os três tópicos e seus sub-tópicos que revelam a prática pedagógica com as crianças da educação infantil; outros que demonstram experiências com primeiro ano de escolaridade e um último sobre o encontro de professores em processo de formação continuada, tendo a Escola do CAC como referência de alfabetização.

Conforme já mencionei em outro momento dessa tese, acredito que o evento fale por si, na medida em que desinibiliza a prática cotidiana da escola. Cabe a mim, enquanto pesquisadora, a difícil missão de selecionar alguns (dentre tantos que acompanhei) e descrevê-los a contento para que o leitor alcance a discussão teórica que proponho.

Em Bakhtin, compreendo que o que escrevo (a minha obra) é fruto de minhas escolhas, do olhar que eu apreendi sobre o que vi. Meus registros sintetizam, portanto, o que vi do olhar do meu sujeito de pesquisa – o meu outro. Esse outro que também possui o seu próprio olhar sobre as coisas. Mas, o que lhes conto é o que capto do outro que também vê, a seu modo. Contudo, sob o meu ponto de vista. Assim compreendo e exerço a *exotopia*. Para Bakhtin (2011), recordemos, a exotopia é movimento de excedente de visão presente na relação eu-outro, conforme nos explica:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e adiante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, nem sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora ou adiante de mim, não pode ver – a cabeça, o rosto, e sua expressão - , o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que,

em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (p.21)

Assim, do lugar em que estou, consigo ver e captar coisas que o outro do seu lugar não consegue.

Amorim (2012), quando explica a relação do autor e sua obra, inspira-se em Bakhtin para clarificar a criação estética do autor que pinta a imagem de uma pessoa expressa dois movimentos: o primeiro, de tentar captar o olhar do outro, entendendo o que ele olha e como vê. Num segundo movimento, o autor retorna ao seu lugar e tenta sintetizar o que vê, de acordo com sua percepção e sua perspectiva.

Assim me sinto quando estou diante da descrição de um evento. Tenho plena consciência do que vi e de que minha síntese segue arraigada de perspectivas que venho construindo ao longo da tese, ou até mesmo as que se antecederam a ela. Você, meu leitor, ficará com o meu acabamento sobre o que vejo. A produção, a obra que consigo devolver. E me tranquilizo, pois em Bakhtin aprendi que é o outro que nos dá acabamento, pois somente ele vê o que eu não consigo ver de mim.

Amorim (IDEM) colabora igualmente nesse processo de me tranquilizar, quando revela sua compreensão sobre os estudos bakhtinianos afirmando que esse acabamento do outro para nós não pode nos aprisionar, mas ao contrário, pode ser um ato generoso de um para o outro.

Em meus escritos tento resguardar a relação dialógica entre eu e o meu outro. Preservando o enunciado como o acontecimento e encarando os eventos como únicos e irrepetíveis. Sendo a pesquisa em Ciências Humanas uma investigação com sujeitos falantes, exerço a *exotopia* e cuido para que minha leitura sobre os eventos seja a mais fiel possível, como um ato responsivo meu, enquanto pesquisadora.

Convido-te aos eventos.

6.1 A Educação Infantil – turma 51

Nesse tópico trago alguns eventos que presenciei durante a pesquisa de campo. Tudo aconteceu em 2018, na turma 51 (Infantil 5) e, posteriormente, tive a alegria de acompanhar essas crianças no primeiro ano de escolaridade, na Escola do CAC. Difícil selecionar alguns eventos, dentre tantos que participei. Minha intensão é registrar a proposta educativa pensada para crianças pequenas. E o fiz desprovida de julgamentos. Apenas observei e constatei como conduzem o processo educacional dessas crianças. Que escolhas fazem ao elaborar estratégias

de aprendizagem. Como as concebem. E observei um olhar atento para produção das crianças e a manutenção da brincadeira como prática curricular.

6.1.1 Evento – Bingo de letras.

Observei a turma brincar com um jogo: o BINGO DE LETRAS, elas receberam um cartão de papel colorido com letras 8 letras distribuídas de forma aleatória e também tampinhas de garrafas coloridas para cobrir as letras sorteadas no Bingo. A professora começou a retirar as letras da sacola e mostrar para as crianças “T”, quem tem um T? Ela perguntava. “Eu tenho!!!” “Eu também” Caio e Ana Carolina responderam. As crianças conheciam a dinâmica do jogo, olhavam a letra sorteada pela professora e a procuravam entre as que estavam em sua cartela. E assim prosseguia a brincadeira. As crianças torciam, se alegravam ao reconhecerem as letras em suas cartelas e se entristeciam quando custava a sair uma das suas. Num dado momento um dos grupos reclamou a presença da professora. Logo descubro que era o Davi. E ela me confidenciou: “Esta semana está difícil, ele está muito agitado. Quase não produziu. Até chamei sua mãe para uma conversa, mas ainda não surtiu efeito.” Resolvi me sentar no grupo do Davi. Foi bom! Ele participou até o fim. Vi que ele gostava de brincar com a turma, marcar as letras com as tampinhas e esperar ser sorteada a que ele mais desejava, mas se dispersava com muita facilidade. Num dado momento, no meio do jogo ele me disse: “Deixa eu falar no seu ouvido?”. Respondi que sim e me aproximei dele.

- “Eu não trouxe lanche, mas a professora divide pra todo mundo”.

- “Ah! Sei”. Respondi, meio sem ação. E continuei: “Olha, presta atenção, ela vai falar outra letra”. E ele fez um sinal para me confidenciar algo novamente. Eu aceitei e ele falou bem pertinho do meu ouvido:

- “A minha mãe vai fazer um bolo de chocolate grandão e eu vou trazer um pedaço pra tu. E sorriu”.

Que sorriso lindo, ele tem. Não me deixo “persuadir” e insisti que prestasse atenção nas letras que a professora estava sorteando. Agora era o Caio que também queria falar no meu ouvido. Ai meu Deus! Eu pensei: A professora pode entender que estou atrapalhando a concentração das crianças. Vamos lá, precisava ouvi-lo, já que ouvi Davi antes. E Caio me disse:

- “Sabia que eu já fui na praia?”

- “Mesmo?” Fiz cara de surpresa. “Vamos prestar atenção agora. Chega de cochicho no ouvido. Vamos ver quem vai “bingar” primeiro”.

O jogo foi terminando, uma a uma as crianças iam “bingando” e finalizando com todas as letras da cartela cobertas de tampinhas. Guardamos as peças do jogo. Eles sabiam a rotina e seguiram para o banheiro para lavar as mãos para o lanche. Antes que eu levantasse Caio ainda quis me contar algo:

- “Sabia que a minha mãe traz um lanche pra mim?”

- “Não sabia”. Respondi. Imaginei que fosse só um desejo da criança. Mas antes que eu pudesse ter concluído este pensamento, sua mãe chegou e chamou no portão. De fato, ela trouxe seu lanche nas mãos. Guaraná natural e biscoito recheado.

Quanto à Davi, ele estava certo, a professora dividiu o que tinha com ele e estimulou as crianças a fazerem o mesmo. (Registro do Caderno de campo, novembro de 2018)

Confesso que enquanto eu os assistia jogando, pouco pensei na justificativa para o jogo do BINGO com as crianças da educação infantil. Foquei mesmo na interação entre as crianças e nas estratégias que elas utilizavam para descobrir que letra viria no próximo sorteio e de como torciam para que saísse uma das suas cartelas.

Preciso dizer, também, que não consegui nesta manhã ter uma conversa com a professora e saber suas reais intenções com o jogo. Mas como professora que sou, tenho o conhecimento de que jogar, na educação infantil, também é uma estratégia para trabalhar com as regras, perdas e ganhos. Saber esperar, ficar atento, pensar e elaborar as jogadas são atitudes que elas amadurecem a partir dos jogos. Temos conhecimento também do quanto a proposta da brincadeira, gera aprendizagem.



Figura 13 - Crianças no momento do Jogo do Bingo. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Através do Jogo do Bingo as crianças vão tendo contato com as letras, conhecendo seus nomes e fazendo associações necessárias, como por exemplo, a inicial do nome de um deles.

Minha atenção estava voltada especialmente para o cochicho com as crianças ao pé de ouvido. Precisavam conversar. Davi esteve com pouca concentração e tentei contribuir. Penso até que consegui, pois ele se saiu bem nas jogadas, participando ativamente e em poucas

vezes se desconcentrou. Mas ele precisa falar-me ao ouvido. Caio, ao ver o amigo, teve a mesma iniciativa. E o que enunciam são gestos de carinho: carinho da professora que divide o lanche com quem não tem e carinho da mãe que vem trazer o lanche para seu filho. Carinho de um bolo prometido para a pesquisadora. Caio quer me contar que foi a praia, o que deve ter sido uma grande novidade para o menino. E eu fico sem saber com agir. Desejo dar-lhes atenção, mas me preocupo com o desenrolar das atividades. Nesse momento, uma “intencionalidade pedagógica” parece tomar conta da pesquisadora que se preocupa em não atingir com as crianças as metas/objetivos definidos pela professora para aquela atividade. Esqueço-me que se trata de Educação Infantil e penso na apropriação das letras, fonemas e grafemas...

O cochicho de Davi ao pé do ouvido sobre não ter trazido lanche inicialmente me incomodou. Mas, é ele mesmo, o próprio menino, que me conforta no segundo seguinte ao dizer que a professora divide para todo mundo. Posso afirmar que havia uma confiança no menino de que apesar de não ter trazido seu próprio alimento, não ficaria sem comer.

Uma confiança que surge a partir da alteridade presente entre esses sujeitos: crianças e adultos, que se preocupam uns com os outros. A partilha, como uma atitude de não ser indiferente ao outro e suas faltas. Um ato responsável de compartilhar e ir ao encontro do outro. Solidariedade! Comunhão! Compromisso! Tudo num único evento.

6.1.2 Evento: Ilustrações do caminho percorrido.

Nesse evento desejo destacar a participação das crianças da educação infantil, 5 anos, no projeto desenvolvido pela escola em 2018: “Projeto Braguinha¹⁵³”.

Como parte integrante do projeto, as crianças visitaram a Escola de Música da AMC - Associação de Compositores da Baixada Fluminense - localizada na mesma cidade. Durante as rodas de conversa da semana as crianças conheceram algumas particularidades desse espaço. Trata-se de uma Escola de Música, com oferta de estudo de diversos instrumentos musicais, percussões e teoria musical. Uma das características dessa escola é que, assim como o CAC, a Escola de Música da AMC também é uma instituição sem fins lucrativos, criada por agentes dos movimentos sociais. O objetivo principal da instituição é o resgate da cidadania

¹⁵³ Descrevi detalhes do Projeto na primeira parte dessa tese.

através da cultura¹⁵⁴. Os músicos da AMC participaram da comemoração dos 30 anos do CAC e agora havia chegado o momento das crianças retribuírem a visita.

Fui convidada a ir com eles. Infelizmente, por motivos de trabalho, não consegui acompanhá-los nessa data e os avisei previamente. Ao retornar à escola, encontrei as crianças falantes, eufóricas e o assunto era a ida à Escola de Música. Deixei-os falar, sem reservas, nada perguntei, apenas ouvi.

Eles contaram com entusiasmo que foram andando pelas ruas, acompanhadas dos professores e alguns responsáveis. O fato de irem caminhando a pé, foi o grande destaque na fala das crianças. Imaginem só: crianças andando pelas ruas, uniformizados, e com a animação que já me era familiar? Como eu gostaria de ter participado. E elas continuavam a falar se atropelavam para contar. “Deixa eu falar, deixa eu falar!”, “Agora sou eu, você já falou.”. Cada uma queria contar mais detalhes do que o outro. E eu ali, ouvindo. Nada anotei. Mas, consigo relatar o que ouvi.

Naquele espaço eles conheceram o trabalho desenvolvido nos diversos cursos promovidos pela Escola de Música. Olharam tudo, viram os instrumentos. E houve uma apresentação musical especialmente preparada para eles. As crianças ouviram os músicos entoarem algumas das músicas de Braguinha, que as crianças já conheciam e cantavam com frequência na escola.

A professora relatou que foi um momento produtivo e especialmente preparado para o público infantil. Inclusive os professores da Escola de Música da AMC vestiam fantasias dos personagens presentes nas canções infantis que entoaram.

O ir e vir da Escola de Música, caminhando a pé pelas ruas da cidade, foi um acontecimento à parte e ganhou destaque em suas falas. As crianças estavam sorrindo e conversando a respeito dessa visita e a impressão que tive é de que apreciaram o momento do percurso. Afinal, caminhar a pé pelas ruas do bairro foi de fato uma novidade bem interessante para todos.

Após terem me contado sobre a visita à Escola de Música, a professora propôs a atividade de registro do trajeto, em formato de ilustração.

¹⁵⁴ Informações obtidas na página oficial da Escola de Música <https://www.escolamc.com.br/>, com acesso em 28 de abril de 2020.

No registro das crianças, que ficou exposto no mural da sala, identificamos alguns dos momentos vivenciados por elas nesse dia tão especial. Observei como são distintos uns dos outros. Pois, cada criança encontrou sua forma singular de representar os espaços e lugares pelos quais passaram durante a experiência.

Lopes, em seus estudos sobre a Geografia da Infância, descreve os desafios que se apresentam ao olharmos para as produções infantis e suas significações.

O autor nos provoca a rever e repensar as teorias que tradicionalmente estão presentes entre os pesquisadores de cartografias. E nos convida a compreender a infância em seus diversos contextos. Contextos estes que dão conta de expressar como os arranjos culturais e sociais produzem a infância em seus diversos espaços e tempos e como as crianças se apropriam dessas dimensões. (LOPES, 2005, p.32)

A proposta, então, é de ampliar o olhar para as representações infantis, tais como as que eu vos apresento na figura 13. São imagens de pura personificação infantil sobre algo que causou impacto (a visita à Escola de Música da cidade, a caminhada pela rua com os colegas, a receptividade e acolhimento dos anfitriões e as canções entoadas). Tudo foi motivo para incentivar tais produções. Não se trata de um mapa elaborado. Tampouco foi essa intenção da professora ao propor a atividade. Contudo, temos um trabalho cartográfico, de representação de espaços e lugares a partir de suas realidades, do seu local, do sentimento de pertencimento a esse lugar (bairro) e de tantas outras sensações que o Projeto Braguinha possibilitou. Conforme nos descreve o autor:

Assim, 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 de um local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias. (LOPES, 2005, p.39)

Lopes analisa também a influência dos espaços sobre as crianças, afirmando que enquanto as crianças se apropriam dos espaços, elas também vão criando suas territorialidades. É o que o autor denomina de territorialidades de crianças, das quais elas constroem suas geografias. (Ibidem, p.39)

Observei, no decorrer do desenvolvimento do projeto e, sobretudo, nessa atividade específica de ilustração, o quanto de territorialidade foi construída pelas crianças da Escola do CAC. É um conceito que vem sendo construído no cotidiano escolar, não através de interação

mecânica e estanque. Mas, ao contrário. Trata-se da construção frequente da geografia desse lugar que é o CAC e de tudo que significa para as crianças.



Figura 14 - Mural com as ilustrações das crianças. Fonte: arquivo da pesquisadora

A atividade, muito mais do que promover cultura entre as crianças, a partir do conhecimento da obra do autor Braguinha e da importância da Escola de Música na cidade, possibilitou ainda o enriquecimento cultural sobre a localidade, ressignificado por elas através das ilustrações. Motta, em sua tese de doutorado, teceu significativas contribuições, baseadas nos estudos vigotskianos, sobre o desenvolvimento das crianças e a significação que dão as coisas a partir da interação com o outro.

