

Entrevista concedida às doutorandas, Elaine de Paula e Roseli Nazário

Elaine de Paula : nane@ced.ufsc.br

Roseli Nazário: mazario@furb.br

Aproveitando a estada do professor Manoel Sarmiento no Brasil no mês de julho, tivemos a oportunidade de conversar com ele sobre aspectos importantes relacionados à educação da pequena infância.

1. O senhor poderia nos falar um pouco a respeito de sua trajetória de formação, seu espaço de trabalho e sua função acadêmica atual?

Esta é uma trajetória longa, não foi sempre determinada por minha vontade, mas nela tenho encontrado espaços de trabalho que me satisfazem plenamente.

2. E a preocupação com as crianças, como apareceu nesta trajetória ?

Digamos que a infância não foi minha primeira prioridade nem era, propriamente, o objeto de minha preocupação acadêmica intelectual inicial, embora venha se constituindo cada vez mais como objeto central do meu trabalho científico.

Fiz Licenciatura em estudos portugueses e toda a minha travessia foi sempre tentar perceber os modos e processos de significação, em particular, a questão das culturas. Quando era estudante universitário em Portugal, o Portugal do Fascismo, a minha questão era estudar Antropologia, mas Antropologia não existia naquela Portugal. Como as ciências sociais estavam ligadas na universidade portuguesa, os estudos portugueses funcionaram, para mim, como um outro motivo de interesse que também ia direção da cultura, da literatura e da história, o que me aproximava um pouco do meu objeto de afeto, das culturas, ainda que não fosse aquilo que desejava fazer inicialmente.

3. E depois disso ?

Depois, entrei na universidade como formador de professores. Primeiro como professor e depois como formador de professores, especialmente como formador de professores de crianças mais pequenas, portanto, a partir deste momento, minha trajetória resta determinada pelo fato de vir a trabalhar com esse público, com esses professores, quer na formação inicial, quer depois na pós- graduação.

4. Qual o impacto do movimento de pesquisa nesta trajetória ?

No mestrado estudei a escola primária (ensino fundamental), em particular as culturas que ocorrem entre profissionais e professores. No meu doutoramento meu estudo se aprofundou no sentido de perceber quais lógicas de ação ocorrem nas escolas e aí descobri que faltava o essencial, que era perceber as crianças para além da sua condição de aluno. Desde então tenho orientado todo o meu trabalho para esse sentido, o de compreender as crianças e as infâncias para além da dimensão institucional de alunos, mas também concebendo sua condição de ofício de aluno. Esse trabalho vem se desenvolvendo desde 1997, vai aí, portanto, cerca de 13 anos de investigação.

5. Quais foram, para o senhor, episódios marcantes nestes 13 anos ?

Tive a oportunidade e o privilégio de, em 1997, conhecer praticamente todos os investigadores da infância do mundo em um encontro na Dinamarca. Neste mesmo ano também saiu a primeira edição do livro “Crianças, Contextos e Identidades” publicado com o meu colega Manoel Pinto que é da área da Comunicação Social; tínhamos ido juntos à Dinamarca. A partir daí fui ampliando meu trabalho com temas como: Trabalho Infantil, Políticas para Infância, Políticas de Proteção às Crianças, Culturas Infantis e, mais recentemente, as Crianças na Cidade.

6. E atualmente ? Em que espaços e funções têm atuado?

Neste momento, ocupo duas funções articuladas com o meu trabalho científico: uma que é na direção do Programa de Doutorado em Estudos da Criança, que é o primeiro programa de doutoramento em estudos da criança na universidade portuguesa, o qual ocorre na Universidade do Minho em Braga. Temos tido cerca de 30 candidatos a cada ano, distribuídos pelas várias áreas de especialidade dentro dos estudos da criança. Normalmente concorrem mais candidatos do que aquilo que são as vagas existentes, fato este que é muito positivo para o cenário de uma universidade portuguesa.

