

# Princípios para um diálogo de pesquisa com crianças

## Olhar Sociológico da Infância

Esta tese se explicita contextualizada no campo da Educação. Como primeiro movimento, proponho considerar a emergência de uma sociologia da infância, apontando princípios para sua apropriação como “categoria” de análise. É importante que as tensões persistam entre dimensões amplas e específicas de produção do conhecimento (BRANDÃO, 2002). Ao colocar a infância e as crianças no centro de uma análise relacional, reforço uma postura de compreensão que procura se fundamentar pelo olhar e pela análise sociológica.

Em artigos publicados em 1998 na revista *Éducation et Sociétés*, traduzidos e divulgados no Brasil, Sirota (2001) e Montandon (2001) afirmam a emergência e a constituição de uma sociologia da infância. Abordam a evolução do objeto e as perspectivas que resultam desse campo de conhecimento. Sirota (2001; p. 8), analisando as publicações em língua francesa, remonta a questões postas por Marcel Mauss, na década de 1930, focalizando as crianças em seus contextos sociais. As relações entre gerações e as técnicas do corpo constituem temas de grande relevância. Também Montandon (2001, p. 34), no âmbito das produções em língua inglesa, assinala como a problemática da infância vem de longa data, contextualizada pela industrialização, urbanização, imigração, explosão demográfica e expansão da instrução pública, desencadeada por volta do final do século XIX. Revela o interesse por questões como o trabalho de crianças e por uma suposta idéia de deficiência e delinqüência relacionadas às populações pobres.

Entretanto, em meio ao declínio da Escola de Chicago e a obstáculos metodológicos, foram poucos os estudos da infância com o olhar sociológico. O desinteresse pelas questões da infância, segundo Montandon (2001), relaciona-se à pouca legitimidade acadêmica que suscitava, aparecendo como “categoria minoritária”, “marginal”, “excluída” e “invisível”, tomada como objeto “menor”, signo de incompletude e dependência do ponto de vista tanto físico quanto moral. Até meados da década de 1970, predominou uma idéia de socialização no sentido de fazer acontecer o ser social, definido em um quadro estrutural-funcionalista e configurado

segundo os modos de apreensão das crianças como objeto, reconstruída por meio de dispositivos institucionais, como a escola, a família e a justiça (QVORTRUP, 1995; CORSARO, 1997).

Em oposição a essa concepção, surgem os primeiros elementos de uma sociologia da infância, coincidindo com um movimento geral da sociologia que se volta para os atores sociais. Em uma perspectiva tanto histórica quanto sociológica, há uma tentativa de romper com a ausência das crianças na análise social. A partir da década de 1980, a concepção de infância como categoria social é intensificada pela busca de uma interseção mais consistente das disciplinas que contextualizam suas produções no campo das ciências sociais, entre elas a sociologia da educação. Cada vez mais, as crianças deixam de ser tomadas como objeto moldado pela moral e autoridade dos adultos e instituições, afirmadas como parceiros com os quais é preciso dialogar. Essa noção remete a uma compreensão ampliada das experiências de infância, envolvendo variáveis como classe social, gênero e pertencimento étnico.

Algumas questões permanecem abertas e precisam ser enfrentadas: como apreender a infância como “categoria” e, ao mesmo tempo, afastar-se de uma visão estritamente ideológica? Que metodologias possibilitariam alcançar melhor as experiências das crianças? Como compreender “a infância” como uma categoria em sentido amplo e genérico sem perder de vista o dramático quadro da infância sofrida e outras diferentes expressões da infância? Em que circunstâncias as crianças são produtos ou produtoras da cultura? Existe uma cultura específica da infância? Como se constrói essa “cultura da infância”? Quais são as especificidades desse grupo sociológico? Há, também, uma diversidade de quadros teóricos que afirmam conhecimentos sobre as crianças.

