

# **PENSAR INFÂNCIAS NA CIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA**



**MARCIA GOBBI  
MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES**  
[ORGANIZADORAS]



Marcia Gobbi  
Maria Tereza Goudard Tavares  
(Organizadoras)

PENSAR INFÂNCIAS  
NA CIDADE  
EM TEMPOS DE PANDEMIA

RIO DE JANEIRO 2021

**NAU**  
E D I T O R A

© **NAU Editora**  
Rua Nova Jerusalém, 320  
CEP: 21042-235 - Rio de Janeiro (RJ)  
Tel.: (21) 3546-2838  
www.naueditora.com.br  
contato@naueditora.com.br

**Coordenação editorial**

Simone Rodrigues

**Revisão e preparação de textos**

Miro Figueiredo  
Jéssica Martins Costa

**Projeto gráfico e editoração**

Jean Carlos Barbaro

**Capa**

Beatriz Bitu Boss  
Marcia Gobbi

**Conselho editorial**

Alessandro Bandeira Duarte (UFRRJ)  
Claudia Saldanha (Paço Imperial)  
Eduardo Ponte Brandão (UCAM)  
Francisco Portugal (UFRJ)  
Ivana Stolze Lima (Casa de Rui Barbosa)  
Maria Cristina Louro Berbara (UERJ)  
Pedro Hussak (UFRRJ)  
Rita Marisa Ribes Pereira (UERJ)  
Roberta Barros (UCAM)  
Vladimir Menezes Vieira (UFF)

**FICHA CATALOGRÁFICA**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

---

**F771d Gobbi, Marcia; Tavares, Maria Tereza Goudard (org.).**

Pensar Infâncias na Cidade em Tempos de Pandemia / Organizadoras: Marcia Gobbi e Maria Tereza Goudard Tavares; Prefácio de Adriana Alves da Silva e Ana Lúcia Goulart de Faria. - 1. ed. - Rio de Janeiro : NAU Editora, 2021.

452 p.; il.; gráfs.; fotografias.  
E-Book: 8 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

**ISBN** 978-65-87079-51-6.

1. Centenário de Paulo Freire. 2. Direito à Cidade. 3. Educação Infantil. 4. Formação de Professores. 5. Pandemia. 6. Pedagogia Libertária. 7. Professores-Pesquisadores. I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

**CDD 370.71:303.485**

**CDU 377.8:616-036.21**

---



## Sumário

Prefácio .....	9
<i>Adriana Alves da Silva</i>	
<i>Ana Lúcia Goulart de Faria</i>	

Apresentação .....	17
<i>Maria Tereza Goudard Tavares</i>	
<i>Marcia Aparecida Gobbi</i>	

**Seção 1**

Pandemia, Crianças e o Direito  
à Cidade: Agir na Urgência

A Educação da(s) Infância(s) e a (na) Cidade em Tempos de Pandemia: Fragmentos de um Discurso (não) Muito Amoroso.....	29
<i>Fabiane Florido de Souza Lima</i>	
<i>Maria Tereza Goudard Tavares</i>	
<i>Patricia Gonçalves Bastos</i>	

A Leitura do Mundo e o Direito à Cidade das Infâncias em Tempos de Pandemia.....	57
<i>André Tinoco de Vasconcelos</i>	
<i>Clara Regina Moscoso Corrêa</i>	
<i>Thais Coutinho de Barros Coelho</i>	
<i>Thiago Simão Dias</i>	

As Crianças e o Direito à Cidade: O que nos dizem as Cartas Endereçadas aos Candidatos à Prefeitura de Florianópolis em 2020.....	81
<i>Adilson De Angelo</i>	
<i>Aline Helena Mafra Rebelo</i>	
<i>Karina Rousseng Dal Pont</i>	

Por uma Justiça Espacial que Considere as Crianças e suas Famílias: Reflexões em Tempos de Pandemia....	101
<i>Rodrigo Saballa de Carvalho</i>	
<i>Sandro Machado</i>	

Infâncias Cerceadas: Episódios de Racismo Cotidiano na Morte de Meninas na Pandemia .....	121
<i>Fabírcia Carla Viviani</i>	
<i>Maria Cristina Stello Leite</i>	
Crianças Curitibanas em Configurações Pandêmicas: Enlaces e Desenlaces Espaciais .....	143
<i>Valéria Milena Rohrich Ferreira</i>	
<i>Flávia Carolina da Silva</i>	
<i>Marcia Cristina do Santos</i>	
<i>Solange Pacheco Ferreira</i>	
<i>Sonia Maria Fernandes</i>	
Tia, tem que ter o Recreio! Desafios de Aprenderensinar na Pandemia .....	175
<i>Mairce Araújo</i>	
<i>Ruttyê Abreu</i>	
Crianças e Pandemia: Reinventando os Espaços Cotidianos .....	195
<i>Juliana de Oliveira Borges</i>	
<i>Carmen Lúcia Vidal Perez</i>	

## **Seção 2**

### **Silêncio e Inquietude: Confinamentos ou nem Tanto Assim – E as Condições de Ser Criança e Adulta em Pandemia**

Exílios Espaciais, Geografia da Infância e Cidades: Quando Rios em Paredes Desaparecem.....	215
<i>Jader Janer Moreira Lopes</i>	
<i>Sara Rodrigues Vieira de Paula</i>	
Vestígios de Vida: Desenhando o Cotidiano de Crianças em Situação de Rua na Cidade de São Paulo .....	235
<i>Lilith Neiman</i>	

Mulheres-Mães em Luta por Moradia e a Educação das Crianças de 0 a 10 Anos na Cidade: Relações Antes e Durante a Pandemia de Covid-19.....	261
<i>Cleriston Izidro dos Anjos</i>	
<i>Marcia Aparecida Gobbi</i>	
A Infância ao Longo da “Quarentena”: Participação e Ausência como Objeto de Reflexão .....	289
<i>Maria Letícia Nascimento</i>	
Ensinos Ameríndios de uma Educação para o Bem Viver: Inspirações Guarani M’Bya para um Mundo Pós-Pandemia .....	307
<i>Nádia Massagardi Caetano da Silva</i>	
Melancolia e Amizade: Infância, Alteridade e Tempo Presente.....	331
<i>Caroline Trapp de Queiroz</i>	
<i>Cristina Muniz</i>	
<i>Rita Marisa Ribes Pereira</i>	
A Criança na Rua: Expedições Urbanas na Cidade de São Paulo .....	351
<i>Ermelinda Moutinho Pataca</i>	
<i>Massumi Guibu</i>	
Múltiplas Faces das Cidades Ensinadas na Escola: O Que dizem Alguns Estudos e Experimentações do Coletivo Recidade .....	381
<i>Vânia Alves Martins Chaigar</i>	
<i>Emanuele Dias Lopes</i>	
<i>Alisson Souza Corrêa</i>	
<i>Ana Roberta Machado Siqueira</i>	
A Cidade e o Direito à Educação: Planos Municipais de Educação e Expansão da Educação Infantil em São Gonçalo/RJ .....	411
<i>Mônica de Souza Motta</i>	
<i>Fabiana Nery de Lima Pessanha</i>	
Sobre as/os Autoras/es .....	443



## Prefácio

Adriana Alves da Silva  
Ana Lúcia Goulart de Faria

*...não fiquem apenas nisto, espiões da vida,  
camuflados em técnicos da vida,  
espiando a multidão passar.  
Marchem com as multidões*

Mario de Andrade, 1940 (p. 225, 1976)

***D***eixando o ***pessimismo para dias melhores***, como pesquisadoras *criancistas e criancólogas* do GEPEDISC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural), linha Culturas Infantis vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (SP), junto ao departamento de Ciências Sociais na Educação (Decise), que em 2021 celebra seus 25 anos de luta pelo direito à infância e educação, que com muita alegria e otimismo da vontade, parafraseando a máxima de Gramsci, reacendida pela luta das mulheres pretas – sementes de Marielle Franco, todes nós viúvas – órfãs perante seu brutal feminicídio político, que prefaciamos o e-book “Pensar Infâncias na cidade em tempos de pandemia”.

Trata-se de uma bela e potente exposição de um trabalho coletivo, denso, generoso e dedicado de pesquisadoras e pesquisadores que lutam na área de conhecimento que marca a construção dos estudos no campo das infâncias. E em tempos tão sombrios, nos quais a pandemia ocasionada pelo Corona Vírus Sars-Cov2, nos lançou a todes numa tragédia global de um luto intermitente, mas

com um agravante à brasileira, devido a necropolítica bolsonarista que contabiliza neste momento presente a morte de quase 600.000 brasileiros e brasileiras em todo o país – oficialmente com evidentes indícios de subnotificação; trata-se de uma luz no túnel que nos ajuda na travessia perante ao horror que atravessamos, pois a publicação se posiciona e nos mobiliza em nosso incessante desejo e compromisso coletivo de contribuir neste processo intelectual de visualizarmos e construirmos resistências, frente aos mortos amontoados, escolhendo a vida que pulsa nas múltiplas infâncias brasileiras.

Como as organizadoras salientam na apresentação o inspirador provérbio africano “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, mais do que uma “ideia-força”, é uma chave da nossa sabedoria ancestral – indígena, africana; assim como de questionamento às desigualdades de gênero na economia do cuidado e na divisão sexual do trabalho, uma constatação provocadora para além de um possível compromisso político-epistêmico, que enlaça a todos e todas na defesa de um projeto societário no qual todas as crianças possam ser cuidadas/educadas e ter o direito de viver e crescer com alegria as suas infâncias, mas enreda na dimensão das nossas lutas como *criancistas* e *criançólogas* de enfatizarmos em nossas redes a responsabilização coletiva de toda a sociedade pelo direito à infância e nestes tempos sombrios, à vida.

Nesta perspectiva, a presente coletânea, atravessada pela radicalidade de trazer a materialidade das infâncias em condições dadas, nas complexidades e contradições das vidas possíveis nas cidades, entre várias motivações, os textos nos colocam em interlocução com uma potência coletiva de pensamento e ação de pesquisadoras e pesquisadores que atuam, tanto na educação de crianças, no trabalho cotidiano com as infâncias, como com as professoras e professores que atuam em diferentes universidades, na formação docente inicial e continuada da Educação Infantil e dos anos iniciais da escola, bem como na realização de pesquisas com temas e problemas que afetam diretamente a vida e a educação e cuidado de crianças em diferentes cidades brasileiras.

Em sua estrutura o e-book, com duas belas seções, intituladas criativamente por *Pandemia, Crianças e o direito à cidade: Agir na ur-*

*gência e Silêncio e Inquietude: Confinamentos—ou nem tanto assim -- e as condições de ser criança em pandemia*, composto por dezesseis textos que nos convocam para vermos e sentirmos as crianças em diversos contextos, agindo na urgência de nos comprometermos com as infâncias que transbordam dos textos, amalgamando na grande maioria das produções, a pesquisa, a política e a estética, nos afetando a um movimento reflexivo, pleno de curiosidade, paixão e desejo de interlocuções e interações junto aos textos que compõem a teia narrativa da publicação.

Além do encantamento, evidenciam-se nas pesquisas e no movimento reflexivo, a potência do engajamento político na necessidade da ação na urgência, rompendo o silenciamento indiferente, da perversidade sistêmica do capitalismo com a naturalização das opressões e desigualdades que marcam sua organização social, porém não caem no caráter descritivo denunciativo, pois os textos evidenciam e aspiram, uma temática ainda pouco explorada e muito inovadora da relação das infâncias concretas nos territórios urbanos, como uma luta permanente por *justiça espacial*, que é condição fundamental do direito à cidade como as organizadoras insistem na apresentação do livro.

Neste sentido, cabe retomar o pensamento de Antonio Gramsci (2020) com o qual abrimos nosso prefácio, em recente coletânea de escritos do autor, inflamados pela juventude – *Odeio os Indiferentes*, publicada pela Boitempo:

Odeio os indiferentes também porque me irrita o seu choramingar de eternos inocentes. Pergunto a qualquer um desses como cumpriu a tarefa que a vida propôs e propõe cotidianamente, daquilo que realizou e especialmente daquilo que não realizou. Sinto que posso ser inexorável, que não preciso desperdiçar minha piedade ou compartilhar minhas lágrimas. Sou resistente, vivo, sinto na virilidade da minha consciência pulsar a atividade da cidade futura que estou ajudando a construir. Nela a cadeia social não pesa sobre poucos, cada acontecimento não é devido ao acaso, à fatalidade, mas é obra inteligente dos cidadãos. Não há ninguém na janela contemplando enquanto os poucos se sacrificam, se esvaem em sacrifício; aquele que permanece de plantão

na janela para aproveitar do pouco que a atividade dos poucos alcança ou para desafogar a própria desilusão vituperando o sacrificado desfalece sem conseguir o que pretende. Vivo, tomo partido. Por isso odeio quem não o faz, odeio os indiferentes. (GRAMSCI, 2020)

Grande mérito do ebook, ao problematizar a questão das infâncias e o direito à cidade na pandemia da Covid-19, que nos incita a sair da contemplação, a refletir sobre o antes – a “normalidade” que não queremos perpetuar ou reproduzir – e provoca a pensar e criar alternativas para o depois com as crianças. Provocando-nos sobre a urgência das lutas coletivas no/pelo espaço como possibilidade de combater e fissurar o capitalismo – como bem enfatizou Ailton Krenak (2019), com sua “totalidade do diabo” – como a clarividência de Milton Santos nos alertou em meados de 1980 (SANTOS, 2003), não só privatiza os espaços públicos, em especial parques, jardins, praias, áreas ambientais para especulação imobiliária, mas investem na deliberada demarcação social, do totalitarismo de consumo e da inevitável destruição ambiental.

Nessa direção, perante a urgência das lutas pelos direitos à infância, à cidade e à vida, indicamos aos leitores e às leitoras todo o conjunto da publicação para podermos somar juntas na produção de uma práxis em torno da temática das infâncias e da cidade. Compreendemos o espaço da cidade como arena de luta, bem evidenciada pelas organizadoras e por nós enfatizada: luta contra o capitalismo e o patriarcado, ambas estruturas que perversamente formam o nó de opressão e exploração que envolve raça, classe e gênero (SAFFIOTTI, 2015), aniquilando vidas, violentamente, todos os dias. Nessa perspectiva em que todos e todas estamos enredados, ao nos posicionarmos politicamente em favor das infâncias e da vida, temos um imperativo ético de nos comprometermos no combate radical contra o racismo, o machismo, a homofobia, o elitismo, o adultocentrismo, a privatização dos espaços públicos e de lutar pelo direito à mobilidade da infância na cidade, pelo direito à moradia, à educação infantil em creches e pré-escolas, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à produção das culturas infantis.

Por fim, lutar fundamentalmente pelo direito de respirarmos, permanecendo vivos e vivas para reinventar outros modos de

vida e produzir a vida com dignidade e alegria, apesar de... Vida seguindo, como nos provocou o grande modernista Oswald de Andrade: *A alegria é a prova dos nove!*

No matriarcado de Pindorama. Contra a memória fonte de costume. A experiência pessoal renovada. Somos concretistas. As idéias tomam conta, reagem, queimam gente nas praças públicas. Suprimamos as idéias e as outras paralisias. Pelos roteiros. Acreditar nos sinais, acreditar nos instrumentos e nas estrelas... A alegria é a prova dos nove. (Oswald de Andrade, 1990, p. 51)

Antropofagicamente, com “gente” queimada em praça pública na recente ação do movimento Revolução Periférica em São Paulo, com um *Borba Gato em Chamas*, finalizamos nosso prefácio sugerindo atenção aos sinais que emergem deste ebook – tão pleno de potência –, seguindo as estrelas transgressoras do pensamento modernista, com suas urgências, emergências e transgressões que atravessam nossa história à brasileira, num *continuum* do luto à luta, nós, como paulistanas desvairadas em homenagem ao centenário à vista da Semana de 22, fechamos com a atualidade da sua arte, crítica e movimento, com um poema-antídoto de Mario de Andrade:

#### *Ode ao Burguês*

Eu insulto o burguês! O burguês-níquel,  
o burguês-burguês!

A digestão bem-feita de São Paulo!

O homem-curva! o homem-nádegas!

O homem que sendo francês, brasileiro, italiano,  
é sempre um cauteloso pouco-a-pouco!

Eu insulto as aristocracias cautelosas!

Os barões lampiões! os condes Joões! os duques zurros!

que vivem dentro de muros sem pulos;

e gemem sangues de alguns mil-réis fracos

para dizerem que as filhas da senhora falam o francês

e tocam os “Printemps” com as unhas!

Eu insulto o burguês-funesto!  
O indigesto feijão com toucinho, dono das tradições!  
Fora os que algarismam os amanhãs!  
Olha a vida dos nossos setembros!  
Fará Sol? Choverá? Arlequinal!  
Mas à chuva dos rosais  
o êxtase fará sempre Sol!

Morte à gordura!  
Morte às adiposidades cerebrais!  
Morte ao burguês-mensal!  
ao burguês-cinema! ao burguês-tílburi!  
Padaria Suíça! Morte viva ao Adriano!  
“ – Ai, filha, que te darei pelos teus anos?  
– Um colar... – Conto e quinhentos!!!  
Mas nós morremos de fome!”

Come! Come-te a ti mesmo, oh gelatina pasma!  
Oh! *purée* de batatas morais!  
Oh! cabelos nas ventas! oh! carecas!  
Ódio aos temperamentos regulares!  
Ódio aos relógios musculares! Morte à infâmia!  
Ódio à soma! Ódio aos secos e molhados!  
Ódio aos sem desfalecimentos nem arrependimentos,  
sempiternamente as mesmices convencionais!  
De mãos nas costas! Marco eu o compasso! Eia!  
Dois a dois! Primeira posição! Marcha!  
Todos para a Central do meu rancor inebriante  
Ódio e insulto! Ódio e raiva! Ódio e mais ódio!  
Morte ao burguês de gíolhos,  
cheirando religião e que não crê em Deus!  
Ódio vermelho! Ódio fecundo! Ódio cíclico!  
Ódio fundamento, sem perdão!

Fora! Fu! Fora o bom burguês!...

...E FORA BOLSONARO E TODA A CORJA DE FASCISTAS  
DO PASSADO, DO PRESENTE E DO FUTURO!!!!!!

## Referências bibliográficas

- ANDRADE, Mário de. *De Paulicéia Desvairada a Café* (Poesias Completas). São Paulo: Círculo do Livro, 1986.
- ANDRADE, Mario de. O movimento modernista. In: \_\_\_\_\_. *Aspectos da literatura brasileira*. 4.ed. São Paulo: Martins/INL, 1976.
- ANDRADE, Oswald de. *A utopia antropofágica* – Obras completas de Oswald de Andrade. São Paulo: Globo & Secretaria de Estado da Cultura, 1990.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.
- GRAMSCI, Antonio. *Odeio os indiferentes: escritos de 1917*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SANTOS, Milton. A totalidade do diabo: como as formas geográficas difundem o capital e mudam as estruturas sociais. In: *Economia espacial*. 2ª Ed. São Paulo: Edusp. 2003, p. 187-202.
- SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2015.

## Filmografia

- SEMENTES: mulheres pretas no poder*. Direção: Éthel Oliveira, Julia Mariano, Brasil, 2020. Disponível para locação/sessões coletivas em: <https://embaubafilmes.com.br/distribuicao/sementes/>





## Apresentação

Maria Tereza Goudard Tavares  
Marcia Aparecida Gobbi

É com especial alegria que apresentamos o E-book *Pensar infâncias na cidade em tempos de pandemia*. A presente publicação é resultante do trabalho generoso e dedicado de pesquisadoras e pesquisadores que vêm pensando infâncias e a cidade como temática de seus estudos e investigações. Em tempos tão sombrios, nos quais a pandemia ocasionada pelo coronavírus Sars-CoV-2, além de já ter ceifado a vida de mais de 460.000 mil brasileiros e brasileiras em todo o país – mortes notificadas –, mobilizou o nosso desejo de estudar de forma dialógica e vigorosa questões e tensões que atravessam a temática da(s) infância(s) e cidade. A pandemia, já em seu segundo ano e com a qual lidamos diferentemente segundo gênero, classe social, raça e etnia, esgarçou a já profunda e imoral desigualdade social brasileira, o que impõe a urgência e o desafio de pensar os territórios de vida de crianças e suas famílias, bem como suas relações com a (s) cidade(s) no período pandêmico. Nessa perspectiva, a presente coletânea é uma singela homenagem a todas as crianças brasileiras, que junto com seus familiares, em destaque as mulheres e mães majoritariamente presentes nos cuidados destinados a tantos entes dentro e fora de casa, em distintos trabalhos, e seus pares infantis reinventam modos de (re)existir nas nossas “cidades da falta”, sejam nas favelas, nos bairros de periferias urbanas, nas ocupações coletivas de movimentos sociais,

nas ruas, nas relações com a escola e a Educação Infantil, nos coletivos urbanos. Como pesquisadoras e pesquisadores que se colocam frontalmente contra o estado de barbárie e genocídio que marca a ação política do atual governo brasileiro, tomamos os nossos textos como anúncio e denúncia da importância de criarmos uma rede de ativismo militante e acadêmico, que discuta e aprofunde os impactos da atual (necro)política bolsonarista, que desde 2019 vem se tornando o substrato nefasto das investidas contra o povo brasileiro, em especial contra crianças, jovens, mulheres e homens das classes populares, especialmente da população preta e pobre que (sobre)vive a/nas periferias das grandes metrópoles nacionais. Enfrentamos hoje, nos interstícios do tempo presente, uma crise societária que transcende e potencialmente articula as diferentes crises reconhecidas na complexidade das esferas da vida social. Nesta coletânea, pesquisadoras e pesquisadores depreendem, de forma sensível e potencialmente político-pedagógica, que a atual crise que explode tanto no campo, quanto nas cidades brasileiras, decorre de mudanças na realização/implementação do capitalismo contemporâneo e, também, das alterações das formas sociais atuais: instituições, processos de socialização, semióticas comunicacionais e crenças coletivas. Todas essas variáveis políticas, econômicas, sociais, geracionais, ambientais, culturais e educacionais, dentre outras, refletem e refratam a vida cotidiana na cidade, sobretudo de crianças pequenas, que são, na presente publicação, os principais sujeitos de nossas preocupações militantes.

Diante dessas breves colocações, podemos afirmar que o prefácio e os capítulos que compõem o e-book *Pensar infâncias na cidade em tempos de pandemia* aspiram a ser um dispositivo de pensamento, reflexão e, fundamentalmente, de ação na defesa de uma vida urbana digna, justa, cultural e ambientalmente pensada de forma favorável às experiências infantis. De uma vida urbana que acolha e respeite as crianças em seu direito à cidade, compreendido de modo amplo, envolvendo moradia, educação em todas as etapas, saúde, ócio, e a produzir a cidade em diálogos com as políticas públicas majoritariamente adultocentradas e desrespeitosas com

frequência em relação à infância. Trata-se de conjugar a infância ao direito à cidade pensado em diálogo com os/as diferentes sujeitos que participam da vida concreta das crianças aqui afirmadas: professoras e professores, suas/seus familiares, pesquisadoras/es, urbanistas, arquitetos/as, além de atores políticos outros, tais como prefeitos/as, governadores/as e demais homens e mulheres públicos que “cuidam” e/ou deveriam cuidar da cidade.

Em linhas gerais, para as/os pesquisadoras/es que participaram da presente coletânea, o provérbio africano “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, mais do que uma “ideia-força”, é uma inspiração permanente e um compromisso político-epistêmico que enlaça a todos e todas na defesa de uma sociedade na qual todas as crianças possam ser cuidadas e ter o direito de viver e crescer com alegria as suas infâncias. Acredita-se que isso possa contribuir e muito com a produção de um justo mundo para todas e todos.

Assim, a presente coletânea, entre várias motivações, intencionou colocar em diálogo pesquisadoras e pesquisadores que atuam, tanto na educação de crianças pequenas, no trabalho cotidiano com a(s) infância(s), como professoras e professores que atuam em diferentes universidades, na formação inicial e continuada de professor@s de Educação Infantil, bem como na realização de pesquisas com temas e problemas que afetam diretamente a vida e a educação de crianças pequenas em diferentes cidades brasileiras.

Do ponto de vista da estrutura do e-book, além das duas seções nas quais os dezesseis (16) artigos foram elencados, gostaríamos de deixar pública e registrada a nossa gratidão às pesquisadoras feministas e militantes da Educação da pequena infância Ana Lúcia Goulart de Faria (UNICAMP/GEPEDISC) e Adriana Silva (UDESC/GEPEDISC) pelo generoso e contundente prefácio que, além de convidar à leitura da publicação, nos interpela a todas e todos a continuar a lutar de forma digna e inventiva pela vida, em todos os espaços, seja na cidade, seja no campo. Para convidar e estimular a leitura dos diferentes artigos, os mesmos foram agrupados em duas (2) seções, que se articulam e /ou se aproximam por afinidades temáticas/ou conceituais, e/ou metodológicas, a saber:

**Seção 1: Pandemia, Crianças e o Direito à Cidade: agir na urgência.**

**Seção2: Silêncio e Inquietude: confinamentos – ou nem tanto assim – e as condições de ser criança e adulta em pandemia.**

Esse agrupamento, longe de ser aleatório, buscou dialogar com ideias-força e algumas questões que as/os autoras e autores apresentam em seus artigos. Porém, mais do que uma *chave de leitura*, o que a organização dos artigos em duas seções intencionou foi colocar em diálogo *texto e contexto*, oportunizando que pudéssemos, nesse movimento reflexivo, adentrar com curiosidade, paixão e desejo de diálogo nos artigos que urdem a teia narrativa da publicação. Nessa perspectiva, nós, profissionais que trabalhamos com a(s) infância(s), educadoras e educadores *Sentipensante*, como nos convida a pensar o sociólogo colombiano Falls Borda (2015), buscamos nesses tempos pandêmicos, de tantos ataques covardes à democracia e ao estado de direito no país, nos nutrir com a coragem e a potência coletiva para continuar resistindo e reinventando a vida cotidiana, dentro e fora dos espaços educativos nos quais trabalhamos.

Assim, a 1ª seção, Pandemia, **Crianças e o Direito à Cidade: agir na urgência**, é composta por oito (8) artigos que tematizam diferentes experiências de educação de crianças pequenas na cidade em tempos de pandemia da Covid-19. Escritos por pesquisadoras e pesquisadores de várias cidades e regiões do país, os artigos aqui elencados contribuem de forma densa e generosa para se pensar a questão da infância e o direito à cidade à luz de autores/as tanto do campo da Educação Infantil, quanto de autores/as da Sociologia, da Geografia, dos Estudos Urbanos, num diálogo polifônico e construído por muitas vozes. Ainda na 1ª seção, chamamos a atenção para capítulos que tematizam a relação entre a leitura de mundo e a leitura do espaço pela criança pequena, dando especial destaque à valorização do espaço vivido, percebido e praticado pela criança na experiência cotidiana de seu território existencial: casa como um mundo a ser descoberto e experimentado. Ao considerar os espaços e sua relação com as crianças, ressalta-se metodologias usadas pelas autoras e autores em suas investigações em que o direito à cidade implica

“pôr o pé nas ruas” em urgentes formas de ocupá-las, desde bebês, o que é ainda pouco referenciado em pesquisas. Ressaltamos também o vigor de artigos que denunciam o racismo estrutural brasileiro e a vulnerabilidade existencial e social a que crianças, principalmente meninas e meninos pretas e pretos que vivem em favelas e lugares degradados em periferias urbanas, estão expostas. Não há apenas o caráter de denúncia nesses escritos, contudo, vale sublinhar que os capítulos evidenciam e aspiram, cada um à sua moda, uma luta permanente por *justiça espacial*, que é condição fundamental do direito à cidade e repetimos: não apenas para adultas e adultos.

Em linhas gerais, os oito artigos da 1ª seção colocam em debate questões que constroem crianças pequenas e seus familiares em termos raciais, do acesso aos direitos fundamentais, além de serem atravessadas por problemas de gênero e diferentes modos de viver a experiência da cidade, o que nos permite questionar sobre quais experiências nas cidades as crianças estão expostas e quais aquelas que são também construídas por elas? A cidade pandêmica implicou mudanças nos usos até então mantidos no e com o urbano, ora expondo as crianças, ora confinando-as em suas casas, em cômodos de diferentes aspectos e tamanhos, com maior ou menor conforto. Compõem a primeira seção os artigos: “A educação da(s) infância(s) e a (na) cidade em tempos de pandemia: fragmentos de um discurso (não) muito amoroso”, de Fabiane Florido de Souza Lima, Maria Tereza Goudard Tavares e Patricia Gonçalves Bastos; “A leitura do mundo e o direito à cidade das infâncias em tempos de pandemia”, de André Tinoco de Vasconcelos, Clara Regina Moscoso Corrêa, Thais Coutinho de Barros Coelho e Thiago Simão Dias; “As crianças e o direito à cidade: o que nos dizem as cartas endereçadas aos candidatos à Prefeitura de Florianópolis em 2020”, de Adilson De Angelo, Aline Helena Mafra Rebelo e Karina Rousseng Dal Pont; “Por uma justiça espacial que considere as crianças e suas famílias: reflexões em tempos de pandemia”, de Rodrigo Saballa de Carvalho e Sandro Machado; “Infâncias cerceadas: *episódios de racismo cotidiano* na morte de meninas na pandemia”, de Fabrícia Carla Viviane e Maria Cristina Stello Leite; “Crianças curitibanas em configurações pandêmicas:

enlaces e desenlaces espaciais”, de Valeria Milena Rohrich Ferreira, Flávia Carolina da Silva, Marcia Cristina dos Santos, Solange Pacheco Ferreira e Sonia Maria Fernandes; “Tia, Tem que ter o recreio! Desafios de *aprenderensinar* na pandemia”, de Mairce da Silva Araújo e Ruttyê Abreu; e fechando a 1ª seção, o artigo “Crianças e pandemia: reinventando os espaços cotidianos”, de Juliana de Oliveira Borges e Carmen Lúcia Vidal Perez. Esses capítulos em suas palavras engajadas mostram-se em suas provocações e reflexões o direito à cidade do qual deriva e produz a participação cotidiana, em que a escuta é problematizadora e capaz de gerar fortes mudanças sociais envolvendo as crianças.

**A 2ª seção, Silêncio e inquietude: Confinamentos – ou nem tanto assim – e as condições de ser criança e adulta em pandemia** congrega nove (9) artigos que buscam dar visibilidade à diversidade conceitual, metodológica e empírica de contextos espaciais cotidianos que potencializam os estudos das infâncias e/a cidade, como processo dialeticamente diverso e singular. Os capítulos apresentam diferentes abordagens epistemológicas e caminhos metodológicos plurais, afirmando o estudo da cidade a partir de práticas espaciais e dos territórios vividos por diferentes infâncias. Os artigos que compõem a 2ª seção buscam afirmar a dimensão dialógica do espaço, da cidade vivida e experimentada pelos diferentes sujeitos infantis em suas práticas cotidianas na cidade. Depreende-se da interlocução com diferentes matrizes conceituais e empíricas que não se pensa, experimenta, vive ou se desloca da mesma forma em todos os lugares. Os lugares inspiram conceitos, demandam diferentes análises e interpretações, diferentes modos de ler, de habitar e de viver. Para quem experimenta diariamente uma cidade, inúmeros são os indícios, sinais, marcas, alterações que informam, ao mesmo tempo que produzem, os sentidos de sua transformação a partir da ação destrutiva do grande capital e das políticas neoliberais na mercantilização e privatização de diferentes áreas da cidade. A olhos nus vê-se a ampliação da pobreza, da fome, do desemprego, da precariedade da vida urbana, o que exige – e atualmente ainda mais – a existência de políticas urbanas de combate ao que

pode ser definido brevemente como diferentes formas de matar e/ou deixar morrer. A ausência propositada de ações contundentes que contrariem essas práticas de morte contribui substancialmente para o aumento da violência urbana, como afirmou Lúcio Kowarick na década de 1970, afirmada em suas diferentes faces. Não se trata da ausência do Estado, mas sim de sua cruel e injusta presença na condução de extermínios e manutenção de pobreza. Nos capítulos que seguem essa seção relaciona-se essas questões aos processos de educabilidade das infâncias nos territórios da cidade. Eles aprofundam a concepção de que a cidade, mais do que um conceito, é um campo de práticas e constantes disputas das quais as crianças, embora alijadas, encontram-se, ainda que subliminarmente, presentes. Práticas infantis de conhecimento, de modos de uso, de representação, de (re)invenção e apropriação do espaço. Espaços praticados e de “geografias da Infância”.

Compõem a 2ª seção os artigos: “Exílios espaciais, geografia da infância e cidades: quando rios em paredes desaparecem”, de Jader Janer Moreira Lopes e Sara Rodrigues Vieira de Paula; “Vestígios de vida: desenhando o cotidiano de crianças em situação de rua na cidade de São Paulo”, de Lilith Neiman; “Mulheres-mães em luta por moradia e a educação de crianças de 0 a 10 anos na cidade: relações antes e durante a pandemia de Covid-19”, de Cleiston Izidro dos Anjos e Marcia Aparecida Gobbi; “A Infância ao longo da “quarentena”: participação e ausência como objeto de reflexão”, de Maria Letícia Nascimento; “Ensinaamentos Ameríndios de uma educação para o Bem Viver: Inspirações Guarani M’BYA para um mundo Pós-Pandemia”, de Nádia Massagardi Caetano da Silva, visa discutir questões concernentes à relação entre bem viver e propostas de construção de outros mundos possíveis. Tem como referência povos indígenas, entre eles os Guarani Mbya, na cidade de São Paulo; “Melancolia e amizade: infância, alteridade e tempo presente”, de Caroline Trapp de Queiroz, Cristina Muniz e Rita Marisa Ribes Pereira; “A criança na rua: expedições urbanas na cidade de São Paulo”, de Ermelinda Moutinho Pataca e Massumi Guibu; “Múltiplas faces das cidades ensinadas na escola: o que di-

zem alguns estudos e experimentações do coletivo RECIDADE”, de Vânia Alves Martins Chaigar, Emanuele Dias Lopes, Allison Souza Correia e Ana Roberta Machado Siqueira. “A cidade e o direito à educação: planos municipais de Educação e a expansão da Educação Infantil em São Gonçalo/RJ”, de Mônica de Souza Motta e Fabiana Nery de Lima Pessanha; Os artigos reunidos nesta seção, falam daqueles e daquelas que experimentam a cidade, que a vivenciam de dentro, ou das margens, se constituindo como “praticantes ordinários da cidade”, como coloca De Certeau em seu livro *A invenção do cotidiano* (2011). Assim, o andar pela cidade, o deambular, as andarilhagens, as errâncias, o passeio, as “gramáticas de viração” de crianças, jovens, mulheres e adultos das classes populares na cidade, nos mostram que há um conhecimento do já existente e uma produção espacial próprios desses praticantes urbanos. Para esses sujeitos são, sobretudo, as experiências e ações que contam em suas apropriações da cidade, com seus desvios e atalhos. A cidade é lida pelo corpo, sendo sentida e habitada pelas experiências espaciais de andar, de dar um *rolê*, de zoar nos diferentes espaços da cidade. A partir da experiência da cidade praticada, da própria vida urbana como texto e contexto, vai se revelando ou denunciando aquilo que o projeto urbano hegemônico exclui: as práticas espaciais cotidianas das crianças e seus familiares no espaço vivido, as suas “astúcias” e apropriações singulares que escapam de normatizações e controles. Embora não dedicado às metodologias de pesquisa, vale considerar os encadeamentos e sugestões presentes em cada um dos capítulos. Destaca-se aquelas que consideram investigações em parques a partir de propostas de trabalho de campo com as crianças, relações entre crianças e suas vozes, em escuta atenta desde a creche, a luta por moradia e a escola a partir de entrevistas, antes e durante a pandemia, os desenhos como recursos metodológicos – ainda bastante negligenciados como válidos – e que invitam a olhar e compreender o cotidiano vivido sobre espaços concebidos e muito alterados também pela presença das crianças.



Em linhas gerais, os artigos reunidos nas duas seções convidam de forma amorosa e cúmplice a andarilhagens na cidade, problematizando a questão das infâncias e o direito à cidade na pandemia da Covid-19 e provocando a pensar sobre alternativas para o depois com as crianças. Interrogam-nos sobre a atualidade das lutas coletivas no/pelo espaço como possibilidade de combater e fissurar o sistema capitalista contemporâneo, que privatiza os espaços públicos, em especial parques, jardins, praias, áreas ambientais para especulação imobiliária e apartação social. Diante da magnitude dessas lutas, convidamos os possíveis leitores e leitoras dos artigos aqui elencados para pensarmos a temática da(s) infância(s) e da cidade, compreendendo o espaço citadino como uma arena de batalha, na qual todos e todas estamos enredados na luta contra o racismo, contra o machismo, contra a homofobia, contra a privatização dos espaços públicos, pelo direito à mobilidade da infância na cidade, pelo direito à moradia, à educação infantil, pelo direito de respirar, permanecendo vivos e vivas para produzir a vida com dignidade e alegria.





Pandemia, Crianças  
e o Direito à Cidade:  
Agir na Urgência



# A Educação da(s) Infância(s) e a (na) Cidade em Tempos de Pandemia: Fragmentos de um Discurso (não) Muito Amoroso

Fabiane Florido de Souza Lima  
Maria Tereza Goudard Tavares  
Patricia Gonçalves Bastos

## 1. Introdução

*A gente sempre deve sair à rua como quem foge de casa, como se estivessem abertos diante de nós todos os caminhos do mundo (...) não importa que os compromisso, as obrigações, estejam logo ali (...) chegamos de muito longe, de alma aberta e o coração cantando.*

(Mário Quintana, 1989)

Em diálogo com a epígrafe acima, nos interrogamos sobre as relações das crianças pequenas com os espaços da cidade em tempos de pandemia do novo coronavírus. Em tempos de tantas incertezas, face o isolamento social iniciado em 16 de março de 2020, vimos nos perguntando sobre a presença ruidosa das crianças na cidade. Como num passe de mágica, num tipo de *encantamento*, as crianças pa-

recem 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 suas casas, barracos, apartamentos, 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 de modo geral, depois de um ano continuam ainda 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 vem lançando mão no período da pandemia para garantir o seu direito à cidade, aos espaços citadinos. Para tanto, intencionamos colocar em diálogo como vem se dando as atuais condições de vida de crianças pequenas oriundas de classes populares de duas Unidades Municipais de Educação (UMEI) de Niterói. 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 cuidado cotidiano nesses tempos pandêmicos.

No Brasil, os dados do Ministério da Educação (MEC) relativos a março de 2021 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 niteroienses, 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 um 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 tem sido um outro dificultador das condições de isolamento social dos moradores das periferias urbanas no Estado do Rio de Janeiro. O caso do assassinato da menina Ana Clara Machado (O FLUMINENSE, 2021), de 5 anos, baleada na porta de sua casa, durante uma operação policial na favela Monan Pequeno, localizada em Pendotiba, região vizinha do complexo de favelas do Viradouro, em Niterói, expõe de maneira visceral como crianças e jovens pobres, majoritariamente negros e negras, estão vulneráveis à escalada da violência, principalmente nas operações policiais realizadas de forma letal, em favelas e bairros populares.

Outro aspecto marcante dos desafios das camadas populares, fortemente agravado com a pandemia da Covid-19, é a condição 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 sobre as condições da vida cotidiana das crianças com as quais trabalhamos nas instituições de

Educação Infantil da cidade de Niterói, 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 Niterói 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.

Segundo o Painel de Controle da Covid-19 elaborado pela Secretaria Municipal de Saúde (SMS), Niterói apresenta o total de 31.274 casos confirmados da doença e 946 óbitos, até a data de 1º de abril de 2021. Com relação às crianças de até 12 anos de idade, dados do Data SUS, do Departamento de informática do Sistema Único de Saúde, desde o primeiro caso confirmado e registrado do coronavírus no ano passado e até 8 de março de 2021, 779 crianças morreram da doença no Brasil. O levantamento do Data SUS também revela que, no total de 779 mortes de crianças no País, somente nos últimos três meses, 622 óbitos foram de crianças entre 0 e 5 anos por conta da letalidade do novo coronavírus. E que 8.407 crianças ficaram internadas, sendo que desse número de crianças, 2.226 precisaram ficar internadas na UTI, explicitando novos níveis de gravidade e letalidade da Covid-19 em crianças até 12 anos (DATA SUS, 2021). Segundo o jornal local, *A Tribuna* (20/03/21), os bairros e favelas da Região Oceânica e do complexo de favelas do Viradouro em Niterói apresentam uma grande incidência de casos do coronavírus, chegando a cerca de mais de 800 casos de confirmações diárias, cabendo ressaltar que essas localidades são atravessadas por muitas desigualdades socioeconômicas e espaciais, tornando-as bastante suscetíveis à propagação do vírus, entre os seus moradores (A TRIBUNA, 2021).

Talvez, neste momento em que milhares de famílias, de crianças e de professores/as estão em casa, cabe a pergunta: E as crianças das favelas e periferias urbanas de Niterói, 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 Macedo Pessanha e Tavares (2021) em seus estudos sobre a educação das infâncias em municípios do Leste Fluminense?

No atual contexto de fechamento de creches e pré-escolas, em que muitos sistemas educacionais têm fomentado o planejamento e a disponibilização de atividades remotas como meio de contato com as crianças e suas famílias, perguntamos: quais os sentidos de tais atividades para as crianças pequenas, especialmente, em contextos de desigualdade e, muitas vezes, de exclusão no acesso às tecnologias digitais de informação? A formulação desta pergunta se torna relevante diante dos dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) e da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) (BRASIL, 2020), que revelam que a grande maioria dos usuários das camadas populares possuem limites, em geral, bastante restritos de tráfego de dados.

As questões acima elencadas tangenciam o presente artigo, cuja premissa é de que as instituições educativas voltadas à pequena infância, juntamente com familiares e professoras(es), são fundamentais para pensar processos educativos a contrapelo (TAVARES, 2019) e que possam se nutrir da *dúvida como método* (GARCIA, 2009). E por isso mesmo, em um momento tão dramático, torna-se relevante e inadiável refletir sobre as atuais condições e circunstâncias de construção e 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. Nas seções seguintes, apresentaremos experiências de resistências e de criação de *comunidades de afetos* (CARVALHO, 2009) de duas UMEI de Niterói, focalizando seus esforços de territorialização de uma pedagogia da liberdade (FREIRE, 2001) junto às crianças e suas famílias.

## **1.1 Impactos da pandemia: o que estamos aprendendo com a “pedagogia do vírus”?**

Com o avanço da pandemia no Brasil, as orientações sanitárias e o distanciamento social, as pretensões de continuidade de um trabalho presencial com as crianças e os seus cotidianos tornaram-se improváveis. As atividades das escolas públicas, no município, foram suspensas

no dia 16 de março de 2020, pelo Decreto Municipal nº 13.506/2020I, como uma das medidas municipais de enfrentamento ao caos pandêmico no país. Neste mesmo documento, a prefeitura declarou estado de “EMERGÊNCIA em Saúde Pública no Município de Niterói”, em razão da pandemia da Covid-19.

Após a suspensão das atividades educativas presenciais, uma das questões que se apresentaram foi a preocupação e o interesse em saber como estavam as crianças e as suas famílias. Estariam elas tendo condições de fazer o distanciamento social e os demais protocolos de enfrentamento à Covid-19? Considerando os contextos sociais e espaciais em que estes sujeitos vivem, sobretudo com descaso histórico do poder público na garantia efetiva dos direitos sociais, estariam seguros?

Sabemos que as desigualdades sociais e espaciais não foram inauguradas na pandemia, no entanto, vimos aprendendo com a “cruel pedagogia do vírus” (SANTOS, 2020) que as classes populares, em especial a população negra e favelada, têm sido os mais expostos não só ao vírus, mas à violação dos direitos, a partir da lógica capitalista de exploração e produção de mais valia em detrimento da preservação da vida. Segundo Milton Santos (1996), os homens e mulheres das classes populares vivem em condições de exploração e de dominação no capitalismo de diferentes formas. Mas buscam resistir a essas diferentes tentativas de dominação e de opressão. Para Santos, é sobretudo no território usado, no território praticado que o *homem lento* cria condições de apropriação e compartilhamento da vida social mais ampla (SANTOS, 1996). É no território usado que homens, mulheres, crianças e jovens produzem táticas e estratégias (CERTEAU, 1994) direcionadas ao combate das opressões capitalistas, através de uma multiplicidade de formas de apropriação de seu território de vida cotidiana.

Os primeiros contatos com as crianças e as famílias contribuíram para repensar o trabalho na UMEI. As relações cotidianas entre as crianças, as famílias e a escola da pequena infância significam uma coletividade educativa que é fortalecida na presença diária. E neste contexto pandêmico, que não há mais presença? Como reinventar a presença na ausência? Como construir condições de diálogo, buscando criar e fortalecer os vínculos afetivos e pedagógicos? Esses foram

questionamentos que toda a equipe pedagógica da UMEI compartilhou, intencionando uma reaproximação com as crianças e famílias.

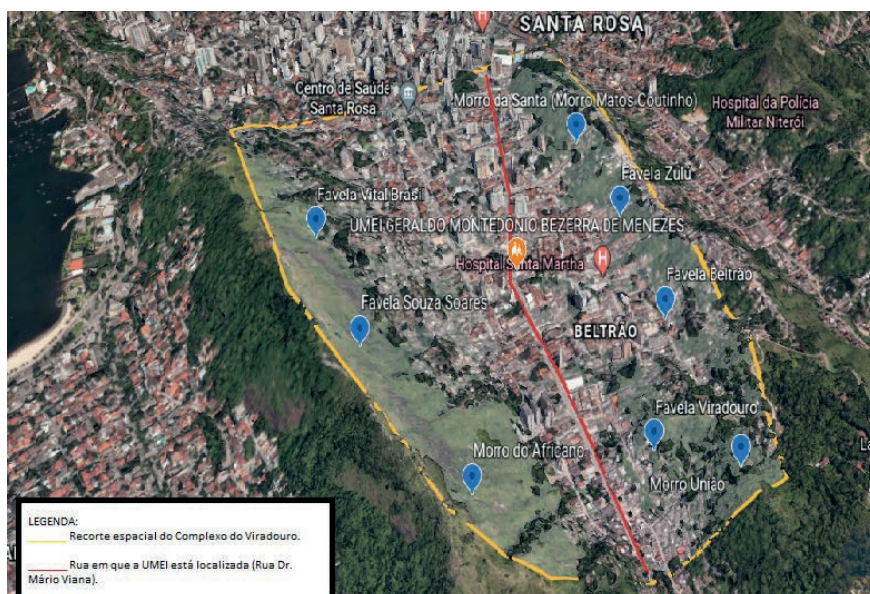
A partir dessa perspectiva foi possível vislumbrar um outro cotidiano, que vem se revelando, por meios virtuais, em diálogo com as crianças e as famílias. Fomos construindo na UMEI, de forma parceira, com docentes, crianças e famílias, vínculos e afetos por meio dos *grupos de socialização* possibilitados pelo aplicativo virtual WhatsApp e pela internet, onde temos compartilhado histórias, músicas, incertezas, esperanças, saudade, brincadeiras lúdicas, jogos corporais, informações sobre a pandemia, memórias da UMEI, o cotidiano doméstico, ouvindo as diferentes vozes de crianças e adultos, familiares e professoras.

As crianças parecem gostar deste novo jeito de se comunicar. Gostam de enviar áudios para outras crianças dos grupos, dando recados referentes à saudade ou desejando feliz aniversário. Também parecem gostar de ver fotos e assistir vídeos umas das outras e das professoras. As fotos e vídeos enviados pelas crianças, mediadas pelas famílias, comunicam diversas situações, que costumam envolver brincadeiras, momentos do cotidiano doméstico, saídas das casas para ir ao médico, à praça, à rua, à praia. Em outras situações, as crianças e/ou famílias também fazem propostas de brincadeiras para os grupos. Porém, a preocupação com as crianças e suas famílias continuava a nos mobilizar na UMEI a procurar outras formas e propostas de chegar às crianças, de dar maior materialidade ao desafio de acolhê-las.

## **1.2 Apresentando um retrato falado da UMEI Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes: Aproximações com o território usado**

A UMEI Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes desenvolve um trabalho pedagógico de tempo integral, atendendo, até fevereiro de 2021, cerca de 143 crianças, com a faixa etária entre 2 anos e 5 anos. Fundada em fevereiro de 2008, na rua Doutor Mário Viana, no bairro Santa Rosa, a UMEI fica localizada em uma região no entorno do Complexo de favelas do Viradouro, na zona sul de Niterói.

A região concentra entre 8,6% e 13% da população niteroiense, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010. As favelas deste Complexo se concentram em três principais bairros: Santa Rosa, Viradouro e Vital Brasil. A UMEI está em ponto territorial próximo de algumas favelas deste Complexo: em frente à escola da pequena infância fica a favela Souza Soares, atrás, a favela Beltrão, e em suas lateralidades, as favelas Viradouro, Vital Brasil, Zulú, Morro da Santa, Morro da União, Morro do Africano, dentre outras.



Localização do Complexo do Viradouro, em Niterói, RJ. Fonte: Google Earth, com marcações e legenda da autora. Data da imagem: 10/11/2020.

Nestes tempos pandêmicos, em que a relação da UMEI com as crianças e suas famílias acontece por meio dos *grupos de socialização*, temos conhecido melhor a região, a partir do olhar das infâncias e/ou suas famílias, como aconteceu em janeiro de 2021, quando em uma proposta educativa, na qual as professoras de um dos grupos de referência de crianças de 2 anos de idade apresentaram uma brincadeira com a parlenda *Janela, Janelinha*, que perguntava o que se via da janela de cada casa. As crianças e famílias fotografaram o que viam das suas janelas, no alto das favelas do Complexo do Viradouro.

Foram ângulos novos e importantes para a compreensão e interpretação do território das favelas do Complexo, sobretudo para quem não o conhece, e para quem busca conhecer as referências infantis e familiares sobre o lugar em que vivem.

A *poética do espaço* (TAVARES, 2003) mesmo em tempos pandêmicos, possibilita outras imagens e interpretações espaciais nas experiências mediadas por um cotidiano educativo virtual, que é exercido provisoriamente. As crianças e as famílias têm falado mais sobre as suas relações com o lugar, uma vez que este vira também o cenário para a comunicação. As famílias postam fotos dos quintais, das ruas, da vista das favelas para outros pontos geográficos da cidade. Os ângulos mudam a percepção estética do Complexo do Viradouro.

A seguir, o que se vê são as capturas de telas dos *grupos de socialização*, em que as famílias postam fotos do que elas e as crianças veem das suas janelas.



Imagem do que se vê da janela da casa do A., 0 anos. Arquivo Institucional, 26/01/2021.