Sou também diretor do departamento de Ciências Sociais de Educação onde coordeno todo o trabalho científico e acadêmico em áreas que não são apenas da infância, mas também de orientação, política educativa, e administração educacional.

7. Um dos seus textos intitula-se: “Infância, exclusão social e educação como utopia realizável”. Em primeiro lugar, o senhor poderia nos explicar o que entende por “exclusão”?

Exclusão é uma palavra utilizada nas ciências sociais de forma um pouco dispar e, portanto, nem sempre consensual, mas que tem um sentido de privação de direitos. Esse é então o sentido que proponho para a palavra exclusão. A palavra exclusão está associada a desigualdade social e essa desigualdade tem repercussões diretas nas crianças, ou seja, as crianças sofrem formas sociais particulares das consequências das desigualdades e da exclusão.

8. Como assim? O senhor poderia nos esclarecer sobre este ponto das repercussões diretas da exclusão sobre as crianças?

Há alguns indicadores que mostram percentualmente que há mais crianças pobres do que adultos pobres. Portanto, há indicadores que as famílias pobres têm mais crianças do que as famílias de classe média. Por outro lado, a pobreza das crianças é um dos indicadores de exclusão, ainda que não seja toda a exclusão, isso tem efeitos mais amplos na medida em que as crianças são privadas precocemente de alguns direitos que farão diferença e que terão que ser conquistados depois, ao longo de toda sua vida adulta.

9. Ainda em relação ao texto supra citado, o senhor afirma que sendo a exclusão social um fenômeno estrutural, a escola pode pouco, mas, afirma também que esse pouco pode ser incomensurável se o projeto educacional garantir um processo político-pedagógico de transformação social e institucional.

Em sua opinião, nas instituições de educação infantil existem possibilidades de construção de projetos educativos com tal perspectiva? Quais seriam, em sua opinião, os elementos necessários para que isto aconteça?

Sem dúvida alguma reconheço que possibilidades de projetos educativos com perspectivas de transformação social e institucional existem. O que eu digo neste texto, e que me parece ainda atual, é que sendo a exclusão um fenômeno estrutural, a escola não pode muito porque é necessário que seja alterado o modelo de desenvolvimento, estrutura econômica, direção política nos países e no mundo. As mudanças econômicas, sinal da crise econômica, como o aumento do desemprego tanto no Brasil como em Portugal tem implicação direta nas crianças, na sua qualidade de vida, nas suas oportunidades, sendo certo que o agravamento da crise econômica tem efeitos sobre as crianças, mesmo com todo o esforço que possa ser feito por muita gente, pela escola e pelos professores. Mas não se pode negar o testemunho da relativa importância das escolas no fenômeno da exclusão. O pouco que a escola pode, não pode ser desperdiçado, porque isso é determinante, isso é muito importante. A escola é a primeira instituição pública a que geralmente as crianças acessam. A escola é o espaço onde as crianças podem confrontar-se com possibilidades vivas de alguns de seus direitos, ou não, dependendo do que a escola fizer: direito à educação, direito a brincar, e outros direitos associados à proteção. Aqui no Brasil dizem frequentemente que a escola é o lugar em que as crianças podem tomar duas refeições quentes por dia, não sendo certo que o fazem ao fim de semana, em casa, dado algumas situações de extrema miséria. Existem muitas evidências que as crianças gostam da escola, desejam estar na escola, o que significa que a escola tem um papel determinante não apenas no sentido de minorar os efeitos das desigualdades e da exclusão das crianças, mas no sentido de promover competências e capacidades das crianças para que elas possam, enquanto cidadãos presentes e futuros, ter um papel ativo na mudança social. Mas acho que a escola não pode desempenhar sozinha esse papel, há necessidade de se articular com outras forças

da sociedade, as públicas e as redes solidárias, para que tenham um papel interveniente no processo institucional. É um pouco desse desafio de se pensar a escola no âmbito de uma rede social mais ampla de relações inclusivas que as escolas são chamadas a realizar, como orientação no âmbito de seus projetos pedagógicos.