Há na produção científica uma disparidade de posições: uns valorizam aquilo que ela já é e que a faz ser uma criança, outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá vir a ser; uns insistem na importância da iniciação no mundo do adulto, outros defendem a necessidade de proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como agente dotado de competências e capacidades, outros realçam aquilo que ela carece. (PINTO, 1997, p. 33)

Tais questões solicitam reflexões de cunho tanto teórico quanto empírico, procurando compreender em que medida uma apropriação da infância como objeto

sociológico pode contribuir e promover articulações fecundas e necessárias com as ciências humanas. Como ressaltam Souza (2000), Amorim (2001) e Castro (2001), uma questão importante é o foco da análise na relação entre adultos e crianças, que é, por natureza, *alteritária* e requer que a compreensão das presenças sociais não se dê de forma isolada. Dessa forma, pensar a inserção social e cultural da infância implica, também, problematizar as condições de vida e as experiências dos adultos.

As problemáticas associadas à infância, como ressaltam Sarmiento e Pinto (1997, p. 9), estão na ordem do dia das agendas políticas, dos meios de comunicação e da investigação. Situações dramáticas vêm causando impacto público internacional: crianças mortas pela fome, redes de pedofilia, crianças vítimas em conflitos armados, perseguições étnicas, entre outros contextos e condições materiais. A consideração e o tratamento das crianças como atores sociais de pleno direito, não como “menores” ou como componentes acessórios da sociedade dos adultos, têm implicado tanto o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças quanto à compreensão das representações<sup>1</sup> e crenças que incidem sobre as crianças em sistemas organizados.

Contudo, ainda que seja importante ressaltar os diferentes processos de produção de sentido – a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças –, há de se ter cuidado ao afirmar a hipótese de uma “cultura da infância” como movimento de afirmação do caráter plural dos sistemas simbólicos. Não se pode ignorar que as “culturas da infância” resultam de processos de colonização dos respectivos “mundos de vida” pelos adultos que, por sua vez, são decorrentes do processo de institucionalização da infância e do controle dos seus cotidianos pela escola, pelos tempos livres, pelas práticas familiares, pelos meios de comunicação e informação, pelos jogos, etc. (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 22)

No estudo da infância com o olhar sociológico, quaisquer idéias de “cultura da infância” não cabem fechadas em um universo simbólico exclusivo e não estão

---

<sup>1</sup> Quando uso o conceito de representação, faço-o, como Dauster (2000, p. 49), com base em Chartier (1990), associado a uma concepção de prática cultural e relacionado à construção e interpretação da realidade. Supõe classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão da realidade como categorias e correspondem a interesses e relações entre o que é dito e o lugar social daquele que o profere.

alheias à reflexividade social global (GIDDENS, 1996, p. 135). As interpretações da inserção das crianças nos processos de relação e produção da cultura sustentam-se nas condições sociais em que as crianças vivem, interagem e que dão sentido ao que fazem. Não obstante, tais ponderações não contradizem o entendimento das singularidades – nas diferentes formas de inserção social – de apropriação e partilha da produção da cultura humana. Pensar a especificidade da infância remete às contradições e relações de poder que instauram os diferentes processos simbólicos que constituem uma cultura humana demarcada como construção histórica. As questões que atravessam a cena social tocam crianças e adultos. A escola, o trabalho, os tempos de lazer, os brinquedos, as brincadeiras, as artes, as cidades, a imaginação, a criatividade, o afeto, a sexualidade, a autonomia, a dependência, a educação e o cuidado nos colocam diante de nossa condição humana relacional.

Compreendo o movimento político – produzido tanto no contexto acadêmico quanto nas lutas, resistências e conquistas sociais – em que se propõe consolidar conhecimentos em que reflitam as formas de inserção e dignidade social das crianças. Mas tenho cautela ao afirmar uma idéia de “Educação da Infância” como “campo particular” da Educação, instituindo-se como uma “Pedagogia da Educação Infantil” (ROCHA, 1999, p. 11). O “campo da Educação” (marcado, em sua trajetória de constituição, por diferentes campos disciplinares, bem como pelas próprias contradições internas e relações de poder) já é bastante complexo para serem inseridas novas e, talvez, desnecessárias fragmentações. Também, porque toda pedagogia é da infância, da juventude, dos adultos, etc.

