

Movimentos sociais e educação infantil: o dialogismo e a ruptura da subalternidade

Social movements and early childhood education:
the dialogism and the rupture of subalternity

Flávia Miller Nethe Motta¹

Ana Lúcia Gomes de Souza²

Resumo: Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de doutorado sobre a Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti. Trata-se de um texto narrativo com o objetivo de contar parte da história dessa instituição, destacando um estudo sobre os Movimentos Sociais e sua atitude em prol da criação de um espaço comunitário. Nosso objetivo principal é desinvisibilizar as experiências de uma escola comunitária. O texto apresenta nossa opção metodológica destacando o conceito de dialogia numa perspectiva bakhtiniana que permeia o estudo, tanto nas relações entre os sujeitos, quanto nas escolhas metodológicas. Em seguida, apresentamos a concepção de infância que defendemos em diálogo com sua compreensão teórica para problematizar os eventos vivenciados na pesquisa. A pesquisa de campo realizada por dois anos na instituição e os documentos analisados revelaram que a Escola do CAC tem contribuído para a aprendizagem de crianças da localidade. Concluímos que a Escola do CAC opera na perspectiva da potencialidade das crianças pequenas, promovendo saberes e experiências significativas no campo da alfabetização.

Palavras-Chave: Movimentos Sociais; Infância; Dialogismo.

Abstract: This article presents the excerpt of a doctoral research on the School of Community Activities Center of São João de Meriti. This is a narrative text with the aim of telling part of the history of this institution, highlighting a study on Social Movements and their attitude towards the creation of a community space. Our main objective is to make the experiences of a community school visible. The text presents our methodological option highlighting the concept of dialogic in a Bakhtinian perspective that permeates the study, both in the relationships between the subjects and in the methodological choices. Then, we present the conception of childhood that we defend in dialogue with its theoretical understanding to problematize the events experienced in the research. The field research carried out for two years at the institution and the documents analyzed revealed that the CAC School has contributed to the learning of local children. We conclude that the CAC School operates in the perspective of the potentiality of young children, promoting knowledge and significant experiences in the field of literacy.

Keywords: social Movements; Childhood; Dialogism.

1 Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora Associada do Departamento de Educação e Sociedade. Doutora em Educação. Coordenadora do GEPELID - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagem e Diversidade que desenvolve os projetos de pesquisa: “O que dizem as crianças sobre viver no exílio: estudo com crianças refugiadas sobre a experiência de diáspora” e “Em busca de uma heterociência: ética, estética e epistemologia numa perspectiva Bakhtiniana das Ciências Humanas”.

2 Professora Assistente da UERJ - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e Supervisora Educacional da Rede Municipal de Mesquita. Pedagoga. Especialista em Organização Curricular e Prática Docente e em Gestão Educacional. Mestre em Educação e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - PPGEduc da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Integrante do Grupo de estudos e pesquisa sobre linguagem e diferenças - GEPELID/UFRRJ. Pesquisa concentrada no campo da formação continuada de professores e sua influência no fazer pedagógico (infância, alfabetização, letramento e educação inclusiva), bem como, no estudo das linguagens e narrativas utilizadas pelos sujeitos.

Introdução

Nosso artigo vem como uma proposta de desinvisibilização de práticas desenvolvidas num espaço comunitário da Baixada Fluminense, dando destaque à dinâmica de sua fundação e às experiências que vimos acontecer na Escola do CAC.

O que nos atraiu para esta investigação foi o conhecimento de que as crianças pequenas atendidas por essa instituição se tornavam leitoras e escritoras aos 6 anos de idade. Em se tratando de uma instituição comunitária, localizada em uma comunidade de baixo poder aquisitivo, nossa hipótese inicial era de que o alcance de bons resultados da Escola do CAC se daria pelos estudos específicos e práticas disseminadas entre os agentes dos Movimentos Sociais. Contudo, a pesquisa apontou que os primeiros professores da Escola do CAC, integrantes da Comissão de Educação buscaram por sua própria formação em uma instituição reconhecida por suas práticas no campo da alfabetização, que trabalhava com a elite da cidade de São Paulo. E, a partir daí consolidaram uma concepção político-pedagógica que se mantém até os dias atuais.

Por considerarmos com Bakhtin (2011) que todo texto decorre de um contexto, nosso artigo se organiza como um texto narrativo, distribuído em 4 contextos distintos: o contexto da dialogia em que descrevemos nossa escolha pela dinâmica de dialogar com os enunciados dos nossos sujeitos de pesquisa. O contexto da concepção de infância, importante para situarmos nossa visão sobre as crianças dessa instituição. O contexto do Centro de Atividades Comunitárias em que narramos alguns detalhes do *locus* de nossa investigação. O contexto dos Movimentos Sociais quando trazemos nossos estudos e elementos importantes para a compreensão da instituição como um todo. O contexto das experiências realizadas com as crianças da Escola do CAC descrevendo aspectos observados durante o trabalho de campo. E, por fim, trazemos as considerações que construímos como resultantes de nossa investigação.