Imagem do que se vê da janela da casa do D., 0 anos. Arquivo Institucional, 27/01/2021.

A relação do uso da fotografia com as crianças tem possibilitado, também para elas, outras interpretações sobre o contexto espacial e geográfico de moradia, sobretudo a complexa compreensão das proximidades entre as suas casas que, embora, nem sempre se localizam nas favelas do Complexo do Viradouro, se aproximam pelas medidas espaciais do bairro.

Cumpramos destaque, também, à questão da violência urbana que vem impactando a vida de moradoras e moradores do Complexo do Viradouro, neste período de pandemia do novo coronavírus, que desde o dia 19 de agosto de 2020 têm enfrentado a truculência da polícia militar, que ocupou as favelas em uma operação que não tem prazo pra acabar e que fere os direitos dos moradores, que têm suas moradias invadidas e reviradas pelos militares, seus corpos revistados e suas liberdades privadas.

Alguns moradores, ao saírem de suas casas para trabalhar, deixam bilhetes para os policiais, como este, que se encontrava colado em uma porta, de acordo com a divulgação do jornal *Folha de São Paulo*:<sup>1</sup> **“Srs. policiais, não arrombem a minha casa outra vez. Saí para trabalhar. Só volto à noite. Sou morador. Bom dia, boa tarde, boa noite.”** Há também moradores que colocaram em suas janelas faixas com frases de protestos contra o desrespeito da polícia.



Moradora coloca um lençol em frente à sua casa, com a seguinte frase escrita:  
“#LAR DE MORADOR RESPEITE”.

Imagem: Rafael Lopes/Folha de São Paulo, 2020.

1 Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/11/queda-de-operacoes-sem-alta-de-crimes-ressuscita-criticas-a-modelo-de-seguranca-do-rio.shtml>. Acesso em: 6/2/2021.

Desde o início de 2019, um ano antes do início da pandemia, foram inúmeras as operações policiais no Complexo das favelas do Viradouro. Não foram raras as vezes em que precisamos nos organizar com as crianças, para ficarmos sentadas no chão da UMEI, abaixo das janelas para nos protegermos de possíveis balas perdidas. Como também não foram raras as vezes em que as famílias chegaram mais cedo, para buscar as crianças, pois a polícia havia entrado em alguma favela do Complexo e quando isso acontece, não se sabe o que pode acontecer, tamanho o medo dos moradores pela prática incoerente da segurança pública, que parece produzir insegurança aos moradores das favelas.

Uma análise feita pela Casa Fluminense,<sup>2</sup> com dados do Instituto de Segurança Pública, para a construção do Mapa da Desigualdade da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, aponta que no ano de 2019, no município de Niterói, das mortes ocasionadas pela polícia, 88% eram pessoas negras, o que torna fundamental discutir a necropolítica (MBEMBE, 2018) na cidade de Niterói, com ênfase no Complexo do Viradouro. O filósofo camaronês Achille Mbembe cunhou o conceito de necropolítica (2018) para apontar e problematizar a prática política e social que determina a quem deve ser garantida a vida e a quem deve ser garantida a morte, em uma lógica *do fazer morrer e deixar viver*, produzida pela estrutura colonial da sociedade, e que está diretamente associada ao racismo estrutural.

Com relação ao impacto da violência urbana sobre crianças pequenas nas favelas e periferias urbanas de Niterói, de acordo com os dados estatísticos da plataforma Fogo Cruzado,<sup>3</sup> somente no ano de 2020, 22 crianças foram baleadas na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Isto significa que houve um aumento de 267% em relação ao ano anterior, quando três crianças foram baleadas.

A partir dessas considerações, vale dizer que as práticas de necropolítica são uma constante no cotidiano das favelas do Estado

---

2 Disponível em: <https://casafluminense.org.br/>. Acesso em: 25/9/2020.

3 Disponível em: <https://fogocruzado.org.br/baixada-fluminense-2020/>. Acesso em: 6/2/2021.

do Rio de Janeiro, uma crise humanitária permanente, que a pandemia ampliou. Não podemos dizer que a operação policial que foi iniciada no primeiro ano pandêmico, no Complexo do Viradouro, é uma característica específica da pandemia. Esta ação policial parece ser um dos reflexos das opressões produzidas pelo estado para reprimir os moradores das favelas, de mantê-los prisioneiros, confinados em seus próprios territórios (TAVARES, 2019).

Contudo é importante dizer que o Complexo do Viradouro tem referências de lutas populares a favor da vida. No mês de setembro de 2020, um coletivo de mulheres do Morro da União buscou parceria com outras pessoas moradoras de outras favelas do Complexo para organizar uma manifestação cultural intitulada Ocupação Cultural Artística (OCA), que aconteceu no dia 5 de setembro, durante todo o dia, com atividades protagonizadas por grupos culturais e artísticos do próprio lugar.

Como acontece na maioria dos eventos culturais, sobretudo os que envolvem as escolas de samba do Complexo do Viradouro, as crianças da UMEI estiveram presentes celebrando a vida e a alegria de circular nas ruas, encontrando os seus pares. É importante dizer que a organização da OCA esteve atenta aos cuidados que envolvem a pandemia, incentivando o uso de máscaras e o distanciamento entre as pessoas, distribuindo álcool em gel e garantindo que os lanches distribuídos gratuitamente às crianças estivessem higienizados e protegidos de possíveis contágios do novo coronavírus, assim como os brinquedos montados no local, para as crianças brincarem, expressarem suas culturas e as linguagens produzidas pelos seus corpos infantis.



### 1.3 Lições da pandemia: Tempo de escuta e (re)invenção do espaço-tempo da UMEI Vinicius de Moraes com crianças e famílias

*Escola é ...  
o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas,  
quadros, Programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo,  
gente. Gente que trabalha, que estuda, que alegre, se conhece,  
se estima. (...)*

*Fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos  
começar a melhorar o mundo.*

(Paulo Freire)



Retrato da UMEI (Rhyanna, 2015).

Inspiradas pelo poema de Paulo Freire, refletimos sobre os saberes e fazeres da Educação Infantil num tempo atravessado por incertezas e rompimento de vínculos. Como podemos pensar e planejar a Educação Infantil em suas dimensões políticas, éticas e estéticas (BRASIL, 2010) em tempos tão duros quanto os que temos vivido na pandemia? Como contemplar crianças e famílias das classes populares, com as propostas feitas para a Educação Infantil que não possuem conectividade, dispositivos tecnológicos, entre outras coisas que as impossibilitam na interação escola-família nesse cenário pandêmico que nos atravessa?

A Educação Infantil não prevê, legalmente, a educação a distância, sendo assim, nesse contexto pandêmico, é importante buscar a organização da educação das crianças pequenas a partir da flexibilização do fazer pedagógico educativo. Está sendo vital acolhermos as crianças por meio da escuta e do afeto para ajudá-las na compreensão de que momentos difíceis existem, mas que podemos enfrentá-los.

Apresentamos o relato de experiências que vimos tecendo nesse espaço-tempo para interagir com crianças e adultos que fazem parte do coletivo da UMEI Vinicius de Moraes. O convite à leitura das experiências aqui narradas, por professoras das infâncias<sup>4</sup> e diretora da UMEI, vem nos mobilizando a pensar com os coletivos da UMEI o papel social da escola da infância diante da crise pandêmica que, epidemiologicamente, nos foi imposta.

Na esteira desse pensamento, reiteramos as ideias de Santos (2020, p. 29) no que tange ao se “pensar em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI” dentro da *cruel pedagogia do vírus*.

Santos faz uma importante menção aos grupos mais afetados pela crise ao redor do mundo, como idosos, mulheres, crianças, negros, indígenas etc., e credita ao capitalismo, enquanto modelo social

---

4 Utilizamos a nomenclatura *professora das infâncias*, pois entendo que ela concebe à docência com crianças de 0 a 5 anos em espaços-tempos destinados ao cuidar e educar, acerca de uma concepção de educação que compreende crianças e infâncias plurais.

hegemônico, nossa inabilidade de fazer frente a ela: “Só com uma nova articulação entre os processos políticos e os processos civilizatórios será possível começar a pensar uma sociedade em que a humanidade assuma uma posição mais humilde no planeta que habita” (SANTOS, 2020, p. 31).

Não seria também a UMEI e as crianças um grupo muito afetado, por sinal, pela crise que estamos vivendo? Diante dessa *cruel pedagogia do vírus*, o que estamos fazendo enquanto gestoras e professoras das escolas das infâncias para (re)aproximar as crianças e suas famílias do cotidiano vivido nas escolas?

A pandemia nos impôs alterações nos nossos modos de viver em grupos, o que afetou decisivamente o cotidiano das crianças na UMEI. Fomos implicadas na quebra necessária do convívio social e, dessa maneira, precisamos adotar uma série de medidas para conter a sua propagação, dentre elas, imediatamente o fechamento das escolas, do comércio e dos espaços públicos, no intuito de evitar aglomerações de pessoas para desacelerar a terrível contaminação pela Covid-19.

#### 1.4 O contexto de uma unidade pública de Educação Infantil



UMEI Vinicius de Moraes  
Estrada Washington Luís, s/nº  
Sapê – Niterói/RJ



Retrato da UMEI (Jhonatan, 2015)

O contexto dessa narrativa se dá na UMEI Vinicius de Moraes, localizada no Sapê, bairro de periferia da cidade de Niterói, atendendo presencialmente (antes da pandemia) a 338 crianças. A UMEI é composta por 11 Grupos de Referência da Educação Infantil (GREI) – crianças de 2 a 5 anos de idade que frequentam o horário integral, totalizando, assim, 238 crianças. A escola também trabalha com Grupos de Referência (GR) de crianças de 6 e 7 anos que frequentam o 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, somando mais quatro grupos de referência (GR), em um total de 98 crianças, distribuídas em dois turnos parciais. Esta é uma especificidade de apenas três escolas de Educação Infantil da rede municipal de Niterói, devido à demanda na localidade onde as unidades se inserem, além da falta de espaço para atender essas crianças nas escolas vizinhas de Ensino Fundamental.

As crianças matriculadas na UMEI são oriundas do bairro do Sapê e grande parte é proveniente de famílias originárias do próprio local. São crianças negras, em sua maioria, das classes populares, filhas e filhos da classe trabalhadora assalariada. Um número significativo de crianças é filho de pais e mães desempregados, com algumas famílias vivendo apenas do Programa Bolsa Família.<sup>5</sup> Crianças com pai ou mãe detentos.

Em 2019, realizamos com as famílias da UMEI uma pesquisa<sup>6</sup> com a intenção de conhecer a origem etnicorracial das crianças com as quais trabalhamos. Nessa época, fomos surpreendidas pelo grande número de famílias que não reconheciam seus filhos e filhas, até mesmo a si próprias, como de origem negra. O estudo fazia parte de uma discussão que estávamos tendo nas reuniões pedagógicas sobre a necessidade de pensarmos propostas que visibilizassem o (re)conhecimento das crianças dentro de uma concepção plural. Considerando que trabalhamos com numerosas diferenças na escola pública e que as crianças desde pequenas parecem apresentar uma identidade

---

5 É um programa do Governo Federal de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza.

6 Pesquisa que se tem a intenção de ser atualizada ainda em 2021.

de negativa em relação ao seu grupo étnico, a reflexão pairava sobre a necessidade de reformular nosso modo de ver as crianças e as infâncias presentes no cotidiano da escola e de tornar esse *espaçotempo* educativo um lugar de respeito e reconhecimento às diferenças.

Dessa forma, Santos (2016) nos faz entender o diálogo com os profissionais da UMEI, que “quando se estuda e/ou pesquisa educação popular e não se reconhece nessa área a participação ativa dos movimentos negros, não somente se invisibilizam esses atores, mas se produz e reproduz o pensamento de que eles não existem” (SANTOS, 2016, p. 61). Daí a compreensão da importância em trazer para as ações pedagógicas da escola os saberes e fazeres (culturais, locais, afetivos, entre tantos outros) das crianças e profissionais que ali estão cotidianamente.

Nesse contexto de pensamento, o questionamento de Arroyo (2012), em seu artigo “Os movimentos sociais reeducam a educação”, aponta para as teorias pedagógicas e para a docência, sugerindo a superação de olhares negativos e inferiorizantes sobre os coletivos populares; sendo assim, essas teorias e a docência passariam a ser enxergadas com uma função política e educativa, acerca da afirmação de saberes, culturas e valores e não mais sob uma perspectiva de suprir carências. Assim, no desenraizamento das *antipedagogias*, faz-se necessário investigar minuciosamente em que pedagogias os coletivos populares foram deserdados como sujeitos de suas culturas, de identidades e de saberes. Precisamos entender os processos de humanização e desumanização para transformar as pedagogias brutais em pedagogias da libertação. Arroyo nos provoca a (re)inventar a docência, a pedagogia e o próprio pensamento educacional, profundamente colonial (ARROYO, 2012). Diante das questões brevemente expostas, nos perguntamos: como o ‘novo’ cotidiano me mobiliza a pensar/fazer/conversar com crianças e adultos sobre outra possibilidade de escola? Segundo Santos (2020, p. 29), o novo contexto de vida está nos revelando que é possível fazermos escolhas para nos adaptar “a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”. Sendo assim, qual o papel da gestão da UMEI diante do contexto pandêmico?

Diante do que temos vivido enquanto coletivo, desde março de 2020, quando foi decretada a necessidade de isolamento social em razão da pandemia da Covid-19, nos exigindo estarmos distantes dos coletivos da UMEI Vinicius de Moraes, afetando, de certa forma, os laços de afeto, as nossas ações de comunicação direta e a interação com os grupos, temos nos questionado: *Como, nesse momento, podemos estar oferecendo possibilidades de (con)vivência ao coletivo infantil, às famílias, professoras e profissionais em tempos de distanciamento social? Como seguir pensando nas crianças e infâncias que habitam a UMEI?*

As ações que vimos construindo coletivamente com o grupo da UMEI abarcam a tríade crianças-famílias-profissionais. Um dos movimentos feitos para as crianças são os projetos pensados para a (re)aproximação e criação de vínculos, para os quais utilizamos os canais que a escola movimenta – Facebook<sup>7</sup>, Instagram<sup>8</sup> e Whatsapp –, com as propostas de atividades fomentadas pelos princípios da brincadeira, da alteridade e da participação.

Nesse sentido, temos realizado, através das redes sociais que a UMEI compartilha, propostas para as crianças e suas famílias guiadas pelos princípios da interação e da brincadeira, por entendermos que se trata de um direito irrevogável das crianças. São propostas que permitem que elas façam atividades por si mesmas ou com a colaboração de outra pessoa, no intuito também de fortalecer o vínculo afetivo entre esses sujeitos. Entendemos que, sendo a Educação Infantil um campo de relações por excelência, as atividades remotas não são adequadas aos pequenos, porém, quando seu uso tem o cuidado de não escolarização, a tecnologia pode ser um dispositivo capaz de nos aproximar de modo afetivo, mesmo compreendendo que nem todas as crianças e suas famílias terão acesso.

A exclusão digital tem grande impacto na vida das pessoas. Por inúmeros motivos, não se consegue utilizar as redes sociais como forma de interação entre professoras e professores, crianças

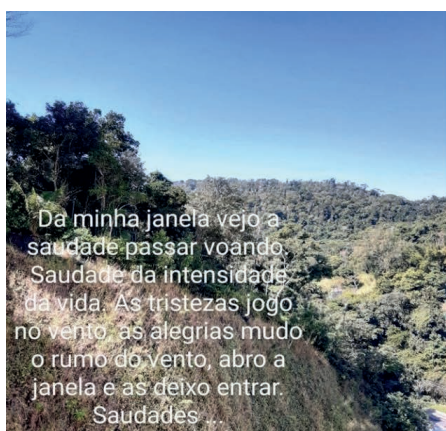
---

7 [www.facebook.com/umeivmoraes](http://www.facebook.com/umeivmoraes).

8 @umeivmoraes.

e famílias, conforme a proposta da UMEI. A pandemia veio, portanto, escancarar duras desigualdades sociais. O que percebemos, de acordo com a realidade socioeconômica das crianças do Sapê, é a privação que elas e suas famílias sofrem em relação à conexão, tanto dos dispositivos tecnológicos (computador, celular ou tablet), pois em muitos casos as famílias só possuem um dispositivo para utilização de todos, quanto do acesso à internet.

Por exemplo, um dos belos momentos de interação entre crianças, familiares e profissionais da UMEI foi produzido pelo trabalho com o livro de Cristina Núñez e Rafael Valcárcel, *Emocionário: diga o que você sente* (2018). As professoras dos grupos de referência de 4 anos (GREI 4) propuseram às crianças reconhecer suas emoções e expressar seus sentimentos, a partir do que elas têm feito e sentido cotidianamente, sob o ponto de vista de cada uma. As expressões utilizadas por elas para interagir conosco são feitas através de fotografias, vídeos e desenhos, com mensagens enviadas via Whatsapp pelas famílias e postas pela direção escolar no Facebook e Instagram da UMEI. Propostas que possibilitaram a participação de todos os coletivos (crianças, famílias e profissionais) a entrar na brincadeira, como a narrativa da professora Regina (GREI 4B) ou da imagem enviada pela merendeira Adriana.



Fonte arquivo UMEI Vinicius de Moraes, Fabiane Florido, 2021.

Outra proposta feita com alguns grupos de Educação Infantil foi o *'Encontro marcado!'*. No encontro, as crianças puderam matar as saudades sentidas pelos colegas e professoras e compartilhar sobre o que estão fazendo e sentindo nesse momento. Foi um encontro que nos emocionou! Foi uma oportunidade de poder ouvir os anseios e desejos das crianças e de seus familiares.

As crianças sentem muita falta dos *espaçostempos* da UMEI. Acreditamos que, por isso, gostam de estar (com)partilhando seu dia a dia conosco. Por isso tantas perguntas: Quem tem coleções e de quê? Da minha janela eu vejo? Quais os bichinhos temos e o seu nome... Assim foram surgindo propostas que movimentaram crianças, professoras e profissionais da escola, o que acabou virando uma grande brincadeira entre todos. Contar que o dentinho caiu e mandar a foto; que o irmãozinho nasceu; que descobriu a máquina de escrever; que fez biscoitinhos de banana com a avó; o que estão fazendo com o material dos kits educativos que receberam; a brincadeira de cabaninha, como fazem no pátio da UMEI... são atividades significativas e de muito valor para elas, que estão fazendo questão de nos contar, nos mostrar. Uma forma de estarmos (con)vivendo com esse cotidiano da UMEI de forma remota. Aproximações... (re)invenções.

O movimento que tencionamos com os adultos, tanto com as famílias quanto com professoras, professores e outros profissionais não é muito diferente. Buscamos oferecer um tempo de escuta, de partilhas e de atenção. Um tempo que nos humanize e nos ajude a pensar a escola de Educação Infantil dentro de uma perspectiva que atenda às crianças e infâncias com as quais vimos trabalhando nesses tempos tão duros da Covid-19.

As reuniões pedagógicas com o grupo de profissionais da UMEI continuam acontecendo às quartas-feiras. Nos encontros virtuais, conversamos sobre as propostas pedagógicas pensadas pelos grupos de professoras e professores que serão apresentadas na semana para as crianças; estudamos e discutimos novas ações que poderão ser viáveis à comunidade escolar durante a pandemia e já vislumbrando a pós-pandemia.



Atualmente, continuamos preocupadas com o distanciamento das crianças da escola, do seu grupo de convivência, dos adultos com os quais elas convivem diariamente. Mas, no momento, é o que podemos e pensamos em fazer. Pensamos que somos uma grande comunidade! Uma comunidade de afetos (CARVALHO, 2009), que busca acolher a coletividade.

Enquanto coletivo de professoras da UMEI Vinicius de Moraes, temos nos questionado sobre quais são os medos, anseios, desejos e sonhos das crianças neste contexto de isolamento. Como tem sido a rotina dessas crianças em suas casas? Como podemos ajudar as crianças a se sentirem mais seguras?

Com as famílias, fizemos uma reunião geral, em junho (2020), pela plataforma do Google Meet, quando fomos surpreendidas pelas colocações a favor do isolamento social, pela continuidade do fechamento das Unidades Públicas de Educação Infantil. Abrir a escola para que e para quem nesse momento? Foram questões apontadas, que nos fizeram refletir coletivamente e compreender que, nesse momento, mesmo as crianças apresentando sintomas leves, ainda não se sabe qual o papel delas na transmissão da doença:

*Realmente, seria algo bem difícil, manter os nossos pequenos de máscara o dia todo.*

*Deus me livre, meu filho tem asma e nem pensar em colocar ele exposto.*

*Fico aliviada por não voltar às aulas. Eu como mãe não deixaria meu filho exposto. É hora de preservar a vida!!!*

As falas das professoras e famílias que se pronunciaram refletiam a gratidão por ali estarem. Ouvir as diferentes ‘vozes’ em defesa do não retorno, enquanto isso for necessário, foi um divisor de águas neste processo de incertezas. Algumas falas também expressaram a preocupação com a suspensão das atividades, com a situação escolar, econômica e social:

*Minha filha está no primeiro ano e eu gostaria de saber, como fazer com ela já que é um ano tão importante?*

*Para adulto está difícil esse acesso pela plataforma, ima-*

*gina para criança...  
Queria saber se vai ter distribuição de material para estudos em casa?*

A possibilidade do encontro, de ver na tela do celular as professoras e professores foi muito emocionante para as crianças. Um dos pais relatou que, quando sua filha viu a professora, a emoção foi tanta que a menina não conseguia falar. As demais falaram da saudade que estão sentindo da escola e dos amigos. Com efeito, essas experiências que temos tido com os diferentes coletivos da UMEI vêm nos mobilizando a pensar e conversar sobre o que temos aprendido nesse tempo de afastamento, pois o que perdemos nós bem sabemos.

## **Considerações finais**

Buscamos, neste texto pensar sobre relações que crianças pequenas e profissionais de duas UMEI de Niterói/RJ 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 por onde se engendram ações e diferentes relações de força que dinamizam e produzem dinâmicas sociais no território. Em sua formulação teórica sobre a 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 Niterói. 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, 2010).

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. 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 das crianças pequenas mais frágil, mais precarizada.

O breve cenário apresentado, com recorte nas crianças e famílias de dois territórios de favelas distintas de Niterói, 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 sobre as relações que crianças pequenas constroem em seus territórios existenciais, nos quais a UMEI possui uma dimensão educativa fundamental. Procuramos enfatizar em quais situações e circunstâncias vêm ocorrendo a educação da pequena infância, mediante a suspensão do funcionamento das UMEI e o consequente isolamento de suas experiências educativas nos espaços privados de suas famílias.

No bojo da discussão sobre o 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 UMEI 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 e plural?

Nesse caminho, reafirmamos a pertinência de retomarmos 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 niteroiense. Enfatizamos a importância de aprofundar nossos conhecimentos sobre a 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, procuramos 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 UMEI, 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 professoras e pesquisadoras, estamos todas e todos a vivenciar.

Neste esforço de elaboração de uma síntese, mesmo que inconclusiva, ressaltamos 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.

O diálogo aberto e as interações práticas, construídas e fundamentadas em *pedagogias possíveis*, inspiram e complexificam os movimentos singulares que as UMEI vêm trilhando para chegar às crianças e suas famílias. Trata-se de apontar para a potên-

cia 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 do Sapê e do Complexo do Viradouro 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 UMEI. Nesse sentido, enquanto professoras e pesquisadoras compromissadas com a pequena infância e o direito à cidade (TAVARES, 2019), insistimos 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 fragmentado, menos violento e racista. Que possa acolher a multiplicidade de vidas territorialmente diferentes, com igualdade e justiça social.

Compreendemos 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, 2018) que dizima crianças e jovens pobres e negros que (sobre)vivem no Leste Fluminense. Nesses tempos tão sombrios, entendemos ser urgente produzir estudos sobre o campo das infâncias, da Educação Infantil e do direito à cidade (LEFEBVRE, 1969) 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 bibliográficas

- A TRIBUNA. Disponível em: [www.tribuna.com.br](http://www.tribuna.com.br). Acesso em: 20 mar. 2021.
- ALMEIDA, Lília Bilati de; PAULA, Luiza Gonçalves de. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005.
- ARROYO, Miguel. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, Marcia Soares de et al. *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, p. 29-46.
- BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- 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). 2000. Disponível em: <https://casafluminense.org.br/>. Acesso em: 25 set. 2020.
- CERTEAU, M. de. *A Invenção do Cotidiano: 1 – Artes do Fazer*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CGI.br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. 2018. Disponível em: <https://cgi.br/pagina/decretos/108/>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- DATA SUS. 2021. Disponível em: <http://datasus.saude.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GARCIA, R. L. (org.). *A Formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a Prática*. São Paulo: Cortez, 2009.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em: Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/panorama>. Acesso em: mar. 2021.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Anísio Teixeira. Censo Escolar. 2019. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- LEFEBVRE, H. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Documentos, 1969.
- MACEDO, N. A.; PESSANHA, F. N.; TAVARES, M. T. 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: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. 23, núm. especial, p. 77-100, jan. 2021. ISSN: 1980-4512.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1, 2018.
- NAÇÕES 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/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-numero-de-criancas-vivendo-na-pobreza-pode-aumentar-em-ate-86-milhoes>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- O FLUMINENSE. Disponível em [www.ofluminense.com.br](http://www.ofluminense.com.br) Acesso em: 03 fev. 2021.
- NÚÑEZ, Cristina; VALCÁRCEL, Rafael. *Emocionário: Diga o que você sente*. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.
- 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.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Portugal: Edições Almedina, 2020.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, Sales Augusto dos. Confluências entre campos/segmentos/lutas na Educação Popular: Memórias e Resistências – 1964 e o tempo presente: os movimentos sociais negros. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard; ALVARENGA, Marcia Soares de; SILVA, Catia Antonia (org.). *Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: os 50 anos do golpe militar de 1964 e a mobilização de inéditos viáveis no campo social e educativo*. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 57-70.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã*. 2003. Tese (Doutorado) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. “Decifra-me ou te devoro”: a centralidade da cidade na alfabetização das crianças das classes populares. In: GARCIA, Regina Leite; SAMPAIO, Carmen Sanches; TAVARES, Maria Tereza Goudard (org.). *Conversas sobre o lugar da escola*. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2006.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. Pensando a formação de professores das infâncias a contrapelo: desafios contemporâneos da formação de docentes em periferias urbanas. In: MARTINS, D. A. A.; CARRIJ, M. C. B.; ROLIM, C. L. A. (org.). *Singularidades e resistências na Formação de Professores: novos e velhos enfrentamentos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.





# A Leitura do Mundo e o Direito à Cidade das Infâncias em Tempos de Pandemia

André Tinoco de Vasconcelos  
Clara Regina Moscoso Corrêa  
Thais Coutinho de Barros Coelho  
Thiago Simão Dias

## Introdução

Neste presente artigo, pretendemos apresentar algumas análises e reflexões que vêm sendo desenvolvidas pelo grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão GAIEP (Geografia nos Anos Iniciais e Educação Popular), que atua (remotamente), desde o dia 20 de maio de 2020, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP), localizada no município de São Gonçalo-RJ. O grupo – de características explicitamente declaradas antifascistas – reúne estudantes e graduados dos Cursos de Pedagogia e Geografia (UERJ/FFP) e tem como intuito, a partir do arcabouço teórico e prático da Educação Popular, investigar e discutir o papel do Ensino de Geografia no desenvolvimento educacional e nas vivências dos grupos populares, tendo este município e adjacências como principal espaço (físico, político, econômico e sociocultural) de inquirição.

Uma das linhas de pesquisa e ação do grupo, nessa perspectiva, é a Geografia das Infâncias e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na qual buscamos caminhos onde a leitura do mundo, mediante o olhar geográfico, possa con-

tribuir com a luta pela efetivação do direito à cidade pelas crianças de classes populares, entendendo-as como sujeitos ativos na totalidade das suas pluralidades. Dessa forma, o desafio que colocamos aqui é expor determinados tensionamentos que surgem para o ensino da Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando o período pandêmico e perante a ampliação do ensino remoto.

Diante disso, o nosso objetivo principal, neste texto, é problematizar como a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e o necessário isolamento social estão impactando no desenvolvimento das leituras geográficas (e do mundo) e na construção da compreensão dos direitos à cidade pelas infâncias no município de São Gonçalo-RJ.

Sendo assim, serão abordadas, inicialmente, as finalidades e relevâncias do ensino da Geografia nos Anos Iniciais, assim como a importância da leitura de mundo *para* e *com* os educandos. Em seguida, explanaremos as concepções de infâncias preconizadas pelo grupo, articulando-as à função do ensino da Geografia dentro da questão da pandemia.

Na terceira seção, será identificado o campo de estudos conhecido como direito à cidade, mostrando sua definição e valor para formação cidadã dos sujeitos e das infâncias dentro dos espaços urbanos, vinculando sua compreensão à realidade pandêmica. Por fim, debatemos acerca da leitura geográfica e da educação escolar pensando, de forma geral, os desafios e possibilidades impostos às crianças, às infâncias e a todos os atores que constituem as comunidades escolares para se trabalhar com as camadas empobrecidas perante a falta de estrutura para concretização de uma educação remota possível.

Para essa discussão, nos embasamos na leitura de mundo conforme autores que têm a Educação Popular como diretriz, como Paulo Freire (1989), entre outros. E autores da Geografia, como Callai (2005), Cavalcanti (1998) e Lopes (2006). Dialogamos, ainda, com os estudos sobre cidade e direito à cidade, de Lefebvre (2001) e Carlos (1992). Por fim, trazemos, com a finalidade de contribuir com a efetivação desse direito no município de São Gonçalo, algumas análises e reflexões sobre a infância e o ensino escolar neste período de pandemia.

## **Leitura de mundo e ensino de geografia nos anos iniciais**

Apesar de estar consolidada há muito tempo como uma das disciplinas escolares fundamentais, a Geografia, no Brasil, muitas vezes, tem sua importância e funcionalidades questionadas. Tal fato origina-se de um projeto educacional de Estado, que consiste em apresentar uma Geografia escolar descritiva e simplória que mascara uma “real” Geografia dinâmica e dotada de conhecimentos fundamentais para compreensão e domínio do espaço (LACOSTE, 1988). Desse modo, se produz uma dificuldade para as crianças compreenderem o objeto de estudo da Geografia e suas funções, fruto de anos de um ensino de Geografia que não teve sentido em suas vidas.

Embora a Geografia, enquanto ciência, tenha passado por um processo de renovação que se iniciou desde meados do século XX – e essa renovação, de diversas maneiras, também chegou à escola –, ainda há muitas metodologias descritivas e ligadas ao ato de decorar. Conforme Cavalcanti (1998), isso é resultado da pouca presença de um debate da Didática e da Pedagogia dentro do ensino de Geografia. Temos, assim, processos de ensino que juntam um discurso crítico e dinâmico com métodos e avaliações tradicionais, que dificultam a construção dos conceitos e saberes geográficos pelas crianças.

Concordamos com essa análise e vamos além, para tocar numa questão que é central neste artigo, a leitura de mundo que começa a ser feita pelas crianças antes mesmo de começar a ler as palavras (FREIRE, 1989). O papel do ensino de Geografia na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é estimular e ampliar essa leitura de mundo, levando as crianças ao desenvolvimento do processo de alfabetização geográfica, construindo, por meio dos diálogos e atividades nas aulas, as primeiras noções de localização, lugar, paisagem e outros conceitos geográficos básicos.

No entanto, o ensino de Geografia nas etapas iniciais encontra algumas barreiras para a sua realização, que entendemos ser um dos motivos da dificuldade que as crianças, quando mais tarde enquanto estudantes dos anos finais da segunda etapa da Educação Básica,

apresentam em compreender os objetivos e o objeto da disciplina de Geografia. Nos Anos Iniciais, a Geografia, muitas vezes, recebe pouca importância; conforme Straforini (2004), os docentes, formados em Cursos Normais ou de Pedagogia, que atuam nessa etapa, não tiveram, em muitos casos, uma formação adequada nos conceitos geográficos, além disso, é dado tempo mínimo à disciplina.

Nessa perspectiva, as crianças crescem com a Geografia em seu dia a dia, mas sem uma contribuição satisfatória do ensino que serviria para, aos poucos, complexificar essa geografia do cotidiano, transformando em conceitos e saberes geográficos nos sentidos da disciplina escolar. O contato mais direto com a Geografia escolar virá no sexto ano do Ensino Fundamental, mas sem a construção do processo de alfabetização nos conceitos geográficos, tem-se estudantes que, de diversas maneiras, terão dificuldades de ver a Geografia em suas vidas. Junte a isso o já apontado problema da permanência de métodos descritivos em aulas, que fazem a Geografia perder dinamicidade e sentido em relação às diferentes realidades das crianças.

Discutindo essa problemática, Cavalcanti (1998) aponta que a Geografia escolar tem sentido se houver diálogo com a Geografia do mundo, pois a aquisição de conceitos e conteúdos para descrever o mundo não fornece instrumentos para a elaboração de raciocínios geográficos que possibilitem refletir e transformar as próprias práticas sociais. Sendo assim, os conceitos não terão significado no cotidiano; é preciso compreender a relação entre os conteúdos que se ensina e as práticas sociais, que entendemos como modos de se relacionar coletivamente, viver e habitar na cidade ou no campo.

Dessa maneira, podemos constatar que ensinar Geografia a partir da leitura de mundo é ter como ponto de partida o espaço vivido, o cotidiano que envolve as crianças. E fornecer um arcabouço que possibilite às crianças ler e agir sobre essa realidade é um dos objetivos centrais do ensino de Geografia. “Consideramos que a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania” (CALLAI, 2005, p. 228). Em outras palavras, a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais é contribuir para que os educandos conquistem suas

emancipações e exerçam suas autonomias, pois há uma dimensão espacial no ato de exercer a cidadania, que necessita pensar e agir sobre o espaço. De acordo com Callai (2005):

Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (p. 228).

Assim, ler o mundo por meio da Geografia possibilita que os educandos observem as paisagens e desvendem os processos que resultam na produção do espaço geográfico. Pela análise das formas das paisagens se percebe as transformações da natureza e o movimento da sociedade repletos de contradições. Essa leitura do mundo é feita desenvolvendo o olhar espacial, ou seja, olhando em volta, identificamos os elementos que compõem a paisagem quando nos deslocamos e assim entendendo a História que produz o espaço dialeticamente. Essa prática exige também o respeito e a interligação dos conteúdos e dos conceitos com a cultura do grupo social.

Conforme Callai (2005), a cultura de cada povo se relaciona com o pertencimento ao lugar, dessa forma, analisar os seus hábitos, modos de vida, sua história é estudar a produção do espaço geográfico a partir do espaço vivido. Isso possibilita às crianças e aos estudantes se situar no mundo, pois se trata de uma prática que, ao valorizar a cultura e o espaço vivido, destaca dimensões das condições de existências dos diferentes grupos sociais em toda sua pluralidade, permitindo o desenvolvimento da análise crítica dessas dimensões por meio do olhar espacial e da leitura da paisagem.

Partindo dessa compreensão dos objetivos do ensino de Geografia nos Anos Iniciais, queremos discutir o que é desenvolver a leitura de mundo das crianças que vivem numa cidade periférica como São Gonçalo. A cidade torna-se não só um conteúdo das aulas de Geografia, mas um elemento central para desenvolvimento da leitura do mundo da vida (CALLAI, 2005), o olhar espacial e a leitura de paisa-

gem, uma vez que é na cidade que essas crianças vivem e é de onde começam a perceber não só o espaço vivido, mas o próprio mundo.

É a partir do estudo da cidade e seus recortes (o bairro, as ruas, os equipamentos públicos, sua história e do povo que ali vive, os elementos naturais etc.) que podemos conectar as noções e conceitos geográficos com a realidade vivida pelas crianças; é reconhecer, além dos aspectos econômicos e sociais, a cultura que faz parte desse espaço. Ao concordarmos com Cavalcanti (2008) que um dos objetivos da escola é a formação cidadã, afirmamos que a cidade tem uma importância inegável, pois o exercício da cidadania está diretamente ligado à vida na cidade e às lutas por direitos que ocorrem nela.

Portanto, a aula de Geografia tem importante papel, uma vez que é nela que a cidade se apresenta como conteúdo e também como um dos conceitos mais fundamentais. Podemos definir cidade como uma aglomeração de pessoas e de seus objetos (CARLOS, 1992). Essa característica de afluência da cidade a torna local da expressão de diversas contradições sociais, não que o campo também não seja, mas o crescimento desordenado das cidades no mundo com mais de 50% da população mundial habitando nelas faz as questões urbanas aflorarem.

Trabalhar a leitura de mundo das crianças que vivem nas periferias, em municípios como São Gonçalo, é começar a possibilitar que elas percebam e analisem essas contradições. Não se trata de querer que crianças tão pequenas compreendam todas as dinâmicas da sociedade e seu espaço, o que demandaria uma capacidade de abstração que ainda não se tem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, no entanto, começar a trabalhar noções geográficas que ampliem o olhar delas sobre sua realidade é papel dessa disciplina, conforme defendemos no início deste texto, e como aponta Straforini (2002):

Não se espera que uma criança de sete anos possa compreender toda a complexidade do seu imediato concreto com as relações mundiais e vice-versa, ou ainda, de realizar múltiplas relações combinatórias sobre os objetos empíricos. No entanto, privá-la de

estabelecer hipóteses, observar, enumerar, classificar, descrever, representar e construir suas explicações do que está a sua volta é uma prática que não condiz mais com o mundo atual (p. 103).

A seguir, daremos continuidade a esse debate fazendo mais apontamentos de o que é ensinar *na* e *com* a cidade e quais as concepções de infância estamos refletindo aqui. Entendendo a cidade como esse lugar que pode produzir o sentimento de pertencimento no espaço vivido, mas, ao mesmo tempo, produz estranhamento e sofrimento, por exemplo, quando nega direitos às infâncias, situação agravada em período pandêmico.

## **As infâncias na cidade em tempos de pandemia**

A primeira característica da infância que devemos levar em conta ao trabalhar com as crianças é a sua pluralidade, pois as infâncias não são iguais. Como afirma Lopes (2006), cada realidade elabora a sua ideia de infância de acordo com as condições sociais em cada diferente localidade. Na relação com as pessoas pertencentes ao grupo social, com o próprio lugar de vivência e também com outros grupos e espaços, se produz diferentes subjetividades para a infância que serão condizentes com o que aquela sociedade aceita na subjetividade coletiva (cf. LOPES, 2006, p. 104) e também com cada contexto das determinadas épocas.

De acordo com Ariès (1981), a infância nem sempre foi reconhecida e valorizada como uma fase da vida com suas próprias características e que demandasse certos cuidados. A relevância das etapas da vida varia de acordo com a relação demográfica de cada época e o que cada geração tem como importante. Séculos atrás, o índice de mortalidade infantil no mundo, de forma geral, era alto, então, não se valorizava o apego a uma vida que, provavelmente, se acabaria de modo efêmero. No século XII, as crianças eram representadas nas artes como adultos em escala reduzida, não eram vistas com o olhar que se tem hoje, não havia o reconhecimento das subjetividades da infância.

Ainda conforme Ariès (1981), na Europa, por volta dos séculos XVI e XVII, iniciava-se o processo de reconhecimento da criança. Até aquela época, no momento em que as crianças deixavam suas amas de leite, eram inseridas na vida adulta sendo expostas a tudo que o mundo tinha, não havia uma separação entre assuntos que fossem para as infâncias e que não fossem. Era uma época de negação da infância. Tem-se, desde essa época, e perdurando até hoje em diferentes contextos, os casamentos extremamente cedo, meninas que estudavam até os 12 anos e meninos até os 14 anos, ou não estudavam, dependendo da classe social.

Nos séculos seguintes, com as transformações na ordem social, econômica, religiosa etc., a partir de revoluções burguesas, as famílias começaram a se transformar e mudaram questões como o cuidado com as crianças e as diversas relações familiares, assim como os processos de ensino e aprendizagem. Ao chegar ao final do século XVII, essas transformações geram a particularização da infância e a reestruturação do espaço destinado para as crianças (cf. LOPES, 2006, p. 114).

Lopes (2006) reforça que as infâncias são produzidas de acordo com os diferentes contextos, que estão ligados às diferentes camadas sociais. No período da Revolução Industrial, enquanto ocorreram essas mudanças na sociedade, crianças de classes populares eram utilizadas em indústrias para trabalhos manuais, como mexer em engrenagens de máquinas, devido às suas mãos pequenas que caberiam em diversos lugares. O resultado era óbitos e crianças mutiladas. Com o passar do tempo, os interesses das elites também se transformam e passa a ter escolas acessíveis aos filhos de trabalhadores. Obviamente, era um modelo que visava formação de mão de obra e inculcação de valores da sociedade burguesa. Segundo Lopes (2006):

Ao analisarmos o próprio sentido de infância construído a partir do século XVII, podemos afirmar que esta é uma ideia apropriada por alguns como verdadeira, mas não aplicáveis a todos, ou seja, a mesma noção de infância apresenta diferentes apropriações de acordo com os interesses de quem a utiliza, e a sua pretensa universalidade só o é quando necessária (p. 116).



Refletindo sobre nossa época, constatamos que, assim como naquele período de início da Revolução Industrial, as classes populares sempre sofreram opressões e têm seus direitos negados, inclusive o direito à infância. Ao analisarmos as infâncias na cidade de São Gonçalo hoje, percebemos como direitos à educação, saúde, o direito à cidade, entre outros, são cerceados. Refletir sobre as infâncias e seus direitos hoje é pensar o contexto e as subjetividades da vida nas cidades, por isso que estamos apontando, desde o início do texto, a importância da cidade na constituição das leituras de mundo das crianças.

Ao trazermos a pandemia do novo coronavírus para o debate, devemos entendê-la como mais um elemento que impacta na cidade, nas infâncias e nos processos de ensino. Consiste em um fenômeno de alcance global que influencia fortemente no local. O lugar funciona como o núcleo reflexivo da análise (cf. TAVARES, 2007, p. 83), porque é a partir dele que se organiza nossa interpretação do mundo, o lugar é síntese dos diversos processos que se desenvolvem no espaço. O período pandêmico e a necessidade de se isolar alteraram a relação com a cidade e o espaço vivido, mesmo o sentimento de pertencimento se altera. O deslocamento na cidade, que em muitas localidades de São Gonçalo já é limitado, torna-se ainda mais difícil. Para a realidade das crianças de cidades periféricas como São Gonçalo o medo do vírus se somou às diversas mazelas que estão presentes em suas vidas. De acordo com Tavares *et al.*, em estudo sobre o impacto da Covid-19 na Educação Infantil de São Gonçalo:

Propomo-nos a problematizar a quarentena e o fechamento das creches e pré-escolas, lançando visibilidade a um conjunto de precarizações vivenciadas por boa parte das famílias e das crianças das camadas populares gonçalenses. As condições de moradia, de trabalho e renda, de acesso à informação, à saúde, à educação, dentre outras, são aspectos cuja problematização e debate consideramos de extrema relevância, sobretudo, se o nosso foco analítico se dirige às crianças pequenas na cidade (TAVARES *et. al.*, 2021, p. 82).

Tomando como exemplo um elemento desse conjunto de precarizações, as condições de moradias constituem uma das principais dificuldades para se falar em isolamento, uma vez que muitos moradores de periferia vivem com muitas pessoas em um espaço pequeno, ou não têm acesso a esgoto tratado, dificultando ainda mais evitar o vírus. Por fim, em nosso foco, o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na disciplina de Geografia, tem a leitura de mundo como método e conteúdo central nos Anos Iniciais do ensino escolar. Nesse contexto, como ampliar a leitura de mundo dos educandos em uma conjuntura de evitar deslocamento?

Para Lopes (2020), conforme se iniciou a quarentena, muitos têm falado da perda da experiência espacial pelas crianças, uma vez que não é indicado estar em espaços abertos. Este autor, porém, propõe alargarmos a compreensão de experiência espacial, ou melhor dizendo, das vivências espaciais. Estar nos diferentes lugares é muito importante, a vivência espacial das crianças precisa ser o mais diversificada possível, por isto:

Nesse sentido, ao pensarmos sobre as relações das crianças com os espaços, podemos dizer que esses vão muito além de seus locais imediatos, tradicionalmente acessados pelos seus corpos e por suas presenças físicas neles. Voltamos a afirmar que essa experiência é fundamental, já que a linguagem corpórea das crianças é uma de suas importantes formas de ser e estar no mundo, mas é fundamental destacar que há muitos espaços que podem ser vividos pelas palavras que fazemos chegar até elas, por diferentes situações criadas, em formas de histórias, de contos, de narrativas de nossas vidas, de brincadeiras e de muitas circunstâncias organizadas socialmente (LOPES, 2020, p. 2).

Dessa forma, deve-se utilizar outras ferramentas para fazer a leitura de mundo, partir do espaço vivido, concreto, mas não se limitar a ele, conforme concordam Callai (2005) e Straforini (2004). Usar recursos como imagens e narrativas não vão substituir a possibilidade de aprender se deslocando e olhando o espaço, mas podem auxiliar – embora não seja a mesma coisa da

experiência prática – no desenvolvimento das leituras de mundo das crianças, para isso, é necessário convidá-las a refletir e criar hipóteses sobre os diferentes espaços, seja suas cidades ou espaços mais longínquos.

Assim, podemos apontar, de forma breve, como entendemos as infâncias a partir dos grupos populares e suas vivências espaciais em uma cidade periférica em tempos pandêmicos. A seguir, dando continuidade à discussão sobre o papel do ensino de Geografia na realidade dessas crianças e, em especial, no contexto atual, queremos abordar o direito à cidade, condição fundamental para exercício pleno de cidadania e a conquista da autonomia dos educandos e que, portanto, deve estar presente no processo de ensino.

## **Nossas infâncias tiveram direito à cidade durante a pandemia?**

A partir da contextualização dos objetivos e relevância da educação geográfica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – e da compreensão das concepções de infâncias e cidade anteriormente explanadas –, iremos, doravante, abordar uma temática assaz imprescindível à construção das consciências críticas (cf. PINTO, 2000, p. 47) e à formação cidadã das nossas crianças (cf. CAVALCANTI, 2008, p. 148-153), sendo este assunto denominado de “direito à cidade”, inserido na seara da Geografia Urbana.

A expressão “direito à cidade” foi cunhada, inicialmente, pelo sociólogo e filósofo marxista Henri Lefebvre (1901-1991), em 1968, na obra *O direito à cidade*, na qual o autor, contrapondo-se e negando a visão determinista sustentada pelo Urbanismo Modernista, examinou, num prisma dialético, as complexas relações mantidas no ambiente urbano. Lefebvre criticava o modo de produção capitalista, que reproduzia um espaço urbano voltado ao lucro, pautado em relações mercadológicas e que ocultava a natureza da cidade enquanto lócus de encontro, descoberta, lazer, arte e sociabilidade. Logo, que promovia a coisificação das pessoas, transformando-as em objetos e mercadorias.

Não se limitando à análise das relações de produção capitalista nem às forças produtivas, Lefebvre (2001) tinha a intenção de entender a cidade de forma holística, em sua totalidade. Sendo assim, ele pensou o direito à cidade como a renovação desse componente configurador da sociedade humana na tentativa de superar o processo de reificação dominante, de maneira que os sujeitos da cidade pudessem obter acesso à plenitude da vida em comunidade, que contempla a troca de experiências e vivências em comum, alargando o horizonte da emancipação humana. Assim, idealizava reconstruir o ambiente urbano a fim de atender e satisfazer as necessidades e anseios de seus habitantes, e não aos interesses do mercado. Dentro da sua concepção:

O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à *obra* (à atividade participante) e o direito à *apropriação* (bem distinto do direito à propriedade) estão implicadas no direito à cidade (LEFEBVRE, 2001, p. 134, grifos do autor).

Com o passar do tempo e o desenvolvimento dos estudos e discussões sobre o tema, outras definições ampliaram o conceito inicial. Com isso, atualmente, podemos considerar o direito à cidade um conjunto de reivindicações que incluem: o direito ao transporte público de qualidade e à mobilidade; o direito à moradia digna, à liberdade de manifestação, a defesa dos espaços públicos; o respeito à população em situação de rua e a vivência democrática dos espaços urbanos. Nesse sentido, a Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2005) define esse direito como:

(...) o usufruto equitativo das cidades dentro dos princípios de sustentabilidade, democracia, equidade e justiça social. É um direito coletivo dos habitantes das cidades, em especial dos grupos vulneráveis e desfavorecidos, que lhes confere legitimidade de ação e organização, baseado em seus usos e costumes, com o objetivo de alcançar o pleno exercício do direito à livre

autodeterminação e a um padrão de vida adequado. (...) inclui, portanto, todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais que já estão regulamentados nos tratados internacionais de direitos humanos (p. 19).

O direito à cidade, por conseguinte, não é somente o acesso aos recursos que a cidade incorpora e disponibiliza para os indivíduos ou grupos sociais, mas sim, trata-se da possibilidade de reinventarmos e alterarmos a cidade conforme os nossos desejos mais profundos (cf. HARVEY, 2014, p. 28). Dessarte, dada a importância dessa literatura, é essencial que os educandos tenham contato com seus direitos desde os primeiros anos na vida escolar.

Um processo de ensino-aprendizagem que conceba debates horizontais correspondentes ao direito à cidade com as crianças estimulará, de forma gradativa, a percepção da multiplicidade dos elementos que constituem suas realidades e que, diretamente, afetam seus cotidianos. A escola pública democrática – enquanto instituição que busca formar cidadãos ativos, que assimilem conhecimentos sistematizados, desenvolvendo as capacidades, atitudes e habilidades dos alunos (cf. LIBÂNEO, 1994, p. 43) –, dentro e fora da sala de aula, tem a função de proporcionar encontros que problematizem (especialmente com os alunos das camadas empobrecidas): as condições de moradia na qual eles se encontram, o entendimento dos espaços públicos como lugares de pertencimento, o questionamento sobre o motivo de existir pessoas desabrigadas, tal qual dialogar acerca da precariedade do transporte público que os atendem (ou não).

Para os educandos que vivem nos espaços urbanos, é significativo a compreensão de que o direito à cidade está intimamente atrelado à aquisição das suas leituras de mundo dentro da dinâmica e dos fenômenos oriundos das cidades, haja vista que os espaços geográficos são indissociáveis da criação das concepções políticas, culturais, sociais, econômicas e educacionais desses sujeitos.

Nesse sentido, um espaço escolar que se prontifique elaborar um Projeto Político Pedagógico emancipador, permeado nas lutas pelos nossos direitos – associado à rotina dos educandos, forjando

coletivamente suas infâncias –, possibilitará formas de sentir, pensar e agir libertadoras perante as realidades sociais. Dentro disso, por intermédio da dialogicidade (cf. FREIRE, 2019, p. 107) imbricada nas ações socioeducativas, poderão florescer questionamentos que evidenciem os problemas e conflitos relativos à cidade que atravessam as vidas das crianças e impactam nas suas infâncias.