Como princípio político, reconheço ser significativo – ainda que avanços venham ocorrendo – reafirmar a precariedade em que a Educação Infantil ainda está envolvida, e que muito deve ser feito até que o direito à educação e à escola de crianças de 0 a 6 anos possa se concretizar (CRAIDY, 1994). Isso requer a consolidação de prioridades e a superação de uma histórica “menorização” da presença das crianças na sociedade, e envolve tanto o debate e a formulação de

políticas públicas quanto condições e canais de expressão no âmbito das produções acadêmicas.<sup>2</sup>

Entretanto, para além do que é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) como uma educação em creches para crianças de 0 a 3 anos, em pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos e a partir de 6 anos o Ensino Fundamental, o que de fato constitui uma “Pedagogia da Educação Infantil”, ou mesmo, uma “Pedagogia da Infância”? Certamente, não cabem mais fragmentações entre as noções de cuidar, educar e ensinar. São concepções e ações que dizem respeito a todo contexto de formação humana, seja este com crianças pequenas, adolescentes, adultos ou pessoas idosas, nas suas muitas diferenças.

Os argumentos utilizados para diferenciar os espaços institucionais da escola e da creche/pré-escola, também, são frágeis. Segundo Rocha (1999, p. 61-62; 2001, p. 29), enquanto a escola tem como sujeito o “aluno”, como objeto o “ensino” – nas diferentes áreas – e realiza-se por meio da “aula”, a Educação Infantil tem como objeto “as relações educativas” travadas em um “espaço de convívio coletivo”. Afirma, ainda, que, enquanto o objeto do campo da Pedagogia define-se como o ato pedagógico em determinada situação, no caso da Educação Infantil esse objeto concretiza-se pelo contexto das relações educacionais pedagógicas, e não pela análise de cada um dos fatores determinantes da educação.

Compreendo que esta noção não favorece o entendimento das relações institucionais entre crianças e adultos, tampouco os processos de mediação, apropriação e produção da cultura humana. Esta consideração se faz necessária uma vez que, nesta tese, faço a opção de não operar com o conceito de “Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil”. Tenho observado a emergência de novas formas de isolamento e especialização da infância, bem como o risco de recair em relações espontaneístas e abstratas entre adultos e crianças, que reforçam uma menorização da presença das crianças no contexto social, bem como enfraquece a importância e lugar social dos adultos, nas relações com as crianças.

---

<sup>2</sup> Reforço a importância da Anped, particularmente do GT Educação da Criança de 0 a 6, que, a partir da década de 1980, diante da necessidade de um posicionamento dos movimentos políticos pré-constituente e, mais tarde, da LDB, buscou ampliar do debate teórico em torno de temas como as crianças brasileiras, a formação profissional e as políticas públicas para a Educação Infantil.

Compartilho a noção de que são muitas as formas de inserção cultural e produção simbólica, bem como são diferentes os atores que emergem na cena social: crianças, adolescentes, adultos, homens, mulheres, idosos, etnias, inserções sociais, geográficas, culturais, expressões do corpo e do movimentar-se humano, etc. Contudo, não creio ser fundamental, ainda que possível, fixar olhares para sujeitos específicos, perdendo de foco sua *alteridade*, o que pressupõe permanente encontro e confronto (GEERTZ, 1999, p. 33). O que se reivindica não é um olhar para culturas específicas, de forma isolada, mas formas singulares de diálogo com uma cultura que se expressa dialética nas formas mais sutis de existência humana.<sup>3</sup> Problematizar a infância, o corpo, as relações entre crianças e adultos, os processos de elaboração do conhecimento diz respeito à educação humana. A reflexão dos conhecimentos culturais / escolares e dos processos de institucionalização / controle / disciplina das crianças são temas que estão postos para os diferentes contextos e processos de formação humana.