O contexto da Dialogia

A dialogia é uma das primícias dentre as várias abordagens de Mikhail Bakhtin, com quem temos nos identificado enquanto pesquisadoras da área de ciências humanas. Este filósofo da linguagem humana, que a tantos escritores tem influenciado, nos inspira igualmente, para a produção de um texto discursivo com inspiração literária. Compreendemos o dialogismo como o elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem e nos propomos a desenvolver a pesquisa no Centro de Atividades Comunitárias utilizando a dialogia como “proposta metodológica” na busca por informações e elementos para a composição da pesquisa. Observamos o movimento dialógico presente também na instituição: na ação dos sujeitos dos movimentos sociais que fundaram o CAC; na relação entre os associados para a definição de estratégias de manutenção do espaço; entre os professores nos momentos formativos; na relação professor-estudantes definindo juntos os projetos a serem desenvolvidos pelas turmas durante as rodas de conversa; na relação entre as crianças durante as inúmeras atividades que presenciamos e, ainda, no trato com a comunidade escolar.

Em “Problemas da poética de Dostoiévski”, escrito por Mikhail Bakhtin (1981), este analisa os romances de Dostoiévski exemplificando o dialogismo presente em sua obra a partir do realismo atribuído aos seus personagens. Utilizando este exemplo como marca em sua análise crítica, Bakhtin enuncia que o homem se revela por via dialógica. “Somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o “homem no homem”, para outros ou para si mesmo” (1981, p. 222). O homem, nos textos de Dostoiévski não apenas se revela exteriormente, mas se torna aquilo que é através do diálogo. Quando

termina o diálogo, tudo termina, por isso o diálogo não pode e nem deve terminar, como bem nos diz Bakhtin. Nos romances deste autor tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio e o diálogo é o fim. Duas vozes são o mínimo da vida e da existência, pois uma só voz nada termina e nada resolve. Assim acontece a contraposição do eu-outro (IDEM, p. 222).

O verbo auscultar,³ que se traduz como: examinar com atenção, à luz de Bakhtin (1981) parece-nos propício ao desenvolvimento de nossa pesquisa. cremos que o autor, ao se referir a Dostoiévski como produtor de romances dialógicos, acrescentou uma notória orientação para os pesquisadores em ciências humanas. Sobretudo quando afirma que isso é um dom genial do autor, de auscultar as vozes e captar nelas toda interação e relação dialógica que está presente. Ele exemplifica este dom dizendo que “Dostoiévski criava imagens vivas de ideias auscultadas, encontradas, às vezes, adivinhadas por ele na própria realidade, ou seja, ideias que já têm vida ou ganham vida como ideia-força” (1981, p. 75). Seguindo os passos de Dostoiévski, no entanto, sem a pretensão de a ele nos comparar, buscamos auscultar o que ecoa no espaço que escolhemos pesquisar.

São pistas fornecidas pelo autor que nos impulsionam a nos aproximar do outro como sujeito e não objeto de pesquisa. Este sujeito não pode ser visto como coisa, pois que não é mudo. É alguém que enuncia, que dialoga, que contribui ao se revelar ao pesquisador. Portanto, observamos que o conhecimento que se desdobra dessa aproximação entre pesquisador e sujeito e que ajudará na nossa investigação, só poderá ser dialógico. Dialogia é, pois, o encontro. O que se produz nele é um contato dialógico, onde não existe a primeira e nem a última palavra e sim um encontro de textos. Essa dinâmica de ausculta e respeito às falas das professoras da Escola do CAC, das crianças pequenas que estudam na instituição e dos responsáveis por essas crianças, com quem mantivemos contato, esteve presente durante o trabalho de campo para o registro do texto que apresentamos neste trabalho.

O contexto da concepção de Infância

A Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti, conhecida como Escola do CAC, atende crianças entre os 4 e 7 anos de idade. Ao observá-las nos diversos espaços de interação, remetemo-nos à concepção de infância que vimos defendendo e buscamos relacioná-la às observações no campo de pesquisa ocorridas entre os anos de 2018 a 2020.

A concepção de infância, inspirada nos estudos de Kramer; Motta (2010) e as pesquisas que vimos desenvolvendo, apresenta a *criança* como um ser social, que tem uma história, que pertence a uma classe social e está no 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 filosofia, onde a teoria crítica da cultura e da modernidade, especialmente a partir de Benjamin (2002), 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, por sua vez, a criança ingressa no mundo cultural – de produção de sentidos – através da linguagem. Cada

3 Segundo o Dicionário Michaelis on-line. <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=RO20>>. Acesso em: 17/10/2019.