10. Ao falarmos sobre esse espaço da escola e sobre a escola como um dos direitos das crianças, podemos dizer que vivemos no Brasil, ainda intensamente, um discurso localizado no interior da escola, que lança ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), um olhar negativo sobre esse documento. Percebe-se a crítica traduzindo-o como um “passar a mão na cabeça” das crianças. Sobre esse aspecto gostaríamos de saber se há semelhante idéia por parte dos profissionais da educação em Portugal sobre documentos que se destinam à defesa dos direitos das crianças portuguesas.

O que se passa é que há uma realidade múltipla. Há escolas e, necessariamente, professoras e educadoras que são muito ativas e intervenientes sobre os direitos das crianças, quer no jardim de infância, quer junto as comunidades, junto às famílias e são, nesse caso, as principais defensoras dos direitos das crianças, principalmente em situações em que as crianças são vítimas de mau tratos e de negligência, portanto, elas, as educadoras, tem um papel determinante na defesa dos direitos das crianças. Mas é provável que existam outras escolas e outros profissionais da educação que ignoram os documentos que definem os direitos das crianças, ou seja, consideram que a sua missão é uma missão especificamente educativa e, mais estritamente, escolar, e que, portanto, a questão dos direitos é uma função da sociedade e não uma questão da escola. Creio que há um equívoco profundo nesta justificativa, pois a criança ao passar pela escola não está sendo “preparada” para a vida, mas esta a viver, e a criança não faz de toda essa expressão momentos de vida fora e dentro da escola. A vida está dentro da escola, do jardim de infância, então, as crianças precisam ser assumidas, claramente, como sujeitos de direitos, em todas as suas dimensões; nos direitos de proteção, nos direitos de provisão (que supram suas necessidades de desenvolvimento), e nos direitos de participação. É neste último tipo de direito que normalmente a situação é mais crítica, ou seja, no reconhecimento de que a criança tem capacidade de influenciar os coletivos, sobretudo o coletivo escolar. É aqui que ela é menos atendida e até muito ignorada. Ignorada pelos educadores que continuam a pensar (ainda que haja muitas manifestações a favor, e isso é importante) a escola como um local de poder do adulto e não como um lugar da interação das crianças com os adultos na construção e transmissão da cultura.

11. Em que medida os pressupostos da Sociologia da Infância podem contribuir para enfatizar os direitos das crianças, em especial, o direito de participação?

Eu creio que a Sociologia da Infância introduziu a partir da sua emergência, ao final dos anos 80 e 90, na nova Sociologia da Infância, uma reflexão que já é comum noutras áreas do conhecimento e em outras disciplinas das ciências sociais (na antropologia, história da infância, filosofia da infância, pedagogia e psicologia também), mas não uma reflexão em torno da autonomia da criança, e aproveitamento da autonomia como sujeito, autonomia enquanto objeto do conhecimento; no sentido da percepção da criança a partir de si própria e da alteridade da sua cultura, do seu comportamento e da sua ação. E este chamar a atenção para a criança, quando as atenções estavam concentradas ou no modelo de desenvolvimento social, ou na instituição, ou na cultura e na sua necessidade de transmissão, tem fortíssimas implicações dentro das escolas, porque significa perceber a criança na sua condição de aluno, mas também na sua condição de membro da sociedade e, portanto, cidadão, e procurar encontrar formas de trabalho pedagógico que partindo da criança, possam promover claramente a sua inclusão. Neste sentido, a Sociologia da Infância não substitui o discurso pedagógico, mas é um dos elementos fundamentais para a reflexão da metodologia capaz de construir novas perspectivas de trabalho. O discurso pedagógico funda-se por um lado numa visão de mundo, por outro lado numa concepção de sociedade, por outro lado ainda, numa concepção de cultura e de conhecimento e, ainda por outro lado, numa concepção sobre o que é instituição, precisamente, o que é instituição escolar e suas formas de organização. O que a Sociologia da Infância chama atenção é para a necessidade de os processos educativos também serem pensados a partir de uma concepção de criança, mas de uma concepção renovada de criança e não de uma concepção do ser em devir, que é próprio da psicologia (psicologia do desenvolvimento, psicologia piagetiana). Uma concepção do ser concreto, nas suas características, competências, habilidades, capacidades e dificuldades atuais. Pensar a Pedagogia a partir de uma concepção de criança na sua dimensão atual é, provavelmente, o principal contributo que a Sociologia da Infância pode dar ao trabalho pedagógico.

