



## **Sociologia da Infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica**

**Pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida**

**Ana Lúcia Goulart de Faria e Adriana A Silva  
(Orgs.)**

**Sociologia da Infância no Brasil II  
em tempos de pandemia e necropolítica**

**Pedagogias descolonizadoras reinventando  
novas formas de vida**



**Ana Lúcia Goulart de Faria  
Adriana A. Silva  
(Organizadoras)**

**Sociologia da Infância no Brasil II  
em tempos de pandemia e necropolítica**

**Pedagogias descolonizadoras reinventando  
novas formas de vida**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Ana Lúcia Goulart de Faria; Adriana A. Silva [Orgs.]**

**Sociologia da Infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica. Pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 293p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-529-5 [Impresso]  
978-65-5869-560-8 [Digital]**

1. Educação das infâncias no Brasil 2. Lutas sociais 3. Interseccionalidade 4. Pandemia. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Fotos da capa:** Gabriel Schlickmann

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Agradecemos ao fotografo Gabriel Schlickmann pelo imagens que compõem a capa do livro Borba Gato em chamas no ato da @revolucaooperiferica - São Paulo/SP #24JForaBolsonaro #24J

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2021

## SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	9
Maria Renata Alonso Mota	

<b>Apresentação</b>	11
Ana Lúcia Goulart de Faria e Adriana A. Silva	

### Primeira parte

<b>Sobre Oyèrónké Oyèwùmí: por outras formas de ser e estar no mundo</b>	23
Waldete Tristão Farias Oliveira	

<b>TRANSversas: gênero e educação</b>	
Elen Alves de Sousa	43
Eleonora das Neves Simões	
Sara Wagner York/Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junior	

<b><i>Venham pra Roda, vamos começar a brincar!:</i> as danças populares e o encontro de gerações</b>	65
Roberta Cristina de Paula	

<b>Corpo e Cuidado – Um desafio para a Sociologia (da infância?)</b>	99
Eduardo Pereira Batista	
Leila Oliveira Costa	

## Segunda parte

**A precarização do trabalho, desigualdades e dinâmicas de ação coletiva: lutas de fronteira e a Educação Infantil** 115  
Eufrásia Gomes Costa  
Helena Cristina Velardi dos Santos  
Priscila Capeli de Paula Dias

**O brutalismo vai à escola** 135  
Carolina Catini

**Direitos humanos em disputa: entre as lutas sociais e as políticas públicas** 147  
Edson Teles

**Desde o outro Lado: crianças e as imagens sobreviventes em meio a fagulhas e escombros** 163  
Marcia Aparecida Gobbi

**Infâncias e a cidade em tempos de pandemia do Corona Vírus: o direito à cidade em tempos sombrios** 187  
Maria Tereza Goudard Tavares

## Terceira parte

**Por rastros do *entre*: histórias, memórias e o *Ainda-Não* no território das infâncias** 207  
Heloísa A. Matos Lins

**Infâncias Migrantes, Territorialidades e Interseccionalidades** 227  
Rosali Rauta Siller

**Situação de refúgio, infância e estrutura de sentimento** 249

Susy Cristina Rodrigues

**Localizar(-se) (n)no entorno: entre o agir para nada e o projeto pensado Traçados do primeiro ano do Projeto Lugar-Escola e Cinema** 265

Wenceslao Machado de Oliveira Junior



## PREFÁCIO

### **Sociologia da Infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica** **Pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida**

A publicação deste segundo volume do livro **Sociologia da Infância no Brasil** é de grande importância para o contexto contemporâneo brasileiro, em especial para as pessoas interessadas nos estudos acerca das infâncias e seus processos educativos. O primeiro volume, escrito em 2011, no âmbito do GEPEDISC, e organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco, teve como tema central a Sociologia da Infância, um campo em construção naquele contexto brasileiro, em que a afirmação e consolidação dos direitos das crianças e às infâncias se fazia presente.

Neste momento, 10 anos após a publicação do primeiro volume, Ana Lúcia Goulart de Faria e Adriana Alves Silva nos brindam com o segundo volume, que apresenta reflexões, dentre outros aspectos, acerca das culturas infantis, tecidas no âmbito do GEPEDISC e algumas e alguns convidados/as. Ainda um tema em construção, como afirmam as organizadoras da obra. Mas, se em 2011, o tema estava em construção, justamente pela necessidade de consolidação dos direitos das crianças, hoje, em 2021, podemos afirmar que o tema continua em construção, mas o contexto é outro.

No contexto atual, desde 2016, está em curso no Brasil um Governo que, de forma cada vez mais acelerada e acentuada, pauta suas ações nos princípios neoliberais com um forte acento conservador, excludente e fascista. Tal direcionamento do Governo atual brasileiro ameaça fortemente os direitos conquistados no campo das políticas sociais e educacionais. Nossas problematizações, hoje, se fazem necessárias não só para afirmarmos os direitos das crianças e consolidarmos os estudos acerca das infâncias e seus processos de

educação, mas principalmente para que, por meio de uma atitude crítica, possamos traçar estratégias para a retomada dos princípios democráticos no âmbito das políticas públicas brasileiras.

O Livro **Sociologia da Infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica: pedagogias colonizadoras reinventando novas formas de vida**, com o intuito de comemorar os 25 anos do GEPEDISC, reúne textos escritos a partir das discussões realizadas na disciplina *Pedagogias Descolonizadoras, infâncias e necropolítica em Tempos de Pandemia*, ministrada em 2020, pelas organizadoras do livro, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação/UNICAMP. A partir de estudos realizados por pesquisadoras e pesquisadores do GEPEDISC e de outros grupos de pesquisa que se ocupam dos estudos da Sociologia da infância, o livro apresenta uma discussão potente e necessária de temas do campo das culturas infantis, do feminismo, do gênero, dos direitos humanos, das territorialidades, por meio de uma abordagem muito contemporânea.

Nesta direção, os textos contemplam reflexões, problematizações e até mesmo provocações acerca desses temas, em um cruzamento com o contexto de pandemia de Covid-19, que estamos vivendo desde 2020, e os retrocessos em termos de políticas públicas brasileiras, em especial, no âmbito do governo federal. Um livro potente, com textos instigantes, que, sem deixar de problematizar o panorama de exclusões e autoritarismo que vivemos atualmente no governo Bolsonaro, nos apresenta algumas pistas para a construção de outras possibilidades de cuidado e educação. Enfim, que nos ajudam a pensar em outras formas de vida, pautadas nos direitos e na justiça social.

Maria Renata Alonso Mota  
Professora Associada da Universidade Federal do Rio  
Grande – FURG  
Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação  
da Infância (NEPE/FURG/CNPq)

## APRESENTAÇÃO

Contra as ideias da força, a força das ideias!  
Florestan Fernandes

O livro **Sociologia da infância no Brasil (II) em tempos de pandemia e necropolítica. Pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida**, 10 anos após o volume I, com uma primeira coletânea de artigos que apresentou pesquisas no âmbito do Gepedisc Culturas Infantis, realizadas no interior do grupo e/ou na interlocução entre pesquisadoras/es, abordando a questão das crianças pequenas de 0-6 anos como sujeitas de direitos, dentro das pesquisas sociológicas no Brasil, eram tempos menos sombrios, de efervescências na área, e buscou contribuir para um campo de estudos em construção. (FARIA; FINCO, 2011)

Contribuir com um campo de estudos em construção é o que mobiliza o Gepedisc- Linha Culturas Infantis que em 2021, que celebra seus 25 anos, inovando com a Pedagogia da infância com abordagem nas Ciências Sociais - Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas. Salientamos nossa referência às culturas infantis, festejando também o centenário de Florestan Fernandes, que é quem inaugura a pesquisa sociológica com as crianças no Brasil, em suas pesquisas nos anos de 1940, e expresso pela primeira vez no texto **As trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis**. (FERNANDES, 1979)

Florestan Fernandes foi da primeira turma de Sociologia da Universidade de São Paulo – USP, e ele realizou sua pesquisa em um bairro operário judeu de São Paulo, Bom Retiro, construindo o conceito de cultura infantil; e gostaríamos de frisar o conceito *peer culture*, que Corsaro trouxe nos anos de 1990, que, em nossa opinião, poderia ter sido traduzido por cultura infantil e foi traduzido por cultura de pares. O próprio Corsaro faz uma

discussão muito pertinente, a partir de uma pesquisa minuciosa de observação das crianças em coletivo, e nós entendemos que na língua inglesa poderia perfeitamente ter sido traduzido por **cultura infantil**, já observada nos anos de 1940, numa sociologia brasileira. Florestan foi um grande intelectual, professor, pesquisador e deputado que muito nos inspira, especialmente pela atualidade do seu pensamento inovador, pesquisando sujeitos invisibilizados até então no campo sociológico brasileiro: negros, indígenas e as crianças. Ele não tem uma pesquisa específica a respeito da mulher, mas quando faz suas pesquisas, seja com crianças, seja com indígenas, seja com negros, ele nunca deixou de mostrar que não são iguais os homens e as mulheres. Salientamos que, embora seja nossa grande referência, Florestan ressaltou em diversas situações que *não existe sociologia disto e sociologia daquilo*, tem Sociologia, por isso enfatizamos que ele não foi precursor da Sociologia da Infância, foi um grande sociólogo brasileiro que pesquisou atores não convencionais em uma sociologia colonial, tradicional, burocratizada por uma base eurocentrada. Seu orientador foi o sociólogo francês Roger Bastide que, em sua obra, **Brasil terra de contrastes**, afirma:

Se até no contraste existe harmonia, o conjunto persiste também na reconciliação dos antagonismos (...). Existem forças de antagonismo no interior das forças de adaptação, de acomodação, de assimilação, do mesmo modo que as forças de acomodação existem no interior das forças em conflito e no jogo de contrastes. Assim, o sociólogo que estuda o Brasil não sabe mais que sistema de conceitos utilizar. Todas as noções que aprendeu nos países europeus ou norte-americanos não valem aqui. O antigo mistura-se com o novo. As épocas históricas emaranham-se umas nas outras. Os mesmos termos como “classe social” ou “dialética histórica” não têm o mesmo significado, não recobrem as mesmas realidades concretas. Seria necessário, em lugar de conceitos rígidos, descobrir noções de certo modo líquidas, capazes de descrever fenômenos de fusão, de ebulição, de interpretação, noções que se modelariam conforme uma realidade viva, em perpétua transformação. O sociólogo que quiser compreender o Brasil não raro precisa transformar-se em poeta. (BASTIDE, 1971, p.15)

Muitas vezes, tentando nos transformar em poetas e poetisas, o Gepedisc – Linha Culturas Infantis, na nossa trajetória de pesquisa, vem trabalhando com classe, gênero, raça/etnia (ancestralidade afro e povos originários) e idade; trabalhamos com a etnografia, que não é de inspiração etnográfica, como se diz, fazemos etnografia a partir de observações em campo, temos a ferramenta metodológica da interseccionalidade em interlocução com o feminismo negro e sua potente intelectualidade; articulamos arte, poesia, política e pedagogia.

E a partir desse panorama que apresentamos esta segunda coletânea, que nasceu em meio a uma dupla tragédia à brasileira: a pandemia do Covid e o pandemônio genocida do desgoverno bolsonarista, mas nos inflamou de inquietações e energias revolucionárias, como nos incitava Florestan Fernandes. E visando às reexistências inerentes à produção do conhecimento crítico em um país marcado pela opressão, exploração e a alienação de base colonialista, organizamos este livro com o desejo de socializar os debates ocorridos no segundo semestre de 2020 em ambiente virtual na disciplina *“Pedagogias Descolonizadoras, infâncias e necropolítica em Tempos de Pandemia”*.

Inserida no contexto dos Seminários de Aprofundamento da Pós-Graduação em Educação da FE/Unicamp, organizado e coordenado por nós, Ana Lúcia e Adriana, organizadoras deste presente livro, teve na interlocução das Pedagogias Descolonizadoras, em torno das infâncias brasileiras, presentes e potentes nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Gepedisc – Culturas Infantis um encontro com o conceito de necropolítica (MBEMBE, 2016). Problematicando a morte das crianças Agatha Félix, João Pedro, Miguel ..., dentre tantas outras crianças negras e pobres assassinadas pelos aparatos ou omissões intencionais do Estado brasileiro, historicamente marcado pela violência, com um racismo estrutural, fascismos, homofobias, dentre outras faces do horror capetalista (KRENAK, 2019) nos incitando aos urgentes desafios de visualizar outras relações possíveis de educação, cuidado e reexistências em tempos pandêmicos.

Nesta perspectiva, tivemos um campo polissêmico de produção de conhecimento crítico, perpassando as dimensões éticas, estéticas e políticas que atravessam as questões em torno das infâncias, com pensadores/as brasileiros/as e estrangeiros/as do campo das Ciências Sociais, contando com a participação de pesquisadoras/es do grupo de pesquisa Gepedisc Culturas Infantis e de outros núcleos, grupos de pesquisas, ativistas de movimentos sociais. Em sua maioria, professoras/es ativas/os que problematizam as infâncias, a descolonização do pensamento, as resistências na educação e na política, a crise sociorreprodutiva, com foco crítico no adultocentrismo que permeia a sociedade, passando pela crítica radical ao capitalismo indissociável do patriarcado, com a análise no âmbito dinâmico do nó estrutural entre racismo, sexismo e a sociedade de classes. (SAFFIOTI, 2013)

Cabe destacar o resgate do feminismo brasileiro contemporâneo, especialmente dos movimentos sociais ao pioneiro trabalho da socióloga Heleieth Saffioti, que teve a ousadia, sendo uma socióloga marxista, tendo Florestan Fernandes como orientador, de escrever um trabalho de livre-docência acerca da mulher no Brasil, na década de 1960, publicando em 1969 **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**, reeditado em 1976, e por quase 40 anos mantido no limbo; a 3ª e a 4ª edição pela Editora Expressão Popular datam de 2013 e 2019. Ressaltamos também o trabalho de Saffioti intitulado **Gênero, patriarcado e violência (2015)**, resultado de pesquisas referentes à violência contra a mulher – de fins dos anos 1990 e início dos anos 2000 –, que demonstra a perversidade sistêmica que recai sobre os corpos das mulheres, das crianças – infâncias ameaçadas pela violência doméstica, órfãos do feminicídio; em uma lógica em que essa prática de muitas formas está naturalizada, uma sociedade marcada pela crueldade e violência.

Para problematizar as infâncias ameaçadas, sobretudo em tempos de dupla tragédia brasileira – da pandemia e do pandemônio ‘fascistoide’, buscamos promover o debate do conceito de necropolítica como uma importante ferramenta

analítica descolonizadora para compreender o horror contemporâneo nas políticas de morte: do racismo estrutural ao fascismo misógino homofóbico, e buscamos compreender os desafios para as infâncias contemporâneas, da cruel pedagogia do vírus (BOAVENTURA, 2020), passando pelas pedagogias da crueldade (SEGATO, 2014) às emergentes pedagogias descolonizadoras: feministas, antirracistas, antifascistas, anticapitalistas, antipatriarcais, antiburguesas, antielitistas, antiadulocêntricas.

Com essa perspectiva que gostaríamos de oferecer nossa atual contribuição ao campo da Sociologia da Infância no Brasil contemporâneo com o pensamento crítico perante nossa trágica realidade, mas *deixando o pessimismo para dias melhores*<sup>1</sup>, visualizando pedagogias descolonizadoras nesta crise socio-reprodutiva e a interlocução com as perspectivas potentes dos feminismos plurais com múltiplas linguagens e campos de conhecimentos fora do eixo eurocentrado. Refletindo neste movimento nas possibilidades de articulação com os movimentos sociais, as instituições educativas e a dimensão de “fórum da sociedade civil” que caracteriza a creche como oásis para a defesa da vida na responsabilidade coletiva à infância.

Reinventar novas formas de vida, resistindo com a poética de Calvino, vamos encontrar o que não é inferno dentro deste inferno: vidas infantis nos interessam! Como Marco Polo, o grande e mítico viajante veneziano relatou em sua viagem fantástica inventada por Ítalo Calvino, reunida em **As Cidades Invisíveis** (1972),

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer: a primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas:

---

<sup>1</sup> Frase da Professora Rose Cipriano, candidata à deputada estadual em 2018 e vereadora em 2020 pelo PSOL, na baixada fluminense. Extraída do documentário *Sementes: mulheres pretas no poder*, 2020.

tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo e abrir espaços. (p. 156)

E abrindo espaços na intersecção da produção do conhecimento sociológico, com pedagogias descolonizadoras à brasileira: *macunaímicas*, seguimos esperando no centenário de Paulo Freire, deixando o pessimismo da razão para o otimismo da vontade gramsciano, atualizado pela professora negra da baixada fluminense Rose Cipriano, uma das vozes potência das mulheres pretas sementeiras, Marielles que reexistem, que apresentamos os textos – ensaios e artigos- que compõem o nosso livro.

E justamente abrimos com uma nova semente do feminismo negro, a partir do ensaio da escritora Waldete Tristão, que também é pedagoga e doutora em Educação, a respeito da socióloga nigeriana Oyèrónkè Oyèwùmí, uma das maiores pensadoras reconhecidas da atualidade, que muito contribui para ampliarmos os sentidos da constituição do ser mulher, as organizações familiares, etc, numa perspectiva yorubana. Como destaca Tristão, infelizmente a formação eurocentrada não permitiu que tivéssemos acesso a contribuições como a dela, que já produz há bastante tempo. Seu livro **A Invenção das Mulheres** (2021), tradução disponível no Brasil recentemente, foi publicado há 24 anos.

Nesta perspectiva, de invenção da Sociologia da Infância à brasileira, contribuindo para a área da educação, na busca constante por pedagogias descolonizadoras, que nos ajudam a atravessar nossos tormentos pandêmicos, apresentamos os textos que compõem este livro, organizado em três partes.

A primeira parte, com invenção e transgressão, inicia com o já citado texto de Waldete Tristão Farias Oliveira, **Sobre Oyèrónkè Oyèwùmí: por outras formas de ser e estar no mundo**, seguido de **TRANSversas: gênero e educação**, de Elen Alves de Sousa, Eleonora das Neves Simões e Sara Wagner York/Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junior. A seguir, **Venham pra Roda, vamos começar a brincar!:** **as danças populares e o encontro de gerações**, de Roberta Cristina de Paula, fechando com **Corpo e Cuidado – um**

**desafio para a Sociologia (da infância?)**, de Eduardo Pereira Batista e Leila Oliveira Costa.

Na segunda parte, centramos na questão do trabalho, nas lutas e nos movimentos de resistência, com **A precarização do trabalho, desigualdades e dinâmicas de ação coletiva: lutas de fronteira e a Educação Infantil**, de Eufrásia Gomes Costa, Helena Cristina Velardi dos Santos e Priscila Capeli de Paula Dias; **O brutalismo vai à escola**, de Carolina Catini; **Direitos humanos em disputa: entre as lutas sociais e as políticas públicas**, de Edson Teles, seguido por **Desde o outro lado: crianças e as imagens sobreviventes em meio a fagulhas e escombros**, de Marcia Aparecida Gobbi; **Infâncias e a cidade em tempos de pandemia do Coronavírus: o direito à cidade em tempos sombrios**, de Maria Tereza Goudard Tavares.

Na terceira e última parte, apresentamos reflexões, experiências que contribuem na construção do conhecimento a partir das múltiplas linguagens do campo social, no qual se situam as diversas infâncias com suas poéticas e potências, a partir dos textos **Por rastros do entre: histórias, memórias e o Ainda-Não no território das infâncias**, de Heloísa A. Matos Lins; **Infâncias Migrantes, Territorialidades e Interseccionalidades**, de Rosali Rauta Siller; **Situação de refúgio, infância e estrutura de sentimento**, de Susy Cristina Rodrigues, e **Localizar(-se) (n) o entorno: entre o agir para nada e o projeto pensado Traçados do primeiro ano do Projeto Lugar-Escola e Cinema**, de Wenceslao Machado de Oliveira Junior.

Por fim, retomamos nosso grande sociólogo Florestan Fernandes, *contra as ideias da força, a força das ideias* e ressaltamos que perante as perversidades sistêmicas que vivemos, históricas no Brasil, porém, aprofundadas na pandemia do Covid com o pandemônio bolsonarista, potencializando a nossa extrema indignação com o desprezo à vida e nos convoca constantemente à máxima gramsciana do otimismo da vontade. Semeando novos conhecimentos e celebrando a pequena, mas expressiva vitória nas últimas eleições em 2020 das mulheres pretas, trans, LGBT's,

indígenas, e visualizando as múltiplas e potentes formas, presenças e linguagens de reexistências das mulheres, do passado, do presente e do futuro.

Na escuridão, sorrio para a vida, como se estivesse de posse de um segredo mágico que desmente tudo o que é mau e triste e o transforma em pura luz e felicidade. E, quando procuro dentro de mim mesma alguma razão para esta alegria, nada encontro, o que me leva novamente a sorrir – a e a rir de mim mesma. Acredito que o segredo não é outra coisa senão a própria vida...<sup>2</sup>  
Rosa Luxemburgo

Desejamos uma boa e instigante leitura a todes.

Ana Lúcia Goulart de Faria e Adriana Alves Silva  
As organizadoras.

## Referências

BASTIDE, Roger. **Brasil terra de contrastes**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, Abril, 2020.

CALVINO, I. **Cidades Invisíveis**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EVANS, Kate. **Rosa Vermelha: uma biografia em quadrinhos de Rosa Luxemburgo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

---

<sup>2</sup> Fragmento de uma das suas últimas cartas, na prisão antes de seu assassinato, aos 47 anos, e como salienta na apresentação 'A cada época, sua Rosa', de Isabel Loureiro "Esta Rosa assassinada em janeiro de 1919, continua, cem anos depois, mais viva do que nunca." Publicada na biografia em quadrinhos, Rosa Vermelha, de Kate Evans, 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis IN **Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1979. p. 153-175.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SEGATO, Rita L. Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. **Revista Sociedade e Estado (Departamento de Sociologia da UNB)**. V. 29 Número 2, p. 341-371, Maio/Agosto 2014.

OYÊWÙMÍ, Oyèrónkè. **A Invenção da Mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.



## **Primeira parte**



## Sobre Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí: por outras formas de ser e estar no mundo

Waldete Tristão Farias Oliveira<sup>1</sup>

“Sororidade”<sup>2</sup>  
A irmã branca me disse  
que todas as mulheres são uma  
unidas na face  
do chau’vinismo  
(pa’don meu inglês)  
eu sorria  
pa...paa  
pa...tri...arca...do é a cruz  
que as mulheres carregam, ela cobrou  
que devemos nos unir  
para lutar  
com todas as nossas forças  
eu ri...  
atormentada por espasmos  
a minha cabeça sacudiu para trás  
em trêmula oscilação  
de um lado para o outro.  
irmã mimada  
estimule a si mesma  
para o frenesi  
com contos quixotescos  
de ‘xploração masculina.

---

<sup>1</sup> Ekedji. Escritora. Professora de educação infantil, em curso superior e coordenadora pedagógica. Ativista pela infância e o antirracismo. Doutora (FEUSP), pedagoga e mestra (PUCSP). waldetetristao@gmail.com

<sup>2</sup> O poema de Nkiru Uwechia Nzegwu foi publicado originalmente com o título “Sisterhood”. In: OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ́. (ed.). *African Women and Feminism: Reflecting on the Politics of Sisterhood*, edited. Africa World Press, Trenton: New Jersey. 2003, p. vii. Nkiru Nzegwu chama a atenção que a sororidade, modelo que traduz as relações de solidariedade entre “mulheres”, na teoria e na prática é uma sororarquia. O poema de Nkiru Uwechia Nzegwu foi traduzido por Aline Matos da Rocha, disponível em <https://filosofiapop.com.br/texto/sororidade-nkiru-nzegwu/>

eu...  
mulher negra “burra”  
ri sem alegria,  
afastando as lágrimas  
de dor dos olhos.  
olhei acima  
da minha tarefa  
no chão da cozinha  
onde, nova irmã encontrada  
tinha ordenado que eu fosse  
de joelhos  
esfregar o chão limpo  
pela ninharia que ela pagou:  
de joelhos  
esfregar o chão limpo  
para a sororarquia.  
Nkiru Uwechia Nzegwu

## **Apontamentos iniciais**

Esta escrita é fruto de uma aproximação, ainda inicial, a respeito de uma nova maneira de compreender o papel social da mulher, a partir de referências africanas, especificamente da cultura iorubá e das pesquisas da socióloga nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí. Esse interesse começa no ano de 2020, no auge da pandemia mundial em razão da COVID 19, quando, houve um tempo especial para, semanalmente e durante mais de um semestre, pude participar de um pequeno grupo de mulheres negras que se interessavam em saber mais sobre nós mesmas, a partir de uma cosmopercepção africana. Considerando o que preconiza a pesquisadora sobre, como a ideologia do determinismo biológico está no interior, na parte mais profunda das categorias sociais ocidentais, enquanto base lógica para organizar o mundo social, por oposição, aprendemos como conceitos baseados no corpo não eram centrais na organização das sociedades iorubás, antes da colonização. Compreendemos, então, que a análise da pesquisadora destaca a natureza contraditória de dois pressupostos fundamentais da teoria feminista: 1) que o gênero é socialmente

construído e; 2) que as experiências de subordinação das mulheres estão amparadas em dados universais, inquestionáveis.

É importante afirmar que a questão de Oyèrónké não é uma luta contra as teorias feministas, mas revelar como o processo de colonização impõe os lugares dos corpos visíveis que têm cor e gênero/sexo. Suas pesquisas nos convidavam a entrar em contato com os significados dos papéis e leituras sociais que se fazem dos corpos sexuados e de seu funcionamento hierárquico: lugares de poder aos corpos masculinos e desprestígio para os corpos femininos, a partir de uma narrativa que surgiu com a colonização. A pesquisadora recupera conceitos africanos fundamentais para o entendimento de como os lugares dos homens e das mulheres na sociedade nigeriana até a atualidade são contaminados pelo colonialismo, e a chegada do patriarcado ocidental e como o processo de colonização contribuiu para a difusão de ideias generalizadas a respeito de África, equivocadamente entendida como um *todo* machista e misógino, onde, por tradição, mulheres ocupam lugares de subalternidade.

Conhecemos outros fenômenos da sociedade iorubana que surgem depois da colonização e interessam Oyèrónké Oyěwùmí, dentre outros, a organização da cidade, a divisão generificada do trabalho determinando os lugares no governo para machos ou ainda as narrativas referentes ao comércio se constituir em um lugar para a mulher e a guerra e a política como um lugar para os homens.

Para a pesquisadora, a linguagem iorubá se constitui em uma importante instituição a ser investigada, em especial quando a tradução potencializa as diferenças entre homens e mulheres, uma vez que se trata de uma linguagem sem gênero e sem categorias de parentesco generificadas.

Sem dúvida, a percepção dos iorubás para a diferença dos corpos existe, entretanto, naquele contexto, ela só faz sentido apenas quando se trata da reprodução e para os adultos, pois, até o século XIX, crianças não eram chamadas de *òkùnrin* e *òbìnrin*, traduzidos como homem e mulher, no sentido patriarcal e de

acordo com a sociedade ocidental, configurando-se num forte problema de tradução do iorubá para o inglês.

E novos aprendizados continuam a respeito das tentativas de generificação da linguagem, tendo em vista que não há palavras específicas para menino ou menina:

Os termos *omòkùnrin* (menino) e *omòbìnrin* (menina) ganharam circulação na atualidade por indicar o anassexo das crianças (derivadas de *omò kùnrin* e *omò bìnrin*, literalmente “criança, macho anatômico e “criança, fêmea anatômica”); eles mostram que o socialmente privilegiado é a juventude da criança, e não a sua anatomia. (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 81)

Contudo, é importante salientar que uma das análises de Oyèrónké Oyěwùmí diz respeito ao lugar da mulher em instituições como o casamento, o mercado e/ou a maternidade como potencialidade, não implicando hierarquia social e sim na diferença de papéis, por exemplo, o lugar da reprodução, enquanto matripotência. Por outro lado, enquanto gênero e raça são categorias concebidas por teorias que implicam poder, no contexto iorubá é a senioridade que confere mobilidade hierárquica e de saber, enquanto uma experiência que não é fixa, mas conectada à condição de idade, em constante mudança, em razão de conduta e sabedoria adquiridas, ao longo da vida.

Oyèrónké Oyěwùmí nos faz refletir acerca da conduta e sabedoria das mulheres negras no mundo colonial, enquanto herança, em especial por sua atuação nos movimentos comunitários, quilombolas e no enfrentamento do machismo do ocidente. Mulheres que trazem a herança da capacidade de liderar o mundo e a sabedoria de suas ancestrais como potência e afirmação do lugar de *iyá*, que, mesmo traduzido como mãe, não significa apenas parentalidade, mas uma categoria que representa acúmulo de experiência garantida pela senioridade e saberes, transformada e remodelada a partir da colonização.

## O desafio de pensar “africanamente”

Oyèrónké Oyěwùmí é uma pesquisadora feminista nigeriana e professora associada de Sociologia na Universidade Stony Brook, tendo frequentado a Universidade de Ibadan, a mais antiga das universidades da Nigéria e a Universidade da Califórnia, em Berkeley, nos Estados Unidos da América. Cientista política e socióloga, ela é ainda especialista em sociologia do gênero, raça, cultura e conhecimento, sociologia das desigualdades, feminismos transnacionais e estudos decoloniais e panafricanos.

Seu trabalho teórico é fundamentado principalmente pela pesquisa histórica, linguística, arqueológica e etnográfica, com dedicação específica, aos debates críticos em arqueolinguística e pós-estruturalismo genealógico, enquanto modelos teóricos que dominaram as discussões de gênero, raça e sexualidade na academia, desde o final dos anos de 1980 até o presente, naquilo que diz respeito às construções sociais de identidade e subjetividade.

Oyèrónké Oyěwùmí obteve seu doutorado em Sociologia na Universidade da Califórnia, onde, em 1993, defendeu a tese *Mothers not women: making an african sense of western gender discourses – Mães e não mulheres: criando um sentido africano para os discursos de gênero ocidentais* –, depois publicada em livro, no ano de 1997, com o título *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses*.

O livro foi premiado por distinção, em 1998 pela *American Sociological Association*, na categoria de gênero e sexualidade e se trata de uma crítica pós-colonial e feminista do domínio ocidental nos Estudos Africanos, no qual Oyèrónké afirma, por exemplo, que a categoria gênero não era um princípio organizativo na sociedade iorubá, antes da colonização pelo Ocidente.

No mundo iorubá, particularmente na cultura *Oyó* prévia ao século XIX, a sociedade era concebida para ser habitada por pessoas em relação umas com as outras. Ou seja, a “fiscalidade” da masculinidade ou feminilidade não possuía antecedentes sociais e, portanto, não constituía categorias sociais. A hierarquia social era determinada pelas relações sociais. (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 43)

‘Sendo um trabalho com características interdisciplinares, o que se depreende dele é que a pesquisadora coloca em primeiro plano um ponto de vista africano, que permanece consideravelmente sub-representado na academia, em especial naquela de origem grega conhecida como o local onde se convencionou ser o das discussões filosóficas. Toda a sua obra nos presenteia com inúmeras experiências africanas que iluminam questões teóricas relativas a uma série de áreas de conhecimento, dentre outras Sociologia, ciência política, estudos sobre as mulheres, religião, história e literatura.

Em conferência proferida por Oyèrónké Oyěwùmí, em 02/07/2021, na II Jornada Feminismos Decoloniais, a respeito de seu livro *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*, lançado no Brasil pela editora Bazar do Tempo, em evento organizado pelo Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, a pesquisadora contou que realizou sua pesquisa em Sociologia e não em Antropologia, porque a Antropologia é reconhecida em África como uma ferramenta da colonização. Ela relatou ainda que era constantemente questionada por seus professores a respeito da razão de sua investigação não acontecer no campo da Antropologia, por entenderem que se tratava de um estudo *de outras sociedades*, dentre outras, *as primitivas*. Para seus professores, o campo da Sociologia é aquele que se dedica ao estudo das sociedades modernas, sendo assim, África estaria excluída deste campo de investigação.

Mas Oyèrónké Oyěwùmí não cedeu e empreendeu com enorme propósito ampliar a compreensão acadêmica, incluindo no campo da pesquisa acadêmica, culturas para além do norte global, com a intenção de oferecer a quem a lê uma compreensão mais refinada dessas sociedades, no caso a iorubana, a partir do campo da Sociologia, evitando, assim, formulações reducionistas.

Em sua pesquisa, Oyěwùmí argumenta, a partir da investigação da língua iorubá, de etnografias, relatos de viajantes e outras pesquisas sobre os povos iorubás, que, antes da colonização, na sociedade Oyó-Iorubá do sudoeste da Nigéria, os papéis sociais

não eram organizados em torno das hierarquias advindas da divisão, por gênero, dos tipos de corpos e sim pela senioridade, a partir de uma descendência ancestral.

A principal unidade social política nas cidades de Oyó-Iorubás era a *agbo ilé* – uma habitação que abrigava o grupo de pessoas que reivindicavam uma descendência de um ancestral como fundador. (OYĚWÙMÍ, 2021, p.86)

Assim, ao tratar gênero enquanto um discurso dicotômico de duas categorias binariamente como opostas e hierárquicas – homem e mulher, Oyěwùmí afirma que tal tradução é incorreta e não se sustenta no contexto iorubá, para o qual é a idade cronológica relativa, e não o tipo sexuado de corpo, que distribui e define os lugares de prestígio na sociedade.

Neste sentido, ainda no que se refere à tradução das palavras *òkùnrin* e *obìnrin*, respectivamente, por macho/homem e fêmea/mulher, já tratadas anteriormente, observa-se a divisão ocidental da percepção dos modos de organização social baseada no gênero; ou seja,

A palavra *obìnrin* não deriva etimologicamente de *òkùnrin*, como “woman” [“mulher”] deriva de “man” [“homem”]. *Rin*, o sufixo comum de *òkùnrin* e *obìnrin*, sugere humanidade comum, os prefixos *obìn* e *òkùn* especificam a variedade da anatomia. (OYĚWÙMÍ, 2021, p.71)

O mesmo problema ocorre com os termos *aya* e *òkò*, traduzidos como esposa e marido, que também indicam a necessária distinção:

As traduções de *aya* como “esposa” e de *òkò* como “marido” impõem construções sexuais e de gênero que não fazem parte da concepção iorubá e, portanto, distorcem esses papéis. A justificativa para a tradução dos termos está na distinção entre *òkò* e *aya* como proprietário(a)/nativo(a) e não proprietário(a)/forasteiro(a) em relação ao *ilé* como espaço físico e símbolo da linhagem. Essa relação nativa-forasteira era hierarquizada, com o ocupante da posição nativa possuindo privilégios superiores. Uma anafêma casada é uma *abiléko* – alguém que vive na casa do cônjuge. Este termo mostra a centralidade da habitação familiar na definição do status dos residentes. O modo de recrutamento para a linhagem, e não o gênero, era a diferença crucial – nascimento para *òkò* e casamento para *aya*. (OYĚWÙMÍ, 2021, p.86)

Com a finalidade de construir seu argumento, Oyěwùmí destaca que a percepção ocidental organiza a lógica cultural em torno do sentido da visão, identificando pelo olhar lugares sociais destinados a determinados tipos de corpos, o que não se sustenta nas sociedades iorubás. Além disso, o apego ocidental ao corpo trataria a própria organização da sociedade em termos de corpo político, apontando para uma espécie de *raciocínio corporal*, fundado em uma *bio-lógica*, que naturalizaria relações sociais.

Para Oyěwùmí, há uma certa contradição nos discursos feministas ocidentais, ao afirmarem gênero como uma categoria culturalmente construída, universal, interpretando tal compreensão como residual de uma crença ocidental conectada ao que ela nomeia como *bio-lógica*, que leva ao direcionamento das estruturas sociais para um paradigma naturalizado da divisão dos corpos e papéis. Assim, a questão que se coloca é:

em que bases as categorias conceituais ocidentais podem ser exportadas ou transferidas para outras culturas que possuem uma lógica cultural diferente? Essa questão emerge porque, apesar da maravilhosa compreensão sobre a construção social do gênero, a forma como dados interculturais têm sido usados por muitas escritoras feministas (ela) enfraquece a noção de que culturas diferentes podem construir categorias sociais diferentemente. Sobretudo, se culturas diferentes necessariamente sempre constroem o gênero como o feminino propõe que elas *devam fazer*, então a ideia de que o gênero é socialmente construído não se sustenta. (OYĚWÙMÍ, 2021, p.40)

Outros aprendizados possíveis a partir da obra de Oyèrónké Oyěwùmí refere-se à apresentação da sociedade iorubá a partir de uma divisão sexual do trabalho, denotando que este resultado se refere a uma leitura generificada desta sociedade, por parte de quem realiza as investigações a respeito da Iorubalândia<sup>3</sup>, em

---

<sup>3</sup>Oyèrónké Oyěwùmí destaca que a Iorubalândia compreende uma área imensa e, embora haja fatores de homogeneização como linguagem e experiências históricas recentes, é possível identificar algumas especificidades culturais e institucionais significativas em determinados locais. Ela cita, por exemplo, como Ondo e várias unidades políticas no leste da Iorubalândia manifestam especificidades culturais diferentes daquelas presentes na cultura Oyó-Iorubá,

especial quando o fazem a partir de lentes ocidentais. Para exemplificar, é possível encontrar, como resultados desse tipo de investigação, a própria história dos iorubás contada como sendo uma sociedade na qual governantes seriam apenas reis, enquanto as rainhas, se existissem, seriam excepcionalidades.

A esta informação é preciso destacar que, no espaçamento geográfico da chamada Iorubalândia, os nomes iorubás não são marcados pelo gênero; uma questão importante que se coloca é como as pessoas que pesquisaram as estruturas de governo iorubás puderam inferir, ou ter certeza, que o trono era ocupado por um macho e não por uma fêmea?

O iorubá é uma língua sem especificidade de gênero: os nomes e pronomes iorubás não distinguem o gênero. Os pronomes da terceira pessoa *ó* e *wón* são usados para homens e mulheres; o primeiro é usado em referência a uma pessoa que está em uma posição inferior ou igual ao enunciador; o último, o pronome formal, é usado para pessoas idosas e com status mais elevado. (OYĒWÙMÍ, 2021, p.234)

Aqui, o destaque está na reprodução do imaginário ocidental patriarcal que pressupõe que a liderança política seja sempre masculina. A criação recente de posições lideranças que seriam ocupadas apenas por mulheres, como é o caso da função de *ialodê/iyálóde*<sup>4</sup>, traduzido como “mãe de assuntos públicos”, seria uma demonstração dessa divisão de funções de lideranças por gênero, enquanto mais uma consequência do processo colonial na Nigéria. Entretanto, a pesquisadora chama atenção para um certo reducionismo de interpretação dessa tradução, a qual poderia sugerir suposições errôneas de que mulheres e homens estariam ocupando categorias sociais separadas, com interesses diferentes.

---

entretanto, esta foi a cultura delimitada por ela, para as finalidades de sua pesquisa, como principal unidade de análise.

<sup>4</sup> Entre outras designações do título, Marcio de Jagun define a *iyálóde* também como um título civil feminino de relevante importância em todos os distritos de Ègbá. Ver JAGUN, Márcio de. *Yorúbá - vocabulário temático do candomblé*. 1. Ed. Rio de Janeiro: Litteris, 2017. 1240 p.

O prefixo *iyá* (mãe) sugere uma fêmea. Mas também significa “mulher mais velha”; portanto, é uma indicação e idade adulta, senioridade e, conseqüentemente, responsabilidade e status. Assim, *Iyálodé* também pode ser traduzido como “anafêmea mais velha encarregada de assuntos públicos (OYĚWÙMÍ, 2021, p.169 e 167, grifo nosso)

**Também**, mas não só! É importante salientar que o contexto da colonização ao impactar os significados de uma divisão da sociedade por gênero, apresentando o privilégio masculino e subsidiando a criação de um estado patriarcal no território da Nigéria, também atingiu os sistemas tradicionais de conhecimento e crença na Iorubalândia, fazendo com que se masculinizassem diversos orixás, quando a posição anatômica dessas divindades era de pouca importância para a percepção iorubana, anterior à colonização.

A esse aspecto, temos um problema importante de tradução, em especial, a respeito de *Ifá*, que se constitui num *corpus* gigantesco de textos literários divididos em capítulos chamados *odus*, que, para além das artes divinatórias, refere-se a uma prática que envolve matemática, literatura, artes visuais e filosofia. Oyèrónké Oyèwùmí defende que as narrativas referentes a *Olódùmarè* ou *Olòrun*, como figura suprema, dificilmente trariam sua aparência como masculina e semelhante a um ser da espécie humana, nem mesmo seria reconhecido como "Pai Celestial", para ela, tal interpretação é resultado do processo de colonização.

Um exemplo dessa masculinização da religião iorubá pode ser visto no trabalho de dois estudiosos em um período mais recente. E. Bolaji Idowu, um estudioso e clérigo, em seu estudo da religião iorubá, descreve a percepção iorubá do ser supremo: “Sua imagem de Olodumarê é, portanto, de um personagem venerável e majestoso, velho, mas não perecível, com uma grandeza que governa o temor e a reverência. Ele fala, ele age, ele governa”. (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 211)

Cabe aqui um destaque para a experiência linguística que surge do processo de colonização impondo o inglês, como uma língua generificada, o que não faz sentido, tendo em vista que língua iorubá, como já mencionado anteriormente, não possui marcadores

de gênero para os nomes, as funções ou estruturas sociais. Deste modo, surge um problema, uma vez que a própria cultura sendo traduzida e, assim, o gênero é introduzido nela como uma das heranças coloniais, criando os homens patriarcais e as mulheres subordinadas que hoje encontramos em território iorubá na Nigéria.

Ainda da publicação original em 1997, nos Estados Unidos, o livro *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses* é referência, grande repercussão e influência graças à crítica etnograficamente bem fundamentada à transposição de categorias ocidentais para realidades africanas, notadamente a categoria “gênero”, como descrito pela autora.

A importância da obra de Oyěwùmí se dá principalmente pelas contribuições para pensar a teoria feminista, nos estudos decoloniais, uma vez que a autora discute gênero como uma categoria de organização colonial. Aliás, na conferência proferida por Oyèrónké Oyěwùmí, ela afirma ter sido uma das primeiras pesquisadoras a falar em decolonialidade e suas implicações para a África; para ela, a degradação das narrativas africanas afirmaram as narrativas ocidentais, reforçando as dominações coloniais e suas consequências, a partir do sequestro dos africanos.

Em seu livro, Oyěwùmí explicita uma percepção crítica e inovadora, pela qual recebeu o prêmio *Distinguished Book Award in the Gender and Sex Section of the American Sociological Association*, sendo ainda finalista para o Prêmio Herskovits da *African Studies Association*, o prêmio para livro mais importante que um africanista pode receber. Ainda em 2014, ela recebeu o *Distinguished Africanist Award* da *New York African Studies Association*. Assim, o que se conclui é que tanto no próprio continente africano, como no espaço dos debates decoloniais e críticos da Diáspora Africana na América Latina, e da sociologia do gênero, a obra de Oyèrónké Oyěwùmí está coberta de grande significado sociológico e político.

## Ainda sobre os encontros com o pensamento de Oyèrónké Oyěwùmí

Em suas produções acadêmicas, a pesquisadora apresenta um cuidadoso diagnóstico, para afirmar que, antes da colonização britânica, o gênero não estava presente na Iorubalândia, utilizando para isso a análise da língua, dados históricos e testemunhos de pessoas iorubanas que vivenciaram o período pré-colonial, diagnosticando que a sociedade Oyó-Iorubá não era organizada em termos de gênero, mas de senioridade, que é

a classificação social das pessoas com base em suas idades cronológicas. A prevalência da categorização etária na língua iorubá é a primeira indicação de que a relatividade etária é o princípio da organização social. A maioria dos nomes e todos os pronomes não são generificados. (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 18)

Isso significa o primeiro aprendizado em torno do conceito de senioridade enquanto manifestação contínua em relação a alguém, como sendo um princípio situacional, dinâmico e fluido que possibilita pensar e conceber papéis sociais que não são diferenciados por gênero ou sexo. A pessoa mais velha, independente do seu sexo anatômico, assume a posição de poder em/com relação à pessoa mais nova, cuja posição variará em função da faixa etária e com quem se relaciona, já que não somos de forma permanente pessoas mais novas, considerando o aspecto fluido e transitório das relações etárias. A respeito das formas de tratamento, é importante lembrar que

A maioria dos nomes e todos os pronomes não são generificados. Os pronomes de terceira pessoa *ó* e *wón* fazem distinção entre as pessoas mais velhas e as mais jovens nas interações sociais. Assim, o pronome *wón* é usado para se referir a uma pessoa mais velha, independentemente do sexo anatômico. Como no antigo inglês, “thou” [‘tu’] ou o pronome francês *vous* [vós], *wón* é o pronome de respeito e formalidade. (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 80)

E, embora a existência dos órgãos sexuais das pessoas seja reconhecida, eles não atuam no interior da sociedade Oyó-Iorubá como um instrumento de diferenciação, mas de distinção anatômica. Tanto que ao criar os conceitos de *anafêmea* e *anamacho* para se referir à anatomia sexual do corpo, Oyěwùmí não evoca oposições binárias. O fato de uma pessoa possuir órgãos genitais masculinos ou femininos não a coloca automaticamente em lugares de regalias, *status* e posições de poder, e nem mesmo define privilégios hierárquicos e lugares de subordinação.

É sempre importante destacar que, para a autora, os termos em iorubás *obìnrin* e *òkùnrin*, quando consideradas respectivamente como categorias “mulher” e “homem”, apresentam equívocos de tradução praticados pelas pessoas que pesquisam o pensamento iorubá, a partir de lentes ocidentais. Isto porque *obìnrin* e *òkùnrin* não são categorias que se opõem, e tampouco que se hierarquizam de modo fixo nas relações que estabelecem. Dessa forma, uma possível tradução para essas categorias poderia ser *fêmea anatômica* e *macho anatômico*, como modos de diferenciá-las fisiologicamente, sem, contudo, estabelecer em si mesmas classificações sociais primárias e secundárias.

Vale ressaltar que Oyěwùmí, ao afirmar a existência de hierarquias em Oyó antes da colonização, destaca que elas não eram baseadas em gênero, e, embora os conflitos e as relações de poder entre as pessoas existissem, eles se davam sob outras cosmo percepções, e que apesar dos processos coloniais e da contínua colonialidade da vida, o lugar da senioridade existe e resiste.

Por outro lado, é relevante destacar que Oyěwùmí não descarta o gênero como um conceito legítimo e importante para se refletir as relações patriarcais, mas nos chama a atenção de que se trata de uma categoria derivada do Ocidente, cujas noções de família, casamento, maternidade, linhagem e parentesco foram construídas em um contexto ocidental e patriarcal, portanto, impossível de serem aplicados em sua inteireza para analisar as sociedades africanas.

## Do livro traduzido às reflexões possíveis

Usar as teorias de gênero ocidentais para interpretar outras sociedades sem recorrer às suas próprias cosmopercepções impõe a elas um modelo ocidental (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 130)

As ideias de Oyèrónké Oyěwùmí ainda se constituem em um importante desafio para pensar as relações e construções sociais, a partir da cosmopercepção iorubá, para seguirmos na direção de uma sociedade na qual o gênero não se constituía em categoria que defina hierarquia ou opressão, a partir do corpo.

É relevante afirmar que muitas mulheres negras brasileiras já estavam comprometidas em traduzir e disponibilizar várias propostas teóricas africanas para a discussão de gênero, antes da tradução do livro de Oyèrónké.

Mesmo depois de vinte e quatro anos da publicação de *The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses*, a tradução do livro em 2021 é um sinal importante, em especial porque Oyèrónké não está interessada em tratar da chamada questão da mulher, derivada das questões ocidentais, afirmando que, inicialmente, ela acreditava que era possível fazer uma pesquisa referente a gênero em uma comunidade iorubá contemporânea, e que seria possível enfrentar a questão, a partir dos significados locais.

Ela conta que começou sua pesquisa na Nigéria, tentando entender o conceito de gênero, a partir do mercado iorubá, que é dominado pelas mulheres, acreditando que o caminho seria interrogar como as mulheres nigerianas se organizavam, quantos filhos tinham, quantos meninos, quantas meninas... mesmo sabendo que estas categorias não existem na linguagem iorubá. Foi então que ela compreendeu que estas questões impunham o gênero enquanto categoria e, mais do que se constituir em um problema empírico, tratava-se de um problema epistemológico, e para compreender o significado desta categoria, ali, era necessário não adotar o universalismo ocidental.

Assim, o progresso de sua pesquisa se dá quando ela percebe que a categoria “mulher”, fundamental nos discursos ocidentais de gênero simplesmente não existia nas terras iorubá, antes do seu contato direto com o Ocidente e do processo de colonização.

Ainda do livro emerge a compreensão da autora acerca daquilo que diz respeito ao domínio ocidental dos estudos africanos, obrigando-a a empreender um reexame dos conceitos que baseiam tal discurso nos referidos estudos, levando em conta, de forma consciente, a experiência africana. Ou seja, determinados conceitos com sua própria bagagem filosófica e cultural seriam distorcidos em culturas diferentes daquelas das quais eles se originam. Assim, em busca da compreensão da lógica cultural de uma sociedade africana como a iorubá, as categorias conceituais e as formulações teóricas que derivam de experiências ocidentais tiveram que ser desconstruídas por Oyèrónké.

Compreendendo que não poderia fazer um estudo de “gênero” enquanto uma categoria concebida biologicamente, em uma localidade iorubá, no livro, ela escreve primeiro uma história dos discursos de gênero nos estudos dessa sociedade. Um estudo que documentou o *porquê* e *como* o gênero foi construído na sociedade Iorubá no Sudoeste da Nigéria, formalmente colonizada pelos britânicos, de 1862 a 1960, e ainda s como o gênero é constituído enquanto uma categoria fundamental nos estudos acadêmicos referentes aos povos iorubá. A maior questão aqui é: quais são as relações entre, de um lado, as distinções bio-anatômicas e as diferenças de gênero como parte da realidade social, e, por outro lado, as construções de gênero como algo que o observador traz a uma situação particular?

Oyèrónké interroga as maneiras pelas quais os pressupostos ocidentais acerca das diferenças sexuais são usados para interpretar a sociedade iorubá e, nesse processo, criam um sistema de gênero local. Sua análise desafia uma série de ideias, comuns à maioria dos escritos das feministas ocidentais:

1. As categorias de gênero são universais e atemporais e estiveram presentes em todas as sociedades em todos os tempos. Muitas vezes, a ideia é expressa com frequência em um tom bíblico, como se sugerisse que “no princípio era o gênero”.
2. O gênero é um princípio organizador fundamental em todas as sociedades e, portanto, é sempre proeminente. Em qualquer sociedade, o gênero está em todo lugar.
3. Há uma categoria essencial e universal, “mulher”, que é caracterizada pela uniformidade social dos seus membros.
4. A subordinação da mulher é universal.
5. A categoria “mulher” é pré-cultural, fixada no tempo histórico e espaço cultural em antítese à outra categoria fixada, o “homem”. (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 18)

O caso iorubá apresenta esses diferentes cenários; e mais do que isso, mostra que o corpo humano não necessita ser constituído como tendo gênero, ou ser visto como evidência para a classificação social a todo tempo. Na sociedade iorubá pré-colonial, o tipo físico não era a base da hierarquia social: homens e mulheres não eram classificados de acordo com suas distinções anatômicas. A ordem social requeria um outro tipo de mapa, não um mapa de gênero que reconhecia a biologia como fundamento para a posição social. Oyèrónkẹ Oyěwùmí usa conceitos de *sexo* e *gênero* como sinônimos, mas, no que diz respeito à sociedade iorubá no período pré-colonial, no entanto, ela utiliza o termo “sexo anatômico”, “homem anatômico” e “mulher anatômica”, para enfatizar um entendimento *nongendered* na relação entre o corpo humano e regras sociais, posições e hierarquias.

Em alguns trechos, Oyěwùmí reduz esses termos para “anasexo”, “anahomem”, “anamulher”, tendo como proposta qualificar esses termos como “anatômico” ou (“ana-”), com intenção de mostrar que as distinções iorubás são superficiais e não assumem quaisquer dimensões da hierarquia social, como é feito no Ocidente.

Ao descrever o universo e as instituições socioculturais iorubás, mostrando que, mais que a posição anatômica dos corpos, em função de sua genitália - que, na percepção da autora, conforma uma “distinção sem diferença social”, é a posição etária que determina lugares sociais de poder. A própria estrutura da linhagem familiar se baseia no princípio da senioridade, assim

como a posição no casamento. Mesmo o controverso papel de *aya* (posição de quem entra na linhagem pelo casamento e não posição de nascimento), não seria atribuído às anafêmeas, apontando para o aspecto da delimitação anatômica específica em relação à reprodução e não a papéis sociais. Ou seja, a designação de *okùnrin* como anamacho e *obìnrin* por sua condição de anafêmeas não se dá pelo tipo de corpo, mas por elas entrarem como forasteiras/*outsider* e não como nativas/*insider* da linhagem. Oyèwùmí demonstra que as diversas instituições vinculadas com o casamento - como o dote, a poligamia e o acesso e controle sexual -, não estão vinculados com o tipo de corpo e, portanto, não estão vinculados com gênero na sociedade iorubá, antes da colonização da Nigéria pela Inglaterra.

Os capítulos do livro exploram diferentes dimensões de seu trabalho na sociologia do conhecimento, também chamada de epistemologia crítica, enquanto ela articula as particularidades das epistemologias eurocêntricas propostas como universalidades, ampliando concepções de gênero para além do biologismo e corporeidade e, em especial, quando a pesquisadora chama atenção para os riscos da generificação da linguagem na tradução das culturas, a partir do Ocidente. Tais temas emergem explicitamente nos capítulos “Visualizando o corpo: a ordem social e a biologia: naturais ou construídas?”, “Fazendo história, criando gênero: a invenção de homens e reis na escrita das tradições orais de Oyó” e “A tradução das culturas: generificando a linguagem, a oralitura e a cosmopercepção iorubás”, nos quais a autora desconstrói particularidades do pensamento feminista ocidental, apresentadas como universalizações.

Apesar das inúmeras contribuições de Oyèrónké Oyèwùmí, ainda urge o acesso e a apropriação de propostas teóricas, nas quais o ponto de partida seja a centralidade africana para compreensão da temática do gênero, considerando as pessoas e suas experiências, tanto no continente africano, quanto das pessoas em diáspora.

Por fim, é importante salientar que o livro *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero* se constitui num importante convite para compreender a

sociedade iorubá a partir de sua cosmopercepção, considerando que a organização das sociedades ocidentais se dá com outras dinâmicas, muitas delas em conjunturas patriarcais, e que é relevante saber que há outras constituições e formas de ser e estar no mundo, para além das sociedades criadas a partir da experiência de colonização.

## Referências

II JORNADA FEMINISMOS DECOLONIAIS. FÓRUM DE CIÊNCIA E CULTURA DA UFRJ Conferência proferida por **Oyèrónké Oyèwùmí**, em 02/07/2021, sobre seu livro "A invenção das mulheres", lançado no Brasil pela editora Bazar do Tempo, em 2021. Evento organizado pelo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2LjUSJLCHfc> Acesso em: 02 jun. 2021

OYÈWÙMÍ, Oyèrónké **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero** / OYÈWÙMÍ, Oyèrónké; tradução de wanderson flor do nascimento. 1.ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

OYÈWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas.** Tradução para uso didático de: OYÈWÙMÍ, Oyèrónké. *Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies.* African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes [http://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oyCArCBnkCA9\\_oyCBwCBmCAD\\_-\\_conceitualizando\\_o\\_gCAAnero.\\_os\\_fundamentos\\_euroCAAntrico\\_dos\\_conceitos\\_feministas\\_e\\_o\\_desafio\\_das\\_epistemologias\\_africanas.pdf](http://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oyCArCBnkCA9_oyCBwCBmCAD_-_conceitualizando_o_gCAAnero._os_fundamentos_euroCAAntrico_dos_conceitos_feministas_e_o_desafio_das_epistemologias_africanas.pdf) Acesso em: 2 jun. 2021.

OYÈWÙMI, Oyèrónké. **Family bonds/Conceptual Binds: African notes on Feminist Epistemologies.** Signs, V. 25, No. 4, Feminisms at a Millennium (Summer, 2000), pp. 1093-1098. Tradução para uso didático por Aline Matos da Rocha.

Disponível em [https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oyCAronkCA\\_oyCAwCBAmi\\_-\\_laCAos\\_familiares-ligaCACBes\\_conceituais\\_notas\\_africanas\\_sobre\\_epistemologias\\_feministas.pdf](https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oyCAronkCA_oyCAwCBAmi_-_laCAos_familiares-ligaCACBes_conceituais_notas_africanas_sobre_epistemologias_feministas.pdf) Acesso em: 02 jun. 2021.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects** in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento. Disponível em: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oyCA8rCBnkEBABCC\\_oyCBwCBmCAD\\_-\\_visualizando\\_o\\_corpo.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oyCA8rCBnkEBABCC_oyCBwCBmCAD_-_visualizando_o_corpo.pdf) Acesso em: 02 jun. 2021.

ROCHA, Aline Matos da. **Oyèrónké Oyěwùní: tessituras filosóficas comprometidas com a decolonialidade**. Acervo Online. Le MondeDiplomatiqueBrasil. 2 de dezembro de 2020. Disponível em: [https://diplomatie.org.br/oyeronke-oyewumi-tecituras-filosoficas-comprometidas-com-a-decolonialidade/#\\_ftn2](https://diplomatie.org.br/oyeronke-oyewumi-tecituras-filosoficas-comprometidas-com-a-decolonialidade/#_ftn2) . Acesso em: 02 jun. 2021.



## **TRANSversas: gênero e educação**

Elen Alves de Sousa<sup>1</sup>

Eleonora das Neves Simões<sup>2</sup>

Sara Wagner York/Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junior<sup>3</sup>

### **Primeiras palavras**

Descolonizar o olhar a respeito da docência e a centralidade das discussões a partir do binarismo homem-mulher lança a problematização para outras possibilidades de constituição do eu docente. Falar de outros modos possíveis de (re)existir. Lançar visibilidade nas marcas da diferença.

Neste texto, intenta-se traçar pensamentos a partir e com Sara Wagner York/Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junior <sup>4</sup>, mulher trans/travesti, pai e avó; a primeira estudante travesti da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - a obter o título de Mestre em Educação, e fazendo desta ação o registro em ata, além de tratar-se da primeira estudante a fazer uso jurídico para inclusão de nome social

---

<sup>1</sup> Criancista, criançóloga e brincante. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Campinas (UNICAMP); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

<sup>2</sup> Professora de Educação Infantil na Prefeitura de Rio Grande/RS. Licenciada em Pedagogia (FURG), Mestra em Educação (UFRGS), Doutoranda em Educação (UFPEL). E-mail: nora\_simoes@hotmail.com

<sup>3</sup>Doutoranda em Educação (GESDI/FFP/UERJ) e bolsista CNPQ. E-mail/orcid: sarawagneryork@gmail.com e <https://orcid.org/0000-0002-4397-891X>

<sup>4</sup> Sara Wagner York é o nome social de Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junior, conforme registro cível. O direito de uso do nome social é assegurado pelo Decreto nº 8.727/2016. Sara assina com os dois nomes.

na instituição no ano de 2014, uma vez que já havia outras pessoas trans naquela universidade.

Nestas linhas, faz-se um convite a desacostumar o olhar a partir de sua experiência de vida. E de vida no exercício do fazer docente. O convite é voltar-se para os “sistemas”, como Sara York (2020) denomina em sua dissertação; sistemas grafados com “C”, que derivam de cisgeneridade<sup>5</sup>.

Manoel de Barros (2003) afirmava que as palavras eram como conchas. Conchas que carregam clamores antigos – acrescenta-se, da história. Dizia que queria escovar palavras. “Sistemas” e “Transversas” são duas palavras que buscam os vestígios históricos encerrados nos termos que usamos cotidianamente.

Etimologicamente, o termo conversar vem do latim *conversāri* (CUNHA, 1986, p. 213), que significa conviver com alguém. Sua raiz, *verso*, significa voltar ou direcionar-se para algum lado. Em um jogo de palavras e inícios, escolhemos TRANSversar, objetivando ir além do binarismo.