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 assim. 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* a partir de outros *eus* confere uma subjetividade necessariamente dialógica. Para a Sociologia da Infância, por fim, a criança pode ser pensada a partir de dois pontos de vista: por sua inserção estrutural, percebida enquanto geração ou por sua inserção concreta, enquanto sujeito histórico/geográfico específico. 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 à categoria social da infância. Sarmento (2008) considera que as crianças devem ser estudadas a partir de seu próprio campo e não apenas sob uma perspectiva adultocêntrica.

Em resumo:

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).

Kramer sinaliza 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. Este olhar diferenciado requer um trabalho direcionado nas creches, pré-escolas e outros espaços de convivência das crianças, assim argumenta Kramer (1999).

Inspiradas nestas ideias e concepções acerca da infância é que olhamos para o campo e as relações de interação que se estabelecem entre as crianças e com as crianças naquele espaço educativo. Salientamos algumas delas como justificativa de nossa argumentação. Observamos um processo dialógico presente nos espaços da Escola do CAC quando algumas identidades vão sendo construídas, gradativamente, com a participação do outro neste processo. Através das diferentes interações oportunizadas na escola, as crianças se completam, aprendem e crescem. Sobre isso, Motta (2011, p. 73) nos interpela quanto ao processo de identidade que é dialético, pois é feito de idas e vindas, além de conflitos e tensões. Desta forma, cada um é fruto de muitos outros que o habitam, com seus conhecimentos, valores, características. Portanto, cada *eu* é resultado de todos os outros que o formaram.

Retomaremos nosso diálogo sobre a infância e descreveremos algumas atividades desenvolvidas com as crianças no tópico intitulado “O contexto das experiências com crianças na Escola do CAC”, elas confirmam que a Escola do CAC caminha na direção das concepções de infância que acreditamos. Mas, por ora, prosseguiremos trazendo algumas características da instituição.

O contexto do Centro de Atividades Comunitárias

O Centro de Atividades Comunitárias está localizado no Bairro de Coelho da Rocha em São João de Meriti. Nele está localizada a Escola do CAC.

Essa cidade, de acordo com dados do IBGE (2010) ocupa a área territorial de quase 36 km². A população estimada em 2018 é de 471.888 habitantes. A cidade é conhecida como “O formigueiro das Américas” - devido a sua concentração populacional - cerca de 13 mil habitantes por km².

O destaque que escolhemos dar a cidade expressa nosso compromisso político de realçar a história de um município localizado na Baixada Fluminense, por vezes invisibilizado. Contudo, nesse trabalho, interessa-nos reconhecer sua importância, assim como de seus sujeitos que raramente têm seu lugar de fala consolidado, mas que constatamos em nossas pesquisas o quanto contribuíram para a construção de um espaço comunitário de relevância para toda cidade.

O Centro de Atividades Comunitárias do Município de São João de Meriti – o CAC de SJM foi fundado no ano de 1987. De acordo com o documento denominado “Projeto de Educação da Escola do Centro de Atividades Comunitárias”.⁴ Esta instituição não governamental, sem fins lucrativos, foi idealizada por um grupo de sujeitos engajados nos movimentos sociais, que compreenderam a necessidade de políticas públicas para o bairro de Coelho da Rocha. O mesmo documento descreve a missão do CAC que ultrapassa o plano da reivindicação dos militantes organizados; pois a proposta é a de realizar experiências concretas nas áreas da educação, cultura e saúde. A ideia, de acordo com o documento, seria de realizar experiências concretas, apontando perspectivas para a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos.

Naquela ocasião essa localidade sofria com a ausência de políticas públicas de infraestrutura como saneamento básico, fornecimento de água potável, asfaltamento das ruas e coleta de lixo. A cidade de São João de Meriti crescia em relação ao número de habitantes e agonizava em relação à ameaça à saúde pública e ao bem-estar dos munícipes. O bairro carecia também de investimentos na área da educação, cultura, saúde e segurança pública. Faltava planejamento para o espaço urbano em virtude do desmedido crescimento populacional.

Tendo-se decorridos mais de 30 anos desde a sua fundação, constatamos que o bairro de Coelho da Rocha sofreu algumas intervenções, por exemplo: o asfalto na maioria de suas ruas e a chegada de algumas linhas de ônibus intermunicipais. Contudo, atualmente, ainda há carências em relação à infraestrutura, sobretudo no destino do lixo urbano.

Em relação à educação, o Município de São João de Meriti situa-se em 77º lugar dentre os outros do nosso estado e na posição de 4099, dentre os 5570 municípios existentes no Brasil. No ano de 2015, os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental alcançaram a média de 4.5 no IDEB, colocando o município na 83ª posição entre as cidades do Rio de Janeiro, totalizam 92. Já os estudantes dos anos finais atingiram a nota de 3.6 e o município se classificou na 77ª colocação.