O desenvolvimento, então, para Vigotski, deve ser visto como cultural, revelando-se como o processo pelo qual a criança se apropria das significações que sua sociedade atribui às coisas, sem esquecer que esse desenvolvimento vai acontecer dentro de suas condições reais de existência. (MOTTA, 2010, p.73)

Outros apontamentos presentes nas ilustrações das crianças nos chamam a atenção. E dizem respeito as cores utilizadas, tamanhos atribuídos aos objetos, a representação de

peças e elementos da natureza. Tudo povoa a imaginação e constrói algumas das subjetividades alcançadas pelas crianças. E estas se apresentam como uma das tarefas assinaladas por Lopes para a cartografia escolar: compreender as subjetivações dos sujeitos não somente em sua condição social, mas, sobretudo em sua condição histórica e geográfica, é possibilitar as crianças irem além de seu contexto, irem além de si próprias. (LOPES, 2005, p. 224-225).

Tais subjetividades, no dizer de Bakhtin, são constituídas nas relações com o outro. Para ele, a subjetividade é, também, um território social, como assinala-nos, Motta (2010).

A subjetividade é constituída através de mediações sociais, o que exige necessariamente um outro que se faz presente pela linguagem. É nessa troca permanente que a subjetividade se constrói na interação entre interno e externo, individual e social, no compartilhar dos significados. (p. 88)

A mesma autora explica, unindo as concepções de Vigotski e Bakhtin, que a subjetividade é concebida em processos psíquicos inconscientes que são constituídos através do registro de uma linguagem dialógica “que se processa na história, na medida em que o outro, como linguagem e como ser, é o contraponto fundante do sujeito. (IDEM, p. 87)

6.2 O primeiro ano de escolaridade – turma 101.

“A leitura como prática social é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se respondem a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se fazem desenhos para mostrar o que mais gostou e raramente se lê em voz alta, ou seja: a prática constante da leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares.”

(Rosaura Soligo)

Nesse ou tópico a proposta é de promover uma reflexão e tecer considerações sobre a educação promovida na Escola do CAC. Por isso, falaremos de alfabetização, processos de construção de conhecimento, de desenvolvimento de projetos pedagógicos, de currículo, de estratégias de ensino, mas também falaremos brincadeiras. Sim. Você entendeu bem. Eu disse brincadeiras.

Daremos destaque também ao processo de *transição* entre a educação infantil e o ensino fundamental, contando com as colaborações de Motta (2013) e Barboza (2017). A intenção é que leva-lo a compreender como tem ocorrido esse processo na Escola do CAC e as autoras citadas caminharão conosco e, assim, juntas construiremos nossas considerações sobre a vida escolar de crianças pequenas.

6.2.1 Evento: Atividade de Interação com a educação infantil e primeiro ano de escolaridade.

Estamos num dia chuvoso. A frequência de crianças é muito baixa na Escola do CAC. As professoras conversam e resolvem reunir os alunos das duas turmas numa única sala. Propuseram o desenvolvimento de atividades com duração previstas para uma hora e meia. Assim, a professora da educação infantil estará livre para sistematizar o material que produziram sobre a visita das crianças ocorrida na última semana à Escola de Música da cidade.

As crianças da educação infantil ficam na sala do primeiro ano. A professora explica que modificou o planejamento para acolher as crianças menores. A atividade encaminhada é a escrita de um provérbio que já sabem de cor. As crianças são organizadas em duplas produtivas: uma criança de cada ano de escolaridade. As crianças da turma 51 (Infantil 5) serão os escribas, enquanto os da turma 101 irão escolher as letras a serem utilizadas

para o colega escrever a frase. Todas as duplas recebem um alfabeto para consulta e um papel para escrever o provérbio. E elas iniciam. A primeira dupla deseja escrever o provérbio *cão que ladra não morre*.

Lucas diz que é muito fácil e vai ditando as letras para que Catharina escreva. Ele diz: Coloca o ‘c’, depois o ‘a’ com o til e depois o ‘o’. Viu? Cão! E Catharina responde, eu já sei, não precisa falar pra mim, eu já sei. E escreve tal como o colega falou.

Agora tem que escrever ‘que’ – explica Lucas.

Eu sei, eu sei. Responde a colega, demonstrando irritação.

Você sabe o ‘que’? – Ele insiste.

Sei ó – aponta para a letra ‘q’ no alfabeto impresso.

A menina parece querer demonstrar tudo que já sabe e ao mesmo tempo o colega tem o mesmo desejo de que ela veja o quanto ele já aprendeu no primeiro ano. Uma troca de saberes interessante acontece por ali. Deixei-os e fui ver outra dupla.

Na outra dupla o trabalho já estava adiantado. Li a frase que produziram juntos: *‘tomarchadesmiso’*. Rapidamente compreendi e identifiquei o provérbio escrito pela dupla *‘tomar chá de sumiço’*. Foi Anita que leu pra mim, correndo a leitura com o dedo. A dupla foi rápida e Raul escreveu com a ajuda da parceira, ela me contou. Deixei-os com o texto, mas vi que a professora se aproximava da dupla e retornei para observar como agiria com as crianças a partir de sua produção. Ela faz intervenções quanto ao fim de cada palavra. Seria uma palavra só? Vamos contar! As crianças falam cada palavra da frase e identificam o que poderia ser modificado. Raul reescreve assim: *‘tomar cha de sumiso’*. Pronto, ele me diz, todo orgulhoso de sua produção. Elogiei e segui para a próxima dupla.

Percebi que na terceira dupla o trabalho já estava quase pronto, mas não consegui ver a interação entre eles. O tempo foi curto para observar as três produções. (Registro do Caderno de campo da Pesquisadora, 2018).

Nesse evento, inicialmente, fiquei frustrada de conseguir acompanhar o desenvolvimento de duas duplas apenas. Foi possível filmar partes dessas experiências para a análise posterior. É importante poder recuperar as falas. Contudo, senti-me bem com o que consegui captar dessa relação de produtividade entre as crianças de anos de escolaridade distintos. Percebi o instinto de colaboração, até mesmo no empréstimo de material entre os maiores e menores. A acolhida e receptividade das crianças do primeiro ano para com os colegas da turma 51 foi outro ponto a ser destacado. Eles estavam felizes juntos. Pareciam querer demonstrar todo conhecimento que já possuíam. Catharina não queria ‘ficar por baixo’ e a todo o momento soltava um ‘eu sei, eu sei’. Acredito que foi a maneira que encontrou para manifestar o quanto já conhecia as letras. São crianças e colegas de escola que costumam se

encontram durante os momentos de brincadeira e em outras atividades coletivas da escola e demonstraram gostar de interagir juntos.

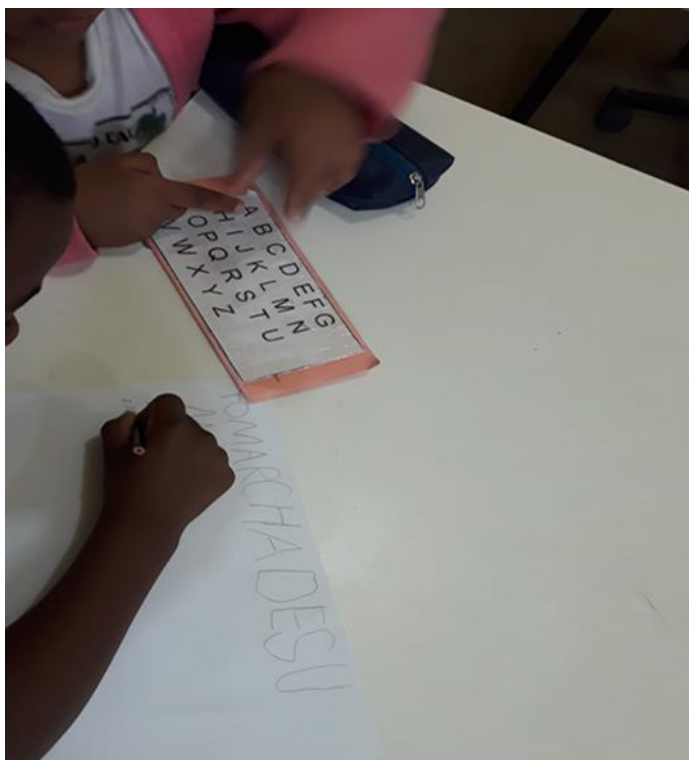


Figura 15 - Produção escrita das crianças. Fonte: arquivo da pesquisadora

Durante essa atividade com duas turmas foi inevitável não pensar na transição entre educação infantil e ensino fundamental.

Motta (2013) sinaliza que a transição representa, em alguns casos, um momento de grande apreensão para as crianças. Sua pesquisa sublinha que ainda que a unidade escolar ofereça educação infantil e ensino fundamental, o processo de transição não é tranquilo. A autora identificou propostas pedagógicas distintas, numa mesma unidade municipal, sem diálogo entre os segmentos. Causando assim uma ruptura de práticas educativas. Ela aponta como um dos dilemas da transição da educação infantil para o ensino fundamental a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis. Como se as crianças precisassem deixar de serem crianças para se tornarem alunos. A mesma autora conclui que: As crianças, mesmo submetidas aos constrangimentos inerentes ao papel de aluno, não deixam de exercer sua agência (agency) enquanto grupo social¹⁵⁵ (MOTTA, 2011, p.171).

¹⁵⁵ Escrevi sobre a agência das crianças na primeira parte 2 dessa tese, ao apresentar a concepção de infância defendida por Sarmento: “As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.” (Prout & James, 1990: 8-9, *apud* Sarmento 2005).

Barboza (2017) tem dialogado sobre as diferenças curriculares entre os dois níveis de ensino, que acarretam em tensões durante as transições. Ela observa que a educação infantil preserva a valorização da ludicidade. Entretanto, ao chegarem ao ensino fundamental essa questão perde espaço para a alfabetização. Desse modo, a autora nos indaga: Agora, acabou a brincadeira? Apontando para caminhos possíveis de hibridização das práticas e criação de novas possibilidades para as crianças no primeiro ano de escolaridade. Sobretudo, a preservação do tempo do brincar.

No evento descrito anteriormente constatei que promover atividades entre as turmas de educação infantil e do ensino fundamental é sim um caminho para não haver tensões durante a transição. Analiso, então, que a Escola do CAC tem caminhado nesse sentido ao promoverem o tempo de brincar constantemente juntos. Além disso, as crianças desenvolvem os mesmos projetos em parceria. Contudo, há ajustes para as especificidades dos anos de escolaridade. Realizam suas culminâncias e festividades em coletividade. Assim, as crianças já são parceiras e conhecedoras das rotinas de cada segmento. “O planejamento de ambos os segmentos é integrado e isso faz toda diferença durante a transição, que nessa escola deve ocorrer sem tantas preocupações” – assim eu pensei enquanto fazia o trabalho de campo em 2018 e tive a oportunidade de acompanhar no ano seguinte, conforme descrevo nos próximos eventos. Você gostaria de me acompanhar em minhas constatações, amigo leitor?

6.2.2 Evento: Primeiro ano de escolaridade. Agora somos a turma 101.

Chego à escola e já encontro o portão trancado. Cá de fora, da calçada, escuto o canto alto das crianças. É uma canção infantil. Chamo alto pela professora em vão. Ninguém me ouve. O som da cantoria das crianças abafa minha voz. Não há porteiros na escola, eu sei. Então fico ali, esperando, ouvindo e apreciando. Nem me incomodo, embora estivesse ansiosa para voltar a vê-los.

Como estariam nesse ano? Tanto tempo se passou desde o nosso último encontro. Será que lembrariam de mim? Como seria a nova professora do primeiro ano de escolaridade? Será que encontraria receptividade à pesquisa conforme ocorreu na turma de educação infantil? Quanta ansiedade me envolvia e para agravar a situação ainda me atrasei justamente no primeiro dia com eles. Ouvi um momento de silêncio. Resolvi chamar alto novamente. E, felizmente, dessa vez fui ouvida. A professora pede para uma criança me trazer a chave e assim consigo entrar.

Ela me diz: Ah! É você, Ana! Olha, nossa sala é aquela lá. Vem! Agora somos a turma 101. Aceito o convite e seguimos de mãos dadas. Antes, porém, explico que vou parar na primeira sala e cumprimentar a professora da educação infantil, com quem convivi bom tempo. Ela havia me visto entrar e me dirigiu um olhar. Entendi que deveria retribuir a atenção.

Lá está a professora do ano de 2018 com nova turma de educação infantil. Agora são 20 crianças de 4 anos de idade. Nós nos cumprimentamos. Ela fez perguntas sobre o andamento da pesquisa e contou um pouco sobre as novas crianças. Falou também de como é gratificante ver as antigas crianças no primeiro ano. E eu sigo para encontra-las.

Chego à sala do primeiro ano de escolaridade. Como estão crescidos! Ainda me reconhecem e me recebem com abraços e beijos. A professora também foi acolhedora. Abriu a roda, me ofereceu um lugar junto a eles e começamos uma nova apresentação. Afinal, tínhamos quatro crianças novas no grupo. Falei um pouco sobre minha pesquisa e de como tenho apreciado aprender com eles. Algumas crianças me interrompiam para falar sobre mim e se exibir sobre o quanto já me conheciam. A professora também falou sobre ela e o trabalho que desenvolve no primeiro ano. As crianças contaram o que vão aprender nesse ano:

_ Vamos ler e escrever melhor. Responde Catharina.

_ Vamos aprender o alfabeto. Falou Vanessa.

_ A ler poesias e livros. Disse Anita.

_ Estou aprendendo os números. Explicou o Vicente.

Que sabidos! Estão animados e orgulhosos por estarem no primeiro ano de escolaridade. Fiquei feliz com a receptividade. E segui a manhã com eles. Eles trabalharam com a leitura e escrita das letras do alfabeto, acompanhados de uma canção.

Na hora do lanche eles se aproximam curiosos para mostrar o que trouxeram e observarem o que eu vou comer. E é Catharina quem fala:

_ Eu trouxe lanche saudável.

_ Que bom, Catharina! Respondo.

_ Lanche saudável é fruta e a minha é maçã. E a sua? É banana?

_ Sim. Respondo com a cabeça, pois ainda estou mastigando e de boca está cheia. Ao perceber, ela sorri alto e depois continua a dizer:

_ Só que eu trouxe um 'BIS' (chocolate) também. E dessa vez, sou eu quem sorri. E ainda ganhei um BIS de presente.

(Registro do caderno de campo, 2018)

Que bom retornar a escola e me sentir acolhida. Por vezes, durante a pesquisa, tem-se a impressão da invisibilidade do pesquisador no convívio com as crianças. Sobretudo nessa instituição em que há frequente trânsito de adultos (bolsistas, cursistas, pesquisadores, apoiadores...), as crianças já se habituaram à frequência de visitas. Mas, o contato com a turma 101 dessa manhã me fez perceber que elas estão atentas a nossa presença.

Outra percepção interessante que trago desse encontro é conferir que as concepções trabalhadas na educação infantil ainda estão presentes no primeiro ano. A alimentação

saudável foi um tema desenvolvido entre eles e, pelo que pude notar, continuará a ser no primeiro ano de escolaridade. Assim, percebi a continuidade das ações e dos projetos que se comunicam e se interligam apesar da seriação diferente. Motta (2010) tece algumas considerações que se impõem aos professores durante o processo de transição entre os segmentos.