Esses diálogos estão numa esfera que valorizam o saber prévio e as experiências cotidianas dos alunos provenientes das classes populares, podendo se desencadear mediante indagações que ilustrem suas realidades, como, por exemplo: Por que eu moro na favela? Por que no meu bairro tem “toque de recolher”? Como se instalou o Poder Paralelo (facções criminosas e milícias) nesta localidade? Como se formou a “rua dos pobres” e a “rua dos ricos”? Por que o valão da minha rua não é limpo? Por que temos que esperar tanto tempo pelo ônibus para irmos estudar ou passear? Por que ele vem lotado? E por que a passagem é tão cara? Quando chove os alunos não conseguem sair de casa para frequentar a escola, suas casas enchem, diversas vezes, seus familiares perdem seus pertences... Isso deveria ser assim?

Essa ótica supracitada foi posta como sugestão (e provocação) para se trabalhar a desmistificação de muitos conteúdos programáticos que estão introduzidos na disciplina de Geografia nas duas primeiras etapas da Educação Básica. Ademais, acreditamos que este pode ser um viés para identificarmos “situações-limite” prejudiciais às infâncias dos educandos e, também, dar-se-á como viabilidade de se realizar “atos-limite”.

Antes de responder à pergunta formulada do tópico desta seção, devemos admitir, primeiramente, que muitos dos nossos direitos ainda não se concretizaram, e os direitos à cidade se enquadram como aqueles que, historicamente, foram negados pelos governantes e ignorados pelas políticas públicas. Nessa perspectiva, “reivindicar o direito à cidade equivale, de fato, a reivindicar um direito a algo que não mais existe (se é que, de fato, alguma vez existiu)” (HARVEY, 2014, p. 19-20). Dessa forma, denunciemos a difícil realidade caracterizada pela usurpação dos nossos direitos – bem como ressaltamos

a negligência do poder público, que causa danos irreparáveis à população mais carente – e fazemos, ainda, a apologia de um ensino da Geografia *para e com* nossas infâncias que impulse a visão crítica e politizada dos cidadãos gonçalenses.

Por sua vez, certamente, quaisquer atividades didático-pedagógicas, em tempos de pandemia, estariam defasadas, uma vez que as circunstâncias impostas obrigaram os profissionais da educação improvisarem (até mesmo no desespero) diante da falta de estrutura tecnológica, em face da situação econômica deplorável da população e devido ao despreparo na formação dos professores para atender às demandas do ensino remoto.

Além disso, o direito à cidade implica em vivências, na sensibilidade da experiência da cidade (conhecer o espaço geográfico), e, à medida que estamos restritos às nossas residências, ficamos limitados aos recursos da informática para tentar suprir a riqueza ostentada pela dimensão empírica, que poderia ser engendrada numa conjuntura sem pandemia.

Portanto, concluímos que – tanto na conjuntura sem pandemia, como neste período catastrófico – nossas crianças viveram (e vivem) tendo suas infâncias assoladas pela expropriação dos seus direitos, dentre eles, os relativos à cidade. Diante disso, para conquistar nossos direitos, seguimos defendendo a participação popular e a mobilização em prol das garantias sociais e de mudanças efetivas. Já no âmbito da aprendizagem geográfica, infelizmente, a adaptação das ações presenciais às práticas da educação a distância é a solução mais plausível a ser tomada. Outrossim, mantendo a convicção de que a transformação da realidade social dar-se-á com a formação política dos cidadãos – condição indispensável para a redução das desigualdades sociais produzidas nos espaços urbanos –, afirmamos que os conteúdos escolares precisam ser trabalhados em perspectivas teórico-metodológicas que instiguem ações críticas e reflexivas nas crianças, pois:

O ensino de geografia contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores

que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas (CAVALCANTI, 2008, p. 81).

Visto isso, na sequência, abordaremos a importância do ensino escolar para a construção das leituras de mundos dos nossos educandos, apontando as dificuldades e possíveis formas de construir o ensino da Geografia remotamente, devido às implicações desta pandemia.

### **Educação escolar e leitura geográfica: possibilidades e desafios neste período**

Antes de aprender a ler e a escrever, a criança executa sua leitura do mundo, mas é papel da escola fazer com que o educando compreenda o seu contexto no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade. Perez (2005, p. 24) nos diz que “ler o mundo é estudar a sociedade; é estudar o processo de humanização do ser humano a partir do ‘território usado’”. Logo, aprender a ler o espaço potencializa o entendimento da construção social do espaço onde os alunos estão inseridos.

Partindo da leitura do espaço e fazendo uso da linguagem geográfica, o ensino de Geografia permite que as crianças construam seus referenciais espaciais, ao mesmo tempo que articulam suas leituras de mundo pela apropriação e sistematização de símbolos, significados, convenções e o funcionamento de variadas linguagens.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (FREIRE, 2016, p. 53, grifo do autor).



Dessa forma, é função da escola propiciar a incorporação das diferentes leituras de mundo de seus alunos, porque trabalhar a representação espacial com as crianças significa exercitar a leitura do mundo para viabilizar as condições de compreensão da espacialidade, dos fenômenos sociais, dos processos históricos e culturais que os constituem. Contudo, não deve ocorrer de forma passiva, colocando-os como expectadores dos acontecimentos, e sim, como atuantes, fazendo amplo uso das suas capacidades de pensar, atuar e intervir ativamente. Com isso, a leitura do mundo resulta do entendimento dos diferentes aspectos de espacialidade compreendidos nos diferentes modos de viver em sociedade.

Tomando a realidade socioeconômica do município de São Gonçalo-RJ, de acordo com o IBGE (2018), o salário médio mensal dos trabalhadores formais é, aproximadamente, de 2,1 salários mínimos, mas tendo em vista que as pessoas ocupadas formalmente em relação à população total do município era de 11,3%, evidenciamos que as crianças das classes populares são aquelas que mais sofrem com discrepantes formas de viver – já que, majoritariamente, lhes são negados direitos básicos (saneamento, moradia digna, transporte, lazer etc.) –, que não devem ser naturalizadas. Nessa perspectiva, com a chegada da pandemia, as expropriações se potencializaram, pois aquilo que já era negado, em condições ditas normais, piorou com a necessidade do isolamento social sem o devido suporte do Estado, dado que é esse mesmo Estado que pratica a negação dos direitos dessa parcela da população.

Com o fechamento das escolas públicas, por conta da circulação e disseminação do coronavírus, um novo desafio se impôs – além da crise sanitária e das difíceis condições que já prejudicavam as escolas da rede municipal –, sendo este expresso pela pergunta: Quais as possibilidades de se desenvolver a leitura geográfica neste novo modo de viver e conceber o espaço? Ressaltando que a leitura geográfica parte do pressuposto de podermos ocupar os espaços para, assim, efetivar a sua leitura. Estando em situação de isolamento, como ler esse espaço?

O encaminhamento dado pela Secretaria de Educação do município de São Gonçalo-RJ para dar continuidade às atividades escolares, de acordo com o Coletivo Investigador<sup>1</sup> (2020, p. 6) foi o seguinte: a “(...) Portaria 057/2020 atribui a responsabilidade à escola de desenvolver e disponibilizar atividades pedagógicas aos estudantes, através de mídias digitais.”

Ao pensar na prática da leitura geográfica, conforme aquilo o que a Secretaria de Educação definiu, poderíamos fazer o uso de ferramentas tecnológicas como o *Google Earth*, *Google Maps*, aplicativos de celular, como *Waze* – todas com relativa facilidade para o uso –, no entanto, para tais recursos é preciso de equipamentos de informática, como computadores, celulares e internet de qualidade. Diante da precariedade econômica das famílias atendidas pelas escolas públicas no município, excluímos boa parte das crianças das camadas populares, pois, segundo a ANATEL (Agência Nacional de Telecomunicações) (BRASIL, 2020), a maioria dos usuários pertencentes às camadas populares possuem limites restritos quanto ao tráfego de dados.

Ademais, trabalhar com a perspectiva digital não exime a necessidade da ocupação física do espaço, uma vez que ver a sua escola referenciada no *Google Maps* é importante, mas não o suficiente para a efetiva aprendizagem geográfica. Conforme Filho (2020) nos alerta, devemos ter cuidado acerca de um deslumbramento instantâneo referente às tecnologias, porque isso não colabora para a concepção de uma educação emancipatória.

Não estamos aqui negando a relevância da tecnologia, apenas salientamos que é preciso reflexão e criticidade para com o seu uso. É necessário que as crianças estejam presentes ocupando a escola, a praça, a rua, e assim poderão articular as leituras de mundo e geográficas pautadas na perspectiva da linguagem-realidade para a constru-

---

1 O Coletivo Investigador é um Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica constituído de professores e estudantes da educação pública de São Gonçalo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo – Departamento de Educação –, coordenado pela professora Sueli de Lima Moreira.

ção e aprimoramento dos seus saberes. Portanto, retomamos o questionamento sobre quais as reais possibilidades de se desenvolver a leitura geográfica neste novo modo de viver e conceber o espaço em situação de isolamento social.

Não podemos esquecer, inicialmente, das responsabilidades nem do papel do Estado, que nesse caso é representado, principalmente, pelo Ministério da Saúde e o pelo Ministério da Educação. Se houvesse uma política de Estado coesa quanto à saúde e educação, as nossas realidades para com o ensino seriam outras. Mas, infelizmente, o que vivenciamos foram sucessivas trocas de seus representantes em busca daquele que melhor pudesse fazer o pior.

Em segundo momento, é preciso pensar a situação pandêmica como transitória (por mais demorada que possa ser), e não, fixa. A Geografia nos dá esse subsídio ao pensarmos a partir das relações do homem com o espaço, porque essas não são estáticas, conforme Straforini (2002, p. 98) propõe, a “realidade tem que ser entendida como algo em processo, em constante movimento, pois a produção do espaço nunca está pronta, encerrada: há uma dinamicidade constante”. Desse jeito, a pandemia deixará (e vem ocasionando) graves marcas e impactos, por isso, temos que encarar a realidade do ensino remoto.

Por conseguinte, uma possibilidade para a abordagem da leitura geográfica em tempos pandêmicos e condições tão diversas é partir do lugar de cada criança, propondo o diálogo com elas por meio de desenhos, onde os educandos exponham, por exemplo, de que maneira as pessoas que residem em suas casas conseguiram (ou não) se deslocar (para o trabalho e outras atividades cotidianas essenciais) durante este período.

Ou seja, se antes em sala de aula pedíamos para desenhar o trajeto casa-escola, hoje podemos solicitar para desenhar o caminho casa-ponto de ônibus, ou desenhar sobre quantas pessoas estão em isolamento na sua casa. Nessa situação, ao iniciarmos um diálogo partindo de como as crianças estão vivendo, elas colocarão suas vozes, suas leituras dos momentos vividos para, aí sim, mediarmos com a sua Geografia.

Aqui, falamos a partir das suas geografias, pois as crianças das classes empobrecidas vivenciam realidades perversas, que, mesmo antes da pandemia, as faltas e negações das condições básicas humanas já retratavam em seus cotidianos. O que mudou com a chegada da pandemia foi o acirramento das dificuldades, por isso, a possibilidade que surge para com a leitura geográfica é esta: propor às crianças o diálogo franco a respeito das geografias das suas casas, das suas ruas, de seus corpos.

A possibilidade que aqui se abre, para trabalhar a leitura geográfica em tempos de pandemia, exige de nós o compromisso com uma educação voltada para os princípios éticos e estéticos de uma vida em sociedade, e não simplesmente a busca precoce por um processo de escolarização dos nossos pequenos. Em consonância e trazendo a contribuição do Coletivo Investigador (2020), é evidente que nossa visão diverge amplamente daquilo que propôs a Secretaria de Educação de São Gonçalo (SEMED):

Em julho de 2020 a SEMED publica a Portaria 087/2020 sobre a reorganização das atividades educacionais para 2020; nela há exigências quanto aos registros e encaminhamentos das atividades realizadas desde o início da pandemia, por bem como o cumprimento das 800 horas, sem a desvinculação do ano letivo com o civil para o fechamento do calendário de 2020 (p. 6).

A proposta da SEMED deseja o cumprimento de uma dada carga horária associada ao controle quantitativo de atividades; nós estamos valorizando os cuidados das nossas crianças e com a formação saudável das suas infâncias, ou seja, priorizamos vidas humanas, porque a pandemia não se preocupa com a carga horária, tampouco com quantas atividades e/ou aulas remotas que foram aplicadas.

Isto é, a situação pandêmica propõe um outro tipo de currículo que não é aquele que se agarra ao cumprimento dos livros didáticos e/ou ao conteúdo mínimo a ser dado. Mas sim um currículo pautado na realidade, consoante com o que diz Freire (2016, p. 47): “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

## Considerações finais

Objetivamos colaborar com o debate dos impactos da pandemia do novo coronavírus nas infâncias vividas nas cidades periféricas, discutindo o papel do ensino de Geografia neste contexto. Assim, vimos que a Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica tem o papel de contribuir com o desenvolvimento das leituras de mundo das crianças, ampliando suas vivências espaciais. No contexto da realidade das crianças de classes populares, as infâncias são marcadas por negação de diversos direitos, incluindo o direito à educação, do qual tanto se fala de sua universalidade. Dessa forma, podemos ver, a partir da perspectiva da Geografia das Infâncias (LOPES, 2006), como as diferentes realidades sociais impactam nas infâncias e suas subjetividades.

A pandemia que levou ao isolamento, ainda que incipiente, desde março do ano passado, trouxe novos desafios às experiências vividas por essas infâncias, incluindo a própria relação com o espaço. Assim, ampliar a leitura de mundo dos educandos neste contexto traz novos desafios aos docentes que precisam discutir a Geografia do cotidiano das cidades a partir do espaço vivido. O desafio central é ampliar o entendimento de vivências espaciais.

Além do mais, vimos que o direito à cidade engloba diversos direitos fundamentais que têm por finalidade assegurar o bem-estar social, a moradia digna, o respeito aos demais habitantes, o direito de ir e vir, o sentimento de pertencimento local, o acesso aos bens artísticos, históricos e culturais pela população cidadina (e suas infâncias) de São Gonçalo-RJ para que a cidade desempenhe sua função social. Em vista disso, fazemos a asserção de que a garantia do direito à cidade não se restringe ao fato de os indivíduos se apropriarem dos espaços (simbólicos e materiais) urbanos, e sim de terem plena participação política para que, em comunhão, possam reivindicar seus direitos e exercer uma gestão democrática.

Inferimos que, dentro e fora do contexto pandêmico causado pela Covid-19, nossas infâncias – principalmente aquelas vividas pelas crianças nascidas e crescidas nas camadas mais empobrecidas –

seguem impossibilitadas de desfrutar, em grande parte, da cidade, porque foram roubadas, desumanamente, de seus direitos dentro do tecido urbano. Aliás, para aprender os direitos à cidade de São Gonçalo-RJ, é necessário vivenciar seu cotidiano, isso, pois, a cidade educa os sujeitos que a (re)significa e (re)formula. Desse jeito, não pretendemos pleitear uma cidade didatizada; o intuito está em discutir a cidade experienciada, percebida e vivida pelos(as) educadores(as) e educandos(as) (cf. TAVARES, 2007, p. 71).

Sendo assim, salientamos que a pandemia impõe a necessidade de trabalharmos com um outro currículo diferente desse que até agora vigora nas salas de aula, nas escolas e que se mostra amplamente inócuo para a realidade das camadas periféricas. Com isso, se faz necessário um processo de reflexão sobre o que ocorre no mundo para, assim, podermos atuar de modo a não entender como natural as ausências e negações de nossos direitos. Portanto, precisamos de uma proposta curricular que paute de forma contundente o trabalho a partir da perspectiva da leitura geográfica que se inicia no espaço vivido/vivenciado dos educandos, e não em um planejamento exclusivamente de conteúdos mínimos/obrigatórios alienados das experiências das nossas crianças.

Por fim, os desafios que as escolas enfrentam, neste período inédito de nossas vidas, são inúmeros, pois vão desde a dificuldades impostas pela necessidade do distanciamento social até a falta de insumos para que a educação remota se materialize de modo eficaz. Mas continuaremos investindo em nossas capacidades de resistência e articulação para a criação de outras formas de construir conhecimentos crítico-reflexivos e emancipatórios.

## Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. Governo Federal. *Agência Nacional de Telecomunicações*. 2020. Disponível em: <https://www.anatel.gov.br/institucional/>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes*. Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A cidade*. São Paulo: Contexto, 1992.
- CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE. 2005. Disponível em: <https://www.suelourbano.org/wp-content/uploads/2017/08/Carta-Mundial-pelo-Direito-%C3%A0-Cidade.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e Produção de Conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998. 194p.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- COLETIVO INVESTIGADOR. *Relatório Técnico de Pesquisa: Educação em tempos de pandemia na cidade de São Gonçalo – RJ*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Faculdade de Formação de Professores. Setembro de 2020.
- FILHO, Manoel Martins de Santana. Educação geográfica, docência e o contexto da COVID-19. *Revista Tamoios*. São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19, p. 3-15, maio 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 67. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HARVEY, David. *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. Tradução de Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes-Selo Martins, 2014.
- IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa*. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- LACOSTE, Yves. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Tradução de Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988. 266p.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, Jader Janer Moreira. GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: Territorialidades Infantis. In. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006.
- LOPES, Jader Janer Moreira. *Crianças e vivências espaciais em tempos de confinamento e pandemia*. 2020. Disponível em: <https://paizinhovirgula.com/criancas-e-vivencias-espaciais-emtempos-de-confinamento-e-pandemia/>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia. *Revista Tamoios*, ano II, n. 2, p. 23-30, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/ojs/index.php/tamoios/article/viewFile/646/681>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2000.

- STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. *Terra Livre*. São Paulo, ano 18, v. I, n. 8, p. 95-114, jan./jun. 2002. Disponível: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/203>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. Os “Pequenos” e a Cidade: o Papel da Escola na Construção do Direito à Cidade. *Revista Contexto & Educação*. Editora Unijuí, ano 22, n. 78, jul./dez. 2007.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de Covid-19 na Educação em São Gonçalo. *Zero-a-Seis*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan. 2021. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78996>. Acesso em: 28 fev. 2021.



# As Crianças e o Direito à Cidade: O que nos dizem as Cartas Endereçadas aos Candidatos à Prefeitura de Florianópolis em 2020

Adilson De Angelo  
Aline Helena Mafra Rebelo  
Karina Rousseng Dal Pont

## Introdução

*A mulher logo retomou seu trabalho, e o homem passou a levar a criança para longos passeios ao redor da cidade. Na direção oposta à do boulevard habitualmente mais frequentado, viam-se agora os bairros antigos, escuros e uniformes, onde a terra transparece multicolor e o céu embrenha-se no pavimento, como nunca antes em nenhuma outra parte da cidade. Só então, e com os movimentos de alavanca do carrinho que transporta o bebê por entre calçadas e ruas, é que esta passa a ser a cidade natal da criança*

(HANDKE, 1990, p. 12).

Nessa passagem do livro *História de uma infância*, Peter Handke narra os primeiros passeios pela cidade de um pai e sua filha recém-nascida. Na obra, em determinados momentos a cidade acolhe, e em outros repele os personagens. Dadas as diferenças culturais da língua e

origem dos novos moradores, leva-os ao isolamento e enfrentamento de outras dificuldades de permanência no lugar escolhido para criação da menina que chega ao mundo.

O que chama a atenção, além da atualidade da temática apresentada pelo escritor austríaco, é a cena na qual a cidade “passa a ser a cidade natal da criança” a partir dos passeios pelas ruas e calçadas. Essa cena nos remete às possibilidades de vivências das crianças com as cidades pela perspectiva de Paulo Freire, para quem “desde muito pequenos aprendemos a ler o mundo que nos rodeia” (FREIRE, 2003, p. 27). Também nos mobiliza no sentido de pensar como essas relações com a cidade estão sendo tecidas junto às crianças em meio a uma pandemia global, pois nos interessará sempre saber onde e como estão as crianças (e também outros sujeitos que compõem suas infâncias) em tempos de Covid-19 (GOBBI; PITO; MELEÁN, 2020).

O período da pandemia<sup>1</sup> será lembrado pelo distanciamento social, pela morte de milhões de pessoas e pelo recrudescimento das desigualdades sociais. Vamos ter cristalizado em nossas memórias o fato de que crianças não foram às creches e às escolas e não brincaram nas praças e espaços públicos da cidade. Confinadas em casa, o espaço do lar se transformou no lugar das brincadeiras, das interações, dos estudos e da reinvenção da ideia de espacialidade.

Desafiados/as a pensar sobre essas relações entre as infâncias e os espaços da cidade, escolhemos analisar as cartas produzidas por três grupos da sociedade civil de Florianópolis – o Fórum Catarinense de Educação Infantil (FCEI), o projeto Articula Floripa e o Coletivo Criança e Cidade – e endereçadas aos/às candidatos/as à Prefeitura desse município.<sup>2</sup> Essas cartas nos dão a ver, entre outras coisas, os modos como uma intenção de política pública ainda é construída *para* e não *com* os sujeitos a quem se endereçam tais políticas.

---

1 Consideramos o “período da pandemia” no Brasil a partir de março de 2020; ele se estende pelo ano de 2021, ainda sem fim previsto no momento de publicação deste capítulo. Para saber mais: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 23 mar. 2021.

2 No pleito de 2020 em Florianópolis, nove candidatos e uma candidata concorreram ao cargo de prefeito/a. O candidato Gean Loureiro, da coligação “Viva Floripa (DEM/PODE/PSD/Republicanos/PSC)”, foi reconduzido ao cargo. Outras informações: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/eleicoes-2020/noticia/2020-11/eleicoes-2020-conheca-os-candidatos-prefeitura-de-florianopolis>.

As cartas nos fazem refletir sobre algumas questões: Quem são seus autores e autoras? Qual o lugar das crianças e suas narrativas nas escolhas das melhorias ou mudanças na cidade? Como as crianças poderiam ter acesso a determinados espaços das cidades? Como se dão as relações entre espaço público e espaço privado para as infâncias?..., entre outras.

Essas questões nos mobilizam também na explicitação de outros questionamentos. Quando falamos de crianças e suas relações com a cidade, a quais crianças e cidades nos referimos? Que espaços (não) ocupados pelas crianças constituem a cidade?

Ao nos aproximar dessas questões e dessa temática, dialogamos com as perspectivas teóricas no campo dos estudos da infância, sobretudo na interlocução com Faria (1999), Gobbi (2018), Sarmiento (2018) e Lopes (2018). A análise das cartas constituiu-se num pano de fundo para as discussões sobre o direito das crianças à cidade, enquanto conceito mobilizador de reflexões sobre os usos dos espaços e uma possível reinvenção da vida urbana a partir das lógicas infantis.

O direito à cidade é um conceito denso e polissêmico (e também polifônico) que propõe embates e tensionamentos sobre as forças que atuam nos processos de produção das cidades. Alguns pesquisadores consideram o direito à cidade um pensamento utópico. Afinal, a cidade do século XXI se constitui para além de um lugar de moradia e trabalho, um espaço de negociações, trocas de riquezas, usos e valores. A cidade do passeio pelos espaços públicos, imortalizado pelo *flâneur* de Charles Baudelaire nas narrativas de Walter Benjamin, cede espaço para carros, para o passo apressado de adultos que não olham mais para os lados, certos de seus destinos.

Nesse sentido é que nos colocamos no movimento de pensar, a partir da conjuntura das políticas públicas e dos processos educativos, as relações entre as crianças e a cidade. Como superar um *slogan* ou um discurso de acesso e participação das crianças dos processos de transformação das cidades pelo imperativo do “direito à cidade”?

O direito das crianças em viver a cidade passa pela compreensão dos modos de como o processo de urbanização em nosso país é

excludente, desigual e que segue uma lógica do capital financeiro e da especulação imobiliária. Essa lógica impera sobre a organização das cidades, expulsando os menos favorecidos para áreas com pouca ou nenhuma infraestrutura, silenciando mulheres, crianças, pedestres, ciclistas, pessoas com deficiência física, ao mesmo tempo que fragmenta a história e suprime a natureza que compõe o lugar. Como afirma Bauman (2009, p. 37), “habitamos cidades cujas arquiteturas se tornam cada vez mais defensivas”.

Assim sendo, torna-se urgente problematizar o que cartas endereçadas aos políticos que pleiteavam sua eleição à Prefeitura e à Câmara Municipal da cidade nos dizem dessas relações, e em que medida reconhecem as crianças “como potenciais sujeitos socioespaciais, compreendem como as crianças interpretam os eventos do mundo, e como ocorre o protagonismo infantil” nos espaços urbanos (LOPES; BOGOSSIAN, 2019, p. 245).

O direito das crianças de viver a cidade é também objeto de preocupação de bases epistemológicas que compõem os estudos sociais da infância. Esse campo vem alargando as possibilidades de estudo das crianças e da infância, oferecendo, especialmente por meio da sociologia da infância, da geografia da infância e da pedagogia da infância, subsídios a partir do cruzamento de variáveis econômicas, sociais, históricas, pedagógicas, geográficas e culturais, para buscarmos a garantia dos direitos das crianças.

A sociologia da infância contribui expressivamente para o desenvolvimento de um novo paradigma voltado aos estudos sociais sobre a infância e as crianças, uma vez que tensiona a “subalternidade” das crianças relativamente ao mundo dos adultos e reconhece esses sujeitos a partir de suas ações no mundo. Segundo Sarmiento (2015, p. 31), a ruptura que a sociologia da infância estabelece com as áreas tradicionais do conhecimento sobre as crianças e a infância, sobretudo com a psicologia do desenvolvimento, reside na “posição epistemológica de centrar os estudos na criança ‘a partir de si própria’, recusando as orientações adultocêntricas”.

Por adultocentrismo esse campo compreende “a perspectiva analítica que estuda as crianças a partir do entendimento adulto,

das expectativas dos adultos face às crianças ou da experiência do adulto face à sua própria infância” (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 20). Ao interrogar o adultocentrismo, a sociologia da infância, em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), reconhece a participação das crianças como central na definição de um estatuto social da infância. Segundo Soares (2005), a participação infantil em qualquer das arenas sociais em que a criança se encontre – instituições educativas, família, comunidade – é central para que a infância consiga desenvolver ferramentas pessoais e sociais indispensáveis para as relações que lhe são exigidas na e pela sociedade.

Em diálogo com a sociologia da infância, uma pedagogia da infância (ROCHA, 1999; FARIA, 1994) toma as crianças como atores sociais, sujeitos históricos, sociais e de direitos, cuja prática educativa e pedagógica está centrada na relação estabelecida entre crianças e adultos. Com isso, esse campo também busca se afastar de uma concepção adultocêntrica das práticas e confere a elas o estatuto relacional, dialógico e dialogado. Sob a orientação dessa perspectiva, conforme indica Agostinho (2010), é possível (re)inventar um projeto educativo ao alcance da cidadania vivida e a partir da consideração de todas as formas comunicacionais pelas quais as crianças expressam seus pontos de vista: o corpo, os afetos, o humor e as brincadeiras, que reverberam na estruturação de seus espaços, tempos e vivências educacionais.

A partir da concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, uma pedagogia da infância afirma a imprescindibilidade de considerar seu ponto de vista expresso por diferentes canais comunicacionais, para a organização e efetivação das práticas educativas.

Partindo das concepções de crianças e infância apresentadas pelos campos citados, a geografia da infância fornece elementos para problematizações acerca da forma de constituição do mundo, o qual é organizado e pensado para contemplar as especificidades dos adultos e não dos sujeitos de menor idade. Como exemplos, citamos a arquitetura e o urbanismo das cidades, planejadas levando em consideração a anatomia e necessidades quase exclu-

sivamente dos adultos, segregando as crianças e secundarizando seu direito de viverem plenamente a cidade.

Desse modo, as questões postas pela geografia da infância, que convergem para o reconhecimento da cidade como o lugar de crianças e adultos, de relações constituídas em espaços de todos, corroboram para indagarmos: como nos relacionamos com as crianças de modo que elas se sintam partícipes da cidade? O quanto nos permitimos afetar pelas crianças?

Em busca de rompermos com o adultocentrismo, e à luz dos campos epistemológicos brevemente apresentados, concordamos que as crianças são sujeitos de direitos, cuja voz precisa ser ouvida, considerada e legitimada em decisões no âmbito pedagógico – em creches, pré-escolas, escolas e espaços de educação não formal – e político – na constituição da organização da cidade.

Dito isso, compete a este texto pôr em debate as cartas endereçadas aos candidatos durante as eleições municipais de 2020, em Florianópolis (SC), enquanto tentativas de tomar as crianças como sujeitos de direitos e, paralelamente, buscar que as políticas municipais estivessem atentas às crianças e sua infância.

Entretanto, as “cartas”, de distintas formas e intensidades, revelam a conservação da lógica adultocêntrica em proposições coletivas entre adultos para as crianças. As cartas são potentes e históricas fontes de dados, e nos provocam tanto a refletir sobre o direito das crianças à cidade e à sua participação em decisões sobre ela, quanto a buscar alternativas ao desafio de transpor as concepções consolidadas pela produção de conhecimentos para a ação junto às crianças.

## O que nos dizem as cartas endereçadas aos candidatos à prefeitura de Florianópolis

- Vocês dizem: – Cansa-nos ter de privar com crianças.  
Têm razão.*
- Vocês dizem ainda:  
– Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.  
Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.  
Estão equivocados.*
- Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o  
nível dos sentimentos das crianças.  
Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.  
Para não machucá-las.*

(KORCZAK, 1981)

Korczak (1981) nos provoca a olhar para as potencialidades das crianças e a nos elevar, enquanto adultos, para compreender suas perspectivas, seus pontos de vista, suas utopias. Somos convocados/as a, cada vez mais, olhar para as crianças interessadas no que elas têm a compartilhar, ouvindo e auscultando, como defende Rocha (2001), o que elas têm a nos acrescentar, reconhecendo que sua participação certamente desvelará aspectos singulares que os olhos adultos não enxergam. Isso implica, evidentemente, que falemos cada vez menos delas, sobre elas ou para elas, e mais, muito mais, com elas. Ainda que essa seja nossa defesa, as cartas selecionadas, de distintas naturezas, objetivos e alcances específicos (ora elaboradas por adultos sobre os direitos das crianças, ora buscando uma interface com as vozes das crianças), falam mais sobre as crianças do que com elas.

Ainda parece subsistir entre muitos de nós certo estranhamento sobre a consideração das crianças como atores sociais, sujeitos de direito e de desejo, com capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em produção de culturas infantis (SARMENTO; PINTO, 1997). Tal estranhamento acaba também por cimentar, numa perspectiva adultocentrada, uma visão de criança muito

atrelada à ideia do *infans*: o sujeito da não fala ou o sujeito cuja fala não se reconhece nem se legitima.

Para um melhor acompanhamento das questões que buscamos problematizar, apresentamos os documentos que tomamos como fonte para as reflexões aqui tecidas. Inicialmente, pensamos em apresentar os documentos em ordem cronológica, isto é, de acordo com as datas de sua produção. Cartas são produções textuais geralmente datadas. Como nem todas apresentavam esse dado, optamos por estabelecer uma ordem alfabética a partir do título de cada carta, como segue:

- Documento 1 – *Carta aberta do Fórum Catarinense de Educação Infantil às/aos candidatas/os às eleições municipais de 2020*, de autoria do Fórum Catarinense de Educação Infantil – FCEI.<sup>3</sup>
- Documento 2 – *Carta compromisso – criança com direito à cidade*, apresentado pelo Coletivo Criança e Cidade, composto por “representantes da sociedade civil organizada do município de Florianópolis”,<sup>4</sup> tendo como destinatário “Candidata(o) à Prefeitura e à Câmara de Florianópolis” e como principal objetivo convidar “as candidatas e os candidatos à Prefeitura e à Câmara Municipal a assumir publicamente uma agenda permanente de cuidado com as crianças e adolescentes desse município”.
- Documento 3 – *Carta propositiva para a política da infância e adolescência de Florianópolis – Eleições Municipais 2020*, apresentada pelo projeto Articula Floripa<sup>5</sup> e direcionada aos e às “Excelentíssimos(as) Senhores(as) Candidatos(as) à Prefeitura de Floria-

---

3 O FCEI integra o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), “uma organização autônoma, integrada aos movimentos sociais, de caráter interinstitucional e suprapartidário, comprometida com a Educação Infantil”. Outras informações em: <https://www.mieib.org.br/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

4 No documento analisado não constava a denominação dos segmentos da sociedade civil que forma o “Coletivo Criança e Cidade”.

5 “O Articula Floripa é correalizado pelo ICOM, CMDCA e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) por meio do Observatório de Inovação Social de Florianópolis (OBISF), projeto do Núcleo de Inovação Social na Esfera Pública (NISP) da ESAG.” Mais informações em: <https://www.icomfloripa.org.br/articula-floripa/>. Acesso em: 18 mar. 2021.



nópolis”, com data de 22 de outubro de 2020.

A *Carta aberta do Fórum Catarinense de Educação Infantil às/ aos candidatas/os às eleições municipais de 2020* (Documento 1) se apresenta como um manifesto elaborado pela Comissão de Articulação do FCEI, que exhibe sua agenda às/aos candidatas/os aos cargos eletivos nas eleições municipais de 2020 com a expectativa de que “estabeleçam seu compromisso com as crianças e suas famílias, garantindo seus direitos e, em particular, o seu direito à educação” (FCEI, 2010). O documento menciona o direito à cidade e a participação das crianças nesses espaços públicos, ainda que seu foco seja a garantia da qualidade da educação.

O documento é composto por dez pontos, quase todos relacionados às políticas educacionais voltadas às crianças pequenas, na perspectiva de que se tenha em conta a necessidade de a Educação Infantil se estabelecer como “**prioridade absoluta** dentre as **Políticas Públicas**, da forma que as crianças e suas famílias merecem e necessitam” (FCEI, 2020, p. 1 – grifos no original). Todos os pontos apresentados no documento coadunam-se com a principal bandeira do Fórum Catarinense de Educação Infantil, desde sua constituição em 1999: a defesa da Educação Infantil pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, como direito subjetivo de todas as crianças e suas famílias.

Entre os dez pontos expostos na Carta, e considerando as tessituras aqui apresentadas, destacamos o seguinte:

Todos os direitos subjetivos fundamentais das crianças sejam garantidos, em especial o direito à cidade e à cultura, em suas diversas manifestações, promovendo e assegurando a participação das crianças na seleção e proposição de eventos artísticos culturais destinados à infância, sejam estes desenvolvidos nas instituições educativas ou na cidade, possibilitando-lhes construir relações com a arte, a cultura e a natureza em que não sejam tratadas como consumidoras, mas como sujeitos sensíveis, criadores e competentes em si mesmas (FCEI, 2020, p. 3).

A Carta, escrita por adultos sobre os direitos infantis, revela o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e de direitos, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Muito embora se tome a educação da pequena infância como mote, o documento alarga o compromisso necessário com as políticas da cidade que respeitem os direitos de todas as crianças, reconhecendo seu direito de acesso a conhecimento e bens produzidos por seus grupos culturais e pela humanidade.

O documento é propositivo também no sentido do reconhecimento das crianças a partir da sua capacidade de participação na tomada de decisão sobre o que lhe diz respeito. Indica a necessidade de ouvi-las na definição das agendas culturais da cidade, nomeadamente aquelas voltadas ao público infantil. Enfim, alude à capacidade criadora e criativa das crianças na produção de sentidos estéticos na e com a cidade.

O Documento 2, *Carta compromisso – criança com direito à cidade*, segue a mesma dinâmica de todos os documentos para o levantamento e a formulação das questões que apresenta: não informa se as crianças foram ouvidas!

Assim como no Documento 1, esse segundo também chama a atenção para a necessidade de considerar o que as crianças podem nos dizer sobre a cidade que têm e a cidade que desejam.

Também é possível identificar a proposição de que a “escuta” das crianças se constitua, para além de mera metodologia, numa política da cidade. Por isso, propõem:

1. Criação do Plano Municipal da Primeira infância, com a efetiva participação da sociedade civil incluindo **a escuta qualificada das crianças como pessoas capazes e plenas de direitos**;
2. Fortalecimento do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e construção transparente e participativa do Plano de Aplicação do Fundo Municipal da Infância e Adolescência (FIA), **incluindo a participação das crianças e adolescentes** (COLETIVO CRIANÇA E CIDADE, 2020, p. 1 – grifos nossos).

Assim como o documento anterior, a *Carta compromisso – criança com direito à cidade* procura chamar a atenção dos candidatos e candidatas às eleições municipais para a necessidade da permanência e efetivação de políticas públicas para a infância e a adolescência já garantidas. Procura alargar essas políticas para além das questões do direito à educação, aproximando-se do Documento 3 quando alude à importância da garantia de funcionamento do Conselho Municipal Direitos das Crianças e dos Adolescentes e também dos Conselhos Tutelares de Florianópolis. Indo além, chama a atenção para a necessidade de humanização de tais serviços.

Sobre as políticas dos espaços e dos lugares da cidade, o documento tece uma série de propostas que contemplam desde ações que envolvam a educação ambiental a questões da mobilidade urbana. Dizem da elaboração de ações que contemplem as premissas do direito à cidade, principalmente por parcelas da população que vivem em áreas de “interesse social”, com o acesso à natureza e aos equipamentos sociais, como teatros e centros culturais, e do acesso a áreas delimitadas para o “brincar livre” de crianças:

(...)

5) Preservação, recuperação e criação de áreas verdes e de parques acessíveis e seguros às crianças em todos os bairros de Florianópolis, especialmente aqueles com população socialmente mais vulnerável;

6) Implementação de políticas que favoreçam o livre brincar na cidade, instalando espaços urbanos como ruas para brincar livres de carros, parques e áreas de lazer em diversos bairros;

(...)

8) Acessibilidade e pontos de permanência, lazer e de livre convívio para todos, com ênfase na mobilidade de mães, pais e cuidadores com bebês e crianças;

9) Garantia e promoção de trânsito amigável a famílias com crianças, fiscalizando o cumprimento das normas de trânsito e garantindo estruturas e sinalizações adequadas, como calçadas alargadas, bebedouros, sanitários públicos, gratuitos e com trocadores, ciclovias, faixas de pedestre, placas, lombadas ou se-

máforos perto de escolas, creches, NEIMs, parques e onde mais for necessário;

10) Desenvolvimento de políticas de mobilidade que favoreçam modalidades de locomoção como o andar a pé, bicicletas, transporte coletivo acessível e de qualidade;

(...)

17) Garantia de direito à cidade para as famílias de áreas de interesse social, viabilizando transporte público acessível nos finais de semana para que todas as crianças e cuidadores de bairros mais afastados e com menos infraestrutura possam ter acesso à natureza e frequentar praias, parques, teatros, centros culturais etc.;

18) Criação e manutenção de programas intersetoriais de educação ambiental, com práticas de hortas escolares, compostagem, segurança alimentar e nutricional, gestão de resíduos, consumo consciente, promoção dos direitos da natureza e cumprimento do Plano Municipal da Mata Atlântica;

19) Criação de programas para o desenvolvimento cultural e salvaguarda do patrimônio material e imaterial acerca da infância com: i) criação, manutenção e preservação de espaços públicos culturais (como bibliotecas e brinquedotecas, espaços de cinema infantil, teatros, galerias, espaços populares para shows musicais e teatrais infantis); ii) criação de agendas culturais com a participação das crianças e adolescentes, descentralizadas e permanentes em equipamentos públicos com integração comunitária; iii) criação e incentivo a espaços de fomento da arte com projetos para as diversas formas de expressão artísticas em diferentes grupos sociais para crianças e seus cuidadores valorizando formas autóctones de expressão artísticas (como o boi de mamão, coral indígena infantil, manifestações culturais afro-brasileiras, entre outras);

20) Criação de um Plano Emergencial de Atenção às crianças em casos de calamidade pública, como em epidemias, pandemias, catástrofes naturais etc. (COLETIVO CRIANÇA E CIDADE, 2020, p. 1-2).

A *Carta propositiva para a política da infância e adolescência de Florianópolis* (Documento 3) configura-se a partir da sugestão de ações para o fortalecimento da política municipal da infância e adolescência na capital catarinense. Esse documento é fruto de uma construção coletiva resultante da oficina “Direitos da criança e do adolescente: propostas para política pública de Florianópolis”, que ocorreu virtualmente no dia 13 de outubro de 2020, celebrando a campanha “ECA 30 anos Floripa”, promovida pelo projeto Articula Floripa. Em termos metodológicos, o documento resulta do movimento de “envolver toda a sociedade na discussão sobre os 30 anos do ECA” – “Organizações da Sociedade Civil, gestores públicos, conselheiros de direitos da criança e do adolescente, conselheiros tutelares, professores, pesquisadores, estudantes e diversos atores que atuam com a causa da infância e adolescência” –, de onde foi possível levantar “proposições para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes na cidade” (ARTICULA FLORIPA, 2020, p. 1-5).

O documento apresenta as demandas para a área da infância e adolescência a partir dos seguintes eixos: promoção de direitos, defesa dos direitos e controle social. No que tange, especificamente à cidade, as questões apresentadas prendem-se às infraestruturas que consideram necessárias para garantir o direito à proteção e provisão das crianças em Florianópolis. Nomeadamente: “criação de mais um Centro de Atenção Psicossocial para Crianças e Adolescentes” e “Criação do 5º Regional do Conselho Tutelar, voltado a atender parte das regiões Norte e Leste da cidade”, garantindo condições diversas para a sua funcionalidade (ARTICULA FLORIPA, 2020, p. 1).

Ao analisar o documento, é possível identificar um conjunto de atores, possivelmente todos adultos, que se organizam para apresentar ações propositivas em torno de questões que envolvem o direito das crianças e dos adolescentes. Não foi possível identificar nenhum canal de participação das crianças e adolescentes no levantamento das demandas e na feitura do documento.

Muito embora se enuncie a preocupação com a consolidação de políticas para a infância e a adolescência, esse documento está voltado para “questões sociais” de modo geral, sem especificar as re-

lações com a cidade e/ou a participação de crianças e adolescentes na proposição da efetivação de suas políticas.

A análise desses documentos tem muito a nos dizer sobre o que pensamos sobre as crianças, sobre os seus direitos e sobre as crianças e seus direitos à cidade. É inegável que já temos assinalada em nossa história a conquista de alguns direitos. Não raro se afirma que o século XX foi considerado o “Século da Criança” (MARCÍLIO, 1998). Essa afirmação parece ganhar mais consistência quando pautamos uma série de ações que, ao longo dos tempos, se consolidaram na defesa dos direitos das crianças, em níveis nacionais ou internacionais, sem deixar de ver os problemas que ainda as afetam e impedem sua afirmação como sujeitos de direitos.

Também é inegável que a inserção das crianças no âmbito dos direitos humanos circula mais facilmente (ou, numa perspectiva adultocentrada, é mais bem validada) na esfera do direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação *lato sensu*) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência etc.). Mas, para além disso, como também garantir que seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de poder se expressar individual e coletivamente sejam respeitados?

Seguimos procurando dar atenção à necessidade de estabelecermos uma relação com as crianças a partir delas próprias. Isso não significa dizer que os adultos estejam alijados desse processo. Ou, como diria Paulo Freire, não se trata de pensar um processo comunicativo de refletir sobre o mundo e de agir sobre ele numa perspectiva verticalizada de relação, pois

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatisados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 54).

Também Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (1997) seguem problematizando a forma como pensamos sobre as crianças e de como, metodologicamente, agimos para a produção desses nossos saberes. Para eles, a infância apresenta-se *per si* como categoria social, com finalidade própria, estabelecendo “conexões com os seus diferentes contextos e campos de ação”. Por isso mesmo, torna-se imperativo “que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua ação e da respectiva monitorização reflexiva”.

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 7-8).

Que documentos outros seriam gerados se as crianças fossem consideradas nas suas condições de sujeitos infantis capazes de dizer sobre a cidade? Anete Abramowicz provoca-nos: “O que a criança vê quando olha uma cidade? A resposta é simples: é preciso perguntar a ela e depois, de fato, escutar o que ela tem a dizer” (2012, p. 13).

Esse movimento, porém, significa compreender que as crianças ouvirão nossas perguntas de adultos e as responderão como crianças. Utilizarão suas múltiplas linguagens na produção de suas culturas infantis, nos dando a conhecer os seus modos próprios de ver, compreender, narrar o mundo e intervir nele.

## **Para seguirmos pensando o direito das crianças à cidade... com as crianças**

A explosão até acordou os pássaros adormecidos nas árvores e os peixes devagarosos do mar – aconteceram cores de um carnaval nunca visto, amarelo misturado

com vermelho a fingir que é laranja num verde azulado, brilhos a imitar a força das estrelas deitadas no céu e barulho tipo guerra dos aviões Mig. Era afinal uma explosão bonita de ser demorada nos ruídos das cores lindas que os nossos olhos olharam para nunca mais esquecer. Nós, as crianças, ficamos a olhar o céu se encher de umas maravilhas acesas como se todos os arcos-íris do mundo tivessem vindo a correr fazer um brinde no tecto da nossa cidade escura de Luanda (ONDJAKI, 2009, p. 7).

O escritor angolano Ondjaki nos lembra como as imagens da cidade que experimentamos na nossa condição de crianças se cristalizam em nossas memórias. Sons, cores, sabores, sensações que marcam as relações de intimidade que vamos construindo a partir dos “quintais” de nossas casas e vão se estendendo *urbi et orbi*.

Somos educados espacialmente pelas imagens, mapas, textos e fotografias dos livros didáticos. Ao adulto que se torna, resta relacionar-se com o espaço vivido de forma estéril, em que a correria do dia a dia e os movimentos milimetricamente calculados de trajetórias pelo espaço urbano o fazem olhar para a paisagem apenas na direção dos olhos, naquilo que a vista alcança. Tudo que vibra, cheira ou se movimenta e está abaixo, acima, atrás ou em quaisquer outras direções que desvie o olhar passa despercebido.

Transitar pela cidade recolhendo formas de sentir é um movimento marcado pelas potências, pelas contradições e pelos conflitos urbanos que vão delineando o direito à cidade. Seguindo nessa esteira, David Harvey (2012) assevera que:

O direito à cidade é muito mais que a liberdade individual de ter acesso aos recursos urbanos: é um direito de mudar a nós mesmos, mudando a cidade. Além disso, é um direito coletivo e não individual, já que essa transformação depende do exercício de um poder coletivo para remodelar os processos de urbanização. A liberdade de fazer e refazer as nossas cidades, e a nós mesmos, é um dos nossos direitos humanos mais preciosos e ao mesmo tempo mais negligenciados (HARVEY, 2012, p. 74).



Além de vários pontos que contemplam a estrutura da cidade, como acesso e melhorias de parques e áreas públicas, o que seria mais próximo à ideia de “direito à cidade” mediado pela participação pública, e das crianças inclusive?

A análise das cartas aos candidatos e candidatas, sobretudo quando estava em movimento um processo eleitoral que definiria os rumos políticos da cidade de Florianópolis, nos permite partilhar algumas ilações. Não necessariamente sobre as crianças, mas sobre nós mesmos, adultos que pensamos ser os únicos sujeitos capazes de dizer sobre o direito a ter direitos. E falamos quase sempre a partir daquilo que somente nossa forma estéril, da correria do dia a dia e dos movimentos milimetricamente calculados, vê da cidade.

Mas as crianças resistem... porque elas insistentemente serão “aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (LAROSA, 2001, p. 184).

É preciso propor um diálogo e estar nessas paisagens da cidade. Tirar as crianças dos trajetos marcados e por vezes fabris das instituições. Ou seja: “desemparedar”, como nos ensina Tiriba (2019). As legislações e os legisladores, solitariamente, não darão conta de fazer isso. O direito à cidade é uma construção coletiva, que urge ser tomada como responsabilidade e compromisso de toda a sociedade, incluindo as crianças!

Mas é preciso também desemparedar as relações entre os segmentos que estão na produção de discursos sobre as crianças e com as crianças. As autoras e o autor do presente texto integram o Laboratório de Educação e Infância da Universidade do Estado de Santa Catarina (LABOREI-UDESC). Um dos projetos de extensão do laboratório intitula-se “As crianças e a cidade”. Essa ação procura privilegiar a “escuta sensível” das crianças de creches e pré-escolas a fim de discutir/compreender os espaços da cidade nas suas relações com os direitos infantis.

Nesse processo, a auscultação das crianças é primordial para tomá-las como atores sociais ativos e criativos, como sujeitos

e cidadãos potentes, com direitos e responsabilidades, com sua própria inclinação e poder para aprender, investigar e se desenvolver como ser humano em uma relação ativa com outras pessoas. Sobre a possibilidade de participação infantil nos contextos educativos, temos consciência de que esse movimento não se apresenta como mera estratégia pedagógica nem modismo, mas resultante de uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos ativos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da ação educativa adulta) e um eixo de renovação da compreensão dos espaços coletivos de educação e cuidado da criança pequena.

Essa e outras ações realizadas no âmbito do LABOREI têm sido importantes, como foram importantes as cartas que buscaram comprometer aqueles e aquelas que, na Prefeitura e na Câmara Municipal de Florianópolis, estarão na proposição e na fiscalização das políticas da cidade, as quais poderão incluir ou excluir as crianças como sujeitos capazes de ajudar a pensá-las.

Mas...

Não basta que a minha índole seja boa; cumpre que seja profética: a verdade sai da boca das crianças. Muito próximas da natureza, são primas do vento e do mar; seus balbucios oferecem a quem sabe ouvi-los largos e vagos ensinamentos (SARTRE, 1967, p. 19).

Ouvir as crianças sobre a cidade... essa lição que sabemos de cor no nosso exercício de ensinar precisa ser por nós aprendida.

## Referências bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete. Novo ator no campo social. *Revista Educação: novas visões sobre a criança – Cultura e Sociologia da Infância*. São Paulo: Segmento, 2012, p. 56-69.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança Área de Especialização em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho, Braga.
- ARTICULA FLORIPA. Carta propositiva para a política da infância e adolescência de Florianópolis, 2020 (não publicado).