Os números atuais expressam a realidade educacional do município, que confrontada com o contexto da ocasião da fundação do CAC, por volta dos anos 80/90, significa dizer que pouco se avançou. Expressam também o quão significativo é manter um equipamento como o Centro de Atividades Comunitárias naquela região e compreender a iniciativa dos sujeitos dos Movimentos Sociais.

4 O Projeto de Educação da Escola do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti é um documento escrito pela equipe pedagógica da Escola do CAC onde estão expressas a História da fundação do CAC; o Histórico do Projeto de Educação do CAC; a Proposta Curricular; Finalidades e Objetivos; Estrutura Curricular e a Avaliação na Escola do CAC.

Atualmente o CAC se mantém com dificuldades de ordem financeira e de recursos humanos. Conta com uma parceria firmada com a Prefeitura Municipal de São João de Meriti para a cessão dos professores e com a UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro e seus professores que desenvolvem projetos de extensão na Escola do CAC. Algumas famílias colaboram com uma taxa anual, o que não seria critério para a permanência da criança na Escola. Outras colaboram com a limpeza do quintal e a manutenção de todo o espaço.

A equipe pedagógica da Escola do CAC identifica a escola com uma base construtivista. Nossa hipótese de pesquisadoras nos levou a pensar que seria uma proposta fundamentada em alguma perspectiva pedagógica de formação dos Movimentos Sociais. Contudo, nossa investigação revelou outro caminho formativo percorrido para a construção da concepção pedagógica expressa no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Os primeiros professores da escola eram ligados à Comissão de Educação dos Movimentos Sociais. O grupo então, se aproximou dos estudos de Emília Ferreiro: *Reflexões sobre alfabetização*.⁵ A Escola da Vila, localizada na Vila Mariana, em São Paulo, foi a escolhida para uma visita de estudos. Lá se realizavam experiências bem-sucedidas em torno da alfabetização, tendo como base teórico-metodológica o construtivismo. 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 observou transformações importantes em sua prática pedagógica. A partir daí iniciou a construção da concepção pedagógica da Escola do CAC. De lá para cá, os professores realizam centros de estudos e se formam mutuamente.

No tópico seguinte apresentamos a influência dos Movimentos Sociais na criação de um espaço comunitário.

O contexto dos Movimentos Sociais – ação dos sujeitos em prol do bem comum

Uma reflexão sobre os Movimentos Sociais revela aspectos que impulsionaram as ações dos militantes em prol da criação de espaços comunitários na década de 1980 e a dinâmica de agir coletivamente.

Gohn (2012) define os Movimentos Sociais como ações sociais coletivas, de caráter sociopolítico e cultural que permitem diferentes formas de organização e expressão da população sobre suas demandas coletivas. Nesse sentido, a cidadania seria o principal elemento de ligação entre os movimentos sociais e a educação. Com a autora compreendemos que importa o cidadão coletivo em busca das ações que se voltam para o atendimento dos interesses da coletividade.

No âmbito dos Movimentos Sociais a educação é construída a partir da organização política e da aquisição de consciência coletiva. O processo educativo tinha 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. Gohn (2012) destaca duas contribuições no campo educacional a partir desses movimentos: as reformas no sistema do ensino formal e o estímulo à educação do campo, que culminaram no desenvolvimento de programas sociais objetivando a promoção da inclusão social. Houve contribuição significativa para as

5 FERREIRO e TEBEROVSKY, *Reflexões sobre alfabetização*, 1986.

pedagogias alternativas, propondo metodologias e técnicas de trabalho de campo. A autora destaca algumas dessas 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 (Idem, p. 9).

Os Movimentos Sociais organizados por volta dos anos 70 e 80 vão atuar na reivindicação de creches públicas e gratuitas para os bairros da periferia. Em períodos eleitorais, creche passou a ser sinônimo de atendimento à população. A justificativa para a ampliação das creches, naquela ocasião, era a educação compensatória, ou seja, preparar as crianças entre 0-6 anos para o ensino fundamental. 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 (GOHN, 2012; TIRIBA, 2018).

Com Tiriba (2018) nos aproximamos do contexto político de 1980 em que havia uma intensa participação popular. Ela descreve a formação das escolas comunitárias nas comunidades ou bairros carentes da cidade do Rio de Janeiro. Narra o cenário do fim da ditadura e o processo de industrialização no Brasil – demandando mão de obra semiqualiificada e qualificada que exigia a escolarização.