12. Sentimos a necessidade de perceber as crianças para além da escola, e sabemos que conhecemos pouco as crianças, em particular, aquelas crianças que nos parecem estar a margem da margem, crianças indígenas, quilombolas, abrigadas, portanto, ao levantarmos os pressupostos da Sociologia da Infância não corremos o risco de padronizar os estudos sobre elas?

Esse é um desafio político e social para toda a sociedade e também um desafio epistemológico contemporâneo, colocado para a sociologia da infância e, nessa matéria, tem vindo a defender, como outros pesquisadores, a ideia de que exatamente a análise das crianças que estão à margem da normatividade da infância ocidental (normatividade essa que foi produzida a partir de uma referência que são as crianças europeias e as crianças europeias da classe média) é determinante para conhecer a infância em todas as suas características e para conduzir a um conhecimento que seja realmente um conhecimento inclusivo, para que não seja um conhecimento regulação, mas sim um conhecimento capaz de permitir uma representação de propostas emancipatórias para as

crianças que são vítimas de exclusão. Neste sentido, um estudo sobre as crianças de rua, um estudo das crianças dos grupos étnicos minoritários (as ciganas em Portugal, as crianças indígenas no Brasil); um estudo sociológico sobre as crianças portadoras de deficiências, por exemplo, também, e, de uma forma global, o estudo das crianças dos países mais pobres, das regiões mais pobres dos países ricos, etc., é um contributo absolutamente determinante para que seja posta em equação essa normatividade, para que se percebam outras formas de construir e conceber uma concepção de criança, para que, de fato, se possa resgatar as formas de colonização - direta e indireta – promovendo para todas as crianças uma cidadania plena. E cidadania plena significa:

- *Cidadania social* = enquanto membros da sociedade e, portanto, providos de direitos, direitos que a sociedade reconhece;
- *Cidadania cognitiva* = reconhecimento da capacidade das crianças produzirem cultura e essa cultura **certificada** em si mesma;
- *Cidadania íntima* – termo que temos vindo a trabalhar no pensamento **não só com a Infância**, e que significa o reconhecimento que a criança tem o direito a **noção de interlocuções** satisfatórias e, portanto, é inadmissível e inaceitável que essas sejam funções de opção e violência física ou simbólica.

13. Professor Sarmiento, com toda essa discussão da Sociologia da Infância, a Etnografia se mostra como uma das possibilidades para os estudos na busca por localizar esses outros modos de se olhar as infâncias, porém, percebemos também algumas dificuldades teóricas e metodológicas. Assim, na sua visão, ao incorporar os pressupostos da etnografia nas pesquisas com as crianças, quais os problemas mais recorrentes e quais os maiores cuidados a se tomar?