- COLETIVO CRIANÇA E CIDADE. Carta compromisso – criança com direito à cidade, 2020 (não publicado).
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FCEI. Carta aberta do Fórum Catarinense de Educação Infantil às/aos candidatas/os às eleições municipais de 2020. Fórum Catarinense de Educação Infantil, 2020 (não publicado).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOBBI, Marcia Aparecida; PITO, Juliana Diamante; MELEÁN, Simone Maria Magalhães. Crianças e mulheres e nós-nada: reflexões a partir das vidas em despejo no acampamento campo grande do MST. *Zero-a-Seis*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 22, n. Especial, p. 1255-1280, dez. 2020.
- HANDKE, Peter. *História de uma infância*. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- HARVEY, David. O direito à cidade. *Revista Lutas Sociais*. São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012.
- KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.
- LAROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças piruetas e outros mascarados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOPES, Jader Janer; BOGOSSIAN, Thiago. Para onde o sol vai quando se esconde? Pesquisas em geografia da infância. In: CARREIRO, Heloisa Josiele Santos; TAVARES, Maria Tereza Goudart (org.). *Estudos e pesquisas com o cotidiano da educação e das infâncias em periferias urbanas*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019, p. 245-256.
- LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Educação Pública*. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. *Revista USP*. São Paulo, n. 37, p. 46-57, 1998.
- ONDJAKI. *AvóDezanove e o segredo do soviético*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.
- ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOU-

- VEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança: Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.
- SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- SOARES, Natália Fernandes. *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*. 2005. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- TAVARES, Maria Tereza Goulart (org.). *Estudos e pesquisas com o cotidiano da educação as infâncias em periferias urbanas*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018.
- TIRIBA, Léa; PROFICE, Cristiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. *Educação e Realidade*, v. 46, n. 2, 2021. Acessado em 13/09/2021. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/88370>
- ZYGMUNT, Bauman. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

## Por uma Justiça Espacial que Considere as Crianças e suas Famílias: Reflexões em Tempos de Pandemia

Rodrigo Saballa de Carvalho  
Sandro Machado

*O futuro parece bloqueado. Vivemos esse estranho momento, desesperador e preocupante em que nada parece possível. A causa disso não é mistério e não ocorre da eternidade do capitalismo, mas do fato de que este não tem forças contrárias suficientes diante de si.*

(DARDOT; LAVAL, 2017, p. 12).

**E**stamos vivenciando um período controverso, com milhares de vidas sendo ceifadas pela difusão sem precedentes da Covid-19 em nosso país. Distanciamento social, protocolos sanitários, fechamento do comércio de serviços não essenciais, autorizações de vacinas, obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção, ensino remoto emergencial, aumento do desemprego, queda da economia, hospitais lotados com pacientes infectados, *lockdown*, bandeira preta etc. são palavras que se tornaram parte do vocabulário diário. Diante do negacionismo de muitos brasileiros que minimizam a doença, assim como

dos efeitos nefastos da epidemia, percebemos a importância e a imprescindibilidade dos serviços públicos para o atendimento à população e o fortalecimento do sentido de coletividade.

Nesse cenário marcado pela pandemia que assola nossas vidas, propomos uma reflexão crítica sobre as relações sociais das crianças e de suas famílias com as cidades nas quais se encontram, tendo em vista os usos cotidianos dos chamados “bens” e serviços públicos. Consideramos que a pandemia gerada pela Covid-19 emerge como um aspecto do contexto social que, cada vez mais, dificulta a participação das crianças nos espaços de socialização cotidianos.

Em tal perspectiva, com base nas contribuições de Massey e Keynes (2004), Harvey (2008), Lopes (2013), Aitken (2014), Zorzanello (2016), Dardot e Laval (2016, 2017) e Van Den Brule (2020), em articulação com os Estudos Sociais da Infância, representados por Lansdown (2005), Corsaro (2011), Rivero (2011), Araújo (2018), Faria (2015), Rosemberg (2015), Sarmiento (2018), Tomás (2007, 2017) e Machado (2019), defendemos uma *justiça espacial* (SOJA, 2014) que considere as crianças e suas famílias nas relações sociais estabelecidas no contexto da cidade. Portanto, compartilharemos reflexões sobre os usos dos bens e serviços públicos na cidade (em tempos de pandemia), a partir da promoção do exercício da cidadania das crianças em interdependência com os adultos, as famílias e a comunidade.

Metodologicamente, faremos três movimentos analíticos. Para iniciar, apresentaremos um inventário de discussões a respeito do contexto sociopolítico e da espacialidade da vida humana, no qual as crianças aparecem como um grupo minoritário. Na sequência, evidenciaremos um inventário de discussões sobre o conceito de participação enquanto ação política que busca reconhecer socialmente as manifestações das crianças. Por fim, traremos reflexões sobre alguns impactos sociais decorrentes das gestões dos atuais governantes, expressas em protocolos de retorno às atividades presenciais nas escolas.

Nessa direção, discutiremos a cidade contextualmente, a partir de uma perspectiva plural, na qual a relação das crianças com os espaços e equipamentos públicos é de fato considerada um direito.

Para ilustrar nossas argumentações, compartilharemos, no decorrer do texto, *narrativas ficcionais* (REIGOTA, 2003) inspiradas em nossas vivências como pesquisadores da área da Educação Infantil que acompanham os desafios enfrentados pelas crianças e suas famílias na labuta cotidiana.

## Parte I

### Crianças. Família. Casa. Periferia.

É cedo em Porto Alegre. Antes de o sol nascer, a família já está acordada. A mãe, o vô, o menino de 6 anos e a menina de 4 anos. Hoje o vô levará as crianças para a escola, tarefa que geralmente é realizada pela mãe quando se desloca para o trabalho. A menina será levada para o Jardim de Praça, e o menino será conduzido à Escola Municipal de Ensino Fundamental. É outubro e faz muito calor. Normalmente a família não precisaria acordar tão cedo, mas, como a mãe perdeu o emprego há sete semanas, “por causa da pandemia!”, ela precisa organizar a casa e sair para procurar um novo trabalho. O vô, de 70 anos, é quem levará as crianças para as escolas.

Com as crianças arrumadas e a casa em ordem, a mãe sai para procurar um novo trabalho. Passado algum tempo, a menina tenta acordar o vô. Ela o acorda, ele entende o sinal, percebe que está atrasado. Toma as crianças pelos braços, as ajuda a colocar as máscaras e sai com elas em direção ao ponto de ônibus. Após alguns metros da porta de casa, a menina começa a olhar para trás, pensativa. Ela enxerga sua casa e se surpreende, pois, correndo em sua direção, vem o “cachorro do mano” – como ela o chama – para brincar com ela. Ele traz uma pequena garrafa plástica que recolheu em algum lugar. Ela pega a garrafa para si, como quem ganha um presente e abraça o cachorro como forma de retribuir o carinho.

Caminhando por mais alguns metros, os três encontram uma vizinha, que os cumprimenta e diz à menina: “Toda bonita pra ir pra escola!”. Aproximando-se da parada de ônibus, eles encontram outro vizinho. Caminhando apressadamente, ele cumprimenta o vô das crianças. Ambos baixam suas máscaras para poderem “conversar melhor”: “É preciso trabalhar, né?!” diz o homem. “Não dá pra parar”, responde o vô. Os três chegam ao ponto de ônibus. A caminhada durou cerca de 20 minutos. Agora é preciso aguardar na fila, juntamente com os demais usuários do transporte público.

Enquanto o próximo ônibus não chega à parada, vamos explorar algumas possibilidades analíticas sobre as relações entre as crianças e a mobilidade nas cidades. Em tal composição, nossa narrativa ficcional sobre a família ilustra o cotidiano social. Utilizaremos as indagações de Lopes (2013, p. 286) como um ponto de partida: “De que maneira ocorre a construção da percepção do ambiente que nos cerca?”. Como foi possível observar na narrativa, a mãe precisou reorganizar sua vida a partir do momento em que se viu desempregada. E, como consequência, a própria organização da família também se reconfigurou. Esse é apenas um exemplo de como mães necessitam realizar um esforço muitas vezes desmedido para terem condições de sustentar suas famílias. Corroborando o exposto, salientamos, com base em Rosemberg (2015, p. 167), que, nos debates sobre relações de gênero, “tem se dado destaque a diversas mudanças sociais, entre elas a maior participação das mulheres no mercado de trabalho, inclusive entre aquelas que têm filhos(as) pequenos(as); o aumento das famílias chefiadas por mulheres”.

Compondo esse cenário, em 6/5/2020, o *site* do jornal *Correio do Povo* publicou dados de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que apontam “que metade dos brasileiros sobrevive com apenas R\$ 438,00 reais mensais, ou seja, quase 105 milhões de pessoas têm menos de R\$15 reais por dia para satisfazer todas as necessidades básicas” (CORREIO DO POVO, 2020). Em nossa narrativa, a família encontra-se em um contexto marcado por uma profunda desigualdade econômica e social. A esse respeito, é claro



que poderíamos argumentar que tivemos, em nosso país, governos que não souberam “gerir” bem, por exemplo, as mazelas de uma suposta “globalização”. Ou, ainda, poderíamos concordar com Harvey (2008, p. 47) que, para além dos governantes do dia, “há muitos países que, em nome do mercado livre, praticam tremendas violações dos direitos humanos e retiram o direito de subsistir àqueles de cujo trabalho retiram vantagens competitivas”. Essa conjuntura impacta nas relações dessas famílias com as cidades onde moram. Sobre isso, Sarmiento (2018, p. 235) assegura que “o desenvolvimento urbano não foi nunca indistinto das lógicas de apropriação do espaço pelas classes dominantes e nem pelas suas lógicas de acumulação e apropriação de recursos”.

Por essa via de análise, ao destacar as condições das crianças de exercerem sua cidadania, Sarmiento (2018, p. 235) afirma que “a participação cidadã pelas crianças, na representação, definição e proposta de configuração do espaço urbano, fica, nessas circunstâncias, fortemente condicionada”, tendo em vista que as relações espaciais são marcadas por lógicas de uso dos espaços públicos. Outra importante contribuição a esse aspecto é compartilhada por Massey e Keynes (2004), os quais defendem uma nova *política da espacialidade* a partir de três proposições.

A primeira proposição de Massey e Keynes (2004, p. 8) é que o espaço seja compreendido como um “produto de inter-relações”. Tal concepção se vincula a uma política que “tenta operar através de um compromisso com o antiessencialismo” (MASSEY; KEYNES, 2004, p. 9), uma postura que é contra a naturalização de certa valoração de determinadas identidades circulantes no tecido social. A segunda proposição compreende a “(...) esfera da possibilidade da existência da multiplicidade” (MASSEY; KEYNES, 2004, p. 8). Na terceira proposição, sustenta-se a ideia de que o espaço se encontra “sempre num processo de devir” (MASSEY; KEYNES, 2004, p. 8). Criticando a ideia de que tempo e espaço são opostos, os autores afirmam que a compreensão sobre o espaço “envolve o reconhecimento de que há mais de uma história se passando no mundo e que essas histórias têm, pelo menos, uma relativa autonomia” (MASSEY; KEYNES, 2004, p. 15).

Conceber os espaços de nossas cidades como um efeito de inter-relações que não estão dadas previamente nos enseja a defendermos a visibilidade das crianças no interior da *esfera do encontro* (MASSEY; KEYNES, 2004). Nessa direção, Aitken (2014, p. 676) discute “a dimensão estética e política do ativismo de crianças e jovens nas cidades”, ressaltando que muitos desses sujeitos, em suas cidades, são marginalizados na arena pública.

Nessa linha argumentativa, Aitken (2014, p. 676) compreende que “os espaços da cidade são transformativos” e se referem às “práticas políticas, estéticas, econômicas, terapêuticas, sociais e culturais complexamente entrelaçadas que, simultaneamente, inscrevem os jovens nos lugares e os fortalecem” (AITKEN, 2014, p. 676). Corroborando o exposto, Soja (2014) afirma que a espacialidade confere forma às relações sociais. Como alerta o autor, a justiça espacial pode ser um meio para evidenciar os modos como o espaço se encontra envolvido na promoção e manutenção de desigualdades sociais e injustiças de diferentes ordens.

Esse entendimento da dimensão espacial como sendo também uma dimensão política é ratificado por Van Den Brule (2020) em um estudo bibliográfico em que apresenta a *justiça espacial* a partir de cinco abordagens investigativas. A primeira abordagem refere-se às discussões que compreendem justiça espacial como “distribuição equitativa de bens e serviços que favoreçam o bem-estar e a dignidade humana” (VAN DEN BRULE, 2020, p. 310). Por conseguinte, na segunda abordagem, centram-se discussões que defendem o “direito à diferença e a luta contra a opressão, a humilhação, e a estigmatização dos lugares” (VAN DEN BRULE, 2020, p. 310) por meio da justiça social. Na terceira abordagem, encontram-se as investigações que propõem, através da defesa da justiça social, uma “ruptura com o modelo capitalista por reconhecer que, nesse marco, não há justiça” (VAN DEN BRULE, 2020, p. 310). Na quarta abordagem, estão os debates que sustentam uma ética na justiça espacial, através da qual a harmonia social se vincula à chamada “vida boa” (VAN DEN BRULE, 2020, p. 310). Por fim, a quinta abordagem investigativa aponta um “horizonte anarquista”, ancorado em valores como “autonomia

individual e coletiva para além do marco institucional do capitalismo” (VAN DEN BRULE, 2020, p. 311).

Em todas essas linhas de pesquisa, o *Estado* se destaca como um fator fundamental. Conforme Van Den Brule (2020), o Estado aparece nas discussões como: a) um vetor de ações justas ou injustas; b) como algo a ser negado; e c) como o ente que “deveria ouvir os reais interesses e propósitos dos diversos grupos e incorporá-los à produção de políticas públicas” (VAN DEN BRULE, 2020, p. 310). Em relação ao último aspecto, ao se referir à *escuta*, que deveria fazer parte das práticas do Estado, Van Den Brule (2020) cita a pesquisa de Zorzanello e Silva (2016).

Entendendo que “a justiça espacial é uma forma mais condescendente de olhar para as injustiças que são cometidas a partir de uma perspectiva crítica do espaço” (ZORZANELLO; SILVA, 2016, p. 185), Zorzanello e Silva (2016, p. 188) argumentam que, para se buscar uma justiça espacial, “é necessário ouvir a população, o cidadão comum que compõe a sociedade civil, não somente os administradores municipais”. Tal estratégia política permite verificar a competência dos governantes em promover melhorias na vida e no cotidiano da população (ZORZANELLO; SILVA, 2016).

\* \* \*

O retrospecto das discussões sobre justiça espacial (SOJA, 2014) possibilita defendermos a necessidade de inclusão das crianças no processo de discussão política sobre os rumos que nós, enquanto sociedade, precisamos tomar em um horizonte de superação de nossas desigualdades sociais. Consideramos ser essencial que as crianças sejam reconhecidas em suas peculiaridades enquanto categoria geracional. Tal debate é tematizado por Corsaro (2011, p. 31) a partir do conceito de *reprodução interpretativa* como uma resposta propositiva à crítica sobre o que ele compreende, nas teorias sociológicas, como “doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança”. De acordo com o autor, “a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização,

mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p. 31).

Corsaro (2011, p. 54) argumenta que a reprodução interpretativa é composta por três tipos de *ação coletiva*: “apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares; contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta”. Ademais, Corsaro (2011) ressalta que, embora essas três ações ocorram simultaneamente, no curso do tempo, elas seguem uma “progressão exata”. Ou seja, a produção e a *participação* das crianças decorrem de uma apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto. E que mundo adulto é esse?

Na narrativa apresentada, o mundo adulto no qual a menina e sua família estão implicadas representa, em grande medida, o contexto social brasileiro. Nele, conforme afirma Harvey (2008, p. 46):

(...) os neoliberais têm procurado convencer-nos de que o mercado e o comércio livres associados à propriedade privada e ao empreendedorismo individual trarão riqueza, segurança e felicidade a toda a gente, que os mecanismos de mercado nos oferecerão as cidades dos nossos sonhos.

Nesse movimento de conexões entre referenciais teóricos que produzem conhecimento sobre infâncias, crianças, relações sociais, espaços/cidades e processos democráticos, podemos inferir aspectos que dizem respeito a questões de condições de experiência para as crianças em seus contextos sociais. Um desses aspectos está relacionado à *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2011). Todavia, discutiremos outros aspectos no decorrer de nosso manifesto.

Encerrando, então, esta primeira parte, ponderamos que, embora os debates sobre os processos de socialização das crianças em suas tentativas de conhecer o mundo com seus pares e com sua comunidade tenham sido qualificados com as contribuições de autores como Corsaro (2011), também é preciso considerar que o processo ativo de socialização das crianças não se dissocia de um horizonte sociopolítico capitalista neoliberal. No panorama apresentado, com essa posição po-

lítico-pedagógica estabelecida, podemos seguir com nossa narrativa, a qual, apesar de fictícia, ilustra as dificuldades de milhões de crianças e suas famílias em constituir relações com suas comunidades e cidades, por espaços diversos, de uma forma digna. Isso porque, para algumas famílias, um simples deslocamento espacial entre casa e escola, por exemplo, pode se tornar algo extremamente desafiador, conforme abordaremos no prosseguimento de nossa narrativa.

## Parte II

### **Crianças. Família. Periferia. Cidade. Transporte público.**

É exatamente porque a cidade tanto inclui como exclui que importa caracterizar os efeitos contraditórios e desiguais da vida urbana na configuração da infância (SARMENTO, 2018, p. 234).

O ônibus se aproxima. O menino celebra sua chegada, como se estivesse comemorando um gol. Ao reduzir a velocidade, as engrenagens do veículo começam a ranger, fazendo a menina cobrir suas orelhas com as mãos para proteger-se do barulho. O menino e o vô começam a rir. Os degraus de acesso à entrada do ônibus são altos; por isso, o vô pega a menina no colo para ajudá-la a embarcar. O menino sobe por último, para auxiliar o vô, que sobe com dificuldade. No colo do vô, a menina acaricia seu rosto, afrouxando sua máscara. O ônibus está lotado. Algumas janelas estão fechadas. As pessoas estão concentradas em seus celulares. Procurando proteger as crianças, o vô trava, então, uma pequena batalha com os demais passageiros. Braços, mãos e cotovelos procuram abrir espaços enquanto as demais pessoas também buscam melhores lugares para si. Em meio a isso, a máscara do vô acaba caindo. A menina pega a máscara do chão e a alcança para o vô.

Observando todo o cenário, o menino, com certa dificuldade, começa a ler um dos cartazes do ônibus: “distância... um metro...”, soletra. Ele pergunta então para o vô do que se trata o aviso. Constrangido, ele responde à criança que “é perigoso agora ficar muito perto das outras pessoas, pois estamos vivendo uma pandemia”.

Passados alguns minutos do início da viagem, uma senhora, que está sentada próxima da família, pergunta a idade da menina, que responde: “Tenho 4 anos”. “Olha só, já está uma mocinha”, comenta a senhora.

Ofegante pelo forte calor, o vô começa a lamentar por não ter ido ao banheiro na saída de casa. Ele sabe que provavelmente não encontrará alternativas pela cidade. “Talvez na escola”, ele pensa.

Enfim, o ônibus chega ao centro da cidade. Os três precisam descer. Extenuado, o vô desce primeiro. As crianças saltam os degraus. Os irmãos sorriem um para o outro, mas ao descer do ônibus, a menina cai. Nesse instante, a menina mostra para o irmão o seu joelho esfolado. Quando as crianças percebem, o vô se encontra afastado delas, comprando uma garrafa de água. “São cinco reais”, diz o vendedor. O vô faz a compra, bebe a água e reencontra as crianças. Restam mais alguns minutos de caminhada até a escola da menina.

Na segunda parte de nossa narrativa, tematizamos as dificuldades enfrentadas por pessoas que necessitam de serviços públicos nas suas demandas cotidianas. No caso das crianças, há ainda uma particularidade: as medidas e os valores estandardizados e materializados em nossas cidades, sob a ordem de um “poder público”, são (re)produzidos em uma perspectiva que leva a criança a uma série de constrangimentos. Perceba, por exemplo, na narrativa, como as crianças precisaram, em diversos momentos, serem protegidas pelos adultos de uma estrutura que deveria auxiliá-las.

Essa proteção demandada pode decorrer, por exemplo, tanto da própria estrutura do serviço ou espaço público, na lógica política que a concebe, quanto dos usos realizados nessa estrutura. É uma lógica política que, para nós, em muitos casos, soa como algo “natural”.

Conforme destacam Guimarães e Lopes (2019, p. 315), “quanto mais as crianças passam a ser protegidas contra os perigos da vida, nos espaços públicos e nas relações com os adultos, menos importante é o papel e participação delas na vida social”.

A **participação**, como conceito referente aos processos de socialização infantil, emerge em nossa narrativa no que diz respeito às relações sociais estabelecidas pelas crianças com a dimensão “pública” das cidades. A esse respeito, Lansdown (2005, p. 3) argumenta que todas as crianças são capazes de manifestar suas opiniões. De acordo com a autora, as crianças têm o direito “a) de expressar suas opiniões livremente; b) de ser escutadas em todos os assuntos que as afetam; c) de que suas opiniões sejam consideradas; d) de que suas opiniões sejam respeitadas em função de sua idade e maturidade” (LANSDOWN, 2005, p. 2-6). Portanto, a participação, no contexto dos direitos humanos, segundo Lansdown (2005, p. 15), é compreendida como “um processo contínuo de expressão das crianças e intervenção ativa na tomada de decisões em distintos níveis nas questões que lhes dizem respeito”. A pesquisadora defende, então, que “as crianças necessitam de oportunidades para participar em processos democráticos de tomada de decisões dentro das escolas e nas comunidades locais” (LANSDOWN, 2005, p. 13).

Em relação à mobilidade urbana evidenciada na narrativa compartilhada, o que poderiam dizer as crianças sobre os tempos, as distâncias e os espaços percorridos em uma jornada como a que tiveram? Pode ser divertido, sim, cair, em um salto com o irmão, de um degrau demasiadamente alto, que deveria promover o acesso de todas as pessoas (independentemente da idade) ao ônibus. Todavia, será que a menina entenderia sempre esse tipo de experiência como algo divertido? A ludicidade, para materializar-se em um ambiente, pressupõe que se leve em consideração as experiências do sujeito em questão, não podendo ser antecipada, tal como argumenta Machado (2019). Corroborando o exposto, Rivero (2011, p. 192) compreende que a “dimensão social atravessa inteiramente a diversão”. Em tal direção, será necessário contarmos permanentemente com a capacidade imaginativa das crianças quando episódios semelhantes ao ocorrido com a menina personagem da narrativa ocorrerem, ou podemos

nós, adultos, criar possibilidades, com as crianças, para que elas disponham de outras condições para explorarem suas experiências?

Lansdown (2005, p. 8) entende que, em um horizonte democrático de convívio social, “as crianças adquirem competência em uma relação diretamente proporcional na medida que a elas se concede exercer autonomamente a gestão de sua própria vida”. O “futuro cidadão” é também um(a) cidadão(ã) do presente. Em outras palavras, para Lansdown (2005, p. 10), “a melhor maneira de criar um ambiente seguro para as crianças é trabalhando *com* elas, mais que simplesmente *para* elas”.

Afirmando que “as crianças pequenas podem participar nos assuntos que as afetam em distintos níveis ou diferentes graus” (LANSDOWN, 2005, p. 16), a autora apresenta três dimensões desse processo. A primeira dimensão é nomeada *processos consultivos* e pauta-se no reconhecimento de que as crianças têm opiniões e modos próprios de expressão. Conforme assegura Lansdown (2005), na dimensão consultiva, os processos são iniciados e coordenados pelos adultos, com o propósito de conhecer os diferentes pontos de vista das crianças sobre determinadas questões. A segunda dimensão da participação infantil é denominada por Lansdown (2005) *processos participativos*. Como sinaliza a autora, essa dimensão ainda é organizada pelos adultos; todavia, as crianças têm a possibilidade de intervir ativamente no desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de temas e/ou atividades que possam lhes interessar. Por fim, a terceira dimensão é intitulada “processos autônomos” (LANSDOWN, 2005). Esses processos “são aqueles nos quais as crianças mesmas têm o poder de realizar a ação e não apenas adaptar-se a um plano definido pelos adultos” (LANSDOWN, 2005, p. 18).

Ainda sobre *participação*, consideramos importante destacar algumas contribuições dos estudos de Tomás (2007). Defendendo uma concepção de cidadania ativa e crítica para as crianças, a autora compreende – em consonância com Lansdown (2015) – que tão relevante quanto o reconhecimento formal dessa concepção, na formulação de direitos, por exemplo, é a produção das “condições do seu exercício por meio de uma plena participação” (TOMÁS, 2007, p. 45). Trata-se, segundo Tomás (2007), de um paradigma que sustenta



que a criança possa expressar suas necessidades, concepções e aspirações em relação às manifestações dos adultos. Contudo, a autora apresenta uma ressalva:

Há uma certa unanimidade na afirmação da participação como um processo fundamental do sistema democrático e tornou-se comum a apropriação do nome participação e participação das crianças para qualquer forma de “participação” (TOMÁS, 2007, p. 48).

A autora também aponta que “há inúmeras experiências a acontecer no mundo de participação, no entanto podemos afirmar que algumas têm apenas um caráter ilusório” (TOMÁS, 2007, p. 48). Desse modo, voltemos à nossa narrativa para pensarmos essa questão cotidiana e tecermos algumas considerações sobre esse aspecto. Por exemplo, não seria um “equivoco” afirmarmos que, na segunda parte da narrativa, a família está utilizando um “bem público”? Afinal, o *transporte* é um direito social, como consta no Art. 6º do Capítulo II da nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 18).

Contudo, mesmo havendo um “reconhecimento formal” de uma concepção de “participação” sendo realizada, ao nos referirmos às “condições de seu exercício” (TOMÁS, 2007), a lógica de funcionamento desses serviços é centrada no adulto usuário. Além disso, as concepções que pautam esse tipo de serviço, no caso, o transporte público, encontram-se sob um regime de democracia neoliberal no qual “o cerco ao que é público e a destruição dos direitos sobre os bens públicos através das privatizações e da comercialização de tudo e mais alguma coisa é condição necessária à acumulação do capital” (HARVEY, 2008, p. 46).

Na narrativa, a menina é afetada pelas duas lógicas referidas, ainda que as experiências tenham sido reproduzidas interpretativamente (CORSARO, 2011) por ela. É sobre questões como essas que Tomás (2007) nos convida a pensar ao argumentar sobre a importância de condições de plena participação para que as crianças possam exercer a cidadania. Nessa perspectiva, o transporte público é um dos muitos exemplos que ilustram as relações entre as crianças e os “bens públicos”.

### Parte III

## Crianças. Família. Caminhada. Espacialidades. Cidade. Escola.

*Passados alguns minutos de caminhada, o vô percebe que a escola da menina não está distante. Ele se anima com a chegada, pois, durante o caminho, recebeu três respostas negativas aos seus pedidos para utilizar o banheiro, em diferentes estabelecimentos comerciais.*

*Ao passar por uma esquina próxima à escola, a menina chama a atenção do seu irmão, apontando para cima: “Olha lá a mulher!”, ela diz. Os três dirigem seus olhares na direção apontada. Um grande outdoor com a imagem de um homem e uma mulher, brancos, ambos sorrindo, aparentando ser um casal, traz a seguinte mensagem: “Compartilhe seus sonhos. Últimas unidades no plantão de vendas. Venha nos visitar!”.*

*Os três seguem seu curso. A próxima quadra se encontra obstruída. Há obras em andamento. Vários trabalhadores, entre veículos e maquinários de construção, ocupam a calçada, obrigando os três a seguirem pela rua. Ao retornarem para a calçada, a família se depara com um plantão de vendas. Seu interior é impecavelmente decorado com móveis, para simular o empreendimento. Admiradas, as crianças correm para ver. Enquanto conversam sobre suas impressões daquele lugar, o menino confessa “um segredo” para sua irmã: “Vou morar aqui quando crescer e tiver dinheiro!”.*

*Nesse meio tempo, um dos corretores do plantão sai às pressas em direção às crianças e as avisa que é proibido colocar as mãos na vitrine, “pois pode sujá-la”, como ele mesmo explica. O vô pede desculpas ao corretor.*

*Mais alguns minutos de caminhada, e o vô visualiza a escola. Em meio a uma praça, a escola pode ser vista de longe, pois é a única construção no lugar.*

*Os três chegam à praça. Algumas árvores constituem a paisagem, que tem também alguns bancos e dois monu-*

*mentos. A menina chama a atenção do vô para alguns balanços que estão à sua esquerda. Ele observa os balanços, enferrujados, visivelmente em mau estado de conservação. “Viu, que lindos?”, ele diz às crianças.*

*Ao se aproximarem da escola, o avô percebe que todo o entorno possui muros e grades, fazendo com que ele se confunda sobre onde seria a entrada. Eles são recepcionados pelo porteiro, que pede para que aguardem do lado de fora. No interior da escola, é possível ver algumas crianças brincando no pátio. Uma das crianças parece se divertir enquanto observa um cachorro correr do outro lado da grade, na praça. Uma das professoras vai ao encontro dos três, recepcionando a menina. Ela pede para a criança se despedir da sua família. O vô pergunta ao porteiro se é possível utilizar o banheiro. Todavia, é advertido de que, devido à pandemia, os banheiros estão desativados.*

*Ele suspira, e segue com o menino para a outra escola. Há ainda um longo caminho pela frente.*

A menina compreende o mundo no contexto das relações sociais constituídas nas injunções de uma democracia neoliberal de lógica capitalista. Esse horizonte se materializa nos modos como implica os sujeitos na prestação de serviços públicos para a população. Esse fato impacta as relações entre as crianças e os espaços que fazem parte de suas vidas. Guimarães e Lopes (2019, p. 321) advertem que a prática dos espaços urbanos se encontra “empobrecida, sobretudo no que diz respeito aos espaços urbanos públicos, tais como praças e parques”.

A instituição de Educação Infantil da narrativa, localizada em uma praça da cidade, é afetada diretamente pelos impactos desse cenário sociopolítico ao qual nos referimos antes. Contemporaneamente, muitas instituições têm realizado esforços para tentar se proteger da violência cotidiana naturalizada que muitas vezes priva essas instituições de propostas educacionais sobre alternativas sociais que dignifiquem a relação das crianças com as cidades que as cercam. Mesmo estando situados em espaços de lazer, como as praças nas quais circulam muitas pessoas, os professores dos Jardins de

Praça ainda encontram dificuldades de promover uma relação mais próxima das crianças com o entorno. Tais colocações ratificam a afirmação de Soja (2014) de que nossas geografias não são feitas a partir de nossas escolhas, mas em mundos previamente criados e definidos para nós.

Como apontam Araújo *et al.* (2018, p. 216), “a disposição arquitetônica nos fornece algumas pistas de como as escolas ganham um sentido privado, reclusas que estão da paisagem externa”. Há várias razões, históricas inclusive, para as escolas se submeterem a esse “sentido privado”. Uma delas diz respeito à fragilidade dessas instituições públicas diante de um contexto urbano que, com frequência, se mostra insensível às suas demandas e proposições pedagógicas.

Contemporaneamente, esse “sentido privado” tem novos contornos. O empobrecimento das práticas de uso dos espaços tem se refletido nos “protocolos sanitários” elaborados para o retorno das atividades escolares em meio à atual pandemia. No Estado do Rio Grande do Sul, por uma Portaria Conjunta (nº 01/2020), esses protocolos visaram reorganizar o espaço físico dos ambientes escolares, bem como “implementar medidas de distanciamento social” (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 7).

Essas medidas, em nome de uma segurança sanitária (RIO GRANDE DO SUL, 2020), provocaram uma reconfiguração nas relações/disposições espaciais para as crianças. A esse respeito, o Artigo 11 do protocolo estadual indica medidas que as instituições deverão tomar durante sua reabertura, referindo-se, por exemplo, à redução de materiais disponíveis nas salas, deixando apenas o que for “estritamente necessário”, e à orientação às crianças para que não compartilhem brinquedos. Já o Artigo 15 aborda medidas para a readequação dos espaços físicos das instituições educacionais, estabelecendo um “distanciamento mínimo obrigatório” de dois metros entre as crianças.

As prefeituras também desenvolveram, nos mesmos moldes, protocolos municipais, como foi o caso da cidade de Porto Alegre, a qual, ao determinar as “responsabilidades das instituições de ensino” (PORTO ALEGRE, 2020, p. 2), orienta que as escolas devem

“ensinar e mostrar formas de criar um espaço pessoal”, evitando contatos físicos desnecessários (PORTO ALEGRE, 2020, p. 4). O mesmo protocolo afirma que, embora existam, por parte das crianças, necessidades quanto aos processos de aprendizagem, essas medidas devem ser consideradas pelo fato de estarmos vivenciando um período pandêmico.

O que percebemos é que nenhum desses dois aspectos tiveram preponderância nas decisões dos governos quanto ao retorno às atividades escolares presenciais. As *previsões econômicas* (AITKEN, 2014) pautaram a formulação desses protocolos. Do ponto de vista da “situação epidemiológica”, o número de óbitos no Rio Grande do Sul é alarmante. E, do ponto de vista dos processos de aprendizagem, houve a formação de algo próximo ao que Aitken (2014, p. 678) nomeou enquadramentos espaciais, decorrentes de “produtos de um encerramento ideológico, [de] uma pintura do mundo deslocado como sendo, de certa forma, coerente”.

Essa pretensa coerência, no âmbito da Educação Infantil, deveria ter sido pensada sob outros termos, pois o retorno às aulas, precipitado como foi, com medidas de “segurança sanitária” que visam à constituição de “espaços pessoais” entre as crianças, reforça uma visão individualista do espaço, como refere Massey e Keynes (2004, p. 17). Ou seja, as crianças passam a ocupar um mesmo espaço sem, contudo, se relacionar, reduzindo as potencialidades de conhecimento de si e do outro a um mero desenvolvimento da vida biológica (AITKEN, 2014).

\* \* \*

Durante a pandemia, os processos sociais de “privação” das instituições estão sendo potencializados através dos protocolos sanitários e das novas configurações espaciais de convívio social da população. Nesse sentido, percebemos o desafio das instituições de Educação Infantil que, nesse momento, precisam adequar-se às restrições sociais de uma pandemia que, a despeito das campanhas de vacinação que se aproximam, levará ainda muito tempo para desaparecer. Ao tratar de Educação da Infância e práticas emancipadoras,

Tomás (2017) entende que as possibilidades pedagógicas de transformação de nossas práticas passam, necessariamente, por uma “exigência de uma ação pedagógica ampla, espacial e materialmente, não apenas centrada nas salas de atividades” (TOMÁS, 2017, p. 17).

Embora concordemos com a autora, é preciso que saibamos pensar as críticas às instituições de Educação Infantil estrategicamente, pois, em grande medida, sendo instituições que se remetem ao poder público, estas também se encontram submetidas a um regime sociopolítico marcado pela desigualdade (HARVEY, 2008). Talvez, nessa lógica, seja mais perceptível a ambiguidade do processo enfrentado pelas instituições. Ora, as instituições de Educação Infantil precisam transformar certos valores sociais, estando ainda submetidas a eles.

Uma efetiva participação social das crianças não se dissocia de uma transformação de valores sociais que sustentam nossa democracia neoliberal capitalista. É preciso que tenhamos sensibilidade em tornar acessíveis, às crianças, problematizações de um mundo social que a todo momento as implica e, de modo correlato, as silencia. Como argumentam Dardot e Laval (2016, p. 402), “cabe a nós permitirmos que um novo sentido do possível abra caminho”, no qual a justiça espacial (SOJA, 2014) e a participação das crianças deixe de ser um discurso retórico e se torne efetivamente parte de nossa sociedade. Afinal, “as práticas de ‘comunização’ do saber, de assistência mútua, de trabalho cooperativo, podem indicar os traços de outra razão do mundo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 402), a partir da qual a expressão justiça espacial (SOJA, 2014) não soe mais estranha aos nossos ouvidos.

## Referências bibliográficas

- AITKEN, Stuart. Do Apagamento à Revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. *Educ. Soc.* Campinas, v. 35, n. 128, p. 675-697, jul. 2014.
- ARAÚJO, Vania Carvalho *et al.* Os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade. *Educação*. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 212-222, maio/ago. 2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 5 out. 1988.
- CORREIO DO POVO. Metade dos brasileiros sobrevive com menos de R\$15 por dia, aponta IBGE. Porto Alegre, 6 maio 2020. Disponível em: <https://www.>

- correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/economia/metade-dos-brasileiros-sobrevive-com-menos-de-r-15-por-dia-aponta-ibge-1.418685. Acesso em: 13 jan. 2021.
- CORSARO, Willian A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de *et al.* (org.). *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Leitura Crítica, 2015.
- GUIMARÃES, Iara Vieira; LOPES, Jader Janer Moreira. As experiências espaciais das crianças no espaço urbano. *Educação em Revista*, Curitiba, v.35, n.73, p.307-325, jan./fev.2019.
- HARVEY, David. Utopias dialécticas. In: BOSCH, Eulàlia (org.). *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*. Lisboa, Portugal: Almondina, 2008, p. 43-50.
- LANSDOWN, Gerison. ¿Me haces caso?: el derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Países Bajos: Bernard van Leer Foundation, 2005.
- LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49, p. 283-294, maio 2013.
- MACHADO, Sandro. *Culturas lúdicas infantis na pré-escola*. 2019. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- MASSEY, Doreen; KEYNES, Milton. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. *Geographia*. Reino Unido, n. 12, p. 7-23, jan. 2004.
- PORTO ALEGRE. *Protocolo Sanitário para Retorno das Atividades Escolares em Porto Alegre*. Publicação conjunta das Secretarias Municipais de Saúde e Educação de Porto Alegre. Porto Alegre, RS, set. 2020, p. 1-17.
- REIGOTA, Marcos. *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Saúde. Secretaria Estadual de Educação. *Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS nº 01/2020*. Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle ao novo coronavírus (COVID-19) a serem adotadas por todas as Instituições de Ensino no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. *Diário Oficial*. Porto Alegre, RS, 8 jun. 2020.
- RIVERO, Ivana Verónica. *El juego desde la perspectiva de los jugadores: una investigación para la didáctica del jugar en educación física*. 2011. 289f. Tese (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- ROSEMBERG, Fúlvia, A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. São Paulo: Leitura Crítica, 2015, p. 163-183.

- SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. *Educação*. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, set. 2018.
- SOJA, Edward W. *Em busca de la justicia espacial*. Valencia: Tirant Humanidades, 2014.
- TOMÁS, Catarina. “Participação não tem Idade”: participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*. Ijuí, v. 1, n. 78, p. 45-68, jul. 2007.
- TOMÁS, Catarina. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Humanidades & Inovação*. Palmas, v. 4, n. 1, p. 13-20, jan. 2017.
- VAN DEN BRULE, David Melo. As diversas abordagens da justiça espacial na geografia. *GEOUSP – Espaço e Tempo*. São Paulo, v. 24, n. 2, p. 297-316, ago. 2020.
- ZORZANELLO, Liamar Bonatti; SILVA, Márcia. O processo de emancipação político-administrativa como propulsor de justiça espacial: o caso de Goioxim e Marquinho no estado do Paraná. *Geosul*. Florianópolis, v. 31, n. 61, p. 181-200, jan./jun. 2016.



## Infâncias Cerceadas: Episódios de Racismo Cotidiano na Morte de Meninas na Pandemia

Fabília Carla Viviani  
Maria Cristina Stello Leite

Uma brincadeira entre as primas Emily e Rebecca, no dia 4 de dezembro de 2020, acabou com um tiro de fuzil em uma comunidade na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Brincando no portão de casa, as meninas de 4 e 7 anos, respectivamente, tiveram suas vidas abreviadas de forma abrupta e trágica: não comeriam o lanche prometido pela avó ao final do dia, e tão pouco poderiam festejar o aniversário de Emily que se aproximava. Entre lágrimas, *tweets* indignados, retóricas do poder público, manifestações diversas, o roteiro do genocídio da população negra no Brasil segue seu enredo com desfecho “previsível”. A comoção momentânea publicada na imprensa se dilui nos dias seguintes diante de outras notícias, e a banalização do assassinato de crianças negras segue seu fluxo. Afinal, mais uma “tragédia” para se somar às outras dez crianças assassinadas no Rio de Janeiro, no mesmo ano, no contexto de pandemia e de política de distanciamento social. Indigesto, o episódio provoca-nos ao evidenciar o extermínio dos grupos racializados nos centros urbanos, bem como desmorona a falácia argumentativa de uma sociedade exemplo de democracia racial. Mais precisamente, invoca-nos a pensar sobre as crianças na cidade e seu lugar na produção social do espaço.

Diante desse quadro trágico, algumas questões nos saltam aos olhos: o que torna crianças negras um alvo preferencial das mortes violentas na cidade do Rio de Janeiro? Como explicar a banalização dessa violência a partir do contexto brasileiro? Por que a repercussão dos casos na imprensa oculta a questão racial? Como podemos refletir tais questões a partir de gênero? Considerando tais inquietações e o entrelaçamento de temas relacionados à cidade, infâncias e racismo, sugerimos que há crianças que nascem com um alvo no corpo, ao serem identificadas pela cor de pele e o território que ocupam na cidade. A partir dessa suposição, se mostrou pertinente considerar que algumas crianças precisam tornar-se pouco visíveis na cidade como forma de resguardar a própria vida.

Entretanto, para algumas crianças estar em casa assistindo televisão ou brincando no portão não implica, necessariamente, estarem protegidas. Nesse sentido, optamos aqui por problematizar presenças e ausências nos espaços da cidade, articuladas às estratégias de sobrevivência de algumas famílias. Como, por exemplo, restringir a circulação em um território onde a criança não é uma anônima e os vizinhos possam de alguma forma atestar o valor de sua vida.

A “branquitude que queima”, como afirma Grada Kilomba (2019), segue seu projeto de desumanização da população negra e pobre, e no caso das meninas mortas no Rio de Janeiro, a negação transcende o existir como igual no espaço da cidade, ou seja, como sujeitos. Nessa estrutura racista, a negação é da própria existência, seja individual ou coletiva. Individual porque são Anas, Marias, Rayanes, Rebecas, Emiles..., e coletiva por compor um grupo que revive a escravização e o colonialismo pelo racismo cotidiano. Em outras palavras, são experiências pessoais que se vinculam às experiências coletivas de um determinado grupo. Sob a explicação da fatalidade, como se fossem casos aleatórios e isolados de morte violenta, o extermínio das meninas negras integra o rol da *neurose cultural brasileira* (GONZALEZ, 2019), que se nega a reconhecer o racismo como parte estruturante que molda a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2019). Dessa forma, é a negação do racismo que permite seguir com o *ato de colonizar* (KILOMBA, 2019), re-

quentando o discurso da democracia racial e mantendo a hierarquia racial e cultural baseada numa suposta superioridade branca (GONZALEZ, 2020).

Esse *ato de colonizar* coincide com a segregação racial da cidade ao produzir espaços racializados, apresentar a branquitude como universal e anular corpos, modos e vidas negros (PATERNIANI, 2019). Nesse sentido, é necessário pensar como esses mecanismos que operam na produção da segregação urbana da população negra são uma dimensão do racismo estrutural, no qual a raça<sup>1</sup> é central como princípio e instrumento de dominação (PANTA, 2020). Nesses territórios negros, como bem destaca Raquel Rolnik (2007), os modos de vida negros e os corpos negros têm sido violentados sistematicamente por políticas de Estado.

Diante do que alguns nomeiam como “necroinfância”<sup>2</sup> e “apartheid balístico”<sup>3</sup> para explicar a violência cotidiana vivida por crian-

---

1 Segundo Silvio de Almeida (2019), é preciso considerar que, para os estudos sobre relações raciais, o conceito de raça remete a um fenômeno essencialmente político, não encontrando nenhum sentido fora do âmbito socioantropológico. No mesmo sentido, para Antônio Sérgio Guimarães (1999) isso quer dizer que o termo “raça” não corresponde a nenhuma realidade natural, sendo um conceito que representa uma classificação social, isto é, uma classificação que existe somente no mundo social para legitimar desigualdades e segregação entre seres humanos. A utilização do termo nas ciências sociais enfatiza a necessidade de denunciar um conjunto de crenças e práticas discriminatórias e sua afirmação ocorre apenas para reconstruir de modo crítico as noções dessa mesma ideologia, superando-a. Outro aspecto importante nesse debate é que, no Brasil, os negros não são classificados pela descendência biológica, mas sim pela aparência física e algumas variações de status adquiridos. Assim, “cor” é uma imagem figurada de “raça”, em que alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo específico se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha um significado, uma vez que as pessoas têm cor apenas no interior das ideologias raciais. Portanto, ao deslocar as discussões para a cor, recusa-se perceber o racismo brasileiro, ancorado no mito da democracia racial. Esse debate tem sido ampliado também com a recente publicação do livro *Colorismo*, de Alessandra Devulsky. Para a autora, colorismo é um conceito, uma categoria, uma prática, mas, sobretudo, uma ideologia que hierarquiza pessoas negras a partir de fenótipos que aproximam ou distanciam da africanidade. Ver Devulsky, 2021.

2 Renato Nogueira, *Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas?* *Lunetas*, 9/12/2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negras-assassinadas/>.

3 Rosane Borges, *Mortes de crianças negras e apartheid balístico*. *Istoé*, 18/12/2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/mortes-de-criancas-negras-e-apartheid-balistico/>.

ças nas periferias das grandes metrópoles brasileiras, propomos aqui um ensaio provocativo que problematize a relação entre raça, gênero e cidade a partir de casos de assassinatos de crianças no Rio de Janeiro, durante o ano de 2020 e publicizados pela imprensa. Assim sendo, e como forma de nos aprofundarmos nas questões suscitadas, interconectamos a violência contra às crianças à invisibilidade e ao controle dos corpos femininos e negros, tendo a cidade como palco, onde a tragédia não pode ser vista como excepcionalidade, mas como reencenação da escravização pelo racismo cotidiano (KILOMBA, 2019) que, no caso brasileiro, se sustenta pela narrativa da democracia racial (GONZALEZ, 2019; 2020; ALMEIDA, 2019).

### **Problematizando a condição das crianças negras na cidade no contexto da pandemia da Covid-19**

Em meio ao maior colapso sanitário e hospitalar da história do Brasil, como se não bastassem as centenas de milhares de mortes ocasionadas pela infecção do novo coronavírus, a violência não dá trégua. Dentre os doze assassinatos de crianças contabilizados na cidade do Rio de Janeiro em dezembro de 2020, cinco foram de meninas. Ana Carolina de Souza Neves, de 8 anos, vítima de bala perdida quando estava sentada no sofá da própria casa. Rayane Lopes, 10 anos, morta em uma chacina na festa junina do bairro onde morava. Maria Alice Neves, 4 anos, atingida por uma bala durante uma comemoração de aniversário. Por fim, Emilly Victória, 4 anos, e Rebeca Beatriz Rodrigues dos Santos, 7 anos, atingidas por uma bala perdida enquanto brincavam no portão de casa.

Com o objetivo de compreender nuances dessa violência cotidiana que acomete crianças que habitam determinados territórios da cidade, parece-nos relevante considerar as categorias analítica de gênero e raça, uma vez que as cinco meninas podem ser identificadas como pretas e/ou pardas de acordo com o sistema étnico-racial utilizado no Brasil. Para além de coincidência, o elemento raça fica ocultado nas reportagens publicadas na grande imprensa e, nesse sentido, chamamos a atenção para um entrelaçamento de fatores que,

ao serem relacionados, possibilitam produzir novas reflexões sobre cidades e infâncias e sua materialidade no espaço urbano.

Como destaca Bianca Santana, integrante da Coalizão Negra por Direitos,<sup>4</sup> atribuir aos casos de crianças mortas no Rio de Janeiro o acaso de bala perdida ou de violência corriqueira reforça uma narrativa que oculta e naturaliza a política de extermínio há muito tempo adotada pelo Estado brasileiro, onde matar gente preta é um projeto bem articulado e bem executado. Como desdobramento do racismo estrutural no país, a morte de crianças e jovens negros remete ao genocídio da população negra que passa pela ação direta da força policial no Rio de Janeiro. Ao apontar que 91% das “balas perdidas” atingem crianças negras, a autora problematiza o discurso da fatalidade diante de um alvo preferencial: o corpo negro. Essa política de deixar viver determinados sujeitos e deixar morrer outros, no caso o sujeito negro, também se acelera devido à pandemia da Covid-19.<sup>5</sup>

Nesse sentido, a tragédia sobre o número de mortes de crianças também precisa ser compreendida no contexto da pandemia da Covid-19, quando em 26 de fevereiro de 2020, o Brasil registrava o primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus. Algumas semanas depois, na segunda quinzena de março, medidas mais restritivas co-

---

4 *Folha de São Paulo*, “Pandemia reforça que determinadas vidas não valem nada, diz escritora”, *Ao vivo em casa*, 20/5/2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/pandemia-reforca-que-vidas-nada-valem-diz-escritora.shtml>.

5 Em duas edições do *Boletim Socioepidemiológico da Covid-19 nas Favelas*, a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) aponta que a Covid-19 é mais letal entre homens, atingindo maior percentual de óbitos na população negra nos territórios periféricos. Entretanto, alerta que há contradição entre o baixo número de casos e óbitos registrados nos bairros com “alta e altíssima concentração de favelas” e as taxas de letalidade nessas regiões, que chegam a ser o dobro em relação aos bairros que não têm favelas. Para a instituição, o processo de monitoramento epidemiológico da cidade do Rio de Janeiro dificulta a visibilidade das condições de saúde em favelas cariocas. Com o avanço da crise sanitária, ficam evidentes quais territórios são marcados por mortes decorrentes da doença, mas que, da mesma forma, são silenciados/invisibilizados com a política de Estado. Os boletins estão disponíveis na página do Observatório Covid-19, da Fiocruz. Disponível em: [https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim\\_socioepidemiologicos\\_covid\\_nas\\_favelas\\_1.pdf](https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim_socioepidemiologicos_covid_nas_favelas_1.pdf); [https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim\\_final.pdf](https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/boletim_final.pdf).

meçaram a ser implementadas por governadores e prefeitos em diferentes regiões do país com o objetivo de diminuir a transmissão da doença. A partir de políticas de recomendação como o “Fique em casa”, tais medidas surtiram efeitos distintos sobre a população, a depender do território ocupado na cidade e das condições sociais, políticas, econômicas e até culturais.

Para além de se pensar o sentido do confinamento e da reclusão para quem traz outra concepção de vida e de natureza, como nos provoca Ailton Krenak (2020), essa *casa* pode assumir múltiplos sentidos, atravessamentos, contradições e arranjos complexos. Nas proposições de Eugênia Motta (2020, p. 1), as casas são como “lugares de abrigo; como produtoras de pessoas, de parentes, de homens e mulheres; como lugares de cuidado e de se ganhar a vida; como mercadoria”. Podem, ainda, se configurar em espaços de “cuidado e violência, afeto e dinheiro, liberdade e aprisionamento”. Mas como compreender essas ambiguidades em formas distintas de morar, de viver, de conviver, de sobreviver e de sentir a experiência pandêmica?