[...] os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de ensino precisariam contemplar as transições, reconhecendo sua importância para a vida das crianças. Os PPPs deveriam se constituir em elemento efetivamente norteador das práticas escolares, resguardando alguma autonomia de ação para as escolas. (p.162)

Trata-se do currículo ancorado na prática possível para a comunidade. Criando hábitos entre eles, gerando conhecimento produtivo e possível não só para as crianças, mas para a comunidade. E quanto ao currículo:

Sacristán afirma que o currículo não tem um único esquema e discurso, pois dependerá de cada sistema escolar, de cada modalidade da educação, de cada função social, filosófica e pedagógica da escola de acordo com as múltiplas tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos. (SACRISTÁN, 1998)

Constato que na Escola do CAC o currículo tem mantido a integração entre os segmentos de ensino e áreas do saber. Uma escolha acertada da instituição - analiso.

Moreira (2008) define currículo como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção de identidades de nossos estudantes”. O autor considera que currículo associa-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Essas são concepções de currículo¹⁵⁶ que permitem que o enxerguemos em diálogo com as vivências da escola e não apenas postulados em documentos oficiais encadernados e engavetados.

6.2.3 Evento: Adivinhas

A professora me explica a atividade e diz que trabalharão com adivinhas. É uma brincadeira ou uma atividade? Eu pergunto. A professora responde que são as duas coisas. Uma atividade dirigida como uma brincadeira. Já gostei muito da ideia.

¹⁵⁶ Embora não tenhamos a intenção de aprofundar os estudos sobre o currículo nessa tese, é *mister* mencionarmos, ainda que brevemente, as concepções de currículo que nos aproximamos. Desse modo é possível que o leitor depreenda nossas reflexões sobre o campo de pesquisa

A brincadeira é de adivinhar. O que é que é? A professora tem as perguntas escritas em sua mão e escreve no quadro 3 possibilidades de respostas. As crianças precisam escolher a resposta certa entre as três que estão escritas. Então, não basta acertar a adivinhação. Será preciso reconhecer a resposta certa no quadro. Ler, mesmo sem saber ler. Como é possível? A professora, a partir de inferências que as crianças realizam, percebe se precisam ou não de ajuda. Uma letra lembra outra, que lembra outra e chega-se à palavra.

Então vamos começar: Ela já escreve no quadro três possibilidades de resposta para a pergunta que ela ainda vai ler: CHOQUE - CHAVE - CHINA. Em seguida, encaminha a pergunta: O que é o que é? Que entra na casa e já está do lado de fora? Vinícius quer responder e diz que não sabe, mas vai ler para responder. Ele passa o dedo¹⁵⁷ pela primeira palavra e não consegue se lembrar do som do CHO. Gabriele ajuda e assim, Vinícius lê essas e as outras. Responde: Chave!

Outra pergunta: O que é que quanto mais a gente cozinha, mais duro fica? No quadro estão as possibilidades de resposta: OVA - ORA - OVO. Raul vai ao quadro, lê as três palavras com facilidade e responde. Fácil. É ovo.

Nova pergunta é realizada e ressurgem e as crianças estão ansiosas para responder. O que é que tem 5 dedos, mas não tem carne e nem tem osso? Cristine é convidada e não se aguenta de felicidade e até um certo nervoso, porque as crianças começam a gritar: eu sei, eu sei. Ela parece ainda não saber a resposta e precisará ler e identificar. As palavras que estão no quadro são: LATA LUTO LUVA. Cristine passa o dedo sobre elas, ainda sob a pressão dos colegas que desejam fazê-lo em seu lugar, lê com cuidado e consegue responder sem ajuda – LUVA.

A professora está atenta para quem ainda não participou. É uma disputa por ir logo. No fundo eles sabem que todos serão contemplados, mas a impaciência é para ser o próximo, sobretudo quando conhecem a resposta. E assim foi. Teve pergunta para todo mundo. Teve ajuda para os que não conseguiram sozinhos. Teve dedinho correndo sobre a palavra escrita. Teve empolgação, disputa e aprendizagem. Tudo junto e saborosamente misturado. A hora passou rápido demais. (Registro do Caderno de Campo da pesquisadora, 2019)

O que marcou nesse evento, mais uma vez foi o envolvimento das crianças com o que lhes parecia apenas uma brincadeira e a satisfação por participar.

Por vezes, segundo a análise de Borba (2007), o brincar é reduzido a “uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação da criança.” Para a autora, o importante é indagarmos se: as práticas pedagógicas conseguem incorporar o brincar como uma dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana?

¹⁵⁷ Passar o dedo sobre a palavra no quadro ou no papel, no sentido em que está lendo, é um movimento orientado pela professora para cada um deles que se aproxima de uma leitura. Assim, ao mesmo tempo em que se arrisca nessa tarefa de ler, a criança confere se o que diz está representado pelas letras no exato momento em que seu dedo está sobre elas.

Ou damos valor apenas aos conteúdos científicos, abrindo mão da formação cultural e da função humanizadora da escola? (p. 34-35)

Neste evento, o processo de alfabetização estava nitidamente em curso. Crianças e seus conhecimentos prévios sobre a advinha, assim como sobre as palavras lidas. Os dedinhos ajudam. O fato de utilizarem a estratégia do movimento dos dedos; fazerem suas associações e inferências; revelarem que estão pensando sobre o enigma; manterem o entusiasmo durante toda atividade, a meu ver, fornecem pistas de como as crianças da turma 101 constroem conhecimento e trocam saberes. Ainda que não dominem os códigos linguísticos - compreensível para essa fase em que se encontram - se atrevem a participar. Demonstram confiança, eu acredito, porque são acolhidos com as mediações e intervenções necessárias.

Posso afirmar que a professora foi feliz em sua escolha didático-pedagógica. A estratégia de utilizar uma atividade divertida para as crianças e ao mesmo tempo capaz de gerar aprendizagens individuais e coletivas, fornece elementos importantes para a reflexão da professora sobre o que as crianças já sabem e sobre em que aspectos precisam avançar.

Borba (IDEM) dialoga sobre a brincadeira ser avaliada como uma atividade de “tempo perdido”, no sentido de ser oposta ao trabalho e, dessa forma, menos importante por não estar vinculada ao mundo produtivo. É uma concepção equivocada sobre o brincar, ela argumenta. Contudo tende a influenciar diretamente na decisão de se manter ou não os espaços tempos para as brincadeiras na medida em que os anos de escolaridade vão avançando. Ela analisa que é possível pensarmos no brincar não como oposição ao trabalho, mas sim como uma possível articulação aos processos de aprendizagem e conhecimento. E diz: “Mas, a brincadeira também é séria. E no trabalho também brincamos e na brincadeira também trabalhamos!” (p.35)

Foi o que observamos na turma 101 a partir do envolvimento das crianças em toda sequência didática. Uma brincadeira utilizada para aprender. Seria uma brincadeira séria? Depende do ponto de vista, eu diria. Se esta pergunta for dirigida às crianças a resposta será NÃO.

Rosaura Soligo diz que a leitura parte de uma necessidade pessoal, como por exemplo: conhecer as notícias, as novidades de uma revista, ou as regras de um jogo. Pois,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto a partir do que está buscando nele, do

conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua [...] Ninguém pode extrair informações do texto escrito decodificando letra por letra, palavra por palavra. (SOLIGO, 2001)

Em seguida, a autora constata que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utilizamos ao ler. Afinal, a leitura envolve outras estratégias para construir significado para o alcance da rapidez e proeficiência: seleção, antecipação, inferência e verificação¹⁵⁸.

A proposta da atividade alfabetizadora envolvia a leitura da palavra correspondente à resposta de uma adivinha, que as crianças poderiam conhecer ou não. Certamente, as crianças do primeiro ano fizeram uso de algumas estratégias para chegarem a resposta e conseguirem ler mesmo sem saber ler.

A professora demonstrava os conhecer em suas singularidades e oferecia mediação necessária. Seu olhar sensível às produções das crianças lhe confere o conhecimento sobre suas particularidades e facilita seu trabalho pedagógico de mediação e intervenção. Porque entendo que um dos desafios postos para o processo de alfabetização de crianças pequenas seja o de compreender que elas são singulares. Então não lhes cabe a padronização de comportamentos e ações únicas para construir conhecimentos, posto que eles ocorrem de modo particular, a partir de interações da criança com o mundo sociocultural e natural.

Corsino (2007) assinala a importância de conhecer a criança, suas formas de aprender, facilidades e dificuldades, seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola. Para isso, ela destaca, é preciso ter disponibilidade para observar, indagar e devolver respostas. É preciso planejar atividades significativas para nossos pequenos aprendentes, que sejam capazes de amplificar suas experiências e práticas socioculturais. (p. 57-58)

Ou seja, tarefa por demais trabalhosa e desafiadora para os professores. Para mediar essas relações é preciso fazer escolhas sobre o quê e como ensinar. Que conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação humana? Corsino (IDEM) defende que as crianças

¹⁵⁸ Estratégias de **seleção**: permitem que o leitor se atenha apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes. Ao ler, fazemos isso o tempo todo: nosso cérebro “sabe”, por exemplo, que não precisa se deter na letra que vem após o “q”, pois certamente será “u”; ou que nem sempre é o caso de se fixar nos artigos, pois o gênero está definido pelo substantivo. Estratégias **de antecipação**: tornam possível prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições. [...] Além de letras, sílabas e palavras, antecipamos significados. Estratégias de inferência: permitem captar o que não está dito no texto de forma explícita. A **inferência** é aquilo que “lemos”, mas não está escrito. São adivinhações baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor possui. Às vezes essas inferências se confirmam, e às vezes não; de qualquer forma, não são adivinhações aleatórias. Estratégias de **verificação**: tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Esse tipo de checagem para confirmar — ou não — a compreensão é inerente à leitura.

das séries iniciais precisam estar envoltas em situações diversas do uso da linguagem. Que haja textos orais e escritos no cotidiano da escola, especialmente histórias e textos literários – ela destaca. devemos encorajar as crianças “a pensar, a discutir e, especialmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética”. Para a autora, um dos principais objetivos do trabalho com a língua nos primeiros anos de escolaridade é lhes garantir “o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções” (p. 61).

6.2.4 Evento: O trabalho com os nomes das crianças

As crianças estão em círculo e a proposta do terceiro momento da manhã é o trabalho com os nomes das crianças. O primeiro momento foi a contação de histórias¹⁵⁹ e o segundo foi a canção com as letras do alfabeto.

A professora tem tiras de papel com os primeiros nomes de cada uma das crianças digitado em letras bastão maiúscula. O trabalho é de reconhecimento do nome dos outros. Ela fornece algumas pistas de compreensão, como por exemplo, expor apenas a primeira letra ou a última. Faz todo um mistério para que as crianças adivinhem de quem é o nome que ela está segurando. Estamos no mês de março e percebo que as crianças já estão identificando seus nomes com tranquilidade. Contudo, o reconhecimento do nome do colega para eles é mais difícil. Eles já conhecem as iniciais de cada um e há uma lista nominal de apoio na sala para consulta, quando necessário. Assim, vão fazendo suas inferências.

A professora pergunta: De quem é esse nome? Cobrindo todo nome, exceto a primeira letra.

_ É um ‘M’. Diz Vitória.

E Marcos Paulo já sabe que é o seu nome escondido, eu percebi pelo seu olhar e sorriso. Mas, o combinado previamente é não revelar quando for o seu e deixar que os colegas pensem e falem. Ele obedeceu, controlou a ansiedade e ficou quietinho, enquanto a professora deslizava um papel sobre o outro e revelava mais uma letra, “MA’. Alguém gritou: Mariana!! E a professora explicou que poderia ser.

_ Solta mais uma, diz Mariana, aflita. E a professora revela mais uma letra “MAR”

_ É sim o meu nome. Diz Mariana.

_ RA! Disse o Caio, na outra ponta da roda. Pareceu estar lendo apenas as duas últimas letras AR e leu RA.

A professora também o ouviu e respondeu:

_ Não. Não é um ‘RA’, é um ‘ARRRR’, olhe o barulhinho que sai da nossa garganta. Argumenta a professora.

¹⁵⁹ Conto infantil - Bruxa, bruxa, venha a minha festa – de Arden Druce.



Figura 16 – Professora do primeiro ano em atividade de alfabetização. Fonte: registro da pesquisadora

_ Ah! Então ficou fácil é MARCOS PAULO! Revelou o Pedro Lucas.

Marcos Paulo sorri e vai buscar seu nome.

A professora segue umas 3 rodadas de nomes e em seguida propôs outra dinâmica com novo desafio para as crianças. Convida uma criança para pegar um nome, ler sozinha e entregá-lo ao seu respectivo dono. Obviamente que há ajuda para os que ainda não conseguem identifica-los. E assim foi:

Vinícius recebeu o nome de Cristine, conseguiu a providencial ajuda e foi toda feliz lhe entregar. Vitória recebeu o nome do Davi e conseguiu identificar sozinha. Davi, por sua vez, recebeu de Manuela, também identificou logo, pelo tamanho, ele explicou. Catharina ajudou Gabriele a ler Yan e disse que o ‘Y’ tem som de ‘I’.

Outro que oferece boas dicas de leitura para os colegas é o Raul. Ele consulta a lista nominal e dá pistas associando a escrita de um nome a de outro colega. Por exemplo, quando a professora mostrou a primeira letra ‘V’, ele olhou para a lista e falou: Ou é Vanessa, ou Vicente ou Vinícius. Então a professora revelou a segunda letra ‘I’. E ele imediatamente diz: Agora só pode ser Vicente ou Vinícius. E pediu: Mostra a última, Roseane! Muito esperto esse menino!

A professora ficou feliz com as inferências de Pedro Lucas e a forma como vem avançando.

No mês de abril, ao retornar a escola e ver essa atividade acontecer novamente, não havia mais dificuldades para o reconhecimento dos seus próprios nomes, tampouco dos colegas pela maioria das crianças. (Registro do Caderno de campo da pesquisadora, 2019)

O trabalho de alfabetização a partir da escrita do nome é uma atividade constante do processo de alfabetização, na perspectiva construtivista (WEISZ, 1999). Sabemos que o nome é a primeira referência de escrita que a criança possui. Conseguir identificar seu próprio nome é tarefa que já vinha sendo trabalhada na educação infantil. Mas, aprender a grafia do nome dos colegas de turma é uma habilidade interessante para o processo de alfabetização e dessa atividade se desdobram muitas outras bem desafiadoras para as crianças.

Observei que a maneira como a professora conduziu essa atividade foi prazerosa para as crianças. Era como se fosse um jogo, ocultando letras, com um tom misterioso que as crianças apreciam e se deixam envolver. Ela sabia como proceder para lhes despertar o interesse.

O mesmo ocorreu com a proposta de identificação do nome alheio - um novo desafio com amparo na lista nominal afixada na sala. Que alegria para cada um deles receber o seu nome pelas mãos do colega que o identificou. Um desdobramento igualmente atraente para as crianças. É o brincar que permanece presente na turma do primeiro ano, dando o tom da aprendizagem. Assim as crianças têm coragem de ousar e se mostrar em suas autorias e descobertas.

E a tarefa de colaborar com os que ainda não conseguem sozinhos? Davi já está lendo, pude constatar durante as atividades. Raul e Catharina também. E ambos colaboram com os outros, dando-lhes pistas, indicando o movimento de procurar na lista. Confidenciando suas inferências. Interessante observar esses movimentos entre eles.

Durante o evento ficou claro para mim que as crianças no primeiro ano de escolaridade ainda mantêm a alegria de estar na escola e conviver com as crianças e novas aprendizagens que realizam.

Creio que a disposição das cadeiras em círculo promova a interação, preserva a coletividade ao mesmo tempo que os torna um: um grupo, uma turma que aprende junto. É uma relação dialógica¹⁶⁰ estabelecida entre eles.