### **Infância: uma construção histórica e relacional**

Mesmo reconhecendo a afirmação de que a infância como construção social talvez seja, hoje, quase lugar comum na análise sociológica (SARMENTO, 2001, p. 13), pretendo continuar tocando no ponto de que a infância não é uma idéia abstrata, tampouco natural, menos ainda neutra. Sua visibilidade está condicionada e condiciona as relações que os diferentes sujeitos inscrevem e conformam. Esse entendimento reforça uma concepção de que o estatuto e os papéis sociais que são atribuídos à infância mudam com as formas sociais de que as crianças são sujeito e objeto de variação e de mudança em função de dimensões sociais como classe, contextos culturais e relações de gênero, entre outras.

A propósito, desde os séculos XVII e XVIII, vem se consolidando um conjunto de representações, discursos, teorias, sentimentos e crenças sobre as crianças, estruturando dispositivos de socialização e controle (ARIÈS, 1981). Os

---

<sup>3</sup> Como Geertz (1978, p. 15), defendo um conceito semiótico de cultura, que enreda os diferentes atores sociais em uma complexa teia de significados; um sistema entrelaçado de signos que condiciona ações e discursos, linguagens e modos de construção de mundo, interações sociais e relações de poder.

tempos atuais, por sua vez, introduziram novas circunstâncias e condições à vida e à inserção social da infância, o que justifica outros olhares e atenção. Pinto e Sarmiento (1999, p. 10), tomando por referência a análise social de Giddens (1996), chamam atenção para o fato de que a concepção de infância, a partir do século XX, encarnou uma “reflexividade institucional”, que reconfigurou os modos dominantes de interpretação da realidade, condicionando olhares, atitudes e práticas dos adultos com relação às crianças. Em outras palavras, o conhecimento institucionalizado passou a contribuir, de forma decisiva, para a produção da realidade social das crianças. A construção simbólica de um estatuto social para a infância, inicialmente conformado pelo e no discurso médico-psicológico, tendeu a ser pulverizado em variados domínios de saberes, multiplicando as imagens sociais das crianças.<sup>4</sup>

São imagens contraditórias, e assim devem ser tomadas e percebidas. A expressão das crianças no espaço público, por mais ambígua que seja, possibilitou outros discursos e olhares das crianças, trazendo a infância para a cena de discussão e conquista de direitos sociais coletivos e subjetivos. Sabemos que essas imagens também estão envolvidas em uma crescente institucionalização de um mercado globalizado, no qual assistimos a uma infância fragmentada entre a produção e o consumo, que, ao mesmo tempo que gera uma concepção de sujeito de direitos e anuncia uma imagem de “criança-cidadão”, ganha visibilidade em novos investimentos e relações de poder.

Entretanto, tal reflexão não pode nublar a importância do discurso da cidadania da infância ou das crianças como sujeitos sociais, principalmente, quando significado em um contexto social organizado, como no caso do final da década de 1980, que gerou um movimento de defesa de direitos das crianças em diferentes campos de atuação social. Mesmo reconhecendo o agravamento das condições de vida das crianças em diferentes domínios, o discurso da cidadania das crianças apresenta o desafio de mudanças políticas e sociais que tensionem as formas de inclusão social, de participação na produção da sociedade e suas instituições. A visibilidade social das crianças como sujeitos de direitos escancara desigualdades

---

<sup>4</sup> HENDRICK, 1994, *apud* PINTO e SARMENTO, 1999, p. 16.

sociais, submetendo nosso olhar a uma precariedade de relações que envolve adultos e crianças (KRAMER, 2003, p. 58).

Apoiado nesse princípio, Sarmiento (2001, p. 16) toma de empréstimo duas categorias<sup>5</sup> importantes à compreensão dos fenômenos expressos pela idéia de infância. Se, por um lado, a idéia de infância se expressa de forma “hegemônica” no contexto das sociedades industriais-capitalistas, demarcada em seus efeitos perversos, por outro, de forma “contra-hegemônica”, expressa na difusão mundial de direitos, abre caminhos para um outro tipo de inserção social das crianças, configurando outras condições de expressão de sua dignidade. Este debate é imprescindível para a consolidação de políticas sociais efetivas, bem como para a ressignificação da produção de conhecimentos em outra ordem simbólica e histórica.