Contradições que se transformam, ainda mais, em espaços críticos durante momentos de distanciamento social. Como nos sugerem Verônica Gago e Luci Caballero,<sup>6</sup> há múltiplas formas de quarentena em que a normativa “Fique em casa” está atravessada pelos condicionamentos de gênero, raça e classe. De que tipo de *casa* falamos? Para além das dinâmicas imobiliárias de financeirização da moradia, a *casa* tão conclamada em tempos de pandemia denuncia o modelo de reprodução do domínio patriarcal e de especulação imobiliária. Não por acaso, com a pandemia vem à tona discussões que já eram feitas no interior do movimento feminista, ao problematizar a *casa* como espaço inseguro, lócus por excelência de violência contra mulheres, crianças, lésbicas, bichas, travestis e trans, em que lar adquire sinônimo único de família nuclear heterossexual.

---

6 Verônica Gago e Luci Caballero, “Dívida, moradia e trabalho: uma agenda feminista para o pós-pandemia”, LABORATÓRIO DE TEORIAS E PRÁTICAS FEMINISTAS (PACC/UFRJ), 18/4/2020. Disponível em: <https://medium.com/laborat%C3%B3rio-de-teorias-e-pr%C3%A1ticas-feministas-pacc/d%C3%ADvida-habita%C3%A7%C3%A3o-e-trabalho-uma-agenda-feminista-para-o-p%C3%B3s-pandemia-9776cad9c302>.

Quem pode ficar em casa? Os efeitos e os impactos sociais e econômicos da Covid-19 são filtrados por diferenças de classe em suas “discriminações ‘costumeiras’” da estrutura capitalista, cujo progresso da crise sanitária exhibe todas as características de uma pandemia de classe, de gênero e de raça (HARVEY, 2020). Compreender os atravessamentos do “agora mesmo”, como a urgência da fome e do morar no momento de crise, implica considerar as relações sociais em seus diversos recortes interseccionais. Nas palavras de Fernanda Mallak, Isabela Pinho e Thalles Breda (2020), requer pensar nas consequências para “sujeitos, corpos e casas específicas”. No entanto, não cabe aqui questionar as recomendações sanitárias do “Fique em casa”, mas problematizar os espaços de experiências desiguais do distanciamento social que revelam problemas de ordem pública, especificamente, problemas de concepção de políticas públicas que garantam a diminuição de índice de transmissibilidade da doença e a manutenção da vida.

Afinal, deve-se ficar em qual casa? Esse chamamento parte do pressuposto de que há um teto para se abrigar, um lugar, uma moradia para se isolar. As experiências diferentes de se “estar em casa” se mesclam com tentativas incansáveis de se ter um teto e/ou um lar. O que podemos observar é que a pandemia revigorou as incertezas de ganhar a vida para se manter a casa, como bem coloca Marcella Araújo (2020). Para ela, a discussão sobre a relação entre moradia e saúde pública na pandemia traz novamente ao debate a *casa* como um problema, ou seja, a casa “como um direito, uma construção material e um lugar de experiências de conjuntos de pessoas” (ARAÚJO, 2020, p. 1).

As configurações da casa como materialidade complexa expõem sua qualidade e infraestrutura urbana que, diante da pandemia, são escancaradas pelos condicionamentos econômicos, sociais, raciais e de território (ARAÚJO, 2020). Dessa forma, as dinâmicas de convívio, como lugares de experiências conjuntas, pressupõem pensar a casa como relação em si e entre si. A casa não está isolada, ela é a comunhão de um lugar coletivo, de espaços comuns, de experiências compartilhadas com seu entorno, num contínuo processo cotidiano de constituição e cooperação mútua entre pessoas e coisas (MOTTA, 2020). Há uma relação seminal entre *casa* e território, lugares de tro-

ca e laços, experiências comuns, que envolvem interdependência, solidariedade, mas também revelam o jogo cotidiano de “correr atrás” para manter a casa, e, sobretudo, para manter a vida.

São nesses territórios que os sujeitos compartilham as (im) possibilidades de se estar em casa, cuja pandemia alimenta as inseguranças de existência e manutenção do lar! Segue a marcha dos altos reajustes de aluguéis, dos despejos e remoções, da precariedade do trabalho, da redução de salários e jornadas, do esfacelamento ainda mais brutal do trabalho informal, sujeitos pouco visíveis ou invisíveis aos olhos do Estado e do auxílio emergencial. Invisibilidade que parece ser seletiva na medida em que engole os corpos, na maioria das vezes negros, numa evidente opressão que se expressa pela segregação racial.

Nesse sentido, considerando nossa proposta de relacionar as mortes das meninas negras e/ou pardas com as tensões urbanas, há que se pensar o território urbano como espaço vivido, como uma obra coletiva, e, no caso dos territórios negros, são vividos como “uma história de exclusão, mas também de construções de singularidade e elaboração de um repertório comum” (ROLNIK, 2007, p. 76). Repertório este que, Raquel Rolnik nos lembra, se formou em meio à brutalidade das senzalas no período escravista como laços de solidariedade e de autopreservação. Seria assim um *devir negro*, ancorado na ancestralidade africana, que fundamentou a existência de uma rede de socialização e sobrevivência negra nas senzalas, transformando um grupo em comunidade.

Após a abolição da escravatura e a proclamação da República, em fins do século XIX, observa-se na cidade do Rio de Janeiro uma redefinição territorial vinculada à nova ordem capitalista de apropriação do espaço – das terras – como mercadoria. Modelo que seguiu de forma acelerada e violenta nas décadas seguintes. Essa apropriação do espaço urbano operacionalizou um “projeto de limpeza da cidade” com a demolição dos cortiços e a marginalização da população pobre, consolidando as favelas como territórios negros. Configura-se assim a segregação socioespacial da cidade pela base racial, base importante de uma opressão que confina a



população negra à posição estigmatizada e marginal. Vale ressaltar que se tratam de localidades que concentram parte da população negra, mas não são exclusivamente negras ao misturar os pobres da cidade, marcando a periferização das classes populares, onde cor e classe coincidem (ROLNIK, 2007).

Por isso, a solidariedade nesses territórios constrói relações para se permanecer vivo, individual e coletivamente. Seguem compartilhando experiências de sobrevivência e autopreservação que, para as meninas negras, cerceadas em seus próprios territórios, não deixaram de ser anônimas à mira dos fuzis da força policial. Algo que nos provoca a pensar possíveis relações entre esse espaço urbano segregado etnicamente e a condição das meninas negras na cidade. A negação de se pensar esses territórios como expressão daquilo que Grada Kilomba (2019) nomeou como *racismo genderizado*, como veremos adiante, também é uma forma de reafirmar o mito da democracia racial na sociedade brasileira (GONZALEZ, 2019).

Um mito que se desfaz quando reconhecemos a segregação espacial das cidades brasileiras e a “necessidade” de regular a distância física de pessoas negras, restringindo e/ou regulando de forma velada as áreas que elas podem circular.<sup>7</sup> No Brasil, a favela ou as comunidades se tornaram esse lugar de separação onde no imaginário social a precariedade da vida que ali habita se justifica pela ilegalidade da moradia/ da ocupação e a violência associada a um modo de vida: a negra. Como aponta Mariana Panta (2020), é preciso pensar a configuração em que brancos e negros da mesma condição econômica não ocupam necessariamente o mesmo lugar social na cidade. Isso sugere que a questão econômica não é suficiente para explicar a segregação com base na raça. Para Stella Paterniani (2019), a branquidade, conjunto de práticas racistas vinculadas à epistemologia do branqueamento, é operacionalizada pela governança que produz espaços racializados como expressão da necropolítica e do racismo estrutural.

---

7 Não à toa, dados do Instituto de Segurança Pública (ISP) apontam que 80% dos mortos pela polícia no primeiro semestre de 2019 no Rio de Janeiro eram negros. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/02/08/80percent-dos-mortos-por-policiais-no-rj-no-1-semester-de-2019-eram-negros-e-par-dos-aponta-levantamento.ghtml>.

Não por acaso, a invisibilização sistemática e intencional da dimensão racial na produção do espaço implica em não reconhecer as relações sociais que estruturam a formação da cidade. Para Rolnik (2007), a negação do racismo no Brasil conduz à demarcação do conflito pelas tensões territoriais e não pelas tensões raciais. No Rio de Janeiro, a autora considera que os conflitos internos aos territórios negros apontam que eles encontraram uma forma perversa de se tornar autônomos. E esse caminho foi possível pelo tráfico de drogas que abastece o modo de vida da Zona Sul carioca. Entretanto, a perversidade dessa riqueza e poder não reside na ilegalidade, mas na sua vinculação indissociável ao modo de vida que é oposto à favela. Isto é, está “na armadilha que transforma um devir autônomo, um quilombo, em zona escrava”. E conclui, não por acaso, “a violência das incursões policiais nesses locais tem contribuído para reforçar a demarcação desse território como zona inimiga e, conseqüentemente, para estigmatizá-lo ainda mais” (ROLNIK, 2007, p. 87). O que se faz em uma “zona inimiga”? Ora, marcam-se os corpos que ali estão, seja por tiro, violência, segregação, opressão, omissão... seja pelas calamidades de saúde pública em tempos pandêmicos.

Entretanto, a expressão *territórios racializados* utilizada para se referir aos territórios negros não exclui, como não poderia ser, pensar que territórios brancos também são racializados. Como nos provoca Silvio de Almeida (2019), assim como os privilégios fazem o ser branco, as desvantagens fazem o ser negro, sendo ambos racializados. Já dizia Franz Fanon (2008, 1968), a diferença entre eles se funda na separação entre dois mundos, do colono e do colonizado. E essa construção é relacional, ocorre pela afirmação da singularidade absoluta da supremacia branca a partir da oposição desumanizada do ser negro. O colonialismo não consiste somente em subordinação material, mas é também uma construção de como as pessoas se veem e se entendem. Tanto quanto o racismo, é uma forma socialmente gerada de como se vê o mundo e se vive nele. Assim, os negros são construídos *como negros* e, nesse mundo cindido em dois, colono e colonizador habitam zonas diferentes, de exclusão recíproca. Em suas palavras:

A cidade do colono é uma cidade saciada, indolente, cujo ventre está permanentemente repleto de boas coisas. A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiros. A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a medina, a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não se importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade acocorada, uma cidade ajoelhada, uma cidade acuada. É uma cidade de negros, uma cidade de árabes (FANON, 1968, p. 28-29).

Ainda que Fanon esteja se referindo a contextos particulares de colonização, podemos perceber configuração semelhante na produção social da cidade em que se reincide essa estrutura. E nesse *mundo sem intervalos* que nos fala Fanon, as experiências vividas das crianças são atravessadas por práticas raciais discriminatórias. Nesses territórios onde se nasce, se vive e se morre sem querer saber como, seguem as condições de desumanização na pandemia. Apesar do curto espaço de tempo em termos de pesquisa e aprofundamento de uma análise que considere diferentes variáveis, destacamos a importância do material produzido em podcast e, posteriormente, publicado (GOBBI; PITO, 2021), que contribuiu para o acesso a diferentes perspectivas sobre a vivência cotidiana da pandemia nas periferias. Problematizar as desiguais condições que as crianças brasileiras se encontram nesse contexto exige superarmos certa visão atomizada que se constituiu ao longo das últimas décadas sobre a infância. Inseridas num núcleo familiar, numa comunidade e/ou bairro, numa cidade, as crianças sofrem diretamente os efeitos das mais diferentes políticas públicas, sejam elas e suas especificidades consideradas ou não.

Sendo assim, quando se fala da condição da mulher negra na pandemia (FRANCO; RIBEIRO, 2021), estamos a falar, inevitavelmente, da condição de uma parte significativa das nossas crianças. Infâncias afetadas pelo desemprego, pela precarização do trabalho,

pela ausência de políticas públicas de proteção em territórios onde a presença do Estado acontece, muitas vezes, por meio da polícia e não através da prestação de serviços de saúde e segurança para seus cidadãos. Não desconsiderando a importância das políticas de distanciamento social no combate à pandemia da Covid-19, reforçamos aqui territórios urbanos onde a escola cumpre as mais diferentes funções, onde entidades filantrópicas e organizações não governamentais também cumprem papel fundamental no cuidado e preservação da vida das crianças e de suas famílias. Nesse sentido, por meio dos mais diferentes testemunhos e análises compilados por Márcia Gobbi e Juliana Pito (2021), fica evidente que a política do “Fique em casa” desconsidera toda uma gama de problemas que afetam as crianças brasileiras e as desiguais condições de reprodução da vida.

### **A morte de meninas negras e/ou pardas: marcas do *racismo genderizado***



Doze crianças morreram baleadas no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2020.

Fonte: G1 Globo<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Doze crianças morreram baleadas no Rio em 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/12/07/conheca-as-historias-das-criancas-mortas-baleadas-no-rio-em-2020.ghtml>.

Diante das questões suscitadas num primeiro momento, prosseguimos a partir de novas formulações, tais como: qual o projeto de cidade e de vida, desde a primeira infância, para as meninas da imagem? Formulações essas instigadas pelas análises de Kilomba (2019, p. 93), e por isso recorreremos à noção de *racismo genderizado* como uma contribuição na proposta de vincular raça, gênero e racismo.<sup>9</sup> Na medida em que não devem ser entendidas como experiências cumulativas e nem sobrepostas, Kilomba fala do *encontro inseparável* entre gênero e raça, produzindo *efeitos específicos* e violentos para as mulheres negras. Quando entrelaçamos essas formas entrepostas de opressão com as tensões territoriais expostas anteriormente, a questão ganha novos nuances: quais são esses efeitos que geram condição peculiar para meninas negras na cidade?

A desumanização dessas meninas negras no espaço urbano exige considerar a estruturação do projeto colonial na modernidade. Por ele, o capitalismo constituiu hierarquias raciais e de gênero, transformando pequenas diferenças em estruturas rígidas de opressão. Vários trabalhos demonstram como racismo e sexismo estão interconectados ao capitalismo, de tal modo que não há possibilidades de emancipação de gênero e de raça sem sua superação como forma societal (LUGONES, 2020; GONZALEZ, 2020; DAVIS, 2018; SEGATTO, 2012). Assim sendo, em sociedades resultantes de processos colonizadores, é preciso considerar a configuração dessas violências cotidianas como produto da modernidade. Nesses princípios organizadores da acumulação capitalista, as diferenças de gênero foram introduzidas pela destruição das formas comunais de vida e de sociedades matriarcais, tornando-as subordinadas e racializadas. Forja-se, assim, o *sistema moderno/colonial de gênero*,

---

9 “‘Raça’ não pode ser separada do gênero nem o gênero pode ser separado da ‘raça’. A experiência envolve ambos porque construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e gênero tem impacto na construção de ‘raça’ e na experiência do racismo. O mito da mulher *negra* disponível, o homem *negro* infantilizado, a mulher muçulmana oprimida, o homem muçulmano agressivo, bem como o mito da mulher branca emancipada ou do homem liberal são exemplos de como as construções de gênero e de ‘raça’ interagem” (KILOMBA, 2019, p. 94, grifos da autora).

um sistema que organiza hierarquias e desigualdades entre povos a partir da ideia de raça e gênero (LUGONES, 2020).

Compreender a configuração dessa lógica de violências múltiplas implica considerar que o conceito de gênero é racializado. Dado que a classificação das populações em raças é uma condição para a colonialidade de poder, *racismo genderizado* coincide com o colonialismo (KILOMBA, 2019). Parece-nos, assim, plausível considerar os assassinatos de meninas negras na cidade do Rio de Janeiro como a reencenação do racismo que tem a cidade como espaço do *ato de colonizar* ao resistir ao presente e voltar às cenas de um passado colonial marcado pela desumanização do sujeito negro, colonizando-os novamente.

Como resultado dessa perspectiva colonial, os territórios negros são territórios urbanos habitados por mulheres negras, elas e suas crianças, cerceadas de uma série de recursos e equipamentos públicos, fundamentais para as atividades do cuidado e da reprodução da vida nas cidades. Quando se fala em precarização do trabalho e toda a ausência de direitos, estamos a falar também de territórios “precarizados”, no sentido de ineficácia ou mesmo inexistência do Estado como provedor das benesses inerentes aos seus cidadãos e cidadãs desde a primeira infância. Entre as crianças, as meninas são aquelas que compõem parte importante da mão de obra necessária para a reprodução da vida nesses territórios. São elas, por exemplo, que cuidam dos bebês, limpam a casa, fazem a comida, entre tantas atividades domésticas que as mantêm nos limites da casa.

Diante desses cerceamentos de suas infâncias, a urgência do agora, como bem chamou atenção Eliane Brum,<sup>10</sup> ao abordar a questão do imediato, nos diz sobre o projeto de vida que crianças negras conseguem imaginar quando a luta pela sobrevivência se faz no cotidiano através das estratégias para se manter vivo. E não se trata apenas de soberania alimentar, ou escravidão moderna, como diria

---

10 Eliane Brum, “O ‘gado humano’ que Bolsonaro leva ao matadouro”, *El País*, 15/8/2020. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-19/o-gado-humano-que-bolsonaro-leva-ao-matadouro.html#?sma=newsletter\\_brasil\\_dia-ria20200820](https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-19/o-gado-humano-que-bolsonaro-leva-ao-matadouro.html#?sma=newsletter_brasil_dia-ria20200820).

Maria Carolina de Jesus, mas de atestar o valor da própria vida. Tão-mais é a desumanização em tais territórios que não basta ser criança e sofrer uma morte violenta para causar algum tipo de comoção ou mesmo sensibilizar para o extermínio. Entre as notícias de jornais recorre-se a fatores que permitam enxergar nessas crianças marcas infantis: brincando no portão; aguardando a volta da avó para comprar o lanche; a expectativa de comemorar o aniversário etc.

Considerando aspectos históricos da questão racial no Brasil, Lélia Gonzalez (2020, p.131), ao abordar a categoria *político-cultural de amefricanidade*, trata da sofisticação do racismo a partir de expressões que se popularizaram no século XX referente ao lugar de cada um na vida social. Expressões como “branca para casar, mulata para fornicar e negra para trabalhar” estavam presentes no vocabulário cotidiano da população em meados do século XX e diziam respeito às classificações e papéis sociais distintos das mulheres relacionados a um fator “inato”, como a cor da pele. Sendo assim, as expectativas sobre as funções sociais das mulheres estavam determinadas desde a infância, já que se tratava de atribuir ao colorismo o fator de identidade.

Há que se refletir a reprodução do *racismo genderizado* sobre as meninas negras, em que há um lugar físico e simbólico a ser ocupado por elas na cidade, reproduzindo desde a infância representações de uma condição que coincide com a colonialidade. Como bem coloca Gonzalez (2019), reencena-se o mito da democracia racial pelo ideário da mulher negra como doméstica, aquela assexual obediente, anônima, ocultada, e como mulata, a primitiva sexualizada, endeuçada no Carnaval. Ambas, doméstica e mulata, engendram a mesma figura, são atribuições de um mesmo sujeito: a mucama.

Nesse sentido, como expressão de um sistema de opressão que tem raízes num passado escravocrata, Gonzalez (2020, p.141) se refere à suspensão de direitos dentro de um sistema patriarcal-racista. “Ao nos impor um lugar inferior dentro de sua hierarquia (sustentado por nossas condições biológicas de sexo e raça), suprime nossa humanidade precisamente porque nos nega o direito de ser sujeitos não apenas de nosso próprio discurso, mas de nossa própria história”. Nas palavras de Kilomba (2019, p. 49), “não há espaço onde coloni-

zadas/os podem falar”. Assim, a negação da condição de sujeito pela imposição do silêncio em nome das hierarquias raciais tortura vozes, esconde histórias, apaga memórias e direciona subjetividades.

Não se trata de hierarquia de opressões, como nos lembra Audre Lorde (2019). As experiências da mulher negra resultam da conexão articulada entre as várias formas de opressões e, por isso, as trajetórias individuais só fazem sentido se iluminam um conjunto de outras experiências do ser negro. Por isso, o racismo cotidiano não consiste num episódio violento em uma biografia particular, tampouco executado pela ação isolada de um indivíduo ou meramente comportamental (ALMEIDA, 2019). Como nos sugere Kilomba (2019, p. 215), é “o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também as memórias coletivas do trauma colonial”, como lembrança de uma história coletiva de opressão, humilhação e dor. São performances que reatualizam historicamente a ordem colonial porque “experencia-se o presente como se estivesse no passado”. Portanto, “a ferida do presente ainda é a ferida do passado e vice-versa; o passado e o presente entrelaçam-se como resultado” (KILOMBA, 2019, p. 158).

Dada a violência que acomete as infâncias de meninas negras nesses territórios, poderíamos dizer que a negação da própria história acontece desde os primeiros anos de vida. A opressão, por ser produto de um sistema patriarcal-racista, recai sobre as meninas assassinadas, em que a falta de destaque na imprensa ou mesmo o choque efêmero que essas mortes causam<sup>11</sup> é sintomático da expectativa que se tem das crianças a depender dos territórios ocupados na cidade, da sua cor, classe e gênero.

Por isso, na mira das forças policiais do Rio de Janeiro está uma existência tripla: “corpo, raça, história”. Meninas negras na cidade

---

11 Vide o caso que tem tomado grandes proporções na imprensa diariamente desde o final do mês de março de 2021 sobre a morte do menino Henry Borel, de 4 anos. Diariamente acompanhamos todo o processo de investigação sobre a suspeita de que a criança foi vítima de violência doméstica. No entanto, é impossível ficar indiferente ao fato de o menino ser branco e pertencente a uma classe social privilegiada do Rio de Janeiro, moradores da Barra da Tijuca.



“encarceradas” nessa tripla pessoa e fadadas à associação negativa da negritude em oposição à positividade da branquitude. É justamente a crença numa superioridade inerente ao corpo e ao lugar por ele ocupado no território que faz das crianças atingidas por tiros de fuzil alvo “previsível”, existências que congregam passado e presente, de desumanização e de morte violenta. Nesse sentido, essas formas de opressão identificadas e aqui sugeridas como categorias de análise perpassam a construção das individualidades das meninas negras na cidade. Afinal, “o corpo deve ser visto como o primeiro lugar da experiência social, o lugar onde a vida social se transforma em uma experiência vivida” (CORTÉS, 2008, p. 124).

Experiência cotidiana da violência que pode ser interpretada como parte de um processo de subalternização dos corpos desde a infância. Sujeitos que têm realidades experimentadas numa “constelação de experiências vividas”, marcadas pelo racismo, e que para crianças negras negam a condição de existir como igual na cidade e em seus próprios territórios. Crianças que recorrem à invisibilidade como forma de existência, como garantia e estratégia de sobrevivência, o anonimato como forma de proteção. O sujeito negro “espera não ser notado”, pois identifica invisibilidade com igualdade, a de existir (KILOMBA, 2019, p.218). Por vezes, a esperança se dissipa com tiros de fuzil.

Ademais, e se mostrando como um problema atual e urgente a ser enfrentado pela sociedade brasileira, a negação do racismo implica no ocultamento de fatores raciais, de gênero, etário e territorial, imprescindíveis para o combate à violência infantil. Destacamos aqui a publicação do *14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública* realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020) em parceria com o UNICEF. No anuário, referente ao ano de 2019, o Brasil registrou quase cinco mil mortes violentas de crianças,<sup>12</sup> sendo 75% identificados como negros. Entre as análises comparativas divulgadas na publicação, destaca-se que a violência que acomete as crianças, ainda bebês, aumenta significativamente a partir dos 13 anos de idade, e

---

12 Em parceria com a UNICEF, no *14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública* são contabilizados como crianças pessoas entre 0 e 19 anos.

com o passar dos anos a diferença entre brancos e negros só aumenta. Mesmo assim, em todas as faixas etárias morrem mais crianças negras, sendo predominante a morte de meninos. No entanto, as meninas representam 85% das vítimas de estupro, apresentando altos índices dessa violência desde os primeiros anos de vida. Na ausência de informações como local do ocorrido (apenas alguns estados registram tal informação, assim como a identificação de cor), ficam apenas sugestões da maior incidência dos casos. É dentro das casas e por pessoas conhecidas, em torno de 64%, que muitas crianças sofrem tais violências, justamente no local que deveria ser lugar de proteção e cuidado. Ao ler as notícias sobre como ocorreram as mortes das meninas e associá-las aos dados do *Anuário*, fica evidente que a casa não se constitui como lugar de segurança e proteção para uma parte das crianças brasileiras.

Quando olhamos para o processo de urbanização sob perspectiva histórica (ROLNIK, 2007), nos deparamos com o papel fundamental que a imprensa exerceu em atestar e diferenciar o valor da vida das crianças e a necessidade de garantir cuidados mínimos para um projeto de futuro da nação (LEITE, 2021). Uma vez que o projeto republicano previa o papel das escolas na educação das crianças, cidadãos do futuro, a circulação de meninos e meninas no cotidiano da cidade deveria ser garantida por um processo de sensibilização com relação à infância e suas particularidades. Temos na condição das meninas e o isolamento social vivido no espaço privado da casa/do lar o mesmo efeito quando se trata de pensar a cidade e a visibilidade política que só o espaço público permite.

No entanto, dentro do que se buscou identificar como elementos constituidores da infância, se excluiu uma parcela das crianças, que não se enquadram, e não por questões individuais ou de personalidade, como muitas vezes se conduz a pensar, mas sim pelas opressões reencenadas do racismo cotidiano, como mencionado anteriormente. Como a sociedade brasileira e a opinião pública, representada nos meios de comunicação, expressariam a notícia de uma menina branca morta com tiro de fuzil nas ruas do Leblon? No entanto, a dor física como efeito da violência simbólica tem no Brasil, ou nos casos específicos tratados aqui, o efeito de eliminação do corpo físico

com o assassinato. É nesse sentido que se trata de uma experiência indizível (Kilomba, 2019), que deixa marcas que ficam nos corpos. O contexto de violência nas periferias do Rio de Janeiro dissimula o racismo por trás do assassinato de crianças negras, cuja dificuldade de se identificar como tal não compõe apenas seu funcionamento, mas uma parte importante do racismo em si.

## À guisa de provocações

Ao nos referirmos inicialmente à proposta de escrever um ensaio provocativo, tendo como referência conceitos do feminismo negro relacionados às questões urbanas e o assassinato das meninas na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2020, tínhamos a intenção de relacionar e apresentar caminhos possíveis de reflexões sobre a condição de uma parte das crianças na pandemia da Covid-19. Chamando a atenção para o racismo no processo de análise e compreensão das mortes de crianças, nosso objetivo foi evidenciar nuances muitas vezes ocultadas dessa violência que é parte da vida cotidiana de meninos e meninas na cidade.

Compreender a cidade em seus territórios raciais pela lente conceitual do *racismo genderizado* revela a dimensão de como os termos raça e gênero são utilizados como pretexto para orientar geograficamente a apropriação do espaço urbano. Cada grupo tem “seu lugar” e precisa se manter nele. Esse marco territorial e racial precisa ser garantido pelas “*luvas brancas*”,<sup>13</sup> mesmo que para isso os sujeitos que ali habitam continuem sendo exterminados. Afinal, “(...) as luvas protegiam brancas e brancos de seu medo primário

---

13 “De maneira simbólica, essa membrana que separa ambos os mundos me lembra as luvas brancas que as pessoas *negras* eram forçadas a usar ao tocar o mundo *branco* – um material fino e elegante que funcionava como prevenção médica contra a contaminação somática. As luvas brancas eram como uma membrana, uma fronteira separando fisicamente a mão *negra* do mundo *branco*, protegendo pessoas *brancas* de serem, eventualmente, infectadas pela pele *negra* – pois, no imaginário branco, a pele *negra* representa tudo que é ‘inferior’, ‘inaceitável’, ‘mau’, ‘suj’ e ‘infectado’” (KILOMBA, 2019, p. 168, grifos da autora).

de contágio racial e, ao mesmo tempo, evitavam que negros e negras tocassem os privilégios brancos” (KILOMBA, 2019, p168).

A negação do racismo na produção do espaço urbano brasileiro se mostra como mecanismo eficaz, onde o Estado e “suas luvas brancas” não podem deixar de se responsabilizar pela violência perpetrada sobre uma geração de crianças. No mesmo sentido, a negação do racismo e afirmação de uma suposta democracia racial tem se mostrado ao longo dos anos como uma forma de a sociedade brasileira se proteger de “verdades inconvenientes”. Ao naturalizar, banalizar e aceitar a morte de meninas negras por “luvas brancas”, operacionaliza-se mecanismos de proteção e isolamento que insistem em não se reconhecer como produtores das desigualdades raciais, de gênero e sociais.

A negação do racismo serve como forma de silenciar nuances da violência cotidiana, ancorada no discurso da democracia racial, como observado no pronunciamento do vice-presidente da República em comemoração ao dia da consciência negra no mesmo ano de 2020.<sup>14</sup> Negação que leva, inclusive, ao ocultamento de dados. Não à toa, temos hoje a dificuldade de fazer o recorte racial sobre os óbitos referentes à Covid-19, uma vez que essa informação foi suprimida dos formulários preenchidos nos hospitais.

As referências teóricas acionadas aqui para dialogar com os casos das meninas negras assassinadas na cidade do Rio de Janeiro permitem-nos sugerir que tais acontecimentos consistem em *episódios de racismo cotidiano*. Diante disso, não há como considerá-los fatos isolados ou como expressão de mecanismos herdados do nosso período escravista. Compõem a configuração estrutural do racismo e simbolizam o processo de negação como estratégia utilizada para manter e legitimar as estruturas sociais de exclusão racial. Tais episódios se vinculam à dinâmica discursiva da democracia racial, cuja afirmação silencia a condição das meninas negras na cidade.

---

14 Em matéria publicada pelo jornal *Folha de São Paulo*, em 22 de novembro de 2020, Flávio Rios afirma que “Bolsonaro e Mourão reproduzem discurso racial da ditadura militar” ao afirmarem o mito da democracia racial como forma de negar o racismo no Brasil.

É só por meio do reconhecimento de tais nuances que será possível coletar mais dados e informações que permitam combater e reparar tais violências. A proposta do texto foi apresentar algumas provocações para um debate bastante incipiente quando se trata de relacionar *racismo genderizado*, cidades e infâncias. Tamanha segregação e desigualdade na produção do espaço urbano e ocupação dos territórios faz com que práticas infantis como brincar no portão, assistir tv, comemorar um aniversário ou estar numa festa junina constituam-se como um privilégio de gênero, de raça e de classe. Enquanto insistirmos na negação do *racismo genderizado* e na *neurose* de considerar esses casos como fatalidades, continuaremos a ter infâncias cerceadas por *luvas brancas*.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Silvio Luiz. *O que é racismo estrutural?* São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. (Col. Feminismos Plurais.)
- ARAÚJO, Marcella. A casa como problema e os problemas das casas durante a pandemia de Covid-19. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*. Rio de Janeiro, Reflexões na Pandemia, p. 1-9, 2020.
- CORTÉS, José Miguel G. *Políticas do espaço*. Arquitetura, gênero e controle social. São Paulo: Senac São Paulo, 2008.
- DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- DEVULSKY, Alessandra. *Colorismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021. (Col. Feminismos Plurais.)
- FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário brasileiro de segurança pública*. São Paulo, ano 14, 2020.
- FRANCO, Nanci Helena Rebouças; RIBEIRO, Ana Cristina Leal. A mulher negra em tempos de pandemia. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PITO, Juliana Diamante (org.). *Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2021, p. 338-347. v. 1.
- GOBBI, Marcia Aparecida; PITO, Juliana Diamante (org.). *Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2021. v. 1.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, He-loísa Buarque de (org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 237-257.

- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In: DAVIS, Mike et al. *Coronavírus e a luta de classes*. Brasil: Terra sem Amos, 2020.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*. Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LEITE, Maria Cristina Stello. *Crianças na cidade: registros no processo de urbanização de São Paulo pelas fotografias de Vincenzo Pastore (1900-1910)*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 234-236.
- LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 52-83.
- MALLAK, Fernanda; PINHO, Isabela Vianna; BREDA, Thalles Vichiato. Ficar em casa, e agora? Experiências desiguais do isolamento social na pandemia 2020. *Boletim Coletividades – Sociologia na Pandemia*. Disponível em: <http://www.ppgs.ufscar.br/sociologia-na-pandemia-18/>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- MOTTA, Eugênia. Ambiguidades domésticas e a Pandemia. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*. Rio de Janeiro, Reflexões na Pandemia, 2020, p. 1-6.
- PANTA, Mariana. População Negra e o Direito à Cidade: interfaces entre raça e espaço urbano no Brasil. Dossiê Temático – Memória e Legado das Resistências Negras. *ACERVO*. Rio de Janeiro, v. 33, p. 79-100, 2020.
- PATERNIANI, Stella Zagatto. *São Paulo cidade negra: branquidade e afrofuturismo a partir de lutas por moradia*. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília.
- ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidades e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais. O negro na geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-90.
- SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-cadernos CES (On-line)*, v. 18, p. 106-131, 2012.

# Crianças Curitibanas em Configurações Pandêmicas: Enlaces e Desenlaces Espaciais

Valéria Milena Rohrich Ferreira  
Flávia Carolina da Silva  
Marcia Cristina do Santos  
Solange Pacheco Ferreira  
Sonia Maria Fernandes

## Introdução

Este capítulo discute como as crianças estão tecendo suas redes de interdependência em casa, no bairro e na cidade durante a pandemia. Parte-se da compreensão das crianças em redes formando Configurações Sociais. Norbert Elias, sociólogo judeu alemão, trabalhou com esse conceito de Configuração (1994, 1980) como uma solução à oposição clássica no campo sociológico entre pesquisas que centravam suas análises, por um lado, na ação de um indivíduo que agiria de maneira independente das relações sociais vividas, e por outro, nas que, ao centrar as análises na sociedade, perdiam de vista o indivíduo. No primeiro caso, se teria uma leitura parecida com a de uma visão geocêntrica de mundo em que se consideraria que um indivíduo, no centro de um processo social – como um *homo clausus*, um sistema fechado –, agiria sem levar em conta as tensões do mundo social, ou seja, o pesquisador não conseguiria “enxergar a floresta por causa das árvores” (ELIAS, 1994, p. 20). No segundo caso, forças

sobre-humanas seriam responsáveis pelo que aconteceria em uma determinada situação ou formação social. O “espírito” de uma época (ELIAS, 1994, p. 14) ou “a sociedade”, como um genérico abstrato, é que seria a resposta mais adequada.

Para fugir dessas oposições, Elias propôs pensar os indivíduos sempre em relação. A imagem de homem, para ele, não poderia ser a de uma pessoa no singular, teria “que ser antes a de pessoas no plural” (ELIAS, 1980, p. 132). Não haveria, assim, um Adão, um “pai originário” (ELIAS, 1994, p. 26) que apareceria sozinho no mundo e, inclusive, já chegaria nele como um adulto. As pessoas estão em relação desde que nascem, até o final de suas vidas. E estão em conexão, em cadeias que “não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro, porém não [são] menos reais” (ELIAS, 1994, p. 23), são, portanto, elásticas, variáveis, mutáveis. Dessa forma, todo indivíduo depende e interdepende de outros indivíduos e forma com eles diferentes redes de interdependência. Essas redes, ao mesmo tempo que os moldam desde que nascem, deixam espaço suficiente para a liberdade dos indivíduos.

Essa liberdade, porém, está relacionada com as posições, funções e distribuição de poder que ocorrem nas redes. Uma pessoa pode ter diferentes funções, por exemplo: de amiga, de mãe, de filha, de neta, de trabalhadora, de música, de eleitora, de estudante, de consumidora, de seguidora de redes sociais e mais uma infinidade de outras a depender das várias redes com as quais convive. É preciso considerar também a posição de um indivíduo em relação aos outros e quais suas chances de poder. Posição, função e poder são para Elias conceitos que só podem ser analisados em relação. E na balança de poder, ninguém possui total poder de um lado e a pessoa do outro lado da balança, nenhum; até um bebê, embora com muito menos gradientes de poder, ainda assim tem um certo poder na relação com seus pais, na medida em que chora e os pais o atendem e também os pais estão ligados a ele por laços de afeto (ELIAS, 1980). Assim, “o poder constitui um elemento integral de todas as relações humanas” não sendo “um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as



relações humanas” (ELIAS, 1980, p. 81), devendo ser analisado cotidianamente e em um equilíbrio sempre móvel de tensões.

Assim, essas redes vão tendo um “processo formador” (ELIAS, 1994, p. 27) na vida dos indivíduos e isso depende também do momento histórico em que o indivíduo nasceu e cresceu, das funções e da situação de seus pais, até mesmo da escolarização que recebeu. Todo indivíduo cresce partindo de uma rede de pessoas que já existiam antes dele e passa a constituir redes que ele também ajuda a formar (ELIAS, 1994).

Outro aspecto importante no estudo das configurações é analisá-las a partir de dois tipos de olhar: um “olhar de aviador”, amplo, histórico, e um “olhar de nadador”, de quem está dentro do fluxo (ELIAS, 1994, p. 46), mas “somente as duas observações, longe de se contradizerem, resultam, quando adequadamente vinculadas, num quadro revelador apropriado” (1994, p. 47).

É justamente tentando exercitar alguns desses conceitos do autor que, embora de modo muito breve, se colocará em relação a alguns aspectos históricos sobre as crianças em cidades ocidentais; aspectos das crianças curitibanas na contemporaneidade; e o que dizem as próprias crianças, com um olhar de quem está vivendo “o aqui e o agora” da pandemia. E sobre os aspectos metodológicos da pesquisa com as crianças, se discutirá mais à frente.

## **A cidade e as crianças: pensando um pouco mais afastado no tempo**

As cidades antigas eram muito diferentes das medievais e essas últimas, segundo Le Goff (1998), muito mais parecidas com as cidades contemporâneas do que com as antigas. Vistas na longa duração, portanto, o que se compreende por cidade hoje tem suas origens na Idade Média, sendo a cidade desse período “uma sociedade abundante, concentrada em um pequeno espaço, um lugar de produção e de trocas em que se mesclam o artesanato e o comércio alimentados por uma economia monetária” (LE GOFF, 1998, p. 25).

Nela, um novo sistema de valores circulava, o do gosto pelo trabalho, pelo negócio e pelo dinheiro. Mas essa cidade “concentra também os prazeres, os da festa, os dos diálogos na rua, nas tabernas, nas escolas, nas igrejas e mesmo nos cemitérios” (LE GOFF, 1998, p. 25). As funções essenciais de uma cidade, naquela época, eram a troca, a informação, a vida cultural e o poder. Durante todo esse período, as crianças estiveram vivendo suas vidas e circulando nesses espaços junto com os adultos (nas ruas, nos espaços de trabalho e lazer, nas aprendizagens diárias).

Foi só nos últimos séculos,<sup>1</sup> e no mundo ocidental, que as crianças foram sendo “desmisturadas” cada vez mais desse universo adulto. Um sentimento diferente com relação a elas foi se desenvolvendo ao longo desse tempo; elas passaram a ter roupas e brinquedos específicos para esse período de suas vidas (ARIÈS, 1981); a ter direito a uma cama (pois antes dormiam com os adultos) e depois a um quarto só para elas e, nas famílias mais abastadas, quicá um quarto para cada filho (ELIAS, 2010); e passaram também a existir instituições voltadas à infância, como a escola, por exemplo.

No século XVIII e principalmente no XIX, com a Revolução Industrial, as cidades tornaram-se menos rurais, menos agrícolas e ganharam cada vez mais a função de produção (LE GOFF, 1998). Nesse processo de industrialização, as crianças das classes populares passaram a ingressar cada vez mais no mundo do trabalho, como também as suas mães. As famílias foram ficando menores e a relação de interdependência entre pais e filhos, que antes era formalizada e com uma repartição extremamente desigual de chances de poder entre eles – pais dando ordens e filhos obedecendo –, também veio se alterando ao longo desse processo (Elias, 2010). A balança de poder passa a pender de forma um pouco mais favorável para as crianças, sendo que se termina o século XX questionan-

---

1 Elias comentou que essa “descoberta da infância” mencionada por Ariès (1981), como acontecendo entre o século XIV e o XVI, foi muito mais longa do que esse período e que se trata, na verdade, de um processo no qual ainda se está (ELIAS, 2010). E é bom lembrar que essa não é a história das sociedades indígenas, dos povos orientais etc.

do esse poder absoluto dos pais (e dos professores, dos adultos em geral) e a obediência incondicional dos filhos. Mas não é possível pensar que as coisas se transformaram de uma hora para outra. Convive-se até hoje com figurações em que esse poder mudou totalmente no interior das famílias e com outras em que a dominação absoluta dos pais ainda existe (ELIAS, 2010).

E nessa nova civilização urbana do início do século XXI, cada vez mais desindustrializada, as pessoas vivem cada vez menos no mundo rural. No Brasil, pelos dados do IBGE de 2010, 84% das pessoas estavam vivendo em cidades. Nesse contexto, qual a relação das crianças com a cidade? As crianças que, de modo geral, sempre tiveram grande autonomia para andar pelas ruas, comércios e praças, no final do século XX, ao menos nas grandes cidades ocidentais, passam a recuar da rua para a casa, em um movimento de enclausuramento nos lares. Isso vem se dando não só porque as cidades ficaram cada vez mais perigosas, com um tráfego intenso de carros, grandes avenidas, mas também porque para as crianças de classe média e alta passa a existir dentro de casa um arsenal de tecnologias cada vez mais a sua disposição, e para as de classe popular, porque sair às ruas é se deparar, muitas vezes, com territórios hostis. Em ambos os casos, também a cidade não está (e talvez nunca esteve) preparada para acolher este grupo específico de sua sociedade. Chega-se, portanto, à contemporaneidade com o fato de que as crianças das grandes cidades não saem muito, as ruas são perigosas, não há calçadas decentes para elas brincarem e nem adultos olhando por elas – os “olhos atentos”, segundo Jacobs (2011, p. 36).

Descendo um pouco mais a “altitude” nesse olhar de sobrevoo, chega-se à Curitiba, uma cidade que, a partir de uma mídia extremamente eficaz, é vista nas últimas décadas, nacionalmente, como uma cidade de amplos espaços verdes e de grandes soluções urbanas. Mas aproximando a lente ainda mais, se vê que a desigualdade social também ronda a cidade e suas regiões.

As crianças que moram na região norte e central da cidade têm, de modo geral, maiores possibilidades de usufruir de uma variedade

de espaços verdes, culturais e de lazer em relação às do sul e extremo sul da cidade. Estas últimas ficam mais restritas aos seus bairros de moradia e apresentam uma mobilidade espacial reduzida (FERREIRA; FERREIRA, 2020). E morar na parte central dos bairros, no geral, também significa ser mais móvel, ter acesso a uma diversidade de espaços seguros e poder se movimentar para fora do bairro sem maiores problemas. Já quem mora mais afastado desse centro ativo do bairro pode até habitar espaços seguros, mas há uma boa parcela delas morando em regiões que historicamente foram sendo denominadas de favelas, comunidades, áreas de risco ou regiões de vulnerabilidade social. Assim, essa parte da classe popular que vive vidas ainda menos seguras, mais incertas quanto a emprego, casa, salubridade e condições de vida adequadas, têm crianças que, por um lado, circulam nessas regiões do bairro de forma um pouco mais autônoma, mas, por outro, saem menos dessa região do bairro e estão sempre de sobreaviso por conta da violência da região (FERREIRA; FERNANDES, no prelo a).

E ser criança rica ou de classe média alta nessas mesmas regiões (e mais ainda nas centrais e norte da cidade) é quase ter um ar *blasé* quanto ao bairro de moradia. Não conhecem muito dele e o perigo que as aflige é, por exemplo, o barulho dos carros, escutado do alto dos prédios onde moram (CARDOSO, 2018).

Ser menina também refreia essa mobilidade no bairro, mas impulsiona certos passeios para fora dele; e se a menina for moradora do norte-central pode haver uma superproteção quanto às saídas locais por parte de sua família; já se for um menino e morador do sul-extremo sul, faz dele grande conhecedor de cada canto da região em que mora, mas isso não o sanciona a outras regiões do bairro e nem para fora dele, ele é coagido a se isolar no local em que mora (FERREIRA; FIORESE, no prelo b). E se a criança for negra e moradora da região sul-extremo sul e ainda da parte mais afastada do bairro, terá chances maiores de sofrer estigmatizações.

Outro fator que influencia no uso do espaço é o tempo de moradia das famílias nos bairros. Crianças com famílias antigas nesses locais parecem contar com redes de cuidado e proteção maiores (FER-

REIRA; FERREIRA; SANTOS, 2018). Elas têm sempre uma avó atenta, um tio que fica de olho, primos com os quais podem sair pelo bairro.

Mas isso tudo são dados ainda bem gerais. Quando do sobrevoo, se aterrissa no fluxo intenso dos transeuntes, no “fervo” da “piazada” “zanzando pelo bairro”, ou seja, quando se analisa as crianças tecendo suas interdependências, muita coisa ainda precisa ser considerada. E a tessitura durante a pandemia esgarça alguns fios, fortalece outros, mas, no geral, a costura que se apresenta tem sido preocupante.

## **As cidades contra o vírus**

Na virada de 2019 para 2020, o mundo inteiro começou a viver uma pandemia ocasionada pela Covid-19, uma doença causada pelo vírus Sars-CoV-2, que ficou comumente conhecido como novo coronavírus. Com o aumento na proliferação do vírus, foram sendo adotadas medidas no Brasil e no mundo cada vez mais restritivas, como o fechamento do comércio em diversos momentos e campanhas para que as pessoas ficassem em casa (e que se caso precisassem sair, que usassem máscaras e lavassem constantemente as mãos). No Brasil e em Curitiba, embora os dados tenham apresentado uma queda entre os meses de outubro e novembro de 2020, no mais, eles só vieram crescendo a ponto de, em Curitiba, em março de 2021, os leitos de UTI apresentarem uma porcentagem de ocupação pra lá de preocupante (entre 98% e 100% de ocupação).

Esse contexto de pandemia alterou o cotidiano das pessoas pelo mundo inteiro e com as crianças não foi diferente. Entre as medidas restritivas, em Curitiba, foram suspensas as aulas da rede municipal, de março de 2020 até o final do ano, sendo substituídas por videoaulas passadas em canais abertos de televisão e pelo *YouTube* da Secretaria Municipal de Educação (SME). No início de 2021, a SME tentou retomar as atividades presenciais propondo um modelo híbrido (on-line e presencial) e depois, até o momento, houve a volta para o modelo totalmente remoto, devido ao agravamento da pandemia.

Sobre a situação das crianças durante esse período, uma série de estudos acadêmicos foram sendo realizados desde 2020, possibilitando que se compreendesse melhor essa nova realidade. Muitas pesquisas realizadas nas periferias demonstram que nesses locais os problemas sempre existiram, mas que, com a pandemia, se exacerbaram. Menezes (2020), estudando um contexto periférico, analisa que se as pessoas adultas, que são as responsáveis por cuidar das crianças, já não têm acesso aos direitos mínimos como saúde, educação e saneamento básico, então é muito difícil que as crianças também não estejam expostas às mesmas condições.

Retomando dados do IBGE (2010), Tavares *et al.* (2021) falam sobre as condições difíceis de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro: famílias de baixa renda; casas em condições precárias; habitações que abrigam mais de três pessoas por cômodo; ausências de condições sanitárias adequadas; situação agravada pela crise hídrica; e violência presente na região. Barbosa e Soares (2021) também verificam que uma série de condições problemáticas preexistentes relacionadas à classe trabalhadora (desemprego, condições precárias de moradia, ausência de saneamento básico, questões de gênero e raça) se potencializaram com a pandemia. E Lima e Meireles (2020) também evidenciaram o quanto as camadas populares tiveram seus problemas aumentados com a pandemia.

Já na periferia de Salvador, Franco e Soares (2020) perceberam que tanto as mães quanto as crianças negras, que são o foco de sua pesquisa, precisaram reinventar suas vidas por meio de estratégias individuais ou coletivas e contando com uma rede formada por familiares, vizinhos e Organizações não Governamentais (ONGs) para manter o cuidado das crianças, diante da perda de empregos e insuficiência dos auxílios governamentais.

As pesquisas demonstraram ainda que as crianças têm circulado mais na casa de parentes e vizinhos, expondo-se à contaminação do vírus, e também que têm encontrado dificuldades para ter acesso aos meios tecnológicos para a execução das atividades remotas (TAVARES *et al.*, 2021). Há também um aumento de mulheres que têm ficado com filhos de outras mulheres que precisam trabalhar (BAR-

BOSA; SOARES, 2021) e famílias estressadas tendo que lidar com o confinamento e com os filhos fora da escola (SOUZA, 2020).

As pesquisas também vêm demonstrando que para as camadas mais populares há maior dificuldade em manter o isolamento. As crianças aparecem nas ruas e praças (SANTOS, 2020) e brincando tanto com brincadeiras tradicionais (esconde-esconde, futebol, bonecas etc.) quanto com as que têm relação com a tecnologia, como videogames, computadores, celulares, televisão etc. (LIMA; MEIRELES, 2020).

Na sequência se observará, então, como as crianças curitibanas com as quais se conversou estão enfrentando, junto com suas famílias, toda essa situação.

## Configurações em alta tensão

As conversas com as crianças dessa pesquisa, sobre a pandemia, ocorreram entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021. A maioria das conversas (com cinco crianças) foi feita por aplicativos da internet (*Meet*, *Jitsi Meet*, *WhatsApp*), mas com as crianças que não tinham acesso aos meios tecnológicos (uma criança), ou que as crianças e suas famílias não se sentiam à vontade de realizá-las dessa forma (uma criança), foram realizadas conversas presenciais,<sup>2</sup> resguardan-

---

2 Quanto aos aspectos éticos para a realização da pesquisa, informa-se que foi respeitado o protocolo instituído pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para o enfrentamento da situação de emergência em saúde pública causada pela Covid-19. Nesse sentido, o convite aos responsáveis pelas crianças foi realizado por meio de ligações telefônicas, momento em que foram explicadas a natureza e os objetivos da pesquisa, bem como sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A partir da concordância dos responsáveis em participar da pesquisa, foi perguntado às crianças se elas gostariam de participar da pesquisa. Ainda referente ao TCLE foi informado aos participantes, de maneira objetiva, como se daria o registro do consentimento da pesquisa. Caso a escolha dos responsáveis pelas crianças fosse pela conversa por meio de ambiente virtual, foi gravado o consentimento e toda a conversa com as crianças e garantido aos participantes que a gravação (somente em áudio) seria armazenada adequadamente em arquivo particular (em dispositivo eletrônico local, mantendo o sigilo de todas as informações). Já no caso da escolha pelas conversas presenciais (resguardados todos os protocolos

do todas as orientações indicadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como o distanciamento físico no momento da conversa e o uso de máscaras. Para este capítulo, selecionou-se a conversa que se teve com quatro das crianças dessa pesquisa.