Naquela ocasião o trabalhador brasileiro assalariado era vítima do arrocho salarial, da concentração de renda e da repressão política para os que requeriam as ações do Estado e o desenvolvimento das políticas públicas. Nessas circunstâncias, as populações de baixa renda resolveram criar as escolas comunitárias, que se apresentavam como uma resposta ao descaso público e às necessidades educacionais da população. A criação desses espaços representava o aspecto de denúncia ao direito à educação, previsto em Constituição. Pois as camadas populares do Rio de Janeiro revelavam a insuficiência e a ineficiência do atendimento de acordo com a demanda (TIRIBA, 2018, p. 57).

Assim surgem os espaços comunitários. Eles foram criados para que as crianças pobres pudessem estudar e não serem como seus pais. Não havia um planejamento técnico ou um projeto elaborado. Improvisavam-se espaços que poderiam ser um barraco, um salão de igreja ou associação de moradores. Contavam com o apoio de 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. Dessa forma, essas pessoas oriundas dos bairros mais pobres do Rio de Janeiro (como é o caso de Coelho da Rocha, 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 e 199).

Ainda na década de 80 localizamos o início do movimento em busca de apoio governamental para essas instituições. O governo com intenção de legitimação devido ao final da ditadura ofereceu condições materiais através de convênios com o MEC, com a Legião Brasileira de Assistência – LBA, ou outros órgãos estaduais e municipais de assistência social. Surgiam, então, 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. No entanto, houve o incentivo de criação de novas escolas que não caracterizadas como comunitárias, mas oriundas de acordos clientelistas contando com verba pública utilizada equivocadamente. Comunitária traduzia-se como um sinônimo para qualquer instituição localizada nas favelas ou locais periféricos, com atendimento a crianças pobres, independente de sua origem institucional. Uma política, como bem salienta a autora, oportunista e com fins eleitoreiros (TIRIBA, 2018).

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. Da mesma forma 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 o diálogo e as atividades concretas para a fundação do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti contando com o apoio de entidades importantes da Baixada Fluminense, 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, onde foi construída, gradativamente, toda estrutura para o CAC. A mão de obra vinha da comunidade local organizada pelos agentes dos movimentos sociais, conforme descrito por Melo (2014).

Destarte, o CAC foi fundado em 1987 a partir do diálogo, da reflexão e da 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).

Em diálogo com uma das professoras fundadoras do CAC, ela relata que na década de 80 se envolveu politicamente com a comunidade, os movimentos sociais, associações de bairro e chegou a viver numa comuna socialista em São João de Meriti. Como militante de esquerda, conforme ela mesma se identifica, consolidou sua formação política em inúmeros seminários e congressos. Participou ativamente das discussões para a criação do espaço. 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 da equipe de militantes era de não criar uma instituição assistencialista. Junto com o grupo, a professora 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. Por isso mesmo ela entende e afirma que o CAC nasce dentro de uma articulação política, num campo de esquerda.

A conversa com a professora foi fundamental para entendermos o processo de criação do Centro Comunitário como fruto de um processo dialógico. Retomamos Bakhtin (1981) e suas observações sobre a interação do homem com o homem e a possibilidade de ausculta e as visualizamos presentes na gênese da instituição. Os agentes percebem, em seus momentos de reflexão coletiva, o que pretendem desse projeto embrionário de instituição comunitária. Analisam e definem juntos que o CAC não se prestaria ao assistencialismo. “As vozes não se fecham, nem são surdas umas às outras. Elas sempre se escutam mutuamente, respondem umas às outras e se refletem reciprocamente” (BAKHTIN, 1981, p. 64).

Prosseguindo nossos estudos sobre os Movimentos Sociais, constatamos com Gohn (2012) que os agentes seguiram na luta organizada e obtiveram conquistas importantes. Nos anos 90, podemos destacar forte participação no associativismo brasileiro 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. A ampliação desse associativismo no Brasil ocorre a

partir da ascensão das Organizações Não Governamentais e outras entidades do Terceiro Setor. Por isso, aconteceram importantes reformas administrativas no Estado e o surgimento de novos espaços participativos, de caráter institucional.

Segundo Gohn (2012), a contemporaneidade ocasionou mudanças com as novas formas de comunicação. A expansão da internet facilitou a comunicação via e-mails, redes sociais acessíveis, utilização de aparelhos de celulares e computadores. Predominam as manifestações sociais, marchas e ocupações organizadas pelo coletivo. Contudo, o convite acontece *on-line*, via redes sociais. Os participantes também, em geral, não são mais militantes e sim ativistas, simpatizantes de uma causa. Assim, os atos, manifestações e protestos atraem pessoas de interesses comuns, como problemas sociais, corrupção, preconceito, entre outros. Parte significativa dos ativistas são jovens de classe média que participam movidos pelo sentimento de pertencimento a uma questão. Não mais pela luta de classe ou sindical. Contudo, constata-se uma pedagogia que prevê a participação direta em associações civis, 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 tem foco na inclusão social e o processo é mediado por Organismos Não Governamentais e entidades do Terceiro Setor aos quais Gohn (2012) 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” (GOHN, p. 11).