Etnografia é uma das metodologias usadas na investigação das crianças. Não o único jeito, porque existem muitos tipos. Em primeiro lugar, porque permite o conhecimento da realidade e, em segundo lugar, porque sendo a etnografia um estudo da ação, mas da ação dotada de sentido, permite compreender os sentidos atribuídos pelas crianças ao seu comportamento, fora da sua expressão verbal, pois, sobretudo com crianças muito pequenas, e numa fase inicial da linguagem, torna-se complicado fazer um conhecimento a partir da expressão verbal. Portanto, os métodos *interacionais* são altamente determinantes nesse domínio. Em terceiro lugar, porque a Etnografia se constituindo a partir de uma relação interativa, de duração prolongada, do pesquisador com as crianças, ainda que costumem ser relações democráticas, são simultaneamente reguladoras dos mundos da infância com o pesquisador, mas também do pesquisador para si próprio. Na sua interação com as crianças é muito importante esse reconhecimento. Aliás, isso porque há muitos trabalhos acadêmicos em que há uma redescoberta do adulto enquanto tal, no âmbito da interação com crianças, pelo confronto com a alteridade infantil, pela possibilidade de se exprimir um olhar reflexivo sobre si próprio. Mas há também outras metodologias. A Etnografia não esgota as metodologias possíveis de investigação da infância e da investigação junto às crianças.

Nesse sentido, há duas ou três questões fundamentais. Em primeiro lugar, uma investigação etnográfica é uma investigação muito intrusiva. As pessoas participam muito dos mundos das crianças e, portanto, os respeitos cautelosos dos processos éticos são determinantes, deslocando-se, especialmente para os processos éticos do consentimento informado por parte das crianças. As crianças devem saber o que é que o pesquisador faz, de que modo faz, porque que faz o que faz, e deve ter a possibilidade de desfrutar do olhar do pesquisador, se assim entender. Estamos aqui a falar de uma relação com as crianças que é uma relação absolutamente exigente do ponto de vista ético, tal como é a relação do pesquisador com o adulto. O fato de serem crianças, mesmo crianças pequenas, não pode ser desculpa para o não cuidado ético, pelo contrário.

Em segundo lugar, Etnografia deve ser suficientemente capaz de construir em momentos sucessivos de descrição densa e, portanto, produzir dados - porque nunca são dados, pois são produzidos - e aqui há uma discussão paradoxal, porque dados não são algo que se encontra, mas na realidade dado é algo produzido, que se possa produzir uma informação suficientemente relevante, que possa ser, no entanto, colocada em triangulação para que sua checagem permita, efetivamente, garantir interpretações **alusivas**. Essas interpretações nunca são interpretações certas ou erradas, importa que sejam interpretações **alusivas**, ou seja, interpretações articuladas, **suscetíveis** de contradição, mas articuladas à realidade das crianças. Estamos aqui a falar de uma pesquisa que tem a ver com sujeitos cujos princípios de estruturação psicológicas e comportamental não sejam advindos dos adultos, portanto, calcada na alteridade infantil. Resta saber por que as crianças fazem as coisas que elas fazem e as razões que elas atribuem, é isso que exige esse trabalho contínuo, que é um trabalho de contra-checagem para permitir as tais interpretações **alusivas**.

Em terceiro lugar e finalmente, porque etnografia é grafia do comportamento humano e exige uma grande capacidade de explicitação das realidades e das suas conclusões, e por ser um trabalho de escrita extremamente exigente, não basta retirar conclusões pertinentes generalistas, generalizadas. Importa que essas conclusões sejam de fato extraídas a partir de uma percepção partilhável intersubjetivamente com o leitor, através de uma descrição rica de pormenores, capaz de envolver o leitor na atmosfera emocional das situações para que a etnografia possa ser de fato o relato do vivido na sua expressão primeira.

14. Professor, é certo que um de nossos desafios é o de perceber a etnografia para além da mera descrição para além da banalização do termo. Temos utilizado no Brasil alguns autores como Marli André e DaMatta, que têm indicado a necessidade de afastamento e de aproximação ao universo pesquisado. Mas esse afastamento também não nos coloca numa relação autoritária para com as crianças?