Esses “sistemas” excluem possibilidades outras de subjetividades, ancorando-se na suposta essencialidade binária: ou você é homem ou você é mulher. Um sistema que tenta fixar identidades. Um sistema cisgenerificado, que pauta suas ações a partir da ideia de que o gênero é algo biológico e imutável, e que qualquer apontamento diferente desta conexão sexo/gênero é uma distorção da natureza.

Por outro lado, enquanto o sistema fixa, modula, põe fôrma, a transgeneridade desafia, desloca, convoca. A transgeneridade desacomoda noções dadas como naturais e as coloca sob a perspectiva da história, do privilégio, dos modos aceitáveis de ser, da invenção de certos padrões culturais.

---

<sup>5</sup> Cisgênero é o termo utilizado para se referir a indivíduos que se identificam com seu gênero de nascimento. Assim, diz-se da pessoa cisgênero, que sua identidade de gênero (homem ou mulher) corresponde ao sexo que lhe foi atribuído no nascimento (feminino ou masculino).

A invenção refere-se a algo que não esteve sempre ali, que não é natural. Os binarismos não são naturais, mas construções datadas de um tempo e de uma cultura. Fomos aprendendo ao longo da história acerca dos modos de ser homem e modos de ser mulher nessa sociedade.

Mas como fugir do “ou isso ou aquilo”? Pela multiplicidade. Abordar os processos, os fluxos e não aquilo que se deveria ser, a incansável busca de um perfil desejado. Habitar o caos e dele produzir outras estéticas de existência. A noção não binária convida à desconstrução, ao deslocamento e ao desafio de inventar outras docências, outra escola e outras relações, problematizando nossos olhares e fazeres binários.

Nas páginas seguintes, sem pretensão de esgotar as contribuições das práticas e pesquisas de Sara York, problematizam-se os modos como os corpos habitam a escola e os espaços acadêmicos. Especialmente a partir das marcas de um corpo trans na escola, traçamos a possibilidade e os inícios de um pensar desde a noção de docências múltiplas, além de abordarmos questões referentes à ideologia.

Deste modo, pensar as contribuições de ações e pensamentos não binários para a Sociologia da Infância é nosso esforço de escrita e convite. Traçamos uma composição teórica e propositiva, desde produções teóricas, algumas reportagens veiculadas de modo *online* em jornais e duas charges de Larete Coutinho<sup>6</sup>. As imagens não têm caráter representacional ou exemplificativo, elas compõem a tessitura dos nossos pensamentos e do texto.

Para tal intento, selecionamos três unidades de abordagem e problematização: 1) (in)visibilidade e o “cistema”; 2) o corpo trans na escola; 3) a ideologia de gênero. As subseções que seguem abordam cada uma destas unidades.

### **É a (in)visibilidade que movimenta o “cistema”**

---

<sup>6</sup> Laerte Coutinho é cartunista, roteirista e ilustradora; figura entre as cartunistas mais importantes do Brasil, explorando temas da existência humana em suas produções.

Visibilidade e invisibilidade parecem ser desses binarismos cotidianos com os quais nos esbarramos em cada esquina. Vemos o que queremos ver? Ou vemos o que nos é permitido ver? A metáfora do olhar trata do que é visível e nos permite aproximar dos movimentos, em redes sociais e programas de pós-graduação, por exemplo, que buscam fazer com que os corpos trans sejam perceptíveis. É esse olhar revelador que coloca em evidência algo que antes estava escondido, algo que estava atrás das cortinas.

A luz tem sido utilizada, em alguns contextos, como uma metáfora para designar revelação, ou seja, a possibilidade de ver certos mistérios, certas verdades. O mito da caverna de Platão (2014) coloca esse dualismo entre escuridão e luz, ignorância e conhecimento. Na caverna, os homens veem somente sombras do que se passa no exterior, e acreditam que todas as sombras e os ecos que ouvem são o mundo. As sombras seriam a imagem distorcida do real e a possibilidade de acesso ao exterior da caverna, o acesso à realidade como ela é. A luz seria o esclarecimento e a razão.

Entretanto, a partir de retratos cotidianos com materiais de sites e jornais, torna-se perceptível a noção de que visibilidade e invisibilidade não são mutuamente excludentes. Problematisa-se a ideia de que quando se torna visível algo, ou se coloca em pauta a visibilidade das pessoas trans, os lastros cotidianos de invisibilidade deixariam de existir. Travestis sentem e vivem isso com e no corpo.

Visibilidades e invisibilidades são coexistentes e são nos movimentos, nas insurgências, que estas movem os “cistemas”. (In)Visibilidades que tensionam modos de pensar, de existir, de se relacionar, de brincar, de vestir, de se conduzir e significar o mundo.

Segundo matéria da *Folha de São Paulo* (PERRIN, 2015), entre 2014 e 2015, por exemplo, a rede social *Facebook* passou a oferecer no Brasil outras opções de identificação, totalizando dezessete identidades de gênero. Além disso, caso o usuário não se identifique com nenhuma das opções, ainda pode escrever sua própria identificação em uma caixa de texto. Em outros locais,

como o *Facebook* estadunidense, são listadas cinquenta identidades de gênero. Contudo,

embora seja interessante o contraste com o “conservadorismo de gênero” — a ideia de que só existem dois gêneros, que seriam determinados pelo sexo —, com uma abordagem leve, não deixa de ser um empreendimento teórico e concretamente incorreto, levando adiante um entendimento de gênero que desconsidera completamente — ou quase completamente — as restrições que podem ser atribuídas à identidade do sujeito por outros entes que não a sua mente individual. À essa altura, é interessante lembrar que toda identidade é **coletiva**, e que gênero, longe de ser uma mera descrição de características, é uma categoria concreta que expressa determinado limite de existência, do qual não se pode escapar (...) se pretende-se continuar sobrevivendo em uma sociedade **materialmente** generificada: ou seja, que está inteiramente determinada e constituída em relação com a diferenciação de múltiplos gêneros. (COMUNISMOTRANSVIADO, 2020)

Assim, mesmo que o *Facebook* oportunize inúmeras opções de identidades de gênero, tal fato pode indicar uma maneira renovada da manutenção da hegemonia, pois utiliza-se de autoafirmação e de uma possível falsa libertação trans. ComunismoTransviado (2020), citando a leitura de Gavroche (2018), destaca que

[...] sabemos, porém, que as múltiplas identidades — sobrepostas, opostas e hierarquizadas — que configuram gênero-sexo-sexualidade, são, em algum grau, impostas e/ou constituídas na reprodução violenta e cotidiana das relações capitalistas e patriarcais. (COMUNISMOTRANSVIADO, 2020)

Outro dado interessante para compor a conversa é que há cotas para pessoas trans em ao menos doze universidades<sup>7</sup>, sendo que

---

<sup>7</sup> As universidades de pós-graduação citadas na reportagem são Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de Brasília, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal do Sul da Bahia, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal Rural de Pernambuco e Universidade Federal do Rio de Janeiro. De graduação são Universidade Federal do ABC, Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Sul da Bahia. De lá para cá, 2021, outras universidades também deliberaram a respeito de cotas para pessoas trans, dentre elas Universidade Federal de Pelotas e Universidade Estadual de Campinas.

nove universidades federais possuem cotas em programas de mestrado e doutorado, segundo levantamento da *Folha de São Paulo* (MAIA, 2019). Tais políticas afirmativas buscam lutar contra a exclusão de pessoas trans em cursos superiores, fazendo com que essas pessoas tenham mais visibilidade e oportunidades de estudos.

Enquanto no ambiente universitário travestis são considerados invisíveis, pela baixa presença, em outros, como a prostituição, esses corpos marcam presença pela exclusão sofrida desde a escola, como aponta York (2020). Os retratos de exclusão e de luta por liberdade de gênero foram abordados em matéria do *Correio Braziliense*, intitulada “Mês da Visibilidade Trans: a história de crianças e jovens transgênero” (CABRAL, 2020) e mostram como crianças sofrem com o preconceito escolar relacionado ao uso do nome social e do banheiro, por exemplo. E chegamos a mais um par binário inclusão-exclusão.

No mês da visibilidade trans, janeiro de 2021, Keron, 13 anos, tornou-se estatística, sendo a vítima mais jovem do transfeminicídio, segundo reportagem do jornal *O POVO* (SISNANDO, 2021). O suspeito, um adolescente de 17 anos, disse à polícia que matou Keron Ravach, como gostava de ser chamada, em razão de um desentendimento no pagamento de um programa sexual. Os amigos de Keron discordaram desta versão contada pelo adolescente, e disseram que ela tinha o sonho de ser digital influencer.

Travestis com e no corpo vivem as marcas de uma educação que tradicionalmente não tem se disponibilizado a repensar as noções sobretudo binárias. Uma educação que tem feito exatamente o contrário, e reforça o binarismo, segundo o qual “meninas vestem rosa e meninos vestem azul”, profanado pela Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos<sup>8</sup>, Damares Alves, em um vídeo, referindo-se a uma “nova era” no Brasil. Uma “nova

---

<sup>8</sup> Damares Alves é advogada e pastora evangélica. Em fevereiro de 2019, na gestão do Presidente da República Jair Bolsonaro, assumiu o cargo de ministra no Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. Tal Ministério foi criado por Bolsonaro. Na sua posse, Damares, já havia pronunciado outra frase polêmica e problemática: “Meninas poderão ser chamadas de princesas e meninos de príncipe”.

era” com velhas receitas e repetidos ingredientes e modos de preparo para os poucos que se sentam à mesa.

Também circula nas redes um outro vídeo, em que a ministra afirma que Elsa, personagem principal do filme *Frozen*, produzido pela Disney, por ser lésbica, terminou em um castelo de gelo, sozinha. Damares tem defendido que a ideologia de gênero quer influenciar a sexualidade das crianças.

Entretanto, cabe apontar, na ação cotidiana percebemos que de fato há uma ideologia presente na vida social de todos/as, e ela é significada por agentes reguladores e representações nada inocentes, que coadunam com práticas falocentradas, machistas, misóginas e muito eficientes na exclusão de qualquer sujeito que ouse romper com este pacto: a cisgeneridade. Tais discursos e tantos outros põem em circulação certas verdades presentes no imaginário social, deixando de problematizar a generificação como uma invenção datada historicamente, e que hoje se assentam em agendas ultraconservadoras. Essas verdades que circulam colocam em funcionamento a ideia de que a atribuição de cores-gênero, os modos de conduta aceitáveis e tantas outras características seriam noções naturais, a-históricas e aculturais.

Nos contextos político-educativos, não há a possibilidade de pensar a multiplicidade e sempre há um desejo de colocar em caixinhas: ou você é isso ou você é aquilo. E aqui não se trata de apontar política no âmbito de partidos políticos, mas política como um modo de inventar a si e ao mundo (KASTRUP, 2007). Há uma necessidade de rotular, de nomear e, principalmente, de exercer um controle e uma relação de poder sobre os corpos. São fazeres e saberes da tradição que nos atravessam, nos constituem e, como podemos perceber nas reportagens elencadas, têm deixado rastros, efeitos e marcas nas crianças. São sinais de uma educação que pretende regular os corpos. São marcas que matam. Marcas de crimes bárbaros.

Considerando esse contexto, cabe destacar que a Sociologia da Infância tem imprimido um esforço para que possamos ouvir, observar e considerar, no coletivo infantil, a voz das crianças a

respeito de suas experiências. Os retratos que apresentamos acima contribuem para a problematização dos modos pelos quais construímos relações com as crianças na escola.

Há tantos outros retratos como esses que convocam nosso pensamento, nosso olhar, como a transcrição de um trecho de conversa a seguir:

“- Você quer ser menina? - Às vezes.”

Esse é um diálogo entre uma profissional da área da saúde, que tinha ido à escola realizar uma atividade de higiene bucal, e uma criança que brincava no pátio; ouvido e registrado no caderno de campo por Eleonora Simões (SIMÕES, 2015), uma das autoras deste texto, enquanto realizava sua pesquisa de Mestrado em Educação. Um diálogo que se inicia com a criança, um menino, que usava uma espécie de lenço, bem comprido, na cabeça, fazendo-o de cabelo. Considerando essa conversa, espera-se que a essa altura a/o leitora/leitor esteja se perguntando qual a relação entre cabelos compridos e ser menino ou menina.

Percebe-se que junto com o banheiro – problematizado pelas autoras Sussekind; York; Carmo, 2020 - e o nome social, o cabelo é uma problemática que condiciona modos de ser na nossa sociedade. Modos que tradicionalmente estão atrelados aos *scripts* de gênero considerados normais, desde uma visão biologizante: homem ou mulher.

Cabe questionar: Quais preconceitos esta pergunta carrega? Quais visibilidades essa pergunta lança? Quais possibilidades exclui? Destituirmos as ideias binárias e compormos multiplicidades na formação de professoras e professores e nas docências enfatizam um modo de relação com as crianças no exercício da atividade docente. É a partir dessas perguntas e dessa perspectiva que nos deslocamos para a próxima temática já iniciada nessas linhas.

## **Marcas de corpos trans na escola**

Pensar o corpo trans na escola envolve considerar crianças, adolescentes e professoras/es. Começamos pelas/os docentes. Nesse processo de invenção da docência como profissão é importante considerá-la na relação com as ideias acerca de gênero. Para auxiliar nesta tarefa, trazemos um excerto de um texto de autoria de Guacira Louro.

De um modo talvez um tanto esquemático, se poderia dizer que a representação dominante do professor homem foi – e provavelmente ainda seja - mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto a da professora mulher se vincula mais ao cuidado e ao apoio “maternal” à aprendizagem dos/das alunos/as. (LOURO, 1997, p. 107).

Esses processos de vinculação da docência com um imaginário social do papel da mulher e do papel do homem cisgêneros, destacadas por Louro (1997), são questionados se considerarmos a invenção de docências desde a noção trans, travesti e/ou não binária, pois são pautadas em um novo entendimento acerca dos modos pelos quais chegamos a ser o que somos, e trazendo para a arena a multiplicidade.

Cabe considerar que nós já começamos, de certo modo, a construir e a produzir o nosso eu-docente a partir das imagens dos Outros produzidas historicamente. Assim ocorre com a visão tradicional que cola as imagens de docência e transmissão de conhecimentos, por exemplo. Ou com a ideia de que as mulheres estariam mais aptas, por suas características, à educação das crianças pequenas. Todas são imagens produzidas e reificadas desde uma certa partilha e transferência, de geração em geração, de valores, atitudes, crenças.

Nossas identidades não são tão fixas como desejamos ou nos fazem crer. São, antes, processos. São múltiplas formas pelas quais somos produzidas/os e produzimos a nós mesmas/os nas relações, nas experimentações, na realidade, nos contextos em que estamos inseridas/os. Desde as docências múltiplas, somos levadas/os a um exercício reflexivo de produção de um eu, que agora poderá se

assentar em outras bases que não a referência homem ou mulher, que não as referências tradicionalmente transmitidas.

Mombaça (2015) contribui ao abordar a questão da evasão escolar, a qual ele entende como expulsão, quando a escola se apresenta como um ambiente hostil, violento, excludente dos corpos e das mentes dissidentes, lugar no qual as relações entre as pessoas e os espaços não ocorrem a partir do contexto da pluralidade e da diferença existente nas escolas. Ainda, nas conclusões do mesmo autor, essa evasão causa uma ausência da voz de pessoas trans dentro das instituições educacionais, inclusive nas Universidades, e quando conseguem se inserir nesses espaços, essas pessoas são colocadas em um lugar subalterno e silenciadas, mesmo nos estudos acerca das experiências trans.

Nas reportagens mencionadas anteriormente (SISNANDO, 2021; CABRAL, 2020; MAIA, 2019), especialmente na matéria do *Correio Braziliense* (CABRAL, 2020), as crianças trans apontam o caos que se forma quando querem ir ao banheiro, uma necessidade fisiológica. O uso do banheiro já virou, inclusive, matéria jurídica, no site, do Superior Tribunal Federal (STF), em que o tema da discussão é o que segue:

Tema 778 - Recurso extraordinário em que se discute, à luz dos arts. 1º, III, 5º, V, X, XXXII, LIV e LV, e 93 da Constituição Federal, se a abordagem de transexual para utilizar banheiro do sexo oposto ao qual se dirigiu configura ou não conduta ofensiva à dignidade da pessoa humana e aos direitos da personalidade, indenizável a título de dano moral.<sup>9</sup>

Observe-se que a discussão não é tanto no tocante ao direito da pessoa trans (à igualdade e à dignidade, presentes na Constituição Federal de 1988), mas se a conduta (usar o banheiro de acesso público no qual se sentem confortáveis) fere, ofende e violenta a dignidade da pessoa humana. Os argumentos contrários ao uso do banheiro com o qual se identifica têm-se pautado em

---

<sup>9</sup> <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=4657292&numeroProcesso=845779&classeProcesso=RE&numeroTema=778>> Acesso em: 30 jun. 2021.

ideias bastante hipotéticas e fantasiosas acerca de possíveis violências sexuais contra as mulheres e os homens cisgênero, pautadas em uma compreensão das pessoas trans como pervertidas e sem caráter.

Denardin (2019) analisa como questões relativas a gênero e à sexualidade colocam em funcionamento, no discurso jurídico, silenciamentos dos sujeitos trans. Aponta como as leis analisadas, apresentam gênero sob a perspectiva do que foi convencionado na sociedade heteronormativa, ao determinismo biológico sexo-genitália-gênero. Como conclusão, destaca que “existe uma resistência do jurídico em tornar o sujeito trans um sujeito contemplado pela lei em sua integridade, um sujeito de direito como todos os outros não trans” (DENARDIN, 2019, p. 48).

Silenciamentos: no mês de junho de 2021, mês da História da visibilidade LGBTQIAP+, uma criança de 11 anos<sup>10</sup> foi hostilizada no grupo de mensagens instantâneas da escola, após sugerir que fizessem um trabalho referente ao mês LGBTQIAP+. No tal grupo, foram solicitadas sugestões de temáticas para um trabalho. A criança sugeriu o tema, como pedido. Em seguida, foi hostilizada por famílias, outros colegas e até pela própria direção da escola, com comentários que diziam que o tema era inapropriado; pediam para que a criança fosse retirada do grupo e inclusive indagavam “quem é você?”. No vídeo, a criança aparece chorando depois do episódio, e a família lhe apoiando, especialmente a mãe, comentando: “Não precisa chorar. A mãe te ama muito”.

Esses retratos cotidianos evidenciam as tensões entre visibilidade e invisibilidade e o modo como tal tema movimentava o “CISstema” (o modo de governamentalidade que insere pessoas e agentes no (i)mundo a partir da lógica do sexo igual ao gênero, ou do gênero como sinônimo equivalente ao sexo designado no nascimento e,

---

<sup>10</sup> O vídeo circula em uma rede social e foi matéria do site Hugo Gloss, no dia 14 de junho de 2021. Disponível em: <<https://hugogloss.uol.com.br/brasil/crianca-de-11-anos-e-atacada-em-grupo-da-escola-apos-sugerir-trabalho-com-tema-lgbtqia-e-familia-faz-desabafo-ele-foi-massacrado>> Acesso em: 14 jun. 2021.

portanto, binário, dentro dos preceitos sexo igual ao gênero, que é igual à expressão de gênero). São retratos instantâneos, ou seja, visibilidades que se dão em curto espaço de tempo. Visibilidades momentâneas que movimentam aqui e ali o “cistema”, tensionam, rompem linhas de força cisbinárias e trans-excludentes.

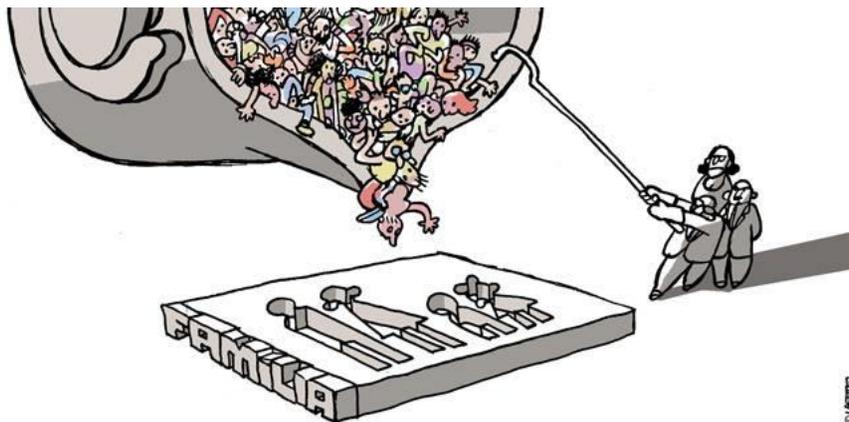
Em seus textos, Sara York (2020) problematiza a percepção do corpo trans como um corpo público, corpolítico e corpúbico – de púbis. De acordo com a autora, há uma certa convenção de que determinadas perguntas não podem ser feitas ao corpo cisgênero, pois compreende-se que pertence à intimidade. O mesmo não ocorre com o corpo trans. As pessoas, de modo geral, querem saber e querem que a pessoa torne pública (ou púbica), assim como seus gostos, suas relações e seus modos de agir e ser no mundo. Há uma ideia de que a pessoa trans precisa tornar público que é trans, porque é trans e sua vida privada torna-se uma manchete. Uma dessas perguntas dá corpo ao título da dissertação de Sara York: **“TIA, VOCÊ É HOMEM?”** (YORK, 2020).

Destarte, no geral, há um imaginário social de que o comportamento das pessoas trans influenciaria o modo como as crianças se percebem. Nesse cenário, cabem os destaques de Sara York (2020), ao apontar que determinados modos de conduta na docência são aceitáveis quando se trata de pessoas cis-hétero. Ela enfatiza como “nuances da sala de aula” no aprender a fazer, a conhecer, a ser e, principalmente, no aprender a conviver.

O que pode um corpo professor(a) Trans? O que pode um corpo trans na escola? O que pode uma criança trans na escola? O que é ideologia de gênero? O que os discursos contra uma suposta ideologia de gênero produzem? É a respeito dessas questões, nos seus interstícios, que precisamos nos mover e traçar microrrevoluções cotidianas.

## **O mito da ideologia de gênero**

Começamos estas linhas com uma charge da cartunista Laerte Coutinho (2015), elaborada após a aprovação do texto do Estatuto da Família.



Fonte: <<http://redacaoemrede.blogspot.com.br/2015/10/ideias-charge-de-laerte-sobre.html>>. Publicado no Jornal Folha de São Paulo. Acesso em: 26 jun. 2021.<sup>11</sup>

Na imagem, Laerte (2015), de modo genial e com recurso imagético, traça uma crítica aos modos pelos quais as multiplicidades familiares são encaixadas em fôrmas. Os múltiplos, coloridos, são colocados na fôrma da família tradicional do comercial de margarina, em nome da supressão de uma ideologia de gênero.

No período pós-ditadura militar e no bojo de muitas mudanças políticas e estruturais, Cazuza (1999) escreveu, lançou em 1988 e cantou uma música<sup>12</sup> com a célebre frase “ideologia, eu quero uma para viver”. Ideologia também era o título do álbum solo do cantor, lançado em 21 de abril de 1988. Naquele contexto, o próprio cantor alegou não saber exatamente o significado do termo ideologia, tendo-o procurado no dicionário. Ainda, ao que tudo

---

<sup>11</sup> Imagem em alta resolução encaminhada e direitos autorais cedidos pela cartunista Laerte Coutinho para Ana Lucia Goulart de Faria.

<sup>12</sup> Até 1998, foi gravado pela Gravadora Phillips, sendo após 1999 gravada pela Universal Music.

indica pelo cenário de composição, o cantor se referia aos jovens que não se engajavam em lutas.

Atualmente, ideologia tem sido abordada como algo ruim. Fato é que aprendemos com e no nosso cotidiano valores, atitudes, crenças, modos de conduta e de pensar.

“Ideologia de gênero” é um novo dispositivo retórico produzido tanto para deslegitimar feministas LGBTQ que estudam, lutam e reafirmam que as normas sexuais transcendem os aspectos históricos e arranjos políticos. (GARBAGNOLI, 2016, *apud* GONÇALVES JR, 2019, p. 114).

Na versão<sup>13</sup> da Base Nacional Comum Curricular apresentada pelo Ministério da Educação em 2017 ao Conselho Nacional de Educação, retirou-se o debate a respeito da orientação sexual e identidade de gênero. Em 2014, o Plano Nacional de Educação, após muitas discussões, também suprimiu trechos que se referiam a gênero. Tais supressões e invisibilizações do debate decorrem de setores conservadores da sociedade civil e de representantes no Congresso, e do que se tem denominado de bancada evangélica. Tais argumentos e posicionamentos são retóricos, estão espalhados como sementes ao vento pelo senso comum, e têm angariado adeptos, sob uma alegação de que precisamos proteger as crianças.

No campo científico, sabemos que somos seres culturais e históricos. Já há conhecimento produzido e difundido a respeito desse fato; aprendizagens decorrem de certas verdades tidas como legítimas. A título de exemplo, pode-se citar o modo como significamos que certas brincadeiras “são” de meninos e outras de meninas. Essa classificação e diferenciação decorre de uma ideologia, de um conjunto de concepções e ideias que faz com que coloquemos o foco em determinados aspectos e se produza, a partir daí, um modo de pensar. Um modo de pensar em que há consensos partilhados por um certo grupo.

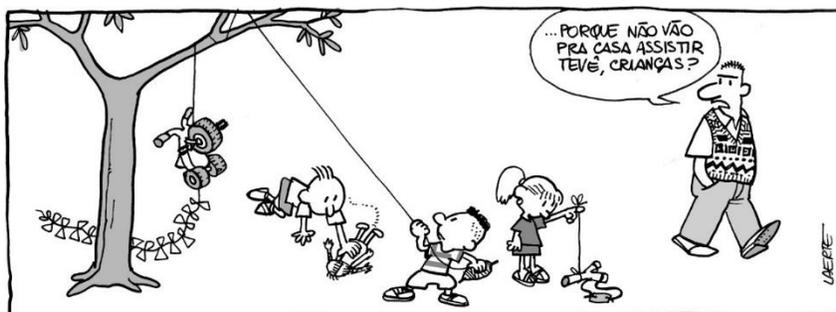
Isso significa que todos os discursos são ideológicos.

---

<sup>13</sup> Tratava-se de uma prévia da terceira e última versão do documento.

Quando alguém afirma que meninas brincam com bonecas e meninos com carrinhos, há um certo grupo que quer manter a relação discursiva binária, que traça brinquedos típicos para crianças a partir de seu sexo biológico, segundo características culturais e historicamente atribuídas a estes. Por exemplo, meninas devem ser delicadas e cuidar da casa, e meninos devem ser arrojados e habitar a rua. Há, nesta construção, uma ideologia.

Ideologia, produzida nas normas heteronormativas, que é, muitas vezes, transgredida pelas crianças. As crianças, desde bem pequenas, se apropriam dos discursos ideológicos, transformando-os. Na charge de Laerte Coutinho, abaixo, o menino transgrediu as fronteiras do modo de brincar de boneca, transformando-a em um carrinho. Transgredindo brinquedos produzidos junto às demais crianças outras culturas e, quiçá, podemos afirmar, uma ideologia.



Fonte: Classifolha. Os direitos autorais foram cedidos pela cartunista Laerte Coutinho a Ana Lúcia Goulart de Faria.<sup>14</sup>

Considera-se, portanto, que todas as pessoas são movidas por ideologias, que podem estar articuladas à atividade filosófico-científica, com estudos que nascem da realidade, ou a uma ideologia pautada em "opinião geral" e/ou elaboração teórica provinda de ideias de época e

---

<sup>14</sup> Imagem em alta resolução encaminhada e cedida pela cartunista Laerte Coutinho para Ana Lúcia Goulart de Faria.

(...) de forma incisiva, a igreja católica, mais especificamente, arregimenta, intelectuais (professores, antropólogos, biólogos e tantos outros estudiosos) que atuam em suas universidades e, também nas igrejas (...) (GONÇALVES JR, 2019, p. 114).

Tais discursos contribuem com o fortalecimento das pessoas reacionárias, sexistas, conservadoras, pró-vida (leia-se pró-nascimento, pois a própria vida da pessoa que gera não importa, somente a vida do feto), pró-família (no singular, porque para estas pessoas há apenas um modelo de família, composta obrigatoriamente por homem, mulher e filhas/os), geralmente fundamentada em moralismos religiosos. Pessoas que apoiam a restrição binária de gênero e sexo – respectivamente: homem e mulher / feminino e masculino – ou até possuem ojeriza da palavra gênero, ou seja, família composta por pessoas abertamente antigênero.

O paradoxal das apoiadoras e disseminadoras da ideologia, que poderia se denominar antigênero, é que são as mesmas pessoas que dividem e querem separar as pessoas por gênero e sexo! Escolhendo para o outro e para elas mesmas cores, brinquedos, profissões, regras de comportamentos, relacionamentos, o jeito de andar, de falar, de se vestir, de se sentar.

Assim, estudos de gênero e de sexualidade, casamento entre pessoas do mesmo sexo, educação em gênero e sexualidade para crianças e adolescentes, reformas escolares ou legais ligadas a esses temas, saúde sexual e reprodutiva como direitos, são enunciados como “ideologia de gênero”, gerando pânico morais. (GONÇALVES JR, 2019, p. 116)

Na sociedade, os sujeitos, negando a biologia das crianças intersexos, recorrem às cirurgias estéticas de adequação sexual, enquanto mantêm um discurso antigênero. Segundo a pesquisa de Santos (2021), a Medicina, para realizar cirurgias plásticas objetivando à estética – desnecessárias e irreversíveis – em crianças pequenininhas, utiliza o argumento de que é urgência social. Entretanto, quando essa pesquisadora faz um levantamento com aportes nas Ciências Sociais, constata que não existe este dado para a realização de cirurgias de adequação social em crianças pequenas, e que geralmente trata-se de

opinião particular, advinda de experiências particulares. Santos (idem) nos provoca com algumas questões: “O padrão estético de genital de bebês está servindo a quem?”, “Por que eu preciso definir, fazer uma plástica genital para uma criança entrar numa escola de Educação Infantil ou numa creche?”

O termo ideologia de gênero tem povoado os discursos midiáticos e políticos na contemporaneidade. No entanto, desde antes do ano de 1500, no Brasil, essa ideia já estava posta e expressada por cartas de padres jesuítas à Europa, como se lê nas linhas abaixo:

Algumas Índias ha que também entre elles determinam de ser castas, as quaes nam conhecem homem algum de nenhuma qualidade, nem o consentirão ainda que para isso as matem. Estas deixam todo o exercicio de mulheres e imitam os homens e seguem seus officios, como si não fossem fêmeas. Trazem os cabellos cortados da mesma maneira que os machos, e vão à guerra com seus arcos e freehas, e à caça, perseverando sempre na companhia dos homens, e cada uma tem mulher que a serve, como quem diz que he casada e assim se communicam e conversam como marido e mulher. (*sic*) (CORRÊA, 1931, p. 100).

Essas linhas turvas e de perspectiva estreita mostram que a visão acerca das questões de gênero ocorre, no Brasil, desde a época em que portugueses invadiram nossas terras e os jesuítas iniciaram, com a catequização, a destruição das culturas dos povos originários.

Agora, permita-nos enunciar mais uma linha turva do conjunto das missivas, para indicar o quanto a Bíblia também está nas lentes para oprimir comportamentos: “Mas vieram os Jesuítas. Veiu com elles a Virtude” (*sic*) (PEIXOTO, 1931, p.12). A Companhia de Jesus recusou, desde sempre, olhar as virtudes das pessoas que compuseram a gênese do Brasil.

No entanto, as mulheres – que são chamadas de “Índias” –, pelo que se lê, não tiveram suas vidas restringidas às normas que enquadram pessoas. As mulheres foram oprimidas, desde crianças, em separações por gêneros e sexos rigorosamente definidos – que hoje apontamos como regras sob a égide do capital.

Na atualidade, pessoas como Sara York seguem TRANSgredindo essas normas e regras que o “Cistema” heteromormativo, sexista, machista, europeu, branco caucasiano inventou. São regras que constroem e expulsam das escolas, e da vida, sujeitos como Keron, e tantas outras pessoas, e sonhos.

Ser transgênera, no Brasil,

Não é percebido porque ser cisgênero é estar na consonância, e não estar nela significa estar no sentimento de alerta cotidianamente. Estar travesti, é ser percebida como ameaça, ou você é engraçada, ou inteligente, ou sexy ou uma bobagem qualquer, mas nunca alguém com significados que não sejam estes. (GONÇALVES JR., 2019, p.113)

Essas questões expostas por Gonçalves Jr. (2019), abordando a sua experiência em sala de aula, reafirma o que Silva (2019) pesquisou acerca das concepções das diretoras de escolas referentes aos preconceitos e às discriminações no tocante às questões de gênero, sexo e sexualidade das e dos estudantes do grupo LGBTIAP+. Silva (2019) ainda analisou o posicionamento das diretoras frente a atitudes de preconceitos e discriminação por parte das/os estudantes, funcionárias/os e professoras/es. Como resultado, essa autora, observou que as questões de preconceito e discriminação são encaminhadas por um trabalho pontual e não sistemático, ou se reduzem a sermões atribuídos à diretora na exigência do respeito às diferenças. E, mais, que a sexualidade é vista como atrelada à reprodução e pelo viés da prevenção à DSTs/HIV/AIDS, de forma que a discussão na escola é atribuída às e aos profissionais da área da saúde.

### **Palavras últimas: contravenções**

No âmbito jurídico, contravenção refere-se a uma TRANSgressão<sup>15</sup> de dispositivos estabelecidos em leis ou

---

<sup>15</sup> Grifamos em letras maiúsculas de modo proposital, e com o intuito de destaque ao leitor o prefixo trans da palavra transgredir e suas flexões. Percebe-se que trans

regulamentos. Usa-se neste texto a ideia de contravenção como significação para os modos de TRANSgredir convenções dadas socialmente como naturais acerca dos modos de conduta dos corpos.

É possível que em vez de um reformismo, precisemos avançar para uma revolução em sexo-gênero-sexualidade. Que não mais precisemos de denominações, de modo que as categorias de gênero atuais só sirvam por um breve momento e logo possamos seguir para além disso. Que crianças, como Keron, possam morrer de velhice. Talvez para isso, no momento, seja necessário nos juntarmos e irmos para a luta, com pessoas que estejam ao nosso lado, e saibamos que:

Então é isso. Histórias que a gente ignora, que a gente não vê, que a gente precisa muito compreender, isso tudo tá dentro da sala de aula. Tudo isso que a gente tá falando Daniel, corrobora para uma sala de aula excludente e sem a diferença, todos nós perdemos. Com a diferença, todo mundo aqui ganha, porque a gente aprende a lidar com o outro, a gente aprende a respirar, a viver e a ser melhor no mundo. (YORK, 2020, p.29)

Sara York (2020, 2019) faz parte de uma ínfima parcela que sobreviveu ao processo escolar – o que algumas/alguns podem até alegar como esforço e mérito individual. Fato é que a maioria tem sido “expulsa” da vida, da escola, do sistema de oportunidades, com o nome de evasão e “escolhas de vida”. O que pode a multiplicidade convocar a pensar a respeito e com os coletivos infantis? Que possamos a partir daqui continuar a TRANSversar.

## Referências

BARROS, Manoel de. Escova. *In: Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

---

é justamente o movimento de estar além de todas as convenções sociais, colocando-as como invenções históricas.

CABRAL, Ailin. Mês da visibilidade Trans: a história de crianças e jovens transgênero. **Correio Braziliense**, 2020. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2020/01/12/interna\\_revista\\_correio,819668/jovens-e-criancas-transgenero.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2020/01/12/interna_revista_correio,819668/jovens-e-criancas-transgenero.shtml)>. Acesso em: 26 jun. 2021.

CAZUZA. Ideologia. **Universal Music**, 1999.

COMUNISMOTRANSVIADO. Por uma análise materialista do gênero (2): com quantas realidades se transforma uma realidade? **Comunismo Transviado**, 18 de abril de 2020. Disponível em: <<https://comunismotransviado.wordpress.com/2020/04/18/por-uma-analise-materialista-do-genero-2-com-quantas-identidades-se-transforma-a-realidade/?fbclid=IwAR0YvPY9U4R3WrQsC8>>. Acesso em: 16 jun.2021.

CORRÊA, Pero. Notas. *In*: Cartas Avulsas, 1550-1568, Série Publicações da Academia Brasileira, **Cartas Jesuíticas II**, Rio de Janeiro: Officina Industrial Gráfica, 1931.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DERNARDIN, Jaqueline. O silenciamento do sujeito travesti na legislação. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 38-50, jan/abr 2019.

GONÇALVES JR, Sara Wagner Pimenta. A travesti, o Vaticano e a sala de aula. **Revista Somanlu - Revista de Estudos Amazônicos** – Ano 19, nº 1, p. 112 – 124, 2019.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAIA, Dhiego. Ao menos 12 universidades federais do país têm cotas para alunos trans. **Gaucha ZH**, 20 de maio de 2019, São Paulo, SP, FolhaPress. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/>>

geral/noticia/2019/05/ao-menos-12-universidades-federais-do-pais-tem-cotas-para-alunos-trans-cjvvy4hwk053r01llzegi7zwf.html> Acesso em: 26 jun. 2021.

MOMBAÇA, Jota. Pode um cu mestiço falar? [S.I.]: **Monstrxs Erratik Medium**, 06 de janeiro de 2015. Disponível em: <<https://medium.com/@jotamombaca/pode-um-cu-mestico-falar-e915ed9c61ee>>. Acesso em: 16 jun.2021.

PEIXOTO, Afranio. Introdução. *In*: Cartas Avulsas, 1550-1568, Série Publicações da Academia Brasileira, **Cartas Jesuíticas II**, Rio de Janeiro: Oficina Industrial Gráfica, 1931.

PERRIN, Fernanda. Facebook agora permite que usuário escolha 17 identidades de gênero. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 02 de março de 2015, tec. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/tec/2015/03/1596932-facebook-agora-permite-que-usuario-escolha-17-identidades-de-genero.shtml>> Acesso em: 17 jun. 2021.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Anna Lia Amaral de Almeida Prado. SP: Martins Fontes, 2014.

SANTOS, Thais Emilia de Campos dos. Intersexualidade: Interfaces entre pedagogia e medicina. *In*: **Thais Beto Intersexualidade SIM**. Youtube, 12 de maio de 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/sca0ZzpnIfU>> Acesso em: 21 jun.2021.

SILVA, Gabriela da. Gênero e sexualidade no ambiente escolar: concepções das diretoras frente a preconceitos e discriminações com estudantes LGBTTs. *In*: Transrebeliões políticas: problematizações, tensões e saberes em rede. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 1, p. 232-233, 2019.

SIMÕES, Eleonora. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções**. 2015. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2015.

SISNANDO, Jéssika. Adolescente de 13 anos espancada até a morte sonhava em ser digital influencer. **O POVO online**, 05 de janeiro de 2021, Notícias. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/camocim/2021/01/05/adolescente-de-13-anos-espancada-ate-a-morte-sonhava-em-ser-digital-influencer.html>> Acesso em: 18 jun. 2021.

SUSSEKIND, Maria Luiza; YORK, Sara Wagner; CARMO, Lorena Azevedo do. Quem vai ao banheiro é o que? É gente. **Revista Coletiva**. Coluna Educação e diferenças e... 02 de março de 2020, nº 12 Disponível em: <<https://www.coletiva.org/educacao-e-diferencas-e-n12>> Acesso em: 27 jun. 2021.

VASCONCELOS, Caê. Keron, 13, brutalmente assassinada no mês da visibilidade trans: a vítima mais jovem do transfeminicídio no país. [S.l.]: **Ponte**, 2021. Disponível em: <<https://ponte.org/keron-13-brutalmente-assassinada-no-mes-da-visibilidade-trans-a-vitima-mais-jovem-do-transfeminicidio-no-pais/>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

YORK, Sara Wagner. **TIA, VOCÊ É HOMEM?** Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os "CISTemas". 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

YORK, Sara Wagner; CARA, Daniel Trajeiro. Entrevista com Sara York: A Travesti da/na educação, Entrevista sobre atuação e vida da professora Sara Wagner York. **Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 45, p. 01-35. 2020. Acesso em: 20 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644458266>

# “VENHAM PRA RODA, VAMOS COMEÇAR A BRINCAR!<sup>1</sup>”: AS DANÇAS POPULARES E O ENCONTRO DE GERAÇÕES

Roberta Cristina de Paula<sup>2</sup>

## Em busca das danças

Senhores dessa sala,  
Licença eu vou chegando, eu vou  
A voz e a rabeça  
E o coração cantando, eu vou.<sup>3</sup>

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado que teve como foco as danças populares na obra de Mário de Andrade (PAULA, 2012), partindo das referências dos textos: “O turista aprendiz” e “Danças Dramáticas do Brasil” (ANDRADE, 1976 e 1982, respectivamente).

Entre tantas atribuições, Mário de Andrade foi escritor, poeta, gestor público, professor de música, fotógrafo, educador, porém, aqui se destaca a sua empreitada como etnógrafo, que se dedicou a documentar um vasto repertório de expressões das culturas populares brasileiras, entre elas a música e a dança. Entende-se que esse trabalho do intelectual referenda a definição de uma pesquisa etnográfica, pois:

---

<sup>1</sup> Título inspirado na tradução livre de um verso de cantiga indígena da etnia Munduruku; cantiga essa que aprendi com a contadora de história Cristiane Velasco que, por sua vez, relatou que aprendeu com Daniel Munduruku

<sup>2</sup> Professora na Rede Pública Municipal de Campinas/SP, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, integrante do GEPEDISC (FE UNICAMP) e do Grupo Pesquisa e Primeira Infância Linguagens e Culturas Infantis (FE USP).

<sup>3</sup> “Loa de abertura”, cd Na pancada do ganzá, Antonio Nóbrega, Gravadora Eldorado.

Situar-nos, um negócio enervante que só é bem-sucedido parcialmente, eis no que consiste a pesquisa etnográfica como experiência pessoal. Tentar formular a base na qual se imagina, sempre excessivamente, estar-se situado, eis no que consiste o texto antropológico como empreendimento científico. Não estamos procurando, pelo menos eu não estou, tornar-nos nativos... ou copiá-los. Somente os românticos ou os espíões podem achar isso bom. O que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles, o que é muito mais difícil, e não apenas com estranhos, do que se reconhece habitualmente. (GEERTZ, 1989, p.10)

Foi de maio a agosto de 1927 que Mário viajou para a região norte do país, onde conheceu várias cidades; no decorrer dessa experiência, produziu registros escritos e imagéticos dos lugares por onde passou, suas paisagens, sua gente, seus costumes, fatos do cotidiano, além das manifestações populares. Centrando na região nordeste, em dezembro de 1928 ele iniciaria sua segunda viagem, que duraria até fevereiro de 1929, visitando os estados da Bahia, Alagoas, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraíba. Essas incursões foram denominadas de viagens etnográficas, sendo que a última demonstrou maior preocupação com a sistematização do material coletado.

A viagem à Amazônia... foi claramente marcada pela preocupação etnográfica, com Mário de Andrade procurando entender uma particularidade do Brasil através da observação da vida do povo. Ela teria também lhe mostrado a necessidade de pôr logo em prática seu velho projeto de visita ao Nordeste, desejando agora realizar uma pesquisa mais sistemática em uma região que se oferecia tão rica em tradição musical popular. (LOPEZ in ANDRADE, 1976, p.19)

Devido ao seu imenso interesse por expressões populares, como a música, dança e poesia das regiões norte e nordeste, tinha como um dos seus objetivos a produção de uma obra que seria intitulada **Na pancada do ganzá**, a qual reuniria vasto material acerca dessas tradições, todavia, não conseguiu concretizar esse projeto. Os dados colhidos nessas viagens e estudos correlacionados produzidos por ele foram organizados e publicados postumamente, sendo **O turista**

**aprendiz** o livro que reúne os relatos dos diários das viagens, e **Danças Dramáticas do Brasil** uma obra que contextualiza o histórico das danças, além de apresentá-las a partir dos documentos provenientes das pesquisas de campo.

Telê Ancona Lopez aponta que Mário de Andrade não entendia o *Folclore* como algo isolado, estático, mas como ciência social, não separando-o dos demais fenômenos da sociedade (LOPEZ *apud* ANDRADE, 1976, p.16). Seguindo uma mesma perspectiva, o presente estudo baseia-se em um conceito de culturas no plural, portanto, múltiplas, e em transformação, compreendendo que:

Essa diversidade que se desenvolve em processos históricos múltiplos, é o lugar privilegiado da “cultura” uma vez que, sendo em grande medida arbitrária e convencional, ela constitui os diversos núcleos de identidade dos vários agrupamentos humanos, ao mesmo tempo que os diferencia uns dos outros. (ARANTES, 2006, p.26)

Ao privilegiar essa temática em seus estudos, a ação de Mário provoca o debate para a importância do reconhecimento das culturas populares, paralelamente desses grupos sociais e dos seus sujeitos históricos. Como apontado por ele, essas culturas eram vistas como algo menor, ou ainda, marcadas pela incivilidade, havendo um movimento por parte da sociedade que tentava coibi-las. Mas, ao documentá-las, o pesquisador contrapõe-se a esse pensamento vigente na época, salientando os valores inerentes a elas. Pela sua atualidade, transcrevo o trecho, pois mesmo quase passado um século da sua redação, o autor discorre a respeito do conceito de civilização, alertando que a partir dele se criam marginalidades.

Engraçada a civilização... Eu que amo irrefletidamente, absurdamente a vida, e que por isso não sou também contra a civilização, não consigo imaginá-la mais do que uma criadora de conceitos. De preconceitos. Civilizar-se seria distinguir e fixar em conceitos as formas da vida. As formas da vida todas elas já existem entre os chamados selvagens (...) A civilização criou um preconceito de cidade moderna e progressista, com boa-educação civil. E como em Paris, Nova York e São Paulo não se usa danças dramáticas, o Recife, João Pessoa e Natal perseguem os Maracatus, Cabocolinhos e Bois, na esperança de se

dizerem policiadas, bem-educadinhas e atuais. São tudo isto, com Cheganças ou sem elas. Mas quem que pode com o delírio de mando dum polícia ou dum prefeito ou com a vergonha dum cidadão enricado que viajou na avenida Rio Branco! Cocos viram besteira, Candomblé é crime, Pastoril ou Boi dá em briga. Mas ninguém não lembra de proibir escravizações ditatoriais, perseguições políticas, e ordenados misérrimos provocadores de greves, que de tudo isso nasce crime e briga também. Está se vendo: criaram preconceitos de policiamento, de briga, de crime também... Mas talvez as civilizações evitem com cuidado criar o conceito de felicidade, que desse lado é que estão Cabocolinhos e Congados... A decadência das danças dramáticas é “estimulada” pelos chefes, o seu empobrecimento é “protegido” pelos ricos. (ANDRADE, 1982a, p.69-70)

A abordagem das danças populares, mesmo atualmente, torna-se uma temática que para muitas/os causa estranhamento, porém, uma das justificativas é que mesmo o Brasil sendo reconhecido como o país do Carnaval, e o Samba um elemento da identidade nacional, contraditoriamente, grande parte da sociedade ainda não reconhece a diversidade dessas manifestações espalhadas por nosso território, desconhecendo os valores atrelados a elas. Mas o que causaria esse desconhecimento ou até mesmo uma desvalorização dessas expressões?

Compreende-se que referir-se às danças populares brasileiras é reportar-se às nossas ancestralidades, prioritariamente, africanas e indígenas, é remeter-se a práticas e saberes seculares, opondo-se a um pensamento hegemônico que, historicamente, buscou negar, invisibilizar e exterminar essas culturas. É apresentar outras narrativas de pessoas escravizadas, pobres, marginalizadas, sujeitos que foram violentamente silenciados, mas que, entretanto, também resistiram cantando e dançando.

Um dos referenciais teóricos da pesquisa foi Johan Huizinga (1971) que, em **Homo Ludens**, discute o jogo como elemento da cultura, afirmando que: “O objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como “forma significante”, como “função social” (HUIZINGA, 1971, p.6). Desta forma, sendo também a dança compreendida como um jogo tem um significado e uma função social, e em se tratando do contexto estudado

considera-se que entre elas estejam a diversão e a libertação, esta última em um sentido subjetivo.

Registra-se que Mário tinha formação na área musical, e atuou como professor de piano, todavia, moveu-se por seu grande interesse em investigar a música tradicional. Dessa maneira, entende-se que ao se referir a esse campo, paralelamente, abarcam-se as danças, que muitas vezes são intrínsecas a esse contexto.

*Se é certo que tudo o que se relaciona com a música está situado no interior da esfera lúdica, o mesmo se pode afirmar, e em mais alto grau, da irmã gêmea da música, a dança... ela é sempre, em todos os povos e em todas as épocas, a mais pura e perfeita forma de jogo. (HUIZINGA, 1971, p.183-184)*

Diante este cenário, Mário de Andrade mostrou-se um visionário, ao realizar estudos com a finalidade de registrar e compartilhar essas expressões populares, uma vez que, já na década de 1920 o autor expressava sua inconformidade com a perseguição a que eram submetidas, argumentando que: “Os “Cabocolinhos” saem pelo Carnaval. Saem quando podem porque em nome dum conceito mesmo idiotissimamente nacional de Civilização, as Prefeituras e as Chefaturas de Polícia fazem o impossível pra eles não saírem...” (ANDRADE, 1976, p.320-321).

Entre as danças documentadas pelo etnógrafo estão o Bumba-meu-boi, o Coco, o Maracatu e o Caboclinhos; importante destacar que o termo empregado por Mário para referir-se a essas manifestações era danças dramáticas, pois esses bailados apresentavam, dentre outras características, uma ação dramática.

No entanto, nesta pesquisa a opção foi pela denominação danças populares, considerando que elas englobam todas as danças realizadas, principalmente em contextos de comunidades e grupos socioculturais, sendo que suas vivências se dão, geralmente, por uma coletividade, podendo ocorrer a participação de pessoas de diferentes idades, cujo maior objetivo não é o espetáculo propriamente dito, mas a manutenção dessas práticas, que são elementos que colaboram com a construção das identidades desses sujeitos, sendo, portanto, perpetuadas por gerações (PAULA, 2012).

Referindo-se aos grupos artísticos que recriam danças e músicas populares, Arantes (2006) apresenta os principais aspectos que os diferenciam dos que não são submetidos aos interesses do mercado, explicando que a produção empresarial retira-lhes as dimensões sociais fundamentais:

Alterando data, local de apresentação e a própria organização do grupo artístico, ela transforma em produto terminal, evento isolado ou *coisa*, aquilo que, em seu contexto de ocorrência, é o ponto culminante de um *processo* que parte de um grupo social e a ele retorna, sendo indissociável da vida desse grupo. Os gestos, movimentos e palavras, em que pese todo o aperfeiçoamento técnico possível, tendem a perder o seu significado primordial. Eles deixam de ser signos de uma determinada cultura para se tornarem “representações” que “outros” se fazem dela. (ARANTES, 2006, p.19-20, grifos do autor)

Avalio que, revisitar os textos em questão (ANDRADE, 1976; 1982), após quase um século de suas produções, possibilitou análises que reconhecem a potência inerente a essas expressões populares e as vivências decorrentes delas como espaços privilegiados para o convívio de gerações, evidenciando-se a participação das crianças.

Com isso, na sequência, apresento relatos do “turista” e textos imagéticos produzidos pela Missão de Pesquisas Folclóricas (MPF), que apontam para um protagonismo infantil. A MPF foi um projeto coordenado por Mário de Andrade, enquanto diretor do Departamento de Cultura de São Paulo (DCSP), que aconteceu no período de fevereiro a julho de 1938, quando uma equipe formada por quatro integrantes viajou para as regiões norte e nordeste para documentar o maior número possível de manifestações. Os dados levantados durante os cinco meses da expedição complementaram substantivamente os estudos feitos anteriormente por Mário, registrando também a participação de meninas e meninos.

## As danças e o protagonismo das crianças

Sai, sai, sai ô piaba  
Saia da lagoa  
Sai, sai, sai ô piaba  
Saia da lagoa  
Põe uma mão na cabeça  
Outra mão na cintura  
Dá um remelexo no corpo  
Dá uma umbigada na outra!<sup>4</sup>

As primeiras aproximações desta pesquisadora com as danças populares deram-se a partir da participação em um grupo de danças e teatro popular da cidade de Campinas/SP. Reconheço-me nas palavras de Teodora Alves (2006), quando afirma que: “A minha fonte de inspiração e o meu porto seguro durante todo o processo de vida acadêmica foi a dança como expressão popular, étnica e educativa” (ALVES, 2006, p.17). Ao longo de anos, vivenciei manifestações como: Jongo, Samba-de-Roda, Samba-Lenço-Rural-Paulista, Samba-de-Bumbo e Coco. Já nessas ocasiões identificou-se que esse coletivo era formado por pessoas de diferentes idades, desde crianças pequenininhas, adolescentes, jovens, adultas/os e velhas/os.

Entretanto, foi a pesquisa de mestrado que suscitou a necessidade de construção de um olhar diferenciado para pensar esse fato, de modo a analisar a participação das crianças nessas danças. Durante a leitura de **O turista aprendiz**, deparei-me com um relato emblemático, em que o pesquisador descreve seu encantamento ao acompanhar a atuação da “criançada” em uma apresentação de Coco, na Praia de Tambaú, na Paraíba, em janeiro de 1929:

Passeei e foi um passeio surpreendente na Lua-cheia. Logo de entrada, pra me indicar a possibilidade de bom trabalho musical por aqui, topei com os sons dum coco. O que é, o que não é: era uma crilada gerosa dançando e

---

<sup>4</sup>Letra da cantiga “Piaba”, apresentada pelo Grupo Urucungos, Puítas e Quijengues (Campinas-SP), domínio popular. A versão cantada por esse grupo é em ritmo de samba-roda.

cantando na praia. Gente predestinada pra dançar e cantar, isso não tem dúvida. Sem método, sem os ritos coreográficos do coco, o pessoalzinho dançava dos 5 anos aos 13, no mais! Um velhote movia o torneio batendo no bumbo e tirando a solfa. Mas o ganzá era batido por um piazote que não teria 6 anos, coisa admirável. Que precocidade rítmica, puxa! O piá cansou, pediu para uma pequena fazer a parte dele. Essa teria 8 anos certos, mas era uma virtuose no ganzá. Palavra que inda não vi, mesmo nas nossas habilíssimas orquestrinhas maxixeiras do Rio, quem excedesse a paraibaninha na firmeza, flexibilidade e variedade de mover o ganzá. Custei sair dali. (ANDRADE, 1976, p.308)

Mário demonstra a atração que tal episódio lhe causou, visto que embora conhecendo outras experiências musicais com crianças, a exibição instrumental da menina impactou-lhe, pela junção de apropriação de saberes. Este relato dialoga com o que Patrícia Prado (2015a) conceituou como condição infantil:

(...) refere-se não à universalização ou naturalização da infância, mas ao conjunto de atividades e capacidades das crianças, aquilo que são, como, com quem, onde, por quanto tempo, etc. Refere-se também aos sentidos e significados na construção de seu pertencimento e da alteridade da infância – do ponto de vista etário, rompendo com a idade, contrariando o que é imposto como norma para cada idade. (PRADO, 2015a, p.16)

Interessante observar que nesse caso houve a oportunidade da atuação de ambos os gêneros na percussão, isso chama atenção pois, ainda na atualidade, esse segmento, no caso de algumas das danças populares, é marcado pela forte presença masculina; por outro lado, também nota-se que nos últimos anos acompanha-se a crescente atuação de mulheres junto à percussão de diversos coletivos da área.

O episódio mostra que mesmo em se tratando de uma menina houve opção pela escolha por tocar, o que traz a hipótese de que isso aconteceria com outras meninas do grupo. No tocante a esse aspecto, traço um paralelo com Elena Belotti (1983), que afirma que para fazer suas próprias escolhas a respeito de jogos e brinquedos as crianças precisam ter acesso à ampla oferta de possibilidades, caso contrário incorrerá em uma opção precedida pelas pessoas adultas. Assim,

nessas danças, como mencionado anteriormente, que, de acordo com Huizinga (1971), também é reconhecida como jogo, possivelmente as crianças poderiam atuar em diferentes frentes, dançando, cantando ou tocando, independente de seus gêneros e idades.

Vinculado aos estudos pioneiros acerca das danças populares brasileiras, Mário de Andrade revelou, dentre outros aspectos, a participação de meninas e meninos, paralelamente, também o protagonismo delas/es. De acordo com Bianca Guizzo *et al.* (2019), ser protagonista é ocupar um lugar de destaque em um evento ou situação; as autoras afirmam que esse conceito retorna com força em referenciais educacionais italianos, e explicam que na atualidade as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos e produtoras de conhecimentos; desta forma, o protagonismo infantil relaciona-se à participação efetiva delas em seu crescimento, na resolução de situações e de problemas vivenciados em seu cotidiano, com orientação de pessoas adultas com as quais convivem.

Ao abordar a participação de crianças, referindo-se especificamente à obra **O turista aprendiz**, a produção de Mário apresenta-se como fonte de pesquisa para conhecer um pouco das infâncias que, como a de seus grupos sociais, foram invisibilizadas na história; embora o pesquisador não tivesse escolhido as meninas e meninos como suas/seus interlocutoras/es, as suas “vozes” não passaram despercebidas, havendo elementos que podem contribuir com o campo da Sociologia da Infância, uma vez que esse é

(...) um campo recente que estuda a infância em si mesma, isto é, como uma categoria sociológica do tipo geracional. Para a sociologia da infância, as crianças são atores sociais ativos; por isso, torna-se prudente dar visibilidade aos processos de socialização com base no que as crianças fazem e como fazem. (MARTINS FILHO, 2011, p.88)

Com a finalidade de ampliar os conhecimentos referentes à diversidade das infâncias brasileiras, o recorte proposto para a produção deste trabalho teve como foco ressaltar o protagonismo das crianças nas danças populares, compartilhando da proposta de se ter uma

(...) necessária atenção para a questão das várias infâncias, isto é, para a problematização das vivências infantis, levando-se em conta que as crianças são constituintes da realidade social, fazem parte de grupos sociais, sendo impossível pensar em uma criança “genérica”, quando pensamos na infância no Brasil, nos dias atuais ou em tempos pretéritos. (DEMARTINI, 2011, p.12)

Tratando-se de pesquisa realizada ainda na primeira metade do século XX tendo as crianças como protagonistas, uma importante referência é: **As “trocinhas” do Bom Retiro**, de Florestan Fernandes (2004). Essa investigação abordou a cultura dos grupos infantis paulistanos do bairro do Bom Retiro em São Paulo; nela o autor apresenta o conceito de cultura infantil, definindo que é a cultura partilhada por crianças que constituem determinado grupo infantil, que se caracteriza por uma natureza lúdica, e os elementos que a constituem, vêm, em grande parte, da cultura adulta, havendo também parte deles que é elaborada pelas meninas e meninos. No entanto, Fernanda Muller e Maria Hassen (2009) alertam que esse estudo não conseguiu impulsionar a continuação de pesquisas sociológicas com as crianças no Brasil.

Dessa maneira, reforço que atentar-se para as crianças que integram os coletivos das manifestações populares é reconhecer essas infâncias e suas culturas infantis, que se constituem e se produzem também a partir dessas expressões; o desafio antropológico aqui é familiarizar-se com meninas e meninos que, desde pouca idade, vivenciam as linguagens corporal, teatral e musical, referenciando-se em elementos de tradições negras e indígenas.

Retornando aos relatos do “turista aprendiz”, agora em parte da obra que é denominada “Complementação”, a qual está nas páginas finais do livro, trazendo outras anotações de relatos de campo, Mário registrou que, em uma fazenda localizada a 90 quilômetros da capital da Paraíba, pôde escutar um grupo estupendo, argumentando: “Escutamos também dois manos meninos cantar o coco, caso de meninos-prodígio extraordinários” (ANDRADE, 1976, p.362). Verifica-se que, mais uma vez, mesmo que não tenha se referido às suas idades, as crianças lhe causaram admiração pela habilidade

demonstrada no canto, o que provavelmente fosse algo esperado vindo de pessoas adultas, e não de crianças.

Em **Educação Infantil: contrariando as idades**, Patrícia Prado (2015a) relata que investigou as relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil; sua pesquisa aponta que as crianças menores também eram imitadas pelas maiores, provocando assim que se problematize a normatização e a padronização que as idades cristalizam nos espaços educacionais; o episódio acima também mostra que o sentido pode ser inverso, no caso em questão, pessoas mais velhas aprenderiam com os meninos a cantar o coco.