Para a autora, os Movimentos Sociais da atualidade retornam ao cenário brasileiro e convivem com novos movimentos organizados, após a grande crise ocorrida por volta dos anos 90. Estão fragmentados e menos articulados com sindicatos e pastorais, como antes. São ligados aos projetos e programas sociais desenvolvidos no plano institucional.

Ao observarmos o histórico dos Movimentos Sociais e seus processos de reivindicações e conquistas percebemos como dialogam com o histórico do Centro de Atividades Comunitárias e a luta travada para sua fundação, quando saem do lugar da subalternização a que estiveram submetidos por décadas.

O contexto das experiências com crianças na Escola do CAC

Após compreendermos o contexto político da fundação do Centro de Atividades Comunitárias e compartilhado a concepção de infância que acreditamos, voltamo-nos para a Escola do CAC para refletir sobre as experiências realizadas com as crianças pequenas e que aguçaram nossa curiosidade de pesquisadoras da infância.

Entendemos que alguns aspectos colaboram para que a Escola do CAC tenha alcançado bons resultados com as crianças pequenas ao longo de mais de 30 anos e escolhemos apontar alguns deles nesse artigo.⁶

6 Outros aspectos estão descritos na tese de doutorado de uma das autoras: SOUZA, A. L. G. 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 de Doutorado em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Observamos as turmas de educação infantil e de primeiro ano de escolaridade.⁷

Inicialmente, compreendemos que o espaço da escola, sobretudo o quintal amplo e arborizado da chácara, oportuniza às crianças o contato com a natureza. Tiriba (2010) 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). A equipe de professores da escola considera o quintal como um espaço pedagógico e educador. Aprendizagens importantes circulam entre todos a partir do convívio nesse espaço.

Acompanhamos alguns encontros de planejamento dos professores e constatamos a integração dos projetos desenvolvidos na escola entre os segmentos de ensino. As concepções trabalhadas na educação infantil ainda estão presentes no primeiro ano. O projeto “Alimentação saudável” foi desenvolvido na turma 51 e continuou a ser trabalhado na turma 101. Assim, percebemos a continuidade das ações e dos projetos que se comunicam e se interligam apesar da seriação diferente. 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. Os atos de currículo⁸ permitem que os enxerguemos em diálogo com as vivências da escola e não apenas postulados em documentos oficiais encadernados e engavetados.

A disposição das cadeiras em círculo e as rodas de conversa promovem a interação, preservam a coletividade, ao mesmo tempo que os torna um grupo ou uma turma que aprende junto. É uma relação dialógica estabelecida entre eles.

As canções infantis entoadas pelas crianças, a contação de história diária e as brincadeiras estão presentes no cotidiano escolar e são preservadas na educação infantil e no ensino fundamental. São atividades permanentes contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola que tivemos a oportunidade de analisar.

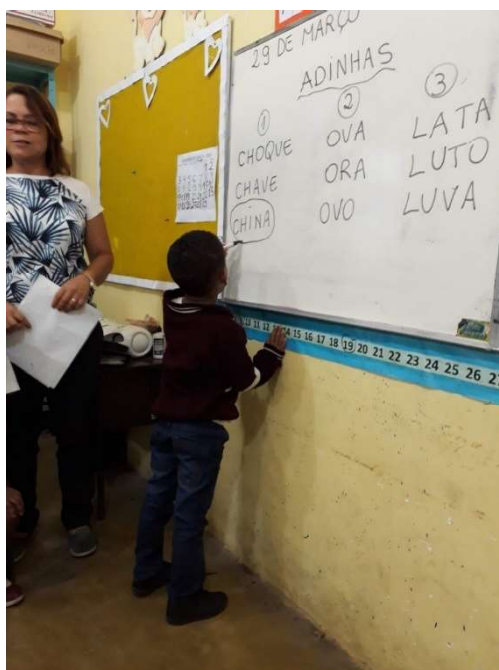
No primeiro ano de escolaridade observamos o processo de alfabetização em andamento com fazeres desafiadores. Compreendemos a escolha didático-pedagógica da professora e a estratégia de utilizar atividades divertidas, como por exemplo a Adivinha⁹ que vimos acontecer. Para as crianças tudo poderia parecer uma grande brincadeira. Todavia, em diálogo com a professora ela nos conta que atividades como essa são, ao mesmo tempo, capazes de gerar aprendizagens individuais e coletivas, fornecendo elementos importantes para a sua reflexão sobre o que as crianças já sabem e sobre os aspectos que precisam avançar. Ao fazerem suas associações e inferências sobre o que as palavras revelam, o que estão pensando sobre o enigma, fornecem pistas de como constroem conhecimento e trocam saberes. Ainda que não dominem os códigos alfabéticos - compreensível para essa fase em que se encontram - se atrevem a participar. Demonstram confiança porque são acolhidos com as mediações e intervenções necessárias.