### **Infâncias, pesquisa e conhecimento**

A proposição de uma pesquisa “sobre” e “com” a infância implica reflexão política, ética e estética da visibilidade histórica das crianças. Sua elaboração expressa o projeto cultural que a condiciona e anuncia. Como ressalta Larrosa (1998, p. 68), “a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram”. Sob a legitimidade de saberes científicos, a infância, de diversas maneiras, foi e tem sido explicada e nomeada: a definição de fases e processos de desenvolvimento, sua cognição, sua moral, seu comportamento afetivo, bem como as precariedades sociais de abandono, de miséria, de vidas na rua, de prostituição, de delinqüência, configurando-se como alvo de recorrentes e permanentes preocupações e investigação. No contemporâneo, emerge uma idéia de cidadania da infância tensionada entre o direito e o consumo, marcada por instituições, contextos e objetos culturais como a televisão, os shoppings, os jogos, os brinquedos, a escola, os lazeres, as políticas para a infância, etc.

Mas se tanto já foi pesquisado, respondido e apropriado com relação às crianças, por que é fundamental continuarmos procurando aproximação da infância,

---

<sup>5</sup> SANTOS, 2002, p. 72. Neste texto são ressaltadas as categorias “globalização hegemônica” e “globalização contra-hegemônica” para uma compreensão dialética da globalização como fenômeno mundial.



das infâncias, das suas histórias, da infância do outro, da nossa própria infância? Como afirma Larrosa (1989, p. 70-72), se, por um lado, a alteridade da infância não significa que as crianças não possam ser apropriadas por nossos saberes, por nossas práticas e por nossas instituições, e, como já ressaltado, foram apropriadas de muitas maneiras e contextos, por outro lado, sabemos que a alteridade da infância é mais radical, que resiste enigmática a nós, pesquisadores e instituições. Se devemos continuar buscando nos aproximar das crianças é porque elas nos inquietam, desafiam e desconstroem nossos saberes.

As respostas que buscamos dependem da capacidade de assumir responsabilidades – nisto reside o princípio dessa relação política, ética e estética da pesquisa e das relações sociais com as crianças – diante daquilo que as crianças irão mostrar e daquilo que iremos conhecer. Dependem, também, da capacidade de colocar em questão os lugares que construímos para ela. A compreensão da infância que fomos capazes de produzir nos expõe, expõe nossa sociedade. Toca em uma reflexão sobre o poder: até que ponto estamos dispostos a partilhar com as crianças (poderia referir aqui a atores sociais com histórias singulares, como as mulheres, os negros e tantos outros grupos humanos que se apresentam enigmáticos pela sua diferença-beleza-estranheza-exclusão) da reconstrução e ressignificação do nosso presente/olhar?

A pesquisa da infância coloca no centro da reflexão o lugar que os adultos, as instituições educativas, as famílias ocupam nos processos de construção, partilha, transmissão, apropriação e domínio da cultura, das experiências, dos saberes e dos aparatos técnicos. O conhecimento sobre a infância privilegiou a dominação e o controle. E, como afirma Rodrigues (1992, p. 119), poucos foram os domínios da experiência humana que o pensamento ocidental se permitiu elaborar tantas generalizações e assumir como sendo “naturais” procedimentos dependentes de convenções, crenças e valores. Ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, materializou-se em “manuais de civilidade e boa conduta”, em instituições e métodos, com estatuto de verdade científica. Definiu-se uma norma da infância elegendo uma lógica desenvolvimentista-positivista como princípio único para estabelecer as diferenças entre os adultos e as crianças (CASTRO, 2001, p. 19). A Infância foi concebida como

um fragmento de tempo a ser deixado para trás, esquecido em nome de um futuro idealizado, espaço a ser percorrido e vencido em direção ao que se projetou como maduro, racional, moral e científico.