Posso afirmar, a partir do que presenciei, que a professora enxerga a potência dessas crianças como sujeitos pensantes, que por sua vez, as provoca também a pensar em atividades desafiadoras. Motta (2011, p.171) afirma que “Abordar a potência das crianças permite

¹⁶⁰ Trago o conceito de dialogicidade em Bakhtin no prólogo dessa tese.

enxerga-las não somente assujeitadas a um sistema disciplinar, mas como sujeitos que se apropriam dos elementos desse sistema para reproduzi-los interpretativamente”.

Analiso que elaborar atividades desafiadoras seja também um ato responsivo¹⁶¹ da professora para com sua turma, que por sua vez, responde igualmente com responsividade, nesse caso, demonstrando sua autoria, entrega e pré-disposição para as respostas (BAKHTIN, 2017).

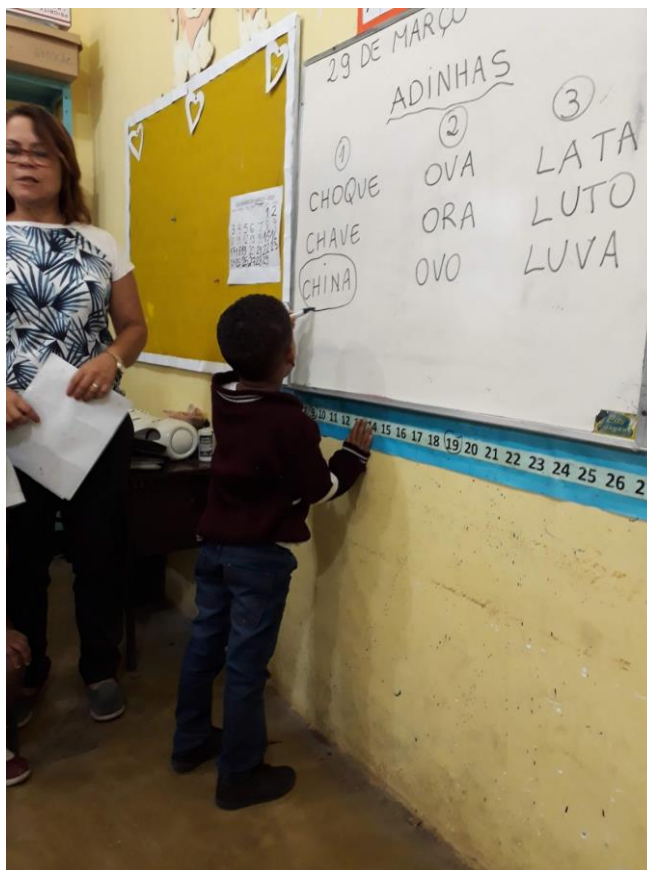


Figura 17 – Professora e estudante em atividade de alfabetização. Fonte: registro da pesquisadora

Vejam, amigos leitores, a vida escolar está em andamento e podemos dizer que se ela impõe seguindo seu curso natural. E o momento é de solidificar conhecimentos em torno da leitura, da escrita, da oralidade, do raciocínio lógico-matemático e científico. Contudo, é uma escolarização que decorre, a que tudo indica, tranquila e prazerosa.

Não identifiquei presente na Escola do CAC a escolarização no primeiro ano do ensino fundamental que tem sido alvo de duras críticas de teóricos dos estudos da infância, por focar num currículo onde o conteúdo e carga horária se sobrepõem aos aspectos da

¹⁶¹ Explico o ato responsável como uma concepção bakhtiniana na parte 4 dessa tese.

infância. E, assim, professores, no afã de alfabetizar submetem crianças à exercícios enfadonhos e maçantes. Onde abandona-se o “brincar” porque o momento é de “estudar”. E cria-se uma espécie de regras de comportamento rígidas para crianças tornarem-se mais passivas e obedientes no primeiro ano.

Não foi isso que vi em minhas passagens pela Escola do CAC. Não mesmo.

As canções infantis que as crianças entoam forte, a contação de história que tanto amam e brincadeiras ainda estão por ali. O fato de estarem agora no primeiro ano de escolaridade não lhes roubou o encantamento pela escola. O processo de alfabetização está em andamento com fazeres desafiadores. Pois, ao que pude perceber nessa manhã, ainda lhes soam agradáveis e divertidos. A escola lhes parece interessante e de passivos esses sujeitos nada têm. Continuam ativos no seu processo de aprender, falantes, participativos, capazes de inferir, dialogar, trocar e avançar em seu processo de alfabetização.

Motta (2010) reconhece as crianças como um grupo geracional, com características e cultura próprias e, por esse motivo, precisam ser estudadas qualquer que seja o contexto no qual se encontrem. E ainda nos orienta quanto à concepção de brincadeira e o reconhecimento da importância da dimensão lúdica para as, que a seu ver, deveria atravessar os vários segmentos com um espaço garantido para sua existência, por ser característica das várias infâncias (p.163).

A mesma autora orienta quanto ao trabalho de construção de “pontes” que ligam os dois segmentos de ensino (Educação Infantil e o Ensino Fundamental) a partir da continuidade nas atividades de leitura e escrita que reconheçam a função social desta prática (IDEM, p.161). Dessa forma a transição de um segmento para o outro poderá ocorrer de forma tranquila.

Por fim, quero destacar desse evento que tantas reflexões oportunizaram que há uma dialética¹⁶² sendo operada na Escola do CAC para que as crianças aprendam a ler e a escrever. Aliás, você se lembra, caro leitor que esse foi o princípio de minha investigação na Escola do CAC? Se não lembra, não te culpo, pois já nos afastamos bastante das primeiras páginas dessa tese. Pois bem, tudo começou quando desejei compreender como uma escola comunitária com todas as características da Escola do CAC consegue alfabetizar todas as crianças no primeiro ano de escolaridade.

¹⁶² Estamos trabalhando o termo dialética no sentido de exposição, argumentação ou lógica.

Sim, mas eu estava falando que eu localizo nessa instituição uma dialética operando que envolve ludicidade, brincadeira, compromisso, ato responsável, reconhecimento da criança como ser potente e criador. Tudo isso junto favorece os bons resultados que tem alcançado.

Ah! Se é assim então o meu amigo leitor pode inferir que já dou por finalizada essa tese? Não. Ainda não. Espere só para ver o que ainda tenho a lhe contar.

6.3 O olhar do outro para a prática pedagógica da Escola do Centro de Atividades Comunitárias.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo.

(Mikhail Bakhtin)

Nesse último tópico do capítulo sobre ideias-força da instituição comunitária, pretendo apresentar o outro externo sobre sua prática pedagógica. Refletiremos a partir do enunciado de um outro que não está envolvido no cotidiano da Escola do CAC. O outro que se aproximou e ficou com suas impressões sobre o que viu.

Bakhtin (2011) nos diz que é o outro que nos dá o acabamento que não conseguimos dar a nós mesmos. Sob esse princípio trago a fala de professoras em processo formativo que se aproximaram do CAC, enquanto uma instituição educativa e que conseguiram, no pouco tempo de convívio apreender dela. São professores observando professores. Comparando. Apreciando. Inferindo. Desejando também uma prática próxima a que presenciaram. Importa-nos compreender o que lhes salta aos olhos quando observam as práticas pedagógicas da Escola do CAC. É sobre isso que iremos conversar. E mais uma vez com os eventos que presenciei no campo serão nosso ponto de apoio para argumentação.

6.3.1 Evento: Os enunciados das professoras estagiárias sobre o que viram e ouviram na Escola do CAC.

O Centro de Atividades Comunitárias é um espaço que recebe muitas visitas, as crianças já se acostumaram com pessoas diferentes circulando pela escola. Neste ano (2018), como já ocorreu em outros momentos, a escola recebeu semanalmente a visita de professoras cursistas do Curso de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores – Alfabetização no Contexto do Letramento¹⁶³. O curso é coordenado pela Professora Marliza Bodê de Moraes, uma das fundadoras do CAC e Professora da UERJ. Uma das tarefas previstas para os professores cursistas durante esta formação é uma visita de estágio na Escola do CAC para conhecer na prática de alfabetização desenvolvida no primeiro ano de escolaridade, aliando-a ao que se tem trabalhado teoricamente no curso – a prática alfabetizadora. Estes professores ao visitarem a escola participam de momentos de observação na turma do primeiro ano. Eles

¹⁶³ Expliquei detalhes deste curso de formação continuada no tópico 1.1.

verificam a prática alfabetizadora adotada nas atividades desenvolvidas com as crianças e logo depois conversam com a orientadora sobre os aspectos observados.

A título de informação, trago alguns destaques destas observações feitas pelas professoras cursistas em sua passagem pela sala de aula da Escola do CAC em negrito. Há registros de relatos ocorridos em dois momentos diferentes. Os assuntos tratados foram muito parecidos e o registro desses diálogos apresenta o enunciado de professoras, sem, no entanto, declarar seus nomes ou dias da visita. Creio que o relato enriquecerá a pesquisa que desenvolvo, na medida em que traz opiniões de elementos externos ao Centro de Atividades Comunitárias e sua prática alfabetizadora. As observações das professoras visitantes contribuirão também para ampliarmos nossa compreensão sobre a concepção pedagógica desenvolvida na Escola do CAC, o que muito nos interessa.

As professoras da Escola do CAC são avisadas antecipadamente quanto à visita de observação de professores cursistas e organizam atividades que dialoguem que os aspectos da formação presencial. Deste modo fica assegurado que as professoras vivenciem experiências com as crianças do primeiro ano que são vistas teoricamente durante os encontros formativos. Essa observação em sala de aula dura cerca de 2 horas e em seguida, as professoras visitantes são convidadas para uma conversa com a orientadora pedagógica.

Este diálogo acontece, geralmente, na biblioteca, no momento em que não está sendo utilizada. A orientadora pedagógica inicia dizendo ser um prazer tê-las nesta instituição e pergunta sobre o que acharam dos momentos em que estiveram na sala de aula. Explica que gostaria do olhar das professoras sobre a prática que desenvolvem na escola. As professoras então começam a destacar o que observaram.

Em primeiro lugar as cursistas destacam **o quantitativo** pequeno de alunos por sala de aula. De fato, este é um fator muito importante para os professores das diversas redes municipais e pauta de qualquer encontro com os Secretários de Educação. Na Escola do CAC preserva-se em média o quantitativo de 20 alunos por turma. Ocorreu este ano da turma de 5 anos ficar com 23 estudantes, mas não é comum e nas redes municipais, geralmente, o quantitativo mínimo de alunos em turma do primeiro ano de escolaridade, previsto na portaria de matrícula é de 30 alunos. Naturalmente o quantitativo de alunos da escola salta aos olhos de qualquer professor da rede municipal que deseja ter a realidade parecida. Ambas as professoras ressaltaram que o quantitativo de crianças na sala incide diretamente em outro

fator que consideram importante para alfabetização: **o espaço**. Uma delas falou sobre sua dificuldade em transitar pela sala de aula, cheia de carteiras e muitas crianças. Disse que não consegue fazer um círculo com as crianças sentadas nas cadeiras, nem mesmo sentados no chão. E afirmou: “É muito triste não ter espaço nem para circular entre eles! A sala de aula é sempre uma grande confusão e não é culpa dos meus trinta alunos e sim de nossa realidade.”

Elas prestaram atenção e comentaram sobre o mobiliário das salas de aula da Escola do CAC que estão bem corroídos pelo tempo, jogos de mesas desfalcados, faltam cadeiras e foram acrescentadas algumas que não compõe o jogo original; assim como toda sala de aula, suas portas e janelas, tudo já é bem antigo e precisando de reforma. Neste quesito, a escola onde trabalham possuem mobiliário melhor e foram delicadas ao falarem sobre isso. Mas o interessante é que elas não acharam isso tão importante no contexto geral. Compreendi o “desabafo” destas professoras, pois é imprescindível ter o direito de circular entre seus alunos e observar seus procedimentos, muito mais quando se trata de alunos em fase de alfabetização, que ainda estão construindo juntos a tão esperada autonomia e que precisam do olhar próximo de quem lhes assiste para qualquer mediação ou intervenção simples, comum a este processo. Elas viram isso acontecer na sala que visitaram e se sentiram afetadas ainda mais por sua realidade diferente, não que já não se sentissem antes da visita ao CAC, mas percebi que ao se depararem com outra realidade de certa forma “melhor” - numa região semelhante as suas, em relação ao poder socioeconômico – sentiram-se lesadas.

A **autonomia** das crianças foi outro fator observado pelas duas professoras. Perceberam que as crianças do primeiro ano já dominam o espaço da sala de aula e sabem onde tudo fica, onde se coloca cada coisa, sem que a professora ordene ou indique. Eles têm autonomia para pegar seu material e guardá-los, assim também acontece com os livros, textos e jogos. Tudo tem seu lugar para guardar em pastas, caixas, potes e armários. As professoras estão corretas em sua afirmação e a minha permanência na sala de aula da turma 51, de 5 anos, me fez compreender como isso se constrói gradativamente. No segundo semestre (período em que eu iniciei o trabalho de campo), as crianças já demonstram bastante autonomia e se sentem capazes de organizar o material que é comum a todos. A meu ver, é criado um sentimento de pertencimento que é construído no coletivo e na sala de aula os estudantes são protagonistas.

Perceberam também que os estudantes **chamam a professora pelo nome** ou então de professora, ao invés de tia. “É engraçado!” Falou uma das professoras e continuou. “Quando

eu cheguei e ouvi um aluno chamando o nome da professora, achei estranho e pensei assim: deve ser só ele. Mas logo depois aconteceu outras vezes. Então entendi que era uma prática desse lugar, né?” A outra professora também faz considerações sobre o que observou e disse que é muito estranho, mas é legal e ela gostou. A orientadora explica que é uma prática sim. Desde o início, quando chegam à Escola do CAC aos 4 anos de idade, as crianças são esclarecidas que professoras são profissionais e não irmãs dos pais ou das mães deles. Este lado do profissionalismo docente é bem claro entre nós, explica a orientadora.

“Nós estudamos muito! Nós nos preparamos para trabalhar com crianças e não aceitamos ser chamadas de tia mesmo. As pessoas precisam saber que temos um nome e não precisamos ser chamadas por nosso título. Eu pergunto: Você chama um engenheiro de engenheiro. Não! Descubra o seu nome ou vai chamá-lo de Senhor, pela questão da educação e boas maneiras. Então não podemos aceitar que seja diferente disso. Sei que vocês estranham, mas acreditem, precisamos ser valorizadas pela profissão que escolhemos. E por isso, não aceitamos ser tia. Os pais de crianças que são transferidas para nossa escola, também estranham, mas pegam o jeito rapidinho.” (Registro do Campo, 2018)

Bakhtinianamente falando, compreendo que o enunciado “Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala, Toda inscrição prolonga aquelas que as precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as” (BAKHTIN, 2006, p.91). A orientadora precisou revelar seu ponto de vista e a forma como tem conduzido essa situação na Escola do CAC, mesmo tendo conhecimento de que não ocorreria da mesma forma nas escolas municipais. E a polêmica estava posta.

A orientadora indica a leitura sobre esta temática: “Professoras sim, tia não¹⁶⁴.” – de Paulo Freire, dizendo que Freire nos alerta para a possibilidade de compreender a palavra “tia” referindo-se ao parentesco e “professora” referindo-se à profissão e à militância que o ato de ensinar requer.

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 1997, p. 9-10)

As duas professoras ouviram tudo atentamente e teceram alguns comentários sobre concordarem com a atitude defendida pela orientadora. Todavia, confessaram ser difícil

¹⁶⁴ FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d’água, 1997.

implantarem esta atitude em suas escolas, pois no dizer delas, já está incutido desde sempre, serem chamadas de tias. É como se fosse uma cultura escolar onde trabalham, elas explicam. Diante de seus enunciados, percebi que elas compreenderam o motivo e se encantaram com a possibilidade de serem chamadas pelo nome, mas quando cogitam agir semelhantemente, percebem a dificuldade que estaria por acontecer. “Incutido”, foi a palavra que uma delas usou para o fato de serem chamadas de tia. Incutido é o mesmo que sugestionado, infundido, compenetrado e outros tantos sinônimos.