O sentido inverso desta proposição negava uma evolução linear de nossas habilidades e capacidades na ordem cronológica, então instituída, e apesar dela. As habilidades e capacidades inter cruzam-se, complementam-se, compõem-se, contrariam-se na mistura. (PRADO, 2015a, p.165)

Como já informado, a MPF foi um projeto coordenado por Mário para documentar de forma sistematizada várias expressões populares; do amplo material reunido, que foram desde registros em cadernetas de campo, filmagens de manifestações, gravações sonoras e fotografias, selecionei alguns textos imagéticos que se articulam com a presente discussão, enfatizando a atualidade dessa produção, de modo a suscitar novos diálogos, questões com/para o campo dos Estudos Sociais das Infâncias, ao ressaltar as danças populares também como espaços de referência para um protagonismo infantil.

Em se tratando desses documentos, concordo com Bogdan (1984, p184) quando afirma: “As fotografias que aparecem num meio que se está a estudar podem dar uma boa percepção dos indivíduos que já não estão presentes, ou de como certos acontecimentos particulares desse meio eram”. Todas as imagens da Missão de Pesquisas Folclóricas apresentadas neste trabalho pertencem ao Acervo da Discoteca Oneyda Alvarenga, que por sua vez faz parte do Centro Cultural São Paulo (Secretaria Municipal de Cultura/SP).



MPF 0240- Cabocolinho (Figura de roda). Itabaiana, PB, 04/05/1938. Fotógrafo Luis Saia.



MPF 0291- Coco de roda. Baía da Traição, PB, 12/05/1938. Fotógrafo Luis Saia.



MPF 0152- Grupo de "Cabocolinhos Índios Africanos"/ José Rocha. Torrelândia, PB, 31/03/1938. Fotógrafo Luis Saia.



MPF 0168- Roda/ Nimia Santos. Patos, PB, 07/04/1938. Fotógrafo Luis Saia.

No conjunto de imagens consultadas nesta pesquisa, percebe-se a presença majoritária de meninos compondo os grupos, considerando também as filmagens das mesmas danças que foram fotografadas durante a MPF; todavia, fica a questão se efetivamente as meninas não produziram ou reproduziram suas danças, mesmo que não compondo os grupos que foram registrados, pois a respeito das fotos Bogdan (1994) também atenta que:

(...) podem representar a visão do que o fotógrafo considera importante, as ordens que foram dadas a ela ou ele por um superior ou as exigências das pessoas retratadas. Embora alguns possam dizer que isto os coloca no reino do subjectivo e que pode ser detractor do seu valor “factual”, dá-nos uma

outra utilização das fotografias, uma utilização muito mais alinhada com a perspectiva qualitativa, isto é, quando estudamos fotografias retiramos pistas acerca do que as pessoas valorizam e quais as imagens que preferem. (BOGDAN, 1994, p.185)

Importante salientar que quanto ao documento MPF 0168-Roda, a sua inclusão aqui não representa a participação das crianças em um grupo de danças como nos documentos anteriores, mas, a partir dele, faz-se uma aproximação com o que se dá na manifestação da Ciranda, dançada principalmente em vários estados nordestinos, em que a participação multietária também é emblemática. Assim, as rodas infantis possivelmente representem uma ligação intrínseca com várias de nossas danças de roda. Para Huizinga (1971), é nas danças de roda que se reconhece mais facilmente a condição lúdica em sua plenitude.

Entre as definições para a Ciranda, Câmara Cascudo (2012) apresenta-a como dança de roda infantil, bastante comum no Brasil, e vinda de Portugal. Porém, nota-se que com o passar de décadas, essa dança incorporou em sua percussão instrumentos como zabumba, ganzá, caixa e pandeiro. Segundo Renata Otelo e Marcílio Vieira (2016), é descrita como uma dança democrática, por englobar todas as pessoas que por ela se interessem, sejam mulheres, homens, meninas e meninos.

Reporto-me a outra produção derivada da MPF, que foi o documentário produzido por Luiz Antonio Daminello (2003): “Mário e a Missão”, também mostrando a participação das crianças nesses eventos; nele, o diretor refez o caminho da viagem da equipe de 1938, para registrar as danças, dialogar com as/os interlocutoras/es que cultuam essas manifestações, trazendo novas questões para se pensar a temática.

No meio das danças populares, o termo brincante se refere àquelas pessoas que participam dessas manifestações culturais, que brincam, sejam elas dançarinas, percussionistas e/ou cantoras (BENJAMIN, 1989). Transcrevo a seguir falas de brincantes que reforçam o compartilhamento dessas culturas a partir dos grupos familiares:

Aprendi vendo meus pais, meu compadri ... (Lenira- Coco; Guruji-PB)

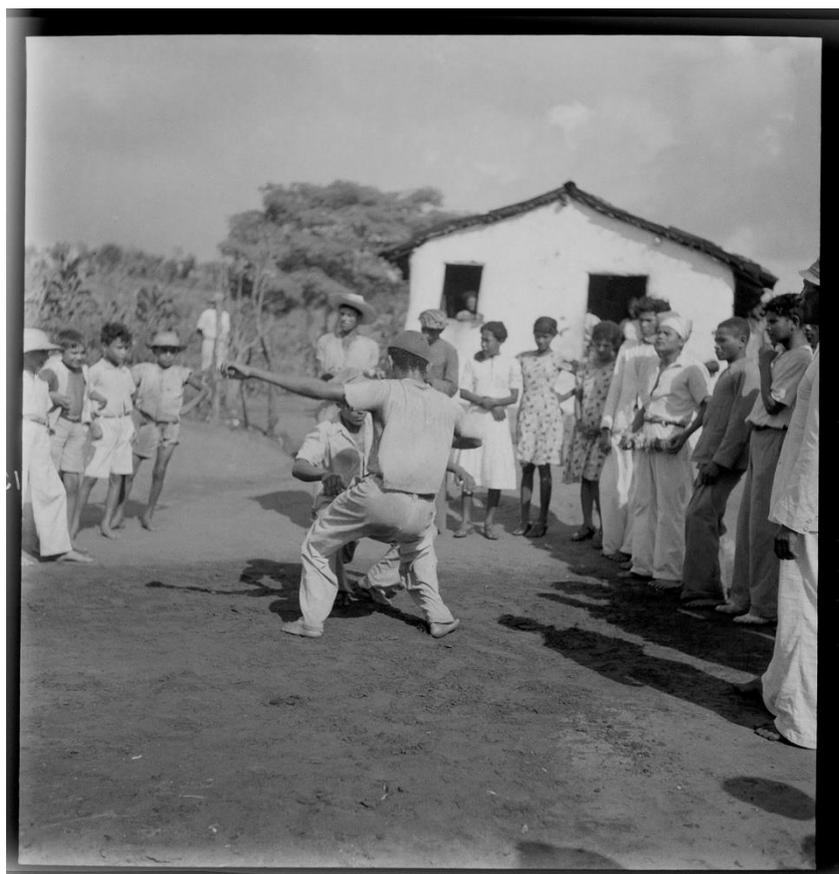
(...) Por causa que meu pai foi reis do congo, o primeiro rei do congo foi meu pai, ele morreu aí ficou (...) ele sempre dizia: brinque meu filho (...) a gente vai desaparecendo, o mais véio vai desaparecendo, e vocês vai ficando no lugar da gente. (Joca- Reis de Congo; Pombal-PB)

Constata-se que as pessoas entrevistadas relatam que aprenderam as danças, como Cavalo-marinho, Coco, Congada, Bumba-meu-boi, ainda crianças; outra fala que se destaca entre os depoimentos é quando uma brincante de Coco enfatiza a importância em incentivar o interesse das crianças pela brincadeira, entendendo-se que dessa maneira haja mais chances de continuidade das manifestações.

Ainda por meio de registros feitos pela MPF, mesmo que não atuando diretamente, confirma-se a participação das crianças, nesses casos como atentas espectadoras, o que reforça o quanto esses eventos, provavelmente, conectam as vidas de pessoas de diferentes idades.



MPF 0185- Reis de Congo. Pombal (PB), 11/04/1938. Fotografia de Luis Saia.



MPF 0235- Coco de Roda. Itabaiana (PB), 03/05/1938. Fotografia de Luis Saia.



MPF 0433- Bumba-meu-boi: A figura feminina em primeiro plano representa Catherina no bailado do Boi-bumbá, não havendo informações a respeito. Belém (PA), 29/06/1938. Fotografia de Luis Saia.

Atrelada a essa temática de participação das meninas e dos meninos nas danças populares, é relevante referir-se que, durante a gestão de Mário de Andrade como diretor do DCSP, implementaram-se nos Parques Infantis (PI) unidades educativas vinculadas à Divisão de Educação e Recreio, uma proposta pedagógica que incluía as danças e cantos populares nas atividades que eram oportunizadas nesses espaços.

Em sua pesquisa de doutorado, Marcia Gobbi (2004) teve como foco os desenhos de crianças de 2 anos e meio a 6 anos de

idade, pertencentes ao acervo Mário Andrade, localizado no Instituto de Estudos Brasileiros da USP, sendo parte dessas produções feitas por meninas e meninos que frequentavam os PI. Segundo a autora, a variedade das práticas promovidas nos Parques privilegiou as infâncias, pois,

Desta forma, numa espécie de banquete, nos fartamos dos desenhos, das festas, das danças, das músicas, e de tantas expressões destes seres humanos de pouca idade numa brasilidade macunaímica com todos os caracteres de maneira a assegurarmos a manutenção da vida em sua inteireza expressando-se nos grupos compostos por crianças pequenas e pequenininhas, procurando adquirir as virtudes de suas próprias raízes históricas reforçando seu poder, suas idéias, suas propostas, seu ser transbordando-se. (GOBBI, 2004, p.124)

Observa-se que o entendimento do pesquisador manteve-se mesmo quando passou a atuar como gestor público, isto é, quando teve a oportunidade de ocupar um cargo de administrador na área da cultura e priorizou ações para promover o acesso a elas, objetivando compartilhar tais conhecimentos. Em “Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil”, Ana Lúcia Goulart de Faria investigou a proposta implementada nos PI durante a gestão de Mário, e comenta esse aspecto:

Mesmo sendo a primeira iniciativa educacional-municipal-pública-paulistana para essas crianças, ele contemplava também as crianças até 12 anos, com as mesmas atividades educacionais, não-escolares, centradas nos jogos e nas brincadeiras e no folclore brasileiro, o que tanto impressionava a todos. (FARIA, 2002, p.127)

Nos PI, dentre outros aspectos, buscou-se aproximar as meninas e os meninos de parte desse universo das tradições populares, como também é confirmado pela pesquisadora Maria Walburga dos Santos (2005), por meio de documento que descreve as funções das/os profissionais que atuavam nesses espaços, pois entre elas estava: “(...) promover a prática de todos os jogos que, pela experiência universal, forem dignos de ser incorporados ao patrimônio dos jogos inspirados nas tradições locais e nacionais”

(Ato n. 767 de 09/01/1935 *apud* SANTOS, 2005, p.280). Ainda em se tratando desse contexto, a mesma autora registra que:

No programa de concurso para instrutores de 1936, música, bailado, danças e tradições folclóricas também estavam presentes, indicando a preocupação com a diversidade cultural nos Parques que, mais uma vez, revelando que seus instrutores deveriam possuir uma formação adequada. (SANTOS, 2005, p. 109)

Compreende-se que a efetivação de projeto como esse criado por Mário de Andrade fosse possibilitar o contato com essas manifestações, ampliando os conhecimentos acerca da diversidade cultural existente em nosso país, no que se refere a danças, cantos, poesias, músicas e teatro popular.

Em “Pequenos brincantes da Educação Infantil: um encontro entre a dança e as culturas populares”, as pesquisadoras Fernanda de Almeida e Andreza de Sá (2021) relatam a pesquisa-ação realizada em um Centro de Educação Infantil conveniado à prefeitura de Goiânia, com turmas de crianças de 4 anos, sendo os PI de Mário de Andrade a principal inspiração; informam que o objetivo foi desenvolver uma proposta em dança tendo como foco os saberes das culturas populares brasileiras. Segundo as autoras:

Ao longo do percurso de pesquisa, além de notarmos como os elementos das culturas populares brasileiras podem ser uma estratégia interessante para abordar a dança com as crianças, nos deparamos com as características da diversidade, da ampliação das perspectivas sobre cultura, dança, das relações sobre si, sobre o corpo e sobre o outro. (ALMEIDA; SÁ, 2021, p.34)

Corroboro que revisitar a obra de Mário de Andrade referente ao contexto abordado neste estudo seja inspirador para profissionais da educação buscarem caminhos que despertem sua dimensão lúdica, pois, como propõe Viviane Anselmo: “Torna-se fundamental uma reflexão sobre a dimensão brincalhona do ser, como dimensão humana e não só infantil, oposta aos ideais de seriedade e produtividade do capitalismo” (ANSELMO, 2018, p.94), e como efeito disso, promovam mais e mais brinquedos para fomentar práticas brincantes nos espaços educacionais na atualidade.

## O grande encontro de gerações

Embola pai, embola mãe, embola filha  
Eu também sou da família,  
Também quero embolá, ei!<sup>5</sup>

Uma das características marcantes das nossas danças populares é a possibilidade de congregar pessoas de diversas idades, diferentes corpos, exercitando assim o convívio das diferenças. Esses grupos coletivos e comunidades vêm, historicamente, constituindo-se como espaços privilegiados para o encontro de gerações. Para Alda Britto da Motta (2010), o conceito de geração apontado como mais inteiramente sociológico refere-se a um coletivo de pessoas que vive em determinada época, tem idades próximas e compartilha algum tipo de vivência ou experiência.

Entretanto, Britto da Motta (2004) reconhece que o mesmo contexto social não atinge igualmente a todos os indivíduos de um grupo de idade e vivência – classificado como geração – e, assim, cada segmento de uma geração pode assumir caminhos sociais diferentes, ou até mesmo opostos. Da mesma forma que “(...) cada momento histórico se realiza com a presença simultânea de várias gerações que, mesmo contemporâneas, não têm as mesmas experiências e trajetórias de vida” (BRITTO DA MOTTA, 2004, p.351). Nesse estudo mostra-se, por meio de relatos e registros imagéticos, que os segmentos de diferentes grupos de geração compartilhavam e compartilham experiências em comum: danças populares.

Em um mesmo coletivo dessas manifestações há a participação de crianças, jovens, pessoas adultas e velhas, contrariando o que muitas vezes é normatizado em outros espaços da nossa sociedade, que é a segmentação por idades, como ocorre na escola, geralmente, de forma inflexível. Para Patrícia Prado (2015b), a sociedade brasileira é dividida em classes de forma desigual. Parafraseio a

---

<sup>5</sup>Versos do Coco de Alagoas, cantado pelo Grupo de Danças e Teatro Populares Urucungos, Puitas e Quijengues, de Campinas/SP.

autora para afirmar também que a idade é outro elemento que hierarquiza as relações entre os indivíduos:

No caso da sociedade brasileira trata-se de uma sociedade hierarquizada e hierarquizadora das relações sociais, *dividida em grupos de idades de forma desigual*, de modo a classificar os atores sociais, adultos e crianças, bem como as relações entre eles. (PRADO, 2015b, p.27, grifos meus)

Ao identificar a presença da criança nas danças populares exemplifica-se um acontecimento social diferenciado, pois, como já colocado, muitas práticas sociais privilegiam a separação dos grupos, e a faixa etária acaba sendo uma das categorias utilizadas para tal segregação. Inversamente, essas manifestações proporcionam o encontro de todas as idades, ao mesmo tempo, sem homogeneizar esses sujeitos, pois cada um participa de acordo com suas possibilidades, conforme colocado por um brincante de cavalo marinho no documentário “Mário e a Missão” (DAMINELLO, 2003), é impossível os mais velhos desejarem acompanhar os passos dos mais jovens, no entanto, dançam à sua maneira.

Saliento que o papel da criança nesse processo é elemento primordial quando se discute a continuidade das manifestações, pois ao registrar a participação de meninas e meninos nos contextos desses eventos pressupõem-se maiores possibilidades de disseminação dos conhecimentos e saberes vinculados a esses folguedos (ou às danças populares). Entretanto, o futuro não deixa de ser algo incerto, visto que os caminhos escolhidos também por elas, crianças, poderão ser diversos. Todavia, retomo aqui o pensamento de Huizinga (1971), que suscita o repensar a importância do jogo<sup>6</sup> nas sociedades, mas o jogo interligado à ludicidade, uma vez que mais do que compartilhar essas culturas dependerá do envolvimento que cada indivíduo construirá a partir disso, por isso reforça:

---

<sup>6</sup> Ao utilizar-me do termo jogo para este estudo refiro-me fundamentalmente às danças populares.

(...) sabemos que as exposições das crianças mostram, desde a mais tenra infância, um alto grau de imaginação (...) A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual” (...) sua representação é a realização de uma aparência: é “imaginação”, no sentido original do termo. (HUIZINGA, 1971, p.17)

Uma das características das danças populares é o “olhar-se nos olhos”, forma de conexão entre as/os brincantes de um coletivo, pois, mais do que a reprodução de uma coreografia de bailado, privilegia-se a interação entre as/os participantes de uma manifestação, que se fortalece na troca de sorrisos, olhares, no gesto de “dar as mãos”, e por tantas outras gestualidades que fortalecem os laços entre essas pessoas, possibilitando a construção também de suas identidades brincantes, as quais reafirmam suas ancestralidades negras e indígenas. Teodora Alves (2006), ao realizar pesquisa acerca do coco de zambê, observou que:

Durante nossa permanência na comunidade, observamos, frequentemente, as crianças tentando aprender, imitando os tocadores, os cantadores e os dançarinos do Zambê. Havia um intenso “diálogo corporal”, dando a entender que, para aquelas pessoas, o fato de estarem ali envolvidas com o ritual significa não apenas um momento de apreciação de uma dança, mas uma forma de identificação e de pertencimento àquele grupo étnico. (ALVES, 2006, p.141)

Quer seja durante os seus cotidianos, nas vivências junto aos seus grupos, nas apresentações de suas agremiações ou em suas comunidades, são esses homens, essas mulheres, meninos e meninas que surpreendem ao mostrarem seus bailados, retratando também “(...) uma memória guardada nos músculos, nos nervos, no estômago, nos olhos, das coisas que viveu” (ANDRADE, 1976, p.237). Pessoas que impressionam por sua capacidade de superação, perante as dificuldades que enfrentam no processo de manutenção dessas culturas, pois persistem em cultuarem suas identidades brincantes. Expressam por meio da brincadeira as insatisfações, as alegrias, os desejos e uma ordem contrária à estabelecida.

## Por uma pedagogia brincante

Mamãe eu vou pra escola  
Aprendê a lê e a tocá viola  
Ê bumba chora  
Rá, rá, rá, rá, vamos embora!<sup>7</sup>

Somos uma sociedade reconhecida pela sua diversidade de povos, uma sociedade multicultural; entretanto, o que poderia ser tomado como um valor positivo, agregando conhecimentos e saberes, tem sido, ao longo de séculos, marcado por uma divisão que insiste em uma hierarquização das culturas, resultando muitas vezes em processos de invisibilização, negação e extermínio de parte delas.

Mário de Andrade foi um intelectual que produziu vasta pesquisa, enfatizando o valor considerável de nossas tradições de origens indígenas e africanas, e que ainda hoje apresenta-se como referência para estudos a respeito de vários elementos dessas culturas. Afirma-se que as filmagens realizadas pela equipe da Missão de 1938 podem ser consideradas o primeiro documentário das nossas danças populares.

A partir de suas pesquisas etnográficas e estudos correlacionados com os registros escritos e imagéticos, mostra-se a participação das crianças nessas manifestações, revelando um protagonismo infantil, fatos que nos dão pistas para ampliarmos, por meio de outras lentes, os conhecimentos dessas infâncias. Conforme Zeila Demartini (2002):

A nossa experiência na área das ciências sociais, da sociologia, mostra-nos que é preciso levar em conta os diferentes tipos de criança e de infância (...) A questão dessa heterogeneidade dos tipos de criança, do tipo de infância vivenciado, é uma questão que o pesquisador sempre se deve colocar. (DEMARTINI, 2002, p.4-5)

---

<sup>7</sup>Versos da cantiga final do auto do “Bumba meu boi de Pernambuco” encenado pelo Grupo de Danças e Teatro Populares Urucungos, Puitas e Quijengues, de Campinas/SP.

Telê Ancona Lopez (1972, p.11) coloca que: “Segundo Luckacs, as obras são revitalizadas pelo tempo, desde que possam responder as ânsias semelhantes às do período em que foram produzidas”. Com essa afirmação, considero que, mesmo originariamente as obras em questão não tendo priorizado as infâncias, revisitá-las nos permite identificar aspectos importantes relacionados às meninas e aos meninos, paralelamente às suas infâncias, trazendo pistas de como se davam as construções de identidades desses sujeitos, por conseguinte, desses coletivos, também podendo confrontar com a contemporaneidade.

Entende-se que tal cenário remete a um espaço valioso para relações de trocas de saberes entre pessoas de diferentes idades, por promoverem o convívio de crianças, jovens, pessoas adultas e velhas, reconhecendo suas contribuições a partir das suas individualidades, portanto, um campo profícuo para as pesquisas das infâncias. Jucirema Quintero (2002) avalia que:

Os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. (QUINTEIRO, 2002, p.22).

Alda Britto da Motta (2010) chama a atenção que as pessoas idosas, mais velhas, denominadas de oitentões/oitentonas, em sua maioria, estão ausentes das festas e dos bailes, porém, no contexto estudado, esse mesmo grupo etário, como as crianças pequenininhas, também exerce seus protagonismos.

O presente estudo aponta que nossas danças populares caracterizam-se por sua herança ancestral e, enquanto elementos culturais, não são estáticas, renovam-se, produzem-se e se reproduzem, podendo reunir novos caracteres incorporados pelos sujeitos que as vivenciam. “Embora se procure ser fiel à “tradição”, ao “passado” é impossível deixar de agregar novos significados e conotações ao que se tenta reconstituir” (ARANTES, 2006, p.19).

Ratifico que voltar-se para a obra de Mário de Andrade com o objetivo de aprofundar os conhecimentos referentes às danças populares é recolher elementos do passado, para enxergá-las no presente, permitindo verificar a capacidade da ressignificação das identidades dos sujeitos, que ao realizarem essas manifestações artísticas, são elas/eles as/os protagonistas, meninas, meninos, homens e mulheres, independente de suas idades, permitindo-se expressarem ludicamente.

Danças, cantos e ritmos que remetem a tempos nos quais essas vivências talvez fossem os raros momentos de afirmação das suas próprias culturas, sendo assim, ações vitais que contribuíram de forma a transcender às torturas impostas aos corpos que resistiram, cantando e dançando.

Outro aspecto relevante que se mostra ao se deparar com esse campo é a sua manutenção que tem se dado pela tradição oral, contrariando a lógica das sociedades grafocêntricas, que legitima o conhecimento escrito, no entanto esses conhecimentos vêm sendo compartilhados por meio de outras linguagens, como a oral e a corporal. Música, canto e dança perpassam gerações, resistindo perante aos intensos ataques históricos para seu apagamento, para sua repressão e criminalização, mantendo-se vivas em nós, e entre nós!

Nesse contexto da dança, mais especificamente a afro-brasileira, buscar compreender os saberes construídos étnica e culturalmente nos faz perceber o corpo como espaço no qual se produz linguagem e existência no mundo e que muitos conhecimentos construídos e vivenciados pelos nossos antepassados acabaram se mantendo em nós, pela incorporação, ao longo das gerações. (ALVES, 2006, p.59)

Considera-se que sendo elas uma herança, faz-se necessário compartilhá-las de maneira que outras/os acessem esses conhecimentos e saberes seculares; finalizo este texto enunciando que o projeto que Mário concretizou há quase um século, que foi levar as danças e músicas populares para os PI, torne-se uma inspiração para que propostas afins sejam implementadas, em diversas instituições educacionais, para que se batuque, cante,

dance e que festejemos muito mais esses elementos das nossas culturas populares. Conforme Amélia Conrado (2004):

As mudanças que estão se dando na atualidade vêm exigindo outros referenciais, em diversos níveis e setores, em que os valores, as vozes, os corpos e expressões dos excluídos, precisam vir à cena, lado a lado com os demais, e nessa direção, as danças populares dão importantes respostas, no universo educacional, artístico, político e sociocultural brasileiro. (CONRADO, 2004, p.10)

Dessa maneira, que essas práticas, com sua potência lúdica, atravessem os espaços das creches, pré-escolas, escolas e universidades, contagiando os corpos de meninas, meninos, homens e mulheres de diferentes idades. Que essas mesmas danças e cantos que, secularmente, foram vivenciadas também para vencer as opressões e, possivelmente, até mesmo a morte, façam-se cultuadas na contemporaneidade para celebrar a vida.

Quem dirá que não vivo satisfeito! Eu danço!<sup>8</sup>

## Referências

ALMEIDA, Fernanda de S.; SÁ, Andreza L. M. de. Pequenos brincantes da educação infantil: um encontro entre a dança e as culturas populares brasileiras. **Revista Cena**, Porto Alegre, n.34, p.51-61, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ALVES, Teodora de A. **Heranças de corpos brincantes**: os saberes da corporeidade em danças afro-brasileiras. Natal, RN: Editora da UFRN, 2006.

ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Editora S. A, Brasília, INL, 1972.

---

<sup>8</sup>Verso do poema: Danças, de Mário de Andrade, escrito em 1924 (ANDRADE, 1972)

ANDRADE, Mário de. **O turista aprendiz**. Estabelecimento de texto, introdução e notas de Telê Porto Ancona Lopez. São Paulo, Duas Cidades, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

ANDRADE, Mário de. **Danças Dramáticas do Brasil**. Edição organizada por Oneyda Alvarenga. 2.ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1982a, tomo 1.

ANDRADE, Mário de. **Danças Dramáticas do Brasil**. Edição organizada por Oneyda Alvarenga. 2.ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1982b. tomo 2.

ANDRADE, Mário de. **Danças Dramáticas do Brasil**. Edição organizada por Oneyda Alvarenga. 2.ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1982c. tomo 3.

ANSELMO, Viviane Soares. **Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi: 10.11606/D.48.2018.tde-08052018-131727. Acesso em: 20 jun. 2021.

ARANTES, Antonio A. **O que é cultura popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção Primeiros Passos.

BELOTTI, Elena G. **Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher**. 4. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1983.

BENJAMIN, Roberto E. C. **Folgedos e danças de Pernambuco**. 2. ed. Recife: PCR, 1989.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação; uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal, Porto Editora. Coleção Ciências da Educação, n.12, 1994.

BRITTO DA MOTTA, Alda. Gênero, idades e gerações. *In*: BRITTO DA MOTTA, Alda (org.) **Caderno CRH**, Salvador, BA, v. 17, n. 42, p. 349-355, set./dez. 2004.

BRITTO DA MOTTA, Alda. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF,

v. 25, n. 2, pp. 225-250, maio/agosto 2010. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/se/v25n2/05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/05.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2021.

CASCUDO, Luís da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

CONRADO, Amélia V. S. Danças populares brasileiras: Valor educacional, cultural e recurso para pesquisa e recriação cênica. **Secretaria de Cultura**. Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2004.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 11-26.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. *In*: FARIA, Ana Lúcia G.de.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p.1-17.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-posições*, Campinas, SP, v.15, n.1 (43), p.229-250, jan/abr. 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. RJ: Livros Técnicos e Científicos Editora SA, 1989.

GOBBI, Márcia A. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: os desenhos das crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GUIZZO, Bianca S. et al. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 35, n.74, p.271-

289, mar/abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v35n74/0104-4060-er-35-74-271.pdf>. Acesso em 14 jun. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva/ Editora da USP, 1971.

MÁRIO e a Missão. Direção, roteiro e pesquisa: Luiz Adriano Daminello. Produção executiva: Jorge Palmari. Trombeta Produtora de Imagens, Rede STV, FAPESP, LABJOR e Instituto Uniemp. 2003.

LOPEZ, Telê P. A. **Mário de Andrade**: Ramais e Caminho. SP: Livraria Duas Cidades, 1972.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia D. (org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MISSÃO de Pesquisas Folclóricas: cadernetas de campo. Realização: Centro Cultural São Paulo. São Paulo, 2011. DVD-Rom.

MULLER, Fernanda; HASSEN, Maria Nazareth A. A infância pesquisada. **Psicologia USP**, SP, jul/set 2009, 20 (3), p.465-480. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/7GwJ7wsWFRB68NK3npKmZDt/?lang=pt> Acesso em 03 jul. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300009>.

OTELO, Renata Celina de M.; VIEIRA, Marcílio de S. A ciranda de todos. **Dialektiké**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 02-09, dez. 2016. ISSN 2359-1323. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/dialektike/article/view/4738>>. Acesso em: 20 jun. 2021. doi:<https://doi.org/10.15628/dialektike.2016.4738>.

PAULA, Roberta Cristina de. **Quem foi que disse que não vivo satisfeito? Eu danço!** Encontros com as danças na obra de Mário de Andrade. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

PRADO, Patrícia D. **Educação infantil**: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015a.

PRADO, Patrícia. “Depois disto, ninguém mais aguentou ela”: a importância das reflexões sobre raça na formação de professoras/es da Educação Infantil. *In*: MELO, José Carlos de. (org.) **A formação continuada de professores da Educação Infantil**: distintas abordagens. São Luís, MA: EDUFMA, 2015b. p.149-160.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In*: FARIA, Ana Lúcia G.de.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p.19-47.

SANTOS, Maria W. dos. **Educadoras de Parque Infantil em São Paulo- aspectos de sua formação e prática entre os anos de 1935 e 1955**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.



## **Corpo e cuidado: um desafio para a Sociologia da Infância**

Leila Oliveira Costa<sup>1</sup>

Eduardo Pereira Batista<sup>2</sup>

Este ensaio é uma tentativa de compreender nossa experiência de educador e educadora que surge de nosso encontro com as crianças pequenas. Buscaremos compreender essa experiência em diálogo com os pressupostos de uma sociologia pública e reflexiva (BURAWOY, 2006). Não queremos falar no lugar das crianças. A pretensão de dizer algo no lugar de outro é um dos diversos modos de silenciar alguém que supostamente não precisa falar porque sabemos de antemão o que ela pensa. Silenciar alguém é também um modo de colonizar seus desejos, seus afetos e seus pensamento. Trata-se aqui de narrar nossas experiências que surgem dos encontros com as crianças; de construir uma narrativa a respeito da copresença (SPRY, 2006). Nesses encontros com as crianças, o corpo torna visível as marcas da existência, as cicatrizes de nossa efêmera passagem pela Terra. Com base no método da sociopoética, buscaremos abordar o cuidado com o corpo das crianças nas relações educativas. Assim, intentamos construir um diálogo com as práticas de cuidado que nos levam a repensar o sentido de uma Sociologia da Infância que seja, de fato, pública.

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. E-mail: leilabob9@hotmail.com

<sup>2</sup> Coordenador de creche pública municipal e professor substituto na Faculdade de Educação-USP. Doutor em Educação pela FE-USP. E-mail: dupeba011107@gmail.com

## Corpo e cuidado na Sociologia

“Cuidar não é um ato, mas uma atitude permanente e, não raro, desgastante” (BOFF, 2020). Oriundo da tradição romana, o mito do cuidado é uma narrativa que nos faz pensar que cuidar está para além da satisfação das necessidades para a manutenção da vida. Cuidar é o próprio princípio da vida, isto é, ele aparece simultaneamente com o início e desaparece apenas com o fim da vida. Nesse sentido, gostaríamos de colocar a seguinte questão: se as práticas de cuidado estão presentes ao longo de toda a nossa existência, por que isso não constitui um tema muito relevante para a Sociologia? Por que essa discussão se situa, em geral, no campo das questões de gênero, como nos estudos de Graham (1991)?

Para Thomas (1993), o cuidado não é uma dimensão sociológica, mas uma definição empírica. O autor apresenta sete dimensões dos cuidados, as quais são apresentadas nos estudos da Sociologia para confirmar a tese de que não há um conceito geral capaz de abarcar os diferentes significados das práticas de cuidados no campo da Sociologia.

A falta de um conceito sociológico de cuidado não impediu que ele viesse à tona nas discussões da Sociologia. Este interesse, segundo Fine (2005), emergiu quando os sociólogos começam a considerar a questão da experiência social humana corporificada. Para Fine (2005), a discussão acerca do cuidado aparece, inicialmente, no campo da Sociologia, nas críticas feministas contra a sociedade machista e patriarcal. Somente quando o cuidado passa a ser considerado a partir das microinterações, das relações sociais possíveis no e pelo corpo, é que o cuidado se torna um tema relevante para a Sociologia. Na dimensão social, cuidado e corpo estão intimamente relacionados, pois o cuidar constitui sempre uma relação social (FINE, 2005). À luz dessas considerações, gostaríamos de pensar essa relação entre cuidado e corpo em nossa experiência de educadora e educador de crianças pequenas.

## **Cuidado e Corpo na experiência com as crianças pequenas**

Nós, educadoras e educadores, encontramos-nos diariamente com as crianças pequenas em diferentes instituições sociais e nos relacionamos com elas de diferentes modos. O cuidado constitui um dos modos de relação com as crianças e nossa experiência de educadora e educador surge em boa medida desses encontros com as crianças. Encontros marcados por perguntas que interrogam a maneira como as relações sociais se inscrevem em nosso corpo e atravessam nosso cotidiano. Contudo, não gostaríamos de considerar esses encontros como categorias, pois concordamos, com Burawoy (*apud* BRAGA, 2009, p. 26), que “as categorias são produtos sociais” e tudo o que é transformado em categoria pode ter como resultado a homogeneização, o estereótipo e a essencialização.

Talvez um desafio para a Sociologia seja considerar o corpo não apenas uma construção social e os cuidados corporais não somente como um mero reflexo das relações sociais. O corpo é, ao mesmo tempo, o lugar no qual se inscrevem historicamente o social e o natural. Ele é, portanto, uma imbricação entre natureza e cultura. Nesse sentido, as práticas de cuidado com o corpo deveriam ser consideradas um tema de grande relevância no campo da Sociologia, sobretudo no campo da Sociologia da infância. As análises de Michel Foucault (2010) mostraram que a domesticação dos corpos constituiu uma tecnologia do poder disciplinar e que a produção de corpos politicamente dóceis e economicamente úteis foi um dispositivo fundamental para a construção de uma sociedade urbana e industrial na Europa dos séculos XVIII e XIX. As práticas de cuidado com o corpo podem tanto satisfazer as necessidades da vida quanto produzir formas de dominação e opressão.

Com base em nossa experiência de educadora e educador, afirmamos que, mesmo tendo seus corpos atrevidos por diferentes tecnologias do poder, as crianças resistem. Elas inventam constantemente novos modos de ser e estar no mundo. E mesmo em situações nas quais a morte é iminente e quase imediata,

as crianças são capazes de resistir; de reexistir na luta contra a morte. Elas vivem, nesses casos, em uma região de fronteira entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos; sobrevivem. Embora as crianças dependam dos adultos para a satisfação das necessidades da vida, em situações limítrofes nas quais a vida e a morte se degladiam em seu próprio corpo, elas resistem e, de forma persistente, elas nos comunicam seu desejo de viver.

Esses corpos matáveis e abandonados são invisibilizados, na medida em que seus direitos são violados desde o nascimento. Essas crianças não estão matriculadas em uma creche pública, não participam de uma rede de proteção social e, abandonadas à própria sorte, sobrevivem sem ter acesso a nenhum sistema de saúde. Não obstante possam viver em um grande centro urbano, onde há creches, hospitais e outros dispositivos capazes de lhes darem o estatuto de atores sociais, elas continuam na fronteira entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos. É nessa fronteira que buscaremos a partir de agora compreender nossa experiência de educadora e educador com as crianças pequenas.

Para nós, adultas/os, há sempre a possibilidade de atravessar essa fronteira, mas essa possibilidade não se abre do mesmo modo para as crianças. E foi assim, trabalhando na fronteira já há muitos anos, que o tema dos cuidados (sua ausência ou sua presença) se tornou não apenas uma questão de ordem teórica, mas também uma questão de ordem prática.

A primeira observação que gostaríamos de fazer é a de que o cuidado não corresponde aos processos puramente fisiológicos. Em nossa visão de ser humano, as necessidades fisiológicas não podem se separar das demais esferas da vida. Em nossa experiência como educadora e educador na creche, a observação sistemática nos permite afirmar que as crianças pequenas, em seus primeiros anos de vida, passam por muitos processos de adoecimento. Muitas vezes, elas estão parcialmente privadas de suas necessidades. Enquanto o corpo luta para se reestabelecer, as crianças modificam a relação com sua própria autonomia. Os cuidados com o corpo, a alimentação, o banho, o sono, a troca de fraldas, etc. são sempre

*relacionais*, isto é, constituem modos de relação com a crianças. E a atitude da educadora ou do educador para com o corpo das crianças pequenas pode ser uma maneira de promover a autonomia ou estabelecer processos de subalternidade.

No campo da Pedagogia, a discussão em relação aos cuidados – há mais de cinquenta anos! – gira em torno da indissociabilidade entre cuidar e educar. Mas haveria alguma experiência de cuidado não educativo?

Na fronteira, a partir de nossa experiência com as crianças que habitam essa região sombria, tivemos a oportunidade de reformular as nossas questões relativas ao cuidado. Sua presença ou sua ausência tinha relação com um emaranhado de relações sociais das quais nós também fazíamos parte.

A compreensão conceitual do cuidado em um caráter mais abrangente só foi possível quando nós nos envolvemos com os estudos da Sociologia, Filosofia, Política e História. Assim, partimos de uma concepção pública e coletiva de cuidado, na qual o cuidar é entendido como prática social. Um direito restitutivo que cada pessoa que faz parte de uma comunidade deve ter e também como uma expressão da intersecção entre a natureza e a cultura (BARROS, 2020). Uma prática que acontece no corpo por meio de microrrelações entre diferentes atores sociais. Portanto, o cuidar não se restringe à extensão de um corpo, mas o extrapola e pode modificar uma rede de relações. Para as crianças, é a presença ou a ausência de práticas de cuidado que podem colocá-las em ou retirá-las de uma região de fronteira.

Na chegada a uma destas fronteiras, avistamos em um deque a alguns metros de distância um pequeno vulto que parecia uma boneca. Era por volta das dez da manhã. Perguntamos quem havia deixado aquele brinquedo ali e ouvimos a seguinte resposta: “ – *Não é um boneco. É uma criança!*”

A criança com a qual nos deparamos tinha dez meses e pesava em torno de seis quilos. Quando nos aproximamos daquele ser abandonado à própria sorte, sentimos a crisperação daquele pequeno corpo que urgia de cuidados.

Quem cuidava daquela criança? Quem eram seus pais? Não tínhamos tempo para obter essas respostas. Poderia ser tarde demais. Decidimos levá-la ao médico imediatamente.

A resposta das responsáveis pelo **espaço coletivo**<sup>3</sup> foi a seguinte: “ – Nós já levamos no médico, mas ele quer tirá-la da mãe. Se voltarmos lá assim com ela nesse estado, vai chamar o conselho tutelar e é quase certo que ela irá morrer no abrigo”.

Olhamos novamente para a bebê que agora já estava no colo. Os olhos azuis e fixos em nós queriam nos dizer algo. Eles demandam cuidados imediatos. E a essa demanda só poderíamos responder com uma ação. Enrolamos a criança em um lençol e a levamos ao posto de saúde mais próximo. O médico nos atendeu com o discurso já prenunciado pelas gestoras da instituição:

*- A mãe não cuida dela, não tenho o que fazer. Escrevi para o conselho tutelar e pedi para virem buscá-la, mas a creche escreveu um relatório contrário dizendo que a mãe poderia cuidar.*

Perguntamos ao médico se havia a possibilidade de assumirmos os cuidados com a bebê, a fim de evitar que ela fosse enviada para o abrigo. Bastava que ele nos dissesse quais medicamentos, exames ou outras intervenções seriam necessárias para que pudéssemos juntamente com a família nos responsabilizar por esses procedimentos.

Sem tocar na criança, o médico escreveu de forma apressada no receituário. Ele prescreveu suplemento alimentar (ferro), soro fisiológico e leite artificial. Ao nos entregar o receituário, o médico disse: “ - *Veja qual de vocês pode comprar isso!*”

Ao voltar com a criança para a instituição, reunimo-nos novamente com a equipe gestora que nos contou um pouco mais a respeito da história de vida daquela bebê e de sua família.

A criança era filha de uma jovem que morava na *Colônia*. Esse era o nome como ficou conhecida uma comunidade formada por um

---

<sup>3</sup> Organização não governamental conveniada com o município. No ano de 2015, atendia 350 crianças na faixa etária de 04 meses até os 12 anos.

grupo de trabalhadoras e trabalhadores que viviam em pequenas acomodações em uma fazenda de produção de alface. Longe da cidade, a maioria das crianças e jovens que nasciam e cresciam ali não tinham acesso à escola, nem ao hospital ou a qualquer outro atendimento que garantisse minimamente os direitos fundamentais previstos na Constituição de 1988. Em regime de semi-escravidão, eles nasciam, cresciam e trabalhavam na Colônia em condições insalubres e desumanas. Nesse espaço onde a única lei existente era a da sobrevivência, a situação das crianças e jovens era muito preocupante – em especial, a situação das meninas. Muitas delas tinham filhos ainda adolescentes e a bebê que tínhamos nos braços morava nesse lugar com a mãe, seus dois irmãos e seu pai. Ela nasceu, cresceu e foi mãe nesse espaço medonho até o dia em que seu pai foi chamado para trabalhar em outro lugar.

A instituição, uma organização não governamental, que funciona como uma creche, matriculou três crianças, após um pedido da assistente social do posto de saúde.

Acometida de uma suposta doença mental, a mãe não sabia como cuidar da bebê sozinha. Na colônia, ela recebia o apoio de outras mulheres, mas agora, morando no bairro, estava sozinha e só tinha a creche como um espaço de apoio.

A mãe manifestava sua vontade de cuidar de seus filhos, mas nós precisaríamos de um plano comunitário para garantir os direitos da bebê. Olhamos de novo aquele pequeno corpo que dormia depois de ter tomando o leite fórmula receitado pelo médico. No colo, a respiração parecia mais calma e o corpo menos crispado. Era possível sentir o desejo que ela tinha de viver.

## **Direito ao cuidado**

A ausência do cuidado é percebida no corpo. A crisão dos músculos, os olhos saltados, a respiração ofegante. A mãe, segundo a assistente social, não sabe cuidar e recorre à creche para que cuidem melhor de sua filha. A creche entende que não é capaz de cuidar na dimensão exigida por aquele contexto e, então, busca o

atendimento médico. Este, por sua vez, considera a mãe incapaz e, por isso, a criança deveria ser entregue a uma casa de acolhimento.

Onde está a criança? A criança está no umbral dessa região de fronteira. Entre a casa, a creche, o posto de saúde, a ficha da assistência social e a casa de acolhimento. Ela está envolvida em um emaranhado de relações de poder. Ao recorrer ao atendimento médico e satisfazer minimamente as necessidades da vida, poderíamos afirmar que agora a criança foi cuidada? Será que o acesso ao atendimento médico era suficiente para atender às demandas daquela bebê? Uma coisa é certa e pudemos testemunhar na brevíssima consulta: o médico, por sua autoridade e conhecimento anatômico e fisiológico, não considerou em momento algum a experiência de vida daquela pequena e experiente criança.

Sua dignidade de pessoa enquanto sujeito de direitos desaparece nessa região de fronteira, assim como desaparece o estatuto jurídico e moral daqueles que vivem nas inúmeras regiões de fronteira (zonas de guerra, campos de refugiados e nas “Colônias” existentes ainda em nosso país).

É preciso distinguir entre as diferentes relações de poder aquelas que estabelecem uma relação de dominação e subalternidade daquelas que estabelecem relações assimétricas, mas não são necessariamente opressoras ou excludentes. Todas são, com efeito, relações de poder, mas somente as primeiras destroem a dignidade da pessoa humana, chegando muita vezes a colocar em risco a vida da criança. Essas relações de dominação e subalternidade podem ocorrer tanto no espaço doméstico, na esfera privada da vida humana, que, dentro de um sistema de dominação patriarcal, entende as práticas de cuidado como uma função das mulheres ou dos espaços institucionalizados, como hospitais, creches e abrigos.

Essas instituições desempenham um papel social, econômico, ideológico, científico e político nas sociedades urbano-industriais. Elas são atravessadas por relações de dominação e subalternidade. Essas relações, ao invés de garantir os direitos fundamentais da pessoa humana, atentam contra a sociedade e, sobretudo, contra as

crianças. No entanto, parafraseando Michel Foucault (2010), onde há exercício do poder, há também formas de resistências – e as crianças resistem! Mas para que isso seja possível, é preciso assumir a responsabilidade pelo mundo. Em nossos encontros com as crianças, a responsabilidade pelo mundo e pelas crianças é indissociável! Para que as crianças possam não apenas resistir, mas reexistir, jamais podemos abandoná-las à própria sorte. É preciso uma prática pública e coletiva de cuidados que garanta os direitos das crianças. E, para tanto, é preciso assumir a responsabilidade pelo mundo e resistir com elas!

### **De como é possível reexistir com as crianças**

Antes de tudo, é preciso romper com a lógica da desigualdade que funda as relações de dominação e de subalternidade que perpassam as instituições. Nesse sentido, é preciso pensar um modelo de cuidados que valorize as diferenças; refletir de forma mais abrangente a respeito dos processos que levam o ser humano a situações em que sua autonomia é relativizada. Em outras palavras, é preciso insurgir contra a lógica da ausência do cuidado e encontrar formas de resistência a essa estratégia de dominação e subalternidade.

Nas creches, o lugar dos cuidados muitas vezes se baseia ainda na lógica da desigualdade. A indissociabilidade entre cuidado e educação é cindida pelas relações de dominação e subalternidade. A expressão Cuidar e Educar deve ser considerada um objetivo de nossas práticas educativas no interior da creche e de nossas ações políticas fora dela. O cuidado, visto como trabalho feminino e, por isso, em uma sociedade machista e patriarcal, desvalorizado, é reduzido à satisfação das necessidades da vida, ou seja, é entendido de maneira pejorativa como a realização mecânica de uma série de tarefas ligadas às necessidades fisiológicas, tais como a alimentação, o banho, o sono e a troca de fraldas. Na lógica da desigualdade que hierarquiza de diversos modos pessoas de cor, classe, idade e gênero diferentes, o cuidar está sob a responsabilidade da mulher, de modo que não é preciso ter

formação para desempenhá-la, seja dentro ou fora de casa. Basta ser mulher para assumir essa função e desempenhar as práticas de cuidado das crianças tanto no lar quanto na creche. É como se não houvesse diferença entre cuidar de uma criança ou um coletivo de 20, 25, 30 crianças. Basta ser mulher e pronto! Sob essa lógica da desigualdade, uma mulher que trabalha diretamente com as crianças em uma instituição educativa e que dedica a maior parte de sua jornada de trabalho com o cuidado corporal das crianças não é considerada uma professora. Além disso, como essa função supostamente não carece de formação, pois emana do própria essência da mulher, dirão os machistas da administração pública, remunera-se pouco a trabalhadora que atua diretamente com os cuidados das crianças na creche.

A ampliação das noções de cuidado como resistência e transgressão desta lógica está na dimensão relacional do cuidado. Nas palavras de Barros (2020, p. 231):

Em consequência, a capacidade transgressora, que expande as fronteiras da alienação individual e coletiva, também é relacional e pode ser construída em ações pedagógicas. Assim, ações de cuidado podem ser compreendidas como ações pedagógicas e podem se transformar em ações emancipadoras se derem suporte aos experientes para construírem autoconfiança, autoestima e autoridade interna, para a tomada de decisões...

Os movimentos contracultura na década de 1960 são exemplos deste olhar para a possibilidade de outras formas de cuidar. Práticas coletivas e subversivas de cuidado, integrativas e de conhecimentos multifacetados, construídos por uma sabedoria do cuidar, geradas em especial no interior das relações sociais situadas em diferentes contextos. Aquele que recebe o cuidado não é apenas um órgão ou uma parte do corpo, mas um ser único que antes dele jamais existiu e após sua morte jamais existirá outro igual. A dimensão do cuidado abrange o ser humano como um todo.

## Práticas de cuidado e resistência

Quando nos encontramos com a criança de nosso relato, nós já conhecíamos uma destas práticas de cuidado que se baseava no modelo relacional alternativo de resistência.

Em meados dos anos de 1920, as práticas de cuidado na Medicina rompiam a visão do modelo puramente biomédico, integrando a visão do ser humano como todo. No mesmo período, na Psicologia, teve início um movimento que chamava atenção para os efeitos da institucionalização de crianças fora do cuidado familiar. Por mais de sessenta anos, atribuiu-se à institucionalização, ao cuidado institucionalizado, entendido como sinônimo de ausência do cuidado familiar e, em especial, aquele que provém do sexo feminino, a causa da chamada “síndrome do hospitalismo” (BOWLBY,1990). René Spitz afirma, em sua pesquisa a respeito das crianças institucionalizadas, que a instituição, embora necessária para a vida social, era perigosa. John Bowlby (1990), a pedido da Organização Mundial de Saúde, com mais de uma centena de pesquisadores, chegou a resultados análogos à pesquisa realizada por René Spitz: em todo o mundo, crianças institucionalizadas adoeceram ou morreram, de modo que aquelas que conseguiram escapar da morte física perdiam o desejo de viver. Embora estas pesquisas mostraram claramente que a ausência dos cuidados ocasionava efeitos nefastos para a vida das crianças, elas deixaram de lado a análise abrangente das condições históricas e sociais que determinavam a entrega das crianças para essas instituições. E ainda que a pesquisa de Spitz já tivesse alertado o perigo iminente da ausência de cuidado, nem ele nem seu sucessor, Bowlby, buscou compreender a sócio-lógica do cuidado no interior daquelas instituições nas quais realizaram suas pesquisas.

Foi Emmi Pikler, uma médica pediatra austro-húngara, que contestou a lógica dessas pesquisas sobre a institucionalização de crianças pequenas. Na relação com as crianças, Pikler pôs em prática o que poderíamos chamar, na esteira de Buroway (2009), de uma sociologia crítica e reflexiva. Ela contestava os resultados

daquelas pesquisas que identificavam a institucionalização como fonte originária das mazelas infantis. Para Pikler, era possível pensar em práticas e em um modo de organizar os contextos educativos que não estivessem pré determinados e cujos resultados não poderiam ser previstos, como apontavam as pesquisas de seus colegas médicos e psicólogos. Baseada em um modelo relacional alternativo, que acolhe a história de vida das crianças e as considera como capazes de estabelecer relações, Pikler desenvolveu uma abordagem que considera aquilo que as crianças são capazes de fazer, de dizer e de saber. Os resultados surpreenderam os cientistas da época, pois as milhares de crianças que ali passaram, usufruindo do direito ao cuidado, puderam ao longo do tempo tomar para si o cuidado de seus próprios corpos e iniciar novos começos para suas histórias de vida.

Atualmente, esta pesquisa longitudinal, iniciada por Emmi Pikler na segunda metade do século XX, está próxima de completar noventa anos - talvez seja a maior pesquisa longitudinal acerca da vida das crianças em uma instituição. Infelizmente, no Brasil, a abordagem Pikler tem sido disseminada como uma metodologia – o que é equívoco! Trata-se, pois, de uma abordagem que pode ser compreendida como uma experiência de cuidado emancipador. Essa experiência tem um valor emancipatório, na medida em que busca, a partir do encontro com as crianças, diminuir consciente e consistentemente “os impedimentos dos experientes aos seus próprios corpos” (BARROS, 2020, p. 230).

Nos coletivos em que trabalhamos, acolhemos a premissa de que as crianças sabem dizer sobre si, mesmo quando ainda não pronunciam nenhuma palavra. Por isso, é preciso estar atento ao fato de que instituições por meio de suas práticas e modos de organização dos ambientes educativos podem atuar como mecanismos de silenciamento dos corpos. Trata-se de um cuidado mecanizado dos corpos ou, pior ainda, da ausência do cuidado. Em outras palavras, trata-se de abandonar as crianças em uma região de fronteira.

É urgente construir os pressupostos éticos e políticos para uma sociologia dos cuidados que nos possibilite pensar em caminhos

alternativos para potencializar nossa experiência de resistir e reinventar novas formas de vida com as crianças. Esses pressupostos não devem ser considerados apenas no plano teórico ou epistemológico, mas tomados como um valor para toda ação. Talvez uma sociologia dos cuidados, apoiada axiologicamente em uma sociologia pública e reflexiva (BURAWOY, 2009), pudesse oferecer uma importante contribuição para Sociologia da Infância.

## Referências

BARROS, Nelson Filice de. O cuidado Emancipador e a Simetria de Poder. **Revista do Centro de pesquisa e formação**.nº10, agosto SESC,2020.

BARROS, Nelson Filice de. **Cuidado emancipador. Saúde e Sociedade** [online]. 2021, v. 30, n. 1, 2021.. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200380>, Acesso em: 2 jul. 2021.

BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael (orgs.). **Por uma Sociologia Pública**. São Paulo: Alameda, 2009.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOWLBY, John. **Apego: a natureza do vínculo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. v. 1

BURAWOY, Michael. (2006). Por uma sociologia pública. *Revista de Ciências Sociais Política & Trabalho* 25, p.9–50. <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6738>. Acesso em: 2 jul. 2021.

CONTATORE, Octávio Augusto; MALFITANO, Ana Paula Serrata; BARROS, Nelson Filice de. Por uma sociologia do cuidado: reflexões para além do campo da saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 17, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00175>. Acesso em: 2 jul. 2021

- DAVID, Myriam; APPEL, Geneviève. **Maternagem Insólita**. 1. ed. Omnisciência. São Paulo. 2021.
- FINE, Michael. Individualization, risk and the body: Sociology and care. **Journal of Sociology**, v. 41, n. 3, p. 247-266, 2005
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- OLIVEIRA, Fabiana Luci de. Sociologia da Infância no Brasil: quais crianças e infâncias têm sido retratadas? **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 2, jul.- dez. 2018, p. 441-468.
- SPRY, Tammy. A “Performative-I” Copresence: Embodying the Ethnographic Turn in Performance and the Performative Turn in Ethnography, *Text and Performance Quarterly*, 26:4, 339-346.
- THOMAS, Carol. De-constructing concepts of care. **Sociology**. V. 27, No. 4 (November 1993), p. 649-669

## Segunda parte



# **A precarização do trabalho, desigualdades e dinâmicas de ação coletiva: lutas de fronteira e a Educação Infantil**

Eufrásia Gomes Costa<sup>1</sup>

Helena Cristina Velardi dos Santos<sup>2</sup>

Priscila Capeli de Paula Dias

## **Introdução**

As reflexões constituídas acerca da articulação entre precarização do trabalho e possibilidades de experiências organizativas na educação, especialmente na Educação Infantil (em creches e pré-escolas para crianças de 0-5 anos), no processo de pandemia e necropolítica vividos no Brasil, são aqui discutidas a partir dos conceitos e das análises presentes em trabalhos do pesquisador e professor Ruy Braga. O propósito é a formulação de questões que signifiquem reelaborações e construções de pedagogias descolonizadoras fundamentadas em concepções de docência e de infâncias, próprias para essa primeira etapa da Educação Básica, na crise da reprodução da existência humana em curso pelo processo de mercantilização próprio do neoliberalismo.

O sociólogo e especialista em sociologia do trabalho Ruy Braga Gomes Neto, possui graduação (1993), mestrado (1996) e doutorado (2002) pela Universidade Estadual de Campinas e é livre-docente (2012) pela Universidade de São Paulo, na qual

---

<sup>1</sup> Especialista em Estudos Culturais, História e Linguagens pelo Centro Universitário Jorge Amado de Salvador. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas/SP. Contato: fafagomes1606@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Campinas/SP. Contato: lenavelardisantos@gmail.com

também é professor titular<sup>3</sup>. Seus principais trabalhos de referência para as discussões aqui apresentadas são: “Um padrão “thompsoniano” de agitações trabalhistas? Movimentos sociais e rebeliões no Sul global” (2020b); a Apresentação “Memorabilia” e o Capítulo 4 “A angústia dos subalternos” do livro **A política do precariado – do populismo à hegemonia lulista** (2012). A Live **Divisão sexual do trabalho e o precariado: Reexistências de mulheres negras e indígenas**, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Diferenciação Sociocultural – Linha Culturas Infantis da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (GEPEDISC), em 2020a, também será uma das referências para as análises aqui apresentadas.

Este texto está dividido em três partes. Na primeira, são apresentados os conceitos de precariado, padrões de agitação trabalhistas e lutas de fronteira a partir dos estudos citados de Braga. Na segunda, esses conceitos são relacionados às especificidades da Educação Infantil para se pensar possibilidades de experiências organizativas na educação contra as desigualdades em todos os seus aspectos, e a favor da construção de dinâmicas de ação coletiva para a emancipação humana. Por fim, na terceira parte são elaboradas as considerações finais acerca de toda a discussão tecida.

### **Precariado, padrões de agitação trabalhistas e lutas de fronteira**

Aqui no Brasil, a crise na reprodução da existência humana das comunidades trabalhadoras, crise sociorreprodutiva (FRASER *apud* BRAGA (2020a)) constituída pela combinação de “[...] forte crise econômica, incerteza social e realinhamento político” (FRASER, 2016, p. 33), está em curso desde antes da pandemia da COVID-19. Mas foi agravada e potencializada pela crise sanitária

---

<sup>3</sup> Informações extraídas de seu Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6933348358102726>>. Acesso em: 3 jun. 2021.

mundial<sup>4</sup>, acentuando as relações de exploração e dominação trabalhistas, intensificando o assujeitamento à mercantilização e resultando em opressões e no exacerbado número de mortes contínuas e diárias registradas em quantidades alarmantes desde o ano de 2020, além daquelas subnotificadas por falta de uma agenda política de Estado<sup>5</sup>.

Santos (2020) explica que, em seu sentido etimológico, crise é um processo com duração limitada e com causa específica, mas a exemplifica apontando a crise financeira no sistema capitalista mundial como um processo que tem sido permanente desde a década de 1980, com o alinhamento ao neoliberalismo e à lógica do setor financeiro, tornando-se justificativa para a implementação de cortes nas políticas sociais e nos salários.

Esses cortes nos direitos sociais trouxeram

[...] de volta o temido espectro: os ajustes baseados na eliminação de direitos e cortes orçamentários impostos pela “Troika”, isto é, a Comissão Europeia, o Banco Central Europeu e o Fundo Monetário Internacional, às economias mais castigadas pela crise econômica, primeiro a Grécia, seguida de perto por Portugal, Espanha e Itália, recolocaram a insegurança no coração da relação salarial. Além do mais, a crescente deterioração da proteção aos assalariados acusou a incômoda presença de uma fração de classe espremida entre a permanente ameaça da exclusão social e o incremento da exploração econômica: o “precariado”. Se, no início dos anos 1990, essa noção popularizou-se entre sociólogos franceses a fim de descrever trabalhadores temporários, seu conteúdo político foi revelado apenas mais tarde. (BRAGA, 2012, p. 16)

Assim, Braga (2012) aponta que uma parte da classe assalariada, do proletariado, se caracteriza como o precariado, ou seja, uma fração

---

<sup>4</sup> No Brasil, a crise não é apenas sanitária, mas, também, econômica, financeira, social, cultural, etc.

<sup>5</sup> Em 23/6/2021 totalizou-se 507.240 mil mortes desde 12/3/2020, quando houve o anúncio da primeira morte no Brasil. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/06/23/brasil-registra-2343-mortes-por-covid-em-24-horas-total-passa-de-507-mil.ghtml>> e <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/03/17/anuncio-da-primeira-morte-por-covid-19-no-brasil-completa-um-ano.ghtml>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

dessa classe que vive de maneira sistêmica em condições de trabalho degradante, tanto na formalidade quanto na informalidade, sem a garantia dos direitos sociais trabalhistas próprios da relação de proteção salarial conquistada no modelo clássico de conflito entre capital e trabalho, o chamado modelo fordista.