Nesse contexto, a educação/ escolarização/ socialização da infância significou objetivamente moralizá-la, expressando-se como um processo longo de inscrição de um “outro” maduro, moral, racional na infância, encarnado na voz imperativa da vigilância, da repreensão e da punição (FERNANDES,1996). O olhar da criança – sua curiosidade, sua imaginação, sua fantasia, sua imprevisibilidade – foi representado como doença social, pura negatividade, e sua especificidade em relação aos adultos, julgada como “débito social”, um traço social a ser apagado. Mas que outra compreensão da infância nos seria possível? Esta é a pergunta que faz Castro (2001, p. 21) propondo uma inserção da problemática da infância como dimensão político-ética, na qual ainda retomo e incluo a dimensão estética (SOUZA, 2001), em um contexto de produção coletiva da cultura, experimentada nos processos coletivos de significação do social.

No campo da pesquisa, como em qualquer outro campo social, é preciso assinalar a histórica “menorização” das crianças na participação da construção da cultura e na organização dos sistemas sociais. Isso torna urgente, ainda citando Castro (2001, p. 28), desfocar o debate sobre uma suposta inferioridade ou incompetência da criança em relação ao adulto, para colocá-la em termos processuais e relacionais, buscando os significados que emergem na ação e da ação das criança, mesmo, ainda, mergulhada em relações desiguais de poder e saber. Contrapondo-se a essa “menorização” das crianças – por razões sociais e ideológicas –, o conhecimento da infância se revela na capacidade de reconhecer as várias e surpreendentes formas de expressar sua “voz” e de agir no mundo.

Seguindo as trilhas deixadas por Benjamin (1987a e b), tomo a infância como categoria central da história, chave para a compreensão de uma época em que passado, presente e futuro entrecruzam-se. Pesquisar a infância com esse olhar significou buscar a própria condição humana, entender a história que produzimos e que nos produz: uma compreensão da infância – que não é romântica, tampouco

ingênua – em sua inserção social, cultural e política, em suas formas de participar da produção da cultura.

Como professor (do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMG), meu discurso/olhar está marcado pelo meu lugar acadêmico, co-responsável pela formação de outros professores de educação física, e pelas relações estabelecidas com as crianças no espaço escolar. Os sujeitos e os contextos das ações pedagógicas que partilho constituem o princípio de onde parto e falo. A Educação Infantil não foi desde o início de minha vida acadêmica o trajeto, a fonte prioritária de experiências e conhecimentos. Mas foi no contexto da Educação Infantil que busquei uma compreensão da infância e de suas relações sociais. Meu olhar para a Educação Infantil foi o detonador desse processo de pesquisa e produção de conhecimentos, o que, também, potencializa enriquecer, fundamentar e articular o conhecimento produzido no âmbito da educação física.

Partindo desse lugar discursivo, proponho empreender uma compreensão das crianças, reconhecendo que esse olhar se constitui dinâmico e parcial. Não proponho conhecer “a infância”, mas construir uma análise de um grupo singular de crianças, sob determinado recorte histórico e social. O diálogo com crianças e professoras em uma escola de Educação Infantil pode ajudar, nesse sentido, a vencer a tentação, ou o equívoco, de focalizar a infância como uma idéia desencarnada da cultura e desvinculada das relações sociais, superando visões ora ingênuas ora maniqueístas.

Concordo com Sarmiento (1997, p. 26) quando afirma que as metodologias que se propõem a entender a infância devem ter como foco principal a “voz das crianças”. Mas, se os discursos não são neutros, também não há olhos e tampouco ouvidos inocentes. Que discursos emergem desses sujeitos crianças e professoras que se constituem em um contexto singular? Onde ecoam suas vozes? Como ressalta Geertz (1999, p. 33), a diversidade, o outro, nem sempre se expressa por um contraste social bem definido. Se queremos compreender, é preciso, antes, aprender a reconhecer de que lugar olhamos para sermos capazes de apreender e inscrever o discurso do outro, entender a distância que nos separa e compreender a densidade e a complexidade de nossas relações.

Interessou-me conhecer os adultos e o contexto social com os quais essas crianças se relacionam e para as quais direcionam suas práticas sociais. Neste desenho de pesquisa, fui delineando uma fundamentação teórica em que busquei elaborar um processo de conhecimento “sobre” e “com” as crianças; crianças que partilham e experimentam práticas sociais demarcadas pelos lugares de crianças e de adultos (professoras, pais, mães, comunidade, pesquisador), construindo-se e reconstruindo-se como sujeitos.