Da mesma forma, “cultura escolar” foi uma expressão proferida por uma das professoras durante esta conversa. Motta e Frangella (2013) observam a cultura escolar, como princípios adquiridos na escola, que tem origem e sua propagação na escola. Neste sentido, a escola se apresenta como uma instituição na qual são forjados discursos e formas de ação que foram e são construídos historicamente. É na escola que ocorrem os confrontos e conflitos provocados pelas determinações externas a ela e às suas tradições, afirma a autora. E destacam que tudo isso vai refletir diretamente na organização e gestão da escola; assim como em suas práticas que transitam em sala de aula ou por entre os seus pátios e corredores (MOTTA e FRANGELLA, 2013 p. 164).

Concluimos, a partir das apreciações anteriores, que o termo “tia” foi forjado naturalmente, na escola, entre os profissionais dessa instituição e que pode ser sim, transformado a partir de uma proposta que se sustente. Contudo, encontramos em Paulo Freire alguns sinais que tal ação trás consigo intenções políticas, conforme explica o autor:

Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apóia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas. (FREIRE, 1997, p. 9)

Em relação às **atividades didáticas** que viram acontecer em sala de aula, elas destacam a roda de poesia, onde cada criança lê na roda uma poesia que levou para casa previamente para estudar com a família. Durante a roda, cada uma delas é chamada a apresentar sua leitura e uma das professoras destacou a desinibição dos estudantes e enunciou “Se fossem meus alunos, a maioria é vergonhosa e não iria querer ler na frente dos outros”. A

segunda professora destacou o que percebeu: “Havia diferentes leituras e cada criança levou de acordo com sua possibilidade, ou seja, o que dava conta de ler naquele momento”. A outra concorda e continua:

“Eles leram o que dão conta sim e a professora deles já sabe quem consegue ler textos maiores e mais complexos ou quem lê textos menores e com palavras mais fáceis. Mas o importante que eu achei é que todos participaram. Mesmo os que precisam de ajuda não se envergonham disso e deixam a professora ler o que não conseguiram. Isso foi demais!” (Registro de campo, 2018)

E os enunciados continuavam demonstrando que estas observações foram cruciais para as professoras presentes naquela manhã de estágio. Desta vez a orientadora sentiu desejo de explicar o que elas viram e disse: “Isso mesmo! Embora as crianças que vocês viram estejam no mesmo ano de escolaridade, elas se encontram em níveis diferentes de leitura e de escrita e não tem que ser igual mesmo. Porque nós não somos iguais. Não é, meninas?” completa a orientadora. As falas das professoras mostravam como ficaram surpresas com a desenvoltura dos estudantes no momento da leitura. “Encorajam-se porque são encorajados. Esta é uma das tarefas docentes: acreditar primeiro na criança para que ela também acredite em si mesma.” como enunciou a orientadora.

Eu estava diante de uma relação dialógica de aprendizagem e sabia disso. Cada enunciado era de fato uma percepção de pessoas interessadas em aprender com o outro e crescer em sua tarefa de gerar aprendizagem para si, como profissional e para o outro que aprende junto. Estavam envolvidos neste processo como “sujeitos aprendentes¹⁶⁵”: as crianças que elas assistiram em suas apresentações de leitores; a professora deles que percebe e respeita as especificidades de seus estudantes e pesquisa atividades desafiadoras para eles; as professoras que ao estagiarem passam a enriquecer-se com o que observaram e repensar a práxis.

Mais um destaque apresentado pelas professoras foi **a atividade de reescrita** de uma fábula. As crianças precisavam reescrever uma fábula que já sabiam de cor. A professora da turma do primeiro ano escolheu trabalhar com duplas. Este aspecto foi o primeiro a ser observado pelas professoras cursistas no momento deste estágio. Elas perceberam que as

¹⁶⁵ Amparamo-nos nas abordagens Alícia Fernandez sobre aprendente e ensinante. Para a autora a aprendizagem depende do trânsito entre uma postura (aprendente) e outra (ensinante), ou seja, ser ensinante implica abrir espaços para que a aprendizagem aconteça. O aprendente precisa de adulto (pais, professores...) que acreditem em seu potencial, que lhe proporcione autonomia e autoria

duplas eram produtivas. Uma delas enunciou: “Eu vi que o par de crianças era formado com um aluno que já escrevia e outro que ainda não dava conta da escrita sozinha. Então o que já sabia escrever ia falando as letras e o que ainda não sabia, ia colocando as letras no papel conforme o colega falava.” Explicou a professora e continuou a dizer. “Achei muito bom. Vou fazer lá com minha turma”. Esta atividade citada pela professora é típica do processo de alfabetização para contemplar os escribas e não escribas. E também valoriza o que ainda está na fase inicial da escrita, pela sistematização do trabalho em conjunto. As duplas produtivas, utilizadas pela professora do primeiro ano como estratégia de aprendizagem, fazem parte da proposta construtivista de aprendizagem (Weisz, 1999). A autora sinaliza que o aprendiz é protagonista e sujeito do seu processo de aprendizagem. Ele é alguém que transforma a informação em conhecimento e para isso precisa de ajuda para estar envolvido em situações que gere aprendizagem, sendo desafiado a refletir e interagir com outras pessoas. Ao professor fica a tarefa de organizar tais situações de aprendizagem, de maneira adequada, intervindo sempre que achar que poderia ajudar no avanço sobre a reflexão da escrita.

Observei que a enunciação da orientadora era a expressividade de sua escolha ética profissional. É o CAC , mais uma vez cumprindo seu papel formativo.

Em Bakhtin (2006) compreendo que “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita é uma resposta a alguma coisa e é constituída como tal”. Entendo, portanto, que a resposta da orientadora demonstra uma atitude responsiva diante das circunstâncias que se apresentavam na escola. Um agir com toda sua vida, como diz Bakhtin (2017). O mesmo autor, em outro momento, nos ensina que o que falamos - nossas palavras - carrega um sentido ideológico ou vivencial.

De fato, a forma lingüística, como acabamos de mostrar, sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 2006, p. 96)

As palavras dessas professoras cursistas foram capazes de demonstrar suas impressões sobre a intuição. Cada olhar, cada gesto ao receber a resposta da orientadora transparecia a

surpresa com a descoberta de uma realidade possível de aprendizagem para as crianças das classes populares, tais quais as suas¹⁶⁶.

E o que mencionaram, dentre outras coisas? O quantitativo de crianças e a relação com o espaço que ficou marcado em suas falas. A possibilidade de trabalhar com número menor de crianças e poder simplesmente transitar entre eles. A autonomia que as crianças adquiriram se tornando partícipes do seu processo de aprendizagem. A escolha por atividades didáticas com cópia para todos. A reescrita a partir de duplas produtivas, onde a heterogeneidade não é um problema, mas sim um condicionante a ser usado em prol da turma.

São elementos simples que dão pistas sobre as experiências formativas dessa instituição.

Amigo leitor, finalizo aqui a exposição a partir da contribuição dos eventos. Não porque tenham se esgotado. Muito pelo contrário, outros tantos tive a honra de presenciar e até cheguei a escrever sobre eles. Contudo, tenho clareza que podeira tornar o tese fatigante. Acredito que tenha alcançado o objetivo de lhes mostrar um pouco da rotina das crianças que estudam na Escola do CAC. Cada evento único e irreptível que descrevi com meu olhar exotópico, dão o tom do que as crianças vivenciam na escola. O opinião das outras professoras sobre o que viram acontecer nos espaços do CAC são bem representativas e igualmente exotópicas. Ficaremos com minhas escolhas para essa tese, torcendo para que estejam acertadas.

Quanto a ideia-força da instituição, tentei argumentar, ao longo dessa parte do estudo, a relevância de cada uma que aponte. Teríamos mais? Sim. Com certeza não darei conta em uma única tese e se tornarão objetos de pesquisas futuras.

¹⁶⁶ As professoras cursistas trabalhavam em municípios da Baixada Fluminense, com realidade muito próxima a de São João de Meriti.

PARTE 7: POSTURA DE ESTUDANTE: A IDEIA-FORÇA QUE ENVOLVE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE AO APRENDER.

O termo *postura de estudante* tornou-se interesse nessa pesquisa, quando, durante o trabalho de campo, tive a oportunidade de participar da conversa entre a orientadora pedagógica da Escola do CAC e as professoras que visitavam a escola¹⁶⁷.

O diálogo transcorria entre a orientadora Adriana e as duas professoras visitantes dessa manhã. Elas dialogavam a partir de suas observações das turmas que acompanharam. Um dos destaques enunciados por elas foi a “disciplina”. Uma das professoras utilizou essa expressão ao exclamar:

— *“Como eles são disciplinados! (referiam-se aos estudantes) Eu fiquei boba com isso. Eles são muito mais quietinhos que meus alunos. Na atividade de reescrita, por exemplo, estavam concentrados e escrevendo mesmo. Os meus são mais bagunceiros e rendem menos.”* A colega concordou e fez mais alguns comentários: *“Fico imaginando como seria esta atividade em nossa sala”*.

E as duas riram. A professora ainda acrescentou sobre um possível movimento de tranquilidade que observou na sala de aula que não vê acontecer em outras escolas em que já trabalhou. Neste instante a orientadora explicou:

— *“Olha meninas, que o que vocês chamam de DISCIPLINA, aqui na Escola do CAC chamamos de POSTURA DE ESTUDANTE. As crianças ao entrarem na nossa escola começam a ser esclarecidas de como deve ser uma postura de estudante que deseja aprender: concentrado, atento às atividades propostas e são advertidos sempre que se afastam desta postura. Vamos construindo isso juntos, levando-os a refletir sobre o comportamento inadequado na escola. Isso tem surtido efeito. E é trabalhado a todo o momento pelas professoras, pelos bolsistas, por quem estiver desenvolvendo atividades com eles. Então investir na postura das crianças é conteúdo de trabalho aqui.”* (Registro do Caderno de Campo, 2018)

A partir desse evento observamos a importância que a orientadora educacional atribuiu ao termo *postura de estudante*, ainda não conhecido pelas professoras das redes municipais participantes do diálogo. Inclusive, ambas se admiraram da postura das crianças da Escola do CAC a que denominaram de *disciplina*. O fato de as crianças manterem concentração durante as atividades, sem que a professora precisasse ficar solicitando atenção, ou silêncio, as surpreendeu. Pois, na verdade, não é o que encontram em suas realidades nas escolas

¹⁶⁷ A visita à Escola do CAC é uma das ações previstas no curso de formação continuada para professores alfabetizadores das redes municipais de São João e de Mesquita.

municipais. De fato esse foi um evento educador para todas nós que dele participamos, pois aprendemos juntas sobre mais uma das concepções da escola.

Conhecedora dessa concepção na escola em que atuo como professora e ciente da ligação das duas escolas (CAp-UERJ e Escola do CAC) através dos projetos de extensão da UERJ¹⁶⁸, imaginei se tratar de uma concepção da primeira escola que havia sido “apreendida” pela segunda. Contudo, resolvi investigar.

Acontece que sendo professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, o CAp-UERJ¹⁶⁹, aprendi com as colegas parceiras mais experientes na instituição a utilizar esse termo cotidianamente em nossa sala de aula e até mesmo registros avaliativos. Utilizamos o termo no instrumento de avaliação das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Ele compõe a pontuação atribuída à participação do estudante durante as aulas; os procedimentos para a realização das tarefas de aula e de casa; o compromisso com os combinados da turma; o cuidado com o seu material e o material coletivo e suas atitudes nos demais espaços da escola. Todos esses tópicos podem variar de acordo com a equipe do ano de escolaridade. Assim também como a pontuação destinada a esses tópicos e os critérios para avaliação. Tais critérios de avaliação estão ancorados nas postulações de Antoni Zabala.

Os conteúdos procedimentais implicam saber fazer, e o conhecimento sobre o domínio deste saber fazer só pode ser verificado em situações de aplicação destes conteúdos. Para aprender um conteúdo procedimental é necessário ter uma compreensão do que representa como processo, para que serve, quais são os passos ou fases que o configuram etc. [...] o conhecimento das fases de uma pesquisa é necessário para poder se realizar uma pesquisa. A compreensão dos passos de um algoritmo matemático deve permitir o uso correto. Mas em todos esses casos o que se pede é a capacidade de uso, a competência na ação, o saber fazer. (ZABALA, 1998, p. 206)

E sobre os conteúdos atitudinais, o mesmo autor assinala que:

A fonte de informação para conhecer os avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais será a observação sistemática de atividades grupais, nos debates das assembléias, nas manifestações dentro e fora da aula, nas visitas, passeios e excursões, na distribuição das tarefas e responsabilidades durante, durante o recreio, nas atividades esportivas, etc.(IDEM, p. 209)

É preciso salientar que o tema ‘avaliação’ não é um dos objetivos a serem trabalhados nessa tese. Todavia, a postura de estudante está intrinsecamente ligada à avaliação. Nesse

¹⁶⁸ Mencionei os projetos de extensão da UERJ desenvolvidos na Escola do CAC no primeiro capítulo dessa tese.

¹⁶⁹ Menciono meu vínculo com o CAp-UERJ na introdução da tese.

sentido, sem a pretensão de aprofundar o assunto, cabe-me argumentar tecendo pequenas considerações.

No CAP-UERJ, compreendemos a avaliação como um processo formativo, que acontece ao longo do ano letivo e não em situações estanques. Defendemos, assim como a Escola do CAC¹⁷⁰, uma formação que visa à integralidade do sujeito e o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa, não apenas as cognitivas. Assim, pensa-se avaliação dos sujeitos focando não em parâmetros finalistas para todos, mas sim nos rendimentos pessoais de cada um. (IDEM, p. 127)

Será necessário também levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e de autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social. Uma opção desta natureza implica uma mudança radical na maneira de conceber a avaliação, posto que o ponto de vista já não é seletivo, já não consiste ir separando os que não podem superar distintos obstáculos, mas em oferecer a cada um dos meninos e meninas a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas suas capacidades.(ZABALA, 1998, p. 197)

Compreendi durante o trabalho de campo, que tal como acontece no CAP-UERJ, a *postura de estudante* é um componente curricular que possui grande importância entre os professores da Escola do CAC, no sentido compor a avaliação integral de cada criança.

Iniciei a busca nos documentos oficiais do nosso Instituto de Aplicação: Projeto Político Pedagógico da escola; Planos de Curso de cada ano de escolaridade e a Ementa da disciplina Núcleo Comum (que conjuga as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia). Li todos os documentos e fiz a busca pelo termo ‘postura de estudante’. Para minha surpresa, dentre os documentos analisados, eu encontrei o termo numa única passagem, na ementa da disciplina Núcleo Comum, ao descrever os objetivos esperados com a disciplina, da seguinte forma:

Valorizar as conquistas, experiências e processos de construção dos alunos, considerados a diversidade cultural e os conhecimentos prévios de cada um deles: ser leitor e escritor competente, de acordo com sua faixa etária. Identificar-se como sujeito da História. Desenvolver a autonomia e o senso crítico. Desenvolver **postura de estudante** (grifo meu). Desenvolver o raciocínio lógico. Reconhecer conhecimentos universais, estabelecendo relações entre eles. Utilizar linguagem própria das diferentes áreas do conhecimento nas práticas comunicativas de linguagem oral e escrita.