Dessa maneira, os padrões de agitação trabalhistas configuram-se como formas de mobilização coletiva das pessoas trabalhadoras<sup>6</sup> assalariadas na luta pelos direitos sociais, em escalas nacional e mundial, e como formas de resistência aos processos de mercantilização que precarizam ainda mais as condições de trabalho e de reprodução de suas existências. Para discutir as especificidades das agitações trabalhistas contemporâneas e propor a hipótese de um padrão, o autor primeiro caracteriza os anteriores; os quais são sistematizados brevemente a seguir.

O primeiro padrão de agitação trabalhista, e aquele que fundamentou a maior parte das análises realizadas em diferentes pesquisas da sociologia do trabalho global foi o modelo fordista com a marca da “[...] institucionalização do conflito trabalhista [...]” (BRAGA, 2020b, p. 4), a partir da atuação dos sindicatos mediando a negociação entre pessoas trabalhadoras, empresas e governos. Porém, o autor reflete que esse padrão foi uma exceção histórica e geográfica, já que “[...] dificultou a identificação de padrões alternativos de mobilização dos trabalhadores, sobretudo no chamado Sul global” (BRAGA, 2020b, p. 3), mas sistematiza que apesar “[...] da natureza excepcional do compromisso fordista, ele pode e deve servir como um padrão a ser preservado pelos trabalhadores dos países centrais e conquistado pelos trabalhadores dos países periféricos e semiperiféricos [...]” (BRAGA, 2020b, p.6).

---

<sup>6</sup> Neste texto faremos uso do gênero feminino por corresponder à maioria das pessoas que atuam na Educação Infantil, conservando o masculino apenas nos trechos extraídos das pesquisas devidamente registradas como referências.



Fonte: Elaboração das autoras

A dificuldade para a identificação desses padrões alternativos relacionou-se à ausência de dados em escala mundial para a realização de comparações em diferentes aspectos, como em diferentes países no mesmo tempo histórico ou as especificidades de uma determinada nação em seus diferentes territórios de modo síncrono.

**INSUFICIÊNCIAS no campo dos estudos do TRABALHO GLOBAL entre 1980 e 1990, já que o foco estava no movimento sindical fordista dos países do Norte Global.**

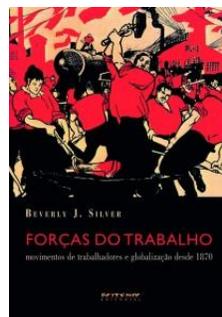
Fonte: Elaboração das autoras

Dessa maneira, Braga (2020b) registra a importância da pesquisa de Beverly Silver, final dos anos 1980 e início dos anos 1990, ao auxiliar a sistematização da base de dados World Labour

Group do Centro Fernand Braudel, associado à Universidade de Binghamton, na qual foram reunidos e disponibilizados dados referentes aos protestos trabalhistas no Norte e no Sul global. Ao analisá-los, Silver identificou, tanto do ponto de vista geográfico quanto do ponto de vista histórico, a existência de dois grandes padrões de agitações trabalhistas, o marxiano e o polanyiano.



## O que dificultava a pesquisa?



Fonte: Elaboração das autoras

As agitações marxianas tinham como alvo as empresas, sendo características de sociedades ou regiões receptoras de investimentos capitalistas e que, por isso, permitiam o surgimento de novas classes trabalhadoras. Essas mobilizações eram ofensivas e estavam mais presentes no Sul global, onde a atração dos investimentos sempre se orientou pelo fato de a força de trabalho ser mais barata. Já as agitações polanyianas tinham como alvo o Estado, e funcionavam como um contra-ataque à expansão do mercado global autorregulado, defendendo as classes trabalhadoras que são desfeitas com o objetivo da conquista de benefícios por meio de pactos sociais. Com características defensivas e mais presentes no Norte global, em que os investimentos capitalistas direcionam-se por custosos pactos sociais de proteção ao trabalho.

## Beverly Silver - anos 90:



→ Base de Dados do World Labour Group:

Durante o Século XX  
A relação

Inquietação trabalhista  
E  
Acumulação capitalista

Produziu dois grandes  
padrões de mobilização de  
trabalhadores:



Fonte: Elaboração das autoras

Porém, todo o processo neoliberalista e a lógica do setor financeiro, em escala global, foram contribuindo para a construção de especificidades nas agitações trabalhistas a partir de meados dos anos 2000, principalmente com a crise de 2008, diferentes daquelas próprias de cada um dos três padrões sistematizados ao longo do processo histórico internacional até então.



Fonte: Elaboração das autoras

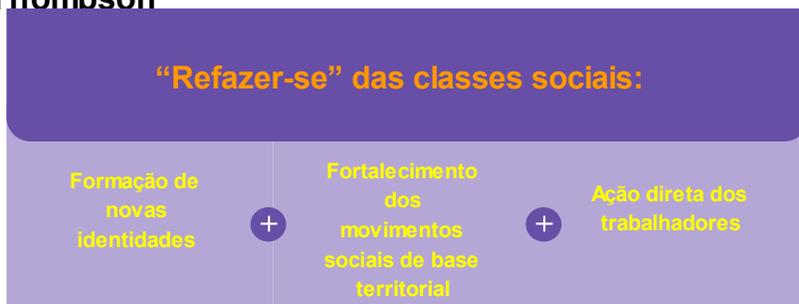
Ao analisá-las, Braga (2020b) elabora reflexões acerca de evidências de um possível “[...] surgimento de um padrão alternativo de agitação trabalhista [...]”. (BRAGA, 2020b, p. 13)

[...] cabe observar que o avanço da mercantilização trazido pela crise da globalização neoliberal tem se mostrado uma fonte tanto de precarização da condição proletária como de estímulo à aparição, em escala nacional, de insurgências plebeias protagonizadas por trabalhadores precários. [...] (BRAGA, 2020, p. 13)

O autor reflete a respeito das possíveis semelhanças entre as especificidades desse padrão contemporâneo de agitação trabalhista, de modo alusivo e metafórico, às sistematizações presentes no trabalho do historiador inglês Edward Palmer Thompson, quando este analisa a existência da luta de classes sem classes no processo de formação da classe trabalhadora inglesa na passagem do século XVIII para o século XIX. Então, a hipótese do padrão thompsoniano de agitação trabalhista é sugerida por Braga (2020b) para que a crise socio-reprodutiva seja tomada como eixo das análises orientadas pela perspectiva das classes trabalhadoras e do precariado, de modo que esse padrão não esteja centrado apenas em reflexões acerca do processo de conflito capital-trabalho como priorizado pela sociologia do trabalho até então.

Assim, na perspectiva dessa hipótese, desde 2008, com a crise socio-reprodutiva global, vive-se, continuamente, lutas de fronteira (FRASER *apud* BRAGA (2020a)), num processo em que as condições precárias de reprodução das pessoas e das famílias trabalhadoras criam identidades coletivas, as quais têm limites ou fronteiras construídos e desconstruídos permanentemente; numa redefinição do “quem somos nós” e do “quem são eles” nos diferentes territórios e instituições (famílias, comunidades, bairros, regiões periféricas, por exemplo); constituindo e sendo constituída por dinâmicas de ação coletiva e por movimentos sociais, já que em meio a toda a crise houve a diminuição do poder de negociação dos sindicatos.

## Thompson



Fonte: Elaboração das autoras

Essas lutas são criadas pelas próprias pessoas trabalhadoras e são pluralmente caracterizadas pela apresentação de propósitos polarizantes: ou desafiar fronteiras estabelecidas, como as lutas feministas e as lutas antirracistas, ou defender fronteiras, sendo reativas, reacionárias e em defesa daquilo que caracteristicamente é colonialista e patriarcal.

### Dinâmicas de ação coletiva e Educação Infantil

A sociedade brasileira viu nas duas primeiras décadas do século XXI uma diminuição da pobreza e da miséria, gerada pelas políticas de redistribuição de renda e promoção de programas sociais, promovidas pelo então governo petista. No entanto, desde 2016, com o Golpe da então presidenta Dilma Rousseff, e em 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro para presidente, vive-se uma aceleração do desmantelamento do serviço público, com campanhas de desvalorização e precarização do trabalho, abrindo caminho para a implementação de políticas neoliberais ainda mais contundentes de enxugamento do Estado em áreas fundamentais, como saúde e educação. A exemplo, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, limitou os gastos

públicos em áreas sociais por 20 anos, sendo que em 2017 essa determinação representou uma redução de 9% do orçamento da saúde e 35% da educação. (MATUOKA, 2017)

Associado a todo esse cenário, em 2020, alastrou-se no mundo a pandemia do coronavírus, a qual, no Brasil, além de já ter matado mais de 500 mil pessoas até o momento, intensificou a crise socio-reprodutiva e acentuou a problemática educacional em seus diferentes aspectos. O fechamento das escolas impactou toda a sociedade, fomentando reflexões e debates em torno de questões como a essencialidade da educação, os impactos intelectuais, psicológicos, emocionais e sociais para crianças e famílias, assim como as condições precárias de trabalho para as/os profissionais docentes e não docentes.

Ao analisar-se a situação do estado de São Paulo, por meio dos dados apresentados no 2º Boletim Epidemiológico da Educação Básica, entre 3 de janeiro a 1 de maio de 2021, foram registradas 28.064 notificações de casos suspeitos e confirmados da COVID-19, contemplando as redes estadual particular e municipal de ensino, havendo, também, 39 óbitos entre estudantes e profissionais. O Secretário da Educação, Rossieli Soares, declarou que a taxa de incidência da COVID-19 nas escolas é 31% menor que a média estadual de contaminação da sociedade.

Contra-pondo-se a essa sistematização, um grupo de pesquisadores da Rede Escola Pública e Universidade (Repu) analisou dados de 299 escolas da rede estadual paulista entre 7 de fevereiro a 6 de março, e constatou que “[...] a incidência da doença entre os professores foi quase o triplo (2,92 vezes), da registrada na população de 25 a 59 anos do estado de São Paulo” (BRASIL, 2021), assim como o percentual de propagação da doença é 80% maior entre docentes e a população na mesma faixa etária. Os pesquisadores explicaram essa divergência de resultados devido às diferentes metodologias usadas pelo governo paulista na apresentação dos dados, a fim de justificar o retorno presencial das aulas (SÃO PAULO, 2021), corroborando com a propaganda pró retorno pautada por uma agenda política ultraneoliberal. Não

obstante o risco de contaminação a que as profissionais, crianças e famílias estão expostas, há um ocultamento das reais condições estruturais e operacionais das escolas, assim como a invisibilização das reivindicações da classe.

Nesse contexto, pensar a Educação Infantil é refletir acerca das lutas de fronteira fundamentadas em análises das políticas públicas formuladas e implementadas desde o fechamento das escolas em março de 2020 no Brasil. Os três documentos, a **Carta Aberta da Rede Nacional Primeira Infância dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação**<sup>7</sup> (2020); o posicionamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), **Educação a Distância na Educação Infantil, Não!**<sup>8</sup> (2020) e o **PRÔ, TÔ sem COLO!**<sup>9</sup> (2021), elaborado pelo Fórum Paulista de Educação Infantil, discutem as especificidades da identidade da Educação Infantil que caracterizam essa etapa da Educação Básica relacionada às políticas públicas em curso desde então.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/carta-aberta-da-rede-nacional-primeira-infancia-dirigida-ao-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao-2/>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

<sup>8</sup> Disponível em: <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_anped\\_ead\\_educacao\\_infantil\\_abril\\_2020.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2021.

<sup>9</sup> Disponível em: <[https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PROTOsemCOLO\\_FPEI.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PROTOsemCOLO_FPEI.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2021.



Imagem extraída do documento **PRÔ, TÔ sem COLO!** elaborado pelo Fórum Paulista de Educação Infantil

Reflete-se acerca do direito à infância e do respeito aos direitos fundamentais das crianças (FARIA, 2003) a partir da análise das concepções de infância que fundamentam as práticas educativas que estão sendo implementadas nas diferentes territorialidades brasileiras, tendo como referência todo o processo em construção desta etapa da Educação Básica desde antes da promulgação da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, questionam-se possibilidades de materializações das interações tão inerentes à Educação Infantil, diante da necessidade de seguir protocolos, problematizando-se os dados de contaminação e transmissão do coronavírus nas e pelas crianças, assim como as características do trabalho docente nessas condições.

Tomar a infância como questão pública é concebê-la a partir do paradigma da proteção integral, como consta no parágrafo único do artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nas alíneas a, b, c e d, nas quais determinam-se as prioridades dessa faixa etária na proteção e na formulação de políticas públicas. Entretanto, ao reconhecer a educação como serviço essencial, com a publicação do Decreto nº 65.597, de 26 de março de 2021, a respeito da retomada das atividades presenciais durante a

pandemia, como fez o Governador Dória (PSDB), mais uma vez foram transferidas para a escola responsabilidades constitucionais que vão muito além da formação cidadã e para o trabalho.

Nesse processo tentou-se desviar a atenção do público, de modo a ocultar a incapacidade do Estado em formular políticas públicas, desconsiderando-se a construção social da infância e sua pluralidade e a necessidade de garantia da sobrevivência para crianças e famílias por meio de propostas inclusivas. Inviabilizou-se, novamente, a discussão de questões estruturais, políticas e econômicas mais complexas, além da ausência de articulação de estratégias com formas coletivas por meio de uma perspectiva interseccional, não limitada àquela com o propósito de alinhamento às ações do Estado aos interesses do setor privado e do mercado.

As lutas contra a implementação do ensino remoto e de um processo formativo regido por distanciamentos, a favor dos direitos das crianças pequeninhas e de suas famílias e em defesa de uma Educação Infantil que se constitua enquanto educação e não ensino, sistematizadas nos três documentos anteriormente citados, são características de lutas de fronteira que desafiam limites estabelecidos a partir de dinâmicas de ação coletiva de movimentos sociais, entidades e comunidades de profissionais. Outro movimento importante ocorrido no primeiro semestre do ano de 2021, em defesa das marcas da própria identidade, uma luta de fronteira, foi a greve docente<sup>10</sup> ocorrida na cidade de São Paulo, com duração de quase cento e vinte dias, contra o retorno das atividades presenciais na educação.

Em relação à Educação Infantil, as agitações trabalhistas atrelaram a luta pela defesa das especificidades da formação educativa das crianças pequeninhas às formas contemporâneas de reprodução presentes na vida vivida nos espaços domésticos,

---

<sup>10</sup> Reportagens disponíveis em: <<http://www.apoesp.org.br/busca/greve/1/>>; <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/06/07/sp-greve-de-professores-e-suspen-sa.htm>> e <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/22/mais-de-300-escolas-muni-cipais-de-sp-estao-em-greve-diz-sindicato.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

discutindo a inserção subalterna de muitas famílias em ocupações no mercado de trabalho com baixos salários, grande rotatividade, pouca ou nenhuma qualificação, ou a partir do trabalho por conta própria (BRAGA, 2012), de maneira articulada às políticas públicas educacionais normatizadoras de práticas que não são aquelas próprias da Educação Infantil, demandando ocupações às famílias, principalmente à mulher, que são próprias das profissionais atuantes em creches ou pré-escolas, para além da dupla jornada de trabalho das mulheres trabalhadoras fora e dentro de casa responsáveis pelo cuidado da casa e da família, agora uma tripla jornada sendo professora dos/as filhos/as.

Corroborando com esses apontamentos Fraser (2016), ao discutir a relação entre todo o conjunto da segunda onda do feminismo e o capitalismo, e ao analisar que as lutas de fronteira, características desse movimento, tiveram seus princípios incorporados nos discursos veiculados por diferentes instituições presentes e atuantes nesse regime de acumulação, mas sem uma transformação na estrutura do sistema, de modo que práticas patriarcais ou androcêntricas continuaram a ser materializadas.

[...] O efeito é obscurecer uma possibilidade mais complexa, perturbadora: que a difusão de atitudes culturais nascidas da segunda onda foi parte integrante de outra transformação social, inesperada e não intencional pelas ativistas feministas – uma transformação na organização social do capitalismo do pós-guerra. Esta possibilidade pode ser formulada mais nitidamente: as mudanças culturais impulsionadas pela segunda onda, saudáveis em si próprias, serviram para legitimar uma transformação estrutural da sociedade capitalista que avança diretamente contra as visões feministas de uma sociedade justa. (FRASER, 2016, p. 35)

Além disso, a autora sistematiza que a pauta do movimento, nessa segunda onda, contemplou reflexões a respeito da existência da interseccionalidade entre gênero, classe, raça, sexualidade e nacionalidade (FRASER, 2016, p. 40), de modo a compreender toda a complexidade que constitui a existência das mulheres no mundo organizado a partir do modo de reprodução capitalista, fundamentado por diferentes relações de dominação e exploração.

Variados elementos configuram, assim, a precariedade tanto na vida das crianças como para a própria Educação Infantil brasileira nesse momento pandêmico: relações familiares marcadas pela potencialização da crise socio-reprodutiva (BRAGA, 2020a); aprofundamento de desigualdades sociais; instrumentalização da educação por meio da implementação de fronteiras que fomentam exclusões nas formas de se viver a vida e a Educação Infantil, desde 2020, com o fechamento das escolas, num momento de agudização das condições de dominação e exploração vividas principalmente por mulheres<sup>11</sup> e crianças, sobretudo as negras (BRAGA, 2020a).

### **Considerações finais**

Ao discutir a materialização de diferentes padrões de agitação trabalhista em todo o mundo, Braga (2020b) aponta que a superação da dicotomia entre Norte e Sul global, por meio da importante pesquisa de Silver, possibilitou “[...] a descolonização de nossas balizas teóricas [e] teve por efeito valorizar o trabalho precário e as formas não canônicas de organização dos subalternos [...]” (BRAGA, 2020b, p. 6), de modo a sugerir a atualização do trabalho thompsoniano num processo reflexivo acerca da redefinição das identidades coletivas e classistas no contexto da crise socio-reprodutiva.

Da mesma maneira, os movimentos sociais, a atuação das entidades e das comunidades de profissionais que trabalham na educação em diferentes formas de mobilização coletiva na luta pela

---

<sup>11</sup> Em pesquisa realizada no começo dos anos 2000 nas duas maiores empresas do setor de *call center* no Brasil, uma de capital nacional e outra de internacional, Braga (2012) discute as condições precárias e degradantes de trabalho a que as teleoperadoras ou operadoras de marketing eram submetidas na inserção ocupacional em serviços na área da tecnologia da informação. As trabalhadoras eram, em sua maioria, mulheres negras tendo a primeira experiência de trabalho formal, mas sem chances de ascensão vertical, com baixos salários, com rotinização do trabalho e a vivência contínua com o despotismo dos coordenadores de operação.

preservação dos direitos políticos e sociais da docência; das crianças e suas famílias; das mulheres e da Educação Infantil, foram lutas de fronteira que desafiaram políticas públicas educacionais, mas que continham demandas intersetoriais porque sempre estiveram articulados Estado, interesses do mercado e política no processo de precarização das relações trabalhistas, compreendendo o aprofundamento das relações de dominação e exploração e que, no contexto brasileiro e em especial da Educação Infantil, subordinou, ainda mais, crianças e mulheres, principalmente as negras, a uma lógica mercadológica e excludente.

Assim, as diferentes mobilizações coletivas materializadas por diferentes protagonistas desde que a Educação Infantil, em esfera federal, foi tomada a partir dos mesmos pressupostos que orientam as duas outras etapas da Educação Básica – Ensino Fundamental e Ensino Médio – desde o fechamento das escolas em março de 2020, foram imprescindíveis para as lutas pela descolonização do modo com que essa etapa da Educação Básica foi concebida na perspectiva escolarizante e não como instrumento de emancipação humana das crianças e suas famílias.

## Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). **Educação a distância na Educação Infantil, Não!** 2020. Disponível em: <[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_anped\\_ead\\_educacao\\_infantil\\_abril\\_2020.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRAGA, Ruy. Memorabilia. *In: A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo: USP, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2012, p. 15-40. Coleção Mundo do Trabalho.

BRAGA, Ruy. A angústia dos subalternos. *In: A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo:

Boitempo: USP, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2012. Capítulo 4, p. 181-221. Coleção Mundo do Trabalho.

BRAGA, Ruy. **O que é precariado?** 23 fev. 2027. TV Boitempo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZT471IIJ7Vg>>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRAGA, Ruy. *LIVE*. In: Grupo de Estudos e Pesquisas em Diferenciação Sociocultural – Linha Culturas Infantis da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (GEPEDISC). **Divisão sexual do trabalho e o precariado: Reexistências de mulheres negras e indígenas**. 2020a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2DG8oxQcZps>>. Acesso em: 3 de jun. 2021.

BRAGA, Ruy. Um padrão “thompsoniano” de agitações trabalhistas? Movimentos sociais e rebeliões no Sul global. In: **Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 12, p. 1-18, 2020b. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdo-trabalho/article/view/1984-9222.2020.e71404/42786>>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da

Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/DLG6-2020.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm)>. Acesso em: 12 de jun. 2021.

BRASIL. SP: estudo aponta incidência maior de covid-19 entre professores. *In: Empresa Brasileira de Comunicação Agência Brasil*, 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-04/sp-estudo-aponta-incidencia-maior-de-covid-19-entre-professores#:~:text=Levantamentorealizadoporpesquisadoresda,registradanapopulaCACAOemgerale.>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico Especial: Doença pelo Coronavírus COVID-19**. Disponível em: <[https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2021/junho/11/boletim\\_epidemiologico\\_covid\\_66-final\\_-11-junho.pdf](https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2021/junho/11/boletim_epidemiologico_covid_66-final_-11-junho.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira Palhares (orgs). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. 4. ed. revista e ampliada. Coleção polêmicas do nosso tempo.

FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **PRÔ, TÔ sem COLO**. 2021. Disponível em: <[https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PROTOsemCOLO\\_FPEI.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/PROTOsemCOLO_FPEI.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. *In: Revista Outubro*, 2016, p. 34-56. Disponível em: <[http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2016/07/02\\_Nancy-Fraser.pdf](http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2016/07/02_Nancy-Fraser.pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2021.

MATUOKA, Ingrid. O impacto do teto de gastos nas políticas de educação. 29/11/2017. *In: Centro de Referências em Educação Integral*. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reporta>>

gens/o-impacto-do-teto-de-gastos-sobre-as-politicas-de-educacao/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Carta Aberta da Rede Nacional Primeira Infância dirigida ao presidente do Conselho Nacional da Educação**. 2020. Disponível em: <<http://primeira.infancia.org.br/carta-aberta-da-rede-nacional-primeira-infancia-dirigida-ao-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao-2/>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, abr. 2020. Livro digital.

SÃO PAULO. Decreto nº 65.597, de 26 de março de 2021. Acrescenta dispositivo ao Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto de pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2021/decreto-65597-26.03.2021.html>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Número de casos prováveis de Covid-19 nas escolas é 31 vezes menor que a incidência estadual. 07/05/2021. In: **Portal do Governo**. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/numero-de-casos-provaveis-de-covid-19-nas-escolas-e-31-vezes-menor-que-incidencia-estadual/>>. Acesso em: 20 jun. 2021



## O brutalismo vai à escola (com notas acerca do infanticídio)

Carolina Catini<sup>1</sup>

*Havendo óbitos de alunos ou de profissionais da escola, e se for algo desejado pela comunidade escolar, o grupo pode organizar ritos de despedida, homenagens, memoriais, formas de expressão dos sentimentos acerca da situação e em relação à pessoa que faleceu, e ainda atentar para a construção de uma rede socioafetiva para os enlutados.*

Essa prescrição de comportamento e permissão para homenagear os mortos faz parte do plano de retorno às aulas da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Governo do Estado do ES, 2020, p. 65). Choca a franqueza desumana do comunicado e nos cabe perguntar por que é possível tamanha brutalidade. Afinal, faz literalmente parte do “plano” a ocorrência de novos contágios pelo coronavírus, uma vez que, ao promover o contato social pelo retorno às aulas presenciais, torna-se obrigatória a previsão da possibilidade de um incremento do número de mortes.

O primeiro motivo extrapola os muros da vida escolar e da política educacional. Está relacionado ao amortecimento do choque com a morte massiva, prova que a barbárie está entre nós e nos embrutece. Ela se naturaliza pela “banalização da experiência da morte”, como diz um jovem cineasta de São Paulo, o “menino do drone”, como ficou conhecido na região em que mora Marcelino Melo, ao utilizar seu equipamento, durante a pandemia, e captar do alto as imagens do cemitério São Luís, já tão emblemático em função da violência estatal no extremo sul da cidade. “Código de Barras” é o nome que ele dá à série de imagens que fez dessa produção em série

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação da Unicamp, membro do GEPECS (Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Crítica Social).

de valas (PICHONELLI, 2020). Neste código, cada linha é um número, nas palavras de Marcelino, porque não estamos falando de “pais, mães, irmãs. E aí vira código de barras, mano. Vira uma coisa industrial, uma esteira de morte, aquela coisa da fábrica que passa, cola o código e saem lotes e lotes e lotes e lotes de morte”.

Impossível não pensar em outras indústrias da morte em massa ou nas guerras que nosso momento extremo cita e recoloca na ordem do dia. Ou melhor, nas guerras que deixam de ser classificadas como tal, porque se tornaram permanentes e deixam de gerar comoção. “Um país só pode ficar tão apático”, diz Silvio de Almeida (2020), “quando é um país que já se acostumou com a morte, principalmente de trabalhadores e de pessoas negras”. Para ele, mais de cem mil mortes se torna corriqueiro num país em que 50 mil pessoas morrem assassinadas por ano, e no qual se morre de fome. Dessa forma, aquilo que devia nos tirar do conformismo e levar à desnaturalização de toda violência, desde a mais trivial, se torna o contrário: a acomodação à nova escala de brutalidade como forma de vida. É novamente o “menino do drone” que fala dessa imensa capacidade de naturalizar o massacre:

Fala mil mortes, choca. Quando a gente fala 20 mil mortes, choca. Só que quando a gente fica falando de mil em mil, todos os dias por três meses, o ouvido está calejado e aí vira normal. Parece que essa é a nossa nova condição da vida e assim seguimos. A quebrada sempre fez isso: tem mancada, tem fome, faltam coisas. Só que não é um dia, dois dias. Falta a vida toda e banalizou.

Adaptação por necessidade e por exaustão de trabalhadoras e trabalhadores, que sobrevivem apesar da pandemia, do desemprego, dos trabalhos e moradias precários, das periferias sem saneamento básico. “Resiliência”, diriam os empresários, vencedores de plantão das lutas na educação. Num currículo escolar privatizado pela classe do empresariado nacional, a resiliência é a palavra-chave que orienta os percursos formativos da classe oposta.

Os empresários não estão presentes apenas nas redes privadas de educação, como proprietários de escolas ou de títulos de

participação nos lucros das empresas educativas, que pressionam o retorno às aulas presenciais porque deixam de ganhar dinheiro com o confinamento. *O empresariado está também se apropriando privadamente da educação estatal*, interessado em movimentar a economia e tornar a educação dos pobres produtiva. Basta acessar o site da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo e verificar quem são os “parceiros” do direito à educação: Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Telefônica, Movimento de Empresários, etc. Assim como em tantos outros estados e municípios, esse tipo de “parceria” tem em comum algumas estratégias de ação política, dentre as quais uma nova pedagogia, que está centrada nas atitudes e nos comportamentos das crianças e dos jovens.

Aliás, outro motivo para a naturalização da brutalidade na política educacional encontra suas razões pedagógicas por estar relacionado ao experimento da introdução das ditas competências e habilidades socioemocionais nos conteúdos escolares. Essa é a última grande moda pedagógica empresarial de educação dos pobres, que preenche milhares de materiais pedagógicos atuais. Em tempos de desespero e falta de perspectivas, uma vasta literatura pseudocientífica com linguajar de autoajuda ganha muita adesão, e invade todos os meios educativos.

A prescrição do manejo das emoções busca ajustar as atitudes diante de situações de instabilidade e de horror, cada vez mais corriqueiras em nossa vida social, pelo controle das emoções. Deve-se aprender desde cedo como permanecer em sua trilha individual, mesmo em situações de catástrofes familiares ou sociais. A estabilidade deve ser atributo de cada um, independente da turbulência do contexto, e o projeto de formação se torna a gestão de um projeto de vida, por uma sequência de cumprimentos de metas, num simulacro individual da forma empresarial. Trata-se da fabricação do sujeito empresarial, conforme expressão de Dardot e Laval (2016), mas num contexto de crise e precariedade alarmante das condições de trabalho e de vida. Na verdade, um programa curricular de formação para subserviência ao capital, diretamente definido por aqueles que o personificam.

Do modo que aparece neste texto, a pedagogia emocional buscaria domesticar o sentimento e a chance de uma reação de revolta. Considerando o modo com o qual estamos lidando com o morticínio, é fácil imaginar que, com auxílio da gestão das emoções alheias, nossa brutalidade possa produzir a imensa façanha de introduzir a morte no cotidiano escolar, com naturalidade. É o que prevê a política pública.

Prescrever atitudes diante da morte e permitir “a expressão de sentimentos em relação à pessoa que faleceu” é dispositivo de gestão e controle mal disfarçado de gesto humanitário. Mas tamanha é a falta de consideração pela dor do outro que até pode parecer uma generosidade que emana das leis do Estado, o mesmo que faz a gestão da barbárie. A afetividade objetificada em lei é o aprofundamento da coisificação das pessoas, não o seu contrário

À interiorização da violência de guerra, que vai muito além da brutalidade, Mbembe (2020) está chamando de brutalismo: a matéria-prima da vida se brutaliza e uma nova forma de desumanização se generaliza. Com a normalização de situações extremas, a morte deixa de ser um evento de exceção e a seletividade que define qual a classe de pessoas que será destinada à eliminação se torna puramente aceitável, sem questionamento.

O brutalismo é a violência extrema e sua “desrealização”, nas palavras de Mbembe: o crime hediondo se esconde na falta de parâmetros, no sofrimento sob suspeita diante da naturalização massiva, na transformação das histórias de vida e de morte em estatísticas, no ritmo da sucessão de eventos, na forma de circulação das notícias, etc. Por isso é preciso denunciá-lo a todo tempo.

A violenta lógica da roleta russa (CÁSSIO; CORTI, 2020) do retorno às aulas presenciais está inscrita também na responsabilização individual dos profissionais da educação, que devem assumir todos os danos possíveis, inclusive pelo contágio. Mães, pais e responsáveis também assumem os riscos (SCHEUER, T.; GIANCOLA, C., 2020) e podem escolher privadamente se enviam ou não filhos para escola, como decisão que diz respeito à vida privada e não à vida coletiva ou às condições de trabalho de professores e professoras, que é do que se

trata a vida escolar. Parece que às vezes se esquecem de que a educação é fruto de muito trabalho.

Professores e professoras passariam, então, a se responsabilizar pela implementação do ensino híbrido: introdução dos encontros presenciais justapostos à manutenção do ensino a distância, atividades remotas ou mitigadoras. Para os empresários e gestores, mais uma meta a ser atingida mediante o sacrifício alheio. Para trabalhadores e trabalhadoras, mais um esforço a ser enfrentado depois de mais de cinco meses de trabalho exaustivo com o ensino remoto, com a intensificação de trabalho da imensa maioria, com o desgaste excessivo e muitas situações de conflito. De qualquer forma, mais uma cama de gato armada para professores e professoras pelo fracasso dos resultados da educação em 2020 (RATIER, 2020).

É verdade que as condições de trabalho são muito distintas em cada rede de ensino ou escola, mas, de modo geral, como em todo trabalho, as condições pioraram drasticamente, e as mentiras dos programas de “valorização do magistério” se explicitaram de maneira radical. Tem se falado bastante do ônus do trabalho remoto para o trabalho docente. A cobrança é intensa e a vigilância cresce, assim como a ansiedade pela prática de avaliação permanente à qual está submetido o trabalho.

Nas redes públicas, as situações também variam muito, mas docentes eventuais de vários tipos foram dispensados ou estão sem receber – no caso da rede paulista, na qual os contratos precários compreendem cerca de 40% do corpo docente, estão sem receber desde o início da pandemia. A invasão das empresas privadas, com tecnologia, formações, projetos, programas, etc., faz avançar de maneira desmedida a apropriação privada do trabalho e da formação para a prática docente. Nas redes privadas, além do trabalho exaustivo e muito além das horas-aulas, há notícias de demissões em massa, sobretudo no Ensino Superior e na Educação Infantil. Muitos acordos de diminuição de salário sem redução de jornada, e relatos de professores e professoras em situação de risco de saúde, que não pararam de trabalhar por medo do desemprego se multiplicam.

Não é de invisibilidade do trabalho docente que se trata, nem da falta de escuta por parte dos gestores: trata-se de evidenciar nossa descartabilidade, o caráter substituível que ganha o trabalho de educar, como qualquer outro trabalho simples.

Essa pedagogia das emoções é colocada em xeque ao dar tanta importância às condições psíquicas de estudantes e nenhuma às condições - objetivas e subjetivas - de milhares de professores e professoras. Pode-se verificar a indiferença e a desqualificação do trabalho docente na cartilha de orientações psicossociais do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, indicado pela Secretaria de Educação do Espírito Santo (no mesmo plano de retorno em questão). Como é possível desenvolver “habilidades emocionais” de jovens, abstraído o fato de que educação é trabalho de adultos? Do ponto de vista da gestão, isso só se faz possível quando são os lucros e índices que importam e não o processo educativo. A obsessão pela demonstração da performance educacional torna até mesmo a emoção objeto de mensuração e classificação pelas avaliações (SMOLKA *et al*, 2015). Segundo Mbembe (2020), o brutalismo se expressa também pelo ímpeto de não deixar nada às margens do cálculo, pela busca de submeter tudo o que até então permaneceu movendo-se por fora dos mecanismos de controle, com alguma liberdade.

É evidente que alguma liberdade só pode se manifestar pela negação da barbárie desde suas formas mais elementares, pelo confronto, pela luta que se desenha em cada escola, que é também uma trincheira. Ela está nos coletivos de estudantes, mães, pais ou responsáveis, professores e professoras decidindo juntos/as o que fazer, ao invés de esperar a ordem dos patrões ou prefeitos; está nos novos coletivos de trabalhadores e trabalhadoras da educação que se formam em meio à maior degradação de relações que já vivemos; está nas greves planejadas em ambientes virtuais.

É também nessa vida cotidiana de organização que lembramos o tempo todo que a luta pela educação é a mesma luta contra a violência estatal, contra a escassez, o desemprego, a fome, e toda destruição que está em curso. Como educadores e educadoras que

somos, sabemos que nosso trabalho concreto não diz respeito aos índices e às estatísticas, mas sim às pessoas.

E se não nos protegemos e não nos organizamos coletivamente, poderemos virar mais uma linha do código de barras e ganhar uma homenagem emotiva, conforme as normas prescritas pela moderna burocracia estatal-empresarial.

### **Notas acerca do infanticídio**

É preciso fazer um adendo fundamental a este texto. Em primeiro lugar, porque foi escrito em setembro de 2020, em meio ao debate acerca do retorno ao funcionamento presencial de escolas, creches e centros de Educação Infantil<sup>2</sup>, o que se efetivou no primeiro semestre de 2021, quando o país registra mais de meio milhão de mortes, alto número de contaminações diárias pelo coronavírus e a subnotificação não deixou de ser prática corrente. Em segundo lugar, porque os estudos aqui publicados e voltados para a Sociologia da Infância demandam o olhar mais do que necessário às crianças. Ao que parece, a pandemia também acelera uma mudança radical na discussão conceitual de infância, profundamente marcada pelos processos históricos e sociais.

Para profissionais da educação, o retorno compulsório às atividades presenciais deixou marcas da violência imposta pela grande maioria dos mercados de trabalho, diante da crise econômica exacerbada pela pandemia: trabalhos considerados essenciais, realizados por trabalhadores e trabalhadoras descartáveis. Com o espraiamento da lógica da eliminação dos sobrantes - num mundo no qual o que é excessivo são as pessoas - deixa-se de lado qualquer

---

<sup>2</sup> A primeira parte do texto foi publicado no Blog da Boitempo, em 13 de setembro de 2020. Ver em CATINI, 2020. O texto foi discutido na turma de pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, em disciplina ministrada por Ana Lúcia Goulart de Faria e Adriana Silva: FE 194 A- Seminário Avançado I PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS, INFÂNCIAS E NECROPOLÍTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA. As “notas sobre o infanticídio” foram escritas para a presente publicação.

disfarce na linguagem e se passa a declarar com naturalidade a alta mortalidade do trabalho de educar.

“Número de desligamentos por morte na educação mais do que dobram no início de 2021” é o título do Boletim “Emprego em Pauta”, do Dieese (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos) de junho de 2021. Enquanto isso, gestores e gestoras de escolas ou de secretarias de educação passaram a celebrar, sem censura, a nova e radical tecnologia de gerenciamento do trabalho educativo: foram muitas postagens de diferentes gestões de escolas ou sistemas de ensino que circularam nas redes sociais de grupos de professores e professoras, que demandavam antecipação de planos de ensino, para que, em caso de internações, o andamento dos trabalhos não contasse com interrupções bruscas e pudesse ser rapidamente substituído. A mensagem mais emblemática, no entanto, e que circulou como um vírus nas redes sociais, referia-se a um áudio de gestora de escola de Santa Catarina, que dizia que docentes precisavam preencher a plataforma diariamente, pois estaria havendo “casos de professores que não estão completando o *Professor online* e estão sendo contaminados pelo coronavírus, vindo a óbito e deixando o professor on-line sem preencher, depois quem vai preencher isso?” Sem nenhuma menção à preocupação com a vida de trabalhadoras e trabalhadores da educação, ela manifesta a indiferença com a morte, mas não com o ritmo do trabalho ditado pelas plataformas virtuais.

Mas se o retorno foi compulsório aos profissionais da educação, a resistência continuou a se manifestar pela pouca adesão de mães e pais, que evitaram enviar crianças às escolas públicas. O aumento da circulação do vírus é muito maior com a reabertura das escolas, com a impossibilidade estrutural de fazer valer protocolos, com a falta de condições físicas e materiais dos prédios públicos, com as impossibilidades próprias das formas de movimentação e contato das crianças, cujos riscos relacionados à impossibilidade de manter o distanciamento são maiores quanto menores são as crianças.

Há aqui outro dado chocante que, não obstante, não tem provocado choque: o Brasil é o segundo país com maior número de crianças mortas por COVID, segundo o Sistema de Informação e Vigilância da Gripe (HALLAL; LUIZ, 2020). De acordo com a mesma reportagem, os bebês de até 2 anos de idade são as principais vítimas, e dentre as crianças mortas pelo novo coronavírus no Brasil, 57% são negras. Entre indígenas, cuja população não ultrapassa 0,5 % da população em geral, os índices também são altos e chegam a 4%. Enfim, se é verdade que os contágios e mortes de jovens são muito menores do que entre adultos e pessoas mais velhas, não é verdade que inexistem, e o risco é radicalmente ampliado pela reabertura das escolas.

Infelizmente esse não é o único índice de um infanticídio em curso, porque a violência “é o vírus mais contagiante”, nas palavras de Maria Rita Kehl (2021). A autora percorre a dura sequência de mortes violentas de crianças desde março de 2021, quando o menino Henry Borel, de oito anos, foi morto, depois de anos em que foi frequentemente espancado pelo padrasto, o vereador Jairinho. Pouco tempo depois, Kaio Guilherme Baraúna, com a mesma idade, é atingido por uma bala perdida, o jovem João Pedro, de 14 anos, é morto a tiros de armas policiais, numa festa da sua escola no Rio de Janeiro. Poucos dias depois, foi o corpo de Ketlen, de seis anos de idade, encontrado com marcas de tortura e evidências da violência de seus pais. Ainda teve Maria Clara, com 4 anos, assassinada pela mãe. Isso tudo precedido de mais uma chacina escolar, quando, em maio de 2021, um jovem de 18 anos entrou armado numa creche de Santa Catarina, matou uma professora, um agente educacional e três crianças com menos de dois anos. E para não deixar de falar da gravidade do brutalismo, essa sequência de mortes espetaculares foi seguida pela invasão da polícia militar em Jacarezinho, mais uma chacina que entra na cadeia dos massacres urbanos desde Carandiru, Vigário Geral, Candelária, Osasco, dentre outros símbolos do genocídio que marcam época da nossa chamada “democracia”.

É o caso de chamar atenção aqui para a série de mortes violentas de crianças durante a pandemia. Por que há tantas crianças como vítimas da violência doméstica e policial nos últimos tempos é o que a psicanalista pergunta em seu texto. Mais do que isso, ela indaga “o que essas pequenas vítimas representam – isto é, representavam – a ponto de se tornarem intoleráveis?” Ela mesma responde que tais crianças representavam “a ternura, a candura, a inocência”. Foram mortas por suas mães, pais, padrastos vivos numa sociedade “perplexa e ferida”, que recebe e propaga mais e mais violência. Essa violência se contrasta com a grandeza das crianças que, diferentes dos adultos, sabem perdoar, e com isso elas conseguem perturbar “nossos esforços para nos adaptar sem muita dor ao novo estado deteriorado em que vivemos”. O infanticídio, assim, representa o desejo de eliminar aquilo que escancara sem rodeios a nossa própria deterioração.

Haveria ainda muitas outras razões para perscrutarmos o infanticídio em curso, pensando não apenas em uma sociedade que se volta contra as crianças, mas nos elementos constituintes de um conceito histórico e social, profundamente marcado pelas mudanças nas relações entre gerações. Se a infância surgiu, historicamente, como processo progressivo de criação de diferenciação entre adultos e crianças, num desenvolvimento de categorias antagônicas, que passam a vivenciar processos sociais distintos, há muito para se observar em relação ao conceito no momento atual. Aqui se destaca somente um dos aspectos do dismantelamento do mundo infantil criado por tal diferenciação, que havia se especializado também em proteger as crianças de temas e vivências que passam a ser considerados “coisas de adulto”. Quando a descartabilidade humana está diante de todos e todas, com a dureza das chacinas e do genocídio, quando as cenas de violência explícita estão mais disponíveis do que as histórias de faz de conta para as crianças de todas as classes sociais, é também o próprio conceito de infância que é colocado em questão.

É evidente que não é apenas gente que morre na pandemia. E do mesmo modo que o essencial é a vida, são as condições em que

vivemos que nos permitiriam fazermos história e interrompermos a produção de barbárie, ou sermos espectadores do aprofundamento do brutalismo como forma de vida.

## Referências

ALMEIDA, Silvio. **“Quem quer civilizar o Brasil não pode temer o poder. Temos de nos livrar dessa alma de senhor de escravo”**. Entrevista concedida a Felipe Betim, São Paulo, 23 de agosto de 2020. El País. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-23/silvio-almeida-quem-quer-civilizar-o-brasil-nao-pode-temer-o-poder-temos-de-nos-livrar-dessa-alma-de-senhor-de-escravo.html>. Acesso em: 28 jun. 2021.

CATINI, Carolina. O brutalismo vai à escola. São Paulo, Blog da Boitempo, 13.09.2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/09/13/o-brutalismo-vai-a-escola/>. Acesso em: 3 jul.2021.

CÁSSIO, Fernando; CORTI, Ana Paula. **A roleta russa da abertura das escolas**. São Paulo, Le Monde Diplomatique, 31 de julho de 2020. Disponível em <https://diplomatique.org.br/a-roleta-russa-da-abertura-das-escolas/>. Acesso em 28/06/2021. Acesso em: 3 jul. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIEESE (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócioeconômicos). Boletim emprego em Pauta. São Paulo, junho de 2021. Disponível em <https://www.dieese.org.br/boletimempregoem-pauta/2021/boletimEmpregoemPauta21.html>. Acesso em: 3 jul. 2021.

HALLAL, Mariana; LUIZ, Bruno. **Sem escolas e sem controle da pandemia, Brasil é o segundo país que mais perdeu crianças para a Covid**. São Paulo, 7 de junho de 2021. Disponível em <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,sem-escolas-e-sem-controle-da-pandemia-brasil-e-o-2-pais-que-mais-perdeu-criancas-para-covid,70003738573>. Acesso em: 3 jul.2021.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Retorno às aulas presenciais da rede pública Estadual de ensino do Espírito Santo**, 2020.

KEHL, Maria Rita. **O Vírus mais contagiante**. São Paulo, 18 de maio de 2021, a Terra é Redonda. Disponível em [https://aterraerredonda.com.br/o-virus-mais-contagiante/?doing\\_wp\\_cron=1624741119.2635428905487060546875](https://aterraerredonda.com.br/o-virus-mais-contagiante/?doing_wp_cron=1624741119.2635428905487060546875). Acesso em: 3 jul. 2021.

MBEMBE, Achille. **Brutalisme**. Paris: La Découverte, janeiro de 2020.

PICHONELLI, Matheus. **Código de barras: o drone deu asas ao menino da quebrada, e então ele descobriu o cemitério São Luiz: é a banalização da morte**. Tilt, reportagens especiais da UOL, publicado em 22 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/reportagens-especiais/menino-do-drone-fotografa-codigo-de-barra-de-valas/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SCHEUER, Thiago; GIANCOLA, Carolina. **Escolas de SP enviam termo de responsabilidade aos pais caso filhos se contaminem com o coronavírus na volta às aulas**. São Paulo, G1, 06/08/2020. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/08/06/escolas-de-sp-enviam-termo-de-responsabilidade-aos-pais-caso-filhos-se-contaminem-com-o-coronavirus-na-volta-as-aulas.ghtml>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade** [online]. 2015, v. 36, n. 130, p. 219-242. Acesso em: 28 jun. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>>. ISSN 0101-7330. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>.

RATIER, Rodrigo. **Volta às aulas: tudo pronto para culpar os professores, esses "insensíveis"**. São Paulo, UOL, 07/09/2020. Disponível em <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2020/09/07/volta-as-aulas-tudo-pronto-para-culpar-os-professores-esses-insensiveis.htm>. Acesso em: 28 jun. 2021.

# Direitos humanos em disputa: entre as lutas sociais e as políticas públicas

Edson Teles<sup>1</sup>

## Introdução

Os direitos humanos têm experimentado múltiplas encenações no contexto global, cuja genealogia recente data dos anos 60 e 70 do século XX. Em 1977, em discurso que denotou as novas movimentações, o presidente norte-americano Jimmy Carter afirmou: “estaremos sempre vigilantes e nunca vulneráveis, e lutaremos nossas guerras contra a pobreza, a ignorância e a injustiça – pois esses são os inimigos contra os quais nossas forças podem ser honrosamente organizadas” (CARTER, 1977, *tradução nossa*)<sup>2</sup>. Anunciava-se a reação das democracias liberais às lutas sociais populares, organizadas ou espontâneas, e a disputa em torno do discurso dos direitos humanos e da defesa de uma vida minimamente digna.

---

<sup>1</sup> Professor de Filosofia na Universidade Federal de São Paulo, onde coordena o Centro de Antropologia e Arqueologia Forense (CAAF/Unifesp). É militante da Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos da Ditadura.

<sup>2</sup> Tal discurso é pronunciado no momento da posse do presidente Jimmy Carter, pouco tempo após a derrota militar no Vietnã. Durante seu mandato, ao mesmo passo em que se procurou fomentar as saídas sem rupturas das ditaduras do Cone Sul, manteve o apoio a novas ditaduras como a da Argentina (1976-1983) e ao governo do ditador Anastácio Somoza (Nicarágua), inclusive com o envio de tropas da Força Nacional. Esses, dentre outros atos, foram combinados com discursos e políticas públicas afirmativas e sociais, operando um novo olhar sobre as formas contemporâneas de governo, segundo a qual as políticas públicas de direitos humanos, paradoxalmente, podem servir ao controle da revolta social. É uma alternativa de gestão das populações com um custo econômico e político menor e com maior efetividade do que se obtinha anteriormente com as guerras regulares como a do Vietnã.

Neste artigo, procuraremos compreender as relações elementares dos direitos humanos a partir da fricção entre as políticas públicas de Estado e a ação das lutas e dos movimentos sociais. Nosso percurso se baseará em aspectos dos processos políticos da transição da Ditadura para a democracia no Brasil, assim como nas políticas de memória e verdade na atual democracia.

Busca-se compreender e analisar, sob o compromisso de trazer à tona, de fazer emergir, as lutas locais, paralelas, singulares, desqualificadas, em oposição à política dos especialistas, da fala autorizada, do cálculo do ato possível realizado em nome de uma governabilidade do social (CASTEL, 2009). Não temos a pretensão de produzir uma teoria crítica dos direitos humanos, ou de fazer um estudo empírico de seus movimentos políticos. Nem, tampouco, de descartar as críticas já produzidas no âmbito da Filosofia Política e do Direito<sup>3</sup>.

Não se trata de uma negação dos conhecimentos e saberes das políticas públicas de direitos humanos. Porém, de uma genealogia<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Acerca da tradição crítica aos direitos humanos ver: **Reflexões sobre a revolução em França** (BURKE, 1997); **Sobre a questão judaica** (MARX, 2010); **Origens do totalitarismo** (ARENDDT, 1989); **Homo Sacer** (AGAMBEN, 2002); e, **O fim dos direitos humanos** (DOUZINAS, 2009).

<sup>4</sup> Utilizamos uma conceituação foucaultiana de genealogia, tendo em vista que esta abordagem da política "(...) supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma 'apropriação', mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que se seja dado como modelo antes a batalha perpetua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é 'privilégio' adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados" (FOULCAULT, 2009, p. 29-30). Interessa-nos refletir acerca dos direitos humanos como estratégias e táticas de mecanismos de lutas oriundas do choque entre seus aspectos singulares e menores e a instrumentalização feita pelas instituições de governo. "A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-

das lutas políticas contra a centralização do poder, vinculada à sua institucionalização por meio da lógica de governo e fundamentada em um discurso verdadeiro. Não pretendemos priorizar a história dos coletivos e movimentos, o registro do tamanho de seu sofrimento ou, por outro lado, se o discurso verdadeiro acerca desses elementos se cristaliza na universidade, no partido político, na ONG, ou nas políticas de direitos humanos. Buscamos compreender as lutas que emergem como produto das relações de forças e dos efeitos de poder próprios da institucionalização.

### **A governança do sofrimento social e as lutas por uma vida digna**

A atenção aos temas sociais, por parte do Estado, foi fundamentada na ideia de atendimento básico das necessidades da população. A pobreza e os conflitos engendrados em suas dinâmicas eram compreendidos como geradores de instabilidade social, demandando o desenvolvimento econômico concomitante ao desenvolvimento humano. Em 1992, o Banco Mundial lançou o documento *Governance and Development* (World Bank), o qual convergiu as políticas do Banco Mundial com as das Nações Unidas.

A estratégia foi a de estabelecer a responsabilidade local pela situação de pobreza, visando implementar a política global de governança por meio dos próprios estados nacionais e suas sociedades. Fundamentado na ideia da pobreza enquanto privação de capacidades, formulou-se o discurso de expansão das liberdades individuais para a realização das necessidades básicas de uma população. Na assunção da ideia de humanizar as políticas de Estado surge o embrião do que viria a ser chamado de empreendedorismo. Dessa forma, incentivaram-se as dinâmicas culturais e sociais locais, como base para a criação de instituições funcionando de acordo com as regras do mercado, estabelecendo a

---

los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico" (*Idem* 1979, p.172).

gestão dos níveis de pobreza como responsabilidade de cada sociedade e dentro da estratégia de avanço da política neoliberal.

No contexto brasileira, vivíamos a transição da Ditadura para a democracia. Um dos principais elementos estruturais mantidos nesse processo foi o aparato de repressão social, associado à ideologia de segurança nacional e de produção do inimigo. Assim, a democracia nasce sob o signo da promessa de se desfazer das injustiças ou mazelas do passado, e de realização futura de algo que nos colocasse em seu “verdadeiro lugar”, em que a desigualdade social fosse atenuada. Não se tratava, no nascente discurso, de eliminá-la, mas de tornar seus efeitos mais brandos. No âmbito da segurança pública, o aparato de combate ao inimigo interno subversivo e comunista se converte na guerra contra a criminalidade, voltando-se para um alvo localizado nas classes populares e nos territórios periféricos (MARQUES, 2018).

Por outro lado, ocorrem as lutas sociais periféricas, “menores”, do ponto de vista da política institucional, pois não visavam à tomada de lugares de poder, mas à defesa da vida. Nesse contexto, é interessante notar como toda uma tradição de luta dos movimentos de mulheres e feministas no país, nas lutas desde meados dos anos 70 por creches e contra o custo de vida, são colocados na rota de sua institucionalização pelas lógicas de governo, a partir da redemocratização nos anos 80 (TELES, 2017, p. 87-94).

Paralelamente, a partir do fim dos anos 90, emerge uma imensa multiplicidade de coletivos nas escolas, universidades, bairros, regiões, cidades, instituições, locais de trabalho, etc. Poderíamos mesmo levantar a hipótese de que a perda da potência de parte dos movimentos sociais tradicionais, especialmente com o início de um governo composto por militantes e ativistas (com o presidente Lula, a partir de 2003), pode ter sido a abertura para o fortalecimento de coletivos autônomos e independentes de uma política institucional.

Nessas lutas, não se trata de saber prioritariamente quem foi o vencedor e o vencido, mas como, quando, sob qual contexto os coletivos dispersos, junto com os movimentos sociais mais

tradicionais, tornaram-se fortes. Ou, do contrário, como determinados movimentos se enfraqueceram? De que forma a ação política em torno das lutas dos direitos humanos apareceu como um cálculo de forças e, em última instância, como pragmática e objeto do cálculo de governo?

De modo paradoxal, as ações de direitos humanos seguiram dois percursos, em paralelo, mas estabelecendo alguma forma de relacionamento. Por um lado, produzindo, por meio dos conhecimentos históricos das teorias e da institucionalização, políticas públicas. Normalmente conduzidas pelo Estado, nas duas primeiras décadas após a redemocratização, especialmente no Brasil, ganharam o acréscimo da estrutura das chamadas organizações não governamentais, as ONGs, protagonistas ao funcionarem como executoras das políticas institucionais.

Concomitante, o outro percurso se constitui no chão dos conflitos sociais, animado pelas demandas locais, diversas, específicas. É ativado não por protagonismo de quem venha a figurar como ator principal da encenação. Mas como fruto da ação dos “desqualificados” politicamente, dos vitimizados, de quem está em condição marginal na institucionalização dos direitos humanos, os quais seriam seus objetos de incidência. No percurso das lutas, o próprio sujeito minorizado assume para si a condução autônoma de seus atos.

A potência das ações de direitos humanos parece estar justamente na fricção entre os conhecimentos clássicos e institucionalizados e os saberes menores e seus sujeitos em experimentações singulares e locais. Ganha em relevância o questionamento a respeito do que se refere a crítica aos direitos humanos surgida, emergida, desses coletivos. Trata-se da história das lutas sociais, daquilo que é produzido pelo acúmulo do saber acerca dos conflitos. Também são os resultados do vivido pelos corpos em situação de vulnerabilidade, indicando certa continuidade histórica.

Uma das mais fortes características das lutas específicas e dos coletivos paralelos é a conectividade de seus saberes e suas

estratégias, sua potência em assumir memórias de conflitos passados, mesmo que sem uma relação orgânica entre movimentos. Os processos de desumanização dessas subjetividades acionam modos de lidar com a sobrevivência, assim como estratégias comuns de resistência. O modo como seus corpos estão inseridos na sociedade e as estruturas de dominação incitam ações similares de lutas. A continuidade histórica, segundo Beatriz Nascimento, seria algo como um “mundo sem intervalos”, “a vida dos homens continuando aparentemente sem clivagens, embora achatada pelos vários processos e formas de dominação” (NASCIMENTO, 2006, p.110).

É o caso da adoção de um vocabulário contra o legado ou o espectro da Ditadura, tanto pelos movimentos de vítimas diretas do regime militar, quanto pelo *Movimento Independente Mães de Maio*, o qual denuncia o genocídio do Estado paulista contra quase 600 pessoas no ano de 2006, em acontecimento relativamente distante do período militar. A conectividade de seus saberes e estratégias e sua potência em assumir memórias de conflitos passados denotam uma relação orgânica entre os movimentos.

É a forma de ação que permite ao *Movimento Independente Mães de Maio* mobilizar dizeres semelhantes a outras movimentações de direitos humanos (Mães de Maio, 2012). Apesar de formado por pessoas não oriundas de militância política, um de seus primeiros símbolos foi o da bandeira do Brasil em preto e branco, com cerca de metade de seu desenho original e com a inscrição ao centro: “contra o terrorismo de Estado”. A conexão com uma história política se verifica tanto no nome, referência direta às *Madres da Plaza de Mayo*, da Argentina, quanto no lema, com os dizeres engajados em discurso que se encontraria entre as denúncias de direitos humanos e as lutas anticapitalistas. Ambos os movimentos de mães reúnem mulheres cujos corpos encarnam a catástrofe sofrida por consequência da violência de Estado.

## O grito inaudito pelas democracias liberais

Tal como nas esferas complexas nascidas das ações de agentes menores, as memórias das batalhas experimentadas formam territórios de relações políticas dos coletivos de lutas pelos direitos humanos. São relações com o passado que auxiliam em conferir solidez e estabilidade à ação de protesto. A fricção com as instituições estatais ocorre com a contestação dos discursos especializados, dos privilégios dos técnicos, da tirania das hierarquias. Como podemos notar, as memórias locais das lutas são utilizadas nas táticas e estratégias do presente.

A visibilidade dos movimentos tende a provocar, em uma das reações do Estado, práticas de captura de suas ações, ou mesmo de seus corpos. Quando os coletivos se destacam e os efeitos de seus atos colocam em circulação elementos políticos de ruptura, eles correm o risco de sofrerem a colonização por parte da lógica de governo, de serem enquadrados no discurso único especializado.

Se, em um primeiro momento, se ignora ou se faz a desqualificação de suas ações, após eles se manterem atuantes e prenhos da vivacidade dos acontecimentos passam a ser alvo dos esforços por seu controle ou, ao menos, sua limitação. Intenta-se anexá-los em sua própria esfera local e periférica, incorporando ao universal não somente suas ações, mas também os territórios de circulação e deslocamento das potências neles envolvidas. Havendo resistência por parte dos coletivos, aciona-se ciclicamente a mesma tática. Ignora-se, desqualifica-se, para depois tentar anexá-los. De parte da lógica de governo, a captura fornece ao discurso “verdadeiro” dos direitos humanos a fonte de legitimidade da qual retira sua potência de poder.

O acontecimento político certamente tem uma pretensão ou uma reivindicação, e o direito tem a função de julgar a legitimidade dessa pretensão. Quando um coletivo ocupa uma avenida, toca fogo em pneus ou ônibus após a morte de um jovem negro e pobre morador do bairro de vielas apertadas e com esgoto sem

tratamento, o que eles pretendem<sup>5</sup>? Com que direito realizam o ato? Qual a consciência política dos indivíduos desse coletivo, elemento de legitimação na sociedade dividida entre esquerda e direita? Haveria um outro direito, uma outra ação política, para estas minorias paralelas?

Tais protestos acontecem como se houvesse alguma manifestação que excede o direito e o legítimo, ameaçando o Estado, a paz, o mercado, a norma. “Por modesta que seja uma reivindicação, ela apresenta sempre um ponto que a axiomática não pode suportar, quando as pessoas protestam para elas mesmas levantarem seus próprios problemas a determinar, ao menos, as condições particulares sob as quais aqueles podem receber uma solução mais geral” (DELEUZE; GATTARI, 2012, p.187). Nesse tipo de acontecimento, o direito tende a silenciar e invisibilizar as lutas, fazendo-as aparecerem como sem linguagem, ou sem a forma apropriada para um protesto. Não há uma representação, nenhuma ordem, falas desconexas e inaudíveis para os instrumentos de medição das instituições e do direito. “Talvez por isto que toda pretensão se transforma em grito, mesmo quando o grito permanece mudo ou inaudito” (LAPOUJADE, 2015, p.28).