Parto do princípio de que nos corpos dos sujeitos estão “encarnadas” as “marcas do contemporâneo”. Nesse sentido, a compreensão da infância e de suas relações sociais também se explicitam no corpo e na memória das professoras, constituem e conformam seu discurso. Partindo da hipótese de que o brincar se tornou uma das principais estratégias de efetivação de uma concepção de infância e Educação Infantil, seus processos, instrumentos e conteúdos – sabendo que as práticas corporais não estão isentas de significados e ideologias que a contextualizam –, isso se tornou fundamental para compreender os discursos que dão materialidade às políticas de infância e às relações cotidianas.

A reflexão do brincar atravessou a pesquisa, demarcou as relações com as crianças e professoras. O discurso da relação da infância com o brincar está impregnado no ideário pedagógico atual da Educação Infantil. No sentido de uma educação do corpo, constituiu a orientação e foco da pesquisa. Como fundamento teórico, poderia dizer que esta pesquisa se refere a uma articulação corpo-memória na expressão dos sujeitos.

A exposição do trabalho está organizada em quatro eixos, que estruturam os capítulos da tese. No primeiro capítulo, apresento o processo de investigação realizado. Partindo da delimitação do objeto de pesquisa, proponho contextualizá-lo no quadro histórico de uma política municipal, ressaltando questões e tensões que requerem análise. Descrevo o percurso da pesquisa apresentando as relações com os sujeitos envolvidos e as escolhas representativas na elaboração da metodologia, dos instrumentos, do desenho da pesquisa e das referências com que dialoguei.

No segundo capítulo, sistematizo os diferentes tempos e espaços de uma creche comunitária e as relações estabelecidas entre as professoras e as crianças em

seu contexto comunitário. Enfoco um processo de classificação e distribuição das relações que atravessam os corpos dos sujeitos, instaurando signos que vão dando sentido ao cotidiano escolar, envolvido em um contexto discursivo mais amplo. A brincadeira aparece como elemento central de um diálogo no qual aponto alguns constrangimentos que os sujeitos – crianças e professoras – sofrem, sem perder de vista as brechas que estes encontram para a elaboração de suas relações.

No terceiro capítulo, partilho a narrativa de uma história de constituição do espaço e das relações institucionais: sonhos e conquistas, papéis sociais experimentados e incorporados, participação na história da Educação Infantil, conquista do lugar de professora, experiências de infância, de formação e de inserção cultural, suas formas de apropriação e reconhecimento de saberes, entre outros temas. Focalizo os lugares sociais nos quais os sujeitos participam e se apropriam de uma história de construção da Educação Infantil no município. São falas, ações, relações, conceitos e preconceitos que, dia-a-dia, se alimentam, se desconstroem e, também, são reinterpretados e reconstruídos.

No quarto capítulo, articulo uma análise da política de Educação Infantil no município às concepções e olhares sobre as crianças na história e nas políticas de infância no Brasil. Enfatizo o projeto cultural que, em Belo Horizonte, constitui a formação humana de crianças e professoras. Apresento um olhar sobre as políticas de Educação Infantil no período posterior a 1993 e mostro como elas vêm se refletindo e refratando nas instituições conveniadas: uma história que envolve diferentes atores e instituições, e traz à cena valores públicos e políticos que podem fortalecer a autoconsciência dos sujeitos que partilham uma trajetória comum, possibilitando-lhes exercer a capacidade de decifrar uma cultura complexa e contraditória que os envolve.

Finalizo esta pesquisa reafirmando a atenção aos significados que emergem das experiências e narrativa de uma história partilhada e reforço a importância de reassumir uma condição de sujeito na produção das práticas, das teorias, dos instrumentos e dos processos de apropriação e deciframento do mundo. Considero, nesse sentido, um processo educativo que se anuncie como caminho humanizador dos

diferentes sujeitos que partilham de mesmo tempo-espaço institucional. Apresento, ainda, algumas sugestões de temas que podem ser aprofundados em novas pesquisas.