7 Durante o ano de 2018 a pesquisadora observou a turma 51 de educação infantil e os acompanhou na turma 101 – 1º ano de escolaridade no ano de 2019. O ano de 2020 foi destinado à participação dos encontros pedagógicos e análise documental até o início da pandemia e o fechamento das escolas.

8 Embora não tenhamos a intenção de aprofundar os estudos sobre o currículo, trazemos Macedo (2012), para quem os “atos de currículo” se remetem às ações dos atores potencializando e atualizando o currículo, ou seja, uma ação socioeducacional que interfere e altera os processos curriculares e formativos por responsabilização e participação dos sujeitos.

9 A atividade de adivinha consiste em a professora ler uma pergunta e escrever no quadro três possibilidades de respostas. As crianças, em fase de alfabetização, precisam circular a resposta correta.

Figura 1. Professora e estudante, atividade de “Adivinha”.



Fonte: registro da pesquisadora.

Na análise de Borba (2007), muitas vezes o brincar é entendido como “uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação da criança.” Para a autora, o importante é indagarmos: as práticas pedagógicas conseguem incorporar o brincar como uma dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou damos valor apenas aos conteúdos científicos, abrindo mão da formação cultural e da função humanizadora da escola? (p. 34-35)

O momento do desenho revela a agência infantil. Além da expressão gráfica, há intensa verbalização. Embora geralmente aliadas a um tema trabalhado durante o dia, as ilustrações possibilitam que os sujeitos se apropriem e ressignifiquem os objetos de consumo culturais ou materiais (CERTEAU, 1994, p. 42) e este processo revela uma astúcia daqueles que compõem uma espécie de rede de uma antidisdisciplina manifesta através da resistência ou da inércia. Vejamos o evento.¹⁰

A proposta de desenho desta manhã era livre. Com o desenho pronto as crianças foram convidadas a apreciar o trabalho umas das outras. Eles comentam entre si. Os desenhos circulam entre eles antes de serem entregues à professora. Enquanto finalizavam seus desenhos, a pesquisadora se aproximou bem devagar dos grupos e pediu para lhe contarem o que desenharam. Caio relata que desenhou um caminhão bem grandão, tem também uma pessoa do lado de fora. Ela perguntou se há uma pessoa do lado de dentro também, pois achou ter visto uma cabeça, mas ele a adverte. Não! Este é o volante. E tem também um sol - ele aponta para lhe explicar tudo. Davi fez alguns desenhos e coloriu bem forte por cima de modo a ocultar seus traços. A pesquisadora não identificou a imagem. Perguntado, respondeu que desenhou um médico e uma balança, mas tem também um sol, ele lhe conta, só que colori por cima, os dois riram disso. A pesquisadora lhe perguntou, porque pintou por cima e respondeu: Porque sim! Fernando estava ansioso para que ela também visse o desenho dele: “Você viu? Fiz um arco-íris e colori bem colorido”. Que lindo! Ela respondeu. E então ele abriu um sorriso daqueles, orgulhoso que só. Ana Carolina explicou que fez 3 árvores, mas tinha dúvidas se seriam flores. Patrick disse que fez 3 caixas. A pesquisadora lhe perguntou se seriam caixas de presentes. “Não... não... só caixas mesmo”, ele respondeu (Memória do Diário de Campo, 2018).

10 Os nomes das crianças e professoras são fictícios para preservar o anonimato dos sujeitos.

As crianças falam; nós, eventualmente, não controlamos a sua lógica: por que desenhar e cobrir o que fez? Davi responde: porque eu quis! As crianças em suas interações nos mostram que a verdade epistêmica colonizadora presente na voz adulta que encobre a voz infantil pode ser rompida nas ações que restituem às crianças a autoria e o desejo. Ao percebermos o evento desta forma, dialogamos com Bidaseca (2010), quando argumenta que há vozes baixas e altas, de diferentes tonalidades, recebendo maior ou menor reconhecimento em função disso, eventualmente, com a voz mais alta abafando totalmente a outra. Bakhtin orienta a busca da polifonia que nos leva à tensão de lidar com o não reconhecimento do dito e à necessidade de construção dialógica de novos sentidos. A negociação é inevitável e reforça a ideia da palavra como ponte entre mim e o outro (BAKHTIN, 1988, p. 113).