A cada novo governo da democracia pós-Ditadura, mais instrumentos de militarização foram sendo acionados a partir de

---

<sup>5</sup> Um exemplo dessa cena que se repete cotidianamente nas principais cidades do país ocorreu no dia 15 de julho de 2016. O Jornal G1 da Rede Globo noticiou assim o fato: “Protesto pela morte de garoto terminou em violência na Av. Santa Inês. Os moradores atearam fogo a pneus e outros objetos e interditaram a via”. A descrição assemelha-se a de uma guerrilha urbana: “Os manifestantes escreveram no chão o nome do adolescente e fizeram uma oração. Depois, ocuparam a via gritando o nome do outro adolescente que está em estado grave no hospital. No começo da noite, um carro trouxe uma carga de pneus e atearam fogo nos objetos. Um ônibus foi incendiado às 19h30. Os policiais usaram bombas de gás e balas de borracha. Alguns manifestantes encapuzados atiravam pedras e fogos de artifício em direção aos agentes”. Disponível em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/07/pm-entra-em-confronto-com-manifestantes-na-zona-norte-de-sp.html>. Acesso em: 01 jul. 2021.

dispositivos legais precariamente regulamentados<sup>6</sup>. Ocorrem operações que desfazem as separações jurídicas e éticas entre o legítimo e o ilegítimo, o democrático e o autoritário. Encontram-se cada vez mais disseminadas e permanentes, normalizando o que surge perante a opinião pública como exceção. “A fim de facilitar a repressão, os regimes no poder buscaram despolitizar o protesto social” (MBEMBE, 2020, p. 63). Tais formas de contenção das lutas sociais emergem com base na construção de perfis e comportamentos de territórios e coletivos, aos quais são atribuídos qualificações e graus de risco à ordem.

### **Astúcias institucionais diante das lutas por memória e justiça**

Interessa-nos o olhar deslocado para as extremidades, em direção a uma cartografia de ação mais regional, local, detalhada, na qual as regras escritas e sua forma de organização se estendem às instituições, técnicas e mecanismos, muitas vezes violentos. Servimo-nos do campo experimental de lutas que nos permitem acessar aspectos discursivos e estratégicos de investimento no valor da vida enquanto objeto do regime de produção dos corpos dóceis, sofridos e atendidos pelos remédios produzidos pelas políticas públicas dos direitos humanos. Especialmente, refletimos a respeito das políticas públicas de memória e verdade, traduzidas no Estado brasileiro pelo discurso da justiça de transição (TELES; QUINALHA, 2020). Discurso esse que está inserido em uma

---

<sup>6</sup> A ONG *Artigo19* publicou um Infográfico sobre a intensificação dos mecanismos de restrição ao direito de protesto nos últimos cinco anos (2013-2018). Segundo o documento, “desde junho de 2013, marco inicial desta análise, a repressão policial mesclou-se a outras iniciativas de limitação à liberdade de expressão e ao direito de manifestação, a exemplo de propostas legislativas e decisões judiciais restritivas”. São “sofisticadas restrições, marcadas ainda pela articulação institucional entre os poderes Executivo, Legislativo e o Sistema de Justiça”. O documento “5 anos de junho de 2013” está disponível em: <http://artigo19.org/wp-content/blogs.dir/24/files/2018/06/Infográfico-5-anos-de-junho-de-2013.pdf>.

Acessado em: 01 jul. 2021.

política global, com pretensões universais de direitos humanos para países em saída de regimes políticos autoritários e violentos.

A justiça de transição é uma política global, obtendo a recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU) para sua aplicação<sup>7</sup>. É recomendada para novas democracias surgidas após conflitos violentos ou ditaduras. Apresenta quatro eixos principais: (1) direito à reparação, pecuniária ou simbólica; (2) direito à memória para o esclarecimento dos fatos e homenagem às vítimas; (3) direito à verdade, com acesso às informações de arquivos e comissões de apuração das violações; (4) direito à justiça para a investigação e responsabilização jurídica. A principal estratégia de efetivação consiste em considerar os quatro eixos de ação como recomendações, negociando-os de acordo com as situações locais e recompondo as diretrizes a partir da correlação de forças em disputa.

A maior qualidade da estratégia de justiça de transição é a maleabilidade de sua aplicação, característica que se confirma, paradoxalmente, como um mecanismo de bloqueio das possibilidades de acesso a processos de ruptura e de transformações profundas. O direito se submete às condições políticas, as quais em geral se encontram dominadas por forças e pactos de controle e de produção do consenso sob o silêncio e a invisibilidade das lutas pelos direitos à vida. Esse foi o caso da Lei de Anistia brasileira, de 1979, interpretada como passível de uso na inimputabilidade dos agentes do estado brasileiro envolvidos em graves violações de direitos humanos. Quando incitado a se posicionar, em 2010, o Superior Tribunal Federal (STF) decidiu por manter intocada a nociva interpretação das décadas anteriores. Nos argumentos debatidos no STF admitiu-se que tal interpretação estava em choque com o direito internacional e com os tratados de direitos humanos que o Estado brasileiro havia aderido, mas

---

<sup>7</sup> Sobre essa política global ler a página da ONU sobre “justiça de transição”: “Paz, direito e governo, o fundamento de legitimação do discurso verdadeiro de certo Direitos Humanos”. Disponível em: <https://www.un.org/ruleoflaw/thematic-areas/international-law-courts-tribunals/transitional-justice/>. Acesso em: 01 jul. 2021.

manteve a postura, alegando que não iriam alterar o pacto da redemocratização. Em pleno Estado de Direito, o ilícito foi aceito em favor de não alterar acordos políticos realizados ao fim do regime militar.

No Brasil, sob o manto de fundamentação, legitimação e produção de sujeitos estáveis e prontos a se inserirem nas normas do direito, foram produzidas políticas de reparação, de mudança e inscrição de nomes de vítimas da ditadura em logradouros, de institucionalização da Comissão Nacional da Verdade, dentre outras. Entretanto, isso não gerou processos de transformação, tais como a mudança do sistema de segurança pública militarizado e sob a ideologia do “inimigo interno”, ou os julgamentos penais dos torturadores e assassinos publicamente identificados e impunes. Mais grave, a permanência de mecanismos autoritários ocorreu sob a justificativa de se aplicar uma política de reconciliação nacional e de consolidação da democracia.

Na administração da justiça de transição reconhecem-se discursivamente os limites das políticas públicas indicando que, em casos de saída de regimes autoritários, deve-se fazer aquilo que é possível. Contudo, sem provocar instabilidades aos governos de consenso da democracia. As lutas pelo direito à memória e à justiça e os movimentos de familiares de vítimas e de ex-presos políticos entram em choque com as práticas limitadas de direitos humanos do Estado brasileiro (incluindo, além do poder Executivo, o Legislativo e o Judiciário).

A partir das lutas emergentes na democracia brasileira, como o caso citado dos conflitos em torno da “justiça de transição”, destacaram-se as formas de emergência de corpos, saberes, técnicas, forças, desejos constituídos pelos efeitos de poder. Assim, seria produtivo pensar o poder como algo que se movimenta, em constante deslocamento e incidência, funcionando em rede, com seus elementos sendo submetidos e, também, exercendo os poderes.

Pensando em termos de lutas em torno dos direitos humanos, poderíamos afirmar que nos interessa mais as formas com que se produziu a exclusão de determinados sujeitos ou resistências do que

a identificação da categoria dos excluídos. Em torno das lutas por memória e justiça referentes aos crimes da Ditadura seria preciso entender como elas produziram, a partir de certo momento, um rendimento político, um privilégio de governo, de condução de ações, sendo aos poucos colonizadas pelas políticas públicas, pelo conhecimento verdadeiro e pelas instituições do estado democrático.

Dessa forma, para utilizar as políticas possíveis geradas pelo discurso da justiça de transição é preciso estar preparado, condicionado, qualificar-se para pronunciá-lo, de modo que se determine um conjunto reduzido dos especialistas autorizados a essa fala e a essa prática.

A retórica de um processo de transição permite à instituição afirmar-se como esfera de concretização da consolidação da democracia e de seus mecanismos de justiça, mesmo que o país não tenha aberto um único processo penal contra os crimes da ditadura e nunca tenha aberto os arquivos militares acerca dos aparelhos de repressão política, as mortes e torturas e a localização dos corpos dos desaparecidos políticos.

Sob as mesmas condições que permitiram a setores da sociedade elaborarem demandas por justiça com proposições próximas das que seriam integradas ao discurso da justiça de transição, setores do estado democrático, alegando a condição de exceção e de transição, aprovaram e mantiveram a interpretação simbólica dos “dois lados” em conflito durante a ditadura. O pano de fundo para essa linha de ação do governo democrático teria sido a constante ameaça de desestabilização política, o que justificaria uma política do possível, fundamentada na lógica da governabilidade e na retórica da paz e da reconciliação.

### **Limites do discurso e das práticas dos direitos humanos**

Lembramos que o caráter originário do novo regime sucessor da Ditadura no Brasil foi justamente o de ser uma promessa de se interromper e reparar os sofrimentos vividos no passado. No Brasil pós-Ditadura nasce a democracia dos direitos humanos, cuja

legitimação central advém do discurso de uma história de violações, diante dos quais haveria a esperança de se desfazer do passado indesejado com políticas de diminuição dos sofrimentos sociais. A nova lei, a Constituição de 1988, seria a promessa de novas práticas, de produção de sujeitos universais – mulher, índio, idoso, adolescente, quilombola, trabalhador – cujas naturezas eram a história de vitimizações contínuas. A lei legitimada na fundamentação futura de uma outra vida seria a redenção para esses sujeitos.

Nosso intuito, em vez de partir de sujeitos gerais ou de condições naturalizadas discursivamente, foi o de considerar as relações de forças constantes das lutas experimentadas efetivamente. Assim, mais do que objetivar a condição dos grupos precarizados enquanto sujeitos incapazes para lidar com a ordem instituída, preferimos levar em conta a situação de corpos colonizados por uma matriz social e histórica racista e patriarcal.

Aparentando realizar o projeto democrático de sujeição da política à razão e à lei, os direitos humanos tomam parte dos movimentos de dissidência e ruptura, marcando a queda do Muro de Berlin, do *Apartheid* e o fim das ditaduras na América Latina. No entanto, em um movimento paralelo, o discurso e as práticas passam a ocupar novos lugares ao serem incluídos nas convenções, falas dos especialistas e nas políticas públicas, sendo utilizado também para legitimar violações de direitos por parte dos estados democráticos.

A democracia dos direitos humanos nos leva a algumas questões necessárias para a compreensão da ação política na atualidade: como e por que as democracias têm feito a tradução das práticas sociais para a linguagem da lei e dos direitos? Seria a ação política democrática uma astúcia ou terapia para minimizar o sofrimento social das mais distintas vítimas sem uma profunda transformação social? Ou, como sugerimos acima, o caráter de denúncia e protesto das lutas sociais carrega em si mesmo uma política de aprofundamento da democracia, sem a qual as decisões da democracia podem permanecer restritas às salas palacianas e aos gabinetes oficiais?

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: o poder soberano e a vida nua. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ARENDRT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BURKE, Edmund. **Reflexões sobre a revolução em França**. Tradução de Renato Assumpção Faria. Brasília: Unb, 1997.

CARTER, Jimmy. **Inaugural Address of Presidente Jimmy Carter**. Thursday, January 20, 1977. Disponível em: <https://www.jimmycarterlibrary.gov/assets/documents/speeches/inaugadd.phtml>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução Iraci D. Poleti. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: 34, 2012.v.5.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. Trad. Luzia Araújo. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1, 2015.

MÃES DE MAIO, Movimento Independente. **Periferia grita**. São Paulo: Fundo Brasil de Direitos Humanos e Fundação Rosa Luxemburgo, 2012.

MARQUES, Adalton. **Humanizar e expandir**: uma genealogia da segurança pública em São Paulo. São Paulo: IBCCrim, 2018.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1, 2020.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. Kilombo e memória comunitária: um estudo de caso. *In*: RATZ, Alex. **Eu sou atlântica**. Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza e Imprensa Oficial: 2006 a. p. 109-116.

TELES, Amélia. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Alameda, 2017.

TELES, Edson; QUINALHA, Renan. O alcance e os limites do discurso da ‘justiça de transição’ no Brasil. *In*: **Espectros da Ditadura**. Da Comissão da Verdade ao bolsonarismo. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 15-58.

WORLD Bank. **Governance and Development (1992)**. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-> Acesso em: 01 jul. 2021.



## Desde o outro lado: crianças e as imagens sobreviventes em meio a fagulhas e escombros

Marcia Aparecida Gobbi<sup>1</sup>

Os povos estão expostos. Gostaríamos muito que, apoiados na “era da mídia”, esta proposição pudesse dizer: os povos são hoje mais visíveis uns para os outros do que nunca foram. Não são eles objeto de todos os documentários, turismos, todos os mercados, todos os programas televisivos possíveis e imagináveis? Também gostaríamos de poder significar com esta frase que os povos estão hoje, graças à vitória das democracias, melhor representados que antes. Contudo, trata-se exatamente do contrário, nem mais, nem menos: os povos estão expostos pelo fato de estarem ameaçados, justamente em sua representação – política e estética – e inclusive, como sucede demasiadamente, em sua existência. Os povos estão sempre expostos a desaparecer. O que fazer, o que pensar nesse estado de perpétua ameaça? Como fazer para que os povos se exponham a si mesmos e não a sua desaparecimento?<sup>2</sup> (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 11).

A escrita deste capítulo resulta de uma aula ministrada na Faculdade de Educação da Unicamp, em plena pandemia de covid-19, para a disciplina de pós-graduação intitulada “Infância, pandemia e necropolítica no Brasil”<sup>3</sup>. O artigo de minha autoria intitulado *Quando limpam com fogo, como ficam as crianças? Vidas abreviadas, vidas breves*<sup>4</sup> constituiu a base das discussões que foram

---

<sup>1</sup> Docente e pesquisadora da Faculdade de Educação da USP. E-mail: mgobbi@usp.br

<sup>2</sup> Tradução livre realizada por mim e pela qual me responsabilizo.

<sup>3</sup> A referida disciplina aconteceu sob a responsabilidade das professoras Ana Lúcia Goulart de Faria, da FE-UNICAMP e Adriana Alves da Silva, professora substituta da FAED/UDESC e professora colaboradora voluntária do PPGE/FE-UNICAMP, às quais agradeço pelo convite e oportunidade de expor ideias e reflexões.

<sup>4</sup> *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e213815, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fjYxcmrtQScdktPL6KJvxWcd/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2021.

direcionadas para questões concernentes à infância e à luta por moradia na cidade de São Paulo em que também estão envolvidas as várias formas de remover moradores de edifícios ocupados por pessoas, geralmente, ligadas a movimentos sociais de luta por habitação. Ao longo da noite em que ocorreu a aula aqui lembrada, conversamos a respeito de uma pequena, mas importante parte das desapareições, sobretudo aquela que envolveu pessoas em mais um dos inúmeros incêndios em prédios ocupados para moradia e que se encontrava no cerne das reflexões contidas no artigo mencionado.

Tratamos do incêndio ocorrido em 1 de maio de 2018, no edifício Wilton Paes, que levou centenas de moradoras/es, inclusive dois ou duas bebês recém-nascidos/as, a ocuparem o Largo do Paissandu, na região central da cidade de São Paulo, fazendo dele local de precária morada por 110 dias, até agosto do mesmo ano. O edifício público incendiado fora ocupado devido à escassez habitacional para grande parte da população<sup>5</sup> que, por não ter condições de moradia, e sendo privada de outros direitos que assegurem a manutenção de suas vidas, ocupa edifícios ou terrenos que não cumprem sua função social. Este capítulo apresenta um desdobramento do que fora tratado naquela noite, qual seja, as vistas desenhadas por crianças frequentadoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que por lá passavam diariamente, e desenharam cenas desse acontecimento, no que estou chamando aqui de olhar “desde o outro lado”, porque posicionado fora dos gradis ou de onde as pessoas viveram após o incêndio que será mais bem apresentado nos próximos parágrafos.

Desenhos são aqui concebidos como fontes documentais e manifestações expressivas das crianças. As crianças registraram a seu modo o que fora um dos fatos marcantes na história recente da

---

<sup>5</sup> Segundo dados da Fundação João Pinheiro, em 2019, havia um déficit de 5,887 milhões de moradias no Brasil, informações que constam no estudo Déficit Habitacional e Inadequação de Moradias no Brasil. Disponível em: <http://novosite.fjp.mg.gov.br/deficit-habitacional-no-brasil/>. Acesso em: 8 jun. 2021.

cidade de São Paulo e, por isso, ainda que elaborados por diletantismo, provocados pelo desejo de registrar o fato, ou, ainda, para compor a exposição realizada na EMEI, como pertencentes temporariamente ao acervo de desenhos da escola, eu os considero como fontes documentais que me permitem refletir e aprender com elas acerca de um determinado acontecimento, conjugadas ou não a outras fontes. Como afirma Didi-Huberman, há nas imagens uma encruzilhada que resulta de sua inespecificidade, do que contém, e que exige de nós o cruzamento, seja com outras fontes, seja com reflexões oriundas de diferentes áreas e seus sentidos. Por ora, importa afirmar que essas imagens não são um corte no tempo, mas “uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares – fatalmente anacrônicos, heterogêneos entre eles – que, como arte da memória, não pode aglutinar” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 207).

Serão apresentados 6 desenhos criados em 2018, entre os 10 que me foram doados e produzidos ao longo do período de ocupação do Largo, todos com temáticas recorrentes, em que prevalecem pessoas nas ruas (Nicolas e Mariah); festa e pessoas, majoritariamente mulheres com trajes de festa (Mariah); pessoas nas ruas com prédios pegando fogo (Beatriz, Brunno e s/nome). Considero que há marcas do tempo passado e do presente e de compreensões, impressões e imaginação das crianças. Esses desenhos foram elaborados por meninas e meninos frequentadores da EMEI Armando Arruda<sup>6</sup>, situada na Praça da República, área vizinha ao Largo do Paissandu, compondo um território nessa região atualmente em expansão ao se relacionar a outras EMEIs. Eles foram criados em folha sulfite A4, usada na horizontal, com fundo branco. Vale sublinhar que não foram elaborados no local do incêndio como desenhos de observação. Entendo que foram produzidos no aconchego e na intimidade das folhas e da própria escola, entre colegas e professora, e não para serem exibidos de imediato. Esse uso foi dado mediante autorização da escola e das

---

<sup>6</sup> Doravante denominada apenas EMEI.

crianças consultadas à época, após sua elaboração, no tocante a possibilidades de tornarem-se publicados. Desconheço quem os fez, suas origens, locais de moradia, desejos, necessidades, e este desconhecimento provoca outras formas de olhá-los, desprovidas da oralidade que poderia orientar a compreensão do que foi criado pelas crianças desenhistas. Mantive as anotações escritas realizadas pelas professoras da EMEI, que funcionaram como legendas em diálogo com os desenhos, compondo-os. Devo afirmar, desde o início, que sempre me coloquei contrária a essas anotações, por acreditar que elas podem embaçar as vistas para o desenho propriamente. Contudo, a riqueza dos assuntos e a composição das imagens levaram-me a trazê-los para este texto, mas com esta ressalva. Isso deve ser considerado, pois são elementos que informam a respeito dos desenhos e, seguramente, podem contribuir com nossas formas de olhar. As reflexões feitas derivam apenas dessas informações, dos assuntos contidos, das condições de produção, por terem sido elaborados na EMEI. Os desenhos são considerados, dentre outros aspectos, como recursos fundamentais que produzem a memória de um acontecimento e nos permitem guardá-la e montá-la, remetendo ao tempo presente e outros tempos. Eles foram elaborados e doados posteriormente em cópias para mim por um ex-estudante de graduação e por uma das professoras da EMEI à época, assim que manifestei meu interesse em conhecer essas criações, aos quais agradeço enormemente pela generosidade<sup>7</sup>. Outra importante informação da história desses desenhos é que posteriormente foram expostos em um evento chamado Virada Educação<sup>8</sup>, que ocorreu no mesmo ano, 2018, na mesma EMEI. Não consta que resultem de alguma solicitação adulta, mas derivam do interesse destes meninos e destas meninas

---

<sup>7</sup> Agradeço novamente ao Esdras pela generosidade e pelo carinho e à professora Jaqueline, que enviou desenhos em processo de elaboração, seguindo a mesma temática e período de feita.

<sup>8</sup> A Virada Educação é um importante projeto que reúne várias escolas e coletivos do chamado território central da cidade. Nesse ano, aconteceu nos dias 21 e 22 de setembro, na Praça da República.

pelo assunto e por expô-lo de algum modo, nesse caso, sobre o papel. Os lápis, os gizes de cera e as canetas hidrocores foram a ponta dos corpos das crianças desenhistas, que deixaram esses fundamentais registros de um tempo informadas por sua visão de mundo à época e nas condições possíveis de percepção e sentidos.

Apresentar esses desenhos agora implica colocá-los em movimento, descongelando-os e impondo sua presença entre nós, quem sabe, convocando a outros movimentos. Conjugo-os aqui com 3 fotos do local – embora não vá abordá-las – por mostrarem, segundo meu ponto de vista, alguns dos rastros seguidos por mim que, de algum modo, coadunaram-se àqueles das crianças, possibilitando certa aproximação e me permitindo olhá-los melhor, ora comparando-os (embora se trate de linguagens diferentes), ora investigando pequenos detalhes que minha memória apagou.

Incêndios encontram-se entre os motivos dos processos de retirada<sup>9</sup> de ocupantes que são, na maioria das vezes, responsabilizados pelo fogo, ao serem acusados de terem deixado o fogão ou fogareiro aceso, o que principiaria os incêndios, ou seja, há uma responsabilização das próprias vítimas. A ausência do Estado em prover o direito à moradia, e tudo o que dele advém, para todas as pessoas, geralmente não é citada, naturalizadas que estão as compreensões sobre os usos da terra urbana tornada mercadoria, em função do capital. Não foi diferente com o incêndio do edifício Wilton Paes, que mobilizou muitas pessoas, tornando-as observadoras contumazes do ir e vir desses novos moradores e moradoras – ainda que momentâneos – da região. A falta de alimentos para corpos já frágeis e as dores presenciadas e provocadas em todas/os envolvidas/os e a quem observava as cenas compuseram os debates, acalorando-os, recheando-os de outros sabores, em especial aqueles referentes às desigualdades sociais,

---

<sup>9</sup> Em 2018, segundo a Secretaria de Habitação da cidade de São Paulo, estimava-se a existência de 206 ocupações em que viviam mais de 40 mil pessoas. Seguramente, o número era e é bem maior. Disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/centro-de-sao-paulo-tem-pelo-menos-outros-70-predios-ocupados-02052018> Acesso em 11/06/2021. Acesso em: 8 jun. 2021.

cada vez mais agudizadas em nosso país e em suas cidades indistintamente. Pessoas, relações, coisas e sentimentos que alimentaram uma pesquisa etnográfica com duração breve, entre 01/05/2018 e 10/08/2018, ou seja, enquanto as pessoas permaneceram no local e do qual iam saindo aos poucos, à medida que encontravam outros locais onde morar, motivados pelo parco auxílio moradia, indo viver temporariamente em abrigos do município de São Paulo, ou em outras ruas, embaixo de pontes e avenidas.

À noite, ao longo da aula, tratávamos especificamente daquelas e daqueles que, acometidos pelo incêndio e desprovidas/os, mais uma vez, de um teto, passaram a ocupar o Largo do Paissandu, situado na região central da cidade de São Paulo. Isto é, voltávamo-nos para o entendimento a partir de observações de dentro desse espaço. Em entrevista a mim, concedida logo no primeiro mês no Largo, Tatiana, uma das coordenadoras momentâneas dessa ocupação, afirmou: “de dentro, a sensação é ser vista como se fôssemos bichos entre as grades”. Isso se refere aos gradis colocados como forma de delimitar espaços de ir e vir. Pareceu-me que o intuito da Secretaria Municipal de Habitação era fazer com que os gradis funcionassem como manto mágico que encobrisse as pessoas que estavam lá dentro, tornando-as invisíveis e, portanto, apagando o problema. O efeito, contudo, contrariava o desejo de apagamento e suscitava ainda mais olhares curiosos de quem passasse por lá. Dentro dos gradis, encontravam-se barracas, roupas, organização coletiva para o momento da refeição, que era derivada de doações, e crianças, várias crianças, desde bebês. Em suma, dentro dos gradis, havia vidas que representam outras tantas que vagarosa, diária e violentamente são furtadas e, na maioria das vezes, desde o nascimento, ao terem seus direitos e sonhos vilipendiados. Ainda que em condições tão adversas, era visível o estabelecimento de relações entre as pessoas que evidenciavam certo espírito de coletividade numa briga com a morte para que vidas fossem mantidas. A afirmação de Tatiana ainda ressoa em mim, fazendo-me refletir e buscar entender o que era visto, sentido e compreendido desde o outro lado desses gradis.

Fruto da espoliação urbana (KOWARICK, 2019), é possível afirmar que esse grupo podia ser traduzido como parte da humanidade excedente (DAVIS, 2013) que resulta de uma classe trabalhadora espoliada, inserida em mercado informal de trabalho, atuando em atividades rudimentares que permitem unicamente a subsistência, sobretudo daquelas e daqueles que se encontram em situação de insegurança alimentar<sup>10</sup>. A presença das mulheres era majoritária, o que permite a concordância com Davis (2013, p. 180), ao destacar que a informalidade em que se encontra essa população garante o abuso extremado de mulheres e crianças ao serem convocadas para os cuidados e o trabalho que permitam a manutenção da vida. Contudo, nesse caso especificamente, via-se o que é possível denominar de museu vivo de exploração humana em altíssimo grau, ou do que restou da exploração, quando sequer o ato de explorar é desejado, e o humano torna-se, não apenas indesejado, mas o resultado de uma realidade nefasta, ignóbil e, portanto, objeto de rechaço e hostilidades. Estava um aglomerado de mulheres, crianças e homens de tudo desprovidos e na luta incessante para não desaparecerem. Estavam aquém do mínimo para uma existência digna.

Didi-Huberman (2018) afirma que determinados povos estão sob ameaças constantes e se expõem na desapareição que acontece cotidianamente diante de nossos olhos, o que pode ser visto também em imagens. Estas pessoas que ocupavam o Largo e

---

<sup>10</sup> Em 2018, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 36/7% da população vivia em estado de insegurança alimentar, ou seja 84,9 milhões de pessoas. Ressalto que atualmente, em pesquisa realizada no final do segundo semestre de 2020 temos 125,6 milhões de pessoas em insegurança alimentar, ou seja, após uma refeição não saberão se poderão fazer a próxima. São 60% dos domicílios brasileiros. É nesse contexto de desigualdade ampliada pela pandemia em que ocorre a escrita deste texto. Acesso: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/28903-10-3-milhoes-de-pessoas-moram-em-domicilios-com-inseguranca-alimentar-grave#:~:text=DosCmilhCBesde,alcanCAandoseupatamarmaisbaixo>.

compunham famílias inteiras, mães solo<sup>11</sup>, com bebês e crianças de bem pouca idade, e homens apresentavam aspectos que misturavam uma superexposição ao desaparecimento forjado minuciosamente pelas mãos de quem descuida da promoção e garantia de direitos básicos e faz da morte de negros, indígenas, pobres, mulheres e crianças – e de florestas inteiras, transformando-as em áreas para monoculturas e pastagens –, a forma escolhida para gerir com enorme bem-estar a vida de outros, majoritariamente brancos, ricos e ricos.

As pessoas que olhavam surgiam de modo fugaz e desapareciam sob os olhares dos outros. As crianças não moradoras dessa ocupação no Largo do Paissandu não estavam distantes dessas cenas. Ao contrário, encontravam-se presentes, levadas por suas mães ou crianças mais velhas, ao passarem rapidamente ou se dirigindo à EMEI, próxima ao local. As crianças frequentadoras da EMEI, passantes atentas, mas figurantes no momento do incêndio e o que dele derivou junto ao Largo do Paissandu, serão tornadas protagonistas neste cenário. Os olhos e o olhar dessas crianças promoveram a fatura de desenhos aqui compreendidos como registros do acontecimento, registro daquele exemplo de uma humanidade excedente, aludindo a Davis (2013). As imagens produzidas sobreviveram ao acontecimento e colaboram para que pensemos a respeito deles.

As pessoas e as condições em que se encontravam eram também criadas e recriadas pelo olhar de quem por lá passava e inferia no que – e não exatamente quem –, afinal, seriam aquelas pessoas, gerando e demonstrando a cada fala certas representações do acontecimento. Durante minha estada em campo, e, mais especificamente, ao longo dos primeiros dias, ouvia debates acalorados e outras falas solitárias, que me permitiram configurar um amplo leque de expressões proferidas pelos passantes – que

---

<sup>11</sup> São aquelas que assumem, por variados motivos, as responsabilidades financeiras e emocionais de educação e cuidados de seus filhos e suas filhas, dedicando-lhes grande parte de seu tempo.

circulavam mais rapidamente – e ficantes – que por algum tempo paravam, observavam e até fotografavam os escombros e as pessoas. Os termos utilizados variavam e demonstravam diferentes qualificações, que passavam por percepções distintas: vagabundos, desempregados, prostitutas, vadios, despossuídos, pobres, injustiçados, inconsequentes. Era notório que a aparição dessas pessoas só se fez possível porque passaram a atrapalhar o trânsito de pedestres e automóveis, incluindo os transportes públicos, que alteraram os locais de suas paradas para “bem mais longe dali”, atrapalhavam também o caminho do olhar e de práticas religiosas de pessoas que deviam estar acostumadas a frequentar a Igreja Nossa Senhora dos Homens Pretos ali situada há mais de um século, e que compõe a história da cidade e de seus pretos e pretas.

Se quem conta um conto aumenta um ponto, tínhamos ali várias histórias produzidas do outro lado dos gradis que versavam acerca das tantas vidas existentes dentro deles. De que lado estamos nos aprisionamentos? As manifestações de uns e outros alimentavam representações das mais diferentes formas. As expressões e os olhares curiosos daqueles e daquelas que por lá passavam criavam, a partir de suas falas e narrativas, as pessoas e as condições em que estavam vivendo, mas também eram criadas por quem estava olhando de dentro das grades, visões e narrativas distintas eram construídas, resultantes do lado em que estavam. Desde fora, a cada palavra dita, traço registrado sobre o papel, corpo que passava mais rápido ou vagarosamente, conferia-se certa existência a quem, devido ao fogo, passou a ocupar o Largo do Paissandu como precária morada. Criavam representações e lhes conferiam corpo. Seguramente, elas e eles, desde as crianças muito pequenas, eram pouco ou nada conhecidas e conhecidos enquanto moradores do edifício ocupado e incendiado, e agora estavam hipervisíveis, apontando, emblematicamente, com os dedos em riste, para um tempo presente ordenado por diferentes misérias e urgências.

“Todo o asfixiante sentimento de impotência que esta organização social cultiva em cada um de nós, a perder de vista, é apenas uma imensa pedagogia da espera” (COMITÊ INVISÍVEL,

2017, p. 14). Parte dessa afirmação do Comitê Invisível ecoa em mim quando revisito as imagens-fotográficas, feitas por mim, e desenhos criados pelas crianças – vasculhando-as na memória e o que construí em indagações sobre crianças e cidade a partir do que foi visto e sentido ao longo da pesquisa de campo. Em curso há tanto tempo, essa pedagogia da espera tem gerado, a partir de suas práticas políticas e da produção de cenas e ações como essas, o sentimento do vazio e da impotência. Ela produz, como um de seus resultados, frágeis junções de pessoas, cujas experiências comuns e resistências mais contundentes não vão, muitas vezes, para além da sobrevivência diária.

Este texto será apresentado contando com esta introdução, que ora se finda, e as reflexões contidas em sua segunda parte, intitulada *O FOGO E A CAPTURA DO EFÊMERO: desenhos e o olhar de quem passa, imagens sobreviventes*, em que destaco o *Pensar por imagens*, com desenhos produzidos pelas crianças da EMEI Armando Arruda, situada na Praça da República, vizinha ao Largo do Paissandu. O outro lado dos gradis, o lado de fora e de quem não está ocupando o Largo, como já mencionado, foi registrado por elas e eles espontaneamente, e a partir de conversas com suas professoras dentro da EMEI, que merece destaque pelo sensível trabalho em que buscou dialogar com as crianças acerca dessa vista traumática e, ao mesmo tempo, permitiu que essas imagens aqui estivessem e que, com elas, tivéssemos acesso não só à memória, mas àquela que se faz construída conosco pela via das crianças. Optei por destacar alguns detalhes dos desenhos apenas para ressaltá-los e provocar o pensamento numa montagem de imagens orientada por mim, acreditando que, seguramente, outras serão orientadas pelas leitoras e pelos leitores a partir do que trazem para as imagens, o que retêm e desejam delas. Os desenhos feitos pelas crianças são os sobreviventes imagéticos deste momento trágico.

No último dia de ocupação, as pessoas que restaram no Largo foram tiradas com jatos de água. Emblematicamente, a água que purificava o local, tornando-o novamente “limpo”, sem a presença do que fora palco por meses, como se a forçar o esquecimento. Era o

final de um processo de desumanização e descaso, o desaparecimento limpo com água reforçaria o esquecimento, já que a vida, supostamente, voltaria ao normal. Vale reforçar que promover o esquecimento, de diferentes formas faz parte dos modos encontrados para o aniquilamento de determinadas populações. Esse acontecimento foi vivido, mas, para não ser finito lá em 2018, defendo que essas imagens-testemunhos sejam vistas e lembradas para que não tenham limites e atravessem tempos. Sabemos que não se trata apenas de mais um incêndio e que enquanto um acontece outros são iniciados, ainda que sem o fogo, moradias ardem em outras brasas, que trocam de nomes e passam a chamar remoções, ou limpeza, ou desapropriações, misérias que aumentam a cada dia. As crianças e os registros desses atos recolocam a capacidade infantil de produzir memórias por imagens – implicando-nos a elas, já que é preciso olhá-las – o que amplia a valorização de suas criações, colocando-as em outros patamares.

## **O FOGO E A CAPTURA DO EFÊMERO: desenhos e o olhar de quem passa, imagens sobreviventes**

### **Pensar por imagens**

Figura 1 – Trecho de mapa da região referida neste capítulo com foto do local.



Fonte: *Google Maps*.

Desenho 1 – Prédio pegando fogo. Desenhista: Beatriz.

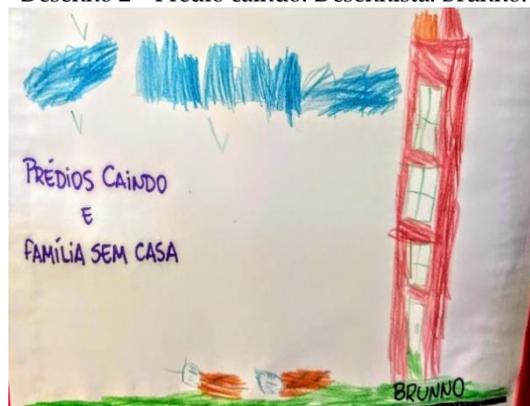


Fonte: acervo pessoal da autora.



Detalhe: famílias indo morar nas ruas.

Desenho 2 – Prédio caindo. Desenhista: Bruno.



Fonte: acervo pessoal da autora.



Detalhe: família sem casa.

Desenho 3 – Processo de produção do desenho: prédio pegando fogo.



Fonte: acervo pessoal da autora.



Detalhe: o rosto da pessoa diante do prédio.

Desenho 4 – Desenho em processo de elaboração.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Desenho 5 – Moradores de rua na chuva - Desenhista: Nicolas.



Fonte: acervo pessoal da autora.



Detalhe: pessoas em situação de rua na chuva.

Desenho 6 – Homem pegando lixo enquanto a gente vai pra festa – Desenhista: Mariah.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Fotografia 1 – Homens, em discussão acalorada, debatem sobre o acontecimento, 04/05/2018.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Fotografia 2 – Gradis: dentro e fora, 10/05/2018.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Fotografia 3 – Largo Paissandu, 10/05/2018.



Fonte: acervo pessoal da autora.

Quantas histórias estão contidas em uma imagem? E quantas há nos desenhos das crianças? As imagens aqui presentes, inteiras ou em algum detalhe, trazem a cidade, o Brasil e suas desigualdades, e com isso nos apresentam ao mundo pelas crianças desenhistas e por mim, a fotógrafa vernacular que registrou algumas das cenas desta história para guardá-la. Há nelas o ponto de vista de quem as fez somado a tantos outros que foram nos constituindo ao longo da vida, às nossas histórias, que foram

forjadas em nós ao longo do tempo, criando múltiplos pontos de vista numa só pessoa que, neste caso, vê e registra ao desenhar ou fotografar o que olha.

Quanto à elaboração de desenhos pelas crianças, Staccioli (2021) afirma que há duas articulações nesse processo e produto: consiste na descoberta de certos sinais que, sobre o papel ou outra superfície, assumem algo de “real”. São imagens que têm alguma aproximação com o mundo visível, relacionando-se a outras realidades ocultas ou imperceptíveis. Nos desenhos aqui apresentados, ambas as possibilidades estão presentes e em relação. De acordo com o autor, temos diante de nós algumas tentativas de traduzir a complexidade de uma cena em imagem bidimensional, após procura por respostas e encontro de formas tão sofisticadas de elaborar os contatos com o mundo. Juntaria à compreensão de Staccioli a ideia de transcrição ao traduzir. Tradução bem entendida, não como cópia de um real, mas como resultante de processos e atos criativos, nesse caso, das crianças, que transcriam o que fora olhado por elas. Estar diante da imagem é estar diante do tempo. O tempo presente é reconfiguração do passado, em que a imagem só se torna pensável numa construção da memória (DIDI-HUBERMAN, 2015) que, afirmo, se dá na junção de atos criativos, inclusive na infância.

Estar diante do tempo na relação com as imagens implica, neste caso, pensar acerca da sobreposição de agruras, que, ao longo de nossa história, no Brasil, o poder público tenta esconder, mas que ressurge com força ocupando brechas, pontes, viadutos e praças chamuscadas, assim como nos assuntos presentes nestes desenhos infantis. As pessoas que ficaram sem casa, como nas palavras das crianças, chamaram muito a atenção, compondo a quase totalidade dos desenhos, e, por isso, não bastasse o destaque nos próprios desenhos, escolhi por recortá-las, destacando-as ainda mais, convocando pensamentos. Trata-se de um real possível e vivido, ainda que mais distanciadamente, e aqui representado e perceptível quando conjugamos os desenhos a diferentes fontes

produzidas à época, temos o gesto da criança que, ao desenhar, apresenta, neste caso, o terrível e o belo do mundo, ou de parte dele.

Trata-se de desenhos comprometidos com as cenas e que ao mesmo tempo nos envolvem a elas. Mas, mais do que isso, mostram as crianças implicadas no acontecimento registrado de diversos modos e com tantos detalhes. No Largo do Paissandu, a paisagem entorpecia, vista a uma distância de pouco mais de 100 metros, do outro lado da Avenida São João, caminho das crianças até a EMEI e daquelas que habitam a região. Suspensão do tempo que evocava diferentes temporalidades: num giro rápido, a igreja do século XIX contracenava com ônibus, carros modernos e a presença gritante do modo capitalista de produzir misérias, qual seja, tornando algumas vidas ainda menos importantes e passíveis de extermínio a céu aberto. A atual Avenida São João, cuja história remonta ao século XVII, é via pedonal e de veículos para várias crianças em seu cotidiano escolar e de possíveis moradoras da região. Passam, esquivam-se das pessoas que cortam seus caminhos, dialogam, correm, observam, como fazem muitos meninos e muitas meninas nos espaços públicos desta e de tantas cidades, às vezes, como estrangeiro, à parte do universo observado e em meio a multidões, comportando-se como *flâneur* à procura de refúgio, em que a cidade familiar se transforma em fantasmagoria (BENJAMIN, 2009).

Como é possível observar, os prédios cambaleantes se misturam às pessoas que, sem casas, ficaram nas ruas. São elementos que podem nos remeter a outras condições sociais cotidianas e a tempos que surgem quando nos colocamos a montar as imagens e refletir a respeito do que cada posicionamento implica e produz de conhecimentos sobre esse e outros acontecimentos. São como portais abertos para diferentes relações e formas de compreendê-los. O desenho 6, que aparentemente destoa dos demais em sua composição, parece espelhar provocativamente algumas práticas que revelam contrastes: o homem pegando lixo enquanto outros vão à festa. Desconheço o que originou objetivamente esta afirmação, mas, em si, ela contém muito a

pensar acerca de nossas condições e concepções de vida em que estamos imersos, e com as quais contribuímos quando nos silenciemos ou apenas usufruímos de condições mais abastadas de vida. Lixo *versus* festa.

Esses desenhos feitos pelas crianças nos colocam defronte a cenas, pessoas, rostos do acontecimento em si. As imagens, que na arte muitas vezes apresentam os figurantes da história, aqui conferem certo protagonismo – ainda que breve – aos que seriam rapidamente esquecidos, numa exposição que leva ao silêncio e esquecimento, e que só passam a existir quando incomodam e problematizam a rotina. Insisto que essas imagens podem ser consideradas como levantes produzidos por crianças de pouca idade. Talvez, tenhamos aqui, por suas mãos, um dos poucos – senão únicos – testemunhos desse tempo. São fontes documentais que permitem a montagem de tempos heterogêneos. Nos desenhos, há sempre algo inédito a descobrir, eles contêm narrativas que podem recontar episódios singulares ou histórias inteiras, tendo um caráter mnemônico. São veículos que transportam momentos inscritos nas crianças, na cidade como cicatrizes e permanecem na memória de alguns, podendo ser tocadas e alimentadas a partir do que fora criado pelas crianças, nem sempre percebido como algo passível de consideração. Ressalto que os desenhos com os quais abro este subcapítulo trazem elementos bons para pensarmos sobre o capitalismo – sim, o capitalismo – e o que ele nos faz cotidianamente ao produzir, em suas tantas manifestações de exploração, a forma da morte, do descaso, da exploração, das diferenças transformadas em desigualdades, tal como ressaltadas nas imagens dos “moradores de rua ou pessoas que ficavam nas ruas” como denominados pelas crianças e dos edifícios cambaleantes dos quais saem chamadas amareladas. Deste modo, permito-me afirmar que há uma importância política nas imagens criadas pelas crianças, por reunir processo e produto de criação de meninos e meninas de tão pouca idade ao conteúdo que pode ser visto em cada um deles. Além disso, há uma importância política no ato de defender essas mesmas expressões infantis, em todas as idades, sem esquecer de bebês, por

retirá-las de contextos em que são vistas, ora segundo concepções etapistas, ora como produções plásticas de menor relevância em comparação com as adultas e, ainda mais, com isso, considerar seus pontos de vista como fundamentais para se continuar a pensar sobre diferentes aspectos da vida e de nossa história propriamente dita, contribuindo com a inversão da predominância de lógicas adultas como únicas possíveis e confiáveis.

Esses desenhos não são em si o ato de resistência, mas podem nutri-la, na medida em que existem e se fazem presentes diante de nós, provocando reflexões e outros atos. São índices desse estado de coisas, fios a serem puxados e que, talvez, possam provocar a construção de conhecimentos a respeito da infância, de desenhos nela produzidos. Seria o ato de desenhar uma forma de conviver com aquela cena dolorida de ser vista, com a tormenta, presente em tantas pessoas em seu ir e vir diário, e outras, com o olhar perdido à espera de algo que mudasse a vida? Seria meu ato de olhar e rever a todas as imagens um modo de me manter acesa em relação aos acontecimentos e à posição política tomada quanto ao acontecimento presenciado e a todos que aprofundam as desigualdades sociais? Seria o ato de guardar e rememorar uma fundamental forma política de estar no mundo e provocar tomadas de posição? Creio que escrever a respeito disso e a partir dessas imagens é uma forma de colocar a lume e tentar abrir possibilidades de compreensão com as crianças.

Alio a defesa das crianças, em especial expostas a essas condições de tamanha desigualdade, a outras defesas e lutas tão necessárias, entre elas aquelas em que se afirma a importância do que as crianças criam como testemunhos de diferentes tempos, fundamentais para que os compreendamos amplamente e não apenas do ponto de vista adulto. Desacelerar a vida e olhar para isso exige um tempo de parada para pensar e sentir sobre o papel, linha a linha, cor a cor e seus assuntos, ainda que aparentemente indecifráveis, como numa composição abstrata. Temos neste capítulo imagens concomitantemente sublimes e fortes, realçadas nos detalhes apresentados e que podem ressoar espalhando-se em

nós e nos outros/as que as olhem. Essas imagens, quando bem olhadas, seriam, portanto, imagens que souberam “desconcertar, depois renovar nossa linguagem, e, portanto, nosso pensamento” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 216). Ainda me pergunto se intentamos “bem olhar” as imagens criadas pelas crianças, em especial, seus desenhos, ou se seguimos, guardando o tempo e o aprendizado do bem olhar e o tocar-se apenas para aquelas produções consagradas e adultas.

### **O Desenho - testemunho arde**

As crianças desenhavam pelos mais variados motivos: para contar algo, para exprimir emoções, para experimentar os materiais que têm às mãos, porque a professora pediu, porque querem dar um presente a alguém, ou não desenhavam por outras tantas questões. Neste texto, os desenhos foram objeto de reflexões como testemunhos produtores de memórias de uma situação importante na história da cidade de São Paulo. Tratou-se de mais um incêndio em ocupação por moradia em edifício público. Não conheço as crianças desenhistas, mas sim seus desenhos, que me acompanham, guardados na memória do computador, e os faço presentes aqui como registros de um tempo. Eles se comportam também como marcas de um tempo que é passado e se faz no presente fazendo surgir reflexões a partir destas imagens. Este era o propósito desde o início. Em alguma medida, esses desenhos demonstram a própria condição em que estamos vivendo.

Mas, por que relacionar esses desenhos e essas reflexões às crianças e muito pequenas, frequentadoras de uma instituição pública de Educação Infantil? Por que relacioná-los a essas questões públicas de luta por moradia e, fundamentalmente, luta pelo direito à vida a partir de um trágico acontecimento em 2018? Há várias motivações e objetivos que percorrem desde ressaltar a importância dos desenhos criados por crianças pequenas até a afirmação de que com eles, documentos que são, podemos prestar a mesma atenção que prestamos às palavras ditas e escritas, e que

podemos, com isso, conferir-lhes fundamental importância para conceber compreensões diversas referentes a um acontecimento. São desenhos sobreviventes que permitem pensar em povos expostos, não somente estes, em alguns dias, mas tantos ao longo de nossa história, porque estão ameaçados de desaparecer, considerados como gente obsoleta, inservíveis, ameaças. Como imagens, elas sobrevivem a esse estado de coisas e se mostram fortes, gerando força ao provocar pensamentos.

Desenhos dão outra forma ao ocorrido e afirmam que as crianças não são espectadoras passivas. Se esquecer o extermínio faz parte do extermínio, como afirma Didi-Huberman (2012b), não podemos esquecer o que nos acomete e tem acometido tão de perto e de modo cada vez mais trágico neste país, e as crianças trazem mostras disso e estão conosco registrando, pensando, emitindo suas opiniões e seus sentimentos. Guardar seus desenhos para recordar do que nos tem solapado de modo cruel em distintas formas de exterminar populações: indígenas, negras, pobres, LBTTQIA+ e as crianças que compõem esses grupos e são, muitas vezes, vítimas desses extermínios. Sua imaginação nessas imagens fica em nós, marca-nos e permite rastreios sobre tempos que se sobrepõem, que vão e vêm. Seus desenhos são muitas coisas, dentre elas, um passado recente que se reconfigura e se mostra cutucando nossa sensibilidade e capacidade de movimentação crítica diante dele. Que posição tomamos? As imagens ardem (DIDI-HUBERMAN, 2012), e os desenhos podem arder e queimar em nós quando nos debruçamos sobre eles e pensamos junto deles e das crianças em todos os tempos. No que fora aqui tocado, os desenhos-testemunhos, como os chamei, foram produzidos a partir de cinzas de um incêndio e arderam também nelas e por elas, em seus criadores e suas criadoras e, defendo, por exercer semelhante ato em nós, em quem se debruça sobre, quando nos acercamos deles.

Finalmente, a imagem arde pela memória, quer dizer que de todo modo arde, quando já não é mais que cinza: uma forma de dizer sua essencial vocação para a sobrevivência, apesar de tudo. Mas, para sabê-lo, para senti-lo, é preciso atrever-se, é preciso acercar o rosto à cinza. E soprar suavemente

para que a brasa, sob as cinzas, volte a emitir seu calor, seu resplendor, seu perigo. Como se, da imagem cinza, elevara-se uma voz: “Não vês que ardo?” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 216).

Nesse capítulo, a proposta foi a de pensar sobre aspectos de tempos que se arrastam e em que reinam a obscuridade, a partir de uma produção imagética criada por crianças. Ouso propor que com elas, suas mãos desenhistas e sua imaginação, possamos refletir acerca do tempo e, quem sabe, não sucumbir às diferentes mortes e nos levantarmos e gritar CHEGA, pulsar a vida e atravessar modificando os caminhos da travessia e contrariar a pedagogia da espera que nos faz noite. Finalizo com o poema “Passagem da noite”, de Carlos Drummond de Andrade, e reforço a questão já posta: Que posição tomamos?

#### **PASSAGEM DA NOITE**

É noite. Sinto que é noite  
não porque a sombra descesse  
(bem me importa a face negra)  
mas porque dentro de mim,  
no fundo de mim, o grito  
se calou, fez-se desânimo.  
Sinto que nós somos noite,  
que palpítamos no escuro  
e em noite nos dissolvemos.  
Sinto que é noite no vento,  
noite nas águas, na pedra.

E que adianta uma lâmpada?  
E que adianta uma voz?  
É noite no meu amigo.  
É noite no submarino.  
É noite na roça grande.  
É noite, não é morte, é noite  
de sono espesso e sem praia.  
Não é dor, nem paz, é noite,  
é perfeitamente a noite.  
Mas salve, olhar de alegria!  
E salve, dia que surge!

Os corpos saltam do sono,  
o mundo se recompõe.  
Que gozo na bicicleta!  
Existir: seja como for.

Ao considerar o número de desenhos gentilmente doados, optei por abordar apenas 6 deles ao longo do texto, e partilhar os demais desenhos para que possamos sorver, pensar, arder e produzir novas ideias e pensamentos.





## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. *In: Passagens*. Trad. Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

COMITÊ INVISÍVEL. **Motim e destituição agora**. São Paulo: N-1, 2017.

DAVIS, Mike. **Planeta favela**. São Paulo: Boitempo, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Pueblos expuestos, pueblos figurantes**. Buenos Aires: Manantial, 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**: história da arte e anacronismo das imagens. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Revista Pós**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-219, nov. 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. Lisboa: KKYM, 2012b.

KOWARICK, Lúcio. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

STACCIOLI, Gianfranco. **Pensare com le imagini**: capire l'infanzia attraverso i disegni delle bambine e dei bambini. Itália: Edizioni Junior, 2021.

# Infâncias e a cidade em tempos de pandemia do Coronavírus: o direito à cidade em *tempos sombrios*

Maria Tereza Goudard Tavares<sup>1</sup>

## Introdução: por que investigar infâncias e/a/na cidade?

Este texto tem algumas intencionalidades, sobretudo dar continuidade a uma *conversa* a respeito de percursos de estudos e pesquisas que venho realizando junto ao meu grupo de pesquisa Infância(s), Formação de professoras(es) e Diversidade Cultural (GIFORDIC), situado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ(FFP), em diálogo com o Grupo de Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural (GEPEDISC), com o qual venho dialogando desde 2013, quando iniciei estudos de pós-doutorado sob a supervisão da professora Ana Lúcia Goulart de Faria, coordenadora do GEPEDISC. Reitero, também, a aposta para que o texto seja um dispositivo analítico e compreensivo do lugar teórico e metodológico que vimos trabalhando, isto é, na intercessão dos campos da Educação popular e os Estudos da Infância (TAVARES, 2019). Em especial, às relações entre educação e o direito à cidade, no qual procuramos dilatar a escala do lugar, do território vivido como um lugar privilegiado de estudos e pesquisas dos fatores macro e microsociológicos que tensionam o campo do direito de crianças pequenas à Educação Infantil, bem como o direito de serem acolhidas e protegidas como recém-chegadas a São Gonçalo<sup>2</sup>, cidade com mais de um milhão de

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ/RJ e do Programa de Pós-Graduação em Educação-Processos Formativos e Desigualdades Sociais- (PPGedu). Email: mtgtavares@yahoo.com.br

<sup>2</sup> **São Gonçalo (RJ) | Cidades e Estados | IBGE.** [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) > cidades-e-estados > rj > sao-goncalo

habitantes, localizada no Leste Fluminense, do Estado do Rio de Janeiro. Com base em minha trajetória de estudos e investigações no GIFORDIC, constituído em 2010, na FFP, o artigo pretende convidar a uma reflexão dos processos formativos de crianças e profissionais da Educação Infantil, tendo o território material e simbólico como um campo de forças, no qual objetivamente e subjetivamente são (re)constituídos diferentes modos de subjetivação na cidade, ou melhor, os diferentes modos de pensá-la, praticá-la, e vivê-la. (TAVARES, 2019).

Dentre os mais de cinco mil e quinhentos municípios brasileiros, na cidade de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, a multiplicação das desigualdades sociais vem afetando a vivência cotidiana na cidade de modo contínuo e profundo. Até a crise da escola, fenômeno contemporâneo dos grandes centros urbanos, ganha nuances próprias. No Brasil e, particularmente, nesse município, a crise da sociedade escolarizada apresenta matizes singulares. Os indicadores educacionais explicitam, paradoxalmente, que o direito à educação vem se dando sob a égide da inclusão degradada (MARTINS, 2002), isto é, a ampliação da oferta de vagas e acesso à Educação Infantil na cidade é combinada com uma crescente precarização material e simbólica da escola pública, sobretudo no processo de educação das infâncias pobres e negras que vivem nas favelas e periferias urbanas de São Gonçalo.

A dimensão política e epistêmica de investigar o lugar, tomando-o como densidade analítica e compreensiva de processos formativos de professoras de crianças pequenas, nos leva ao diálogo com Santos (1994) que, em sua formulação teórica a respeito de sua epistemologia existencial, nos instiga a realizar o exercício de estudar o que cada lugar tem de singular, de específico, de diferente e original, para compreendermos como os

---

Área Territorial. 248,160 km<sup>2</sup> [2019]. *População* estimada. 1.084.839 pessoas [2019]. Densidade demográfica. 4.035,90 hab/km<sup>2</sup> [2010]. Acesso em 20 de junho de 2021.

sujeitos e sujeitas agem e produzem modos de vida, relações e práticas sociais, dentre elas o direito à educação na cidade.

Com relação aos processos de educação de crianças pequenas, tomar o lugar como parte do real implica compreender que o espaço social se *retraduz* no espaço físico, e a relação entre a distribuição de bens e serviços no espaço físico define o valor do espaço social reificado. Ao recorrermos a esta formulação teórica de Santos (1994), podemos ler, pela análise do autor, o alcance das políticas de democratização do direito à educação que, a despeito dos consideráveis avanços nas duas últimas décadas no Brasil, tem se confrontado com paradoxos produzidos no abrigo de uma política universal. Vale afirmar que o avanço na oferta quantitativa da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não foi capaz de superar a dualidade quantidade-qualidade como uma das expressões da inclusão precária de crianças de 0 a 6 anos, das classes populares nos equipamentos educacionais, creches e pré-escolas disponíveis.

Em nossas pesquisas no campo das políticas públicas e Educação Infantil no município de São Gonçalo, vimos recorrendo às contribuições de Freire (1997), cujo trabalho político-epistêmico e político-metodológico, em profundo diálogo com Milton Santos (1994), toma a perspectiva do *lugar* como espaço por onde se engendram ações e diferentes relações de força que dinamizam e produzem o território.

Deste modo, delimitar um campo de estudos e suas possíveis configurações e interseções não é tarefa simples, requerendo uma razoável capacidade para focar questões mais candentes na temática investigada. Neste sentido, entendemos que esta breve contextualização poderá contribuir para a compreensão dos/das possíveis leitores/as deste texto, uma vez que a provisoriade dos resultados dos estudos ainda em fase de desenvolvimento nos exige um recorte, tendo em vista as intencionalidades e os objetivos do presente texto em tela.

Para a estruturação deste texto, optei por focar algumas questões que dizem respeito à temática das infâncias gonçalenses

e o direito à cidade (LEFEBVRE, 1991) em tempos da pandemia do Coronavírus, problematizando algumas questões que atravessam e expõem a vulnerabilidade desse segmento geracional no contexto pandêmico.

### **Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: a defesa da vida em *tempos sombrios***

Não queremos morrer nem de tiro, nem de fome,  
nem de vírus!

(Refrão das manifestações no Brasil “Vidas negras importam, Rio de Janeiro, 2020)

Escrevo este texto artigo, tecido e urdido num dos piores momentos da pandemia do Coronavírus, em julho de 2021. O contexto é de expansão do número de casos de infecção em quase todos os estados brasileiros, e do número de óbitos, especialmente na cidade na qual vivo, o Rio de Janeiro. É impossível não pensar na covid-19 e seus impactos na vida das pessoas, sobretudo quando, ao invés de ampliar o combate à pandemia, assistimos ao afrouxamento dos protocolos de cuidado e proteção nas grandes metrópoles. Tempos muito duros, nos quais, ao contrário do que diz o ditado popular, a morte não iguala a todos e a todas. A epidemia do Coronavírus vem explicitando que a morte, como a vida, distingue. E como uma professora que exerce o trabalho docente, fortemente vinculada ao campo educativo que se denominou nos últimos sessenta anos como Educação Popular (TAVARES, 2003), uma questão fundamental que venho acompanhando dessa experiência é o crescimento da luta coletiva contra a pandemia, configurando um afeto político de gestos multiplicados de solidariedade. Tem sido assim em favelas cariocas, em assentamentos rurais espalhados pelo país, em moradias coletivas nas grandes metrópoles brasileiras, nas diferentes mobilizações feitas por associações de moradores, sindicatos, igrejas, por diferentes grupos da sociedade civil

brasileira, distribuindo cestas básicas, *quentinhas*, materiais de higiene corporal aos moradores de favelas, periferias urbanas e de áreas rurais. É esse afeto político fundamental chamado solidariedade que atravessa o meu texto, convidando a pensar que no Brasil contemporâneo, apesar de termos uma estrutura societal fundamentada na necropolítica (MBEMBE, 2016), que se acostumou com a gestão dos mortos oriundos de uma sociedade historicamente genocida e escravocrata, na qual indígenas, negros e negras, homens e mulheres favelados são considerados *coisas* e não pessoas, a solidariedade social ainda se faz presente, ocupando o vazio da ausência de posicionamentos oficiais e governamentais.

Diante dessa *catástrofe anunciada* ao vivo e a cores pelos veículos de comunicação de massa, tais como TVs e rádios, revistas e jornais, sendo contínua e solenemente ignorada pelo presidente da República e seus asseclas, que contradizem autoridades médicas e sanitárias do Brasil e do mundo, desafiando o coronavírus e a sua letalidade, faz-se necessário e urgente pensar, arguir esse “estado de exceção” (BENJAMIN, 2013) no qual, como um pesadelo, vivemos todas e todos. Tempo de quarentena e isolamento social, instaurando outro tempo, um tempo de incertezas frente à complexa crise na qual todos estamos enredados: uma crise da própria Medicina (os debates em torno de como tratar da pandemia em si), uma crise econômica (que afeta todo o sistema produtivo e cujos impactos não sabemos antever) e uma crise pessoal, de nossas próprias condições mentais, de como cada um/cada uma está vivendo esse período de quarentena, sendo que os impactos subjetivos não podem ser subestimados –principalmente pelo elevado número de óbitos que já nos colocam como o 2º país de mundo em perdas de vida pela Covid-19.

Em diálogo com a epígrafe acima, me interrogo acerca das relações das crianças pequenas com os espaços da cidade em tempos de pandemia do Novo Coronavírus. Em tempos de tantas incertezas, face ao isolamento social iniciado no Brasil, em 16 de março de 2020, vimos nos perguntando da presença ruidosa das crianças na cidade. Como num passe de mágica, num tipo de

*encantamento*, as crianças parecem ter desaparecido, sumindo das ruas, das calçadas, das praças, dos playgrounds, dos portões de entrada das creches e pré-escolas, das feiras livres e outros lugares da cidade, permanecendo isoladas e encerradas em seus apartamentos, barracos, casas, cortiços, moradias inúmeras vezes precárias e com grande adensamento social, compartilhando o espaço com muitas pessoas, entre adultos, idosos e outras crianças.