Sobre a seleção das crianças, conseguiu-se manter os critérios da pesquisa anterior que o grupo veio realizando,<sup>3</sup> nos mesmos bairros em que já se trabalhou (bairros da região norte-central e sul-extremo sul da cidade), e tanto nas regiões centrais do bairro (chamadas na pesquisa geral de regiões de Perfil 1 ou 2) quanto periféricas, em regiões ditas de vulnerabilidade social (Perfil 3). O critério de que fossem estudantes do 4º ou 5º ano da rede municipal de educação de Curitiba (como também foi o caso na pesquisa geral) foi mantido, mas a escolha das crianças se deu pelo conhecimento que as pesquisadoras tinham das famílias (por terem trabalhado em escolas da região, conhecerem diretoras, crianças etc.).

Como dito no início do capítulo, as experiências que as crianças têm no bairro e na cidade de Curitiba, ainda sem se considerar o contexto pandêmico, são bastante diferentes, conforme: a região da cidade em que elas moram, se no norte-central (região com uma porcentagem maior de famílias com salários maiores, espaços de lazer e cultura já consolidados na cidade, entre outros aspectos) ou no sul-extremo sul (com porcentagem maior de famílias com menores salários e com menos espaços consolidados de lazer e cultura); se moram na parte central do bairro (perto do comércio, grandes avenidas, terminais de ônibus) ou longe dessa parte do bairro (e em regiões de maior pobreza); e dependem também de uma série de outros aspectos comentados anteriormente, como gênero, raça, tempo de moradia no bairro etc.

---

de saúde da OMS), as pesquisadoras fizeram a leitura do documento e colheram a assinatura de concordância dos responsáveis. O consentimento das crianças e as conversas também foram gravadas e armazenadas adequadamente.

3 Ver mais sobre as pesquisas do grupo em TECI: Território, Educação e Cidade (<https://teciufpr.wixsite.com/teci>), que trabalha a partir do eixo “Experiências educativas, sujeitos, saberes, tempos e espaços” do Grupo de Pesquisa OCUPP: Observatório de Culturas e Processos Políticos-Pedagógicos, coordenado pela Professora Dra. Valéria Milena R. Ferreira.



As conversas que se teve com as crianças no momento da pandemia evidenciaram, portanto, a relação entre as tensões já existentes, ocasionadas por esses aspectos mencionados acima, e as que foram próprias do período pandêmico. A partir das conversas com as crianças, duas regiões da cidade foram contempladas e serão discutidas aqui, uma central e outra do extremo sul da cidade.

a) Tão, tão perto da Curitiba idealizada

Das duas crianças que moram na região central da cidade,<sup>4</sup> da Regional Matriz, conversou-se, então, com Pedro,<sup>5</sup> menino que mora na parte central do bairro Hugo Lange (Perfil 1), uma região da cidade com bastante status e que conta com famílias que, de modo geral, têm condições econômicas altas ou médias altas; e perto dali se conversou igualmente com Andressa (Perfil 3), que também mora em um bairro bem central, o Prado Velho, mas em uma comunidade que é considerada uma das favelas mais antigas da cidade.

O Hugo Lange, bairro de Pedro, é localizado na região central da cidade e constituiu-se como bairro em 1975, mas desde o início do século XX integra a malha viária da cidade. Situado numa região consolidada, possui 16 áreas verdes (9 jardinetes, 2 núcleos ambientais e 5 praças), tem um índice de homicídio de 0,00 por 100.000 habitantes (IPPUC, 2015) e está próximo de alguns dos principais pontos turísticos e culturais da cidade (a 3,8 km do Jardim Botânico, 2,7 km do Museu Oscar Niemeyer e 3,7 km do Bosque do Papa, por exemplo). Fica a aproximadamente 3,8 km do centro da cidade e é de fácil acesso tanto de carro, quanto de transporte público. Possui boa infraestrutura, com um índice de 98,72% de domicílios ligados à rede de esgoto (e apenas 1,20% com fossa séptica e 0,9% com outras formas de esgotamento), número superior à média da cidade (IPPUC, 2015).

---

4 Embora na pesquisa geral tenham sido escolhidas três escolas em um mesmo bairro (perfis 1, 2 e 3), em poucos bairros, para se conseguir o critério estabelecido (escolas regulares com 4º e 5º anos pela manhã), foi preciso escolher escolas em bairros bem próximos e não em um só bairro. Foi o caso da Regional Matriz, em que se trabalhou com o bairro Hugo Lange e Prado Velho.

5 Por questões éticas, os nomes verdadeiros das crianças foram trocados por nomes fictícios, como forma de garantir o anonimato delas.

Já o Prado Velho, bairro de Andressa, é também um bairro antigo cuja área constava nas atas da câmara de vereadores desde 1874, e ganhou o nome de Prado Velho na década de 1970, quando se iniciou, nesse local, a construção da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Em 1950, próximo à universidade, surgiram as primeiras ocupações tidas como “irregulares”, abrigando a primeira e maior favela da cidade (IPPUC, 2015). A região fica às margens do rio Belém e apesar de estar perto da área central da cidade (aproximadamente 4,6 km do centro da cidade), as pessoas da região vivem uma realidade marcada pela pobreza e falta de recursos de todos os tipos. O bairro fica também a 2,4 km do Jardim Botânico, a 5,9 km do Museu Oscar Niemeyer e 7 km do Bosque do Papa.

A região das ocupações foi batizada inicialmente de Vila Capanema, depois de Vila Pinto e atualmente de Vila Torres (IPPUC, 2015), podendo ser considerada, então, uma ilha de pobreza em meio às ótimas condições da Regional Matriz. Os dados de infraestrutura do bairro Prado Velho superam as médias da cidade em vários aspectos, como, por exemplo, na questão da rede de esgoto, em que 96,61% dos domicílios são ligados à rede (IPPUC, 2015) (e somente 1,33% usando fossa séptica ou rudimentar e 1,80% com outras formas de esgotamento). E embora possua 5 jardinetes, 2 praças e 1 largo (IPPUC, 2015) e estar bem próximo de diversos parques, museus e espaços culturais da cidade, isso não garante que a população consiga utilizá-los, especialmente por causa da dificuldade de mobilidade espacial ocasionada por problemas de violência e falta de segurança da região. A localidade registrou, em 2010, o total de 213,92 homicídios por 100.000 habitantes, quatro vezes mais do que a média da cidade (IPPUC, 2015). A seguir, pode-se conhecer um pouco da relação entre as redes de interdependência das duas crianças moradoras desses bairros e as questões espaciais.

## **Pedro, em casa e seguro**

A conversa com Pedro foi on-line. No horário combinado, sua mãe estava ajeitando o computador, conferindo a conexão e verificando se tudo estava certo para a transmissão. Atenta, a mãe deixou

a pesquisadora e criança a sós e foi fazer outra atividade. A conversa teve lugar no escritório dos pais, e Pedro, rodeado pelos livros, começou a conversar de forma tímida, mas depois se soltou, demonstrando um amplo vocabulário e uma sagacidade nas coisas que contava.

Pedro tem 9 anos, considera-se negro<sup>6</sup> e é o único filho por parte de sua mãe, mas tem duas irmãs mais velhas, com 16 e 19 anos, do casamento anterior de seu pai e que moram com a mãe. Pedro mora, então, com o pai e a mãe, em uma casa ampla, de dois pavimentos e com quintal, em uma parte nobre de Curitiba, no bairro Hugo Lange.

Pedro não tem parentes morando próximos, seus avós maternos moram em outra cidade, os paternos já faleceram e muitos familiares moram em outras cidades (em Santos e Porto Alegre). Em sua rede de amizades há um ou dois amigos de escola com quem brinca fora do horário escolar e um deles também é seu vizinho. Quanto às irmãs, Pedro fala da dificuldade de brincar e conversar com elas, pela diferença de idade.

O menino estava em 2020 no quarto ano do Ensino Fundamental I em uma escola municipal localizada a uma quadra de sua casa. Antes da pandemia, sua rotina era intensa, estudava pela manhã, e à tarde, além de realizar as tarefas escolares, fazia aulas de piano em uma escola de música próxima de sua casa, frequentava psicólogo e fazia natação duas vezes por semana, sendo que essa última atividade interrompeu no início de 2020: “Não [foi por causa da pandemia], é porque não estava mais a fim. Eu faço muita natação.”

Os pais de Pedro têm doutorado, são professores universitários e se consideram de classe média. Pedro contou que eles sempre o ajudam na realização das atividades escolares. A rotina de Pedro, sempre bem definida, sofreu alterações com o ensino remoto: “agora na pandemia está sendo duas horas. Está bem menos. Eu começo a

---

6 Neste texto foi respeitada a autotransclassificação de cor/raça das crianças a partir de categorias propostas a elas, as mesmas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que são: branca, indígena, amarela, preta e parda. Somando as duas últimas (preta e parda) forma-se a categoria negro. Em relação à idade da criança, foi considerada a do dia da entrevista, pois no início de 2021 ele completou 10 anos.

fazer a aula às 9h, e como são duas horas, eu termino às 11h.” E sobre esse tipo de ensino, comentou que um aspecto negativo era que não podia fazer perguntas, apenas assistir às aulas. E contou que sua mãe tentou mobilizar reuniões para que houvesse interação entre professores/as e crianças, mas ela não teve muito sucesso, houve apenas dois encontros, segundo ele, bem tumultuados. Quando perguntado sobre o que estava achando de ficar em casa, Pedro disse que até estava gostando, que ele e sua família estavam “aprendendo mais sobre o cotidiano da casa”. E ainda comentou: “acaba que a gente descobre outras coisas também.” E ainda, “a vantagem é que eu posso ver mais os meus pais cozinharem, aprender mais coisas sobre a casa, as desvantagens é que a gente não sai muito”.

Mesmo morando próximo de sua escola e em um bairro mais tranquilo, Pedro só pode sair de casa acompanhado de um adulto: “Sozinho eu não posso ir pra lugar nenhum. Lá no 5º ano eu poderia voltar pra casa sozinho. Só que de manhã cedo, na hora de sair da escola eu não poderia voltar sozinho, pois tem o risco de encontrar gente mal-intencionada, né?! De manhã cedo, se eu for sozinho, estaria correndo riscos, né?!”

A nova rotina de Pedro foi planejada metodicamente com seus pais e levou em conta, além do tempo de acompanhamento das aulas pela tv, também uma hora para jogar Minecraft no computador pela manhã e uma hora para assistir televisão à tarde. Sobre o local onde fazia as lições de casa, comentou que às vezes realizava na cozinha enquanto sua mãe lavava a louça, outras vezes na sala ou ainda no seu quarto, local que conta com uma estante para seus livros, “um pouco maior do que essa [aponta para uma das estantes do escritório dos pais]”. E se antes Pedro fazia aula de piano em uma escola próxima de casa, com a pandemia, passou a ter aulas por meio do *Meet* e utiliza seu próprio piano.

Em relação às brincadeiras realizadas no tempo livre, apesar de Pedro ter quintal, não gostava muito de brincar nele. Brincava mais dentro de casa e com Lego, *Bleybade* (uma espécie moderna de peão), carrinhos *Hot Wheels* e Jenga (uma torre construída com blocos, cujo objetivo é tirar as peças sem derrubar a torre). Um de

seus passatempos preferidos estava sendo a leitura. Pedro é um leitor voraz e nessa pandemia tem dedicado um tempo maior às leituras. Em uma semana leu as 400 páginas de um dos livros do *Harry Potter* (de J. K. Rowling), também a coleção completa de *Crônicas de Nárnia* (de C. S. Lewis), estava lendo o *Jardim Secreto* (de Frances H. Burnett) e livros de poesias que recebeu da mãe. Contou ainda que seu pai leu para ele no ano anterior o livro *História sem Fim* (de Michael Ende). “A pandemia tem vantagens e desvantagens (...). Eu li muito mais, todo dia eu leio um pouco. Eu leio bastante e meus pais leem todo dia de noite pra mim.”

Pedro não conheceu ninguém muito próximo que pegou Covid-19 (só um colega de trabalho de seu pai) e afirma que apesar dos cuidados, por vezes, pode ser inevitável pegar: “Mesmo que as pessoas estejam se cuidando, pode acontecer de pegar. Porque além de não poder sair de casa, às vezes a gente tem que sair, porque precisa comprar as coisas pra comer.” Para além do uso da máscara nas saídas, a família adotou, em casa, separar um calçado para sair e outro para o uso em casa. Os pais estão trabalhando remotamente e quando precisam sair para as compras, apenas um sai e vai de carro.

Sobre os lugares que ele e a família iam antes da pandemia e que deixaram de ir, ele lembrou dos restaurantes às terças-feiras e da ida semanal à pizzaria, que agora estava acontecendo só por encomenda. Já a ida à feira de verduras próximo de casa foi um passeio em família que permaneceu. E sobre os deslocamentos que fazia pelo bairro e que agora não são mais possíveis, o menino avalia: “Na pandemia andamos um pouco menos, porque eu ia para a aula de piano, agora faço tudo em casa. Minha casa, ela pode ser grande, mas a gente se movimenta bem menos. Se a gente fosse para a aula de piano era 15 minutos de caminhada, agora não é nem um minuto pra descer a escada.”

Sobre os locais da cidade em que já foi, o menino citou o Bosque Alemão, o Museu Oscar Niemeyer e o Jardim Botânico. Quando perguntado sobre qual seria o primeiro local que ele iria quando a pandemia acabasse, Pedro respondeu sem pensar, “a escola”. O local possivelmente foi escolhido porque era nele que Pedro convivia mais

com crianças de sua faixa etária (ele lembra como era bom brincar no recreio). E quando a pandemia acabasse, ele escolheria ir ao Jardim Botânico, porque “é um marco de Curitiba”.

No momento da despedida, a mãe voltou à conversa e fez questão de comentar que acredita no ensino público e que vê a importância de as classes médias colocarem os filhos na escola pública, impulsionando a qualidade da escola.

## **Andressa, antenada com os problemas da vida**

Andressa mora na Vila Torres, região central da cidade. No dia da conversa, a vila estava bem movimentada e quase todos circulavam sem máscaras (mas foi em um dia do início do mês de novembro de 2020, único período do ano em que os dados da Covid tinham diminuído muito e o sentimento na cidade era o de que a pandemia poderia estar finalmente acabando). A conversa com Andressa foi realizada em uma pequena sala na casa da avó, um cômodo repleto de fotografias em porta-retratos e nas paredes, retratando o marido já falecido, os netos e netas e a filha – mãe de Andressa –, esta última retratada em um pôster muito grande na parede.

Não se pôde conhecer a casa da menina, mas a casa da avó contava com dois pavimentos, no de cima, dois quartos bem pequenos, banheiro, sala e uma cozinha que saía para uma varanda muito gostosa da qual era possível enxergar boa parte da comunidade. Na parte de baixo morava o filho, a nora e duas netas (uma, a que estava junto no momento da conversa, e outra, de 19 anos). A conversa foi realizada com as duas netas que estudavam no mesmo ano escolar (o 4º ano do EFI), mas, neste momento, só se contará sobre a conversa realizada com uma delas. No dia da conversa, dona Clara deixou a pesquisadora à vontade junto com as netas e foi fazer outras atividades na cozinha ao lado.

Andressa tem 9 anos, considera-se “parda”, é filha única, com cabelos castanho-escuros até a cintura (comprimento de cabelo semelhante ao da prima), extremamente comunicativa, e como diz a vó, “essa aí é bem esperta”.

O pai de Andressa estava trabalhando “bem longe”, fazendo reposição de produtos em pequenos comércios. Segundo Andressa: “às vezes ele é mandado embora, não sei quantas vezes ele trabalhou, ele já trabalhou com cabo, com instalação de tv à cabo, né? Daí trabalhou com luz, ele já desenhou em gesso, porque meu pai é muito desenhista, sabe desenhar na parede, né?” Já a mãe que antes trabalhava em uma terceirizada da universidade, perdeu o emprego durante a pandemia, passando a trabalhar “temporariamente” (o termo foi sublinhado várias vezes), no período noturno: “a minha mãe trabalhava no xerox, né? Só que daí mandaram todo mundo embora na pandemia (...) só que por causa, não sei por que, daí eles queriam trocar por robô, né? Daí trocou (...) daí agora a mãe ficou desempregada só que daí ela começou a trabalhar nos correios. Primeiro ela trabalhou entregando as cartas [15 quilos nas costas, contado em outro momento], só que agora ela não trabalha com entrega, mas agora é um horário muito ruim... das 10 da noite às 6 da manhã... tipo tem uma rampa, daí vai vindo as caixas, vai pegando, vai ponhando, vai separando, né?”

Os pais da menina cursaram o ensino médio e a avó contou que está pagando a faculdade do filho (tio de Andressa), que mora no andar de baixo, e também tentando ajudar nas prestações do carro para ele poder trabalhar de Uber, estando essa situação financeira insustentável. Em um momento de conversa com a avó, sobre a situação das famílias da vila durante a pandemia, a avó comentou: “Ficou muito difícil, né? Principalmente pras mães que trabalham... misericórdia! A Nina mesmo, mãe da pitchuquinha aqui, leva todo dia pro serviço, deixa uma com a mãe dela agora porque antes ela tinha que levar era as duas. Agora que a mãe dela aposentou, mesmo assim ela leva uma pro trabalho junto com ela ... creche, tudo fechada, os colégios, tudo fechado e as mães que não têm tempo de dar o reforço e estudo pra eles porque trabalham ...muitas mães demitidas, demais! Muitas mães têm que deixar sozinhas porque têm que dar o que comer pros filhos, tá bem complicado isso, uns que levam pro serviço junto... olha, vou te falar!”

Andressa estava, em 2020, no 4º ano do EFI e estudava em período integral (manhã e tarde, 9 horas) em uma escola pública quase

em frente à casa da avó. Antes da pandemia, ela fazia balé no centro da cidade, em uma escola particular (“porque... eu amo fazer balé!”). Esta atividade era ofertada a crianças da comunidade por meio de uma parceria entre a escola e o projeto social do qual ela participava. Com a pandemia, as atividades do projeto foram interrompidas e as aulas na escola de balé teriam que ser pagas. Outras atividades que ela e a prima faziam e que permaneceram fazendo durante a pandemia (com o uso de máscaras) foram as atividades de Muay Thai, Jiu-jítsu e Boxe, à noite, no clube de mães, gratuito (“pra aprender a defender, se alguém vim; mas nunca usar pelo mal, né?”). Participava ainda do “Evangélica Kids” (contou que o pastor pegou coronavírus, mas depois melhorou).

Com a suspensão das aulas, passou a ficar muitas vezes com a avó, que também estava cuidando de outros netos. Ela assistia (junto com a prima que estudava na mesma escola) às videoaulas pelo *YouTube* na tv que ficava na sala da casa da avó, ou pelo celular. Andressa ajudava muitas vezes a Priscila, nas atividades escolares, pois a prima estava encontrando dificuldades na escola e para acessar as aulas. Priscila subia para a casa da avó para assistir às aulas junto com Andressa, porque a irmã de Priscila, que estava trabalhando em *home office* para uma empresa de cobranças, usava o quarto onde estava o computador: “e eu não tenho como assistir no *YouTube* na tv porque a minha irmã fica trabalhando lá embaixo (...) se eu usar a internet na televisão, cai a internet. Já para assistir somente pela tv “o canal para assistir fica bugando (...) daí eu tento assistir o *YouTube* pelo celular mas daí eu não consigo enxergar.” Já sobre as atividades escritas que busca na escola, diz fazer com dificuldades.

Perguntado sobre o ensino remoto, Andressa comentou: “eu não gostei por causa que eu amo a escola ... né?” Andressa diz ter saudades de todos, “da profe, da diretora, dos amigos”. Já a prima, que estava junto, comentou: “não dá pra sair de casa e daí você fica (...) lá tipo assim olhando pro nada.” Andressa e a prima disseram brincar mais em casa do que na rua. Na casa da avó brincam de boneca (elas têm três bonecas *Reborn*, que são caras, uma delas com feições orientais). Mas Andressa e Priscila discordam se podem ou não brincar na rua, no momento da



pandemia: Andressa comenta: “tipo não dá pra brincar com os amigos (...) não dá pra sair de casa.” Já Priscila: “de vez em quando a gente foge um pouquinho!” E Andressa diz: “É, a gente brinca... baastante até! (...) tipo, eles deixam [os adultos].” Assim, contam que brincam em frente de casa, de estátua de museu, de pega-pega, de skate, de bicicleta e de patins, “a gente sabe andar de tudo!”

Nesse momento, a avó, que estava na cozinha, disse lá de dentro: “a gente não gosta de deixar na rua, a gente tem medo.” E Priscila continua dizendo que tem o perigo de um “carro passar lá, pegar criança” e complementa: “não pode falar o nome pro desconhecido (...) você tem que mentir pra pessoa!”

Mas os espaços bem próximos (parquinho, campão, Academia ao Ar livre, todos praticamente em frente à casa da avó) são, talvez, para elas, como se fossem seus quintais. Já quando se trata de visitar o comércio ao redor, a avó – que entra na sala nesse momento – conta que na padaria que tem “pertinho” ela deixa ir, já na esquina (referindo-se a espaços de venda de drogas): “olha, ultimamente eu não gosto do que tem ali nessa esquina, né? Mas o lugar que eles ficavam... [inaudível] ficou bem estranho... mas eles respeitam a gente! (...) eu passo, dou bom-dia, boa-tarde!”

Já sobre os lugares da cidade que costumava ir antes da pandemia, Andressa comentou: “acho que a gente não saía assim pra passear.” Mas citou: o campão, dona Cleusa (que vende doces), Nina (parente que tem crianças), o Jardim Botânico (mas só foram poucas vezes), o mercado Muffato, o Big e o Carrefour (para comprar comida e guloseimas). Andressa contou também que foi duas vezes ao cinema, no shopping. Já sobre a atividade de leitura, disse ter lido uma coleção de livros sobre as princesas da Disney e que começaria a ler um livro de “700 páginas” (sobre reinos relacionados a signos do zodíaco). E sobre onde gostaria de ir, comentou: “pra mim, eu acho que eu gostaria de ir em todos os parques que têm em Curitiba, Passeio Público, tipo, tudo, tudo mesmo!”

a) Tão, tão distante da Curitiba dos cartões postais

No outro lado da cidade, no extremo sul, duas outras crianças viviam a pandemia de forma bem diferente. Nicole, no bairro Campo

de Santana (Perfil 1) e Renato, no bairro vizinho, Caximba (Perfil 3), bairros estes que fazem divisa com cidades da Região Metropolitana de Curitiba (Araucária e Fazenda Rio Grande).

O bairro Campo de Santana, bairro da Nicole, durante muito tempo, foi conhecido por unir características urbanas e rurais, abrigando, portanto, uma população dedicada à produção agrícola e de hortifrutigranjeiros, além de grandes fazendas, olarias e sedes campestres de associações bancárias (IPPUC, 2015). Veio preservando, assim, diversos traços culturais do meio rural com outros do urbano. A partir dos anos 2000, alguns fazendeiros da região começaram a investir no ramo imobiliário, negociando suas terras para a construção de loteamentos (IPPUC, 2015). Apesar da distância e da ausência de infraestrutura, o baixo preço foi suficiente para atrair um grande número de pessoas para a região. Segundo o IPPUC (2015), esse foi o bairro de Curitiba que mais cresceu entre 2000 e 2010.

Apesar de ser um bairro periférico, teve um avanço significativo de infraestrutura se comparado com outros bairros da região, como o seu vizinho Caximba, por exemplo. Mas por mais que conte com serviços de saneamento, pavimentação e comércios, ainda tem poucos equipamentos públicos, principalmente culturais e de lazer (embora tenha recebido, em 2017, seu primeiro parque, o Yberê). Já de áreas verdes, o bairro conta com 5 jardinetes e 5 praças (IPPUC, 2015) e está muito longe de espaços consolidados de lazer e cultura da cidade, como, por exemplo, a 21,6 km do Jardim Botânico, a 21,6 km do Bosque do Papa e a 26,3 km do Museu Oscar Niemeyer.<sup>7</sup>

Em relação às condições de infraestrutura relacionadas ao saneamento, 80,52% dos domicílios estão ligados à rede de esgoto (e 16,74% usam fossa séptica ou rudimentar e 2,59% possuem outras formas de esgotamento). Já sobre os índices de violência do bairro, são 15,01 homicídios por 100.000 habitantes (IPPUC, 2015).

Já o Caximba, bairro de Renato, é um bairro conhecido por ter abrigado um aterro sanitário que recebia resíduos de vários municí-

---

<sup>7</sup> As distâncias entre os bairros e outros pontos da cidade foram calculadas por meio do *Google Maps*.

pios da região durante mais de 20 anos, até que em 2010 foi desativado, dando lugar a uma estação de tratamento de resíduos tóxicos provenientes do lixo. Na região, próximo das margens do rio Barigui, foram surgindo diversas ocupações “irregulares”, situadas em um local que anteriormente eram “cavas de areia” e que, por possuir um solo extremamente úmido, foi sendo aterrado ao longo dos últimos anos com calça e outros tipos de resíduos.

De acordo com dados do IBGE (2010) sintetizados pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC, 2015), enquanto em Curitiba 92,30% dos domicílios da cidade estão ligados à rede de esgoto, no bairro Caximba esse percentual é de apenas 4,44%. E enquanto o índice de fossas sépticas e outras formas de esgotamento são, em Curitiba, respectivamente, de 5,73% e 1,86%, no Caximba é de 38,47% e 56,53%. Tais números são extremamente altos e confirmam o grande número de ligações irregulares que ocasionam problemas ambientais e de saúde.

A violência também é um dos grandes problemas dessa região. Enquanto o índice de homicídios na cidade é de 42,81%, no Caximba chega a 118,95% (IPPUC, 2015). Já sobre as áreas verdes públicas da cidade, há apenas 2 jardinetes (IPPUC, 2015). O bairro fica também longe dos espaços consolidados de lazer e cultura (a 29,4 km do Museu Oscar Niemeyer, a 21,6 km do Jardim Botânico e a 30,4 km do Bosque do Papa).

## **Nicole e o tédio do cotidiano**

Chegando às ruas do bairro Campo de Santana, a comunidade, preocupada com a morte recente por Covid de um dos moradores da região, estava circulando mais com o uso de máscaras. A rua da casa de Nicole é pavimentada, não muito arborizada, e a maioria das casas é de tamanho médio, de alvenaria e foram construídas em terrenos pequenos (de aproximadamente 160 m<sup>2</sup>), exceto as mais recentes que seguem o padrão dos programas habitacionais do Governo Federal, com casas em terrenos ainda mais exíguos. Sua casa localiza-se a poucas quadras da rua principal do bairro, com seus

comércios e serviços variados, e também do Parque Yberê, um dos poucos espaços recentes de lazer nessa região da cidade.

A conversa com Nicole aconteceu na edícula da casa da vizinha, uma churrasqueira com uma mesa bem ampla, sendo que pesquisadora e criança se sentaram em lados opostos da mesa e utilizaram máscaras. Bem em frente à casa da vizinha, era possível ver a casa de Nicole, uma casa de alvenaria, bem construída, com garagem e, tendo na parte da frente também, uma área de lazer com churrasqueira e mesa e cadeiras artesanais bem bonitas feitas pelo pai da menina, a partir de troncos de árvores.

Nicole tem 10 anos, se autodeclarou parda e é de uma família que está no bairro desde sua formação, vivendo, portanto, na mesma casa desde que nasceu, como a maioria das crianças da sua rua. Ela é filha única por parte de pai, e a mãe que também tem um filho já adulto, não mora com eles. Na rua de sua casa há uma rede de parentes e amigos próximos. Ao lado de sua casa mora a tia, irmã de sua mãe, que tem um filho e uma filha, mais novos que ela. A vizinha da frente trabalha no mesmo local que a mãe e tem um filho de 13 anos e uma filha de 16 anos. Em outros tempos, Nicole ficou sob os cuidados de uma tia, enquanto os pais trabalhavam, mas no momento da conversa, estava ficando sob os cuidados dessa filha da vizinha, de 16 anos.

A mãe de Nicole possui Ensino Médio completo e trabalha como cuidadora de idosos e o pai não chegou a concluir o Ensino Fundamental e trabalha de forma autônoma com poda de árvores. A pandemia não desestabilizou seus empregos.

A vizinha de Nicole comentou que antes da pandemia era comum, principalmente nos finais de semana, ouvir os sons altos ligados, os vizinhos entrando e saindo das casas uns dos outros ou se reunindo para fazer churrasco e as crianças brincando livremente na rua, soltando pipa, andando de bicicleta, brincando de pega-pega ou outras brincadeiras do tipo.

Nicole estudava em 2020 no 5º ano do EFI no período da manhã e disse que não deixou de realizar nenhuma atividade impressa que veio da escola. Comentou que na maior parte das vezes realizava as atividades escolares sozinha, no balcão da cozinha (o

passa-prato), e só às vezes precisava pedir ajuda para realizar as atividades: “Olha, eu consigo, mais ou menos, fazer a lição sozinha. Tem umas que eu faço, mas tem umas que eu tenho que pedir ajuda pro pai, pra mãe.” E comentou sobre quem mais a ajudava: “Não, é porque é... quando eu faço lição, às vezes, né? Meu pai, é só com o meu pai, né? Porque daí minha mãe trabalha mais, poucas vezes é com ela.” E quando a pesquisadora perguntou se os pais conseguiam ajudar, respondeu: “Se não consegue... [fala algo inaudível rindo]. Aí a gente pesquisa no Google [parecendo envergonhada].” E então criticou: “porque assim, eles mandam umas matérias que não têm nada a ver com o conteúdo, né? [com] o normal da escola.” Já sobre as videoaulas, disse não assistir “porque tenho preguiça” e que embora tivesse celular, também não assistia com esse recurso. Talvez essa fala da menina esconda dificuldades de várias ordens para poder acompanhar sistematicamente as aulas. E sobre possíveis atividades extracurriculares, a menina contou que já tinha feito ginástica, mas que havia parado no ano anterior.

Quando perguntado sobre o que ela estava achando da pandemia, ela comentou: “A pandemia, só muda que... tipo eu tenho que ficar em casa e pra mim não tá legal na pandemia. Antes eu podia me soltar bastante, sair bastante e agora não dá...” E quando se perguntou sobre o que ela tinha mais saudades durante a pandemia, falou que era da escola: “Porque lá eu posso brincar, posso me divertir, posso ver minhas amigas.” Também disse ter saudades de poder andar na rua e de visitar a avó que mora em outra cidade, no interior do Estado de São Paulo.

Sobre o uso do bairro, durante a pandemia, ela conta que tem frequentado os mercados da região e tem podido brincar e andar de bicicleta na quadra da sua casa, ir ao parquinho próximo com a família e amigos da mesma idade, mas com uma frequência menor do que antes da pandemia. E sobre o parque novo do bairro comenta que antes de ele existir, só brincava na rua: “Eu brincava, né? Tinha bastante gente aqui na rua. Daí eu chamava as minhas amigas, a gente brincava, e no começo, quando ainda não tinha esse parque, eles começaram a construir uma parte dele e a gente já ia, mas não tinha

graça.” Já sobre até onde podia ir no bairro, de bicicleta, comentou: “Aqui na frente de casa. Agora eu já posso dar uma volta na quadra porque essa aqui deixou [aponta para a vizinha que também é mãe da adolescente que cuida dela]” e reforçou que não podia ir sozinha nem a pé, só “com todas as crianças de bicicleta. A pé não”.

E dentre outros lugares da cidade que ela sentia falta de ir durante a pandemia, ela mencionou os shoppings e um pequeno parque privado. E dos lugares da cidade que gostaria de conhecer, Nicole disse desejar visitar museus, especialmente o Museu Oscar Niemeyer, “porque eu gosto de exposições de arte e eu só vi na escola mesmo”.

## **Renato e o isolamento social**

Renato mora no extremo sul de Curitiba, no bairro Caximba, em uma ocupação localizada em uma região que era um antigo aterro sanitário, como comentado anteriormente. A maioria dos moradores têm casas sem saneamento básico, sem água encanada e ligação com a rede de esgoto, o que colabora para a intensificação do odor ruim. Também contam com ligação irregular de energia elétrica, tendo, assim, um fornecimento instável de luz. Em dias de chuva o terreno fica movediço e as ruas, intransitáveis.

A conversa com Renato foi realizada por meio de videochamada do WhatsApp. Ele se mostrou muito tímido durante a conversa e, logo de início, perguntou o que aconteceria caso ele não soubesse responder às perguntas. Foi explicado a ele, então, que não se tratava de responder certo ou errado, mas da opinião dele sobre as questões da pandemia e do bairro em que morava. Então ficou mais tranquilo e começou a conversar.

A partir de informações dadas por pessoas conhecidas da pesquisadora e que conheciam a mãe de Renato e também pelas imagens dos espaços da casa, mostrados pelo menino durante a conversa, pode-se dizer que a casa do menino é simples, de madeira e fica no final de uma rua estreita, de terra e calça, com muitos buracos. Renato contou que sua casa tem poucas peças e que compartilha o quarto com os três irmãos, dois irmãos mais velhos, um

de 15 e outro de 9 anos e uma irmã mais nova, de 2 anos. Moram, portanto, na casa, seis pessoas: ele, o pai, a mãe e os irmãos.

Renato tem 10 anos, se considera pardo e estudava, em 2020, no 5º ano do EFI, em uma escola próxima de sua casa. Antes da pandemia, estudava pela manhã nessa escola e frequentava a sala de recursos à tarde, uma vez por semana, pois estava com problemas de aprendizagem (mas passou de ano). A mãe de Renato estudou até a sétima série e é merendeira terceirizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e o pai é auxiliar de produção em uma empresa e cursou até o primeiro ano do Ensino Médio.

A história da família é cheia de inseguranças quanto às questões econômicas e de saúde. Renato teve uma tia que morreu de overdose e a sua mãe teve depressão pós-parto após o nascimento de sua última filha, acabando por sair do emprego. A condição financeira da família, que já não era boa, ficou ainda pior. Nesse período, Renato teve apendicite supurada, foi para o hospital e ficou na UTI. Para ajudar a família, uma colega de trabalho da mãe promoveu uma campanha de arrecadação de doativos e convenceu o seu chefe a recontratar a mãe. Ela retornou então ao emprego, mas com o início da pandemia, o CMEI precisou ser fechado. Embora os rendimentos da mãe sejam resultado de um acordo governamental em que uma parte é paga pela empresa e outra pelo governo, o valor do salário, que já era baixo, sofreu diminuição.

Renato não tem familiares que residem próximo de sua casa, ele visita a avó que mora em Ponta Grossa, esporadicamente, e durante a pandemia, não foi mais visitá-la. A questão de a mãe poder estar em casa durante esse período de pandemia significa, de alguma forma, ter um adulto próximo às crianças.

Durante a pandemia, Renato tem acompanhado as atividades escolares por meio das tarefas impressas, retiradas pela mãe na escola, e visualizando as aulas pelo celular. Sobre o ensino remoto, ele disse que gostava de fazer as atividades em casa, mas que às vezes sentia falta do auxílio presencial das professoras. Como Renato estava tendo problemas de aprendizagem, a falta da escola parece ser um problema fundamental.

Sobre as brincadeiras de Renato, ao que parece, são sempre realizadas dentro de casa. Mesmo antes da pandemia, ele não costumava sair muito: “É porque eu fico muito tempo no celular, daí eu não saio de casa.” Ele criticou muitas vezes a condição das ruas, a falta de calçadas e que isso o impossibilitava de brincar fora de casa. Ao lembrar da rua onde morava anteriormente, falou de problemas relacionados à violência: “Eu ia na sorveteria lá, só que a gente se mudou por causa que tem muito assalto, sabe?!” Mas sobre o lugar onde mora atualmente, o comentário de que não sai muito de casa pode conter também a preocupação com a violência do bairro, pois, embora o menino não tenha comentado, se soube por moradores que o rio que passa perto da sua casa é um local utilizado para “desova de cadáveres” (de pessoas que são mortas por questões relacionadas ao tráfico de drogas etc.).

Já sobre os lugares da cidade que costumava ir antes da pandemia, Renato diz não lembrar de nenhum. Avalia que o que mudou foi só que deixou de ir para escola, demonstrando que provavelmente o seu cotidiano, em termos espaciais, se resumia a ir da escola para a casa e vice-versa, sem se deslocar para nenhum outro local. Essa falta de mobilidade espacial parece estar relacionada tanto à ausência de oferta de espaços de lazer e cultura na região, como também à dificuldade de acessar outros locais mais distantes, pois para uma família de seis pessoas, os custos para o transporte público e também o tempo dispendido para a locomoção são grandes.

E quando perguntado sobre se ele tinha saudades de algum lugar que ia antes da pandemia e que deixou de ir, novamente ele não conseguiu lembrar de nenhum específico e pareceu bem confortável com a situação de não ir para a aula.

Já sobre os cuidados com a pandemia, Renato conta que na região em que mora as pessoas estavam usando máscaras nos mercados, mas, fora de lugares fechados, principalmente nas ruas, isso não acontecia. Sobre a Covid-19 Renato entendia que as pessoas mais pobres estavam mais propícias a pegar, pois não possuíam dinheiro para custear o tratamento e os equipamentos hospitalares.



## Puxando os fios

As conversas com as crianças, tanto na pesquisa geral, quanto agora na pandemia, reforçam o que o grupo de pesquisadoras, inspiradas por Elias, já vem insistindo há um bom tempo: não existem nem “crianças curitibanas” ou “crianças curitibanas na pandemia”, compreendidas como um genérico, nem crianças opinando sobre a pandemia, sem que se compreenda o que falam na relação com suas redes, seus fios emaranhados de vida.

Um primeiro fato coincide entre o que as pesquisas mundiais ocidentais vêm acentuando e o que as crianças da pesquisa também demonstraram: elas estão mais e mais reclusas em suas casas. Para as de classe média e alta, em um extremo, como no caso de Pedro, ficar em casa significa poder brincar com diferentes brinquedos, inclusive os tecnológicos, tendo conforto e pais por perto. E isso se intensificou para ele durante a pandemia, estando o menino ainda mais em casa e com segurança, pois os pais estão em *home office* e podendo também, de certa forma, “repor” as possíveis perdas de aprendizagem causadas pela pandemia, desenvolvendo com o filho habilidades que são valorizadas pela escola, como, por exemplo, as de leitura. Já as de classe popular, em um outro extremo, como no caso de Renato, mesmo antes da pandemia já não podiam sair de casa, pelos perigos que o bairro oferecia, e dentro de casa não tinham o mesmo conforto e opções de lazer, cuidado e novas aprendizagens como acontecia com uma criança como Pedro (a casa de Renato, por exemplo, era pequena para seis pessoas, entre outras questões nas suas redes, já vistas). Ficar em casa tinha, portanto, significados bem distintos para Pedro e para Renato. Já Nicole e Andressa, embora circulassem mais pelas redondezas, também estavam sempre em vigilância, seus territórios também não eram tão seguros assim e os seus cotidianos, em alguma medida, também pareciam estar entediados.

Em segundo lugar, os dados das quatro crianças também reforçaram o que as pesquisas do grupo vêm analisando sobre Curitiba. Na pesquisa quantitativa realizada, a maior parte das crianças não saía de casa depois do horário escolar, nem para brincar fora de casa

nem para realizar atividades extraclasses. Depois, os dados demonstraram que as crianças do norte-central se sentiam mais seguras no espaço do bairro e da cidade, em comparação com as do sul-extremo sul, principalmente as moradoras da parte central e bem estruturada do bairro. Nesse aspecto, Pedro, mais do que Andressa, contava com segurança para visitar diversos espaços (a feira de verduras, restaurantes, e também parques, praças, pontos turísticos), embora saísse somente com os pais. Nicole também pareceu mais segura na região do bairro em que morava em comparação com Renato. E o dado que na pesquisa geral também apareceu, sobre famílias antigas no bairro oferecerem uma rede de parentesco e segurança maior para as crianças vivenciarem o bairro, também se percebeu no caso de Nicole. Tendo a menina uma rede de vizinhança próxima, aliada a uma razoável infraestrutura de bairro, isso fazia com que ela pudesse vivenciar uma infância com brincadeiras um pouco mais livres pelas proximidades de casa, se comparadas com Renato, que contava com coações e pressões de diferentes ordens para não sair de casa. No entanto, tanto Nicole quanto Renato só mencionaram lugares bem próximos do bairro de moradia, o que demonstra estarem circunscritos a esses espaços e isolados pela grande distância de lugares interessantes, para as crianças, na cidade. Em seus próprios bairros, disseram ter “pouca coisa pra fazer”, daí a importância para Nicole de um parque recente no bairro.

No quesito mobilidade espacial, parece que a pandemia limitou mais os deslocamentos de crianças das camadas médias e altas a locais de lazer e cultura tanto públicos quanto privados. Para as de classe popular, que já tinham redes menos elásticas no território da cidade, parece que isso não se alterou tanto. E no bairro, brincar na rua continuou sendo uma atividade possível (Andressa e Nicole diminuíram um pouco, mas continuaram brincando nas proximidades da casa) e a ida à padaria, ao mercadinho para as duas meninas também, embora acompanhadas por outras crianças ou jovens.

Já sobre o ensino remoto, parece que os casos apresentados também são paradigmáticos e reforçam o que se sabe sobre o capital cultural das famílias nas diferentes regiões da cidade. Enquanto

Pedro tem pais professores que leem para ele à noite, que o ajudam nas tarefas escolares e ele conta com várias tecnologias para acompanhar as aulas (e também da ajuda necessária para que de fato funcionem), esse não é o caso das outras três crianças. Embora Andressa tenha conseguido acessar as videoaulas, seja muito esforçada, vá bem na escola, outros impeditivos entram em jogo para um desenvolvimento pleno da menina, como a estabilidade econômica necessária, uma avó e outros familiares que não só pudessem ajudar nas tarefas escolares, mas também na sistematicidade com que isso precisaria ser feito (acordar cedo, manter uma rotina fixa de leitura e estudo, entre outros).

Mas, ainda assim, Pedro e Andressa parecem melhor colocados no jogo Escolarização x Pandemia, quando comparados com Nicole e Renato. Embora Nicole esteja em uma condição ainda melhor do que Renato, ela passa os dias sem muito estímulo para completar as atividades escolares, tem pais com pouco capital escolar para auxiliá-la nesse empreendimento e uma “babá” adolescente que, quem sabe, cumpra mais o papel de irmã mais velha do que de alguém que poderia ajudar a planejar os horários das lições, estimular leituras etc. E Renato, vivendo em uma casa pequena, com diversos irmãos, com dramas familiares recentes relacionados à saúde e desemprego, morando em um lugar longínquo e estigmatizante, tentava lidar como podia com o jogo Escolarização x Pandemia, sobrevivendo não só ao jogo escolar e passando de ano, mas também sobrevivendo diariamente à própria pobreza e à hostilidade do bairro.

E sobre como as famílias estavam lidando com o combate à Covid, enquanto na casa de Pedro (mas também de outra criança do Perfil 1-norte da pesquisa e que aqui não se pôde relatar) havia todo um protocolo ao entrar e sair de casa, trocando sapatos, colocando álcool gel nas mãos e não trazendo quase ninguém para brincar e visitar a casa, no caso de Andressa, Nicole e Renato, esses protocolos eram bem mais simples. Outras questões faziam com que parentes e vizinhos tivessem que circular pelas casas (pegar dinheiro para pagar contas; emprestar utensílios, remédios e alimentos; trazer e pegar as crianças que ficavam sob cuidados de outros

etc.). E também é preciso pensar que há um preço a se pagar para adotar medidas preventivas. As famílias dessas três últimas crianças precisavam equilibrar os custos alimentícios com o de materiais para reforçar a higiene e garantir a proteção.

E nas redes de interdependência das crianças, verificou-se também que a pandemia provocou vários desenlaces e novos enlacs. Para Andressa e Nicole, os laços entre vizinhos e parentes se intensificaram sobremaneira. Sem eles, as crianças estariam sozinhas em casa, como no caso de diversas outras famílias relatadas por dona Clara. Já para a mãe de Renato, poder estar em casa com salário (embora menor), no momento pandêmico, pareceu fundamental para a segurança do menino e de seus irmãos. Já para Pedro, as redes no território pareceram se encurtar (menos escola, menos amigos para brincar, menos saídas, menos parentes próximos), mas isso parece ter sido compensado um pouco pelos pais presentes e pelas várias possibilidades que sua casa oferecia. E no caso de Renato, as redes, que já eram curtas (de amizade, de conhecimento da cidade, de uso do bairro, de vizinhança e de parentes próximos), não foram equilibradas ou compensadas por nenhuma outra situação. A posição subalterna da região em que mora frente à cidade, o isolamento de sua família em uma região erma e longínqua e os problemas econômicos, só agravaram a sua situação, tendo ele agora que ficar o dia inteiro dentro de uma casa superpopulosa, sem a tecnologia necessária para avançar nos estudos e nem poder brincar e conversar com os amigos como fazia na escola.

E outros desenlaces também foram verificados. Andressa parou o balé que tanto gostava (embora tenha conseguido fazer por algum tempo, justamente por morar próximo do centro da cidade), enquanto Pedro conseguiu manter o piano (embora de forma remota). Mas muitas crianças de classe popular estão sempre passando por essas inconstâncias das ofertas das ONGs, uma vez que estas contam, em geral, com benevolentes que nem sempre mantêm a sistematicidade no que oferecem. Trata-se de rompimentos com os quais elas estão, infelizmente, tendo que sempre lidar. E quanto às crianças do extremo sul, estas já nem faziam atividades extracurriculares, seus

enlaces com pessoas, locais e atividades que poderiam oferecer ampliação cultural e segurança para o lazer já não existiam.

Durante as conversas com pais e outras pessoas, no momento da pesquisa, se soube também de outros desenlaces e novos ordenamentos familiares: duas irmãs ficavam sozinhas em casa enquanto os pais iam trabalhar; crianças que na pandemia passaram a morar com os avós ou parentes em outras cidades e estados para os pais poderem manter seus trabalhos; pais desempregados que passam a assumir a casa e as tarefas escolares com as crianças; pais e mães desestabilizados pelos novos empregos; novos acordos familiares (por exemplo, um pai em casa cuidando de sua mãe acamada e os familiares lhe pagando um salário).

Por fim, chamou a atenção o papel das mulheres, pois estas ficaram ainda mais sobrecarregadas: avós cuidando de netos; mães levando filhos junto para trabalhar; meninas (crianças e adolescentes) cuidando de outras crianças; meninas ajudando nas tarefas escolares de outras crianças.

Por último, é preciso sublinhar que se percebeu famílias muito estratégicas, tentando sobreviver ao cotidiano pandêmico com dignidade e solidariedade frente ao agravamento da situação já difícil em que vivem. O grupo segue trabalhando para aprofundar essas questões.

## Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Ivone G.; SOARES, Marcos A. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? *Zero-a-Seis*. Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, 2021.
- CARDOSO, JULIA C. P. SCHOLOCHUSKI. *Curitiba e Desigualdade: sentidos de bairro e de cidade tecidos por crianças de regiões e contextos socioeconômicos diferentes*. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert. *Introdução à Sociologia*. Braga, Portugal: Edições 70, 1980.
- ELIAS, Norbert. *Au-delà de Freud: sociologie, psychologie, psychanalyse*. Paris: La Découverte, 2010.

- FERREIRA, Valéria M. Rohrich; FERREIRA, Solange P.; SANTOS, Rojanira R. Antiguidade de moradia no bairro, origem geográfica das famílias e sua relação com usos e vivências das crianças na cidade e no bairro. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: CRIANÇAS E TERRITÓRIOS DE INFÂNCIA*. 2018, Brasília. *Anais (...)*. Brasília: Even3: UnB, 2018.
- FERREIRA, Valéria M. Rohrich; FERREIRA, Solange P. Configurações da infância na cidade: desigualdade interbairros e nos usos dos tempos e espaços por crianças curitibanas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p.1-19, 2020.
- FERREIRA, Valéria M. Rohrich; FERNANDES, Sonia M. Infância e Justiça Espacial: Desigualdades inter e intrabairros nas experiências das crianças na cidade. No prelo a.
- FERREIRA, Valéria M. Rohrich; FIORESE, Sabrina. “Elas ficam meio injustiçadas”: infância, gênero e desigualdade em bairros de Curitiba. No prelo b.
- FRANCO, Nanci H. R.; SOARES, Maria P. F. “Um jeito negro de ser e viver”: (re) inventando a vida no contexto da pandemia da covid-19 – o que dizem as crianças negras e suas mães. *Zero-a-Seis*, v. 22, n. Especial, p. 1229-1254, 2020.
- IBGE. *Censo Demográfico do Brasil*. 2000. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>.
- IPPUC. *Nosso Bairro: Prado Velho, Hugo Lange, Campo do Santana e Caximba*. Coord. Lucimara Wons. Curitiba: IPPUC, 2015. Disponível em: [https://ippuc.org.br/nossobairro/nosso\\_bairro.htm](https://ippuc.org.br/nossobairro/nosso_bairro.htm) Acesso em: 31 mar. 2021.
- JACOBS, Jane. *Morte e vida nas grandes cidades*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- LIMA, Samantha D.; MEIRELLES, Melina C. B. O brincar em tempos de distanciamento social: o que aprendemos com as crianças pela lente da sociologia da infância? *Revista Pedagógica*, v. 22, p. 1-21, 2020.
- MENEZES, Flávia. Infância e Pandemia. *Revista de Ciências Humanas*. Viçosa, n. 1, 2020.
- SANTOS, Alana B. Retratos da pandemia no bairro da levada: infância e crise em um “bairro de periferia”. *Zero-a-Seis*, v. 22, n. Especial, p. 1465-1477, 2020.
- SOUZA, Viviane M. Sobre espaços e tempos da infância: a urgência dos direitos das crianças no mundo em tempos de COVID-19. *Pandemia, espaço e tempo: reflexões geográficas*. Maringá, 2020. Disponível em: [https://www.observatoriodasmetrolopoles.net.br/wp-content/uploads/2020/10/Pandemia-espaco-e-tempo\\_Reflexoes-Geograficas1.pdf](https://www.observatoriodasmetrolopoles.net.br/wp-content/uploads/2020/10/Pandemia-espaco-e-tempo_Reflexoes-Geograficas1.pdf). Acesso em: 31 mar. 2021.
- TAVARES, Maria T. G.; PESSANHA, Fabiana N. L.; MACEDO, Nayara A. Impactos da pandemia de covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. *Zero-a-Seis*, v. 23, n. Especial, p. 77-100, 2021.

## Tia, tem que ter o Recreio! Desafios de *Aprenderensinar* na *Pandemia*

Mairce Araújo  
Ruttyê Abreu

*Tia, eu estou feliz de te ver,  
mas o que eu queria mesmo era  
estar na escola!*

Miguel, 10 anos.