¹⁷⁰ Essa informação sobre a formação integral do sujeito como objetivo do ensino na Escola do CAC está registrada no documento “Projeto de Educação da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti”, mencionado no primeiro capítulo.

(Ementa da disciplina obrigatória do Departamento do Ensino Fundamental, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAP-UERJ)

A partir da citação, percebemos o uso do termo numa frase “Desenvolver postura de estudante” presente na ementa da disciplina Núcleo Comum. Entretanto, não identifiquei em nenhum dos documentos citados uma justificativa, ou uma explicação, ou ainda uma fundamentação teórica para o uso do mesmo. E, ainda assim o utilizamos em documentos oficiais de nossa escola, como o Instrumento Individual de Avaliação dos Estudantes ou os Relatórios Descritivos dos Estudantes – ambos preenchidos pelos professores do Núcleo Comum do Departamento do Ensino Fundamental - DEF¹⁷¹. Considerei tudo isso minimamente estranho.

Continuei minha pesquisa em outros documentos de nosso departamento. Mas, sem sucesso. Por isso, segui incapaz de compreender porque não havia uma fundamentação teórica para o uso do termo e porque ele não é citado nos documentos formais do instituto. Nesse ponto da pesquisa, decidi solicitar ajuda para algumas parceiras de trabalho. Procurei entre as colegas de trabalho do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, algumas das que me antecederam na escola, visto que meu ingresso aconteceu em 2015 e a escola possui mais de 60 anos de existência. A busca foi pelas mais antigas e experientes professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que ainda atuam na escola e uma das que se aposentou no último ano. Escolhi lhes encaminhar uma pergunta pelo aplicativo do celular, o *WhatsApp*¹⁷².

Pensei no aplicativo, por estarmos numa semana de avaliação final em nossa instituição. A escolha do aplicativo, a meu ver, possibilitava que todas recebessem a mensagem, mas garantia também o direito de escolha sobre o melhor momento para respondê-la. Foi com muita timidez que tomei essa decisão de procurar por meus pares via aplicativo de celular. E o fiz reservadamente, enviando a mesma mensagem para todas oito colegas de trabalho, individualmente. Não criei um grupo, mas expus no teor da mensagem o nome de todas que a receberiam. Perguntei a origem do termo “postura de estudante” que

¹⁷¹ Os dois documentos mencionados: Instrumento Individual de Avaliação dos Estudantes ou os Relatórios Descritivos dos Estudantes são preenchidos pelos professores do DEF e entregues às famílias para acompanhamento do desempenho dos estudantes em cada período letivo que compreende 90 dias. Os documentos podem ser reformulados ano a ano, de acordo com a iniciativa dos professores que compõem a equipe do ano de escolaridade.

¹⁷² **WhatsApp** é um **software** para **smartphones** utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão a *internet*. (Fonte: <https://olhardigital.com.br> com acesso em 28 de fevereiro de 2020.

utilizamos em nossos relatórios. Expliquei que precisaria fundamentá-lo teoricamente e solicitei indicações de leituras a respeito, tendo em vista que já havia realizado algumas pesquisas sem sucesso.

As respostas foram surgindo ao longo da tarde. Todas as oito professoras responderam e foi bem como imaginei que seria, cada uma a seu tempo. As respostas foram assim:

Primeira Professora: *“Querida, quando cheguei, há quase 17 anos, já se usava este termo. Postura de estudante é entendido por mim, desde então, como o comportamento e as atitudes que se espera de um estudante (saber ouvir, saber sua hora de falar, respeitar as pessoas - sejam elas crianças ou adultas, assumir suas responsabilidades, assumir seus atos, fazer suas tarefas escolares, comprometer-se com as rodas e as demais atividades desenvolvidas, ser colaborativo)”*

Segunda Professora: *“Acho que veio da fundamentação da avaliação, pois observamos não somente a parte conceitual, pautamos a atitudinal. Ana, eu vou procurar, mas sou um pouco desorganizada ... “*

Terceira Professora: *“Não sei, Ana. Só sei que a ‘postura de estudante’ frequenta nossas narrativas há muito tempo. Me conta o que descobrir.”*

Quarta Professora: *“Oi, Ana. Pois é. Não conheço nenhum referencial teórico no qual foi baseado a nossa Postura de Estudante. Entrei em 1999 e comecei a adotá-la, o que faço até hoje, por conta da transmissão e orientação das minhas colegas que lá estavam.”*

Fui respondendo a cada uma delas e agradecendo o pronto atendimento, apesar dos dias em que estávamos vivendo juntas no instituto. As respostas das quatro primeiras professoras me deixaram desanimada, pois nenhuma delas, apesar da experiência no CAP-UERJ, me dizia algo concreto que justificasse o uso da expressão postura de estudante. A primeira a responder falou sobre o que significaria a expressão no seu entendimento. Todavia, eu precisava mais do que isso, pois estava em busca de uma fundamentação teórica. Ao anoitecer outras respostas continuaram a chegar e a fazer mais sentido.

Quinta professora: *Ana Lúcia, se não me falha a memória, aprendemos esse termo nos cursos da Escola da Vila. Há pouco tempo encontrei esse termo em uma das apostilas do Curso que fiz.*

Com esse retorno fiquei mais animada e fui procurar algo sobre a Escola da Vila. Enquanto eu lia, outras respostas foram chegando e interrompi a leitura, ansiosa por mais informações. Salvei alguns textos para uma leitura posterior e retornei a leitura das mensagens no celular.

Sexta professora: *Fundamentamos usando Zabala. Quer o livro?*

Respondi que sim e ela me retornou dizendo que seu esposo havia emprestado para uma colega, mas em breve buscaria para mim. Mas, já tinha alguns textos do autor que fundamenta nossa forma de avaliar nessa escola.

Sétima Professora: *Oi, Ana!!!! Não conheço teoria que fundamente esse termo. Usamos no DEF (referindo-se ao Departamento do Ensino Fundamental do CAP-UERJ). Acho até que já usava no CAC, mas não tenho certeza... Vou consultar uma amiga de São Paulo que também usa, ela é inclusive uma das autoras dos PCNs (referindo-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais) e do PROFA (referindo-se ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Veja se o termo está nos PCNs. Antes de ir para o CAP eu já era do CAC. Já usava lá.*

Felizmente uma boa pista. Afinal estava falando com uma colega de trabalho do CAP-UERJ, que havia atuado como professora da Escola do CAC, onde atualmente eu realizo a pesquisa de doutorado. Fiquei surpresa com a possibilidade de essa professora ter usado a expressão ‘*postura de estudante*’ na Escola do CAC, bem antes de pertencer ao quadro de profissionais do CAP-UERJ. Enquanto refletia sobre essa novidade, uma nova resposta chegava.

Oitava Professora: *A Escola da Vila utilizava no fim dos anos 80, usávamos no CAC, quando vim para o CAP eu usava esse termo, porque vinha do CAC, na verdade para explicar a relação com o saber e passamos a usar, tenho "quase certeza" que o Cap não usava antes disso... Acho que você pode usar como teórico o francês Bernard Charlot "A relação com o saber". As condutas que se desenvolvem em função da relação com o conhecimento na escola, do desejo de aprender.*

Na resposta da última professora, percebi a confirmação de duas outras. O termo ‘*postura de estudante*’ seria oriundo dos cursos de formação oferecidos pela Escola da Vila, em São Paulo, em que as professoras da Escola do CAC tiveram a oportunidade de participar, nos anos 80, conforme descrevo na primeira parte da tese. Duas dessas professoras se tornaram, posteriormente, professoras da UERJ, atuando no Instituto de Aplicação, assim como eu. Ou seja, ambas utilizavam a expressão ‘*postura de estudante*’ nos documentos da Escola do CAC e ao ingressarem no CAP-UERJ, levaram o uso dessa expressão e incentivaram as colegas a usarem também. Que surpresa!

De toda forma, prossegui a pesquisa com as sugestões das colegas de trabalho: a leitura de Antoni Zabala e de Bernard Charlot. O primeiro já é um autor conhecido, pois utilizamos suas considerações para dialogar sobre a avaliação praticada no CAP-UERJ. O

segundo, em (CHARLOT, 2014), escreve sobre a relação com o saber e a relação entre trabalho e educação. A palavra ‘postura’ surge muitas vezes em seu texto, pois ele caracteriza quatro posturas para pensar nessa relação, mas não menciona a postura de estudante.

Continuei a investigação, dessa vez consultando o site da Escola da Vila. A oitava das professoras a quem consultei me falou um pouco sobre a importância da Escola da Vila em seu processo formativo. Ela disse:

Escola da Vila é uma escola particular, de referência, de professores que mais dominavam o assunto da alfabetização. Embora fosse uma escola para classe média alta de São Paulo, os professores se debruçavam sobre os processos de aprendizagem, estudavam muito e faziam formações para outros professores. De lá vieram algumas professoras como Telma Weisz, Sonia Barreiro, com quem as professoras do CAP-UERJ firmaram relações nessas ocasiões de formação as quais participei. (Registro da autora, via WhatsApp)

Compreendi tratar-se de uma instituição que ofereceu subsídios dos quais as professoras utilizam até os dias atuais. Elas passaram pela Escola do CAC antes de iniciarem sua vida profissional como docentes da UERJ. E, inicialmente, instituíram o que aprenderam nas formações da Escola da Vila, na Escola do CAC, para somente alguns anos depois instituírem as mesmas práticas alfabetizadoras e avaliativas no CAP-UERJ. Trata-se de uma grande descoberta.

Cumpr-me agora, trazer algumas considerações sobre a Escola da Vila, a fim de que nos situemos sobre os principais fundamentos dessa escola que tem influenciado a prática de tantas outras. Obtive algumas informações visitando o site oficial¹⁷³ dessa instituição localizada na cidade de São Paulo.

Essa escola iniciou o projeto pedagógico de educar crianças entre 2 e 6 anos de idade e de formar professores através do Centro de Formação, no ano de 1980. O desejo dos professores fundadores era de “trabalhar na vanguarda do pensamento sobre educação escolar no país.” Trata-se, portanto, de uma escola pioneira na concepção construtivista de ensino no Brasil. O destaque que a instituição atribui ao seu trabalho é fazer uso da “reflexão, registro e avaliação do que é realizado nas classes somam-se ao exercício contínuo de desenvolvimento de formas democráticas de convívio, pautadas pelo diálogo, solidariedade e respeito” e a construção de sua história aliada às experiências obtidas no Centro de Formação, onde organizam capacitação internas e externas em forma de cursos e seminários abertos aos

¹⁷³ <https://www.escoladavila.com.br/> com acesso em 12 de abril de 2020.

profissionais de outras instituições. São esses eventos que permitem a avaliação e a divulgação contínuas do trabalho realizado na instituição. As ações do Centro de Formação da Escola da Vila, atualmente, se estendem para outras regiões e a instituição se transformou num importante centro de referência nacional.

Encontrei no mesmo site, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar da escola, ambos disponíveis para consulta. No primeiro, é declarada a organização do projeto a partir de três valores principais: conhecimento, cooperação e autonomia. Descrevem estes três aspectos como essenciais na construção de personalidades “que acreditam na estreita relação entre conhecimento e transformação social e cultural, cooperação e construção de comunidades solidárias e sustentáveis, autonomia e desenvolvimento de relações democráticas¹⁷⁴.”

Minha leitura prosseguiu com foco no termo ‘*postura de estudante*’. Encontrei algo sobre o assunto, quando falam sobre o aluno da Escola da Vila. Vejam:

O aluno da Escola da Vila é o centro do processo educacional. Ele é, em todos os sentidos, sujeito e não objeto. A singularidade de cada aluno é progressivamente conhecida, respeitada e considerada para as ações educacionais. Ele tem nome, tem história e tem subjetividade. Não é um entre outros para seus educadores, embora precise aprender a estar entre outros como desafio da socialização que a escola promove. [...] Desde a tenra idade, a Vila incentiva o aluno a construir um novo papel. Além de filho, irmão, neto, ele começa a ser, também, estudante. A ***postura de estudante*** é ensinada, tematizada, construída ano após ano. Ela é também cobrada e assumida pelo aluno, pois entendemos que a construção da responsabilidade é a base para a construção da autonomia. No convívio há regras, sempre adequadas a cada segmento, que precisam ser compreendidas para serem respeitadas. (Projeto Pedagógico da Escola da Vila, s/d)

Esse foi o único trecho encontrado que menciona *postura de estudante*. Ainda assim, considerei ser coerente com as formulações que construímos até o momento sobre o assunto. Na medida em que menciona a construção da responsabilidade e a construção da autonomia, sendo construída cotidianamente. Através desse pequeno recorte de texto contido no Planejamento Pedagógico da escola, observa-se o tom de seriedade que é dado ao assunto, tornando-o relevante a quem o ler.

É dessa forma que eu observo acontecer na Escola do CAC, constatei durante a convivência no trabalho de campo o quão significativo é o uso dessa **concepção** pelos

¹⁷⁴ Op. Cit.

profissionais dessa instituição, assim para os familiares. Por acreditarem que a postura é uma construção cotidiana, que considera o caráter responsivo de cada uma das crianças que convivem na Escola do CAC.

A pesquisa me levou por caminhos inimagináveis. Se o leitor esteve atento a minha escrita, pôde perceber que no parágrafo anterior utilizei a denominação *concepção* (em negrito) e não mais *termo*, ao me referir à *postura de estudante*. Fiz isso a partir do momento que constatei que postura de estudante nasce no momento formativo, reflexivo entre profissionais da educação.

Reconheço o valor e o primor dos processos formativos para os profissionais da educação e o quanto contribuem para refletir sobre a práxis¹⁷⁵. Nesse caso, fica evidente o movimento de professores que buscam por sua própria formação em um espaço considerado pelos resultados de suas práticas alfabetizadoras. Podemos afirmar que, para além da reflexão aconteceu também a transformação e incorporação das aprendizagens no cotidiano dessas professoras.

Linhares, em seus escritos sobre a formação de professores, sinaliza que, na ausência de políticas públicas propositivas para formação continuada de professores, algumas escolas acabam por encontrar suas estratégias para superar seus problemas nessa área. Exemplifica como as duas asas de um avião que precisam se equilibrar para levantar vôo. Da mesma forma, a escola precisa necessitar do aprimoramento constante, da autonomia profissional e do interesse em compartilhar avanços e ações. Essa é uma das possibilidades que encontra para equilibrar sonhos e desejos e conseguir decolar os processos de aprendizagem. (Linhares, 2006)

Possivelmente várias outras unidades escolares façam o uso dessa concepção (postura de estudante) a partir das vivências obtidas no mesmo processo formativo. Mas, conforme declarei inicialmente não encontrei produções acadêmicas que falassem a respeito.

E mais uma vez recorro a Linhares, quando menciona a importância da legitimação das construções de professores, referenciando sua capacidade criadora:

Não temos dúvidas de que para ensinar e aprender nas escolas é indispensável que circule entre os professores o alento de uma confiança legitimada, com capacidade criadora que encontre condições de vicejar apoiada em tempos e espaços de convivência institucionalizados, onde os professores sejam estimulados a exercícios

¹⁷⁵ A formação de professores foi o principal foco de minha investigação da dissertação de Mestrado.

de teorizações permanentes, sempre atentos para conectarem o local com o universal, os movimentos instituintes da escola com as forças progressistas da sociedade (Linhares, 2006,p.7).

Ao iniciar a pesquisa não poderia supor que se tratava de uma concepção originária da Escola da Vila, apreendida pelos professores da Escola do CAC e, posteriormente tenha sido incorporada à prática docente do CAP-UERJ. Se não temos algum constructo nesse aspecto em nossa instituição, prossigo na pesquisa.