Com o avanço avassalador da COVID-19, é importante assinalar que as creches e pré-escolas públicas e instituições educativas em São Gonçalo, depois de mais de um ano ainda continuam fechadas, como forma de prevenção e combate à pandemia e a sua terrível propagação. Diante desse cenário, faz-se necessário problematizar e provocar reflexões acerca de como vem se produzindo a vida cotidiana, as diferentes *táticas* (CERTEAU, 1994) pelas quais crianças de creches e pré-escolas públicas vêm lançando mão no período da pandemia para garantir o seu direito à vida e à cidade, aos espaços citadinos. Para tanto, intencionamos colocar em diálogo como vêm se dando as atuais condições de vida de crianças pequenas oriundas de classes populares na cidade de São Gonçalo, território de nossas pesquisas há mais de 20 anos. Portanto, falar de crianças que vivem em periferias da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (RMRJ), e que nos desafiam a pensar práticas favoráveis à educação e ao seu cuidado cotidiano nesses tempos pandêmicos.

No Brasil, os dados do Ministério da Educação (MEC) relativos a março de 2021 ainda indicam a suspensão das atividades presenciais em todas as redes escolares, tanto públicas quanto privadas, nos 26 estados e no Distrito Federal. Segundo dados do Censo Escolar de 2019, seriam quase 9 milhões de crianças matriculadas na Educação Infantil (creches e pré-escolas) nas redes públicas e privadas em todo o país (INEP, 2019), ou seja, muitas crianças de 0 a 5 anos de idade afetadas diretamente pelo cenário descrito. Nesse contexto de tantas incertezas e rompimento de vínculos, perguntamos: E as crianças pequenas das periferias urbanas gonçalense, como estão vivendo esses tempos? O que estão

fazendo e como estão usando os tempos da vida cotidiana durante o isolamento social forçado?

Em linhas gerais, o cotidiano vivenciado por muitas famílias e crianças das periferias metropolitanas fluminenses coloca em xeque a aplicação das determinações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e das próprias Secretarias de Saúde locais, em face da pandemia da COVID-19. Dados organizados pela ONG “Casa Fluminense”, a partir do Censo de 2010 (IBGE), apontam que cerca de 300 mil casas na RMRJ têm mais de 3 pessoas por cômodo. E que em termos de moradia, a RMRJ concentra o maior número de adensamento populacional do país. Além disso, há pouco menos de 1 ano, o Estado do Rio de Janeiro sofreu uma gravíssima crise hídrica de abastecimento e qualidade da distribuição de água, piorando substancialmente os índices de saneamento básico, especialmente nas favelas e bairros das periferias urbanas (MACEDO; PESSANHA; TAVARES, 2021).

Para complexificar as condições e qualidade de vida no Estado, o Rio de Janeiro apresenta, ainda, um dos piores índices de acesso a saneamento básico, ao passo que no ranking das cidades com piores condições de saneamento básico do Brasil, cinco cidades do Estado estão entre as piores do país, todas concentradas na RMRJ (CASA FLUMINENSE, 2020).

Por outro lado, o direito à vida e à segurança nas regiões metropolitanas densamente povoadas do estado do Rio de Janeiro tem sido um agudizador das condições de isolamento social dos moradores das periferias urbanas, principalmente em São Gonçalo. O caso do assassinato do menino João Pedro, de 14 anos, baleado dentro de sua casa, durante uma operação policial na favela do Salgueiro, localizada no complexo de favelas do Salgueiro, expõe de maneira visceral como crianças e jovens pobres, majoritariamente negros e negras, estão vulneráveis à escalada da violência, principalmente pelas operações policiais realizadas de forma letal, em favelas e bairros populares em São Gonçalo.

Trazemos à memória algumas questões referentes ao assassinato de João Pedro Mattos Pinto, adolescente negro de 14

anos. Lembro que, no dia de sua morte, ele estava em sua residência, no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo. João Pedro estava em casa, respeitando as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), quando na tarde do dia 18/05/2020, enquanto brincava com seus primos no quintal de sua casa, foi alvejado com 70 tiros e estilhaços de granadas, durante uma operação do Batalhão de Operações Especiais (BOPE).

Um tiro de fuzil atingiu João Pedro na barriga, e ao ser levado pela polícia para ser supostamente socorrido, ele foi *sequestrado*. Madrugada adentro, e sem notícias do menino, a família e amigos procuraram-no em hospitais e movimentaram as redes sociais com vídeos desesperados na esperança de encontrar João Pedro com vida. A incessante procura termina com o pior: o corpo de João Pedro Mattos Pinto foi encontrado 17 horas depois, no Instituto Médico Legal (IML) de São Gonçalo, mais precisamente no bairro de Tribobó, bairro de São Gonçalo, localizado na fronteira com Niterói, cidade vizinha. (LISBOA, 2021).

Assim, pergunto: o que valida o direito de um órgão do estado desaparecer com um corpo alvejado por tiros, sem a presença sequer de um familiar? Se não bastasse a dor da perda brutal, a família precisou procurar de forma desesperada o corpo de João Pedro, além de ter de apelar nas mídias televisivas pelo acesso ao corpo do menino.

A esse respeito, Silvio Almeida (2019), em seu livro **Racismo estrutural**, evidencia, a partir do pensamento do filósofo Achille Mbembe, o conceito de *necropolítica*, que ocorre quando o Estado adota como natural políticas de morte. Quando se nega a humanidade do/a outro/outra e este/esta outro/outra é colocado/a como a exceção. É nesse contexto que o poder de matar opera.

A necropolítica, portanto, instaura-se como a organização necessária do poder em um mundo em que a morte avança implacavelmente sobre a vida. A justificação da morte em nome dos riscos à economia e à segurança torna-se o fundamento ético dessa realidade. Diante disso, a lógica da colônia materializa-se na gestão praticada pelos Estados contemporâneos,

especialmente nos países da periferia do capitalismo, em que as antigas práticas coloniais deixaram resquícios. (ALMEIDA, 2019, p. 125)

Vale lembrar que o ex-governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, foi eleito elencando a segurança pública como prioridade política para o seu mandato, destituído por *impeachment* em maio de 2021. Nos 20 meses em que ficou no cargo, Wilson Witzel apoiou e legitimou a intensificação da letalidade policial contra a população favelada, leia-se majoritariamente pobre e negra. Essas declarações feitas rotineiramente nos meios de comunicações de massa por governantes, agentes da segurança pública e programas televisivos fazem parte da (re) criação do mito das classes populares como “inimigas”, como “perigosas” (ALMEIDA, 2019). E que, portanto, devem ser fortemente controladas no território (TAVARES, 2019).

Esse tipo de discurso partindo de um representante político que legaliza a barbárie em rede nacional, publiciza e legitima uma política de segurança, na qual o direito de matar é dado à Polícia Militar - que representa o aparato institucional de proteção à sociedade. Essa é algumas das artimanhas de um racismo estrutural, que impede a população negra e favelada simbolicamente de *respirar* (LISBOA, 2021). Uma polícia que mata populações inocentes, principalmente crianças negras pequenas de favelas e periferias urbanas, em uma disfarçada guerra contra o crime organizado e a guerra às drogas. Cometem chacinas e violações dos direitos humanos como uma suposta forma de conter o crime organizado. Estamos falando de um estado brasileiro, o Rio de Janeiro, que, em meio a uma pandemia, insistiu em manter violentas operações policiais, como essa, que tirou a vida do adolescente João Pedro Pinto, teoricamente protegido em isolamento social em sua própria casa.

Tal constatação aproxima-se do que Silvio Almeida nos convoca a pensar:

O racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola etc.-, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos

significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados. Isso demonstra que, na visão institucionalista, o racismo não se separa de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas. (ALMEIDA, 2019, p. 41).

Retomo o pensamento da trajetória que as “balas perdidas” fazem no estado do Rio de Janeiro, direcionadas aos corpos negros. E não restam dúvidas, ela vai de encontro a determinados corpos, que se encontram em determinados espaços. Como afirma Lélia Gonzalez (2018, p. 87), no Brasil nós temos um *apartheid* legalizado “e aqui nós temos um *apartheid* social que não precisa legalizar; o sistema racial brasileiro, a discriminação brasileira é uma das mais incríveis que eu já vi.” Pensando esse lugar social de crianças e jovens negras e negros como corpos fadados à inexistência, Frantz Fanon, pensador martinicano, psiquiatra e filósofo negro, nos afirma:

Sentimento de inferioridade? Não, sentimento de inexistência. O pecado é para o preto como a virtude é branca. Todos estes brancos reunidos, revólver nas mãos, não podem estar errados. Eu sou culpado. Não sei de quê, mas sinto que sou miserável. (FANON, 2008, p. 125).

Após críticas da sociedade civil e articulação de órgãos públicos, entidades e organizações sociais, tais como Defensoria Pública do estado do Rio de Janeiro e o Partido Socialista Brasileiro (PSB), foi feita uma solicitação para a suspensão de operações policiais durante o período da pandemia. A decisão foi votada e proferida pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) que, com uma liminar, suspendeu as operações policiais nas áreas faveladas no estado do Rio de Janeiro, incluindo em São Gonçalo, durante o tempo em que durasse a pandemia da Covid-19. O que não impediu a polícia do estado de cometer a maior chacina de sua história, quando, no dia 06 de maio de 2021, 25 pessoas foram executadas na favela do Jacarezinho, na zona norte da cidade, segundo dados do próprio Instituto de Segurança Pública (ISP, 2021).

Outro aspecto marcante dos desafios das camadas populares, fortemente agravado com a pandemia da COVID-19, é a situação de mulheres, mães, trabalhadoras e chefes de famílias, as quais se

encontram mais vulneráveis e expostas às situações de desigualdade social e econômica. Isso revela o agravante do recorte de gênero, que é altamente atingido por essas desigualdades, cuja concentração está nas periferias das regiões metropolitanas brasileiras.

Mais especificamente, ao refletir acerca das condições da vida cotidiana das crianças com as quais trabalhamos nas instituições de Educação Infantil da cidade de São Gonçalo, urge problematizarmos as condições concretas nas quais elas estão realizando o isolamento social, mediante o imperativo do fechamento das creches e pré-escolas. É importante ressaltar que São Gonçalo faz parte da RMRJ, segunda maior área metropolitana do país, apresentando, no contexto da pandemia, um expressivo número de óbitos e infecções pela COVID-19.

Talvez, neste momento em que milhares de famílias, de crianças e de professores/as estão em casa, buscando garantir em isolamento social o seu direito à vida, cabe a pergunta: e as crianças das favelas e periferias urbanas de São Gonçalo, como garantir-lhes protocolos sanitários de proteção e de prevenção ao vírus, num cenário como o acima descrito? Qual a importância das creches e pré-escolas para as crianças pequenas, familiares e profissionais que atuam na Educação Infantil? Ou, ainda: que sentidos são construídos por familiares de crianças das classes populares, a partir da garantia do direito à Educação Infantil aos seus filhos pequenos, conforme já nos alertavam Pessanha, Macedo e Tavares (2021), em seus estudos a respeito da educação das infâncias em municípios do Leste Fluminense?

As questões acima elencadas tangenciam o presente artigo, cuja premissa é de que as instituições educativas voltadas à pequena infância, juntamente com familiares e profissionais da Educação Infantil, são fundamentais para pensar processos educativos a contrapelo (TAVARES, 2003), e que possam se nutrir da *dúvida como método* (GARCIA, 2009), constituindo *comunidades de afetos* (CARVALHO, 2009) e de resistências à barbárie inscrita em seus territórios de vida. E por isso mesmo, em um momento tão dramático, torna-se relevante e inadiável refletir a respeito das atuais

condições e circunstâncias de educação da pequena infância, a partir da suspensão do cotidiano das creches e pré-escolas e do conseqüente isolamento de suas experiências de construção de conhecimentos nos espaços privados de suas famílias, focalizando esforços de territorialização de uma pedagogia da liberdade (FREIRE, 2001).

### **Considerações finais: resistências possíveis num cenário pandêmico**

Buscamos, neste texto, mesmo que de forma breve, pensar as relações que crianças pequenas e profissionais da Educação Infantil de São Gonçalo vêm estabelecendo com os espaços da cidade na pandemia da COVID-19. Como perspectiva conceitual e analítica, recorreremos às contribuições de Milton Santos (1996), cujo trabalho político-epistêmico e político-metodológico toma a perspectiva do lugar como espaço no qual se engendram ações e diferentes relações de força que dinamizam e produzem dinâmicas sociais no território. Em sua formulação teórica a respeito da epistemologia existencial, Santos (1996) nos instiga a realizar o exercício de estudar o que cada lugar tem de singular, de específico, de diferente e original, para compreendermos como os sujeitos agem e produzem modos de vida, relações e práticas sociais, dentre as quais o direito à educação na cidade.

Os dados elencados na introdução e no corpo do artigo evidenciam que o crescimento das desigualdades e da vulnerabilidade social já é recorrente nas favelas e periferias urbanas de São Gonçalo. São inúmeras famílias pauperizadas pelo aumento do desemprego, queda da renda, insegurança alimentar e muito temor da infecção pelo coronavírus e da letalidade do vírus. Grande parte dessas famílias são matrifocais, isto é, famílias chefiadas por mulheres, não diferindo dos dados nacionais, que apontam que cerca de 50% das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres (IBGE, 2020).

Por outro lado, os impactos da COVID-19 na vida dessas famílias, sobretudo pelo longo período de isolamento social, agravado pelo fechamento das creches e pré-escolas, trazem, dentre outras vulnerabilidades, a falta de um lugar para as crianças. Com efeito, é fundamental ressaltar que, na sociedade em que estamos inseridos, as crianças circulam na casa de avós, madrinhas, parentes e na própria vizinhança, sobretudo crianças das camadas populares, por inúmeras motivações de suas “gramáticas de viração” (TAVARES, 2003). Com o Coronavírus e a necessidade de se permanecer em casa, esses territórios de acolhimento se tornaram interditados, proibidos, ampliando a vulnerabilidade social, tornando a vida de crianças pequenas mais frágil, mais precarizada e expostas a uma maior vulnerabilidade social.

O breve cenário apresentado, ainda que com muitas variáveis a serem investigadas, nos fornece elementos vigorosos para colocar em diálogo as condições em que essas famílias e crianças estão vivenciando a atual crise provocada pela COVID-19. Esse contexto é trazido como pano de fundo para o debate proposto a respeito das relações que crianças pequenas constroem em seus territórios existenciais, nos quais os equipamentos de creche e pré-escolas possuem uma dimensão educativa fundamental. Procuramos enfatizar em quais condições e circunstâncias a educação da pequena infância vem ocorrendo, mediante a suspensão do funcionamento das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), e o conseqüente isolamento de suas experiências educativas nos espaços privados de suas famílias.

No bojo da discussão acerca do impacto das atividades remotas na educação das crianças pequenas, ressaltamos a preocupação com uma possível descaracterização das concepções epistêmicas e pedagógicas que fundamentam o trabalho na Educação Infantil. Perguntamo-nos, então, de que forma, e se o uso das tecnologias pode contribuir para a educação das crianças pequenas, sem descaracterizar as bases e princípios da Educação Infantil. Como, então, as UMEIs gonçalenses estão se fazendo presentes nesse cenário pandêmico, sem desejar institucionalizar o

espaço privado das famílias ou reafirmar arranjos emergenciais que ferem princípios democráticos de nossa sociedade diversa, plural e imoralmente desigual?

Nesse caminho, reafirmamos a pertinência de retomar a pergunta feita por Santos (2020): “Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus?” Atentando, principalmente, para as possibilidades de construção de outras perspectivas e pedagogias favoráveis à educação e ao cuidado das crianças pequenas das favelas e periferias gonçalenses. Enfatizo a importância de aprofundar os conhecimentos da pluralidade das infâncias e as especificidades da Educação Infantil, levando em consideração diferentes questões pedagógicas, sociais, culturais, históricas e econômicas que circunscrevem o campo do direito à educação das crianças pequenas e de suas famílias.

Para tanto, procurei elaborar questões, experiências e reflexões que, no nosso entendimento, podem contribuir para o levantamento de questões e para a construção de “potenciais conhecimentos”, a partir das provocações que a COVID-19 está imprimindo às UMEIs, às famílias e às crianças, de uma maneira ainda muito complexa e de difícil apreensão, em especial pela conjuntura do isolamento social que, na condição de professorxs e pesquisadorxs, estamos todxs a vivenciar.

Neste esforço de elaboração de uma síntese, mesmo que inconclusiva, ressalto uma questão que, longe de ser uma obviedade, configura-se como um desafio fundamental, em especial no Brasil, com a pandemia da COVID-19: torna-se importante (re)pensar e (re)discutir o papel político e social da educação da pequena infância, dos espaços coletivos de educação e cuidado de crianças pequenas. Para tanto, é primordial compreender as crianças e famílias das classes populares como autoras de soluções potentes e legítimas em seus territórios de vida, isto é, investigar os seus modos de uso (SANTOS, 1996) no território concreto de suas existências.

O diálogo aberto e as interações práticas, construídas e fundamentadas em *pedagogias possíveis*, inspiram e complexificam

os movimentos singulares que as UMEIs de São Gonçalo vêm trilhando para se vincular às crianças e suas famílias. Trata-se de apontar para a potência do estabelecimento de vínculos, a construção de encontros, a partilha de reflexões diante de tantos desafios, e de pensar a vida como possibilidade do ainda por vir, como nos provoca o cenário pandêmico.

Com efeito, problematizar os impactos da pandemia na vida de crianças pequenas e famílias das classes populares nas favelas e periferias urbanas gonçalenses nos remete ao desafio de continuar a investigar que potenciais conhecimentos decorrentes da pandemia podem mobilizar reflexões e práticas favoráveis ao cuidado e maior proteção das referidas crianças e suas famílias, além do acolhimento amoroso dos/das profissionais das UMEIs. Nesse sentido, enquanto professora e pesquisadora compromissada com a pequena infância e o direito à cidade (TAVARES, 2003), insisto em apostar em ações de diálogo e de parceria com esses sujeitos, crianças e suas famílias, em seus territórios de vida, potencializando oportunidades de materialização de processos formativos indissociáveis a um projeto de cidade menos desigual, menos fragmentada, menos violenta e racista. Que possa acolher a multiplicidade de vidas territorialmente diferentes, com igualdade e justiça social.

Compreendo ser cada vez mais urgente e inadiável, tanto política, quanto epistemicamente, conhecer e dialogar com processos educativos produzidos pelas forças vivas nos territórios, interrogando-as, aprendendo com elas na perspectiva do enfrentamento das desigualdades sociais e da necropolítica (MBEMBE, 2016), que dizima crianças e jovens pobres e negros que (sobre) vivem nas favelas e áreas de favela de São Gonçalo. Nesses *tempos tão sombrios*, entendo ser urgente produzir estudos a respeito do campo das infâncias, da Educação Infantil e do direito à cidade (LEFEBVRE, 1991) em sentido ampliado, fortalecendo pedagogias da liberdade (FREIRE, 2001), afirmando a vida em tempos de pandemia e a democracia como um valor indispensável ao bem comum.

## Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BENJAMIN, Walter. **O Anjo da História**. Autêntica: Belo Horizonte, 2013.

BRASIL, Governo Federal. Agência Nacional de Telecomunicações, 2020. Disponível em: <https://www.anatel.gov.br/institucional/>. Acesso em: 20 jul.2020.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP *et alii*, Brasília, DF: CNPq, 2009.

CASA FLUMINENSE. [www.casafluminense.org.br](http://www.casafluminense.org.br). <https://casafluminense.org.br/>Acesso em: 25 set.2020

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: 1 –Artes do Fazer**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DATA SUS. <http://datasus.saude.gov.br> Acesso em: 28 mar.2021.

FANON, Franz. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, Regina L. (org.). **A Formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a Prática**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. 1. ed. Diáspora Africana : Filhos da África, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/panorama>. Acesso em: 20 jun. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Anísio Teixeira. Censo Escolar. Disponível em <https://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 20 jun.2021.

LISBOA, Adrielle S. A quem é dado o direito de respirar neste país? Por um mundo em que todos possam respirar. *In*: TAVARES, Maria Tereza G.; CARVALHO, Rosa Malena A. **Lições da Pandemia**: Movimentos Sociais e a luta por Direitos no Brasil. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021.

LEFEBVRE. Henri. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Editora Documentos. 1991.

MACEDO, Nayara A; PESSANHA, Fabiana N.; TAVARES, Maria Tereza G. Impactos da Pandemia de Covid-19 na Educação Infantil de São Gonçalo/RJ. Dossiê Especial: Educação Infantil em tempos de Pandemia. **Revista Zero- a- Seis**. Florianópolis, V.23; N.23, N. especial. P.77-100, Jan/2021. Universidade Federal de Santa Catarina.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1, 2016.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade vista do abismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NACÕES UNIDAS BRASIL. **Número de crianças vivendo na pobreza deve subir 15%no mundo até o fim do ano. 29 de maio de 2020**. Disponível em <https://www.unicef.org/brasil/comunicados-de-imprensa/unicef-faz-apelo-para-atender-as-crecentes-necessidades-de-criancas-afetadas-pel-covid-19>. Acesso em: 20 jun.2021.

PAINEL COVID. Governo do Rio de Janeiro. **Painel corona vírus-covid19**. 2020. Disponível em <https://painel.saude.rj.gov.br/monitoramento/covid19.html#>. Acesso em: 28 mar. 2021.

PÚBLICA, I. D. S. **INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA**, 2021. Disponível em: <http://www.ispdados.rj.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2021.

SANTOS, Boaventura Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Portugal: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço**: Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1994.

TAVARES, Maria Tereza G. **Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2003.

TAVARES, Maria Tereza G. Pensando a formação de professores das infâncias a contrapelo: desafios contemporâneos da formação de docentes em periferias urbanas. *In*: MARTINS, Denise A.A.; CARRIJO, Menissa Cícera B.; ROLIM, Carmen Lucia A. (Orgs.). **Singularidades e resistências na Formação de Professores: novos e velhos enfrentamentos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

## Terceira parte



## Por rastros do *entre*: histórias, memórias e o *Ainda-Não* no território das infâncias

Heloísa A. Matos Lins<sup>1</sup>

O interessante é o meio, o que se passa no meio [...] É no meio que há o devir, o movimento, a velocidade, o turbilhão. O meio não é uma média [...] É pelo meio que as coisas crescem  
(DELEUZE, *Um manifesto de menos*, 2010, p. 34-35)

### Compondo cenários para um diálogo

Às leituras que daqui se farão, busco deixar fragmentos de uma interlocução vinda de outros momentos e que voltam a se enredar, a partir do convite feito pela Profa. Ana Lúcia, em sua disciplina da Pós-Graduação em Educação da UNICAMP<sup>2</sup>, intitulada *Infância, Pandemia e necropolítica no Brasil contemporâneo*, e dessa ocasião tão especial do aniversário de 25 anos do GEPEDISC.

Vou chegando, portanto, nesse ponto do caminho, para uma breve conversa, como na ocasião mencionada, e dele destacando alguns sentidos dos meus próprios percursos (de) formativos, algumas histórias e memórias como professora e pesquisadora da infância, sem ter pretensão aqui de discorrer a respeito de muitas das especificidades de minha atuação e de várias concepções também conceituais nesse ínterim. Pelo contrário, desse mirante escolhido, foram saltando aos meus olhares e sensibilidades, mais fortemente, a ideia de um *entre* cada um dos

---

<sup>1</sup> Docente dos cursos de Graduação e Pós-Graduação da FE-UNICAMP. Membro do Grupo DiS -Grupo de Pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação: Estudos Surdos, das questões raciais, de gênero e da infância. E-mail: hmlins@unicamp.br.

<sup>2</sup> Trago alguns excertos de nosso diálogo, no encontro gravado em 01.10.2020, a seguir.

encontros/acontecimentos nesse trajeto (com obras, colegas, parceiras (os), etc.): aquilo que posso ter/ser apenas numa relação e não em “essência”, tal como recupero aqui algumas passagens de nossa conversa, na referida ocasião.

Aponto, então, a ideia deleuzo-guattariana para essa força de agenciamento (aqui pessoal, profissional e afetiva), a partir das diferenças nesse contexto de pesquisa/ envolvimento: um *entre* escolhido por fragmentos do pensamento e pelas correntezas dessa conversa (re)começada. Um *entre*, um meio, um intervalo também com distintas abordagens na “grande área”<sup>3</sup> que, mesmo considerando-na plural, tende ainda a evocar perguntas e possibilidades outras de compreensão. Concebo, com Néstor Canclini, que “ [...] é preciso desconfiar dos saberes sobre a totalidade [...]” (2016, p.51), num mundo cada vez mais estranho, de decomposições democráticas como regra e que vai nos impondo, assim, o reconhecimento de nossa insuficiência explicativa, de certa *estranheidade* a respeito de nós mesmos (ainda que situacional), dos nossos lugares, nossos focos de interesse e estudo, tal como nos lembra também o antropólogo argentino. Venho refletindo acerca das infâncias, portanto, desse lugar: fronteiro, tateante, experimental e vertiginoso.

Nessa direção, conhecer é atravessar abismos, assumir provisórios e incertezas como meio e fim (inclusive conceituais), já que os conceitos, parecidos às metáforas - por não condensarem o sentido de um único e definitivo modo -, possuem “sedes de debates” (CANCLINI, 2016, p. 68). Essa é a compreensão que pretendo destacar no *entre* aqui, partilhado (como substrato) no diálogo que segue, e minha tentativa cotidiana em torno de uma *estranheidade*, num território pulsante e sempre em movimento. Na mesma esteira sugerida por Canclini e seu projeto “interdisciplinar errorista”, busco as zonas de intercâmbio; assumindo o incômodo e o estranhamento como base de minhas reflexões; busco, então,

---

<sup>3</sup> Para maior detalhamento, observar nota posterior, em que retomo um mapa conceitual elaborado pelo Prof. Manuel Sarmento.

partir de um saber ensimesmado - pretensamente definitivo - para um saber vacilante e polifônico.

Desse nosso encontro, trago, inicialmente, algumas memórias do meu trajeto profissional que foram compartilhadas, assim como uma breve discussão em torno de uma epistemologia não antropocentrada, para refletirmos a respeito das infâncias e os processos educativos nessa direção. Na sequência, apresento um projeto recém-concluído (desenvolvido em parceria), com foco na literatura para a infância, formação de professoras (es) da/para a Educação Infantil e o fortalecimento do Estado democrático de direito (desde a participação e a cidadania ativa das crianças). Por fim, saliento algumas preocupações e rotas que têm me movido como professora e pesquisadora da infância, rascunhando alguns futuros.

### **Rememorando alguns percursos, ideias e projetos**

*Heloísa:* [...] Estou desejando daqui um ótimo semestre para vocês, conduzido pela Ana. Quero agradecer mais uma vez... [...] Eu não sei se vocês sabem, isso não aparece no currículo, porque a vida nos levou para outros lados, mas a Ana me introduziu nos primeiros passos acadêmicos [...] e agradeço de longe sempre Ana. Tenho uma gratidão enorme e o campo-território era já a infância. E eu dei outras voltas, achando que meu grande foco de pesquisa eram as diferenças. Eu costumo dizer que “os *ninguéns* me interessam”, usando o Galeano, dizendo dos “fodidos e mal pagos” (tem licença poética dele, então, eu uso, tá?!). Quem não conhece, eu recomendo fortemente! Então eu achava e continuo achando que esse é um foco importantíssimo do qual eu não me separo, o campo das diferenças, mas a infância voltou de algum modo.... Estive na Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ), ingressei lá e depois passei em outro concurso na Faculdade de Educação, onde tinha sido estudante desde a Graduação. Um momento riquíssimo. Além da Ana, que eu comentei aqui, com Paulo Freire que vinha conversar com a gente naquela época, início dos anos 90 ainda, enfim, se eu for citar é um negócio longo.... Uma

experiência incrível de formação. Enfim, fui para a Universidade Federal de São João Del Rei, concursada numa disciplina específica de Educação Infantil, mas, pelo vira e mexe da vida, volto para Campinas um ano depois e minha entrada na Faculdade de Educação foi através [do tema] da diferença. Era uma vaga para um estágio no campo da tal educação especial (nem vou discutir isso agora). Então, nessa disciplina que tinha esse enfoque da diferença e tudo mais e o corpo do desejo vai chamando para as coisas que a gente vai sentindo, vendo mais sentido e, então, dez anos depois da entrada na Unicamp, quase onze, eu consegui juntar coisas que me apaixonam muito e as principais são infância e diferença. As coisas começam a ficar muito melhor agora, do meu ponto de vista, porque eu consigo explicar mais como é que eu estou transitando nesses espaços, mas eu me vejo também como uma estrangeira no campo da infância, não me concebo como “especialista” e gosto de ser “o fora”<sup>4</sup>, gosto de pensar que estou no “fora” de Deleuze e Guattari que são também referências importantes nesse meu trajeto, nos encontro que eu fui fazendo na vida, não só com as pessoas que eu conheci pessoalmente, mas também com as referências teóricas. No geral, então, meus grandes focos de estudo vão se dando nessa articulação e nos desdobramentos entre infância e diferenças. Mais recentemente, venho mergulhando na pedagogia decolonial, [...] a partir da minha própria história de vida também, alguém que sofreu processos de exclusão, principalmente materiais, e muito envolvida com histórias que eu acompanhei das crianças do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (crianças *Sem Terrinha*<sup>5</sup>), das quais eu fui professora por um

---

<sup>4</sup> Referência às concepções de maior e menor/ *minorar* em Deleuze; ao menor como liberação de devires e à “força ativa da minoridade”. Aqui, portanto, há um indicativo sobre o risco das capturas feitas pelo maior, em que também “de um pensamento se faz doutrina”, como alerta Deleuze (2010, p. 36).

<sup>5</sup>A esse respeito, destaco a potência desses coletivos infantis, em termos do exercício de participação e cidadania, em gestação há vários anos e que vem culminando em ações pioneiras, como o 1o. I Encontro Nacional dos Sem Terrinha: <https://www.youtube.com/watch?v=pm2cgAEgVA0> . Acesso em: 28 jun. 2021.

bom tempo, quando trabalhava num acampamento em zona rural de Sumaré/ São Paulo. Então, são histórias assim que movimentam o modo da gente escolher o que vai pesquisar, aquilo que faz mais sentido nas nossas vidas... Fui também mãe nesse meio tempo e, então, a infância veio de um jeito ímpar. Na academia, como um “fora” e na vida como um “dentro”... Mais recentemente, venho colocando a materialidade como um foco de interesse... A materialidade na infância e alguns(mas) autores(as) têm me ajudado muito a entender como conceber essa dimensão do pós-humano para pensar as infâncias - e as diferenças também - como é que isso nos ajuda a entender o mundo de uma maneira também decolonial, porque essa condição (decolonial) também está em nós pesquisadores(as) [...] como nós somos colonizados(as) e precisamos dessa consciência e é um processo de desconstrução subjetiva. É fundamental entender qual a nossa posição, como pesquisadores, pesquisadoras, então, Tim Ingold tem me ajudado bastante, Peter Moss, Rosi Braidotti e também, por exemplo, a Gabriela me envolveu numa pesquisa sobre bebês<sup>6</sup> [...] Esse é um outro motivo de a gente “trocar figurinhas” e pensar em projetos coletivamente [...] também na Linha 8, Linguagem, Arte e Educação [...], então os meus projetos de pesquisa atuais vão trazer uma busca, uma maior investida sobre as diferenças, no que diz respeito aos direitos das crianças, de acesso às informações sobre essas diferenças, os temas chamados fraturantes, temas sensíveis, heréticos... Enfim, isso aparece de várias maneiras na literatura para a infância e eu tenho investigado como é que esses temas, considerados tabu, vão sendo tratados, em momentos principalmente ultra conservadores, como a gente vem vivendo no Brasil, mas não só [...] Como é que as crianças têm sido apartadas do direito à participação ativa, pensando naqueles três “Ps” (proteção, provisão e participação) que vão sustentar a Convenção

---

<sup>6</sup> Processo FAPESP 2015/10731-8 Os bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços”, em que fui pesquisadora colaboradora do projeto coordenado por Gabriela Tebet, FE-UNICAMP.

sobre os Direitos das Crianças que, aliás, recentemente, completou trinta anos. Temos a *Doutrina da Proteção Integral* muito mal resolvida, portanto, do ponto de vista também da nossa formação, ainda na Pedagogia, nos cursos de formação de professores e na Pós-Graduação.... Então, estou tentando colocar isso nos meus objetivos mais centrais de pesquisa. Então, também convidei a profa. Gabriela Tebet e ela topou [...] É ótimo! Recentemente, coordenamos juntas um projeto no PIBID, [com tema dos] direitos humanos e não humanos e a participação política das crianças, com intervenções literárias e pedagógicas decoloniais e um outro que eu vou levando em paralelo que é “literatura infantil e direitos humanos: cartografia sobre diferenças nos catálogos editoriais”, dando alguns exemplos [...] Nas questões da literatura, mais especificamente, com a materialidade sendo o foco de interesse, o Alexandro<sup>7</sup> tinha falado das crianças refugiadas, então...Um dos temas sensíveis é essa exclusão dos refugiados. Estou pesquisando livros nas editoras; esse aqui é sobre as crianças refugiadas, por exemplo<sup>8</sup>, mas é muito difícil encontrar esses tais temas fraturantes nos catálogos editoriais do mundo inteiro, praticamente, mas no Brasil é quase nada...Então, a gente pode pensar nas questões interseccionais - em classe/ “raça”- etnia, gênero/ sexualidade, (isso sem falar aqui em geração<sup>9</sup>, especificamente) e são os temas que menos aparecem como direito à informação para as crianças.

Pra “resumir a ópera”, esse projeto com a Gabi<sup>10</sup> [...] queria rapidamente mostrar para vocês...Terminou no ano passado e nós ficamos dois anos com a turma da Pedagogia dos anos iniciais, para uma intervenção mais específica no CEMEI Agostinho Páttaro, e foi

---

<sup>7</sup> Referência ao Prof. Alexandro Paixão, da FE/UNICAMP.

<sup>8</sup> Menção ao livro de literatura para a infância **Refugiados e migrantes**, da coleção *As crianças e o mundo*. Autor Ceri Roberts e ilustrações de Hanane Kai. Editora Bertrand, Lisboa, 2018.

<sup>9</sup> Uma breve discussão sobre o conceito de geração surge na sequência do diálogo, em que sou evocada para tecer algum comentário, como destaque a seguir.

<sup>10</sup> Refiro-me novamente à Profa. Gabriela Tebet, parceira em alguns projetos aqui mencionados.

um trabalho muito interessante! Eu acho que ele pode materializar um pouco do que tenho investido nos últimos anos, tem um link que eu vou mandar para vocês do vídeo que é curtinho<sup>11</sup> [...]

A gente não tinha dinheiro para comprar livros, no PIBID não tem essa rubrica específica para compra de livros, então, a gente inventou de fazer livros, as meninas iam inventando essas histórias, ou escolhendo, como no caso da Rosa Caramelo que é uma história já feita, uma história publicada em espanhol<sup>12</sup>, e a gente adaptou [...] Não sei se vocês conhecem, mas - eu também recomendo bastante - é sobre questão de gênero e a gente consegue entrar na escola e falar de gênero sem ser expulsa (risos). Então, tem todo esse impacto, da sociedade ultraconservadora, diante dos adeptos do Escola sem partido, com a gente discutindo nas rodas de formação e entrar em um território de formação para falar de direitos humanos e falar dos direitos da infância, os direitos políticos, de cidadania da infância... Enfim, é algo bastante delicado. Trouxe aqui uma citação do Manoel Sarmiento, de Portugal: “É sobretudo porque os direitos sociais das crianças são tão decisivos, que, nas circunstâncias atuais da crise do capitalismo financeiro, a invocação da criança cidadã se constitui menos como um tópico de reflexão acadêmica sobre as perplexidades conceituais geradas, mas um programa de resistência e de afirmação propositiva<sup>13</sup>”, e é evidente que a gente sabe o quanto ainda a infância é um território disputado pelos grupos mais distintos e é em torno de um projeto de sociedade que vai se dar e a gente está nesse campo, disputando, através também da literatura, das mídias (não fico só com a mídia impressa, a mídia de

---

<sup>11</sup> Parte final do vídeo PIBID de Pedagogia (composto por mais outros 3 sub-projetos coordenados por outras pesquisadoras): <https://drive.google.com/file/d/1UEb3Wfp1xd9wGkZfloWcKW9gyVcYhKpY/view> . Acesso em 30 jun. 2021.

<sup>12</sup> Obra das italianas Adela Turin e Nella Bosnia (ilustrações), da editora Lumen, Kalandraka. Ver mais em: <http://www.biblioasturias.com/rosa-caramelo/> . Acesso em: 30 jun.2021.

<sup>13</sup> SARMENTO, Manuel Jacinto. *A criança cidadã: vias e encruzilhadas*, Imprópria. Política e pensamento crítico. UNIPOP, 2012, nº 2: p. 49.

modo geral me interessa), na formação e na garantia dos direitos da crianças [...] Acho que no geral é isso... Minhas orientações todas - em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado - vão passar pelas questões interseccionais, a maior parte vai trazer dimensões da infância e da materialidade da infância, mas sempre com esse recorte das diferenças, de classe, raça/etnia, gênero/sexualidade.

[O diálogo continua com outras participações e sou evocada sobre um aspecto da discussão]

*Heloísa:* Ah, Gabi, eu acho que você deu um giro interessante e oportuno aí para o formato, e isso também faz com que a gente trabalhe conjuntamente, porque a gente não se agarrou em conceitos. Eu acho que isso é interessante quando a gente está estudando qualquer área, mas assim, nesse campo tão fluido, tão em movimento, eu acho que é fundamental ter essa leveza também epistemológica. E acho que com a pedagogia decolonial, isso talvez seja um horizonte que a gente não pode perder de vista mesmo. Eu vou falar um pouquinho disso, mas antes eu queria agradecer à Adriana e dizer que é um prazer conhecê-la, nem que seja assim, um dia quero abraçá-la e trocar figurinha também com você, é uma oportunidade ótima de diálogo. E você ajudou a Ana a organizar, pelo que estou entendendo, então super agradeço. Bom, voltando nessa questão aí que a Gabi coloca, eu acho que conceituou de uma maneira a mostrar essa fluidez, eu bebi de uma fonte sobre geração que me impactou mais, que foi a do Sarmento. Tem um mapa conceitual que o Sarmento disponibilizou na net, deixa só eu colocar aqui para vocês. Eu não sei se interessa, depois a Ana, por favor, Ana, fala, não leiam isso de uma maneira a considerar como fechada a discussão<sup>14</sup>. [...] Eu vou mandar um artigo que vai sair

---

<sup>14</sup>Idem. *Mapa de Conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/1910/1668/5418>. Acesso em: 03 jul.2021. Destaco, das distintas concepções, as convergências teórico-metodológicas: o “entre”.

agora desse projeto com a Gabi, que ela comentou do bebê surdo [...] que vai falar um pouco desse pós-humano e desse esforço nosso teórico metodológico, em que a cartografia entra, e ali eu tento conceituar<sup>15</sup> [...] E o outro é um mapa conceitual que o Sarmento fala, explica um pouco essa questão da geração e como é que essa discussão que a Ana faz também, do meu ponto de vista, poderia ser incorporada. Eu acho que não são coisas excludentes. Da forma como eu vejo, evidentemente, a gente pode discutir em outros momentos; é só a forma como agora eu venho lidando com isso. Eu queria só destacar que nessa dimensão do pós-humano, trans-humano, tecno-humano, vai aparecer de várias maneiras como coisas afeitas à relação que se estabelece. Ele não vai dizer de coisas materiais só. Ele vai falar que nós somos coisas no mundo, coisas materiais, coisas imateriais. Então, o humano se coloca aí. Quando a Gabi fala do não antropocentrismo, isso é fundamental também para a decolonialidade. É um pensamento dos povos originários. Então, nesse artigo eu tento mostrar como esse pensamento europeu sobre o pós-humano é muito próximo, em alguma medida, evidentemente - eu não estou colocando como semelhante - ao pensamento decolonial latino-americano. Pensamento indígena, africano, afro-brasileiro também, enfim, esse pensamento originário. A cosmogonia originária. É basicamente isso.

*Ana:* Heloísa, que maravilha essa sua fala. Você tem acompanhado os estudos da Alik<sup>16</sup>, da nossa Faculdade?

*Heloísa:* Alik é uma companheirona.... Ela está com a gente no projeto, Ana.

*Ana:* Isso aí, porque ela traz o pensamento originário. E nem precisa entrar em decolonial, porque isso, para quem é das Artes, é muito acadêmico, né.

*Heloísa:* É, exatamente.

---

<sup>15</sup> Ver Lins (2021).

<sup>16</sup> Referência à Profa. Alik Wunder, também da FE-Unicamp.

*Ana:* Ela fala que nós somos natureza, não é O homem e A natureza...

*Heloísa:* Muda tudo, sim.

*Ana:* Para as populações originárias, somos natureza. Só que nós, não né? [...]

*Heloísa:* Não, foi ótimo você ter lembrado, porque a Alik é fundamental nessa nossa pujança, [...] para o pensamento trans-humano, e como é que isso impacta o modo da gente ver as crianças e os emaranhados das crianças com as coisas imateriais e materiais. Então, um jeito de pensar educação, eu termino esse artigo falando um pouco disso, de quanto a gente tem que estudar nessa direção, mas assim - já anunciando, e muito influenciada pelo Peter Moss, que vai olhar a proposta de Reggio Emília, discutindo essa dimensão do pós-humano com a Braidotti, não só, por exemplo - como é que isso impacta no modo da gente conceber a criança como um corpo/mente vazado, um corpo para além dele mesmo, um corpo estendido nas coisas. Daí que as coisas materiais, elas fazem muita diferença para a gente pensar a educação, porque a gente pensa a centralidade antropocêntrica. A gente está subjetivada a colocar a criança no centro só [...], mesmo quando se pensa progressista, se pensa decolonial. A questão é que esses autores vão trazendo esse fresco teórico, mostrando que tudo interessa *nas relações* [no *entre*]. As crianças são coagentes. Elas são impactadas pelas coisas. Elas não fariam o que fariam, o que fazem, se outras coisas estivessem em outros lugares, de outra maneira. Então é um outro modo de pensar no que está acontecendo com as crianças. Eu me apaixonei pela ideia aparentemente “nova”, de certa forma, quando a gente olha, vai ver que não é bem assim, como eu estou dizendo, isso já vinha do pensamento ancestral, mas é um encontro belíssimo. A gente que vinha desde a modernidade, pelo menos, apartada, do ponto de vista corpo-mente, com a ciência moderna, como é que isso ficou impregnado em nós, e a gente acreditou, a gente apartou a criança do meio, a gente apartou o humano do meio [...]

## Um projeto no caminho: direitos humanos/ não humanos e participação política das crianças através da literatura<sup>17</sup>

Ouvir as histórias da vida de outras pessoas, cujo mundo pode ser diferente do seu, é um pré-requisito para o funcionamento democrático, para o trabalho de sociedades que buscam respeito e reconhecimento pelas diferenças humanas. (Ken Plummer, 2016, livre tradução)

Imagens do projeto bolsista contando histórias junto das crianças



Fonte: acervo da autora

Pelo período de dois anos consecutivos (2018-2019), propusemos ações em um Centro de Educação Infantil que atendia crianças entre 4 e 5 anos de idade em conjunto com um grupo de estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, participantes de um projeto de formação docente (PIBID). Assumindo a criança como ator social e buscando escutar e dar lugar ao pensamento crítico, realizamos intervenções literárias de temas fraturantes afeitos às diferenças, questões interseccionais e pluralidade de existências, na cidade de Campinas/SP, a partir da observação do cotidiano e das conversas com a equipe escolar. Por meio da literatura, experenciamos com

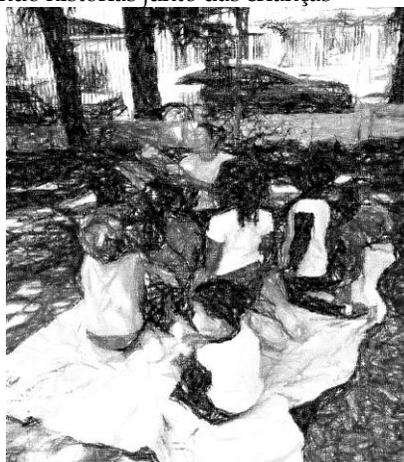
---

<sup>17</sup> Apresentado no I Congresso Internacional OFEI - Observatório para o Futuro da Educação de Infância, Porto- Portugal, no 1o. semestre de 2021. Programação disponível em: [https://ofei.esepf.pt/?page\\_id=464](https://ofei.esepf.pt/?page_id=464). Acesso em: 29 jun.2021. Além da apresentação mencionada, o projeto foi desenvolvido em parceria com a profa. Gabriela Tebet, daí o uso da 1ª. pessoa do plural.

as crianças, as estudantes de Pedagogia e as professoras parceiras outros começos com as pedagogias decoloniais, na direção dos Direitos Humanos não universais/ não antropocêntricos e, nesse trajeto, produzimos livros diversos.

Rodas de contação de histórias eram formadas e as crianças convidadas a protagonizar os debates, expressando seus posicionamentos políticos de diversas formas, como através de desenhos, verbal ou gestualmente (no caso de crianças surdas também participantes) e através de outros registros/ expressões que lançavam.

Imagens do projeto: bolsista contando histórias junto das crianças



Fonte: acervo da autora.

Neste cenário, buscou-se um modo de olhar e conceber experiências pedagógicas que oportunizassem a cidadania ativa das crianças, assumindo uma dimensão política negada às infâncias em nosso país, bastante ameaçado também pelos neoconservadorismos/ neocolonialismos presentes em várias políticas públicas no campo educacional e, mais especificamente, o que poderia ajudar a refletir a respeito dos direitos humanos (e não humanos/ da natureza) em sua multiplicidade, fortalecendo e exercendo - nesse movimento - os direitos das próprias crianças.

Imagens do projeto: experiências gráficas das crianças



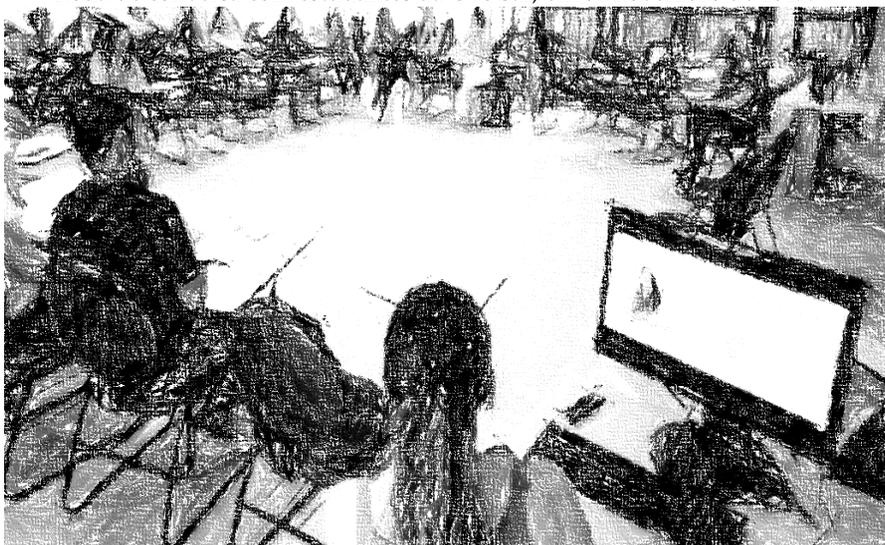
Fonte: acervo da autora.

Ainda nesse contexto, com o propósito de adensar a formação dos(as) participantes e suas possibilidades de atuação prática, uma das atividades foi a organização de uma roda de conversa: *Pensar a educação em Direitos Humanos através da relação corpo e língua: perspectivas decoloniais*<sup>18</sup>, na Faculdade de Educação da UNICAMP, aberta à comunidade, na interlocução com alguns estudantes do Curso de Tradução e Interpretação em Libras-Português, TILSP, da UFSCar. Foi destacado, nesse encontro, o papel dos corpos, da arte/literatura e suas possibilidades de criação para as resistências e contra-hegemonias, fundamentais principalmente às chamadas minorias sociológicas e políticas (não por acaso também suprimidas e/ou negligenciadas na literatura endereçada à infância, em que acabam por configurar, assim, alguns dos temas sensíveis ou fraturantes nesse campo).

---

<sup>18</sup>Programação disponível em: [https://www.sympla.com.br/pensar-a-educacao-em-direitos-humanos-atraves-da-relacao-corpo-e-lingua-perspectivas-decoloniais\\_\\_688443](https://www.sympla.com.br/pensar-a-educacao-em-direitos-humanos-atraves-da-relacao-corpo-e-lingua-perspectivas-decoloniais__688443). Acesso em: 29 jun.2021.

Roda de conversa com estudantes da UFSCar, em 01 novembro de 2019.



Fonte: acervo da autora. Elaboração da autora.

Em síntese, durante a coordenação do projeto, buscamos oportunizar a reflexão dos/as estagiários/as a partir da Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 1990), os direitos de participação e cidadania ativa, num momento em que a educação

no país enfrenta muitos obstáculos, a partir do fortalecimento do neoconservadorismo. Como se tem observado, cada vez com mais frequência, em escala também mundial, além dos ataques (de toda ordem) às referidas minorias, muitas informações que possibilitam e fortalecem o Estado de Direito (UNESCO/UNODOC,2019; UNICEF, 2018) têm sido fragilizadas ou combatidas, destacadamente, nos processos de educação da infância e suas políticas públicas.

A seguir, alguns exemplos das obras criadas ou reproduzidas pelas estagiárias e estagiários (em alguns casos, com a participação das crianças):

Alguns dos livros produzidos pela equipe de bolsistas e pelas crianças



Fonte: acervo da autora.

Algumas cenas dos momentos de contação de histórias



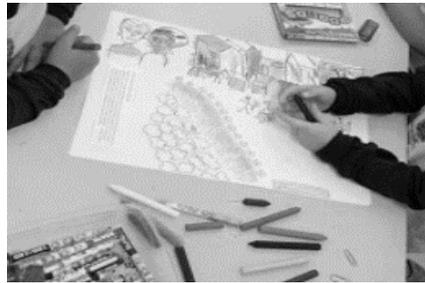
Fonte: acervo da autora.

Livro-história de Marielle Franco



Fonte: acervo da autora.

Livro-História de Dandara produzido com as crianças



Fonte: acervo da autora.

Livro-Conto sobre a origem do povo cigano e estagiária contando história com turma de crianças



Fonte: acervo da autora.

## Algumas armadilhas e o *Ainda-Não* no território-infância

Da forma como inicialmente busquei apontar a respeito da importância de um pensamento movido pelos sopros do *entre*, no campo da infância (e de uma ação: ético-política e pedagógica), venho buscando me guiar mais pelo desassossego epistemológico; pelos assombros produzidos cotidianamente e historicamente sobre as infâncias (em especial aqui, refiro-me às crianças brasileiras subalternizadas); pelo que está longe ainda de ser respondido e ser colocado como instrumento de criação contra hegemônica, destacadamente sobre as crianças mais atingidas (em distintos termos interseccionais) pelas forças ultraliberais, messiânicas/ teocráticas e pelas políticas da inimizade e da morte (LINS, no prelo).

Essa urgência pela instauração de outros projetos de sociedade (mais justas e plurais) deveria, do meu ponto de vista, nos convocar para uma ação mais estratégica (como intelectuais, profissionais, cidadãos e cidadãs). No Brasil, hoje, fala-se com frequência em “frente ampla” para o enfrentamento das forças desdemocratizantes e (neo) fascistas. Pois bem.... Assim, talvez, essa fosse a nossa principal tarefa intelectual, na atualidade: criar rotas de aproximação desses espaços e forjar alianças (conceituais, epistemológicas, pragmáticas e afetivas) para apoiarmos tais existências, de um modo muito mais incisivo, considerando o que já foi mobilizado (principalmente junto das famílias e das escolas). Fortalecer, no território das infâncias, por exemplo, uma “sociologia das emergências<sup>19</sup>” e um “trabalho de tradução<sup>20</sup>” (*entre*

---

<sup>19</sup> Para Boaventura: “A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o *Ainda-Não*) sobre as quais é possível actuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração. [...] é uma forma de imaginação sociológica [...] O *Ainda-Não* tem sentido (enquanto possibilidade), mas não tem direção [...]” (SANTOS, 2002, p. 256).

<sup>20</sup> Importante ressaltar que a ideia de “tradução” (cultural, conceitual, por exemplo) é um forte argumento de Santos (2002) e de Canclini (2016), entendida como estratégia fundamental da reinvenção sociológica e política, a partir das contribuições do estrangeiro/ da estraneidade: quem “habita o fora”.

distintas concepções), no lugar do que Boaventura S. Santos nomeia de “razão indolente” (2002), que aqui busquei aproximar como as “grandes certezas” cognitivas/ conceituais (“monocultura do saber”, segundo SANTOS, 2002) que precisam ser desestabilizadas, colocadas em perspectivas, tensionadas. Algo na direção do incômodo (sobre o que acreditávamos saber), estranhamento (como base do conhecimento), da incerteza e do pensamento-experiência vacilante/ tateante/ desejanse, como ponto de partida, porque “esfumam-se as fronteiras que nos davam certezas” (CANCLINI, 2016, p. 61), enquanto todas as mazelas se intensificam diante de nós.

Faço, então, eco a algumas das perguntas de Canclini (e aqui circunscritas ao nosso campo de pesquisa/ intervenção): como transformar esse mal-estar em novas utopias? Como não incorrer na sacralização de saberes compartimentados? Como mudar as perguntas, mais do que juntar saberes (muitos dos quais já não nos servem)?

São urgentes, nessa chave interpretativa, novas zonas de intercâmbio, que rompam com a lógica moderna da divisão das ciências - armadilha poderosa da colonialidade/ da dominação (principalmente política) – e que podem se avizinhar. Nessa tentativa de construção do que seria essa “interdisciplinar errorista” no território-infância, sem pretensão de encerrar, lembro das importantes contribuições de Grada Kilomba a respeito da tarefa de criarmos configurações de saber e poder<sup>21</sup> - ao buscarmos pela descolonização do pensamento/ conhecimento - e de Pepe Mujica<sup>22</sup> a respeito de como o capitalismo domesticou as nossas capacidades inventivas/ imaginativas e práticas, ditas “científicas”.

---

<sup>21</sup> *Descolonizando o conhecimento: uma palestra – performance de Grada Kilomba.*

Apresentação em Berlim. Para saber mais:

<https://mitsp.org/2016/portfolio/descolonizando-o-conhecimento-uma-palestra-performance-de-grada-kilomba/> Acesso em: 02 jul. 2021.

<sup>22</sup> José Pepe Mujica, no curso internacional oferecido pela ELAG, "Los desafíos de la democracia": <https://americalatina.global/CursoInternacional/clase-7/> . Acesso em: 03 jul.2021.

Mas isso (esse imenso desafio que é nossa principal rota de fuga; nosso *Ainda-Não*) vai ficando para uma outra conversa...

## Referências

CANCLINI, Néstor García. **O Mundo Inteiro como Lugar Estranho**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Sobre teatro**: Um manifesto de menos; O esgotado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LINS, Heloísa A. M. Linhas de voo de um bebê surdo: emaranhados e agências nos processos de subjetivação e educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.37, e235031, |2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/J9PqYDwzgsMLc wYWWnvXzdf/?lang=en> . Acesso em: 28 jun. 2021.

LINS, Heloísa A. M. “Bora proteger as crianças?” em tempos obscurantistas no Brasil: retóricas da inimizade como escudo à participação política da infância. *In*: LINS, H.A.M. (Org). **Democracia e participação das infâncias e juventudes no Brasil**: cidadanias mutiladas. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras (no prelo).

PLUMMER, Ken. A manifesto for stories: Critical Humanist notes for a narrative wisdom. *In*: Stanley, L. **Documents of Life Revisited**: Narrative and Biographical Methodology for a 21st Century. (pp. 209-220). London; NY: Routledge, 2016.

SANTOS, Boaventura S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, 2002, p. 237-280.

Unesco/Unodoc (2019). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/ Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes. **Fortalecimento do Estado de direito por meio da educação**. Um guia para formuladores de políticas. Consultado em 18/11/2019. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/this-office/single-view/news/strength>

ning\_the\_rule\_of\_law\_through\_education\_a\_guide\_for/ Acesso em: 28 jun. 2021.

UNICEF (1989). **Convenção dos Direitos das Crianças**. Consultado em 12.08.2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 28 jun. 2021.

UNICEF (2018). **Communication for Development (C4D)**: Global Progress and Country Level Highlights Across Programme Areas. Consultado em 11.10.2019. Disponível em: [https://www.unicef.org/publications/index\\_102938.html](https://www.unicef.org/publications/index_102938.html) Acesso em: 28 jun. 2021.

## **Infâncias migrantes, territorialidades e interseccionalidades**

Rosali Rauta Siller<sup>1</sup>

Este texto resulta de experiências vivenciadas na aula ministrada no “Seminário Avançado I – Pedagogias descolonizadoras, infâncias e necropolítica em tempos de pandemia”, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, sob responsabilidade das Profas. Dra. Ana Lúcia Goulart Faria e Dra. Adriana A. Silva. A disciplina transcorreu por aproximadamente quatro meses (outubro de 2020 a janeiro de 2021) e contou com a participação de pesquisadora/es do Grupo de Pesquisa Culturas Infantis e de outros grupos e núcleos de pesquisa, além de ativistas de movimentos sociais que problematizam as infâncias, a descolonização do pensamento, as resistências na educação e na política, a crise socio-reprodutiva.

A aula que é tema deste texto foi ministrada em 3 de dezembro de 2020, via on-line, norteando-se pelos seguintes objetivos: a) compreender os processos de desterritorialização e reterritorialização das crianças migrantes em geral e, em particular, das crianças pomeranas, na perspectiva da interseccionalidade; b) estabelecer a relação entre o conceito de migração pautado nos estudos do sociólogo Abdelmalek Sayad (1998) com o conceito de

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFES. Coordenadora do Núcleo de Educação Infantil-Nedi/UFES. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa GEPEDISC-Linha Culturas Infantis e do Grupo de Pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura-IESC/Ufes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5296-8908>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4552417282744625> E-mail: [rauta13@gmail.com](mailto:rauta13@gmail.com)

território no sentido da desterritorialização e reterritorialização apresentado pelo geógrafo Rogério Haesbaert (2014, 2020).

Assim, algumas das indagações que guiaram a discussão foram: por que as pessoas migram? O que leva indivíduos e/ou grupos a atravessar continentes, rios e mares em busca de novos territórios? Quem são as crianças migrantes em nosso país? Quais as origens das crianças que migraram e experienciaram processos de desterritorialização, ato de “abandonar o território” no lugar de origem, e de reterritorialização, aqui entendida como “recriação do território” no lugar de destino? Em que medida esses movimentos impactam a vida das crianças? Tais questões, antes disso, motivaram-me a buscar a compreensão dos fluxos migratórios de vários países no território brasileiro, de um modo geral, e a imigração pomerana no território de Santa Maria de Jetibá (ES), em particular, com foco nas crianças pomeranas.

Os fluxos migratórios são determinados por fatores estruturais conjunturais, de ordens econômica, política, cultural, ambiental, subjetiva, os quais ocorrem em diferentes tempos e espaços (LANG, 1992). Fundamentada no aporte teórico dos estudos de Sayad (1998) e de Haesbaert (2014, 2020), concebo a imigração sob a ótica do território, como um movimento de desterritorialização e reterritorialização. A partir disso, falar de migrações implica discorrer também acerca das configurações territoriais, visto que o ato de migrar é exatamente deslocar-se de um território a outro.

Mas, o que é território? A palavra, segundo explica Haesbaert (2009, p. 43), deriva do latim *territorium*, que, por sua vez, tem origem na palavra terra, assumindo o significado de “pedaço de terra apropriado, dentro dos limites de uma determinada jurisdição político-administrativa”. Todavia, ao dialogarmos com esse autor, trabalhamos com um conceito de território que ultrapassa essa visão tradicional. Na concepção do pensador, o território envolve características físicas, estáticas de uma área, porém, mais que isso, é compreendido como espaço político, dinâmico e de vida, de saberes e práticas ancestrais, de trocas geracionais, de afetos, de amizades (HAESBAERT, 2009). Em uma

“perspectiva integradora”, Haesbaert (2020, 2014) agrupa as várias concepções de território em quatro vertentes básicas: política, econômica, cultural e natural. Essas vertentes estão presentes nos movimentos migratórios nos quais, como sabemos, milhares de crianças estão envolvidas no mundo neste momento.