Toda a pesquisa de terreno ou trabalho de campo (não sei como vocês dizem por aqui nós dizemos pesquisa de terreno), de leituras auxiliares de metodologia comunicativas, de escolha interpretativa é um processo dialético, que significa um processo de

externalização, internalização e externalização. São três momentos. O primeiro momento de externalização é aquele momento em que o pesquisador reflete sobre si próprio e coloca entre parênteses o conjunto dos seus pressupostos, de suas experiências, de sua cultura, porque senão não conseguirá entrar na cultura do outro, nesse caso, das crianças.

O processo de internalização é aquele em que o pesquisador vai procurar seguir os fios, as linhas de pensamento estruturantes da reflexividade que as crianças têm sobre a sua própria prática e, portanto, é um processo de intrusão dentro da cultura do outro.

E o processo de externalização que me parece necessário para o terceiro momento, é que o pesquisador vai se afastar dessas linhas para procurar interpretá-las à luz dos quadros interpretativos e dos quadros teóricos que ele tem. Isso pode não significar (é desejável que não signifique!) que o outro processo seja aquele em que o investigador assuma a última palavra. Há toda uma reflexão importante no campo da Antropologia, que tem a ver com a Antropologia Crítica em torno do trabalho etnográfico, em que procura colocar, par a par, o discurso interpretativo com o discurso da ação, e fazer com que o discurso da ação, o discurso dos atores - nesse caso as falas das crianças -, possam trazer por si próprias, uma polissemia das suas expressões, deixando em suspense fios de sentido, que só são suscetíveis de serem resgatados pelo diálogo posterior à pesquisa. Por exemplo, a minha interpretação sobre as crianças deixa de fora a possibilidade de outras coisas estarem aqui **percebidas**. E essa possibilidade de as vozes das crianças serem também a última palavra é alguma coisa que o trabalho etnográfico deve estar atento e deve fazer de uma forma muito intensa. Isso é mais fácil, talvez ainda, quando utilizamos elementos materiais produzidos pelas crianças para comunicarem sobre si, suas vidas, suas escolas, seu presente, suas narrativas. A interpretação dos desenhos é sempre uma interpretação limitada e parcial, e tem que ser assumida nessa possibilidade de interpretação, mas é importante utilizar os desenhos para que outras interpretações possam ser complementares, e as crianças tenham outras formas de prolongar a sua voz, para além do processo de externalização do pesquisador.

15. Professor, com relação á devolutiva sobre as pesquisas realizadas nas instituições em que ocorrem as investigações, qual sua opinião com relação a esse procedimento?

Essa é uma questão extremamente séria, sobretudo quando estamos a falar de crianças bem pequenas e, portanto nós implicamos a trabalhar basicamente em torno das seguintes idéias: a devolução da pesquisa pode não ser feita apenas no final, mas no percurso da pesquisa. Colocar as crianças em confronto com suas próprias conclusões pode ser útil na direção do trabalho, através, excepcionalmente, da exposição de imagens, através de uma apresentação de um *Power Point*, em que as crianças são simultaneamente produtoras e expectadoras de sua própria prática sobre suas próprias práticas e sobre o que elas refletem. E, portanto, há uma espécie de **mídia** analítica: aquilo que se vê, é visto pelas crianças e também aquilo que estão vendo sobre o que elas fizeram é também objeto de uma nova observação, e assim continuamente.

Por outro lado, a apresentação final nem sempre é possível, designadamente, quando estamos a trabalhar com instituições ou com crianças de rua. Portanto, quando os contatos não são permanentes, passíveis de terem continuidade. Neste caso, a devolução deve ser entendida em dois sentidos: não apenas como a partilha dos resultados com os pares, mas também, implicação dos resultados na melhoria nas condições de vida das crianças. Hoje há uma linha muito forte de pesquisas na Sociologia da Infância que continuamente dialoga com os efeitos sociais no duplo conhecimento produzido na melhoria das condições de vida das crianças. Essa é uma forma de devolução, a devolução através do conhecimento para a transformação das realidades sociais dessas crianças.