*Se a gente está em casa e não na escola,  
por que eu tenho que estudar?*

Júlio, 9 anos.

A sala de aula tornou-se virtual da noite para o dia, interrompendo o barulho de vozes, gritos, brincadeiras, gargalhadas, choros, arrastar de cadeiras, dentre tantos outros sons, que povoam o cotidiano escolar. Com esta interrupção veio o desafio de entender e ajudar crianças e famílias a compreenderem os acontecimentos e, ao mesmo tempo, manter os laços de afetividade, construídos no dia a dia da relação pedagógica. Desafio que parecia quase inalcançável em vários momentos. No redemoinho de dúvidas, incertezas e demandas que atravessou a prática docente, fomos movidas a aprender com o novo cotidiano que tomou conta da sociedade, a partir de 16 de março de 2020, data em que se decretou o fechamento das escolas.

Que pistas sobre as relações *aprendizagemensino*<sup>1</sup> um cotidiano, que se apresentou totalmente novo no ano de 2020, provocado por uma pandemia que parou o mundo, trouxe para crianças e professora numa escola pública localizada em uma área rural? Que lições o afastamento compulsório necessário, que se estendeu durante todo ano letivo, trouxe para professoras e crianças do primeiro segmento da escola básica?

O presente artigo tem como objetivo socializar alguns diálogos e reflexões produzidas no contexto das aulas remotas, mediante o enfrentamento aos desafios e dificuldades para manter vivo o processo pedagógico e o vínculo com as crianças e suas famílias em uma escola de difícil acesso.

Começamos nossa reflexão trazendo alguns apontamentos sobre a pandemia.

O coronavírus (Sars-CoV-2) se espalhou por todo território nacional. Fechadas as escolas como uma tentativa de controlar a circulação do vírus, crianças e famílias foram isoladas em todo o país, sem o acompanhamento simultâneo de políticas públicas, tanto sanitárias, quanto econômicas e sociais,<sup>2</sup> que pudessem oferecer à popu-

---

1 Nos valem os da escrita invertida e aglutinada de vários termos, como em *aprendizagemensino*, inspiradas em Garcia e Alves (2012), como em outros/as pesquisadores/as do campo do cotidiano, como uma tentativa de indiciar concepções outras sobre o pensar e o fazer docente, que rompe com a dicotomização e a hierarquização de saberes que atravessa as formas clássicas de pensar o ato pedagógico. Buscamos ainda uma coerência entre forma (escrita) e conteúdo (como o concebemos de maneira indissociada).

2 No Brasil, em março de 2020, tivemos a primeira vida ceifada pelo coronavírus. Porém, foi apenas em abril de 2020, após a pressão feita pela população e congresso para que medidas urgentes fossem tomadas, que o Governo Federal iniciou um programa de caráter emergencial para auxiliar as famílias brasileiras a fim de reduzir os impactos negativos econômicos gerados pelo coronavírus: o Auxílio Emergencial. Este auxílio financeiro no valor inicial de R\$600,00 (seiscentos reais) foi concedido aos trabalhadores informais, autônomos e desempregados com previsão inicial de duração de três meses. Para desespero de muitos, em maio de 2020, pesquisas apontaram que 1/3 das pessoas que fizeram o cadastro solicitando o auxílio ainda não haviam recebido a primeira parcela e cerca de 10 milhões de pessoas aguardavam, ainda, a resposta sobre o auxílio. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/primeira-parcela-do-auxilio-emergencial-nao-che-gou-a-1-3-dos-solicitantes-aponta-datafolha>. Acesso em: 27 mar. 2021.



lação algum tipo de apoio para suportar o desafio que se apresentava naquele momento. Impacto que atingia de maneira mais cruel a população mais pobre e periférica, evidentemente, uma vez que a crença de que a pandemia atingia a todos os indivíduos e classes sociais indiscriminadamente foi desmascarada desde o início da pandemia,

Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não têm sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar, etc. (SANTOS, 2020, s/p).

No Brasil, também sabemos que uma parcela significativa das crianças que estão em nossas escolas públicas, e podemos dizer que uma parcela também de docentes e profissionais de apoio da escola, faz parte do contingente da população desprovido do acesso aos direitos sociais mais básicos, tais como: moradia, trabalho e/ou salário digno, alimentação, educação, cultura, lazer, entre outros.

Para o magistério, contudo, as demandas superavam as questões de ordem do enfrentamento da pandemia em si. As professoras das séries iniciais, especialmente pela característica do público a que atendem, crianças de até 10 anos, foram se dando conta de que suas ferramentas pedagógicas como: rodas de conversa, músicas, artes manuais, jogos e brincadeiras que contribuem por vezes para transformar conteúdos engessados em belas experiências de *aprendizagemensino*, já não respondiam ao contexto que se apresentava. Era preciso continuar, mas como?

Os planejamentos que fizéramos no início do ano letivo de 2020, junto com a equipe de direção/coordenação, docentes e profissionais de apoio, com intuito de traçar estratégias e ações para re-

---

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/30/aprovado-pelo-congresso-auxilio-emergencial-deu-dignidade-a-cidadaos-durante-a-pandemia>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ceber as turmas, tornaram-se totalmente obsoletos. Cinco semanas após o começo do ano letivo, dentre as redes de professores/as espalhadas pelo vasto território brasileiro, predominava a perplexidade. Com a necessidade do afastamento social provocado pelo vírus, nos percebemos, assim como as crianças e suas famílias, trancafiadas em nossas casas e desafiadas a pensar formas de dar continuidade a uma rotina escolar que não mais estaria inserida no contexto presencial, material e físico de cada escola, cotidiano que nos era familiar, mas sim no espaço privado de cada uma<sup>3</sup> de nós: crianças e professoras.

A surpresa também foi a de reconhecer que nossas casas, antes concebidas como espaços de intimidade, descanso e planejamento diário de nossas aulas, passariam a ser também o nosso local de trabalho. Não que já não existisse entre nós docentes uma certa cultura pedagógica de atravessar as linhas divisórias entre público-privado quando, tantas vezes, usamos nossos próprios recursos e objetos pessoais – aparelhos tecnológicos, objetos do cotidiano, alimentos – como suporte para o *processo ensinoaprendizagem*.

Contudo, a transformação do espaço privado, a casa da professora, em espaço público, uma sala de aula virtual, revelava-se totalmente diferente de qualquer outra experiência já vivida por nós, sendo as crianças as primeiras a problematizarem os limites de tais estratégias, como as indagações de Miguel, 10 anos e Julio, 9 anos, que trouxemos em epígrafe e nos ajudam a perceber: “ – Tia, eu estou feliz de te ver, mas o que eu queria mesmo era estar na escola! Se a gente está em casa e não na escola, por que eu tenho que estudar?”

Se desde os primeiros momentos ia ficando claro que a sala de aula virtual não cumpria o mesmo papel da sala de aula física, o contexto que se colocava, entretanto, requeria de nós a retomada dos laços afetivos e quem sabe das relações de ensino que, especialmente nas primeiras séries, eram ainda muito frágeis, considerando o breve período de tempo de contato entre professoras e crianças antes do

---

3 Optamos no presente texto pelo uso do gênero feminino, ao referir-se às professoras, considerando a grande maioria de mulheres que atuam nas séries iniciais da Educação Básica, sendo a totalidade da escola a partir da qual trazemos nossas reflexões.

fechamento das escolas. Como retomar laços com crianças pequenas que requerem um certo contato cotidiano para que se estabeleça? E com as famílias, como chegar até elas?

Faremos um breve parêntese aqui para refletir sobre o que estamos chamando de relações de ensino e suas contribuições para pensarmos o período pandêmico.

Smolka (1991), em sua discussão sobre alfabetização como processo discursivo, traz uma contribuição bastante interessante para pensarmos o ato pedagógico ao propor uma distinção entre a tarefa de ensinar e a relação de ensino. Diz a autora que “a relação de ensino parece se constituir nas interações pessoais, mas a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão)” (p. 31). Continuando sua análise a pesquisadora acrescenta que a tarefa de ensino, imposta socialmente, oculta e distorce a relação de ensino, na medida em que alimenta a “ilusão” de que a/o professor/a ensina e o/a aluno/a aprende, numa perspectiva linear, unilateral, estática – bancária, como diria Paulo Freire. Pensado como relação de ensino, o ato pedagógico, gera interlocução, convida crianças e professoras a construir e a experimentar processos outros de produção de conhecimento. Comungando com essa perspectiva, entendemos que a pandemia e a necessidade do isolamento reafirmam a importância das relações de ensino, uma vez que as mesmas se constituem como provocadoras de interlocuções e instauradoras de outras formas coletivas e inventivas de olhar e pensar o mundo.

Em um ano em que o mundo parou, como poderíamos repensar nossas ações pedagógicas distanciadas umas das outras, num tempo de incertezas e rompimento de vínculos? (TAVARES; PESSANHA; MACEDO, 2021) Como envolver as famílias a fim de que participassem no dia a dia escolar das crianças? As famílias teriam tempo e condições de adquirir e manter os equipamentos necessários para a comunicação virtual? Existiriam outras formas de se chegar até as crianças fora da comunicação virtual?

Quando falamos de famílias, especialmente das que têm crianças nas escolas públicas, grande parte das vezes estamos falando de mulheres solo, provedoras da despesa da casa, como vem sendo reve-

lado em pesquisas<sup>4</sup> ao apontar, em 2009, uma década atrás, um percentual de 35% das famílias brasileiras sendo providas por mulheres. Naquele momento, esse dado já representava 21,9 milhões de famílias chefiadas por mulheres, um dado crescente em todo país e associado a fatores como: expectativa de vida em relação aos homens, redução do tamanho das famílias, dentre outros.

No contexto da pandemia tal situação se agrava, já que as mulheres chefes de famílias acabam ficando ainda mais vulneráveis e expostas às situações de desigualdade social e econômica, pois “um grande contingente dessas mulheres está centralizado em domicílios com presença de crianças pequenas, se constituindo, na maioria das vezes, como as principais e mais prováveis responsáveis pela renda familiar e pelo cuidado das crianças” (TAVARES; PESSANHA; MACEDO, 2021, p. 3).

Outro aspecto do enfoque escola-família-mulheres, que de certa forma reflete no contexto de crise sanitária que estamos vivendo, pode ser traduzido na reflexão sobre a relação de confiança da mulher mãe para a mulher professora que emerge em inúmeras situações do cotidiano escolar. Confiança, no sentido etimológico da palavra vem do latim *confidentia*, “confiança”, formada por *com* intensificativo, mais *fidere*, “acreditar, crer”, que deriva de *fides*, “fé”.<sup>5</sup> Pensamos que as situações-limites que a pandemia colocou para a humanidade nos desafia também nesse aspecto: construir/fortalecer uma relação entre professora, criança e família, pautada pela sororidade, empatia, solidariedade, pela vocação freiriana de *ser mais*.<sup>6</sup> Sentimentos que também estão inscritos em nossas experiências anteriores à pandemia, como revela um trecho do caderno de campo com data de 2014.

---

4 Disponível em: [www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&ordering=3&limitstart=4460&limit=20](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&ordering=3&limitstart=4460&limit=20). Acesso em: 29 mar. 2021.

5 Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br>.

6 Paulo Freire define o *ser mais* como a vocação ontológica do homem, vocação que lhe “permite chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (1979, p. 39). Uma educação que se comprometa com o exercício dessa vocação se constitui um dever ético para os/as educadores/as progressistas.

Hoje, os responsáveis de Sara não chegaram para buscá-la no final da aula. 20 minutos e nada, o que teria acontecido? Cida (funcionária da secretaria) tentou várias vezes entrar em contato e nada. Fiquei com a guarda da criança enquanto o responsável não aparecia. Como ir embora pensando que deixei uma de minhas crianças na escola sem entregá-la para sua mãe? À medida que os minutos foram se tornando horas, me dispus a levá-la para casa. No quintal compartilhado por outros moradores da mesma família, encontrei uma tia (irmã da mãe) que imediatamente se dispôs a ficar com a Sara até que sua mãe retornasse. Foi ela quem me explicou a situação: – Professora! Me desculpe! A mãe da Sara foi para uma entrevista de trabalho na fábrica ali no Coelho (bairro de São Gonçalo-RJ), não atende ligação porque deve estar em teste. Não sei como vai ser, pois se ela passar, vai sair às 18h. e não poderá buscar a Sara, até tudo se resolver a Sara deve faltar (Caderno de campo, 2014).

No relato acima, a opção para que a criança não ficasse uma semana fora da escola foi ofertada pela professora, que se dispôs a deixar a criança em sua casa, após as aulas, até que a situação fosse resolvida. Outras situações como as que envolvem aulas-passeio, em que na falta de um responsável a professora assume cuidar da criança, acontecem no dia a dia da escola. São gestos solidários e comuns, muitos atravessados pela lógica da solidariedade de mulher para mulher, gestos e sentimentos fundamentais para o enfrentamento da crise humanitária atual.

## **Enfrentando os desafios: reinventando o cotidiano**

A escola que ora narramos está localizada no bairro Pindobas, uma das diversas áreas de configurações rurais que juntamente com os demais bairros como: Retiro, Silvado, Espreado, Bananal são predominantemente compostas por unidades de conservação e compreendem mais da metade do território do município de Maricá, Estado do Rio de Janeiro. Esses bairros rurais são marcados pela atividade

produtiva familiar e seus habitantes representam 2% da população municipal. Apesar da sua produção não ser expressiva na economia municipal, corresponde<sup>7</sup> a um índice relevante na oferta de empregos gerados pela agricultura e agropecuária local, além do ecoturismo, um dos fatores atrativos nesses bairros.

Ressaltamos que no país a agricultura familiar é de suma importância para assegurar a segurança alimentar e nutricional da população brasileira, uma vez que é responsável por 70% dos alimentos consumidos no país. Destaca-se ainda na luta global contra a fome, que atinge “mais de 800 milhões de pessoas no mundo, que não têm acesso a alimentação saudável e nutricional”, como reconhece a própria ONU.<sup>8</sup>

O município distribuído por seis distritos conta com 81 Unidades Escolares que atendem o Ensino Fundamental com aproximadamente 21.524 estudantes. Dentre essas Unidades, a Escola Municipalizada Pindobas atende, atualmente, cerca de 134 crianças matriculadas desde a Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. A equipe é composta por 27 funcionários, dentre eles: diretora, vice-diretora, orientadora educacional, orientadora pedagógica, três inspetores que se revezam nos turnos, duas merendeiras, duas auxiliares de limpeza, dois vigias noturnos, 11 professores (regentes e apoio de crianças com necessidades especiais) e duas auxiliares de creche que atendem no maternal. Os diálogos escritos neste artigo são de uma turma de 5º ano do Fundamental, composta de 14 crianças e sua professora regente.

A escola foi construída, por volta da década de 1990, em um terreno doado que fora parte de uma fazenda. Inicialmente, era chamada de Associação de Apoio à Escola Estadual Pindobas, sendo municipalizada por volta de 2013. A escola atende, além das famílias do próprio bairro Pindobas, famílias dos bairros Caxito Pequeno, Itapeba, Camburi e Loteamento Estância.

---

7 Plano Diretor do Município de Maricá. Disponível em: [https://www.marica.rj.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/p3\\_diagnostico\\_tecnico\\_revfinal\\_27.11-.pdf](https://www.marica.rj.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/p3_diagnostico_tecnico_revfinal_27.11-.pdf). Acesso em: 18 mar. 2021.

8 Disponível em: [www.contrafbrasil.org.br/noticias/a-importancia-da-agricultura-familiar-enquanto-produtora-de-alimentos-e-o-reconh-a302/](http://www.contrafbrasil.org.br/noticias/a-importancia-da-agricultura-familiar-enquanto-produtora-de-alimentos-e-o-reconh-a302/).

Na rotina local, interrompida pela pandemia, era comum encontrarmos pela manhã, no trajeto rumo à escola, cuidadores de animais que, ocasionalmente, fechavam a estrada de terra, impossibilitando o trânsito de quem precisava por ali passar. – *Aqui professora, parece que vivemos um outro tempo com as crianças*, esta é uma fala de uma das merendeiras ao apresentar a escola e seu entorno para recém-chegados/as.

Composto por loteamentos, sítios, ranchos e fazendas criadoras de gado e cavalo, o bairro confere à escola hábitos e costumes que também nos remetem ao *outro tempo*, bem como a outros valores em baixa na sociedade contemporânea, ao qual se referia a merendeira: chamar as professoras por senhoras ao pedir a palavra, pedir licença ao entrar na sala de aula, se oferecer para carregar os materiais da professora, apreciar animais e os cuidados necessários na criação dos mesmos, preservar o ambiente e matas ao redor..., comportamentos e valores também percebidos nos responsáveis, durante as festas da escola. São homens e mulheres que ora trabalham cuidando desses sítios e animais, ora se dedicam ao plantio e, ainda, atividades de prestação de serviços e manutenção em dois grandes condomínios que se localizam nos arredores da escola.

Foi nesse cenário que fomos desafiadas a reinventar nosso cotidiano.

Com as notícias da pandemia se espalhando, os meses de março-abril foram de isolamento social e tentativas diversas para dar continuidade ao ano escolar, sem saber bem como caminhar. A partir de maio, as escolas foram orientadas a fazer um mapeamento das famílias e levantar a disponibilidade de celulares como meio de comunicação. Em junho, constatada as grandes dificuldades de comunicação via internet, começaram a ser impressas apostilas, elaboradas pelas professoras, para serem entregues às crianças junto com uma cesta básica de alimentos e ainda um kit de produtos de higiene/limpeza. Começava assim, sem compreendermos exatamente como seria, o que foi denominado: ensino remoto.

Apesar dos esforços da comunidade, grande parte das famílias da escola não dispunha de recursos econômicos para adquirir

um aparelho que suportasse os aplicativos para as aulas on-line, ou, ainda, manter uma linha de internet com banda larga, entre tantas outras dificuldades. Fora as questões da ausência de equipamentos adequados, acompanhar as crianças nas atividades remotas exigiu das famílias um suporte de outras pessoas que pudessem auxiliar nas tarefas escolares, demanda que esbarrava nas questões trazidas por Morais (2015), em discussões anteriores à pandemia:

(...) há os que sequer puderam experimentar o espaço escolar. São homens e mulheres a quem não foi assegurado o direito social básico de aprender a ler e escrever. Dados apontam que essas pessoas chegam a 14 milhões. Apenas no Brasil. E, apesar de uma redução média anual de 0,45 ponto percentual na taxa de analfabetismo nos últimos 16 anos, a se manter essa velocidade, a escolarização desse contingente (os chamados analfabetos), que representa quase 10% da população brasileira, só deverá ocorrer dentro de 20 anos – tempo no qual, é necessário dizer, muitos desses sujeitos já não mais estarão vivos (p. 141).

Assim como nos alerta Morais (*idem*), muitas famílias que compõem a comunidade chegaram a frequentar a escola, mas devido às necessidades econômicas não concluíram sequer o primeiro Fundamental. As poucas exceções estavam envolvidas nos trabalhos braçais necessários para manter as suas rendas. Era comum ouvir que algumas mães conseguiram trabalho extra no fim de semana para completar a renda e assim pagar um serviço de internet a cabo, pois a pré-paga dos celulares não era suficiente para que a criança acompanhasse as aulas. Perante as necessidades, as estratégias foram sendo construídas tanto pelas professoras, quanto pelas famílias.

O desdobramento dessas ações iniciais foi que algumas famílias não dispuseram de tempo para acompanhar o acesso das crianças, além do trabalho extra que as mulheres assumiram, a maioria das famílias não puderam fazer o isolamento social recomendado durante a pandemia. Para não desamparar as crianças, surgiu uma parceria entre os irmãos/ãs mais velhos/as, familiares, vizinhos/as



e conhecidos/as de compartilhar por alguns momentos a tutela dos pequenos que, durante o acesso, precisavam de um adulto por perto.

Estava ali o que foi chamado pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância, UNICEF,<sup>9</sup> de “Impacto Sociológico da Covid-19”. Organizado em uma nota técnica, esse documento nos alerta sobre o risco das medidas da quarentena, como o fechamento das escolas e restrições no deslocamento. Essas ações e outras provocariam mudanças na rotina das famílias e das crianças, que já sofrem a exclusão socioeconômica, expondo-as à marginalização, violência, sofrimentos psicológicos e deixando-as vulneráveis a inúmeras possibilidades de maus-tratos e situações de risco, como podemos observar no trecho do documento denominado “Proteção da Criança durante a Pandemia do Coronavírus” (UNICEF, 2020):

A Covid-19 pode mudar rapidamente o contexto em que as crianças vivem. Medidas de quarentena como o fechamento de escolas e restrições nos deslocamentos perturbam a rotina e o apoio social das crianças, adicionando novos focos de estresse nos pais e responsáveis, que devem encontrar novas opções para o cuidado das crianças ou devem deixar de trabalhar. A marginalização e a discriminação relacionadas à Covid-19 podem tornar as crianças mais vulneráveis à violência e ao sofrimento psicológico. Medidas de controle de doenças que não considerem necessidades específicas de gênero e a vulnerabilidade de mulheres e meninas podem também aumentar os riscos à proteção das crianças e levar a mecanismos negativos de defesa. Crianças e famílias que já são vulneráveis por conta da exclusão socioeconômica ou aquelas que vivem em lugares superlotados encontram-se particularmente em situação de risco (*idem*, p. 2).

---

<sup>9</sup> Em março de 2020, o UNICEF lançou um documento em seu site e nomeou como “Proteção da Criança durante a Pandemia do Coronavírus”. Nele, aspectos como aumentos dos riscos de abuso infantil, negligência, violação, estresse psicológico, dentre outros, foram tratados e chamados de “Impacto Sociológico da Covid-19”. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/7516/file/nota-tecnica\\_protecao-da-crianca-durante-a-pandemia-do-coronavirus.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/7516/file/nota-tecnica_protecao-da-crianca-durante-a-pandemia-do-coronavirus.pdf). Acesso em: 16 mar. 2021.

## ***Aprenderensinar com as crianças em tempos de pandemia***

Pegas pela surpresa do improvável e do que parecia impossível, as professoras se viram diante do desafio de manter o elo, o vínculo das famílias e das crianças com a escola. Mas qual escola seria possível sem o toque, sem o abraço, sem os gestos acolhedores, sem o corre-corre, sem os sons, sem o cheiro, sem toda configuração física que a escola possui? Vimos, assim, as fronteiras entre as intimidades das famílias das crianças e das nossas próprias famílias sendo atravessadas/derretidas.

Dentre as aprendizagens urgentes e necessárias demandadas às docentes como: gravar vídeos, pesquisar atividades aplicáveis no mundo virtual, desmistificar o uso dos aplicativos pelos celulares, das plataformas, das redes, instalar, desinstalar, passaram a ocupar um tempo que, anteriormente, abarcava, além das horas presenciais dedicadas à escola, o tempo gasto nos deslocamentos até a escola, acarretando uma sobrecarga de trabalho diária de, no mínimo 14 a 16 horas de trabalho. Porém, o que foi sendo descoberto aos poucos foi que todo esse esforço não garantia o acesso das crianças ao “ensino remoto”.

Em consenso com as famílias, a equipe pedagógica organizou dois dias semanais na plataforma, onde, com a professora regente e as crianças da turma, teriam encontros. Intercalados aos encontros virtuais, as crianças realizariam atividades impressas, como mencionadas anteriormente, previamente entregues junto à cesta básica de alimentos. Nos primeiros momentos, iniciamos trazendo informações sobre o coronavírus, a doença Covid-19, os riscos, a necessidade da higiene e distanciamento, onde buscar informações verdadeiras. Muitos desses momentos marcaram os encontros virtuais, dos quais destacamos alguns episódios transcritos do caderno de campo.

Dia 20 de maio de 2020

Hoje fizemos nosso primeiro encontro virtual pelo aplicativo zoom com a turma. Separei um livro sobre quanto é valioso ter um amigo e preparei-me para conversarmos. Diante da euforia da turma, paralisei e resolvi acompanhar a conversa das crianças, mediando quan-

do necessário. Assim que se viram pela janela virtual os meninos logo se cumprimentaram:

- Fala meu parceiroooo!
- Fala brow, cara eu tava com muita saudade!
- Tia, a gente está com muita saudade!
- Bora pegar o contato um do outro, cê tem telefone?
- Baixa o jogo “x” pra gente jogar junto. Manda o seu ID.
- Tia, deixa a gente trocar o ID rapidinho!

As meninas da turma começaram a trocar informações sobre canais de Youtubers que seguem... A alegria do momento mostrou-me que apesar de reconhecer que aquele ambiente não seria a nossa sala de aula, seria ao menos um ambiente de encontros (Caderno de campo, 2020).

Aula agendada, horário para entrar, sinal de internet que em alguns momentos oscilava interrompendo as falas e conversas, dias de chuva que afetavam o sinal de toda região... seriam assim os nossos dias? Mal sabíamos que os encontros virtuais se estenderiam durante o ano inteiro de 2020. Iniciamos cada mês com o pensamento de que seria apenas aquele, que novas notícias nos tirariam de nossos cativados domiciliares e que em breve voltaríamos aos abraços, aos sorrisos, ao contato presencial. Nenhum profissional estava preparado para inventar comemorações virtuais como: festas juninas, aniversários e encerramento anual da turma e equipe escolar, porém novas abordagens seriam necessárias e precisavam ser colocadas em prática, como mencionam as autoras Tavares, Pessanha e Macedo (2021),

Assim, chegar às crianças nesses tempos de pandemia, talvez, implique arriscarmo-nos a buscar nas oportunidades que se produzem a possibilidade do escutá-las, mesmo que os novos contextos nos fixem em lugares distantes e diferenciados. Em diálogo com Certeau (1994), acreditamos que as crianças produzem táticas de que podem se valer para driblar as circunstâncias do vivido e operar golpe por golpe, lance por lance, mobilidades criativas para “captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante e (...) estar onde ninguém espera” (p. 91).

Que arranjos as crianças estavam fazendo para manter o contato, o bate-papo, o vínculo interrompido? Será que a pandemia, de fato, teria interrompido os diálogos? A forma habilidosa que demonstraram no primeiro encontro mostrou que tinham propriedade no uso dos aplicativos e ferramentas tão imprescindíveis aos encontros virtuais e aos combinados entre elas. Manusear o celular, trocar dicas de como acessar as páginas que apreciavam foram os primeiros sinais dos seus saberes aprendidos em outros espaços, pois a escola de antes não aceitava o uso do celular durante as aulas. Ali, nos primeiros minutos em que nos encontramos, a turma trocava não apenas dicas de jogos e suas apreciações, como também dicas de como poderia ser a dinâmica dos encontros combinando, por exemplo, colocar um sinal de “ok” em forma de uma mão com o polegar estendido toda vez que era perguntado se estavam ouvindo, se estavam acompanhando, e assim os encontros fluíam.

Durante o decorrer do ano, tentando manter o elo entre a criança e a escola, as professoras investiam em mimos para enviar junto aos materiais impressos. É estratégico tentar cativar as crianças por meio de agrados. É estratégico enaltecer as qualidades ao contrário de enxergar apenas a dificuldade. É estratégico ouvir as crianças da turma e estabelecer, em consenso, pedidos delas e contrapor pedidos das professoras. Foi assim que em uma das manhãs, desejoso de ser ouvido, Miguel, uma das crianças da turma, faz um pedido que demonstra o quanto se apropriou do novo ritmo de encontros virtuais. Estariam todos da turma tão à vontade quanto ele?

Dia 29 de maio de 2020

Hoje foi nosso quarto encontro virtual. Após nosso encontro anterior percebi o quanto foi desgastante estar duas horas retendo atenção ali pelo aplicativo. Fora que os dois últimos encontros muitas crianças não conseguiram se conectar devido à chuva no bairro. Pensei em deixar os encontros de sexta mais leves com alguma dinâmica, música, contação de história que pudesse quebrar a monotonia. Mas eis que Miguel surge com a sua solicitação, logo após a minha fala:

– Gente, que tal pararmos nossas correções para uma história e depois passamos para outro assunto?

– Tia, a gente não está em aula? Então tem que ter o recreio!!

E todos começaram ao mesmo tempo:

– É tia!! Tem que ter o recreio, que nem a gente tinha na escola!

– Está certo! Vamos então decidir o tempo de pausa que faremos para em seguida voltarmos, que tal?

– 10 minutos!

– 20 minutos!

– Meia horaaaaa!!!

– Ôpa, ôpa! Que tal aproveitarmos que a nossa conexão irá cair e voltarmos depois de 15 minutos. Combinado? Começaremos semana que vem.

– Nãoooo tia Rutyê, começamos hoje!

No final, pensei, as crianças sempre vencem! Mas não é que após os 15 minutos todos conectaram e voltaram à sala virtual, novamente? (Caderno de campo, 2020).

Várias estratégias foram sendo construídas a fim de trazer um ambiente virtual menos frio e o mais agradável possível. Aos poucos, inseridos em uma outra dinâmica de encontros, fomos construindo momentos para troca de bate-papo, de dicas de jogos que eram de interesse comum de todos na turma e dicas de assuntos mais específicos, como tutoriais de maquiagem que as meninas queriam compartilhar. Toda sexta-feira foi estabelecido uma música durante os encontros, o revezamento dessa vez era com a professora, que na sua vez mostrava uma música que aproveitasse para ampliar algum assunto que estava trabalhando, e na vez das crianças elas que mostravam o que estavam ouvindo. Duas crianças participavam desse revezamento, eleitos pela própria turma, representavam os demais e se denominavam: os mais “entendidos” no quesito musical. Nas duas ocasiões a troca foi prazerosa e valiosa, para a professora foi uma oportunidade de saber o que a turma apreciava em seus momentos fora do contato escolar.

No relato transcrito acima, cabe-nos contar que o aplicativo escolhido por ser mais leve para os aparelhos tem uma duração de 40 minutos, quando a conta é gratuita. Sempre que o tempo se extinguiu a turma logo se reconectava, aproveitando os momentos em que a professora aguardava o retorno de todos para trocar dicas e fazer algum combinado: *“Tia, só um momentinho! A gente só vai combinar uma coisinha antes da galera entrar.”* Nas lacunas tanto na sala de aula, quanto no ambiente virtual familiar, fomos conquistando as crianças (ou fomos sendo conquistadas?), negociando esses momentos em que precisávamos manter os laços afetivos que havíamos construído.

Além dos arranjos feitos pelas crianças, percebemos que as mães formaram uma rede de amparo umas às outras. Não apenas ajudavam a tomar conta caso uma delas precisasse sair, como assumiam o momento do encontro virtual, como podemos perceber no registro do caderno de campo a seguir:

Dia 5 de junho de 2020.

Hoje ao abrir a sala de encontro virtual percebi a falta de uma criança que sempre foi assídua. É angustiante pensar que algo pode ter acontecido com ela ou alguém da sua família.

Dia 10 de junho de 2020.

A turma estava falante e entediada pela quarentena, que já não é mais quarentena pelos 70 dias que estamos isolados. Foi dia de contar piadas, de lembrar momentos vividos na escola, de mostrar fotos. Mas eis que a criança que faltou semana passada está na mesma janela de outra criança da turma. Curiosa, perguntei:

– Júlio por que você está assistindo aula com André?

– Tia, é que a minha mãe está sem telefone e sem internet. Ela combinou com a mãe de André se eu poderia assistir as aulas aqui com ele até ela conseguir outro aparelho. E ela deixou né amigo? Por isso que eu estou aqui! (abraçou o André)

– Que beleza! Então, a tia Ruttyê vai ter que agradecer à mãe do André e a sua por combinar e permitir

que a gente esteja junto, mesmo assim, pela janelinha virtual (Caderno de campo, 2020).

Poderíamos pensar em tantos motivos para que as famílias, mais precisamente as mães, não se aproximassem, ainda mais no momento que estamos passando provocado pelo vírus. Entretanto, ali estavam ambas as crianças, com suas máscaras, sentados ao ar livre e o local era o quintal de uma das casas. A disponibilidade de diálogo e parceria que foi criada por essas mulheres, e certamente por várias outras em nosso país, sensibiliza e nos ensina muito.

Ainda ocorrem pronunciamentos afirmando que a pandemia atingiu a todos, sem distinção de classe e de raça. Sabemos, porém, que as medidas necessárias para tentar equilibrar os vários setores econômicos e sociais nos afetariam de formas desiguais, na educação não foi diferente. Aceitar que por meio de um aplicativo as professoras fariam uma aula acontecer era um terreno pantanoso de se pisar. As saídas foram ofertar atividades impressas e nelas as professoras depositaram carinhos em forma de recados e pequenos agradamentos eram enviados. Mês ou outro, um pirulito, um lápis enfeitado acompanhava as atividades impressas.

Nos encaminhando para o final do presente artigo, ressaltamos que a escolha por trazer ao diálogo determinados episódios do cotidiano e deixar de fora discussões relevantes como a evasão escolar,<sup>10</sup> cujos dados já apontados a confirmam como um dos desdobramentos gravíssimos da pandemia, e o tratamento que a ela vem sendo dado, teve um propósito. Nosso desejo foi nos debruçarmos sobre as práticas e os cotidianos que reinventamos quando somos deslocadas em nossas certezas e quando somos desafiadas a *pensar/fazer* coletivamente.

---

10 Em 15 de julho de 2020 foi divulgado que dos 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos no País, aproximadamente 20,2% não completam alguma das etapas da Educação Básica por necessidade de trabalhar, gravidez e ou desinteresse (IBGE, 2020). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 20 mar. 2021.

## ***Ainda outras lições aprendidas na e com a pandemia***

- Fala meu parceiroooo!
- Fala brow, cara eu tava com muita saudade!
- Tia, a gente está com muita saudade!
- Bora pegar o contato um do outro, cê tem telefone?
- Baixa o jogo “x” pra gente jogar junto. Manda o seu ID.
- Tia, deixa a gente trocar o ID rapidinho!

Abril de 2021. Continuam a crescer em todo o país os números de infecção e óbitos provocados pela Covi-19, chegando ao inimaginável quantitativo de mais de trezentos mil mortos e quase 13 milhões de infectados. Quadro sanitário este fruto de uma política pública necrófila, que não providenciou a tempo e a hora um programa sério de vacinação para toda a população, nem garantiu uma rede social de apoio, através de auxílios emergenciais, que possibilitasse o isolamento social das classes sociais mais desfavorecidas.

Nesse contexto, em que uma parte da sociedade consegue ter o direito de se proteger e se isolar, enquanto à outra parte só resta a opção de se infectar; mesmo dentro desse quadro de tristeza e desigualdade social, ousamos concluir nossas reflexões reafirmando, em diálogo com a alegria que as crianças revelaram ao se reencontrarem, mesmo na telinha virtual, que a VIDA PULSA na escola.

Enfrentando desafios, reinventando cotidianos, negociando com as incertezas, com os não saberes, com as dores pelas perdas pessoais: A ESCOLA NÃO PAROU! A EDUCAÇÃO NÃO PAROU!

Entretanto, foi preciso desaprender.

Desaprender para aprender, desconstruir para construir.

Desaprender/aprender/ensinar. Afinal, quem aprende e quem ensina?

Com Paulo Freire aprendemos que não há docência sem discência, e que para ensinar é preciso aprender, mas agora sabemos, também, que mesmo as relações remotas e não presenciais podem possibilitar a ocorrência de bons encontros: dialogar com as crian-



ças e beber da alegria que os encontros promoviam, alimentavam nossa esperança de que iremos atravessar essa pandemia. Que mundo e que escola conseguiremos construir juntos/as na pós-pandemia são perguntas que continuam em aberto...

## Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *O Sentido da Escola*. 5. ed. Petrópolis, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos. Literatura infantil no ensino superior: uma proposta vivida no curso de Pedagogia. In: VICTORIA, Wilson; MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos (org.). *Leitura, escrita e ensino: discutindo a formação de leitores*. São Paulo: Summus, 2015.
- SANTOS, Boaventura Souza. *A cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina S. A., 2020.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamonte. *A criança no processo inicial da escrita. Alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1991.
- TAVARES, Maria Tereza G.; PESSANHA, Fabiana Neri; MACEDO, Nayara. Infâncias em tempos pandêmicos: impactos da covid-19 na educação infantil em São Gonçalo. *Zero-a-Seis*. Florianópolis: UFSC, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan. 2021.
- UNICEF. *Aliança para a Proteção da Criança em Ações Humanitárias*. Nota Técnica: Proteção da Criança durante a Pandemia do Coronavírus. Versão 1, março de 2020.



## Crianças e Pandemia: Reinventando os Espaços Cotidianos

Juliana de Oliveira Borges  
Carmen Lúcia Vidal Perez

A pandemia mundial causada pela Covid-19 afeta a todos e no Brasil, em particular, em função de políticas públicas equivocadas, marcadas pelo negacionismo e pelo desgoverno, nos encontramos numa situação dramática: com um número superior a 200.000 mortes e mais de 8.320.000 infectados, vivemos um tempo de genocídio que não poupa ninguém, crianças, jovens e idosos, além dos profissionais de saúde.

Numa realidade onde o comum passa a ser exceção, alterando a normalidade cotidiana, vivemos um novo normal que afeta de maneira desigual as diferentes classes, raças, gêneros e gerações. As crianças como sujeitos sociais vivendo em tempos de pandemia não têm sido consideradas em suas necessidades específicas. Os dados do Observatório da Criança e do Adolescente<sup>1</sup> do ano de 2019 apontam que 65.600.982 milhões de brasileiros (entre 0 e 18 anos) são crianças e adolescentes. Com aproximadamente 210.147.1254 de habitantes, 1/3 da população brasileira é constituída de crianças e de adolescentes.

---

<sup>1</sup> A esse respeito, ver:  
<https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia>.

Esses dados nos apontam algumas reflexões a serem consideradas em tempos de pandemia. Se levarmos em conta as políticas e programas voltados para a população infantil algumas questões necessitam ser problematizadas com urgência: lugar de criança é na escola – e quando as crianças não estão na escola? Dados do Observatório da Criança demonstram que somente 3.483.230 de crianças de até 3 anos de idade estavam matriculadas em creches em 2019; nas escolas de Educação Infantil o número total de matrículas de crianças entre 4 e 5 anos era de 4.744.889, e no Ensino Fundamental, de 26.923.730. É importante destacar que no ano de 2019 a pandemia ainda não havia chegado ao Brasil. No entanto, o total de crianças e adolescentes fora da escola, aproximadamente 30.449.133, era quase equivalente ao número de matrículas nas escolas brasileiras (públicas e privadas). Se lugar de criança é na escola, onde estão as escolas para atender essa imensa demanda de grande parte da população excluída do direito básico à educação?

Outro ponto a considerar é a atual política educacional do MEC que, fundada numa concepção universal de infância, pensa a educação da criança a partir de uma perspectiva biologicista e/ou desenvolvimentista, que subsidiam currículos, programas e propostas pedagógicas, invisibilizando, ou até mesmo negando estudos e pesquisas que buscam pensar a(s) infância(s) e as crianças em seus aspectos filosóficos, antropológicos, sociológicos e culturais.

A ausência das aulas presenciais e das crianças na escola em função da pandemia gerou (e ainda gera) uma série de debates sobre questões relativas à saúde mental, solidão, confinamento das crianças. No entanto, em todos esses debates as crianças não são colocadas como interlocutoras nesse processo, pensa-se sobre elas e para elas, suas vozes são caladas, seus sentimentos ignorados, seus pensamentos aprisionados. Na pandemia, as crianças tornaram-se (e foram tratadas como tal) mais um problema a ser resolvido.

– Esse corona é muito chato. Eu não posso fazer mais nada. O corona fica na notícia toda hora. É muito chato (Cecília, 7 anos).<sup>2</sup>

---

2 Para preservar a identidade das crianças os nomes foram alterados, são fictícios.

Diante da pandemia pensa-se no atendimento, em especial o educacional. Cartilhas e manuais foram formulados, dirigidos aos pais, ensinando “como brincar com seu filho”. Apresentando brincadeiras e orientando como proceder para “ajudar” seus filhos nas tarefas escolares remotas. Isso sem considerar o caráter seletivo, pois se parte do princípio que todos os pais têm tempo para brincar com seus filhos; que todas as crianças têm uma casa com espaços para brincar; que todas as crianças dispõem de equipamentos e internet para acompanhar as aulas remotas e realizar as atividades propostas. As crianças como um “problema da pandemia” precisam ser ocupadas, não podem ficar ociosas.

– O corona é um problema muito pensado. Estou muito preocupado com todo mundo. E se todo mundo morrer, minha mãe, meu pai, meu irmão, minha avó, meu avô, minha outra vó, os meus tios, com quem eu vou falar? Se meus amigos morrerem com quem eu vou brincar? Como vai ser minha vida? Agora tá muito chato... eu tenho que fazer o dever que a tia manda pro celular do meu pai, mas não posso ir na escola brincar com meus amigos. Eu tô sentindo falta deles. Eu preciso ir na escola pra ver eles e falar com eles (Francisco, 8 anos).

Em nossos estudos e pesquisa buscamos ressaltar a importância do diálogo com as crianças sobre o enfrentamento desse momento de exceção em que vivem e como as crianças vivem, compreendem, elaboram e reinventam sua vida cotidiana em situação de confinamento. Para tanto propomos discutir no presente artigo, em diálogo com as crianças, seus modos de (vi)ver, praticar e reinventar seus espaços cotidianos, particularmente o espaço da casa.

– Tá muito legal ficar em casa sem ir pra escola. Na quarentena eu tenho tempo. Só que não dá para ir brincar na rua. Aí é chato. A gente não pode sair, tem que ficar em casa, mas também não precisa ir para a escola (Sebastião, 9 anos).

## A pandemia e os espaços da casa

### CRIANÇA ESCONDIDA

Ela já conhece na casa todos os esconderijos e retoma para dentro deles como quem volta para uma casa onde se está seguro de encontrar tudo como antigamente. Bate-lhe o coração, ela segura a respiração. Aqui ela está encerrada no mundo da matéria. Ele se torna descomunalmente claro para ela, chega-lhe perto sem fala. Assim somente alguém que é enforcado toma consciência do que são corda e madeira. A criança que está atrás da cortina torna-se ela mesma algo ondulante e branco, um fantasma. A mesa de refeições sob a qual ela se acorou a faz tornar-se ídolo de madeira do templo onde as pernas entalhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é porta, está revestida dela como de pesada máscara e, como mago dote, enfeitizará todos os que entram sem pressentir nada. A nenhum preço ela pode ser achada. Quando ela faz caretas dizem-lhe que basta o relógio bater e ela terá de permanecer assim. O que há de verdadeiro nisso ela sabe no esconderijo. Quem a descobre pode fazê-la enrijecer como ídolo debaixo da mesa, entretê-la para sempre como fantasma no pano da cortina, encantá-la pela vida inteira dentro da pesada porta. Por isso, com um grito alto ela faz partir o demônio que a transformaria assim, para que ninguém a visse, quando quem a encontra a pega – aliás, nem espera esse momento, antecipa-o com um grito de autolibertação. Por isso ela não se cansa do combate com o demônio. A casa, para isso, é o arsenal das máscaras. Contudo, uma vez por ano, em lugares secretos, em suas órbitas oculares vazias, em sua boca rígida, há presentes. A experiência mágica se torna ciência. A criança, como seu engenheiro, desenfeitiça a sombria casa paterna e procura Ovos de Páscoa (BENJAMIN, p. 36, 2011).

Bolsas com coleções de brinquedos, talheres, sapatos, roupas. Tudo o que for encontrado pela casa é empacotado. Móveis esvaziados que se transformam em casas. Com portas abertas são varandas. Portas fechadas, quarto. Hora do descanso. Bancos virados ao contrário se transformam em brinquedo. Brinquedo? Não. É um trem. Que faz baru-

lhos que ecoam pela casa quando pisamos e fazemos barulho. Cadeiras pequeninas colocadas lado a lado com as maiores. As cadeiras maiores que representam o trabalho, cadeiras que quando ocupadas já indicam que a presença do adulto não será dedicada àquela criança. Mas a cadeira pequenina é colocada ali, como se dando o recado: “Olha, estou aqui também. Posso não fazer parte do seu trabalho, mas estou aqui, ao seu lado.” O livro sonoro que quando aberto deveria tocar músicas infantis e acender luzes se transforma no “computador”, no trabalho da criança que quer nossa presença integral, mas percebe que nem sempre é possível. Porque num momento de trabalho virtual, o trabalho é na casa. Aquela mesma que antes seria o lugar do descanso, de estar junto, convivendo.

A epígrafe que iniciamos esse texto nos faz pensar sobre crianças e em como elas experienciam os espaços de suas casas. Nela, Benjamin fala sobre a criança escondida, que mesmo conhecendo todos os esconderijos, sempre encontra formas de fazer com que as experiências ali vividas sejam povoadas de magia. Pequenos acontecimentos que para os adultos podem ser mera brincadeira para passar o tempo, são reinventados.

#### Fotos: Coleções



Fonte: Acervo da pesquisa.

Com o início da pandemia da Covid-19, os espaços das cidades foram fechados como forma de frear o avanço da contaminação. Tal fechamento, num primeiro momento, se deu principalmente para as crianças, pois as escolas logo suspenderam o atendimento. Era um novo momento e ainda não sabíamos como lidar com o vírus, com as crianças, com os espaços. Qualquer movimentação fora de casa, de um possível controle, já poderia ser de exponencial contaminação. Serviços considerados essenciais, como, por exemplo, supermercados, também passaram a limitar a entrada de crianças. Tivemos o cenário onde as crianças, mais uma vez, apenas obedeceram. Suas vozes, quando muito, puderam ser ouvidas em casa. Logo depois, quando percebemos que o caos não duraria somente 15 dias, as escolas passaram a oferecer o ensino remoto, ou os encontros on-line. As crianças passaram a ter suas moradias como únicos locais de acolhimento, cuidados e experiências.

As relações com amigos e familiares passaram a acontecer de forma remota, através de telas de celulares e computadores.

As relações pessoais, sociais e os espaços foram alteradas de maneira significativa. Para muitos, o ambiente on-line passou a ser a única forma de comunicação, trabalho, estudos, reuniões e festas. Porém, este ambiente que protege de uma possível contaminação também amedronta. A privação do contato físico, dos abraços, das experimentações dos espaços foi imposta repentinamente. Igualmente imposta foi a rotina de contato virtual. Os corpos passaram a ser afetados tanto pela falta de contato com outros quanto pela constante chamada para conexão virtual, pela necessidade de estar on-line. E as crianças? Como ficam nesses espaços onde, como na sociedade, geralmente são as últimas a serem atendidas em suas necessidades?

Desde março de 2020, quando oficialmente teve início a pandemia no Brasil, estamos vendo os espaços de nossas casas sendo utilizados de formas bem diferentes. Com as medidas de isolamento sendo obedecidas, ficamos mais tempo em casa, saindo somente para o essencial. Ficar em casa, termo que antes poderia ser entendido como momento de descanso, de aproveitar a família, passa a ser sinônimo de trabalho, cuidados pessoais, cuidados com crianças,



estudos, convivência com os membros da família 24 horas por dia, sem a devida separação de tempos e espaços para tal. Estar em casa em tempo integral fez com que os espaços fossem ressignificados por todos os que ali habitam.

A pandemia chegou para todos, mostrando a grande diversidade social. Em nosso país, confirmamos a importância de se ter um sistema de saúde pública bem estruturado, capaz de atender qualquer pessoa, independentemente de sua classe social. Mostrou também a grande quantidade de pessoas que vivem de maneira vulnerável. Em casas precárias, nas ruas. Pessoas que diante de tal ameaça não têm a possibilidade de se cuidar. Boaventura de Souza Santos, em *A cruel pedagogia do vírus*, fala que “a tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos” (2020, p. 45).

Após um ano de pandemia, quando já imaginávamos ter a situação sob controle, ainda temos que nos reinventar e estabelecer cotidianamente novas rotinas de trabalho, estudo e cuidados com os que nos cercam. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde alertava sobre a existência de 118.000 casos e 4.291 mortes no mundo. Um ano depois, em março de 2021, já são mais de 270 mil casos e no Brasil, diariamente, mais de 2.000 pessoas perdem suas vidas. Novas medidas restritivas vêm sendo realizadas, mas a resistência de algumas partes da população enfraquece qualquer tentativa de diminuição de contágio, o que é compreensível quando lideranças políticas nos desencorajam a obedecer às regras.

O tempo vai passando e com a falta de cuidados necessários aparecem novas variantes do vírus, que requerem mais pesquisas sobre formas de contaminação, contágio, possíveis remédios que possam amenizar a dor dos que contraem a doença. Diante do caos, nos perguntamos: como estão reagindo os corpos que antes tinham total liberdade de ir e vir e que agora estão presos, ou assim deveriam estar? Ou precisariam estar? E os espaços, antes ocupados por quem quer que seja, e agora foram reformulados por uma nova maneira de ocupação ou não ocupação? Com a reformulação das formas de viver, os espaços

também sofreram “mutações” no que condiz aos seus usos. Que novos usos podem estar sendo dados a esses espaços? Como delimitação a essas perguntas, e de acordo com as pesquisas que desenvolvemos, pensamos todas essas perguntas relacionadas às crianças.

Na pandemia, somos convidados e temos a possibilidade de convidar os que moram conosco a investigar as relações de nossos corpos com nossas casas, a perceber espaços, luzes, sombras, cheiros, objetos. Tuan, em *Topofilia*, dá ênfase às ligações afetivas evocadas pelo ambiente e também busca compreender, em *Espaço e Lugar*, o sentimento das pessoas em relação ao espaço e ao lugar, considerando diferentes maneiras de experimentação. Tais formas de experimentação, num momento de pandemia, têm seus limites espaciais bem delimitados: as casas. Ainda que a casa devesse ser o lugar “onde se está seguro de encontrar tudo como antigamente” (BENJAMIN, 2009), já não podemos ter certeza dessa segurança, pois o vírus pode chegar às nossas casas por um descuido.

As experiências espaciais são singulares em cada um de nós. Ainda que participemos das mesmas situações, o que experienciamos é singular. Desenvolvemos relações *com* e *nos* espaços. As experiências não acontecem somente pelo espaço físico, mas também pelas palavras do outro, pelas suas narrativas. São essas relações espaciais, num sentido amplo, que consideramos ao desenvolver este trabalho. Tuan (2012) nos apresenta o termo “topofilia”, enfatizando as ligações afetivas evocadas pelo ambiente. A topofilia seria o elo afetivo entre a pessoa e o ambiente físico, o lugar:

A palavra “topofilia” é um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material. Estes diferem profundamente em intensidade, sutileza e modo de expressão. A resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar do efêmero prazer que se tem de uma vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil: o deleite ao sentir o ar, água, terra. Mais permanentes e mais difíceis de expressar

são sentimentos que temos para com o lugar, por ser o lar, o lócus de reminiscências e o meio de se ganhar a vida (TUAN, 2012, p. 135-136).