Um ponto a se destacar é que não podemos perder de vista a indissociabilidade entre os movimentos de desterritorialização dos lugares de origem e de reterritorialização nos lugares de destino. A territorialidade é compreendida como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, controlar e usar um ambiente físico, identificando-se com o território (HAESBAERT, 2014). Na interpretação das ideias deste autor oferecida por Monardo (2002, p. 41), a territorialidade é essa “capacidade/qualidade de criação de relações simbólico-afetiva e político-disciplinar-econômica em uma parcela circunscrita do espaço”. Por esse prisma, as crianças territorializadas são aquelas que participam do território em todas as suas dimensões – econômica, política, cultural, ambiental.

Deixar de participar ou partilhar do território em algum de seus aspectos, segundo Haesbaert (2020), não desemboca na desterritorialização de forma definitiva, mas propicia a reterritorialização. Em suas territorialidades, como os adultos, as crianças migrantes constroem e ressignificam o território no qual vivem por meio das suas características individuais ou das de seu grupo étnico, manifestadas pela língua e por outros aspectos da cultura – por exemplo, festas, danças, culinária, religião, monumentos, produtos e técnicas agrícolas, dentre outros elementos.

Isso posto, como argumenta Haesbaert (2020, p. 146), o “imigrante é uma categoria muito complexa e, no seu extremo, podemos dizer que há tantos tipos de migrantes quanto de indivíduos ou grupos sociais envolvidos nos processos migratórios”. É por essa razão, prossegue o autor, que “falar genericamente em migração pode mesmo tornar-se temerário – somos sempre obrigados a qualificá-la” (p. 146).

Há, nesses movimentos, uma pluralidade de crianças migrantes envolvidas, as quais vivenciam suas infâncias de formas as mais distintas. Em função disso, é importante identificar quem são as crianças envolvidas nas migrações. Assim, a seguir, apresento uma breve síntese do panorama dos movimentos migratórios em território brasileiro, buscando dar visibilidade à pluralidade de crianças migrantes, para, em seguida, apresentar as crianças pomeranas, foco deste estudo.

### **Muitas crianças, muitos lugares, épocas distintas: a desterritorialização e reterritorialização de crianças migrantes em territórios brasileiros**

As migrações são parte da história do Brasil, marcado pela tradição de receber imigrantes de todas as partes do mundo e pelos deslocamentos internos, em que as pessoas deixam regiões com menos condições de prover o sustento para outras de maior projeção econômica. Nesses movimentos, as crianças sempre estiveram presentes. Ao trazer a infância para os estudos migratórios, Demartini (2006) sublinhou que, embora essa temática tenha sido pouco evidenciada na produção acadêmica, em maior ou menor escala, os diversos grupos de migrantes trouxeram milhares de crianças para o país. Conforme sublinham Assumpção e Aguiar (2019), as crianças emigram de seus territórios não por suas escolhas, mas em função da necessidade e/ou desejo de suas famílias de buscar um país que julgam ser melhor e com mais oportunidades para a manutenção de suas vidas.

Foi com os europeus, atraídos pela política de colonização, que os fluxos migratórios se iniciaram no Brasil. Inicialmente (século XVI), chegaram os portugueses, a fim de colonizar as terras que pertenciam aos povos originários, os índios (GARCIA, 2015). Nessas invasões, passaram a trazer negros africanos para constituir a mão de obra escrava, o que é considerado a “maior imigração forçada da história” (MOURA, 1988, p. 29). A imigração dos negros africanos foi duplamente forçada, por dois motivos: “primeiro não

havia uma ‘escolha’ da parte dos emigrantes e, segundo, as regiões africanas de onde se originaram os escravos não se caracterizavam por problemas de excesso de população” (LEVY, 1974, p. 50).

Compradas ou capturadas na África, as pessoas negras escravizadas foram tratadas como simples mercadoria, como objetos, peças destinadas a alimentar, com o trabalho forçado e realizado sob condições absolutamente indignas, os três continentes: Europa, África e Américas. No tráfico transatlântico, em razão das condições sub-humanas nas viagens realizadas nos navios negreiros, as crianças – embora em pouca quantidade, pois a prioridade era trazer pessoas adultas e do sexo masculino – raramente sobreviviam à longa travessia marítima. Se e quando aqui chegavam, poucas eram aquelas que conseguiam chegar à idade adulta. Essa baixa expectativa de vida também afetava as crianças negras nascidas já aqui em nosso país (GOES; FLORENTINO, 2007). Ainda segundo os mesmos autores, as que sobreviviam eram forçadas a se desvincular dos pais e mães, sendo introduzidas desde a mais tenra idade no ofício de ser escravo, o que evidencia como “o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial” (p. 184).

Mais tarde, antes mesmo da Independência, entre o período de 1808 a 1859, chega ao país um número elevado de imigrantes, os quais se dirigem às regiões Sul e Sudeste. Baseando-se na tradição da pequena propriedade rural e da agricultura familiar, formaram os primeiros núcleos coloniais. As famílias que fundaram esses núcleos, em maior ou menor quantidade, vieram com seus filhos e filhas, muitos dos/das quais ainda recém-nascidos/as. Esse fluxo migratório foi formado por suíços, italianos e outros grupos oriundos de várias províncias da então Confederação Alemã – Reno, Hunsrück, Hesse, Bavaros, Treves, Prússia, Pomerânia –, bem como outros povos germânicos, como os tirolezes, austríacos, luxemburgueses, holandeses, badeneses (DIEGUES JÚNIOR, 1994). Esse fluxo de imigração foi intensificado, também, pelo grande contingente de pessoas que chegavam principalmente para as cidades, atraídas pelo desenvolvimento urbano e pelo

crescimento industrial que o Brasil experimentava sobretudo no período entre os dois grandes conflitos mundiais (DIEGUES JÚNIOR, 1994). Neste caso, destacam-se os japoneses, libaneses, poloneses, espanhóis, chineses e coreanos.

Para mostrar a presença das crianças nesses movimentos de imigração internacional, Demartini (2006) destaca dados relativos à chegada de imigrantes ao Porto de Santos (SP) nas primeiras décadas do século XX, apontando a presença das crianças em três faixas etárias: até sete anos; entre sete e 12 anos e maiores de 12 anos.

**Tabela 1** - Total de entradas dos imigrantes estrangeiros pelo Porto de Santos por grupos etários (1908-1936)

Nacionalidade	Total	Até 7 anos	Entre 7 e 12 anos	Mais de 12 anos	>12 Anos (%)
Portugueses	275.257	32.600	19.342	223.315	81.1
Espanhóis	209.282	41.487	24.451	143.344	68.5
Italianos	202.749	27.592	16.673	158.484	78.2
Japoneses	176.775	34.202	18.860	123.713	70.0
Alemães <sup>2</sup>	43.989	4.265	2.890	36.834	83.7
Turcos	26.321	2.308	2.034	21.979	83.5
Romenos	23.756	4.703	2.601	16.452	69.3
Iugoslavos	21.209	4.377	2.090	14.742	69.5
Lituanos	20.918	3.140	1.595	16.183	77.4
Sírios	17.275	1.930	1.177	14.168	82.0
Poloneses	15.220	1.984	1.155	12.081	79.4
Austríacos	15.041	1.999	1.206	11.836	78.7
Outros	47.664	5.331	3.056	39.277	82.4
<b>Total</b>	<b>1.221.282</b>	<b>178.603</b>	<b>103.690</b>	<b>938.989</b>	<b>76.9</b>

Fonte: Vasconcelos (*apud* DEMARTINI, 2006, p. 122).

Situando a criança como foco de análise nos movimentos migratórios dos povos germânicos para o Brasil no século XIX, Kohlrausch (2006) revela que, por causa das precárias condições

<sup>2</sup> Na categoria de crianças de origem alemã estão incluídas as pomeranas, austríacas, polonesas etc.

das embarcações, tal como ocorria às crianças negras, poucas foram as crianças europeias que sobreviveram, em função de inúmeros casos de doenças bem como da fome. Em geral, elas eram as primeiras vítimas. Com base em cópias de registros do Núcleo de Estudos Teuto-Brasileiro do Programa de Pós-graduação da Unisinos, a autora relata que os recém-nascidos a bordo dos navios tinham seus corpos jogados ao mar.

A política imigratória esteve carregada de sentidos ideológicos, marcados pela cultura capitalista, na qual o imigrante era visto como mão de obra barata, permanecendo no país em meio à precarização das condições de trabalho (SAYAD, 1998). A imigração foi seletiva e excludente: na medida em que buscava uma ocupação territorial que forjasse uma identidade nacional nos moldes europeus, não acolheu a população imigrante não branca da mesma forma que o fez com a população europeia. A tradição, como ficou revelado, era receber imigrantes europeus, visando à política de branqueamento.

Todavia, em menor proporção, no início do século XXI, o Brasil volta a ser um país de atração de novos imigrantes, os quais aqui chegam com seus/suas filhos/as, oriundos de diferentes partes do mundo, em especial da América Latina. Desses imigrantes, “cerca de 40% deles de países da América do Sul – Argentina, Chile, Bolívia, Paraguai, Peru e Uruguai; mais de 20% da Europa; 12,5% da Ásia e 9,1% da América do Norte” (PATARRA *apud* NASCIMENTO; MORAIS, 2020, p. 443). Além disso, ocorre uma “imigração forçada” (BEZERRA, 2006) de refugiados de diversas nacionalidades, os quais chegam com suas crianças, fugindo de conflitos armados. Entre estes imigrantes estão os sírios, haitianos, angolanos, colombianos, congolezes, palestinos, venezuelanos, cubanos, chineses e bengaleses (BEZERRA, 2006; ASSUMPCÃO; AGUIAR, 2019).

Não obstante esse deslocamento de crianças de outros países para o Brasil, a imigração não se dá exclusivamente em âmbito internacional, pois, internamente, há, também, uma verdadeira “andança nacional”. Os primeiros brasileiros a vivenciarem os

deslocamentos internos foram os índios, que, retirados de suas terras, foram levados à força para outros espaços, principalmente para trabalhar na agricultura. Aqueles que fugiam para o interior eram escravizados para plantar em terras que pouco antes eram suas. Posteriormente e ainda hoje foram ocorrendo no país outros deslocamentos de crianças, as quais, acompanhadas por suas famílias, deslocam-se dos “campos para as cidades, das cidades para os campos, dos campos para os campos, das fronteiras para o centro, do centro para as fronteiras, do Nordeste para o Sudeste, do Sul para o Centro-Oeste e para o Norte, do Centro-Oeste e do Norte para o Sul” (BANETTI; VAINER, 1988, p. 8).

Esses movimentos remetem-nos àquele que Saramago (2006) descreve em “As pequenas memórias”, em que narra uma passagem de sua vida como migrante. Com menos de dois anos de idade, acompanhado de seus pais migrantes e empurrados pela necessidade, ele teve que sair de Azinbaga, recanto de seus avós maternos, para Lisboa. Desse lugar de destino, com outros modos de sentir, de sonhar, de viver, chegara o dia em que ainda teria de voltar ao seu lugar de origem, em suas palavras, para acabar de nascer.

Frente a esses movimentos, corroboro a defesa de Maher (2007) de que não mais é possível tentar compreender nossas escolas sem considerar as diferenças que existem em seu interior. Para as crianças que participam desses fluxos migratórios, a língua portuguesa, constitucionalmente oficializada no Brasil, é a segunda língua dessas crianças, dentre as quais estão, por exemplo, crianças indígenas de diferentes etnias, falantes de 274 línguas (IBGE, 2010). Estão, ainda, crianças das comunidades surdas, que falam as línguas de sinais; crianças de comunidades de imigrantes e de grupos culturalmente diferenciados (alemães, pomeranos, italianos, japoneses, dentre outros), os quais mantêm viva a língua de seus ancestrais. Há, também, as crianças com a língua dos “[...] terreiros de candomblés, que reúnem brasileiros descendentes e não descendentes de africanos” (CAVALCANTI, 1999, p. 388); há crianças das comunidades de brasileiras/os não descendentes de

imigrantes que vivem em regiões de fronteira – por exemplo, na divisa entre Brasil, Argentina e Paraguai, pelo menos três línguas (português, guarani e castelhano) estão em constante contato. Também devemos lembrar das crianças que se comunicam por meio da multiplicidade de variações linguísticas do português-padrão (QUADROS, 2017). Há, ainda, as crianças falantes das línguas de tantos outros povos, refugiados ou não, que, cotidianamente, chegam ao Brasil.

Essa configuração define o Brasil como um país multicultural, formado por sujeitos e grupos com “línguas de origem diferente e possuem cada um patrimônio histórico-social específico”, como descreve Silva (2020, p. 131), para quem a multiculturalidade “é um fenômeno conatural à história da humanidade: cada sociedade foi sempre multicultural, pois é composta por sujeitos e grupos que se diferenciam por crença religiosa, modos de vida, classe social etc.” (p. 132).

Frente a essa composição étnica, cultural e linguística da sociedade brasileira, ao serem desterritorializados de seus locais de origem, contraditoriamente, esses sujeitos, incluindo aí as crianças, em suas territorialidades, são cotidianamente pressionados a abrir mão de suas línguas e outras especificidades que os diferenciam e a se apresentar como sujeitos pretensamente homogêneos. Nessa dinâmica, as crianças que escapam ao padrão homogêneo são subalternizadas e inferiorizadas.

Isso posto, agregamos à análise aqui realizada a abordagem teórico- metodológica da interseccionalidade. Definida por Kimberlé Crenshaw (2002), tal abordagem busca formas de capturar as consequências de interação entre duas ou mais formas de subordinação, por exemplo, pobreza, sexismo, racismo, patriarcalismo. Mediante a discussão a que este texto se dedica, a essas formas de subordinação acrescentamos, ainda, etnia, língua materna e origem territorial. Falando especificamente das crianças pomeranas, estas estão posicionadas em um território no qual ocorre uma intersecção de elementos excludentes, no que se destacam a xenofobia, por vinculação étnica, pelo uso de sua língua

materna, pela origem territorial. Ao se cruzarem ou se interseccionarem, tais aspectos colocam essas crianças em condição de desigualdade.

Nesse cenário, tal como Maher (2007, p.68), avalio que “sem, de fato, entender o diferente em sua complexidade, não conseguiremos criar provimentos para acomodá-lo, acolhê-lo, de forma respeitosa, na escola. Não conseguiremos ir além do mero reconhecimento de sua existência, da mera ‘tolerância’ para com ele”. O desafio que se apresenta, nas palavras de Silva (2020, p. 34), é

[...] encontrar formas de convivência fundadas no reconhecimento e no respeito da diversidade e, ao mesmo tempo, [...] reservar um espaço em que todos possam reconhecer-se. Um desafio indubitavelmente político e económico, mas também educativo, que interpela as instituições escolares, as quais são solicitadas a rever os próprios objetivos políticos, sociais e culturais, ampliando-os e reconfigurando-os para responder às novas exigências de cidadania.

Nessa direção, legitimamos a coexistência de crianças pomeranas com o conjunto de crianças que vivem no Brasil, reconhecendo-as como uma pluralidade de crianças desde a Educação Infantil, uma vez que suas origens ético-culturais e linguísticas são as mais diversas, o que produz um ambiente multicultural, com modos de vida diferentes. Com base nesse reconhecimento, o município de Santa Maria de Jetibá (ES) implementou uma política de Educação Infantil diferenciada, intercultural e bilíngue, a qual, no texto constitucional em vigor, é assegurada principalmente às crianças indígenas a partir do Ensino Fundamental.

### **As crianças pomeranas na Educação Infantil de Santa Maria de Jetibá: uma política educacional intercultural e bilíngue**

Acompanhadas de suas famílias, até chegarem a Santa Maria de Jetibá, as crianças pomeranas vivenciaram momentos de desterritorialização e reterritorialização. A Pomerânia, local de onde partiram, tornou-se província do Reino da Prússia, estado independente de 1701 a 1871, quando ocorreu a união dos estados teutônicos sob seu domínio (Guerra Franco-Prussiana), sendo, então,

criado o Império Alemão (TRESSMANN, 2005). Empobrecidas e desprovidas de suas terras, antes mesmo da unificação da Alemanha, a maioria das famílias pomeranas oriundas de *Hinterpommern* (Pomerânia Oriental) migrou para o Brasil.

Uma nova configuração se deu no território pomerano com a derrota da Alemanha na Segunda Guerra Mundial. Os territórios em que se subdividia a Pomerânia, *Hinterpommern* e *Vorpommern* (Pomerânia Ocidental), foram distribuídos, respectivamente, para a Polônia e a Alemanha. No fim do conflito, a população pomerana foi expulsa pelo Exército Vermelho e teve de deixar sua terra natal às pressas. A maior parte fixou residência na Alemanha, enquanto outros emigraram para os Estados Unidos e Austrália. Assim, a partir de 1945, a Pomerânia não mais existiu como unidade geográfica (TRESSMANN, 2005).

Ao Brasil, os pomeranos chegaram antes disso, em meados do século XIX. Um dos territórios que ocuparam atualmente constitui o município de Santa Maria de Jetibá, destino no qual se fizeram colonos. Aqui, buscavam reproduzir a língua e outros aspectos do modo de vida que tinham na Pomerânia. Por meio do Decreto 6.040/2007, os pomeranos são reconhecidos como povo tradicional. Em seu artigo 33, inciso I, o dispositivo legal assim define povos e comunidades tradicionais:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

As crianças foco deste texto, portanto, são integrantes do povo tradicional pomerano. Além delas, conforme consta no referido decreto, outras crianças fazem parte de povos e comunidades tradicionais: indígenas, ribeirinhas, ciganas, de matriz africana, quilombolas ou de terreiro, assentadas e acampadas da Reforma Agrária, faxinenses (que plantam mate e criam porcos), moradoras de comunidades de fundo de pasto, geraizeiros, que vivem na

transição entre o Cerrado e a Caatinga, pantaneiras, caixaras, seringueiras, castanheiras, integrantes de povos atingidos por barragens, dentre tantas outras.

As características da colonização pomerana são expressas na sua territorialização: no uso da língua materna, na organização das pequenas propriedades familiares, na religião e nas crenças religiosas, na alimentação, na arquitetura, na música e em tantos outros traços mantidos ainda hoje e que caracterizam esse grupo étnico.

Com o passar do tempo, novas relações, novos vínculos foram sendo cultivados, no que se desvela um movimento no qual sempre há mudanças, rupturas. No entanto, ainda hoje, há ligações entre os descendentes daquelas famílias que migraram e seus ancestrais, de modo que o povo tradicional pomerano não se desvinculou dos modos de viver e estar no mundo dos pomeranos que permaneceram no território de origem. Isso fez com que Santa Maria de Jetibá se tornasse um território específico, com identidades, particularidades, especificidades em relação às dos demais povos que habitam aquele território.

As crianças pomeranas, principalmente as do campo, chegam às creches e pré-escolas monolíngues, com uso de sua língua materna e trazendo todo um modo de vida associado aos primeiros imigrantes, que, no movimento de se desterritorializar do seu lugar de origem, buscaram incansavelmente a territorialização nos lugares onde passaram a residir.

Em seus territórios tradicionalmente pomeranos, a partir de informações advindas de contextos multiculturais, essas crianças produzem, reproduzem e ressignificam uma pluralidade de culturas infantis. Nesse processo, interseccionam-se aspectos como língua materna, cultura, origem étnica, territórios, faixa etária, classe social, gênero, sexo, raça, religião. Elas nascem, ocupam, usam, participam de seus territórios com suas “cem” formas de falar, de se comunicar, como lembra o pedagogo Loris Malaguzzi, na poesia “As cem linguagens”. (2005).

As crianças pomeranas revelam seus diferentes jeitos e maneiras de viver suas infâncias, vinculadas à sua ancestralidade,

que se faz presente nas diferentes formas de brincar e trabalhar com a terra, de organizar a produção da agricultura, de usar os seus artefatos e de falar em sua língua materna, a língua pomerana, de usar, reproduzir e ressignificar os rituais das festas comunais, as narrativas da tradição oral camponesa. Nisso, revelam, portanto, suas diferenças em relação a crianças de outras localidades.

A Educação Infantil, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) como primeira etapa da Educação Básica, tem grande impacto na vida dessas crianças, na medida em que, orientada pela Constituição Federal de 1988, reafirma o caráter pluricultural e plurilíngue do Brasil. O texto constitucional assegura o direito das comunidades indígenas e afro-brasileiras a uma educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, mas o faz somente no Ensino Fundamental (BRASIL, 1988). Desse modo, deixa à margem as crianças da Educação Infantil e das outras etapas da Educação Básica. Além disso, as crianças pomeranas e as que integram os demais povos tradicionais não são mencionadas nesses dispositivos legais.

Outro ponto a ser ressaltado é que a Constituição Federal em vigor também reforça o português como língua culta, em detrimento da variedade de línguas faladas no Brasil, como já anunciado. Seguindo tais preceitos legais, as crianças e outros sujeitos das demais etapas de ensino “têm aulas em uma língua que não é a língua que usam em casa, em contraste com seus colegas, que usam a mesma língua em casa e na escola” (QUADROS, 2017, p. 9). Em decorrência disso, já no ano de 1998, por ocasião de uma pesquisa que desenvolvi com crianças de 4 a 5 anos matriculadas em um centro municipal de Educação Infantil localizado no centro de Santa Maria de Jetibá (SILLER, 1999), famílias pomeranas anunciavam uma proposta de educação bilíngue desde a Educação Infantil.

Seguindo essa perspectiva, em âmbito regional, a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, em parceria interinstitucional com outras Secretarias dos municípios capixabas com populações pomeranas (Domingos Martins, Vila Pavão, Pancas e Laranja da Terra), criou o Programa de Educação Pomerana

(Proepo), que referencia a língua pomerana e a cultura como elementos indispensáveis ao reconhecimento dos pomeranos, como grupo diferenciado que são na sociedade brasileira.

O Proepo é, portanto, um programa público, criado para atender às crianças regularmente matriculadas desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental. Seu objetivo geral é “desenvolver nas escolas públicas um projeto pedagógico que valorize e fortaleça a cultura e a língua pomerana, representadas por meio da língua oral e escritas, danças, religião, arquitetura e outras tradições” (HARTUWIG; KÜSTER; SCHUBERT, 2010, p. 126), sendo os seguintes os seus objetivos específicos:

Introduzir uma educação bilíngue (Pomerano e Português) nas escolas envolvidas no Projeto; identificar as transformações e permanências dos costumes das famílias pomeranas: nº de filhos, divisão de trabalho entre sexo, idade, costumes alimentares, vestuário, tipos e história das moradias, hábitos de higiene, meios de transporte e comunicação, preservação da saúde, lazer, música, danças, narrativas, brinquedos e brincadeiras da infância, jogos; resgatar a história da escola, identificando os antigos espaços escolares, materiais didáticos, antigos professores e alunos; construir a partir de pesquisas material didático-pedagógico que será utilizado nas diferentes áreas do conhecimento; valorizar a língua pomerana no ambiente escolar promovendo a autoestima dos alunos falantes da língua; trabalhar a importância da língua pomerana e o modo de vida camponês como fatores de identidade étnica e social; valorizar a língua pomerana como principal fonte de preservação da cultura; ampliar o conhecimento sobre a cultura pomerana, sem tentar isolá-la dos aspectos econômicos e sociais. [...] refletir sobre as implicações da cultura pomerana na prática pedagógica (HARTUWIG; KÜSTER; SCHUBERT, 2010, p. 126).

Embora de caráter inovador e de grande importância para as regiões envolvidas, compreendemos que, na forma como vem se configurando desde a sua implementação, com a contratação de professoras/es pomeranas/os bilíngues itinerantes, com duas aulas semanais de 50 minutos em cada turma, o Proepo assenta-se, ainda, em uma política de caráter assimilacionista. Em sua estrutura, o programa recomenda a inclusão da criança bilíngue em uma sala de aula monolíngue, com predominância do uso da língua

portuguesa, um ambiente em que, não tendo com quem interagir em sua língua materna, a criança será forçada a abandoná-la e a aprender a língua portuguesa. Além disso, tal estratégia, a meu ver, faz com que as crianças abdicuem não somente de sua língua materna, mas dos seus modos de vida, assimilando e incorporando os valores e comportamentos da sociedade nacional. Nesse modelo, o convívio total com a língua majoritária leva ao desuso da língua minoritária, a língua pomerana. Para Cavalcanti (1999, p. 387), a expressão educação bilíngue é,

[...] geralmente, mais conhecida por sua associação ao bilinguismo denominado de elite, ou seja, um bilinguismo de escolha, relacionando[-se] à língua de prestígio tanto internacional como nacionalmente. As escolas bilíngues no Brasil (e em outros países), por exemplo, escola americana, escola francesa, tem na língua alvo seu (principal e às vezes único) meio de instrução independentemente da L1 [primeira língua] do aluno.

Por isso, Maher (2007) sugere atenção com a relação desigual de forças, de poder, principalmente com as formas pelas quais o bilinguismo é percebido dentro e fora do contexto escolar. A autora destaca, por exemplo, a existência das chamadas línguas de prestígio, como é o caso do bilinguismo português-ínglês, que tende a ser percebido de maneira positiva, recebendo, portanto, mais incentivos ao uso no Brasil. Ao contrário, quando “uma das línguas envolvidas é avaliada como sendo não prestigiosa, como é o caso, por exemplo, das línguas indígenas ou de Libras” (MAHER, 2007, p. 69), no qual também podemos situar as línguas pomeranas, de comunidades de terreiros, de crianças refugiadas, dentre tantas outras já citadas neste texto, “o bilinguismo é quase sempre visto como um ‘problema’ a ser erradicado”, sublinha a autora (p. 69).

Por esse prisma, quando a língua materna é vista como um problema, o objetivo será fazer a criança dela abdicar e se tornar monolíngue em língua portuguesa (MAHER, 1997). No entanto, é preciso estarmos cientes de que aprender usando a língua pomerana ou em qualquer outra língua materna não se resume a utilizar seus códigos, pois, muito além disso, a criança também

estará relacionando sua língua à cultura, saberes e práticas sociais de seu grupo social.

### **Educação Infantil intercultural e decolonizadora: desafios na construção de um mundo outro possível: para não concluir**

O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?"

"Isso depende muito de para onde você quer ir", respondeu o Gato.

"Não me importo muito para onde...", retrucou Alice.

"Então não importa o caminho que você escolha", disse o Gato.

"...contanto que dê em algum lugar", Alice completou.

"Oh, você pode ter certeza que vai chegar", disse o Gato,

"se você caminhar bastante" (CARROLL, 2002, p. 59).

A epígrafe acima ilustra uma passagem do livro **Alice no País das Maravilhas**, de Lewis Carol, no momento em que a menina Alice faz um questionamento ao Gato Cheshire a respeito do caminho que deve tomar para sair do lugar onde se encontrava, sem apontar onde pretendia chegar. No bojo desse debate, ao contrário de Alice, entendo ser imprescindível a escolha de caminhos na busca da construção de um outro mundo possível para todas as crianças.

Na busca de caminhos possíveis rumo à construção de uma educação que reafirme o direito à igualdade na diferença desde a Educação Infantil, Faria (2011, p. 14) instiga-nos a pensar em uma docência na qual "não se ensina um conteúdo conformista, sexista, racista, classista, adultocêntrico, homofóbico, dito neutro para todas as crianças, sejam elas da elite, das camadas populares, negras, indígenas, brancas e trabalhadoras". Nessa direção, Faria e Finco (2011) apostam na construção de pedagogias descolonizadoras ou anticolonizadoras, que podem pôr o mundo de ponta-cabeça e, assim,

[...] contribuir para os estudos das crianças e das culturas infantis, dando maior visibilidade às crianças como protagonistas de uma sociedade adultocêntrica, podendo dessa forma romper com as influências de uma

ciência androcêntrica e adultocêntrica. Oferecem também elementos para a desconfiança dos discursos que pretendem construir verdades absolutas sobre as infâncias (FARIA; FINCO, 2011, p. 4).

Reconhecer, tolerar, ajudar, incorporar o diferente dentro da matriz colonial e estruturas estabelecidas ou implodir as estruturas coloniais de poder? Qual o caminho a ser trilhado? Mexer nas estruturas, nas causas da assimetria linguística, sociocultural, buscando suprimi-las, de modo que as crianças pomeranas e tantas outras subalternas possam falar a sua língua, viver suas infâncias, reconhecerem-se e serem vistas na pluralidade com respeito a sua diferença, a interculturalidade apresenta-se como outra possibilidade.

Buscamos construir outras alternativas a partir da perspectiva da interculturalidade defendida por Catherine Walsh. Originária do movimento indígena equatoriano, mas também de outros grupos subalternos, a interculturalidade crítica, “introduz o jogo da diferença colonial” (WALSH, 2019, p. 25). Percebidas em sua indissociabilidade, a interculturalidade e a diferença colonial, são:

[...] indicativas de uma realidade estrutural histórica e sociopolítica que precisa de descolonização e transformação. Mas do que isso: denota e requer uma ação transformadora, uma ação que não se limita à esfera da política e sim que infiltre um verdadeiro sistema de pensamento (WALSH, 2019, p.6).

Nessa caminhada, recuperar a esperança, não do verbo esperar, mas do verbo esperançar, como argumenta Paulo Freire (1992) em **Pedagogia da esperança**, torna-se urgente, traduzindo-se pela construção, pela resistência, pela perseverança, pela luta coletiva para juntos construirmos uma outra educação, desde a Educação Infantil.

## Referências

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria. AGUIAR, Gabriela de Azevedo. “Você precisa falar português com seu filho”: desafios para os

processos de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 167-188, 2019.

BANETTI, Pablo; VAINER, Carlos B. Migrações e Metrôpoles. **Travessia: Revista do migrante**. São Paulo: n.2, p.5-9, set.-dez, 1988. Quadrimestral.

BEZERRA, Cecília Braga. **Distantes do berço: impactos psicológicos da imaginação na infância**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Delta**, v. 15. n. especial, p. 385- 417, 1999.

CREMSHAW, Kimberle. Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, a. 10, bim. 3, 2002.

DEMARTINI, Zeila de B. Relatos orais, imigração e infância. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS*, 2006, Caxambu, 30. **Anais [...]**. São Paulo: Anpocs, 2006.

DIEGUES JÚNIOR, Manuel. **Imigração, urbanização e industrialização**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Apresentação. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p.1-15.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Cecília. Infância e diáspora: como sente- e como a escola pode receber- uma criança imigrante? **Portal Aprendiz**, 2015. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/12/18/infancia-e-diaspora-como-se-sente-e-como-escola-pode-receber-uma-crianca-imigrante/>. Acesso em: 13 mar. 2021.

GOES, José Roberto de. FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. *In*: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 177-191.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à multiterritorialidade. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HARTUWIG; Adriana Vieira Guedes. KUSTER, Sintia Bausen. SCHUBERT, Arlete. Programa de Educação Escolar Pomerana – Proepo: considerações sobre um programa político-pedagógico voltado à manutenção da língua e da cultura pomerana no Espírito Santo. **Pró-Discente**, Vitória, v. 16, n. 2, jul./dez., p. 121-133, 2010.

IBGE. Censo demográfico. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

KOHCRAUSCH, Simone. **A Educação Infantil em Nova Hartz**: de sua origem a novas possibilidades. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. (Org.). Reflexões sobre a pesquisa sociológica. **Ceru, Coleção Textos**, São Paulo, s. 2, n. 3, 1992.

LEVY, Maria Stella Ferreira. O papel da imigração internacional na evolução da população brasileira (1872 a 1972). **Revista Saúde Pública**, São Paulo, n. 8, p. 49-90, 1975.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem – Anexo In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, Autores Associados, 2005. p. 141.

MONDARDO, Marcos. **Conflitos territoriais entre Guaranis Kaiowás, paraguaios e “gaúchos”**: a produção de novas territorialidades no Mato Grosso do Sul. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

MOURA, Clóvis. O negro escravo como imigrante forçado. **Travessia**: Revista do migrante, São Paulo, v. 2, p. 29-36, set./dez. 1988.

NASCIMENTO, Maria Letícia. MORAIS, Carolina Grandino Pereira de. (In)visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo: questões para pensar a cidadania da pequena infância. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 437-458, maio/ago 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de herança**: Língua Brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração**. São Paulo: Edusp, 1998.

SILLER, Rosali Rauta. **A construção da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

SILVA, Clara. **Para uma educação planetária: princípios, valores, modelos**. Tradução de Maria da Graça Gomes de Pina. Lisboa: Rosa de Porcelana, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder, um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019.

TRESSMANN, Ismael. **Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolinguístico de comunidades camponesas pomeranas do Estado do Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005



## Situação de refúgio, infância e estrutura de sentimento

Susy Cristina Rodrigues<sup>1</sup>

O foco na visibilidade, no estudo e na compreensão da sobrevivência de crianças em situação de refúgio é assunto pertinente e de indiscutível relevância para o campo das ciências humanas e das políticas públicas. Em tempos de caos, guerras e pandemias, é notório que nem todos sobrevivem a catástrofes, principalmente as crianças. Quando conseguem fugir de seu país, seja por perseguições ou guerras, muitas delas não chegam vivas a outros territórios mais seguros. A travessia, realizada muitas vezes via rotas marítimas, é marcada pela insalubridade e insegurança, que fatalmente resulta na morte de ao menos duas crianças por dia. Segundo o ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância) e a OIM (Organização Internacional para Migração), desde 2015, mais de 340 crianças morreram afogadas no mar Mediterrâneo, sendo que o número total de mortes pode ser bem maior, pois muitas crianças fogem desacompanhadas e seus corpos ainda permanecem perdidos no mar (PROCACCINI, 2020).

Para intensificar os desafios de sobrevivência, a persistência da pandemia do Coronavírus tem colaborado com o acentuamento das desigualdades sociais, culminando em crises de ordem sanitária, socioeconômica e humanitária, que tornam os migrantes e refugiados mais suscetíveis à contaminação, com o acesso à saúde precarizado ou não garantido, caso sua situação não esteja regularizada ou documentada no país de acolhida. Com o

---

<sup>1</sup> Bacharel em Serviço Social (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2010) e Doutora em Educação (Universidade Estadual de Campinas, 2018). Trabalha na Educação Infantil, em Colônia, na Alemanha.

fechamento de fronteiras de 99 países devido à pandemia, os riscos de infecção ao coronavírus e de tráfico humano aumentam substancialmente para essa população, devido às detenções, deportações e retornos forçados (NETO; MENACHO *apud* BAENINGER *et al*, 2020).

Historicamente, a humanidade se desloca dos seus territórios de origem, impulsionados por fatores físicos ou de insegurança e ameaça humana, como catástrofes naturais, escravidão, guerras e instabilidade sociopolítica (CASTRO, 2012; HALL, 2003). Contemporaneamente, o encurtamento de fronteiras e a mobilidade criam fluxos migratórios na busca por refúgio e asilo. Os deslocamentos forçados significam a última alternativa para 70,8 milhões de pessoas no mundo (ONU, Organização das Nações Unidas, 2019), sendo metade desse contingente composto por crianças e adolescentes, e, ainda desse número, 138,6 mil ser composto por meninos e meninas separados da família no momento da busca por refúgio ou asilo.

Vale ressaltar que, no Brasil, o número de refugiados aumentou em sete vezes, desde dezembro de 2019, havendo desde o final do ano de 2020 cerca de 43 mil pessoas registradas como refugiadas, com mais de 50 nacionalidades, somados 300 mil solicitantes de asilo (ONU, 2020). A critério de comparação, na Alemanha, por exemplo, somente entre janeiro a julho de 2020, foram recebidas 55.756 solicitações pelo Departamento Federal para Migrações e Refugiados (BAMF, *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*), sendo que, no mesmo período do ano anterior, foram apresentados 86.350 pedidos iniciais; isto representa uma redução de 35,4% no número de pedidos em comparação com o ano anterior, justificada pela condição da pandemia do coronavírus (BAMF, 2020).

Diante das diversas consequências negativas em âmbito de alienação dos direitos das crianças refugiadas, além de questões que afetam a sua saúde física e mental, a sociabilidade e o acesso às políticas públicas básicas, ainda sofremos com os discursos de ódio contra as pessoas em situação de refúgio, proliferados em massa principalmente nas mídias:

É lamentável como o modo hegemônico da disseminação das narrativas intolerantes está presente no cotidiano, invadindo as redes sociais e conteúdos televisivos, apenas para citar, como modo ilustrativo, a agressão violenta de um brasileiro contra um sírio, retratada na reportagem “Saia do meu país: agressão a refugiado expõe a xenofobia no Brasil” (CARTA CAPITAL, 2017), a declaração do próprio presidente da República Jair Messias Bolsonaro, ao nomear os refugiados como “escória” (JORNAL OPÇÃO, 2015), ou ainda na Alemanha, como o partido de extrema direita AfD (*Alternativ für Deutschland*) se aproveita da crise do Coronavírus, para incitar campanhas de ódio contra os refugiados (SWR/ DAS ERSTE, 2020). Infelizmente, uma grande parcela da população aceita e reproduz esses discursos (MEDIENDIENST, 2018) (RODRIGUES, 2021, p. 484-485).

Pensar os impactos dos deslocamentos internacionais na infância atualmente pressupõe a necessidade de redefinição e ressignificação de valores, diante das transformações dadas pela globalização, que impulsionou novos modos de relações sociais, políticas, econômicas e culturais, dentro de uma espacialidade e temporalidade dissolvidos. Se, por um lado, os efeitos advindos da globalização acarretam facilidade na troca de informações e conhecimento, privilegiando-se, assim, o acesso à integração e ao movimento constante em escala global, por outro lado, a desigualdade social, o preconceito e a intolerância sofreram uma expansão significativa.

Reconfiguram-se novos hábitos sociais e mentais nos tempos contemporâneos, a partir de valores pautados na superficialidade e fugacidade, no fragmentário e vislumbre de uma “tecnologia hipnótica” (JAMESON, 2000), traduzindo a sociedade contemporânea em pós-modernidade, capitalismo tardio, modernidade tardia ou ainda neocapitalismo (JAMESON, 2000; BAUMAN, 1997; MALABOU; DERRIDA, 1999).

Outrossim, é crucial considerar os modos como o enfrentamento de situações assoladoras e violentas vividas por crianças refugiadas se relacionam e interferem na constituição de suas subjetividades e identidades, compondo as características que orientam os modos de vida, o vivido, a introdução de novos significados de uma outra cultura do país de acolhida – sob

condições de estresse e sofrimento – com a quase obrigatoriedade do aprendizado de uma nova língua e um novo modo de se posicionar como sujeito, em uma sociedade e cultura totalmente diferentes de suas origens que foram aprendidas e apreendidas.

Ao pensar em tais alterações nos hábitos sociais e mentais, é oportuno acrescentar à discussão o termo “estrutura de sentimento”, de Raymond Williams<sup>2</sup>, no que diz respeito à relação entre o abandono da terra natal, vivenciado já pelas crianças pequenas, e suas respectivas perdas, para poder sobreviver e produzir novos modos de viver no pós-fuga. Tais fatores produzem uma estrutura de sentimento com características específicas, que desenham modos de vida “em comum” do grupo social minoritário das crianças refugiadas, e evidenciam diferenças e marcos nítidos que afetam o seu desenvolvimento, principalmente quando comparamos as vidas dessas crianças com as das outras, que nunca experimentaram a situação do refúgio ou asilo.

A definição de estrutura de sentimento parte do pressuposto de que ao distinguirmos os modos como vivemos a vida daquilo que apenas acreditamos estarmos vivendo, surge o interesse em significados e valores tal como são vividos e sentidos ativamente. Desse modo, é realizada uma relação de modificação com as crenças, as experiências vividas e com os elementos que ao longo de cada período histórico se movimentam dentro de uma cultura ou sociedade, tais como a linguagem, as roupas, as construções, etc. Williams (1977, p. 121 - 135) denomina, assim, estrutura de sentimento como uma hipótese cultural, na tentativa de compreender seus elementos e suas ligações numa geração ou período, de modo interativo. Paixão (2017, p. 26-27) esclarece esse termo como “todo um modo de vida ou significados comuns que

---

<sup>2</sup> De acordo com Cevasco (2001), Raymond Williams (1921-1988), pensador marxista, é apontado como um dos pioneiros dos Estudos Culturais, sendo sua obra pouco conhecida no Brasil e seus livros disponibilizados no original em inglês, com traduções em sua maioria em espanhol e francês. As áreas de atuação de Williams perpassam a sociologia, comunicação, cultura, educação, crítica literária e dramática, ficção e militância.

são conhecidos ou que precisam ser aprendidos como parte básica”, e acrescenta que estamos diante de uma estrutura de sentimento com características endêmicas<sup>3</sup>.

O termo “estrutura de sentimento” expõe tanto questões estruturais da vida em sociedade, ligadas aos sistemas de manutenção (economia) e decisão (política), quanto à vida ordinária em comum e seus processos de produção da linguagem e dos sentimentos.

Robinson (2020, p. 5) afirma que “uma estrutura de sentimento não é algo flutuante. Ela está intimamente ligada a sua correspondente economia política. Como nos sentimos é moldado pelo que valorizamos, e vice-versa”<sup>4</sup>. Assim, compreendemos que pensar a comunicação com as crianças refugiadas permite correlacionar o conteúdo dessa estrutura de sentimento<sup>5</sup> com a proposta de compreender e cartografar os modos como a sobrevivência durante a fuga e após o refúgio são vividos e experimentados, ao considerar-se um universo bastante díspar, em comparação com os países de origem dessas crianças, com os países de acolhida.

A constante insegurança, o medo, a perseguição e a desesperança podem ser equiparadas à experiência de soldados em guerra, porém, com um lastro muito mais pesado e até mesmo injusto, por se tratar de crianças. Diante de tamanha dor, choque e

---

<sup>3</sup> Para ilustrar ou exemplificar o termo estrutura de sentimento de modo empírico, é possível pensar em uma atual “estrutura de sentimento endêmica”, construída pelos novos modos de vida impostos pela pandemia do coronavírus, como o isolamento social (ver PAIXÃO, 2020; ROBINSON, 2020).

<sup>4</sup> Tradução livre minha. Citação original: “*a structure of feeling is not a free-floating thing. It’s tightly coupled with its corresponding political economy. How we feel is shaped by what we value, and vice-versa*”.

<sup>5</sup> Para evitar mal-entendidos diante da complexidade da definição de estrutura de sentimento, é relevante elucidar que não há correspondência do termo necessariamente ao sentimento privado, pessoal ou específico de cada sujeito, mas sim, com os “(...) aspectos específicos da vida cultural e das práticas (...) como elas foram experimentadas, como partes inseparáveis de uma complexa experiência social em solução (WILLIAMS, 1979), que ainda não se precipitou/cristalizou em determinadas formas e práticas” (GOMES; ANTUNES, 2019, p. 11).

sofrimento, parafraseando Paixão (2019), as crianças podem vir a se silenciarem para a vida, a recusarem a realidade, a suspenderem as experiências vividas. Daí a importância da valorização e do incentivo à intimidade, interações e comunicações mais profundas, para proporcionar segurança, confiança e estabilidade consigo mesmo e com as famílias ou pessoas próximas (PAIXÃO, 2020).

Não é intenção da presente discussão lançar luz e ênfase em traumas ou ainda em psicoses ou neuroses, mas sim identificar em que medida a comunicação, as formas de linguagem entre as crianças refugiadas, consideradas aqui sempre sob a perspectiva de sobreviventes, se alinham com o cuidado, a proteção, a segurança, junto aos processos de formação de subjetividades e identidades, em contrapartida com o risco de produzirem um olhar de desafeto contra si e sua realidade ou de “abandonarem a si mesmas”<sup>6</sup>.

As situações adversas vividas em contextos de desastres, violências, fugas e perseguições, como as que as crianças refugiadas enfrentam, são potencialmente influenciáveis para o comportamento suicida, conforme afirmam os dados da literatura (SCHMID, 2019). Nesse sentido, evoca-se a atenção para a temática em discussão, por tratar-se de um compromisso societário, uma vez que, ao se debruçar para o campo de pesquisas com o tema crianças refugiadas, há escassez de trabalhos que tratem os deslocamentos internacionais na infância. Ainda há a necessidade de estudos que expressem os fatores de entraves na adaptação, inclusão e integração, incluindo pesquisas que avaliem as experiências pessoais de crianças e jovens refugiados, como sugerem Silva e Filizola (2019). Os autores alemães Söhn e Marquardsen (2017) também afirmam haver uma escassez de produção de bibliografia acadêmica que referencie o tema dos refugiados, partindo do pressuposto de que a discussão acerca dos aspectos biográficos,

---

<sup>6</sup> Termo utilizado por Paixão (2020, p. 16-18) em artigo no qual se discute a sobrevivência e a necessidade de novos dispositivos para enfrentamento de crises, desastres e situações adversas.

subjetivos, de interesses e necessidades da população refugiada ainda seja limitada.

Ao englobar fenômenos sociais complexos relevantes, emergentes e atuais, a saber, a situação de refúgio vivida e experimentada na infância e os meios de sobrevivência dessa população, salienta-se a importância para a realização de debates, novos estudos e pesquisas que corroborem para a visibilidade da infância nos contextos dos deslocamentos internacionais, para compreensão de seus modos de (sobre)viver, sua relação com a educação, o cuidado e seus cuidadores. Priorizar possibilidades de revisão e implantação de novas ações, projetos, planos e pesquisas envolvendo a população infantil refugiada reflete em processos de humanização nos campos pedagógico e societário, colaborando na produção de uma política pública. Além disso,

Compreender e valorizar a criança como “produtora de cultura” (COHN, 2005) e como “sujeito autônomo” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007), capaz de atuar não apenas como interlocutora em pesquisas, mas também como coprodutora de dados (ALDERSON, 2005) é fundamental para que se possa aceder às narrativas contadas por crianças. (HARTMANN, 2013, p. 53).

Certamente há uma série de fatores desafiantes que centralizam o tema da sobrevivência das crianças refugiadas e merecem destaque, os quais proponho aqui sugestivamente de modo breve: a identificação da estrutura de sentimento que delinea a sobrevivência e a capacidade do enfrentamento de vivências infantis pós-fuga, para melhor compreensão e identificação das marcas temporais nas experiências sociais emergentes na sociedade e cultura; em que medida se distinguem as suas emoções e o constante processo de constituição de subjetividades, considerando as múltiplas adversidades, como: a própria fuga do país de origem, as barreiras linguísticas e comunicacionais, o entendimento e a adaptação cultural, bem como suas consequências no contexto da pandemia do coronavírus; o mapeamento e a equiparação da capacidade de integração na nova cultura do país de acolhida, de modo a considerar e caracterizar as

estratégias que as crianças refugiadas possuem, suas reais necessidades e os recursos externos recebidos no processo de acolhida nos espaços de proteção e cuidado; a comparação de resultados obtidos em diferentes países de acolhida, com os devidos cuidados em reconhecer se os parâmetros de comparabilidade como os diferentes contextos (tamanho dos países, diversidade intranacional de cada nação, etc.), as variações e aspectos comuns entre si tornam as diferenças significantes ou não (MANZON *apud* BRAY; MASON, 2015), a fim de produzir conhecimento científico com enfoque em políticas preventivas de cuidado e proteção em âmbitos de saúde mental, educação e integração cultural, social e política.

Partindo dessas ponderações, os Estudos Culturais, baseados principalmente em Raymond Williams, contemplam os termos “estrutura de sentimento”, “cultura”, ou, de modo mais amplo, “teoria cultural” e “linguagem”, palavras-chave para entender e discutir as subjetividades e identidades das crianças em situação de refúgio. Para compreensão teórica de tal relação, é relevante retomarmos inicialmente ao conceito de linguagem, que, para Williams (1977, p. 21-44), é uma atividade prática constitutiva do ser humano e é ação social constituinte histórica. A linguagem é ainda entendida como uma experiência ativa; por meio da linguagem é possível a compreensão da realidade, de modo social, contínuo, dentro de uma sociedade ativa e em transformação, sendo uma faculdade de abertura para o mundo, de presença social e dinâmica no mundo. As crianças que vivenciam o refúgio possuem uma “marca em comum” que, de antemão, destaca-se: elas são praticamente reféns e dependentes do aprendizado e domínio de uma linguagem estranha à sua, inserida em uma cultura completamente nova, sob condições emocionais e sociais desfavoráveis e vulneráveis, tais como o estresse, a pressão, o medo, a insegurança, a confusão, em razão da não compreensão total dos acontecimentos do refúgio em si, a dor e o sofrimento, em um momento histórico assinalado pela fuga e separação de seu país. Tal marca em comum pode hipoteticamente conectar-se como

um dos elementos-chave da estrutura de sentimento, único e exclusivo, de crianças que vivem a situação de refúgio. O entendimento dos aspectos expostos se relaciona igual e diretamente com as subjetividades e identidades, conceitos que, por sua vez, imbricam-se com a teoria cultural. Williams compartilha esse pensamento em *Culture is Ordinary* (1958, p. 4), *Culture and Society* (1958, p. 295), em *Long Revolution* (1961, p. 116) e em *Marxism and Literatur* (1977, p. 121-135)<sup>7</sup>. Com fins de expor brevemente a teoria cultural baseada nos referidos trechos, parte-se do pressuposto de que a cultura produz significados e valores, e é estruturada em formas, relações, instituições, conhecimento e artes, de tal modo que sistemas de decisão, de comunicação, de geração e criação, de aprendizagem e de manutenção se relacionam e se materializam na produção cultural, de modo a modificar e estruturar o modo de vida de uma sociedade específica. Assim, a formação e o desenvolvimento de uma sociedade se constroem e reconstroem, no modo de pensar dos sujeitos que perpassa uma relação permanente com os sistemas citados, onde assume-se os significados que seguem linhas de direção em comum, sejam eles envolvidos de elementos já conhecidos, comuns (o caráter “tradicional” da cultura) e os novos elementos apresentados, que serão experimentados (o aspecto “criativo” da cultura). Tanto o tradicional – entendido também como características do dominante ou residual – quanto o criativo – o emergente – constituem os processos ordinários, que envolvem as mentes humanas, ocorre no formato de experiência social em processo, o que define traços ou marcas de uma determinada geração ou período histórico, solidificando a compreensão do termo estrutura de sentimento<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Ver Paixão (2017, p. 25-28); Cevasco (p. 48-54; 151-159).

<sup>8</sup> Longe de esgotar o assunto e respeitando a limitação desse espaço de discussão, vale ressaltar que pensar a estrutura de sentimentos é tarefa profícua que merece maior tempo e espaço para discussão; Paixão (2017, p. 25) afirma que o termo gerou uma infinidade de debates, estudos e formulações, surgindo inicialmente em Levin Ludwig Schücking (1878-1964), com suas características específicas para entender os modos de vida puritano. Schücking foi posteriormente referência para Pierre Bourdieu (1970),

A partir de um aprofundamento da análise exposta acima, estabeleço uma conexão com os modos como as crianças se posicionam e vivem no mundo – ou especificamente no país de acolhida – como sujeitos, problematizando os impactos desses processos e demandas, na formação de suas subjetividades e identidades. O elo entre ambos conceitos articula-se com a “hegemonia” em Williams (1977, p. 109-112), cuja definição não pode ser reduzida à ideologia ou consciência; ao mesmo tempo em que assume as relações de dominação e subordinação, a hegemonia não se reduz aos conceitos de manipulação e adoutrinação, mas corresponde a processos de organização e controle social nas sociedades; compreende as atividades políticas, econômicas e sociais, bem como toda a essência de identidades e relações vividas, as pressões, tensões, que fazem parte de um sistema cultural, político e econômico; constitui ainda um conjunto de práticas e expectativas ligados à totalidade da vida, envolvendo sentidos, percepções que atribuímos a nós mesmos e ao mundo; é um sistema vivido de práticas, significados e valores fundamentais constitutivos, que, ao serem experimentados enquanto práticas, parecem confirmar-se reciprocamente, adotando sentido de realidade em absoluto, para a maioria das pessoas que vivem em uma sociedade. Para finalizar, hegemonia não é sistema, nem mesmo estrutura, mas é sempre processo, é conjunto de experiências, relações, atividades e nunca pode ser somente individual, nem tampouco ocorrer de modo passivo, porém, é continuamente renovada, recriada, defendida e modificada, pois sofre resistências e é desafiada pelas pressões. Consolidada a compreensão dos modos como a hegemonia e o desenvolvimento da linguagem, em conjunto com a teoria cultural, operam, delineia-se um repertório complexo de relações diretas para entendimento

---

Jürgen Habermas (1962), Antonio Candido (1965), dentre outros. O termo estrutura de sentimento agrega complexidade, porém, não o torna impossível de compreensão. Beatriz Sarlo (*apud* PAIXÃO, 2017, p. 26) afirma que “(...) a estrutura de sentimento (...) foi uma pedra de toque da teoria cultural de Williams”.

da estrutura de sentimento e seu elo com as subjetividades e identidades. Pode-se concluir que, caracterizam-se, assim, processos de formação ampla e complexa, que engendram, ora para opacidades, ora para reforços à determinados sentidos, percepções, sentimentos, emoções e pensamentos, que demarcam os posicionamentos dos sujeitos no mundo e os modos de sentir e viver seus pertencimentos em determinados grupos, em uma sociedade e em um tempo específicos.

Como conclusão desta breve reflexão que atinge impiedosamente e diretamente as crianças, urge, portanto, a responsabilidade do incentivo no movimento do debate e trabalho a respeito da infância na situação de refúgio, como ferramenta de compromisso societário capaz de ser utilizada em instituições no fomento de programas, projetos e ações profissionais, em parceria com outras instituições que estejam inseridas na referida temática, nos campos dos Estudos Culturais, Educação, Saúde e Direitos Humanos.

Que sejam fomentadas a regulação e implementação de políticas públicas na defesa dos direitos humanos da população infantil, bem como as discussões democráticas contra “todas as formas de discriminação étnica, a saber, a necessidade de uma abertura intercultural, a construção de uma ‘cultura em comum’ (WILLIAMS, 1989), ao abarcar uma política antidiscriminatória de sensibilização em todos os níveis da sociedade” (RODRIGUES, 2021). As crianças não podem continuar a contar com a “sorte” de sobreviver, nem tampouco pagar o alto preço, sacrificando suas próprias vidas.

## Referências

BAENINGER, Rosana; VEDOVATO, Renato Luís; NANDY, Schailen (org.). **Migrações internacionais e a pandemia de Covid-19**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”, Nepo, Unicamp, 2020.

BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge). **Aktuelle Zahlen**: Ausgabe Juli 2020. Disponível em: <[https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-juli-2020.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-juli-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=2)>. Acesso em: 09 ago. 2020.

BAUMAN, Zigmunt. **Postmodernity and its discontents**. Cambridge: Polity Press, 1997.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.), *et al.* **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245741>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

CASTRO, Fátima Velez. Imigração e territórios em mudança: teoria e prática(s) do modelo de atração-repulsão numa região de baixas densidades. **Cadernos de Geografia**, n. 30/3, Coimbra, FLUC, p. 203-213, 2011/2012.

CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GOMES, Itania Maria Mota; ANTUNES, Elton. Repensar a comunicação com Raymond Williams: estrutura de sentimento, tecnocultura e paisagens afetivas. **Galáxia** (São Paulo), São Paulo, n. spe1, p. 8-21, ago. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-25532019000400008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-25532019000400008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 ago. 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (org.); Adelaine La Guardia Resende et al. (Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HARTMANN, Luciana. Medo e encantamento em narrativas orais contadas por crianças. **Revista Cerrados**, 22 (35), p. 49-69, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/14133>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. Tradução: Maria Elisa Cevalco. 2.ed. São Paulo: Editora Atica, 2000.

MALABOU, Chaterine; DERRIDA, Jacques. **Voyager avec Jacques Derrida - La Contree-allée**. Paris: La Quinzaine littéraire- Louis Vuitton, 1999.

ONU. **Número de pessoas deslocadas no mundo chega a 70,8 milhões, diz ACNUR**. 27. jun. 2019. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/numero-de-pessoas-deslocadas-no-mundo-chega-a-708-milhoes-diz-acnur/>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

ONU. **ACNUR e parceiros promovem agenda nacional para celebrar dia do refugiado**. 18. Jun. 2020. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acnur-e-parceiros-promovem-agenda-nacional-para-celebrar-dia-mundial-do-refugiado-no-brasil/>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

PAIXÃO, Alexandro Henrique. Há uma felicidade para tempos difíceis? In: **Revista Linha Mestra**, n. 41a, p. 12-22, 2020. Disponível em: <<http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/387/412>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

PAIXÃO, Alexandro Henrique. **Nas trincheiras de Raymond Williams e Donald Winnicott: esboços de Sociologia e Psicanálise Aplicadas para uma sociedade de sobreviventes**. Monografia de Conclusão de Especialização em Saúde Mental. Cefas, Campinas, 2019.

PAIXÃO, Alexandro Henrique. Raymond Williams: história intelectual inglesa, cultura e educação de adultos no pós-guerra. In: **41ª ANPOCS-GT 15: Intelectuais, democracia e dilemas contemporâneos**, 2017. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt15-26/10732-raymond-williams-historia-intelectual-inglesa-cultura-e-educacao-de-adultos-no-pos-guerra/file>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

PROCACCINI, Marco. Duas crianças se afogam por dia em média na tentativa de chegar a Europa. **ACNUR**, Grécia, 22. fev. 2020. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2016/02/22/>>

duas-criancas-se-afogam-por-dia-em-media-na-tentativa-de-chegar-a-europa/ >. Acesso em: 03 ago. 2020.

ROBINSON; Kim Stanley. **The coronavirus is rewriting our imaginations**. In: *The New Yorker*, 1. Mai. 2020. Disponível em: <<https://www.newyorker.com/culture/annals-of-inquiry/the-coronavirus-and-our-future>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

RODRIGUES, Susy Cristina. Documentário dirigido para o público infanto-juvenil: um recurso para a visibilidade da criança refugiada. In **Zero-a-seis: Dossiê: Migrações Internacionais e Infâncias**: v. 23 n. 43, p. 471-494, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/73429>>. Acesso em: 04 jul. 2021.

SARLO, Beatriz. Paisagens imaginárias: Intelectuais, Arte e Meios de Comunicação. São Paulo: Edusp, 2005. In: PAIXÃO, Alexandro Henrique. Raymond Williams: história intelectual inglesa, cultura e educação de adultos no pós-guerra. In: **41ª ANPOCS-GT 15: Intelectuais, democracia e dilemas contemporâneos**, 2017. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt15-26/10732-raymond-williams-historia-intelectual-inglesa-cultura-e-educacao-de-adultos-no-pos-guerra/file>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SCHMID, Patricia Cavalcanti. Saúde mental e restrição de liberdade: relato de experiência como médica psiquiatra em centro de detenção de refugiados. **Saúde debate** 43 (121), Abr-Jun. 2019. Disponível em: . Acesso em: 02 ago. 2020.

SILVA, Maria Cristina Borges da Silva; FILIZOLA, Roberto. **(In)Justiça social: demandas e na educação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

SÖHN, Janina; MARQUARDSEN, Kai. **Erfolgsfaktoren für die Integration von Flüchtlingen**. Nummer 484. Friedländer: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) an der Georg-August-Universität/Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2017. Disponível em: <<https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/Forschungsberichte/Forschungsberichte->

Arbeitsmarkt/fb-484-erfolgsfaktoren-integration-fluechtlinge.html>. Acesso em: 12 abr. 2020.

WILLIAMS, Raymond. **Literature and marxism**. Oxford/ New York: Oxford University Press, 1977.

WILLIAMS, Raymond. **The long Revolution**. Chatto and Windus, 1961.

WILLIAMS, Raymond. **Culture and society**. London: The Hogarth Press, 1958.



**Localizar(-se) (n) o entorno:  
entre o agir para nada e o projeto pensado  
traçados do primeiro ano do *projeto lugar-escola e cinema***

Wenceslao Machado de Oliveira Junior<sup>1</sup>

## **Introdução**

Minha aproximação com as crianças pequenas é, na verdade, um desvio e uma alegria que meus interesses pelas relações entre cinema e educação me legaram. Devido a esses interesses, fui convidado, juntamente com outro integrante do Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, o professor Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, para atuar como parceiros do *Programa Cinema e Educação*<sup>2</sup>, uma política pública da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, que estava dando seus primeiros passos. Vivíamos os primeiros meses do ano de 2016.

Em meio às muitas atividades que realizei junto a esse *Programa*, ocorreu absolutamente ao acaso minha aproximação com duas escolas de Educação Infantil, CEI Regente Feijó e CEI Cha Il Sun CEI<sup>3</sup>, a partir do meu encantamento com as ações ali desenvolvidas pela orientadora pedagógica à época, Marta de Almeida Oliveira, apropriando-se e aproveitando do cinema e seus filmes de múltiplas maneiras.