Durante a pesquisa de campo na Escola do CAC, no convívio com crianças da Educação Infantil, observando o trabalho dos profissionais que lá atuam, temos sido provocadas a perceber a vida com outras sensações, diferentes das que já se naturalizaram com acúmulo educacional que possuímos. Sensações estas que estão imbricadas ao contentamento das crianças neste espaço educativo, que observamos ainda sem o compromisso de buscar justificativas. Dessa forma, que o que nos aproxima da Escola do CAC é o desejo de conhecer crianças reais, encarnadas, não romantizadas. Que nos seja possível observar os aspectos da infância através delas, com todas suas congruências e especificidades. Que ao vê-las brincar e correr pelo quintal da escola possamos escrever e falar dos seus saberes que são construídos em grupo e suas participações nos projetos que desenvolvem coletivamente, onde aprendem ludicamente, apesar de tudo que lhes falta.

A convivência com essas crianças revelou que são sujeitos ativos no seu processo de aprender. São falantes, participativos, capazes de inferir, dialogar, trocar e avançar em seu processo de alfabetização. Alguns eventos que presenciamos de atividades com as crianças apontam para a perspectiva de que há uma dialética operando nessa instituição 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.

Considerações

Nesse artigo trazemos alguns destaques da pesquisa realizada no Centro de Atividades Comunitárias. O trabalho de campo na instituição por 2 anos, observando as atividades realizadas com as crianças da educação infantil e do primeiro ano de escolaridade, assim como os diálogos que mantivemos com sujeitos da instituição foram essenciais para construirmos algumas considerações.

A dialogia bakhtiniana que nos acompanhou em nossas investigações esteve presente também na instituição e nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

Entendemos a importância de resgatarmos destaques da cidade e da construção da instituição para compreendê-la em suas práticas atuais.

Podemos afirmar que o município de São João de Meriti e o bairro de Coelho da Rocha ganhou um muito com o equipamento comunitário construído naquela localidade. Os sujeitos envolvidos nesse processo conheciam a comunidade e sabiam o que lhes afligia.

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. O exercício da cidadania, as concepções de coletividade e da prática em prol de uma comunidade são acompanhadas por um o movimento dialógico. Compreender esse contexto é essencial para compreender a instituição e as ações que se desdobraram a partir daí.

Podemos retomar o conjunto de professores que estavam no momento da gênese dessa escola, que buscaram por sua própria formação num espaço reconhecido por sua prática alfabetizadora, desejando conhecer a experiência da instituição e praticá-la na Escola do CAC. A Escola da Vila foi esse espaço formativo para eles naquele momento e constatamos que o fazer pedagógico desenvolvido hoje retrata a importância daquelas formações.

Atualmente vemos preservada a dinâmica de formar-se coletivamente. As professoras estudam juntas sobre seus alunos, selecionam procedimentos, métodos, formas de fazer, discutindo com seus pares, considerando o público que recebem. O ato responsivo de formar coletivamente, de buscar 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.

As experiências realizadas com as crianças sinalizam que a instituição preserva a concepção de infância que acreditamos. O quintal da chácara, as atividades propostas, as dinâmicas de organização dos projetos, tudo lhes favorece e torna a Escola do CAC um lugar agradável para estar e aprender.

Os professores cooperam nessa compreensão ressaltando a criatividade das crianças, trazendo-as para participação dos projetos, ouvindo suas opiniões, preservando o brincar como atividade cotidiana para todas as turmas e idades. A criança é vista com seu potencial de aprender, considerando a comunidade em que estão inseridas e toda dificuldade enfrentada por suas famílias e ainda assim aprendem. São produtivas, autorais e entendidas como seres de grandes possibilidades.

Constatamos que a Escola do CAC tem promovido a aprendizagem das crianças daquela localidade. Evidenciamos a potencialidade desse espaço e atitudes repletas de coragem para permanecer funcionando sem recursos financeiros. Ressaltamos o formato criativo e inventivo dos sujeitos do CAC e a capacidade de se reinventar diante das dificuldades que lhes são impostas.

Referências

- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: ED. Forense Universitária, 1981.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2002.
- BIDASECA, K. Pertubando el texto colonial. **Los estudios (pos)coloniales em América Latina**. Buenos Aires: Editorial SB, 2010.

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. (2017). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade**. ORG. BEAUCHAMP, J.; PIAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. 2007.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KRAMER, S.; MOTTA F. M. N. Verbete criança. Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente. Faculdade de Educação, UFMG, MG, 2010.

KRAMER, S. (Org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MACEDO, R. S. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado? **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 67-74. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1088/824>>. Acesso em: 06/10/2021.

MELO, I. L. Centro de Atividades Comunitárias: um projeto, um diálogo, uma história. **Revista Pilares da História**. Ano 13. 2014.

MOTTA, F. M. N. Salada de Crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. C. (Orgs.). **Retratos de um desafio: Crianças e adultos na educação infantil**. 3. ed., 2011, p. 67-84.

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

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TIRIBA, L. **Pré-escola popular: buscando caminhos, ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2018.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.

VIGOTSKI, L. Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Submetido em: 20.02.2021

Aceito em: 07.10.2021