Retomei ao trabalho de campo com a finalidade de ouvir das professoras o que pensavam sobre postura de estudante e como a utilizavam na Escola do CAC.

A essa altura já havia conseguido algumas informações com a antiga professora sobre a base pedagógica da Escola do CAC ter sido construída a partir das formações vivenciadas na Escola da Vila – em São Paulo. Mas, pretendia saber das professoras que estavam atualmente em regência. E elas enunciaram:

*“Postura de Estudante é uma fala típica da Escola do CAC. Temos comportamentos adequados a cada lugar que vamos. Se vamos ao cinema precisamos ouvir... Se vamos a show vamos cantar... Se vamos ao estádio ver nosso time de futebol vamos gritar, falar se emocionar... Se vamos à escola qual o comportamento adequado que devemos ter? Por isso há **um combinado** feito a cada início de ano onde firmamos atitudes e posturas adequadas para se comportar na escola. Há hora de falar, de ouvir, de cantar, de brincar, enfim há hora pra tudo. E o comportamento de estudante entra como um perfil de quem sabe o que quer e o que fazer em determinadas situações e momentos. É um trabalho de formiguinha, mas dá resultados”.*

“Quando utilizamos esse termo as crianças percebem que estão ou não se comportando de maneira adequada em determinado momento. Serve para que eles percebam que as regras existem e que precisam ser usadas para que possamos conviver melhor.”

“Atitudes que se espera de um "estudante", como por exemplo, o respeito pelo outro, cumprimento dos combinados, etc. São ações que devem fazer parte da rotina e que devem ser ensinadas principalmente pelo exemplo.”
(Anotações dos diálogos com as professoras via WhatsApp)

E assim, a partir dessa reunião de elementos, de surpresas durante a pesquisa, vou construindo também minhas concepções sobre postura de estudante. Entendo que tem a ver com o ato responsável dos sujeitos adultos e crianças. O ato de dar um passo. De compreender a importância de amadurecer o compromisso com os estudos entre as crianças desde sua

chegada à escola. Fica evidente que não é um conceito dado, mas elaborado no cotidiano dos espaços pelos quais as crianças convivem na escola.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Uma caminhada começa no primeiro passo. E, no caso da pesquisa em ciências humanas, esse primeiro passo dá início a uma jornada onde não se sabe – e o sabor parece estar aí -, aonde exatamente se vai chegar. Resta, pois a experiência do caminhar, de enveredar-se por trilhas, experimentá-las, experiênciá-las; perder-se, quiçá, para já se encontrando, tomar outros caminhos, fazer outros caminhos, no ato mesmo de caminhar [...]

(GUEDES e RIBEIRO, 2019, p. 19 e 20)

O que dizer quando não se quer terminar? Eu caminhei e aprendi. Chego ao final do estudo, não por considerar tê-lo concluído. Mas, sim porque é preciso encerrar. Porque o tempo requer que paremos e por ora é preciso ficar com as percepções do que vi, li e ouvi.

Em primeiro lugar há a gratidão por essa conclusão. No Brasil, vivemos um momento político delicado, com um governo que não nos representa enquanto produtores de ciência, pois permite o sucateamento da educação pública, dos nossos equipamentos, dos nossos salários, das nossas legislações e nada faz a favor da educação pública de qualidade. Foram perdas consideráveis que, de certo modo, nos afetam e desmotivam a produção. Por isso, concluir uma tese atualmente é um grande feito, assim interpreto.

E quanto ao que vi durante a pesquisa? Eu vi uma instituição comunitária que insiste em existir. Recuperar a história desse lugar e torna-la pública é uma tarefa que me deu satisfação em realizar. Quando constatamos as lutas por essa sobrevivência, percebemos que há motivos para insistir, principalmente porque ela é desejada.

O Centro de Atividades Comunitárias é um espaço sonhado, idealizado a partir de algumas perspectivas que se mantem acesas e latentes. Ele resiste ao tempo e ao descaso dos governantes. Mas, resiste de qualquer maneira. Resiste bravamente. Produzindo e tendo sucesso em suas experiências com as crianças, com os bolsistas, com os profissionais e todos seus colaboradores.

O CAC foi concebido a partir do ideal de alguns sujeitos que fizeram toda diferença para toda a comunidade. Eles, no auge de suas militâncias política, entenderam que era preciso agir, muito mais do que reivindicar. E assim o fizeram. Construíram um lugar e se orgulharam dele desde o princípio. Entenderam que ele não era público, mas era para o povo daquela localidade. Conseguiram investimentos significativos por algum tempo e em épocas

de aridez buscaram outros subsídios. Doaram mão de obra. Sonharam. Reivindicaram direitos. Sonharam mais um pouco. Conseguiram parcerias valorosas e ainda continuam sonhando e lutando. Assim mesmo, tudo junto: sonho e luta.

Por isso o Centro de Atividades Comunitárias persiste em manter-se erguido. Em cada elemento que apresentei como ideia-força da instituição, eu enxergo a sua potência e a utilizo como lentes para compreender a dinâmica da instituição. Cada ideia-força justifica sê-lo como é. Perseguimos através das ideias-força, elementos que nos mostrassem como acontecia a escolarização das crianças pequenas na Escola do CAC. Contudo, não houve a intenção de engessá-las nos elementos apresentados. Mas sim propor uma leitura de suas potencialidades.

Essa pesquisa apontou que:

O movimento social é a gênese de um grande projeto de intervenção na comunidade de Coelho da Rocha. A militância política dos partidos de esquerda da Baixada Fluminense os ensinou a batalhar por dias melhores e enfrentar os desafios em prol dos grupos subalternizados. Foi assim que aprenderam a lidar com a indolência dos soberbos e o olhar hegemônico dos governantes. Os anos 80 e 90 foram palcos para a luta política travada em busca de um espaço comunitário. A luta pelo exercício da cidadania, as concepções de coletividade, da prática em prol de uma comunidade. Compreender esse contexto é essencial para compreender a instituição e as ações que se desdobraram a partir daí.

A memória está presente entre os sujeitos do CAC. Memória de passado e de futuro. Como um resgate que precisa recorrentemente ser feito para que nada se perca. Que se recuperem os processos que solidificaram as estruturas da instituição recorrentemente. É uma forma de manter viva a sua história.

No conceito de comunidade foi possível alcançarmos que há ideais individuais, mas não individualistas. A comunidade e o sentido de comunitário é o que importava e continua importando para os sujeitos fundadores do CAC. Os desejos individuais de cada sujeito operam em prol do coletivo, caso contrário a luta não teria sentido. A comunidade cresce quando individualidade e coletividade se potencializam. Então comunidade está ligada à coletividade. Com a capacidade de pertencimento. É alegrar-se com o crescimento do outro. Portanto, essa é mais uma ideia-força do CAC que lhe confere a perspectiva do bem comum, da comum unidade; entendendo que o ser humano sempre viveu associado a outro homem. A vida em comunidade preza a participação, a solidariedade, o reconhecimento de si permite a emancipação social. Assim tem sido com os sujeitos que se colaboram para o crescimento dessa instituição.

As experiências vividas falam pela instituição. Se houver um caminho de desinvisibilizar o CAC e torná-lo atrativo aos olhos de quem detém o poder político, acredito ser através das experiências que promove com crianças e adultos em seus processos formativos. Porque elas nos atravessam de tal maneira que não há como permanecer inerte. Entender essa perspectiva é necessário para uma aposta segura na instituição. Acreditar em suas experiências promotoras de aprendizagem para as crianças é importante para desejar vivenciá-las igualmente. Portanto, torná-las públicas é uma atitude colaboradora para que outras as compreendam como acessíveis às crianças das camadas populares.

A concepção de infância preservada na Escola do CAC acena para a valorização da criança como um ser que “É” e não está em constante devir. Crianças que aprendem brincando, que possuem liberdade para criar e ao mesmo tempo possuem **postura de estudante** (não como disciplinamento, mas sim como co-responsabilidade e agência). Crianças que são imersas na literatura desde bem pequeninas, que levam livros da escola para casa e se familiarizam com os autores. Crianças que constroem autonomia com ajuda e mediação profissional. Crianças que criam e produzem cultura. Crianças que são alfabetizadas a partir de uma metodologia desenvolvida em escolas de elite. Crianças que se deliciam numa escola com quintal educador e que experimentam a biofilia.

E esse quintal? Mais uma ideia-força da instituição. Ele compõe a estética do lugar. Uma ideia-força robusta e atrativa. É ele que nos convida a saber mais da instituição. É um cronotopo do conhecimento. E permanece ali. Invejável. A espera de ações que o potencialize ainda mais em favor das crianças e da comunidade como um todo.

O processo formativo dos professores como uma marca dessa instituição que envolve profissionalismo, compromisso, generosidade, solidariedade e vontade de aprender e crescer. O ato responsivo do sujeito reverbera nas aprendizagens das crianças. A construção de uma concepção de aprendizagem é fundamental para conduzir os processos e nessa escola tudo é feito coletivamente, entre os pares, em grupos de estudos. Faz todo diferencial. A prática pedagógica que presenciei é fruto de momentos de estudos dos profissionais que atuam no CAC, que buscaram por sua própria formação e já se tornaram referência para outras instituições. Vi de perto a potência autoformadora que as professoras da Escola do CAC possuem e a (in) dissociabilidade entre teoria e prática que preservam. Compreendi que essa potência é um reflexo de tudo que viveram na fundação da escola. Hoje a escola conta com a atuação de professores da rede municipal e não mais dos movimentos sociais. Os que chegam

vão se encantando com a proposta e preservando os princípios apreendidos na Escola da Vila. É um desafio.

Essas professoras mostram sua ideologia como motivo para luta, para reivindicações, para apoiar a instituição e fazer mais por ela. Tal ideologia as incentiva por mais de 30 anos e não permite que fraquejem. Ela é a força do coletivo, construída junto aos alicerces do CAC e está por ali a lhes lembrar que não podem desanimar.

O trabalho de campo foi crucial para sentir o CAC, como um espaço sobrevivente diante da indiferença governamental, que o acompanha desde sua fundação. Sobrevivem a despeito do que lhes falta, do que lhes é usurpado. Em meio a tantos intercalços o CAC permanece de pé, atuando e tendo experiências importantes com a comunidade do entorno.

Fui compreendendo, durante o trabalho de campo, que o resultado alcançado pela escola é fruto do envolvimento da comunidade com a instituição e a relação de confiança mantida entre os responsáveis que acreditam no espaço formador.

Suas efemeridades estão justamente na questão estrutural e de recursos humanos. Planos existem. Mas, como coloca-los em prática? Como buscar subsídios para efetivar outras ações em tempos tão difíceis. Como implementar princípios da sustentabilidade sem recursos necessários? Seus tensionamentos também são dessa ordem.

Constatamos que o CAC vive porque possui uma potência presente nas ideias-força que o move. Por sua coragem de ir a busca de novas parcerias que lhes sejam oportunas e não os permita fugir de suas convicções. Sobretudo a recusa ao assistencialismo O CAC vive porque a comunidade acredita em sua prática. Uma prática que eu inicialmente tinha a hipótese de ser uma marca dos movimentos sociais. Acreditava que as formações pelos quais os professores passariam seriam organizadas pelos agentes dos movimentos sociais, com características próprias que eu desconhecia. A pesquisa me surpreendeu ao mostrar que os sujeitos buscaram por sua própria formação. E não desejaram qualquer uma. Conheceram o que era ofertado na Escola da Vila de São Paulo. Portanto, as crianças aprendem porque estão impregnadas dessas concepções que cooperam para suas aprendizagens.

E por esse motivo essa tese traz algumas proposições/indicações:

Que o Centro de Atividades Comunitárias seja reconhecido por seu relevante papel que cumpre junto à comunidade de Coelho da Rocha e assistido nas ações previstas no contrato assinado com a Prefeitura Municipal de São João de Meriti, no que tange ao recurso

humano para atendimento a unidade escolar. Sobretudo, por reconhecer que a Escola do CAC atende crianças da localidade.

Que as práticas educativas desempenhadas na Escola do CAC possam ser acompanhadas por professores alfabetizadores de diferentes redes de ensino do Estado do Rio de Janeiro, sobretudo da Baixada Fluminense.

Que outras escolas visitem a Escola do CAC e venham “beber da sua fonte”, ou seja, venham conhecer sua prática de princípios construtivistas organizados para a elite, mas que a classe popular tem se servido.

Que outros profissionais da educação possam se inspirar a partir da motivação das professoras da escola comunitária e recuperar valores

Que a exemplo da Rede Ecológica outras instituições se aproximem do CAC no intuito de promover alguma parceria benéfica para comunidade. Não de forma assistencialista, mas sim com ganhos para ambas as instituições.

Que outras instituições de ensino consigam possibilidades de trabalho, com textos copiados para seus estudantes, com número satisfatório de crianças por sala, com biblioteca e acervo à disposição do manuseio de seus estudantes. Pois, descobrimos que surtem efeito positivo à aprendizagem das crianças.

Próximo de finalizar meus escritos, desejo só dizer que lhes entrego o melhor que consegui para esse momento. Um período conturbado pela pandemia do COVID-19¹⁷⁶, em que perdemos pessoas queridas. Em que nos comovemos com a dor do nosso próximo, que também nos afeta. Que sentimos compaixão quase que o tempo todo. Um tempo em que o mundo todo sofreu. Em que esperávamos ações mais efetivas no combate a pandemia em nosso país.

As escolas interromperam as aulas presenciais. Portanto, supostamente tive mais tempo em casa para produzir. Mas, produzir como? Se o coração estava sofrido¹⁷⁷.

¹⁷⁶ Escrevi sobre esse período no prólogo dessa tese.

¹⁷⁷ Cheguei até a rascunhar um texto sobre esse momento da pandemia, mas escolhi que não deveria seguir nesse trabalho. Abandonei a escrita. Estava triste demais.

A quarentena durou mais do que poderíamos prever e foi preciso produzir sim. Encontrar novas formas de fazer, se reinventar enquanto doutoranda pesquisadora e ser humano. A pesquisa passou a ser virtual. A orientação e Grupo de Pesquisa também virtuais. Nada de olho no olho. Nada de calor humano. Nada de toques ou afagos a não ser os facilitados pela internet.

Escrevi muitos dias tendo a dor por companhia e rezei. Em outros nada consegui, nem mesmo rezar. E só chorei. Ainda assim, lhes entrego minha produção.

Meu texto segue assim ... apesar de.

Apesar das dores causadas pela pandemia, apesar das mazelas políticas, apesar dos choros silenciados, e muitos outros apesares...

E lhe entrego com suas imperfeições, sem pretensões de falas finais, apenas provisórias. Consciente que minha produção não representa toda verdade, mas que é nutrida das experiências que consegui compartilhar.

E falando em novas pesquisas, Aponto também, algumas questões que não alcancei nessa tese e se tornam novas indicações para investigação no CAC. São elas: um estudo apurado sobre os sujeitos da comunidade atendida. Quem são as famílias atendidas pela instituição, por exemplo. Aprofundar essa temática é uma questão que me atrai, no entanto não dei conta nesse estudo.

Outra perspectiva de estudo sobre a Escola Comunitária seria o rendimento das crianças no ano de escolaridade, formas de avaliação, estratégias para atendimento dos alunos com maior dificuldade. Durante minha pesquisa cheguei a verificar os relatórios descritivos das crianças do ano de 2019, contudo não fiz um estudo aprofundado sobre eles. Tampouco cheguei a investigar ações para as crianças com necessidades educacionais especiais, apenas em breves diálogos com as professoras. Portanto, indico uma pesquisa sobre as estratégias para atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Outra perspectiva de pesquisa seria o acompanhamento das crianças em outras instituições, sabendo que a Escola do CAC atende até o primeiro ano. Como seria a continuidade da vida escolar das crianças que passaram pelo CAC? Cheguei a conversar com uma mãe de ex-aluno do CAC, mas não aprofundei a questão.