---

<sup>1</sup> Professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador no Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp. Coordenador do Projeto *Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfozes mútuas*.

<sup>2</sup> Ver <https://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/programa-cinema-educacao/>

<sup>3</sup> Elas ocupam uma mesma quadra, estando seus prédios geminados e tendo uma única equipe gestora.

Trago para esse texto<sup>4</sup> um trecho do *Projeto Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas*<sup>5</sup>, que é um dos desdobramentos desse meu encantamento pelo trabalho com cinema que já acontecia e segue

---

<sup>4</sup> Uma primeira versão dele foi publicado com título homônimo da Revista Trajeto Errático n. 1, 2021, Disponível em: <http://cidadaniaporimagem.uff.br/wp-content/uploads/sites/304/2021/01/TRAJETO-ERRATICO-1a-ed-jan-2021.pdf> Nesta nova versão foram realizadas algumas atualizações e incluída esta Introdução.

<sup>5</sup> Projeto iniciado em 2019, contando com o apoio da Fapesp [2018/09258-4 – Ensino Público] tendo seis bolsistas, profissionais da educação municipal que trabalham nas referidas escolas, Juliana Pereira da Silva de Oliveira, Mauro Antonio Guari, Mônica Araújo da Silva, Rozeli Lemos de Melo, Sandra Regina de Freitas Amaral e Wanessa Aparecida Souza Oliveira, bem como tem, desde meados de 2020, a participação da doutoranda Marcelly Camacho Torteli Faria. Cabe dizer que a pesquisa a ser realizada no Projeto foi proposta e aprovada pelo conjunto de professores e monitores das duas escolas em agosto de 2017 e, desde então, venho realizando reuniões com o grupo de profissionais da escola que compõem o Cineclubes Regente/Cha, bem como tenho acompanhado algumas das atividades da escola em várias turmas especialmente as relativas ao cineclubes, como experimentações de filmagens com as crianças e exibição de filmes para as crianças e/ou para os responsáveis/familiares.

Resumo do Projeto: “Situado no escopo geral das possibilidades e combates abertos pela lei 13006/14, esse é um projeto de acompanhamento das experiências com o cinema num lugar-escola, nesse caso, o lugar reúne duas escolas públicas de educação infantil situadas na periferia da cidade de Campinas. Essa é uma proposta de pesquisa cartográfica no encontro entre cinema e escola, entre um cinema (tomado como arte) que pretende entrar em devir cineclubes e duas escolas que pretendem entrar em devir cinema... e cineclubes. A pesquisa tem como "problema" mais geral as relações entre espaço e imagem em um contexto educativo e se configurará por acompanhar as variações mútuas no lugar-escola (espaço) e no cinema (imagem) a partir da chegada de um outro modo do cinema operar (através de dispositivos de criação) naquela comunidade escolar, outro modo do cinema produzir práticas e experiências educativas nos profissionais e nas crianças, os quais serão tomados em "condição autista", de falta de linguagem ao terem seus corpos acoplados a uma câmera, fazendo com que o acompanhamento se dê como um experimentar com Fernand Deligny, um localizar(se) (n)o terreno-lugar, fora do si mesmo. Desse acompanhamento emergirão cartografias dos afetos e dos trajetos, através de escrito e mapas realizados pelos pesquisadores da universidade e pelos seis profissionais das escolas que atuarão como pesquisadores, com diferentes funções e focos de pesquisa. Nesse sentido, é um projeto que busca realizar uma formação continuada de professores que não seja operada via capacitação, mas sim via criação de percursos diversos de (re)inventar-se professor nas proximidades do cinema.

acontecendo, com mais intensidade e diversidade, desde a implementação, em 2017, do Cineclube Regente/Cha no escopo do citado *Programa Cinema e Educação*. A citação a seguir aponta como uma situação de cinema vivenciada em uma das escolas se desdobrou no referido *Projeto* de extensão e pesquisa.

“Nossa! Como a escola é bonita!” Essa foi a frase, dita durante a exibição de um dos primeiros filmes feitos por lá, que me levou a decidir realizar essa pesquisa naquele contexto escolar. Afinal, a escola sempre esteve lá, como lugar, e foi somente ao ser tornada imagem que sua beleza se fez presente (se fez intensidade, afetou os corpos). Algo nessa frase me levou à seguinte passagem de Migliorin (2015, p.129): “Em oposição ao feio, não estava o bonito. Ela não disse que o que era feio [uma parte do bairro onde morava] havia ficado bonito, mas que o que era feio havia virado cinema”. O cinema transforma os lugares: a visualização da tomada feita num dado local colocou ambos os lugares em devir ao dobrar sobre eles outros (sem) sentidos que ainda não estavam dados.

Essa me pareceu uma boa pista para perseguir como “problema de pesquisa” (problema como aquilo que me força a pensar): o que estaria ocorrendo naquele lugar-escola onde outros modos de lidar com o cinema estavam se fazendo presentes? Junto a essa, muitas outras perguntas se fizeram desafios a serem enfrentados:

1. Seriam essas frases indícios de que há dimensões do espaço cotidiano – dos lugares – que se tornam sensíveis somente quando e se são tornadas imagens? Ou ao tornarem-se sensíveis enquanto imagens essas mesmas dimensões do espaço cotidiano deixam de ser aquilo que eram até então e o que se filma seria o devir delas (as diferenças e o processo de diferenciação) e não elas mesmas (a representação)?
2. Nesse sentido, as imagens seriam uma das referências necessárias para ver o mundo em seu devir contemporâneo?
3. Que mundo – que lugar-escola – emerge das imagens, forçando a escola a devir outra? Nesse caso, o mundo visto através das imagens seria sempre outro, algo que está deixando de ser o que era, uma vez afetado pela imagem? As imagens, então, desabam sobre as paisagens...
4. Um “corpo-com-uma-câmera” é sempre híbrido e mira o espaço – é afetado pelo lugar-escola – em seu devir imagem? Portanto, não é sensível às coisas, mas ao devir delas enquanto imagens?
5. O que ocorre quando essa criação de imagens se dá nas proximidades da arte, criações “para nada” (DELIGNY, 2015), sem objetivo algum que não o de trazer ao mundo um novo objeto sensível (uma imagem)?

Essas imagens, palavras e perguntas formam tanto o material empírico que pretendo focar quanto foram aquilo que me afetou para propor essa pesquisa à escola<sup>6</sup>. É importante salientar que a pesquisa não busca conhecer uma escola através das imagens, mas sim acompanhar as transformações/variações no lugar-escola quando um outro cinema ali se instala como nova trajetória na constelação/no encontro de trajetórias heterogêneas e copresentes que compõem um lugar, conforme o conceitua a geógrafa Doreen Massey (1991; 2008).

O que nos interessa são as afetações das trajetórias – humanas e inumanas – que configuram um lugar-escola na produção de imagens cinematográficas. Em outras palavras, o que afeta um corpo-câmera a mirar em certa direção, bem como ligar-se e desligar-se em certo momento?

Na expressão corpo-câmera dobra-se uma perspectiva conceitual (LEITE, 2011; 2015; LEITE; CHISTÉ, 2015) de que não filmamos apenas com os olhos, mas também (e talvez principalmente) com as mãos, com as vísceras, com os pés e joelhos, enfim, com todo o corpo que, ao ter acoplado a si uma câmera, passa a compor um híbrido em que ambos se metamorfoseiam ao se afetarem mutuamente: corpo-câmera que, por isso, liga-se e desliga-se conjuntamente. (OLIVEIRA JR, 2018, p. 5-6)

Na longa citação acima, fica explícito que meu interesse é pelo cinema e pela formação de professores. Não é um interesse pelas crianças pequenas. Elas são um prêmio que recebi quando me aproximei definitivamente dessas duas escolas de Educação Infantil, localizadas no bairro Boa Vista, na periferia de Campinas.

O *Projeto Lugar-escola e cinema* está inserido no escopo geral do *Programa Cinema e Educação* e efetiva-se como uma ação de extensão, pesquisa e formação continuada de profissionais da educação municipal nas proximidades da arte do cinema, sobretudo pela centralidade da experimentação com o cinema como processo de aprendizado através da criação de gestos e obras

---

<sup>6</sup> A pesquisa foi proposta e aprovada pelo conjunto de professores e monitores das duas escolas em agosto de 2017, no escopo do Programa “Cinema & Educação: a experiência do cinema na educação básica municipal”. Desde então venho realizando reuniões com o grupo de professoras e a orientadora pedagógica que compõem o Cineclube Regente/Cha, oficializado junto à Secretaria Municipal de Educação no início do ano de 2017, bem como tenho acompanhado algumas das atividades do cineclube, como exibição de filmes para as crianças e/ou para os responsáveis/familiares”.

que emergem do e no próprio encontro entre os corpos humanos – profissionais da educação e crianças – e os demais corpos, não humanos, que configuram um lugar-escola<sup>7</sup> – prédios, paredes, vidro, água, árvores, chão, pedras, brinquedos, alimentos, vento, linguagem, câmeras, telas, imagens, sons etc etc etc.

São muito mais diversos e proliferantes os corpos não humanos que povoam um lugar do que os corpos humanos. No entanto, o humanismo educacional de tantos séculos quase sempre nos impede de considerar os não humanos como presentes e atuantes em nós mesmos, humanos expostos a todos os outros corpos do entorno, com suas forças, formas e materiais. O cinema, e a atenção a ele associada, muitas vezes tornam sensíveis esses não humanos que povoam os lugares... esta é uma das apostas das experimentações cinematográficas que temos realizado e da pesquisa a elas associada<sup>8</sup>.

Esse lugar-escola, composto de duas escolas de Educação Infantil, entrou em devir cinema desde 2017, com o estabelecimento ali do Cineclube Regente/Cha, bem como o cinema ali realizado entrou em devir Educação Infantil, pois, segundo Doreen Massey (2008), um lugar é sempre um encontro, uma interação entre trajetórias heterogêneas – corpos, forças, materiais, formas, etc – que gesta negociações e devires mútuos, muitos deles imprevisíveis.

---

<sup>7</sup> Na perspectiva de Doreen Massey, o conceito de lugar está associado à copresença de uma constelação específica de trajetórias, fazendo com que um lugar seja estabelecido pelas interconexões e desconexões entre essas trajetórias e não por algum parâmetro de localização, de extensão, de origem ou de identidade (MASSEY, 2008). “Lo que confiere a un lugar su especificidad no es ninguna larga historia internalizada sino el hecho que se ha construido a partir de una constelación determinada de relaciones sociales, encontrándose y entretejiéndose en un sitio particular. Si nos desplazamos desde el satélite hacia el globo, manteniendo en la cabeza todas estas redes de relaciones sociales, movimientos y comunicaciones, entonces cada «lugar» puede verse como un punto particular y único de su intersección. Es, verdaderamente, un punto de encuentro. (MASSEY, 1991, p. 126).

<sup>8</sup> Ver ensaio *A floresta não (a)parece selvagem por todos os lados: encontros inumanos no cinema em escolas infantis* (OLIVEIRA JR, 2020).

## Ornando com o entorno

No pequeno texto *A liberdade sem nome* (1978), publicado no livro *O aracniano* (2015), Fernand Deligny traz a imagem de *ornado* para falar de “uma espécie particular de respeito às crianças sem falar que vêm viver perto de nós” (DELIGNY, 2015, p. 183).

Vê-se de que se trata: nossas atitudes e maneiras de ser ornam-se de “desvios” que não são nem um pouco necessários e que nada expressam, nada representam. Eis que se revela a instauração de uma tradição bastante leve, e o ornado se vê incessantemente reforçado por minúsculos acontecimentos que lhe servem de húmus: os agires multiplicam-se, diversificam-se, ganham em amplitude. Basta ver o que acontece quando suprimimos o *ornado* e voltamos a tocar o signo, como nos foi mostrado que devíamos fazer, desde sempre e desde antes de nosso nascimento: os *agires* definham e desaparecem.

[...]

Se existem seres refratários ao poder, é mesmo dos autistas que se trata.

[...]

Quanto ao *ornado* de além “sim” e além “não”, ele é neutro. [...] digamos que ele é refratário, palavra que lhe cai bem, melhor ainda porque as áreas de estar, em sua maioria, têm em seu *ornado* algumas pedras cuja presença convida a esses “desvios”, nem que seja em nossos trajetos e no curso de nossos projetos, pedras refratárias, em certa medida, à menor intenção.

(DELIGNY, 2015, p. 184).

Após esses parágrafos, em que o autor se dedica a indicar que para um adulto respeitar as crianças autistas – as crianças sem falar – deveria buscar “ornar” seus gestos e atitudes com “desvios” das intencionalidades, refratando-se às intenções, assim como ocorre com as pedras, que estão ali – na área de estar, no parque da escola – sem projeto ou intenção alguma, elas estão ali “para nada”. Ou seja, não estão (sobre)carregadas de signos anteriormente nelas colocados, como ocorre, por exemplo, com os brinquedos, fazendo com que as pedras não acionem nas crianças (e adultos) certas ações pré-determinadas, mas sim tenham maior potencialidade de provocar “desvios”.

O *ornado*, portanto, é este estar aí “para nada” ou, se há alguma intenção, é justamente a de deixar emergir os *agires*, gestos de espécie fossilizados pelas camadas de cultura, que podem emergir no *topos*, encontro entre um indivíduo da espécie humana e outro indivíduo de outras espécies e naturezas, como as pedras<sup>9</sup>.

Entendo que a “liberdade sem nome” referida por Deligny tem muitas possíveis interpretações no próprio texto. Uma seria aquela que efetivamente não podemos nomear como sendo liberdade, uma vez que “poder e liberdade estão no mesmo barco” e, como aponta a citação, os autistas são refratários ao poder, conseqüentemente, à liberdade. Ela simplesmente não se coloca para estas “crianças sem falar”, não só por não lidarem com a linguagem e seus signos, mas também por não se reconhecerem como algo separado/distinto do entorno no qual vivem. Outra interpretação seria a “liberdade sem nome” dos adultos – “presenças próximas” (DELIGNY, 2015) – que acompanham estas “crianças sem falar” e que alcançariam esta “liberdade” quando se acostumam a elas e, ao fazerem isto, são “libertados da perplexidade e da consternação” (DELIGNY, 2015, p. 183) diante dos gestos que “não querem dizer nada e não significam, gesto nenhum, nunca” (DELIGNY, 2015, p. 183). Concluindo com as palavras deste mesmo autor: “[e]is então a liberdade à deriva, sem ter nada a ver com o menor projeto” (DELIGNY, 2015, p. 185), sem ter nome algum.

De muitas maneiras, penso que esse autor propõe, já na década de 1970, algo que várias vertentes da educação contemporânea também propõem: os adultos que acompanham as crianças deveriam se “acostumar” com elas e entregarem-se aos seus “desvios” no encontro com seu entorno, um encontro refratário a projetos e intenções prévias e aberto a experimentar as “trajetórias

---

<sup>9</sup> Algumas destas ideias e conceitos estão presentes no texto, desdobrado do Projeto Lugar-escola e cinema, *Geografias giratórias - o agir da espécie e seu acionamento pelo lugar*, escrito em coautoria com a professora Meiry Soares da Costa Pereira, integrante do Cineclubes Regente/Cha entre 2016 e 2019 [em vias de publicação nos Cadernos Deligny].

heterogêneas” (MASSEY, 2008) que, assim como elas e estes adultos, também compõem o lugar onde vivem e vivificam justamente através deste encontro plural.

No caso do Projeto *Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas*, o encontro se faz em um lugar-escola em que uma de suas apostas foi na (in)certa “condição autista” a que foram forçados os adultos-professores que se dispuseram a realizar experimentações com o cinema na Educação Infantil, a despeito de seu desconhecimento ou pouco conhecimento da linguagem audiovisual. Esses professores tornaram-se corpos-câmera (LEITE, 2015) que, ao desconhecer ou conhecer pouco a linguagem do cinema, experimentaram seu entorno, muitas vezes, “sem (o) falar” audiovisual(mente), uma vez que desconheciam e não controlavam seus signos.

Os corpos-câmera professores estariam, portanto, experimentando(-se) o lugar-escola na ausência de linguagem audiovisual que os amparassem em suas filmagens, forçando-os a uma certa “condição autista” que faria com que os elementos do espaço (as coisas e pessoas da escola) atuariam como força de atração maior que o “si mesmo” de cada professor, fazendo com que as filmagens venham a se dar ao sabor das errâncias de um corpo-câmera atraído pelos acontecimentos do lugar-escola. Essas ações “acionadas pelo *topos*” (lugar) exigiriam, para serem registradas, uma cartografia semelhante à que Deligny utilizou com os autistas, a qual se faz com os traçados errantes dos corpos-câmera em seu encontro com o espaço. (OLIVEIRA JR, 2018, p. 12)

Neste sentido, experimentar com o cinema forçou esses adultos-professores a participarem do *ornado* que se fez sensível no lugar-escola, atuando nele não a partir de *projetos pensados* e intencionalidades prévias, mas sim por experimentações e desvios.

Mas, como escreveu o próprio Fernand Deligny, “[s]erá possível que não tenhamos intenções, nós-aqui? Provavelmente não” (2015, p. 184). É nesse fio da navalha, entre o *agir* acionado por algo do lugar e o *fazer* acionado por algum *projeto pensado* do sujeito-professor, que os filmes foram emergindo desde o início do Cineclube Regente/Cha.

Este é o contexto empírico e conceitual em que linhas intensivas emergiram neste primeiro ano do Projeto. De um lado, o cada vez maior conhecimento da linguagem audiovisual leva as filmagens (e, principalmente, os filmes) a serem realizadas a partir de projetos pensados pelos professores. De outro, os desvios e os *agires* seguem emergindo devido à nossa insistência na experimentação de formas distintas de fazer cinema, através da invenção de “dispositivos de criação de imagens” (MIGLIORIN, 2015) ou da abertura para (produzir) os acontecimentos (VILELA, 2010).

Num sentido acontecimental o mundo não é nem objectivo nem subjectivo. O acontecimento é o próprio movimento de metamorfose do mundo e do sentido: uma metamorfose do im-possível. Rasgado inesperadamente no corpo partilhado do mundo e do indivíduo, o acontecimento é o que dá acesso ao *aberto* do mundo que se abre nele à possibilidade do im-possível. (VILELA, 2010, p. 407 – grifos do original)

O impossível sendo aquilo a que se chega não a partir de um traçado já previsto, possível de ser trilhado, mas que se *encontra* quando se é forçado a criar um ato-linguagem para dizer algo que escapa às palavras e significados já existentes.

A linha traçada como tensão e mistura entre o *agir* no entorno e o *projeto pensado* é a primeira linha intensiva que emergiu. Se diversas vezes sentimos que é através do *agir para nada* que temos criado atos-linguagem com nossos filmes e filmagens, tornando sensíveis forças e formas, materiais e sensações do lugar-escola para os quais ainda não temos palavras, muitas vezes sentimos que nossas filmagens e filmes são realizados como *projetos pensados* para mostrar e/ou dizer algo já previsto antes mesmo do início das filmagens, e cuidadosamente perseguido durante o processo de montagem e edição<sup>10</sup>.

Esta é a linha intensiva que modula as demais, fazendo com que as “forças e formas, materiais e sensações” que compõem o

---

<sup>10</sup> Sobre os processos, as reflexões e as diferenças sobre montagem e edição ver artigo Coisas inventadas: montagem e edição em um cineclube escolar (AMARAL; GUARI; OLIVEIRA JR, 2021).

lugar-escola apareçam de maneiras bastante variadas nos filmes e filmagens realizados no entorno onde emergem o *agir* e o *fazer* dos corpos-câmera.

### **A criança presente na frente das câmeras... e nas telas**

A grande maioria das filmagens feitas pelos integrantes do *Cineclube Regente/Cha*, desde 2017 e do *Projeto Lugar-escola e cinema*, a partir de meados 2019, foi realizada pelos professores e professoras que integram ambos. Este era mesmo o escopo inicial do *Programa Cinema & Educação* e dos cineclubes implementados nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Caberia, como tem ocorrido, aos próprios professores levar o cinema até as crianças e às/aos jovens estudantes.

Na CEI Regente Feijó e na CEI Cha Il Sun não foi diferente.

Mas desde o início do ano de 2019 havíamos definido experimentar colocar mais vezes a câmera – o celular – nas mãos das crianças, mesmo dos bebês<sup>11</sup>. Este foi um dos motivos de

---

<sup>11</sup> A respeito de entregar o celular aos bebês, o bolsista Mauro Guari enviou o seguinte relato: “Sobre as experiências das crianças: em 2018 com as crianças do AGI coloquei a câmera/celular nas mãozinhas das delas. Em um primeiro momento tal experiência não se mostrou satisfatória. Primeiro pensei que as crianças iriam jogar ou deixar cair o aparelho no chão, o que não aconteceu. Porém, ao pegar o celular, elas colocavam os dedinhos exatamente no lugar da lente, o que não deixou de ser um dispositivo, pois quando elas tiravam e deixavam os dedos produziam imagens interessantes, mas quando mantinham os dedos nas lentes, não filmavam nada (a não ser o dedo). Mais tarde, com o decorrer do ano eu tive uma surpresa. Ao colocar o aparelho para filmar em modo *selfie* eu percebi uma maior interação das crianças com a câmera, pois eles se viam. Isso mudou completamente a relação câmera/criança, pois ao caminhar “se vendo”, as crianças começaram a filmar e produzir filmes, abriu-se então um novo dispositivo de interação”. Neste relato, além das experimentações muito corajosas (uma vez que o aparelho era o celular do próprio adulto-agente de educação infantil), há algo que divide opiniões entre nós e entre pesquisadores de bebês: eles de fato “se” veem ou veem alguma forma-criança, semelhante às que ele interage na escola, seus colegas de turma? Esta é uma questão que se coloca de maneira ainda mais constante quando consideramos o pensamento de Fernand Deligny acerca do “se”

recebermos a doação de um celular para ser usado somente nas filmagens do Cineclube e, posteriormente, do Projeto. Desta forma, o risco de perdas de dados e estragos de equipamentos pessoais seria eliminado. Facilitaria deixar as crianças levarem o celular para filmar onde quisessem.

Vivenciamos muitas situações em que o celular esteve nas mãos das crianças. Em minhas estadias semanais no lugar-escola, fiquei responsável por realizar algumas destas experiências e me recorde de acompanhar diversas filmagens, tendo, inclusive, assistido a algumas delas na própria tela do celular, acompanhado ou não de quem filmou ou de outras crianças. Mas não somente eu acompanhei situações como essas. As bolsistas do Projeto também o fizeram, e cheguei a ouvir relatos de disputas entre as crianças para decidir quem iria filmar primeiro e de filas para filmar e falas do tipo “agora sou eu”.

Mas a quase totalidade das *filmagens das crianças* permanece no arquivo, tendo sido utilizadas somente em três filmes realizados até agora: *FiOs TrAmAdOs Ao AcaSo*, *Sohlepse* e *Sem direção*<sup>12</sup>, este último um “filme de arquivo”<sup>13</sup>.

Nas *filmagens dos adultos* vemos crianças crianças crianças em todos os ângulos e distâncias. Podemos afirmar que, justamente por serem as crianças o seu foco de trabalho, os professores e as professoras têm seus olhos e corpos direcionados a elas e para elas direcionam suas câmeras. Filmam a infância que é vivida na escola, como costumam dizer. Talvez por isto, mesmo quando o “problema” cinematográfico é a sombra ele se converte em “como

---

(reconhecer-se) ser tributário da linguagem; se o os bebês ainda não a possuem, não poderiam “se ver” na tela do celular em modo *selfie*, algo semelhante ao que ocorre com eles diante dos espelhos.

<sup>12</sup> Respectivamente: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_0KEVQ8MSF4](https://www.youtube.com/watch?v=_0KEVQ8MSF4) Realização coletiva do Cineclube Regente/Cha, <https://www.youtube.com/watch?v=uTrzPEMo2TU> Realizado pelo bolsista Mauro Guari e <https://www.youtube.com/watch?v=8nWeuNLGftc> Realizado pela bolsista Wanessa Oliveira.

<sup>13</sup> Sobre o cinema de arquivo que temos experimentado ver artigo *Desarquivando um cineclube escolar - primeiras experimentações com cinema de arquivo* (OLIVEIRA; OLIVEIRA JR, 2021).

filmar as sombras das crianças”? Ou “como utilizar as silhuetas das crianças como matéria-prima do cinema”?<sup>14</sup>

Desta maneira, o lugar-escola que emerge dos filmes vistos nas sessões do Cineclubes ou de um passeio pelo Canal Regente/Cha<sup>15</sup>, no Youtube, é um lugar povoado de crianças de todos os tipos interagindo entre si e com outras “trajetórias heterogêneas” que compõem aquele lugar-escola, sejam os brinquedos existentes no parque ou entregues pelos profissionais às crianças, sejam materiais e seres que encontram no parque das escolas, aí incluídos todos os tipos de chão.

São raríssimas as cenas em que não há uma criança ou muitas delas. Elas aparecem de infinitas maneiras e em diferentes “pedaços”: pés, cabelos, pernas, peitos, braços e mãos. Mas raramente aparecem focadas na cintura, sejam vistas de frente ou de costas; com isto, raras são as bundas vistas de perto e, geralmente, assim como no cinema e televisão comerciais, há o privilégio do rosto (e de partes dele), quando o enquadramento é próximo, assim como há o privilégio do corpo inteiro quando o enquadramento é de conjunto ou em grande plano.

O mais importante é mostrar o que as crianças estão fazendo. Se estão fazendo algo detalhado, como “comidinhas de areia” ou bolhas de sabão nas mãos, então o enquadramento é próximo; se estão fazendo algo coletivo, como futebol, então o enquadramento é distante. O filmador adulto não entra no meio da brincadeira para filmar de outros modos. Parece impedido de fazê-lo, pois isto “atrapalharia” a brincadeira. É um impedimento escolar, estabelecido sob o imperativo de uma suposta espontaneidade das crianças.

Interessante pensar em como esses impedimentos vão fazendo parte das práticas cinematográficas e auxiliando a criar uma certa

---

<sup>14</sup> Ver, por exemplo, o filme *A magia de brincar* [https://www.youtube.com/watch?v=fvn2T\\_YA7Bg](https://www.youtube.com/watch?v=fvn2T_YA7Bg) Realizado pela bolsista Juliana Oliveira tendo composição musical da bolsista Mônica Araújo da Silva.

<sup>15</sup> [https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n\\_HGEH4fDvK3A?reload=9&view\\_as=subscriber](https://www.youtube.com/channel/UCrSABemrU4n_HGEH4fDvK3A?reload=9&view_as=subscriber)

“estética geral” dos filmes, em que passa a ser notado aquilo que aparece muito e aquilo que permanece ausente.

Nesta estética geral, por exemplo, podemos afirmar que importam somente as personagens, que são elas a matéria-prima utilizada pelos bolsistas-cineastas para produzir seus filmes e expressar “o que se passa” ali, num esforço muito próximo ao do documentarista clássico: mostrar como é a vida das pessoas – neste caso, das crianças – sem interferir nela.

Na cartografia deste primeiro ano do Projeto, esta foi a linha dura mais comum e persistente que configura nosso modo de fazer cinema. Mas há também linhas flexíveis, como aquelas que promovem cenas filmadas nas quais se nota a interferência de algum adulto; são cenas “roteirizadas”, quase sempre com roteiros que visam repetir algo ocorrido ou registrar algo corriqueiro. Há também linhas de fuga, experimentais, como no filme *Gustavo entrevista*<sup>16</sup>, em que duas filmagens simultâneas são realizadas, uma provocando desvios na outra: um tanto de roteiro, um tanto de incômodo, um tanto de surpresa, um tanto de...

Seja como for, são os personagens-crianças que regem o cinema que temos feito. As demais trajetórias que compõem o lugar-escola tornam-se visíveis somente como fundos das cenas da “infância filmada como ela é”. Raramente algumas destas outras trajetórias, sejam árvores, sejam brinquedos, sejam animais, sejam gramados são tomadas como elementos cinematográficos que poderiam trazer sentidos e sensações para a filmagem e o filme<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=m1-SplAAx0E> Realizado pela bolsista Sandra Amaral.

<sup>17</sup> Estas outras trajetórias, não humanas, só vieram a assumir centralidade nos filmes quando o contingenciamento ao ensino presencial já durava mais de seis meses e, então foram realizados algumas obras em que não são as crianças que aparecem nas imagens, ainda que sejam elas a que se referem ou se dirijam os filmes. Ver os filmes *À espera* - <https://www.youtube.com/watch?v=LiriYT5Dan0&t=20s> - e *Esopinhos* - [https://www.youtube.com/watch?v=fvn2T\\_YA7Bg&t=6s](https://www.youtube.com/watch?v=fvn2T_YA7Bg&t=6s) – realizações coletivas do final de 2020.

Mesmo assim, sem grande importância nos projetos pensados de filmagens e filmes, podemos afirmar que há certas presenças mais constantes para além das crianças. A mais marcante delas é o parque. Mais de 80% das filmagens foram feitas nele, quase sempre como cenário onde alguma cena da infância foi filmada. Outras presenças como cenário também podem ser notadas, tais como a sala do cineclubes – nas filmagens das sessões coletivas de cinema –, o pátio interno aberto (entre as duas escolas), a horta, o pátio interno fechado e os dois refeitórios (um em cada uma das escolas), bem como as salas de aula dos profissionais envolvidos no Cineclubes Regente/Cha (mas não só, pois há outros profissionais que filmam, realizam pequenos filmes e/ou enviam filmagens para os membros do Cineclubes fazerem os filmes). Os locais da escola onde as crianças não frequentam, como as cozinhas de ambas as escolas e as salas da direção, são praticamente ausentes nas filmagens e filmes.

Mas se é verdade que em 90% das filmagens aparecem crianças, os 10% restantes expõem os *topos* que emergiram nas conexões com o entorno próximo. Em primeiro lugar aparecem as filmagens de insetos e pássaros e galinhas, animais que vivem ou passam pelo parque. Junto com eles aparecem as árvores ou os locais onde estes animais vão comer. Os animais são tomados como personagens foco da filmagem e, por estarem normalmente em movimento, raramente são filmados em câmeras fixas ou quase fixas. O enquadramento é tão próximo quanto foi possível para o filmador ou o programa de edição que porventura tenha sido usado e permitido a “aproximação digital” sem que se perca a identificação do animal.

As árvores seriam o segundo elemento do lugar-escola que mais atrai os corpos-câmera adultos que, geralmente, as filmam em panorâmicas de baixo para cima ou somente fixando suas copas tendo o céu ao fundo. Não há, por exemplo, panorâmicas de cima para baixo ou filmagens de detalhes das árvores ou demais vegetais que existem nos parques. Estes detalhes aparecem somente nos fundos de cena das filmagens das crianças, dos insetos e demais animais.

Ainda assim, é possível verificar que há algo que “remete ao selvagem” no cinema que temos produzido nas duas escolas, uma vez que a grande maioria dos filmes (e isto é ainda mais marcante nas filmagens não utilizadas presentes no nosso arquivo) se passa no parque, em meio ao que há de mais próximo das trajetórias daquilo a que chamamos natureza, fazendo com que, em todas as sessões de cinema, o conjunto das imagens vistas na telona nos desloca dos espaços fechados, das salas de aula e pátios, para os espaços abertos, sob o céu, em meio às árvores e sobre o chão de terra e grama. Esta característica do cinema que temos realizado está no centro do ensaio *A floresta não (a)parece selvagem por todos os lados: encontros inumanos no cinema em escolas infantis* (OLIVEIRA JR, 2020), cujo resumo apresento a seguir:

As filmagens produzidas por professoras e crianças podem funcionar como defensoras da floresta? A floresta, enquanto multiplicidade imprevisível do que nos é comum, invade o cinema na escola por todos os lados. Este texto é desdobramento da pesquisa Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas e aponta a escola como um lugar, um modo de fazer cinema e muitos corpos docentes e infantis emergiram como potências cinematográficas nos pequenos filmes que vivificam a floresta em meio à cidade, performando um cinema selvagem, atravessado por forças e esquecimentos.

Por fim, os sons (especialmente gritos e choros, mas também cantos de pássaros ou ruídos de animais) são fortes acionadores dos corpos-câmera. Mas se os corpos são acionados pelos gritos e choros, raramente filmagens são realizadas e, quando o são, mais raramente ainda são utilizadas na composição de filmes, pois mostram situações tidas como delicadas ou constrangedoras para crianças e profissionais. Em duas situações o choro foi filmado, o processo coletivo de discussão dos filmes *Fogueira*<sup>18</sup> e *Despedida*<sup>19</sup> levou ambas as realizadoras a cortarem total ou parcialmente a

---

<sup>18</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=vbSy0Ryq6hM&t=7s> Realizado pela bolsista Sandra Amaral.

<sup>19</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=RQYBMPxovUw> Realizado pela bolsista Wanessa Oliveira.

visibilidade das crianças chorando, mantendo, no entanto, a sonoridade do choro na composição da cena, conforme pode ser lido no relato da bolsista Sandra Amaral, realizadora do filme *Fogueira*, publicado no capítulo *Arte e democrazia tra cinema e scuola dell'infanzia*.

Este filme trouxe à tona uma questão que causou um pouco de incômodo: as disputas (brigas) entre as crianças, principalmente quando isso é registrado e pode vir a ser cena de um filme. Por conta da disputa acirrada, o empurra-empurra entre duas crianças, o filme *Fogueira* teve mais de uma versão e foi objeto de longas conversas entre os componentes do Cineclube. Colocar ou não o momento em que a menina chora? O momento em que o menino empurra mais forte? Isto seria algo que coloca a criança em situação vexatória ou seria somente uma situação corriqueira entre crianças, dentro e fora das escolas de educação infantil? Como uma questão ética da imagem, deveríamos conversar com os pais das duas crianças envolvidas antes de finalizar o filme, perguntando a eles o que pensavam? Somente após isto poderíamos decidir se as imagens do conflito comporiam ou não o filme?

Quando entramos em contato com as filmagens da disputa e do choro, elas nos levaram a pensar nas questões éticas acima, relativas à exposição destas crianças e das famílias, o que fez com que a manutenção destas cenas na versão final não fosse propriamente tranquila. Isto gerou algumas versões do filme, para decidir o que seria ou não retirado deste embate entre as duas crianças. Algumas vezes tirei demais e o filme ficou com um “buraco”; em outra versão, em que tirei de menos, as cenas ainda geravam algum desconforto. Foram feitas também duas versões em que o som ambiente (o choro) foi retirado, mas mesmo assim as cenas pareciam incomodar.

Após muitas conversas e opiniões divergentes, a versão final do filme *Fogueira* seguiu com cortes na edição da imagem na parte do acirramento da disputa entre duas crianças. Foi retirado cerca de um minuto dos quatro de filmagem inicial. Contudo, o áudio deste momento se manteve no filme, pois consideramos que assim o filme poderia apresentar, com veracidade maior, o que se passou naquele momento entre as crianças. A solução fílmica para a questão ética foi dessincronizar o som da imagem, fazendo com que, em muitos momentos, escutemos os sons de imagens que não estão sendo vistas. (OLIVEIRA JR; AMARAL, 2019, p. 113 – tradução nossa)

No caso do filme *Despedida*, a opção foi por retirar integralmente a cena em que víamos uma criança chorando,

mantendo somente a sonoridade do choro a compor a cena, na qual vemos um corredor vazio.

### **A criança presente atrás das câmeras... e sua “ausência” nas telas**

Ainda que muitas crianças tenham feito dezenas de filmagens pelo parque, quase nenhuma delas compôs um filme exibido nas sessões ou postado no canal do Youtube do Cineclube Regente/Cha. Nosso planejamento para 2020 era exatamente este: com os equipamentos comprados pelo Projeto os adultos não mais filmariam (ou filmariam muito pouco), estabelecendo o protagonismo das crianças em todos os momentos do fazer cinematográfico. A pandemia e seu consequente distanciamento físico impediu que isto viesse a ocorrer.

No entanto, os integrantes do Cineclube acompanhamos e incentivamos muitas situações em que as crianças filmaram nos anos anteriores. Nestas *filmagens das crianças* vemos muitas crianças, especialmente aquelas que estão mais próximas, espacial e/ou afetivamente, de quem segura a câmera. No já citado filme *Sem direção* isto fica bastante nítido. Mas também vemos outras coisas, especialmente nas filmagens de crianças menores<sup>20</sup>, as quais saem andando ou correndo até (ou atrás de) algo. Elas não identificam olho e mão, fazendo com que as filmagens sejam realizadas *pelo corpo todo de quem filma*, tendo de maneira mais nítida o desacoplamento olho-mão como vetor principal. Em outras palavras, as filmagens realizadas por crianças pequenas não se parecem com aquelas realizadas por jovens e adultos, uma vez que, ao contrário destes últimos, seus olhos não controlam suas mãos (e muito menos o corpo) em muitos dos momentos em que estão filmando.

---

<sup>20</sup> No caso dos bebês isto é ainda mais marcante e a imagem que mais vemos nas filmagens feitas por eles é a mistura de cores, luzes e escuridões gravadas na imagem por conta dos dedinhos que são colocados sobre a lente que filma. Sobre isto, ver parte *O cinema no berço* do capítulo *Encantamentos e desassossegos - fragmentos dos (des)encontros entre cinema e escola de educação infantil* (OLIVEIRA JR et alii., 2019).

Nas crianças um pouco maiores, há certamente uma tentativa de filmar de um determinado jeito ou uma determinada coisa, mas estas crianças ainda não estão tão “dentro de si mesmas” (não têm projetos pensados tão fortes e enrijecidos) e, justo por isto, o entorno ainda é por demais sedutor em suas variações e surpresas, fazendo com que os “ornados” e “desvios” ocorram com muita frequência. Esta frequência de “desvios” é ainda maior quando elas experimentam “filmar qualquer coisa” ou quando algo do entorno (lugar-escola) os afeta capturando seu corpo e seus gestos de filmar: nestes momentos filham aquilo que as afetou e não propriamente aquilo que queriam filmar (seu projeto pensado). Mas se a intensidade do afeto for tamanha, certamente a câmera será “esquecida” nas mãos ou mesmo deixada de lado (filmando “autonomamente” o que tiver diante dela). Estas “imagens autônomas” tornam sensível ao espectador a intensidade do extracampo, não visível, mas passível de ser sentido no abandono da câmera e no “nada” que foi filmado.

Em outras palavras, as crianças já estão presentes “atrás” das câmeras, mas esta presença ainda não se fez notar nas telinhas do canal do Youtube e na telona das sessões de cineclube, fazendo com que certos tipos de filmagens e certos modos de “aparecimento” do lugar-escola estejam, ainda, ausentes do público maior, estando restritos àqueles que acompanharam ou assistiram às filmagens no arquivo do Cineclube Regente/Cha.

Ainda nos falta trazer à tona tanto nos filmes quanto nos escritos e reflexões a presença das crianças como realizadoras de filmagens e filmes, a exemplo do que fizemos com a presença delas que impregna as telinhas e telonas quando assistimos ao filme *Composição Coletiva I - Homenagem a Len Lye*<sup>21</sup> produzido em oficina de cinema direto na película com uma turma de crianças de quatro

---

<sup>21</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=Sery6gHRSdU> Realizado pelo cineasta Sebastian Wiedemann em oficina de cinema promovida pela bolsista Sandra Amaral com o apoio da bolsista Rozeli Melo.

a seis anos<sup>22</sup>. Neste filme, a presença das crianças – e de diversos tipos de infâncias – torna-se sensível não na visibilidade direta de seus corpos, mas nas marcas deixadas por eles na película utilizada para fazer o filme.

São exatamente estas marcas indiretas que se tornam sensíveis (visíveis? audíveis?) quando as crianças estão atrás das câmeras, ainda que atrás seja um modo equivocadamente de dizer, uma vez que, nas mãos delas, as câmeras não necessariamente se identificam aos olhos, mas se parecem muito mais a um brinquedo que, uma vez seguro nas mãos, pode “servir para o que vier” em seu encontro com o entorno do lugar-escola, situação esta que está expressa nos planos-sequência do citado filme *FiOs TrAmAdOs Ao AcAsO* em que somos colocados *junto ao corpo* (e não diante dos olhos) de uma criança de menos de dois anos a andar e correr pelo parque da escola.

### **Distintos corpos-câmera, distintos lugares-escola**

Como última linha intensiva deste primeiro ano do Projeto, trago a direta relação entre o corpo-câmera que filma e o tipo de espaço que ganha expressão nas imagens quando as filmagens são projetadas/assistidas em alguma tela. É uma linha que se desdobra e se emaranha nas duas anteriormente apresentadas, uma vez que trata das diferenças entre as *filmagens dos adultos* e as *filmagens das crianças*.

É importante ressaltar que seguimos as proposições trazidas por Migliorin (2015) de apostarmos nas potências das imagens vistas/projetadas e não propriamente nas intencionalidades dos realizadores. Esta linha, portanto, emergiu ao assistirmos aos filmes e às filmagens e não ao acompanharmos/conversarmos com adultos e crianças a respeito de como eles filmaram.

---

<sup>22</sup> O processo de produção deste filme está relatado e discutido no texto *Infancia y afectos in-comunes entre la mise-en-expérience y la mise-en-situation-école. Algunas notas sobre modos de experiencia cinematográficos en una escuela infantil de Campinas (Brasil)* (WIEDEMANN; AMARAL; OLIVEIRA JR, 2021 – no prelo).

A primeira destas diferenças emerge do “modo geral” como o lugar-escola aparece nas filmagens. Nas *filmagens dos adultos* estamos perto ou longe de determinado fragmento do lugar-escola. Por exemplo, se a filmagem se inicia perto de uma criança ou animal ou gesto, caso ocorra algum movimento naquilo que está sendo filmado, o filmador busca manter o mesmo enquadramento de proximidade, “movimentando-se” junto. O mesmo ocorre nas filmagens de longe. Muito raramente temos uma ampliação ou redução da “quantidade de espaço” enquadrado e raramente temos o acompanhamento de uma situação filmada por um longo “espaço percorrido”. O que se pode intuir dessas *filmagens de adultos* é que são realizadas por corpos-câmera parados ou com pouco movimento.

Nas *filmagens das crianças* vemos que o “tema” é filmado preferencialmente de perto ou com aproximações. Quando estas últimas ocorrem, o espaço é mostrado em *travellings* para frente, vamos nos aproximando mais ou menos lentamente de algo ou alguém. O que se depreende deste espaço visível nas filmagens é que as crianças caminham em direção a “algo” e, mais do que isto, quando este “algo” é um local, elas *entram no meio* dele, sejam moitas de arbustos ou salas de aula, sejam brinquedos, como o labirinto, sejam brincadeiras, como o futebol. Neste sentido, podemos afirmar que nestas filmagens temos mais comumente o perto e o longe em um mesmo plano-sequência ou em duas ou mais tomadas distintas, mas feitas na sequência uma da outra.

Talvez como resultado de corpos-câmera mais parados e corpos-câmera em movimento, a segunda diferença aparece na dinâmica estabilidade/instabilidade (ou seria melhor pensar em velocidade?) das filmagens do espaço.

Nas *filmagens das crianças*, o lugar-escola aparece instável em suas visibilidades, em que ali “tudo oscila”, como se estivéssemos em um barco no oceano ou que a própria superfície em que “pisamos” é “ondulante”, como o chão das “casinhas de bolinhas de plástico” das escolas infantis. Esta oscilação daquilo que vemos faz com que, para o espectador, a “horizontalidade habitual” com

que se observa o mundo (a de um corpo parado de pé ou sentado) só seja alcançada com um esforço de imaginação (o que estaria em cima e embaixo? O que estaria à frente, atrás e na diagonal? O que estaria...) ou abandonada de vez, deixando o corpo-espectador entregue ao que as imagens *solicitam* dele.

Essa estranheza em pensar que as imagens *solicitam* (ou mesmo *exijam*) ações do corpo-espectador que as assistem é o que efetivamente temos vivenciado diante das filmagens feitas por crianças pequenas, como já vem apontando fazem alguns anos as pesquisas de César Donizete Pereira Leite<sup>23</sup>, e é também o que temos vivenciado ao acompanhar as crianças pequenas nas sessões de cineclube, uma vez que elas realizam gestos e movimentos que são nitidamente acionados pelas imagens (e sons) que estão vendo (e ouvindo) no filme.

Ainda que estas sejam características presentes nas *filmagens das crianças*, há um *filme de adulto*, *Quem quer casar?*<sup>24</sup>, realizado como uma experimentação, um Minuto Lumière, ainda no ano de 2017, que tem feito seus espectadores “marear” diante das “imagens rotativas” a que ele nos expõe, fazendo com que o corpo-espectador se mova forçado pelas imagens; muitas vezes os movimentos dos adultos frente a este minuto de imagens são os de fechar os olhos e/ou segurar em algo ao redor.

Temos pensado bastante a respeito desta “característica estética” da oscilação das filmagens, apontando-a como uma potencialidade para experimentarmos outros modos de espectação do cinema em que o corpo não fique sentado e/ou parado, apoiando-nos, inclusive, no que vem sendo cada vez mais comum em exposições de artes visuais.

Neste sentido é que, talvez, seja mais interessante pensarmos em velocidade das filmagens e não em oscilação/instabilidade, dando sentido à velocidade tanto a partir do modo como ela

---

<sup>23</sup> Ver, por exemplo, o vídeo, de 2014, *O que pode a imagem?*

<https://www.youtube.com/watch?v=LYR6xRpJbdE>

<sup>24</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=uCL4qNmy\\_0I](https://www.youtube.com/watch?v=uCL4qNmy_0I)

aparece nos escritos de Deleuze e Guattari quanto a partir do próprio acompanhamento empírico dos movimentos corporais das crianças (e adultos) nas sessões do cineclube.

Por fim, aponto que esse modo de filmar das crianças também tem uma outra característica instigante, que é vermos quem está filmando, uma vez que é comum a criança que filma também se filmar num mesmo plano-sequência em que filma o entorno onde se situa. Cabe salientar que esta é uma característica completamente ausente nas *filmagens dos adultos*, pois eles filmam “de fora”, como observadores da infância que se efetiva diante deles.

Nas filmagens realizadas pelos adultos, a “horizontalidade habitual” é reafirmada todo o tempo, seja quando as câmeras estavam paradas em algum local ou suporte, seja quando estavam nas mãos dos filmadores (quando há uma ligeira oscilação nas imagens). São muito raras, por exemplo, filmagens na diagonal da superfície, enquanto são frequentes as panorâmicas, especialmente quando o “tema” filmado abarca espaços amplos. Panorâmicas são raríssimas nas *filmagens das crianças*, talvez porque realizar um panorama “responde ao desejo de abarcar e de circunscrever o espaço” (CASTRO, 2015, p. 28) e este desejo seja mais presente nos adultos que buscam contextualizar o que filmam “de fora”, enquanto as crianças, digamos, filmam de dentro da situação filmada, filmam enquanto vivenciam o que está sendo filmado.

Por outro lado, é justamente o foco nas ações das crianças, a busca por circunscrever o espaço e a maior estabilidade das *filmagens dos adultos* que nos permite acompanharmos os infinitos movimentos dos corpos das crianças em interações variadas com as demais trajetórias heterogêneas que compõem o parque da escola. Foi justamente ao vermos em muitas destas filmagens o movimento de girar que notamos como ele é insistente e repetitivo entre as crianças, levando-nos a relacioná-lo com um possível *agir*, nos termos de Fernand Deligny (2009; 2015)<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Ver o já citado ensaio *Geografias giratórias - o agir da espécie e seu acionamento pelo lugar*.

Interessante notar que a câmera fixa (fixada no chão ou em algum outro local ou suporte) foi a mais exercitada como estratégia para experimentar(-se) outros modos de criação de imagens, principalmente entre os adultos (ver, por exemplo, filmes como *Fogueira* – câmera no chão dentro de uma “coluna” de pneus – e *Fogo*<sup>26</sup> – câmera colocada no chão próximo a crianças brincando). Entendemos este tipo de experimentação com câmera fixa como uma tentativa de reduzir a extrema centralidade daquilo que está em quadro e explorar as inúmeras possibilidades do extracampo cinematográfico, uma vez que a fixidez das câmeras impede o acompanhamento dos personagens que entram e saem do quadro.

As potencialidades de “fazer ver sem mostrar” já aparecem em alguns filmes e vieram a ser exploradas como estratégia para lidarmos com alguns “problemas” que o próprio lugar-escola nos colocou, seja a não identificação da criança que chora (como nos filmes *Despedida* e *Fogueira*), seja na não identificação individual para que ocorra uma identificação coletiva (a exemplo da utilização das sombras no filme *Magia de brincar*). No entanto, o extracampo ainda é pouco utilizado para criar sensações e outros sentidos em nossos filmes.

Como terceira e última diferença que constitui esta linha, aponto a que está diretamente vinculada à altura dos corpos-câmera: a ângulo alto e “de cima para baixo” das *filmagens dos adultos* e o ângulo baixo e “frontal” das *filmagens das crianças*. Ela se faz bastante previsível quando lembramos serem as crianças o foco largamente priorizado nas *filmagens dos adultos*. Sendo eles mais altos do que as crianças, as filmam como as olham, ainda que de uma altura um pouco menor, aquela em que as mãos habitualmente seguram o celular quando filmamos algo mais baixo que nós, adultos. Mas nem sempre é desta posição superior de filmagem que os adultos filmam. Em algumas filmagens e filmes notamos, inclusive, que há uma deliberada busca de filmar na altura onde estariam os olhos de uma criança e essa altura da

---

<sup>26</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=X6ECXdcw98o> Realizado pela bolsista Juliana Oliveira.

filmagem fica mais próxima do chão entre os profissionais que trabalham com os bebês, chegando mesmo a colocarem mais frequentemente a câmera no chão.

Quanto às *filmagens das crianças*, as aspas na palavra “frontal” são devidas ao fato de, como já apontado, as crianças filmarem na “velocidade dos seus gestos e corpos” e, se é verdadeiro que há a tentativa das crianças um pouco maiores (entre 3 e 6 anos) de filmar frontalmente (conforme elas veem), é verdadeiro também que, mesmo quando foram crianças maiores as filmadoras, vemos oscilação no quadro-espaco filmado, no qual chão e céu sempre podem aparecer (mesmo que para desaparecer em seguida), não sendo eles os focos das filmagens. Também para os lados o quadro-espaco oscila nestas filmagens, sendo estas oscilações diretamente vinculadas aos afetos do entorno que chegam ao corpo-câmera: se alguém chama seu nome ou grita por qualquer motivo, se um mosquito ou besouro toca seu braço, se algum barulho ocorre por ali, se um pássaro ou algo inesperado passa ao seu redor, se...

Crianças são corpos muito mais abertos ao inesperado na medida mesma que são mais abertos a serem afetadas pelo que lhes chega do entorno, do que constitui o lugar-escola e é copresente às crianças que filmam. Por isto, podemos asseverar com certa tranquilidade que as diferenças entre as *filmagens dos adultos* e as *filmagens das crianças* apontadas nesta última linha intensiva são traços que emergiram *do e no* encontro entre cinema e lugar-escola cheio de crianças.

No filme *À espera*<sup>27</sup>, realizado durante a pandemia, com a escola vazia de crianças, temos outros tipos de filmagens realizadas pelos adultos. Nele caminhamos rápido por alguns locais através de *travellings*, subimos e descemos, vendo céu e chão, sentados no balanço. Neste filme, a escola aparece plena das outras trajetórias heterogêneas que compõem o lugar-escola, tais como árvores,

---

<sup>27</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=LiriYT5DAn0> Realizado pela bolsista Juliana Oliveira tendo a participação dos demais bolsistas e composição musical da bolsista Mônica Araújo da Silva.

brinquedos grandes e pequenos, flores, paredes e pátios, pinturas e desenhos, carteiras empilhadas atrás das portas de vidro...

Estas “coisas da escola”, trajetórias não humanas que convivem conosco na CEI Regente Feijó e na CEI Cha Il Sun, estão no filme para dar expressão a uma grande ausência, a das crianças (ainda que, em certo momento do filme, ouçamos risos e conversas delas enquanto vemos o parque sem criança alguma). Neste filme, adentramos nas escolas como um grande extracampo onde o que é mais sensível não é o que está no plano do visível, a escola vazia, mas sim aquilo a que isso remete: as crianças, invisíveis no filme e isoladas em suas casas.

Forçados pelas novas necessidades para se fazer cinema na escola durante a pandemia, os bolsistas cineastas seguem inventando outros possíveis, na medida mesma em que o impossível se torna nítido: não tem sido possível fazer cinema com as crianças na escola. No último filme citado um novo possível emergiu do esgotamento, durante a pandemia, de todas as possibilidades de fazer cinema *com e para* as crianças; não havendo mais possíveis, inventamos um novo possível: fazer cinema na escola sem as crianças.

Assim seguimos, isolados no plano corporal-extensivo, e cada vez mais próximos no plano intensivo e coletivo, criado pelo comum que temos vivenciado no encontro entre cinema e escola de Educação Infantil.

### **Continuidades (im)possíveis**

Para os próximos anos do Cineclube Regente/Cha apostamos nas *filmagens das crianças* não somente devido ao esperado ingresso mais intenso delas nas experiências com o cinema, mas também às expectativas conceituais do *Projeto Lugar-escola e cinema*, em torno das proposições de Fernand Deligny, uma vez que as professoras e professores passam a ter maior conhecimento e controle da linguagem audiovisual distanciando-se da “condição autista” no ato de filmar,

reduzindo a parcela do *agir* e ampliando a do *fazer* em seus modos de produzir cinema no encontro com o lugar-escola.

No entanto, esta “condição autista” permanece muito presente entre as crianças, mesmo as maiores. Nas experiências já realizadas, as crianças-corpos-câmera seguem se relacionando com o entorno como um “encontro aberto”, realizando seus traçados a partir daquilo que afeta seus corpos no momento em que têm uma câmera acoplada a eles: “vou filmar no labirinto”, “vou filmar a fulana no escorregador”, “vou filmar...”. Este “vou filmar...” emerge quase sempre quando a câmera acaba de ser colocada em suas mãos. Ou seja, a decisão do que e como filmar não antecede a câmera, mas é disparada pelo contato dela com o corpo da criança, pela efetiva possibilidade de filmar.

Isso faz com que seja nas *filmagens das crianças* que temos mais nitidamente a coincidência dos dois mapas, o dos afetos e o dos trajetos, refletidos nas filmagens: “os dois mapas, dos trajetos e dos afectos, remetem um ao outro” (DELEUZE, 1997, p. 88), lembrando sempre que “o trajeto se confunde não só com a subjetividade dos que percorrem um meio mas com a subjetividade do próprio meio, uma vez que este se reflete naqueles que o percorrem” (DELEUZE, 1997, p. 83). Nesse sentido, o lugar-escola – o meio – ganha expressão nas filmagens e filmes ali realizados, os quais apontam quais as “coisas” que mais afetam os humanos que o habitam. Acompanhar os trajetos realizados pelas imagens é impregnar-se de tudo aquilo que afetou adultos e crianças em seus encontros com o entorno escolar, mediados pelas câmeras acopladas aos seus corpos.

## Referências

AMARAL, Sandra Regina de Freitas; GUARI, Mauro Antonio; OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado. Coisas inventadas: montagem e edição em um cineclubes escolar. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais** - UFSM/RS, v. 14, p. 197-219, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/61968> Acesso em: 05 jul. 2021.

CASTRO, Teresa. Impulso cartográficos do cinema. In: AZEVEDO, Ana Francisca; CERAROLS, Rosa; OLIVEIRA JR.; Wenceslao Machado (Orgs.). **Intervalo II: entre geografias e cinemas**. Guimarães: UMINHO, 2015. cap. 1, p. 23-39. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38633> Acesso em: 05 jul. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELIGNY, Fernand. **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DELIGNY, Fernand. **Permitir Trazar Ver**. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, 2009.

LEITE, César Donizeti Pereira. Imagens, experiência e acontecimento na infância e na educação. **Linha Mestra**, Campinas, p. 200-223, ago/set 2015. Disponível em: [https://linhamestra27.files.wordpress.com/2016/02/27d\\_cesar\\_donizetti\\_pereira\\_leite\\_imagens\\_experiencia\\_e\\_acontecimento\\_na\\_infancia\\_e\\_na\\_educacao.pdf](https://linhamestra27.files.wordpress.com/2016/02/27d_cesar_donizetti_pereira_leite_imagens_experiencia_e_acontecimento_na_infancia_e_na_educacao.pdf) Acesso em: 05 jul. 2021.

LEITE, César Donizeti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, César Donizeti Pereira; CHISTÉ, Bianca. Imagens de crianças: travessias do universo infantil. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 272-279, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/17764> Acesso em: 04 jul. 2021.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço – uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, Doreen. Un sentido global del lugar. (1991) *In*: ALBET, Abel; BENACH, Núria (Orgs.). **Doreen Massey – un sentido global del lugar**. Barcelona: Icaria Editorial, 2012.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

OLIVEIRA, Wanessa Souza; OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado. Desarquivando um cineclube escolar - primeiras experimentações com cinema de arquivo. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, v. 23, p. 83-111, 2021. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/4054> Acesso em: 05 jul. 2021.

OLIVEIRA JR. Wenceslao Machado. **Lugar-escola e cinema: afetos e metamorfoses mútuas – do espaço às filmagens – das filmagens ao espaço**. (Projeto de Pesquisa e Extensão). mimeo, 2018.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado. A floresta não (a)parece selvagem por todos os lados: encontros inumanos no cinema em escolas infantis. **Climacom Cultura Científica - Pesquisa, Jornalismo e Arte**, v. 17, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/wenceslao-jr-florestas/> Acesso em: 04 jul. 2021.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado; AMARAL, Sandra Regina de Freitas. Arte e democrazia tra cinema e scuola dell'infanzia. *In*: INFANTINO, Agnese (Org.). **I bambini imparano. Il ruolo educativo degli adulti nei servizi per l'infanzia**. Milão: Guerini, 2019, p. 107-136.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado et al. Encantamentos e desassossegos - fragmentos dos (des)encontros entre cinema e escola de educação infantil. *In*: TEBET, Gabriela (Org.) **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado; PEREIRA, Meiry Soares da Costa. Geografias giratórias – o *agir* da espécie e seu acionamento pelo lugar. **Cadernos Deligny** (PUC-Rio) [no prelo].

VILELA, Eugénia. **Silêncios Tangíveis – corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono**. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

WIEDEMANN; Sebastian; AMARAL; Sandra Regina de Freitas; OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado. Infancia y afectos in-comunes entre la mise-en-expérience y la mise-en-situation-école. Algunas notas sobre modos de experiencia cinematográficos en una escuela infantil de Campinas (Brasil). *In*: DEPETRIS-CHAUVIN, Irene; TACCETTA, Natalia (Org.). **Performances Afectivas: arte, cine, artivismo y modos de lo común en América Latina**. Buenos Aires: Editorial La Cebra [no prelo].

O livro Sociologia da infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica, pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida. , 10 anos após o volume I, com uma primeira coletânea de artigos que apresentou pesquisas no âmbito do “Gepedisc Culturas Infantis”, realizadas no interior do grupo e/ou na interlocução entre pesquisadoras/es, abordando as crianças pequenas de 0-6 anos como sujeitas de direitos, dentro das pesquisas sociológicas no Brasil. Eram tempos menos sombrios, de efervescências na área, e como disseram Daniela Finco e Ana Lúcia Goulart de Faria, as então organizadoras do livro, buscou-se contribuir para um campo de estudos em construção. Contribuir com um campo de estudos em construção é o que mobiliza o Gepedisc - Linha Culturas Infantis, que, em 2021, celebra seus 25 anos, inovando na Pedagogia da Infância, com abordagem nas Ciências Sociais - Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas -, ressaltando como marca histórica e princípio ético a metodologia de um trabalho coletivo entre as/os pesquisadoras/es de diferentes áreas do conhecimento e frentes de atuação. Produzindo e/ou divulgando pesquisas que, ao longo destas mais de duas décadas, contribuem ou vêm se debruçando na produção das culturas infantis, nas pedagogias da escuta, das diferenças e das relações, atentas ao que hoje as feministas negras denominam interseccionalidades: de gênero, raça/etnia, classe e idade (nós acrescentamos) e as políticas para a infância.

As organizadoras