E uma última indicação seria a pesquisa sobre os projetos de extensão desenvolvidos no CAC. Sua perspectiva para o crescimento dos bolsistas, professores coordenadores, crianças estudantes do CAC e para o crescimento da pesquisa acadêmica no campo da formação de professores.

A tese está aqui, a espera de contrapalavras e outras indagações que possam enriquecê-la. E afirmo que valeu muito mais o processo do que o resultado. O processo - em cada miudeza de enunciado, de gesto, de escuta e até de silenciamentos – é sem dúvida o que faz valer a pesquisa. O processo é construído, costurado, tecido a partir dos estranhamentos a que nos defrontamos. Na pesquisa em ciências humanas aprendi que as perguntas nos importam mais do que as respostas.

Concluo dizendo que não encontrei todas as respostas, que não sei todas as verdades, e nem mesmo estava em busca de encontrá-las, posto que anseio que novas pesquisas as confrontem sempre.

Parceiro leitor que permaneceu comigo nesse trajeto, agradeço a imensamente a companhia e que possamos nos reencontrar em breve num novo percurso.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Revista Lua Nova**, São Paulo, 76: 49-86, 2009.

AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth, (Org). Bakhtin: outros conceitos-chave. 2ed. São Paulo: Contexto, 2012.

AMORIM, Marília. **Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1º sem. 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/2993>. Acesso em 05 abril de 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3ª. Ed. São Paulo: Pedro e João, 2017.

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

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da Linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP, 1998.

BARBOZA, Georgete de Moura. **Agora, acabou a brincadeira? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Editora 34. São Paulo, 2002.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em: https://monoskop.org/images/3/32/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_1.pdf Acesso em: 30 junho de 2020.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. (2017). In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade**. ORG. BEAUCHAMP, Jeanete; PIAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. 2007.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Companhia das Letras: São Paulo, 1990

CANAVIEIRA, F. O.; PALMEN, S. H. C. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. In: **GEPEDISC - Culturas Infantis. Infâncias e movimentos sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p.33-49. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=73885. Acesso em 13/10/2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-Força” do Pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.32. n.0, p. 15-34, Janeiro-Março 2016.

CARVALHO, Carlos Roberto e MOTTA, Flávia Miller Naethe. Astúcia , tática e política: reflexões em tempos de barbárie. **Revista ALEPH**, 2016.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber e as práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Revista Educação, Pesquisa**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0245.pdf>. Com acesso em 10 de abril de 2020.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 2 ed. Brasiliense: São Paulo, 2008.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade**. ORG. BEAUCHAMP, Jeanete; PIAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. 2007.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. Leituras da cidade e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. V. 26.n.129, p. 727-759, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

GUEDES, Adriane Ogêda, RIBEIRO, Tiago. (orgs). **Pesquisa, alteridade, experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

GUEDES, A. O. ; FERREIRA, M. D. Arte, estética e diálogo na Educação Infantil: registros invisibilizados e sentidos (des)sensibilizados. **Roteiro**, v. 43, p. 1051-1070, 2018.

GUEDES, Adriane Ogêda, FERREIRA, Michele Dantas. Concepções de Docência na Educação Infantil, Arte E Educação Estética: percurso de investigações de um grupo de pesquisa. In: **Revista POÉISIS**. Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, p. 216-234, Jan/Jun 2018. <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/index> com acesso em 20/10/2020.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.7, n.2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

KRAMER, Sonia; MOTTA Flávia M. N.. Verbete criança. In: **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Faculdade de Educação, UFMG, MG, 2010.

KRAMER, Sonia. OSWALD, Maria Luiza. Currículo e saberes. **Educar**: Editora da UFPR, Curitiba, n. 17, p. 15-37. 2001.

KRAMER, Sônia. **O papel social da Educação Infantil**. Ministério das Relações Exteriores, p. 38, 1999. Pdf tipo mimeo. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082>, com acesso em: 12 de outubro de 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, 2002.

LINHARES, Célia. Pesquisas Educacionais podem romper com Profecias de Nascimento? Memórias e Projetos do Magistério no Brasil. In LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani e TRINDADE, Vitor (orgs.). Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001.

LINHARES, Célia. Políticas de formação de professores e experiências instituintes. Niterói: ALEPH, v. 1, p. 22-31, 2005.

LINHARES, Célia. Recordar é viver? Memórias e aprendizagens. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004, p. 169-174.

LOPES, Jader Janer M.; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância**. Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LEHER, Roberto. Educação popular como estratégia política. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lurdes Pinto (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, 2007. p. 20-32.

MAGENDZO, Abrahan. Ideas-fuerza: Pensamiento e de la educación em derechos humanos em liberoamérica. In: MAGENDZO, Abrahan. **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación em derechos humanos em liberoamérica**. Chile: SM. 2009. P. 4-25

MELO, I.L. Centro de Atividades Comunitárias: um projeto, um diálogo, uma história. **Revista Pilares da História**. Ano 13. 2014.

MIOTELLO, Valdemir e outros. **Um ser reflexivo e falante. Refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes**. São Carlos, SP: Pedro e João.

MORAES, M. **A aprendizagem da escrita por crianças de classes populares: discutindo uma prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2002, p. 122.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **O que dizem as crianças sobre viver no exílio**: estudo com crianças refugiadas sobre a experiência de diáspora. Relatório de Pós Doutorado. 2020. Mimeo.

MOTTA, F. N. M.; CARVALHO, C. R. de. **Em busca de uma heterociência: ética, estética e epistemologia numa perspectiva bakhtiniana das ciências humanas**. (Projeto de Pesquisa). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De criança a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOTTA, F. M.N. e FRANGELLA, R. C. P. **Descolonizando a pesquisa com a criança** – uma leitura pós-colonial de pesquisa. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 187-197, jul./dez. 2013.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. Salada de Crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: Sonia Kramer e Eloisa Candal Rocha. (Org.). **Retratos de um desafio**: Crianças e adultos na educação infantil. 3ed.,2011, v. , p. 67-84.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De Crianças a Alunos**: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Tese de doutorado. Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

NÓVOA. Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3. 2019.

OLIVEIRA, L. F. de. O que é uma educação decolonial. **Revista Nuevaamérica**. Buenos Aires, 2019. 149, p. 35-39.

OSWALD, M. L. M. B. Cidade, memória e pesquisa: Um percurso com Walter Benjamin. In: Kramer, S. e Souza, S. J. e. (Org.). **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto. Ed. PUC-Rio, 2009.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MILANEZ, Fernanda de Azevedo; VIEGAS, Juliana Botelho. Infâncias, Cidades, (In)Visibilidades: metodologias de pesquisa em construção. In: Orgs. GUEDES, Adriane Ogêda, Ribeiro, Thiago. **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Oyvuu: Rio de Janeiro, 2019. P 187-216

PEREIRA, Rita Ribes, GOMES, Lisandra Ogg & Silva, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **ETD - Educação Temática Digital**, 20(3), p. 761-780. 2018. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i3.8649227>, com acesso em 09/10/2020

PONZIO, Augusto. **Encontros de palavras: o outro no discurso**. 2ª Ed. São Carlos. Pedro & João Editores, 2018. .

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. 32 ed. São Paulo: Globo, 2001.

ROSA, M.C. **A História da infância narrada na juventude por ex-alunos do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC**. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011

ROSA, M.C. et al. Rodas de Leitura: constituindo uma comunidade de leitores e escritores na Baixada Fluminense. 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 dez. 2009. ISSN: 2175-0939

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática; trad. Ernani f. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 283-335.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência — Para um novo senso comum. **A ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, outubro de 2002, p.237-280.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Retrato em positivo. In: **Revista Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças**. MIB, 2015. P.6-16. Disponível em file:///C:/Users/Ana%20Lucia/Desktop/tese/Textos%20visitados/Quem%20esta%CC%81%20na%20escuta_.pdf com acesso em 13/05/2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes. 2008. (17-39).

SARMENTO, Manuel Jacinto. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. In: **Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância**. São Paulo Editora Segmento. P. 14-28

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância”. Dossiê Sociologia da Infância: **Pesquisas com Crianças. Educação e Sociedade**. Campinas. v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

SAWAIA, Bader Burihan. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.) **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1996. P.35-53.

SCHMIDT, João Pedro. O Comunitário em tempos de público não Estatal. **Avaliação: Revista da Avaliação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 9-40, mar. 2010.

SILVA, M. L. R. ; SILVA JR. Jonas Alves da . A formação das identidades docentes entre estudantes do curso de Pedagogia. **INTERNATIONAL STUDIES ON LAW AND EDUCATION** , v. 1, p. 123-132, 2019.

SILVEIRA, Paloma Dias; AXI, Margarete. Mikhail Bakhtin e Manoel de Barros: entre o cronotopo e a infância. **Revista Bakhtiniana: Estudo do Discurso** [on line], vol. 10, n.1. pp. 176-192. 2015.

SOBRAL. Adail, GIACOMELLI, Karina. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS, v. 21, n. esp., |VIII SENALE| p. 395-432, 2018. Disponível em:

<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1971/1217>. Acesso em 6 de abril de 2020.

SOLIGO, Rosaura. Para aprender a ler. In: **Programa de Formação de Professores – PROFA. Caderno de Apresentação**. Brasília, 2001.

SULIVERES, Anita Yudikin &, MORÁN, Anaida Pascual. Pensado el quehacer de la educación em derechos humanos y para uma cultura de paz em Puerto Rico. In: MAGENDZO, Abrahan. **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación em derechos humanos em liberoamérica**. Chile: SM. 2009. P 278-298.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isso não é uma criança: teorias e métodos para estudos de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa**. Tese de doutorado. UFSCAR, 2013.

TIRIBA, Léa. **Pré-escola popular: buscando caminhos, ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2018.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A formação social da mente**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLÓCHIMOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, C., Oliveira; Luiz. Fernandes; CANDAU, Vera. Maria. (2018). Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, 2018. v. 26, p. 2-11.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

WINAND, Edwald José. Comunidade Enquanto Estética do Inter-Humano: A comunidade em Martin Buber e em Boaventura de Sousa Santos. **Revista Ética e Filosofia Política – Nº 13 – Volume 1 – Janeiro de 2011**. P. 51-95.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

- A) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFISSIONAIS)
- B) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS LEGAIS)

ANEXO A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Profissionais)

Eu, Ana Lucia Gomes de Souza, pesquisadora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro estarei realizando uma pesquisa com as crianças e profissionais da **Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti**, e por isso, convido você a participar deste estudo intitulado *Ideias-Força que acolhem, escutam, promovem e contam a história do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti/RJ – CAC/SJM*.

- Neste estudo pretendemos investigar as marcas, forças e ideologias que sustentam e movem a instituição de forma a preservá-la em atuação por mais de 30 anos no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC/SJM.
- A pesquisa será realizada e fundamentada a partir de relatos coletados de indivíduos que atuam ou atuaram no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti, incluindo professores, funcionários, estudantes e outros sujeitos que integram esta instituição. Pretendo também observar a prática em sala de aula com crianças da Educação Infantil. Haverá também análise documental de material bibliográfico, referente a história do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti.
- Para participar da pesquisa, você deverá assinar a autorização para que a pesquisadora possa observar, fotografar e filmar as práticas de sala de aula, de reuniões, ou de atividades diversificadas neste espaço. Esses procedimentos acontecerão uma vez por semana, geralmente no período da manhã, a depender das propostas realizadas e/ou da rotina da Escola do CAC.
- A pesquisa, nesta primeira etapa, tem duração de um semestre, podendo ter esta duração alterada em função dos dados coletados.
- A criança será respeitada em todo o momento da pesquisa, as aproximações e filmagens serão realizadas de forma que as crianças se sintam seguras, pois algumas podem manifestar, inicialmente, algum desconforto com a presença da pesquisadora e do equipamento utilizado (máquina fotográfica ou celular).
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome dos participantes, da instituição ou qualquer informação que esteja relacionada à privacidade dos envolvidos.
- A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar a devolução do termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo.
- As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: a pesquisadora responsável e sua orientadora (Dra. Flávia Motta). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito de forma codificada, para que sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade. As imagens obtidas durante as observações poderão compor o relatório final da tese e outras publicações/eventos científicos.
- Esperamos que os conhecimentos produzidos a partir desta pesquisa possibilitem conhecer mais sobre a História desta instituição e a prática educativa que é desenvolvida por seus profissionais na promoção de uma educação de qualidade.
- A pesquisadora Ana Lucia Gomes de Souza, pedagoga, Mestre em Educação, e responsável por este estudo poderá ser contata pelo tel. 997072800 ou pelo e-mail: analucia.eja@gmail.com para esclarecer eventuais dúvidas ou informações que possam surgir a qualquer momento, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Profissionais)

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo intitulado *Ideias-Força que acolhem, escutam, promovem e contam a história do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti/RJ – CAC/SJM*, do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento sem que traga prejuízos para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

São João de Meriti, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante

ANEXO B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Responsável Legal)

Eu, **Ana Lucia Gomes de Souza**, pesquisadora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro estou convidando o(a) seu(a) filho(a), que frequenta a turma do Ensino Fundamental da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti, a participar de um estudo intitulado “**Ideias-Força que acolhem, escutam, promovem e contam a história do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti/RJ – CAC/SJM.**”

- Neste estudo pretendemos investigar as marcas, forças e ideologias que sustentam e movem a instituição de forma a preservá-la em atuação por mais de 30 anos no Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti – CAC/SJM.
- Para que o(a) seu(a) filho(a) participe da pesquisa, você deverá assinar a autorização para que a pesquisadora possa observar, fotografar e filmar as práticas das quais as crianças participam no CMEI. Assim, será mais preciso capturar os gestos, balbucios, choros, risos, movimentos corporais etc., tendo em vista que é dessa forma que elas se comunicam nesta faixa etária. Esses procedimentos acontecerão duas vezes por semana, um dia no período da manhã e outro dia no período da tarde, a depender das propostas realizadas e/ou da rotina da creche.
- A criança será respeitada em todo o momento da pesquisa, as aproximações e filmagens serão realizadas de forma que as crianças se sintam seguras, pois algumas podem manifestar, inicialmente, algum desconforto com a presença da pesquisadora e do equipamento utilizado (máquina fotográfica ou aparelho celular).
- Os dados e instrumentos da pesquisa serão manuseados somente pela pesquisadora e não será permitido o acesso a outras pessoas. Eles ficarão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome da criança, da instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada à privacidade de quem você é responsável.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela participação do(a) seu(a) filho(a) neste estudo.
- Esperamos que os conhecimentos produzidos a partir desta pesquisa possibilitem conhecer mais sobre os bebês, seu desenvolvimento, aprendizagem e principalmente de como se constituem como sujeitos nas relações que estabelecem com os outros (adultos e crianças) com os quais convivem no ambiente educativo.
- A pesquisadora Ana Lucia Gomes de Souza, pedagoga, Mestre em Educação e responsável por este estudo poderá ser contata pelo tel. 996975162 ou pelo e-mail: analucia.eja@gmail.com para esclarecer eventuais dúvidas ou informações que possam surgir a qualquer momento, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Responsável Legal)**

Eu, _____ RG _____, responsável pelo menor _____, matriculado da turma do (a)do Centro de Atividades Comunitárias, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo intitulado **“Ideias-Força que acolhem, escutam, promovem e contam a história do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti/RJ – CAC/SJM”** e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em consentir que ele(a) faça parte deste estudo.

São João de Meriti/RJ, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Responsável