No momento da pandemia estamos tendo a possibilidade de perceber como muitas vezes habitamos uma casa, temos experiências em diversos lugares e somos cegos à sua existência. Quantas vezes andamos pela cidade e deixamos de perceber algumas coisas? Quantas vezes saímos de casa e deixamos de perceber os ambientes, os objetos, as pessoas? O correr da vida. Num estado de frequente estar em casa, tais percepções vão sendo modificadas. As relações são aprofundadas e passamos a vivenciar nossas casas e as cidades de outras formas.

Com as crianças, aprendemos outros modos de viver que vão sendo experienciados no dia a dia. Como pesquisadoras, buscamos compreender como as crianças se envolvem com os espaços e como surgem as suas criações nesses espaços. Olhar suas produções no tempo e no espaço é olhar sempre o novo em suas vidas, sua existência, suas formas de ver e sentir o mundo.

Ao pensarmos nos espaços das casas, entendemos que cada cômodo tem a sua função. Cozinha para preparo e consumo de alimentos, quartos para descanso, sala para convivência, banheiro para higiene. Essas funções seguem objetivo dados anteriormente, sem entender como vivem os usuários daquele espaço. Os adultos, com tais regras espaciais já interiorizadas, algumas vezes podem considerar as crianças que usam todos os espaços da casa para suas criações e brincadeiras como bagunceiras. Jader Janer nos alerta para os termos “Amorosidade espacial” e “Justiça existencial”. É reconhecer a criação do novo, fazer com que os encontros sejam de diálogo, não aprisionamento do outro em suas formas de ser e estar no mundo.

A amorosidade espacial é, por fim, o desejo que as crianças e seus saberes espaciais possam descolonizar nossos seres, nossas subjetividades, tão aprisionados por nossas lógicas únicas/universais e, como pequenos e intensos bárbaros, permitam fazer fluir por nossos corpos, vozes, cognição, emoções e afetividade outras espacialidades: de vozes silenciadas, caladas e subalternizadas (LOPES, no prelo).

Partindo do pressuposto de que os espaços são socialmente construídos e se transformam pela interação das pessoas, o que estamos construindo e transformando em nossas casas nesses tempos de pandemia? Estar junto com as crianças, observando, estando junto, abertos à sua escuta, faz parte do nosso processo de humanização.

Produzimos espaços enquanto usuários dele. No momento da pandemia, ao ter a necessidade e possibilidade de ficar mais tempo em casa, as crianças produzem seus espaços, dando-lhes significados e novos usos. A brincadeira faz parte do cotidiano, podendo ser considerada libertação da realidade. No cotidiano com as crianças, é importante perceber que para elas o brinquedo é o que está no dia a dia, não precisa ter forma de brinquedo, cor de brinquedo. Tudo pode tornar-se brinquedo. Bancos podem tornar-se brinquedo. Assim como há a observação do comportamento do adulto. Aquele que passa muito tempo no trabalho, que em tempos de pandemia passou a ser em casa, é imitado pela criança, que pega um brinquedo e transforma-o naquele objeto que muitas vezes parece ser o que lhe tira a presença do adulto.

É ocioso ficar meditando febrilmente na produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que seriam apropriados às crianças. Desde o Iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil (BENJAMIN, 2009, p. 57).

O momento histórico pelo qual temos passado nos traz um interesse sobre os diferentes modos de apropriação dos espaços e dos objetos que estão no cotidiano das crianças. Tal qual Benjamin enunciava, é no simples, nos objetos que estão ao seu alcance que a criança vai ser criadora de seus brinquedos e brincadeiras. Quantas vezes não ficamos desolados ao dar um brinquedo pensado para a crianças, com cores e sons, e o que lhe pareceu mais interessante foi sua embalagem? Estar com as crianças, ouvir as crianças, é acreditar e embarcar em seu mundo repleto de imaginação e criação. Enquanto ainda não podemos levá-las a passearem livremente pela cidade, que embarquemos em suas viagens. No trem que faz “tchu tchu”, no mundo do trabalho com direito a “compitador” e copo de água, va-

mos embarcando nesse mundo infantil, acreditando em suas criações e em suas competências para analisarem o espaço propor alterações que instiguem sua participação na vida cotidiana.



(Acima) trenzinho feito com bancos de metal.

Fonte: Acervo da Pesquisa.

(Abaixo): Livro musical transformado em computador.

Fonte: Acervo da pesquisa.

## Sem casa e sem escola

*Uma casa está em muitos lugares – ela respirou devagar, me abraçou...  
É uma coisa que se encontra.*

Ondjaki



Foto: O menino na escada.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/360499145170391741/>.

O menino de 14 anos mora na escada juntamente com seu irmão de 5 anos e seu pai, que trabalha como catador. A rua é o lugar de trabalho da família e a escada é sua casa. Uma escada que não leva a lugar nenhum, resto de uma construção abandonada, mas que lhes serve de teto, abrigo e moradia. O menino e seu irmão vão à escola, lugar de acolhimento e valorização de suas pequenas vidas. Na escola eles existem. As pessoas os veem.

– As tias lá da escola gostam da gente. Elas deixam a gente ficar lá o dia todo. Depois da hora da aula, a tia da cozinha separa o resto que sobrou pra gente trazer pro pai. A tia que é diretora deixa a gente ficar brincando lá. Eu jogo futebol com o pessoal no recreio da tarde e também ajudo as tias. Quando elas precisam eu ajudo elas.

A pandemia roubou do menino (não só dele, mas especialmente dele e de seu irmão) a possibilidade de convívio social com as outras crianças e adultos, de uma alimentação sadia (ou melhor, da alimentação cotidiana), de aprendizagem e de alegria.

– Eu gosto da escola. É muito bom ir na escola. A gente brinca, aprende e faz dever. É melhor que trabalhar com o pai catando. Mas agora não dá, né! Até esse corna ir embora não vai ter escola. Aí a gente vai trabalhar com o pai, eu e meu irmão. A gente tem máscara, mas aquele álcool a gente não tem não. Eu lavo a mão no banheiro do bar. Mas só aqui perto da nossa casa (a escada). O dono do bar deixa a gente usar, mas quando fecha tudo não dá.

O menino nos conta a dureza de sua vida cotidiana. A violência (em especial, a policial), o preconceito – de um modo geral são vistas como marginais e/ou assaltantes – a invisibilidade e o descaso estão presentes em suas vidas cotidianas. Essas crianças não perderam só sua casa, mas sua infância.

– É muito ruim morar na rua. E eu não moro na rua não. Eu moro na escada que é um pouco melhor. As pessoas têm medo da gente. Eu gosto da escola porque a gente aprende. A tia diz que eu sou inteligente. Eu quero estudar pra trabalhar num lugar direito e morar numa casa com meu pai.

No Brasil existem 70 mil crianças em situação de rua, segundo um estudo realizado pela ONG Visão Mundial, em 2019. A grande maioria vive nos bairros centrais das capitais brasileiras.

Essas crianças moram e/ou trabalham na rua, poucos vão à escola. São crianças que vivem *o* e *no* espaço público, andarilhos da cidade

aprendem com a cidade a se virar na cidade, frequentam parque públicos, andam de ônibus, circulam nas estações de trem, frequentam igrejas nos dias e horários estratégicos (como os da distribuição do café da manhã, ou da sopa noturna). Suas subjetividades são forjadas na rua, suas amizades e afetos também. É na rua que tecem suas redes de apoio. A grande maioria não frequenta a escola, sem teto e sem escola. Ou seja, grande parte da população infantil é excluída do direito básico à moradia e à educação?

– Eu tenho sorte! A tia lá da igreja arranjou escola pra mim e pra meu irmão. E a escada que fica atrás da igreja pra gente morar. Quando chove muito o pastor deixa a gente dormir lá dentro na varanda e também tomamos banho na igreja. Foi a tia da igreja que me deu a máscara. E a gente... quando tem festa, a gente é convidado.

– Mas sabe o que eu não entendo! Eu nem sei como é que pode um vírus tão pequeno criar um problema tão grande.

## Considerações finais



Foto: À espera. Fonte: Acervo da pesquisa.



Diversas visões e narrativas sobre a pandemia estão em disputa na sociedade, mas num mesmo questionamento: como será esse mundo pós-pandêmico? As pessoas realmente terão mudados suas visões de mundo? As crianças terão mais espaços de escuta, de afetos?

Um movimento necessário a se fazer é pensar nas casas, nas ruas, nas cidades e refletir sobre como fazer com que as crianças sejam cada vez mais escutadas, como possam vivenciar os espaços sem que nós, adultos, sejamos o centralizador das atividades, acabando por podar suas possibilidades de experiências.

Enquanto tivermos a ameaça da Covid-19 manter as crianças em casa parece a nós, adultos, o mais seguro para todos, mas há uma parte da infância, de construção de relações, que está sendo perdida. Crianças estão nascendo e estão confinadas em suas casas sem nunca terem o contato com a natureza, com o colo de seus familiares. Brincadeiras ao ar livre, aproximação com a natureza e contato com outras crianças são agora analisados em prol da segurança e da conservação da vida.

Está chegando a hora de, com segurança, devolver a cidade às crianças, e as crianças à cidade. Para qual cidade queremos ir após a pandemia? Com Paulo Freire (1976, p. 39), pensamos nas relações estabelecidas na sociedade: “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contato, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo.” Sendo ente de relações, é urgente nos colocarmos abertos à realidade, sem deixar de lado as crianças, que estão *com* o mundo não aceitando suas naturalidades, mas o transformando, experienciando, vivendo.

Que chegue logo a hora de sentirmo-nos “impregnados com tão forte sensação de bem-estar físico”, como traz Tuan (2012, p. 142) ao falar de saúde e topofilia:

De tempos em tempos, sentimo-nos impregnados com tão forte sensação de bem-estar físico, que transborda e nos envolve como se fora uma parte do mundo: nos dá vontade de cantar: “Ó! Que manhã tão linda. Ó! Que dia lindo”, como os heróis do musical popular de fins da década de 1940, Oklahoma. As pessoas jovens e sau-

dáveis experimentaram esta disposição, mais frequentemente do que as de mais idade, ainda que somente aquelas podem descrever a sensação com a exuberância de seus corpos.

## Pós-escrito

*De tudo ficaram três coisas  
A certeza de que estamos sempre a começar  
A certeza de que é preciso continuar  
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.  
Por isso devemos:  
Fazer da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um paço de dança...  
Do sonho uma ponte...  
Da procura um encontro.*

(Fernando Pessoa, “Depois de Tudo”, 2010)

## Referências bibliográficas

- AGÊNCIA BRASIL: *Fragilidade de crianças e adolescentes em situação de rua*. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II – Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LIMA, Daniela. *Que corpo é esse que surge da impossibilidade do toque?* Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/101>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- LOPES, Jader Janer M. *Geografia da Infância, justiça existencial e amorosidade espacial*. No prelo.
- ONDJAKI, N. *Os da minha Rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.
- OBSERVATÓRIO DO 3º SETOR. *Pequenos invisíveis*. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/pequenos-invisiveis-70-mil-criancas-vivem-nas-ruas-do-brasil/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

- OBSERVATÓRIO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *CENÁRIO DA INFÂNCIA*: Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- PESSOA, Fernando. *O Livro do Desassossego*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Edições Almedina: Coimbra, 2020.
- TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Londrina: Eduel, 2012.
- TUAN, Yu-Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. Londrina: Eduel, 2013.





Silêncio e Inquietude:  
Confinamentos  
ou nem Tanto Assim  
– E as Condições  
de Ser Criança  
e Adulta em  
Pandemia



# Exílios Espaciais, Geografia da Infância e Cidades: Quando Rios em Paredes Desaparecem

Jader Janer Moreira Lopes  
Sara Rodrigues Vieira de Paula

## 1. Havia objeto no canto

*Ali naquele canto, onde a parede comprida encontra o chão estendido e que cabia todo seu corpo cheio de palavras e de movimentos, ela encontrou um lápis caído e esquecido. Nem sabia que aquele objeto tinha esse nome, só sabia que tinha um certo encanto (...).*

**H**á palavras ditas em forma de epígrafes. Pedimos-lhes que as deixem por aí, penduradas em sua plenitude de origem que dá começo a qualquer escrita. Como se pode observar, estão sem autoria grafada, mas não há por que trazer isso agora. Devem existir apenas como traços de nascimento, marcas de nascença e voltaremos a elas nas muitas linhas aqui escritas, mas, como é preciso começar, façamos!

Dissemos sobre palavras, essa grandeza humana, continuemos com elas. Todas as palavras possuem um determinado *terroir*, estão sempre envolvidas e abraçadas pelos contextos a partir dos quais vêm ao mundo, nascimentos na (e da) vida de quem as forja. Essas circuns-

tâncias, porém, não significam enquadramentos, ao contrário, são enredos que enunciam e anunciam um presente, sua relação para um passado, ao mesmo tempo que fiam tecidos para olhar ao futuro. Toda palavra, nesse sentido, é uma escolha; uma escolha de espaços, tempos e sentidos; uma escolha de quem a faz e de quem, ao escutar, escolhe como irá ocorrer seu acolhimento, sendo essa interface que cria a semântica de suas existências. Bakhtin (2011), nos “Apontamentos de 1970”, nos lembra que dizer e ouvir são atos responsivos e que há uma separação tênue, mas intensa, entre silenciar e calar, pois, se o primeiro aponta para uma ausência de sons, de ruídos, o segundo é uma posição ética para com o outro.

Por isso, fizemos nossas escolhas e gostaríamos de começar com três narrativas, que são nossos refúgios pessoais para começar este diálogo com quem lê estes vocábulos. Eles estão localizados em três espaços e tempos diferentes, mas se encontram por falar das crianças e de seus habitats urbanos:

### **Espaço 1: Distrito de Bamberg. Alemanha.**

#### **Anos 20/Séc. XX. Martha Muchow. Observando as crianças e adultos nas docas dessa região**

Uma primeira diferença está na perspectiva do que define o próprio local: para os construtores do lugar, para os adultos que utilizam o espaço em sua funcionalidade, o centro focal daquele espaço é na parte baixa, próximo à borda da água; para as crianças, o seu encantamento começa com a periferia do espaço e define-se com uma cerca de madeira de, aproximadamente, 1,5 metro de altura, que envolve o local. A cerca no mundo adulto possui duas funções: definir a fronteira entre a rua e o local, funcionando como um parapeito que protege os transeuntes de cair, ou seja, é um impedidor do movimento e tem como definidor perceptivo principal um sinal ótico; para as crianças, a cerca, por sua vez, é um marcador tátil, pois essas logo buscam entrar em contato com ela, deixando de ser um inibidor do movimento, para se

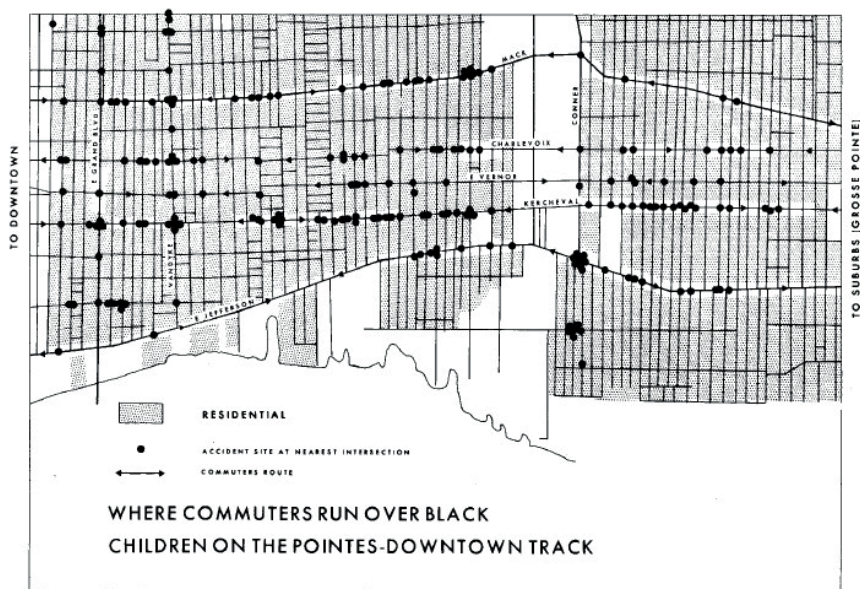


transformar em objeto de ação. Assim, o contato, a experiência tátil é o que prevalece: toques, escaladas, mãos deslizantes estão sempre presentes. A cerca, no mundo adulto, para e direciona o movimento; no mundo das crianças, é um convite para seu agir (LOPES; FICHTNER, 2017, p. 768-769).

## Espaço 2: Detroit. Estados Unidos.

### Anos 60 e 70/Séc. XX. Bill Bunge. Expedições geográficas em localidades da cidade

Um estudo com as crianças dessas comunidades e a observação etnográfica permitiram criar um mapa sobre o alto número de mortes por atropelamentos que envolviam as crianças negras e os carros, com o título *Where Commuters Run Over Black Children on the Pointes-Downtown Track*.



Fonte: Notas III da Expedição.

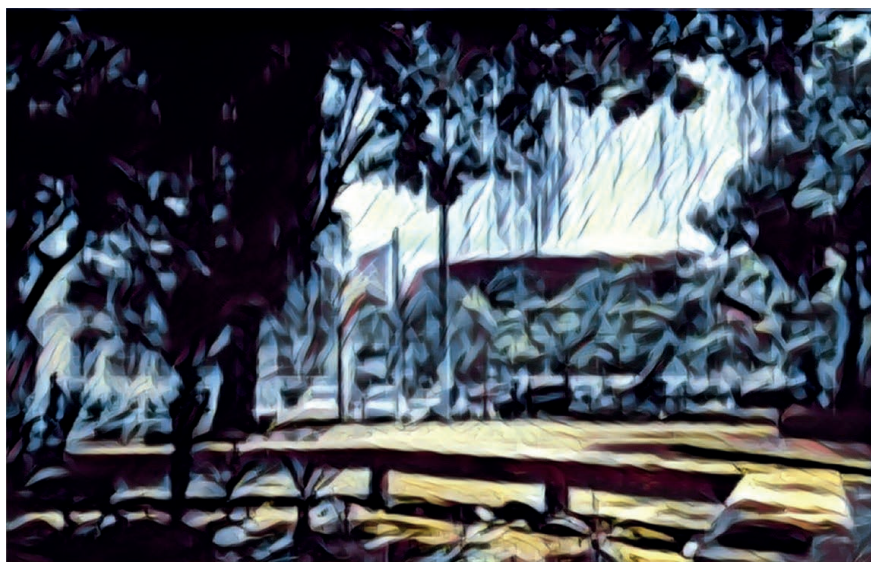
Disponível em: <http://freeuniversitynyc.org/files/2012/09/Detroit-Geographical-Expedition-and-Institute-1971.pdf> (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 206).

### **Espaço 3: Niterói. Brasil. Primeira década dos anos 2000.**

**Jader Janer. Em uma praça da cidade.**

**Observando a vida de crianças que ali viviam**

“Ela era uma das crianças que morava na praça, vivia com sua família e outras pessoas. Ali se acolhia, vendia algumas coisas nos carros que paravam no sinal. Brincava com as outras. A praça era sua paisagem, seu território e seu lugar” (LOPES, 2006, p. 74).



Fonte: LOPES, 2006, p. 73.

Assumidos esses recantos, onde vidas nascem e morrem, usamos das existências desses autores,<sup>1</sup> marcadas como resistências

---

1 Apesar de estarmos como um desses autores, pois a última narrativa faz parte de uma pesquisa desenvolvida em três cidades brasileiras: Juiz de Fora, Niterói e Santo Antônio de Pádua, com financiamento da FAPERJ, no ano de 2006, colocamo-nos na condição de exotopia (BAKHTIN, 2011) e no conceito criado por esse autor de transgrediência. Esse termo aponta para as relações entre duas consciências alocadas em espaços diferenciados, uma consciência capaz de ser o excedente de visão da outra e que permite perceber muitas nuances que não seriam possíveis de existir, se essa situação não se estabelecesse. Ela está presente, por exemplo, na relação do autor com sua obra, com seus heróis criados, quando, em dado momento, a autoria permite observar a criação artística de posições para além do criado. A mesma condição se dá no ato de pesquisa. Esse gradiente espacial é fundamental

por palavras grafadas, para trazer alguns argumentos e postulados que são nossos desejos de partilha. Como qualquer vida se faz em formas de vivências (aqui assumimos o conceito potente criado por Vigotski, em obras diversas<sup>2</sup>), desse mundo social que nos envolve há décadas, recriamos nossos textos, marcados pelos liames entre espaço-vivências-infâncias-cidades, motes persistentes no decorrer de todas essas páginas.<sup>3</sup>

Assim o faremos a partir de cinco seções: I. Topogênese; II. Mas de que espaço falamos? Topogênese e espaço geográfico; III. Topogênese e a cidade como espaço geográfico; IV. Giro Espacial/Virada Espacial/*Spatial Turn* e Justiça Espacial, e por fim, o V. Interspacialidades, Amorosidade Espacial e Justiça Existencial: proposições para além dos Topoadultocentrismos, na aspiração de que o leitor possa palmear, de forma aproximada, como esse movimento se desdobra em interfaces delgadas, quase fugazes, mas que se enlaçam, como no canto em que a parede encontra o chão, ali, onde alguém havia esquecido um objeto rabiscador.

## 2. O objeto, o (en)canto e um rio

Também só ia saber que encanto era encanto depois de muito fazer e viver. A gente aprende a vida existindo nela. Haveria de aprender o seu contrário também, isso acontece com toda palavra, a gente sempre descobre que elas dizem muitas coisas, até os seus revirados.

---

na sistematização das escrituras, nos registros estéticos, pois permite ir além de si mesmo e contemplar, o outro e a si, de muitas posições. Cria condições que outorguem às pessoas irem além de si próprias, de seus limites e recortes axiológicos na e da vida, codificando outras leituras possíveis de um mesmo evento, o que concederia a liberdade e a autoria. É nessa condição que nos encontramos.

2 Para maiores detalhes, ver a Quarta Aula. O problema do meio na Pedologia. Disponível no livro: VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski*. Sobre os fundamentos da Pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

3 Grande parte das afirmações aqui apresentadas fazem parte do projeto atual de pesquisa sob coordenação de Jader Janer Moreira Lopes intitulado “Exotopos e vivências espaciais: espaços acompanhados em bebês e crianças pequenas”, aprovado no comitê de ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo Parecer nº 4.314.532.

Mas, agora, ali, encanto era o canto e o objeto, que ao passar na parede fez na parede um longo rio, que mesmo naquela posição, as águas não entornavam. Já sabia de um rio, o via dos colos em suas andanças pela cidade. Não é que agora acabara de trazer esse rio para o aquele canto (...).

## I. Topogênese

Embora talvez seja este o argumento que mais tenhamos repetido nos últimos anos de nossos escritos e falas em encontros, faz-se necessário trazer novamente estas afirmações, pois elas são o ponto de partida para o que se desdobra nos demais momentos deste texto.

São conhecidas a passagem de Vigotski (obras diversas) e as suas críticas, ao trazer o olhar para o desenvolvimento do ser humano centrado somente na ontogênese, como muitas teorias de sua época (e ainda presentes na atualidade) apontavam. A necessidade de trazer outras dimensões para esse olhar fica explícita na passagem a seguir:

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ele se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural que resultou na transformação gradual do homem primitivo ao homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 151).

Balizados pelos termos de uma época, expressões comuns em seus tempos, essas palavras já organizam uma nova forma de pensar os processos de humanização que se reconfiguram na ideia contemporânea de que a compreensão do humano é uma interface estabelecida entre a filogênese (a história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie) e a

sociogênese (a cultura de um grupo). E, é, exatamente, nesse movimento, no qual muitos planos se cruzam, que apoiamos nosso primeiro dito a ser partilhado: cremos que se faz necessário destacar, aí, mais uma importante dimensão: a da topogênese.<sup>4</sup>

Assumir a topogênese como uma das facetas que fazem parte do processo de humanização é assumir que o espaço é uma categoria fundamental da existência e da vivência humana. Isso porque, muitas vezes, habitamos um espaço, mas, geralmente, somos cegos à sua existência, ou seja, à concepção de que as atividades humanas ocorrem num tempo, mas também ocorrem num espaço, que pessoas possuem uma dimensão temporal (temporalidade), mas também possuem uma dimensão espacial (espacialidade). Nessa perspectiva, os bebês e as crianças, como seres sociais, não estão fora desse processo.

Centra-se aqui o nosso primeiro postulado e a partir dessa afirmativa chegamos ao ponto dois a ser partilhado. Como exposto anteriormente, buscaremos encadear as concepções para criar consonâncias entre as premissas.

## **II. Mas de que espaço falamos? Topogênese e espaço geográfico**

Há muitas formas de pensar o vocábulo espaço: o matemático, o geométrico, o arquitetônico, o sideral, como extensão entre dois pontos, existem muitas possibilidades. Por isso, ao iniciar este trabalho, afirmamos que todo termo possui uma ancoragem territorial, está sempre em redes de tensões, pois a condição axiológica é fundante de qualquer elemento forjado nas relações sociais, desde os gêneros textuais aos campos de conhecimento. Já nos lembramos, em outro texto (FRIGÉRIO; MARQUES, 2020, p. 119), de Roland Barthes, em sua aula inaugural no Colégio de França, no ano de 1977, na cadeira de Semiologia Literária: “É preciso primeiramente dizer de novo que as ciências (pelo menos aquelas que tenho alguma leitura) não são

---

4 O termo *topo* é um radical de origem grega que se liga à dimensão do espaço e designa lugar, local, usado na conjunção de outras expressões, como em topografia. Aqui, ele servirá para trazer a criação de alguns vocábulos específicos em torno dos quais nosso trabalho de pesquisa com os bebês e as crianças têm sido construídos.

eternas: são valores (...)” (FRIGÉRIO; MARQUES, 2020, p. 119).

Mas falar em axiologia das palavras remete, obrigatoriamente, a Bakhtin (2010), que aponta que não basta fazer a escolha pelo conteúdo, uma vez que a ele sempre se agrega esse escopo valorativo. Vejamos:

(...) Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional. Há palavras que significam especialmente emoções e juízos de valor: “alegria”, “sofrimento”, “belo”, “alegre”, “triste” etc. Mas esses significados também são neutros como todos os demais. O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata (...) (BAKHTIN, 2010, p. 51-52).

Há o conteúdo, mas há o enunciado. Nesse sentido, quando trazemos a concepção de uma topogênese como uma importante marca no processo de humanização, falamos de um espaço que é geográfico, ou seja, aquele que “surge na história através da organização territorial dada pelo homem à relação com meio (...) Cada tempo é sua forma de espaço (...) o espaço seria, assim, um ente essencialmente social” (MOREIRA, 2007, p. 43).

Um espaço que se faz na unidade sociedade-natureza-pessoa e, por ser um ente social, é sempre uma linguagem. Como tal, ele se expressa em formas materiais e simbólicas, em expressões que podem ser nomeadas, e também em suas condições axiológicas, como paisagens, como territórios, como lugares, regiões e muitas outras manifestações, pois, como a vida é uma dinâmica processual, há muitas organizações desses espaços em constantes construções, em existenciais ainda não nomeados.

Aqui, deveríamos fazer uma pausa para falar da relação que as crianças estabelecem com os espaços, como suas vivências criam espacialidades novas e muitas vezes invisibilizadas pela falta de substantivos, verbos, adjetivos ou outras categorias de nossa língua. Em tese, o nomeado não existe, mas seria importante nos perguntar: para quem? Mas como esta não é a temática deste texto, apenas tan-

genciamos esses dizeres, para lembrar: olhemos para o novo, para o inexistido, para os bebês e crianças como seres em potência da reinvenção de histórias e geografias.

Continuemos. Voltemos ao tema central de nossas exposições. Como o ser humano é um ser de linguagem e forjado na linguagem, cuja consciência tem sua origem na vida outra, devemos considerar também que existe uma que é também geograficamente espacial. Isso significa trazer como postulado que os bebês e crianças humanas nascem num mundo de paisagens, de territórios, de lugares, em todas essas expressões nomeadas e não nomeadas, e é, a partir delas, que ocorre o desenvolvimento.

No constante diálogo com esses contextos geográficos, que são textos, é que elas reelaboram, em suas autorias, a sua própria forma de existir. Vigotski (2018) nos lembra dessa condição, ao trazer o conceito de reelaboração criativa (e ao mesmo tempo criadora), quando nos mostra como as brincadeiras infantis nunca são uma mera recordação do vivido, mas sempre uma recriação das impressões que foram vivenciadas em seus múltiplos contextos.

O mesmo pode ser dito dessa linguagem espacial. Com isso, podemos falar em uma dimensão geo-histórica do humano e não somente numa perspectiva histórica, como muitas vezes aparecem em nossos documentos.

Creemos que, depois dessa afirmação, já podemos partir para o terceiro ponto de nossas considerações.

### **III. Topogênese e a cidade como espaço geográfico**

Na Geografia, os estudos sobre as cidades envolvem uma vasta referência bibliográfica, o que nos obriga também a fazer algumas escolhas de onde narrar. Para nossas reflexões, partiremos do diálogo com uma obra clássica da Geografia Urbana brasileira, escrita nos anos 1990, pelo professor Maurício de Abreu, intitulada *A Evolução urbana do Rio de Janeiro* (1997).

Nesse livro, o autor tenta mostrar as transformações que ocorreram na cidade do Rio de Janeiro, então capital federal do Brasil, e como ela deixou de ser aquilo que chamavam de uma cidade colo-

nial, de pedestres, para, em nome da modernização, se configurar, a partir de um conjunto de ações do poder público, como uma cidade capitalista, uma metrópole.

Segundo Abreu (1997), essa cidade colonial era uma cidade marcada por poucos trabalhadores livres, onde as formas e funções espaciais se mesclavam intensamente. Não havendo nítidas separações entre os segmentos sociais e funcionais, a vida se misturava em suas variadas características, as diferenças se expressavam mais pelas aparências em escalas de moradias, como, por exemplo, a aparência das residências, do que pela organização espacial da cidade em sua totalidade.

Porém, as transformações socioeconômicas mundiais e a afirmação do modelo capitalista que irão marcar os preceitos do que se convencionou chamar de modernidade iriam chegar também a essa localidade da região tropical. Assim,

(...) a capital federal passa por intensas modificações. As ruelas estreitas, típicas de uma cidade colonial, cedem lugar para amplas avenidas, cortiços são banidos em nome da higiene, novas lojas são erguidas seguindo os padrões dos boulevards franceses, as ruas, os bairros são renomeados, substituindo antigas nomenclaturas populares por nomes “oficiais”. Essa intensa campanha de saneamento urbano busca erradicar os males tropicais, como varíola, peste, febre amarela e muitos outros que precisam ser eliminados, sedimentando as propostas higienistas que se fortaleciam. Populações inteiras são deslocadas, novos símbolos urbanos são erguidos nas paisagens (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 203).

E, no caso do Rio de Janeiro, há um ícone que irá ser o símbolo desse processo:

Talvez o exemplo mais significativo desse processo possa ser o desmonte do Morro do Castelo, completamente varrido no ano de 1921, na gestão da prefeitura de Carlos Sampaio. Considerado um morro apinhado de cortiços e casarões antigos, que impedia a circulação de ventos e bons ares na cidade, além de ser



responsável por enchentes e mau cheiros, constituía, portanto, um lócus a ser erradicado (LOPES; FER-NANDES, 2018, p. 204).

Apesar de Abreu (1997) trazer, em seu estudo, o Rio de Janeiro como exemplo, ele irá apontar que essa será uma tendência, uma perspectiva que estará presente em quase todos os núcleos urbanos brasileiros e, quiçá, no mundo como um todo.

E o que caracterizaria essa nova ordenação urbana?

Teremos um espaço novo marcado por fortes estratificações, por uma segregação socioespacial, por um intenso fluxo de pessoas e de mercadorias, pela coisificação do humano, que deve ter seu valor na força de trabalho e no movimento, por novas escalas, por desigualdades, pela velocidade, pela racionalidade intensa e por muitas outras lógicas que fazem do tempo cronológico e de sua produtividade uma das marcas centrais da lógica espacial. Assim, as cidades se valem por suas funcionalidades produtivas e especulativas, por suas forças em produzir e reproduzir o capital, que chega de forma desigual a seus moradores, a seus habitantes. Para os que não produzem, este é um espaço que não lhes cabe!

Esse modelo espacial urbano nos leva, obrigatoriamente, a perguntar: Qual é a oferta socioespacial que nossas cidades, nessas lógicas, trazem para as crianças? Para os bebês? Para as variadas infâncias? Quais as paisagens de infâncias que existem? Como ficam as relações escalares? Como ficam as temporalidades infantis? Como ficam as corporeidades infantis? Suas espacialidades? Os espaços de pausas? Seus devaneios? Há espaços, nesse novo espaço, para suas vidas? Ou eles se encerram em parcelas delimitadas por fronteiras de praças, parques; por paredes institucionais; por paredes de redes de consumos? Onde elas habitam?

Se, como apontamos anteriormente, a vida humana se inicia na vida ofertada dos que já por aqui estão, há uma pergunta crucial a ser feita, quando falamos desse espaço geográfico que são as cidades: como as vivências espaciais das crianças se relacionam com as ofertas de vivências socioespaciais das cidades?

Stuart Aitken (2018) nos ajuda a responder, ao tencionar afirmativas consolidadas em alguns discursos urbanos. Segundo ele, falamos muito no direito à cidade, mas ele nos interroga: mas qual cidade? Melhor ouvir seus próprios escritos:

I suggest another way forward, a way that dispels with vigor and assurance, the last vestiges of the unattainable Vitruvian ideal. What happens if we give up on children as monadic beings, as subjects and objects of rights, with all the specific and singular rights that accrue to those positions? My concern with the positioning of the UNCRC and the new sociology of childhood is that they do not untie connections to children ‘becoming-the-same’ as us, eventually. At some point, the monadic child becomes the monadic adult. One problem of the UNCRC’s focus on the singularity of young people and the new sociology of children elaborating the importance of children ‘being’ rather than ‘becoming’ is seen in the plethora of contemporary childhood studies that include people in their twenties and thirties as young people. Coming from Deleuze and Guattari (1983, 1987), I prefer to think of young people as ‘becoming-other’, and giving up to them the space to become something different, something surprising, something unimaginable. Echoing David Harvey’s (2008) sentiments on the rights to the city, I prefer to give young people the right to create and recreate space and, by so doing, to recreate and recreate themselves and the world (p. 709).<sup>5</sup>

---

5 Eu sugiro outro caminho a seguir, um caminho que desfaz com vigor e segurança os últimos vestígios do inatingível ideal vitruviano. O que acontece se desistirmos das crianças como seres monádicos, como sujeitos e objetos de direitos, com todos os direitos específicos e singulares que acumulam para essas posições? Minha preocupação com o posicionamento da “UNCRC” (Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças) e a nova Sociologia da Infância é que não desfaçam as conexões com as crianças, “tornando-se iguais”, eventualmente, igual a nós. Em algum ponto, a criança monádica se torna o adulto monádico. Um problema do foco da UNCRC na singularidade de jovens e a nova Sociologia da Criança elaborando a importância das crianças ‘serem’ em vez de ‘se tornarem’. Isso é visto na infinidade de estudos da infância contemporânea que incluem pessoas na casa dos vinte e trinta anos como jovens. Vindo de Deleuze e Guattari (1983, 1987), prefiro pensar em jo-

Seguindo as orientações de Zigmunt Bauman (2008), ao trazer a situação dos “resíduos” humanos como uma das presenças marcantes do mundo moderno, ele nos incita a buscar qualquer temática de estudo nas redes virtuais mundiais. Isso porque, segundo suas ideias, essa memória eletrônica é sempre reveladora, tanto da circulação quanto dos sentidos que esses assuntos apresentam nos territórios nos quais as buscas ocorreram. Embora assinala que a busca nos periódicos, nas teses, nas dissertações seja essencial, ele afirma que é importante acessar outras memórias contemporâneas e compreender o que seus resultados nos revelam.

Assim, colocando algumas palavras em um desses buscadores (que nem precisam ser reveladas), muitas páginas se abriram sobre crianças que morreram vítimas de balas perdidas, pelas violências urbanas e outras situações presentes em nossas cidades. O que reforça a questão trazida por Aitken (2008): o direito é a qual cidade?

Aqui, seria importante voltar à pausa que apontamos anteriormente, mas vamos apenas abreviar o já dito: olhemos para a capacidade criadora dos bebês e crianças. Há indícios de outras espacialidades possíveis presentes em suas atividades, que são sempre atitudes sociais.

Vamos ao próximo argumento.

#### **IV. Giro Espacial/Virada Espacial/Spatial Turn e a Justiça Espacial**

A noção que envolve o termo “virada espacial” (SOJA, 2014) está fortemente marcada pela concepção de que a espacialização da vida e dos eventos é essencial na compreensão do existir, de que o espaço geográfico não é apenas um atributo físico, um palco onde se desenvolvem as relações sociais, acidentes naturais ou meras fronteiras desenhadas planejadas em formas de mapas, de maquetes, cenários ou outras materialidades que o separam da vida humana.

A virada espacial, que não é um movimento exclusivo da ci-

---

vens pessoas como ‘se tornando outras’, dando a elas o espaço para se tornarem algo diferente, algo surpreendente, algo inimaginável. Ecoando os sentimentos de David Harvey (2008) sobre o direito à cidade, prefiro dar aos jovens o direito de criar e recriar o espaço e, ao fazê-lo, recriar e recriar-se e o mundo (tradução livre)

ênica geográfica, também emerge em diversos outros campos de conhecimento e pauta-se no reconhecimento de que as geografias e todas as expressões espaciais que dela se desdobram (já apresentadas anteriormente) são perspectivas essenciais que fazem parte intrínseca das relações econômicas, políticas e de todas as facetas que formam a sociedade. O espaço geográfico não seria, assim, o tablado onde se erguem as cidades, as casas, as ruas, as instituições e outras propriedades sociais, onde se ergue a sociedade, seria a própria sociedade.

Em recente matéria (FRIGÉRIO; MARQUES, 2020, p. 122), afirmamos:

Para mim, nisso se localiza o objetivo da Geografia, como campo de conhecimento: compreender a espacialização da vida na sociedade, assim como o seu inverso. Essa curta afirmação guarda muitos desdobramentos (...) faz-se necessário destacar que (...) recolhemos os vestígios dos espaços refratados e tecemos o mundo como linguagem. Entender o mundo (...) apresenta diferenças em interpretar a espacialização da vida no mundo, pois esse declarar último envolve um encontro: só é possível compreender o mundo, a sociedade como um espaço geográfico se você [simultaneamente] compreende-se [consciência no sentido bakhtiniano] no mundo e na sociedade. A unidade sociedade e natureza, há de se ter a unidade pessoa e sociedade (...).

É alocando e reconhecendo a virada espacial que chegamos a outro encontro essencial: não é possível falar de uma justiça social, sem falar em uma justiça espacial (SOJA, 2014), facetas de uma mesma moeda, muitas vezes cindidas em nossos estudos e reflexões, cirurgicamente separadas em nossas análises, mas impossíveis de existirem sem coabitarem. Soja (2014) nos aponta:

Guiando esa exploración desde el principio, se trata de la idea de que la justicia, se defina como se defina, tiene consecuencias geográficas, una concepción espacial

que es algo más que una simple reflexión de fondo o un conjunto de atributos físicos que se trazan descriptivamente. (...) la geografía, o “espacialidad”, de la justicia (...) es un componente integral y formativo de la propia justicia, una parte vital de cómo la justicia y la injusticia se construyen socialmente y evolucionan con el tiempo. Visto así, la búsqueda de la justicia espacial deviene fundamentalmente, casi inevitablemente, una lucha por la geografía (...) (SOJA, 2014, p. 33).

Olhemos as crianças brasileiras e de diversos outros espaços geográficos desse planeta e, a partir de suas vidas (e mortes), indaguem: como pensar em justiça social, sem considerar a justiça espacial?

E, com isso, chegamos ao último de nossos postulados.

## **V. Interespacialidades, Amorosidade Espacial e Justiça**

### **Existencial: proposições para além dos Topoadultocentrismos**

O que tudo que foi expresso até esse momento nos permite afirmar? Como a noção de virada espacial, de justiça espacial se estabelece em nossas relações de trabalho, quer seja nas instituições em que desenvolvemos trabalhos cotidianos com bebês e crianças, quer nas ações presentes em muitos locais de nossas cidades, de nossas vilas, bairros e outros espaços que fazem parte de nossas rotinas de viver?

O reconhecimento da linguagem espacial como uma das marcas do humano, uma das interfaces fundantes de nossas singularidades no mundo, nos levou a assumir que qualquer espaço geográfico e suas vivências são sempre um *interespaço*, a espacialização da vida se faz sempre nos liames sociais. Aquilo que Vigotski nomeou como as funções mentais superiores (em suas diversas obras), que seriam tipicamente humanas e que teriam sua origem nas relações sociais, mediadas pela vivência (que ele reconhece como o centro dos estudos do desenvolvimento), porta-se também como uma margem geograficamente espacial. Isso porque,

se a história humana produz o espaço geográfico, as paisagens, os territórios, os lugares, são esses que possibilitam os próprios processos humanos. As novas gerações ao nascerem encontram uma história da humanidade a partir dos espaços erguidos na superfície terrestre, estão entre os primeiros processos de mediação. As “formas” erguidas (entendidas aqui em seu caráter material e simbólico) são frutos da história humana, mas ao mesmo tempo são locais de onde a história humana constantemente se inicia; é fim, é começo, é gênese, formam as relações espaciais humanas, não são vazios. Se o espaço geográfico é produzido e produz a história humana, constitui também o humano (LOPES, 2013, p. 130).

É nesse sentido que assumimos o conceito de interespacialidade, pois reconhecemos que todo espaço, por ser geográfico, por trazer a unidade sociedade-natureza-pessoa, só pode ser compreendido em sua dimensão de relação, de *inter*, das fronteiras de um eu, que não se acaba no meu mundo externo, nem em meu mundo interno, mas sempre no enleio dessa unidade. Qualquer vida é vivência, inclusive a espacial, qualquer vida (espacializada) é sempre *[con]vivências e [co]existências* (LOPES, no prelo).

Lembremos de Paulo Freire (1989). Uma de suas obras que mais nos marcou, entre tantas outras, foi seu trabalho com os educadores de rua e o trabalho desenvolvido por eles com essas crianças que faziam desse lócus urbano suas vidas. Há muitas passagens que poderíamos trazer, mas ficaremos em apenas uma:

Ouvindo os Educadores de rua falar, discutir, indagar sobre o que estão fazendo, fazemos uma observação (...) que o compromisso fundamental é com a transformação do mundo (...) Evidentemente, esse compromisso é amoroso (...). O nosso amor por esses meninos negados no seu direito de ser só se expressa automaticamente quando nosso sonho é o de criar um mundo diferente (FREIRE, 1989, p. 20).

Falar em interespacialidade não significa apenas criar mais um vocábulo a fazer parte dos termos e conceitos acadêmicos que

envolvem os campos de saberes, mas assenta-se nas afirmações expressas por Paulo Freire (1989) que abordam um pacto ético entre as vidas das pessoas, entre seus espaços vividos, entre os espaços ofertados e as vivências que deles se forjam. Um pacto que possa, no encontro amoroso, ser revolucionário, por conter a condição e a constância da transformação.

Por isso, ao falarmos em interespacialidade e colocarmos nessa conversa os bebês e as crianças, as relações de [*con*] e [*inter*], somos obrigados a falar em uma justiça existencial (LOPES, 2019) que está sempre acompanhada de uma amorosidade espacial (LOPES, 2019). Uma amorosidade para com o outro que, nesse caso, possa romper com aquilo que temos nomeado por *topoadultocentrismo*, ou seja, a produção de um espaço marcadamente centrado nas posições adultas, em suas escalas de existir e na negação das linguagens espaciais de crianças e bebês (LOPES, no prelo).

A virada espacial sobre a qual se debruçam muitos campos de estudos na contemporaneidade, a justiça espacial como uma das lutas sociais de muitos pesquisadores devem, a nosso ver, sempre envolver a noção de justiça existencial, de amorosidade espacial para com os bebês e as crianças e, com isso, o rompimento de uma lógica topocêntrica do mundo adulto e a busca de um desejo de estar na relação que gera mudanças, mesmo que ainda não nomeadas. Foi assim que o rio que estava na parede desapareceu.

Caminhemos para o final.

### 3. E o rio desapareceu

*E não era um rio...*

Fecharemos este texto com poucas palavras. Já há muitas escrituras. Deixamos possíveis desdobramentos para continuarmos nossas conversas em outros momentos e encontros. Mas precisamos pedir, ainda, algumas coisas.

Pensem nas nossas cidades, nas nossas ruas, nas instituições que recebem os bebês e as crianças, nos múltiplos espaços, nas vá-

rias paisagens, nos territórios, nos lugares, nos símbolos urbanos, nas toponímias, nas formas erguidas, nos contextos espaciais e façamos mais uma pergunta: como forjar geografias que criem presenças que impeçam que os bebês e as crianças não se tornem exilados em meios às nossas próprias existências?

Retornamos às várias epígrafes que foram por nós criadas, para este texto, e trazemos a final como um pequeno posfácio:

Eram palavras são minhas, por isso foram escritas em minha forma de olhar aquele traço feito na parede: talvez fosse um rio ou apenas um rabisco. Escolhi ser rio. Decerto pelos passeios em que fazia, levando aquela menina bem pequena em meu colo, pelas margens do rio de minha cidade. Era a vida dela criando a minha. Era a minha vida criando a dela. Tive que olhar, ouvir e sentir, estar mais perto. O rio se desfez, desapareceu. Era um balbucio. Um belo balbucio. Quem irá saber?

## Referências bibliográficas

- ABREU, Maurício de. *A evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Iplan, 1997.
- AITKEN, Stuart C. Rethinking child rights through post-child ethics. *Educ. Foco*. Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 705-714, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20098>.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética. A teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAUMAN, Zigmunt. *Vidas Deperdiçadas – La Modernidad y su Parias*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educadores de Rua. Uma abordagem crítica. Alternativas aos meninos de rua*. Bogotá: Editorial Gente Nova, 1989.
- FRIGÉRIO, Regina Célia; MARQUES, Roberto. Entrevista com o professor Jader Janer. *Revista Giramundo*. 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2582>.
- LOPES, Jader Janer M. *Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças?* Relatório de Pesquisa. FAPERJ, 2006.
- LOPES, Jader Janer M. A natureza geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. In: TUNES, Elizabeth (org.) *O fio tenso*



- que une a psicologia à educação*. Brasília: UniCEUB, 2013. Disponível em: [https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/4409/4/Web%20O%20FIO%20TENSO%20QUE%20UNE%20A%20PSICOLOGIA%20%C3%80%20EDUCA%C3%87%C3%83O\\_Elizabeth%20Tunes.pdf](https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/4409/4/Web%20O%20FIO%20TENSO%20QUE%20UNE%20A%20PSICOLOGIA%20%C3%80%20EDUCA%C3%87%C3%83O_Elizabeth%20Tunes.pdf).
- LOPES, Jader Janer M. Geografia da Infância, justiça existencial e amorosidade espacial. Conferência na mesa “Geografias Escolares e as Viradas Espaciais”. In: XIII ENANPEGE: A GEOGRAFIA BRASILEIRA E A CIÊNCIA-MUNDO: PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO. 2019. São Paulo. *Anais (...)*. São Paulo: USP, 2 a 6 de setembro de 2019.
- LOPES, Jader Janer. *Terreno Baldio*. No prelo.
- LOPES, Jader Janer M.; FERNANDES, Maria Lídia B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. *Educação*, v. 41, n. 2, p. 202-211, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30546>.
- LOPES, Jader Janer M.; FICHTNER, Bernd. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. *Revista de Educação Pública*, v. 26, n. 63, p. 755-774, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5564>.
- MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.
- SOJA, Edward W. *En busca de la justicia espacial*. Valência: Tirant Humanidades, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico*: livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *A história do comportamento. O macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



# Vestígios de Vida: Desenhando o Cotidiano de Crianças em Situação de Rua na Cidade de São Paulo

Lilith Neiman

## Introdução

Este texto apresenta o recorte de uma experiência em campo, parte de um contexto maior de pesquisa de doutorado em andamento.<sup>1</sup> Esta pesquisa busca responder como é ser criança em situação de rua na cidade de São Paulo, tendo como objetivo conhecer as práticas espaciais e as relações cotidianas estabelecidas pelas crianças que se encontram neste contexto. Alguns questionamentos tangenciam esse objetivo: o que fazem as crianças em situação de rua em seus cotidianos? Como usam o espaço urbano? Quais as relações estabelecidas por elas no espaço da rua? Que conceitos de cidade e de uso do espaço entrelaçam a construção de uma ideia de infância?

Neste momento, levanto tais questões, mas não aprofundo análises sobre os dados construídos em campo, ainda muito incipientes por conta do caráter inicial da pesquisa. Meu objetivo neste texto é compartilhar o processo de entrada em campo e construção metodológica

---

<sup>1</sup> *Ser criança nas ruas de São Paulo: usos do espaço urbano por meninas e meninos em situação de rua*. Doutorado iniciado em 2020 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP.

associada à prática do desenho. Assim, a partir de minha experiência de pesquisar desenhando, busco contribuir para reflexões sobre o uso do desenho como metodologia de observação no/do espaço urbano e em pesquisas com crianças.

Em 2020, diante do contexto da pandemia do coronavírus, penso sobre estratégias possíveis de inserção em campo em um momento em que o cuidado com a saúde exige distanciamento social, inviabilizando minha presença em centros de acolhimento e em atividades de contato mais direto e prolongado com as crianças planejadas inicialmente. Buscando outras possibilidades de entrada em campo para registrar tal situação, nos meses de outubro e novembro passo a caminhar pela avenida Paulista em busca de vestígios de presenças infantis no contexto da crescente população em situação de rua. A escolha pela avenida Paulista se dá por seu caráter simbólico e também pelo aumento da população de rua localizada nessa região.<sup>2</sup> Pensar as tensões e contradições entre as investidas modernizantes por parte do poder hegemônico e os usos do espaço por aqueles que destoam e se opõem a tal projeto é parte das reflexões que desenvolvo ao longo do texto. Utilizo o desenho como metodologia investigativa que permite, ao evocar o olhar demorado, o estranhamento necessário ao olhar sobre o espaço familiar da avenida Paulista, buscando ver as práticas espaciais ali presentes para além das representações sociais compartilhadas.

Como apresentarei ao longo do texto, são diversas as contribuições do desenho em pesquisas etnográficas, sobretudo relacionadas ao cultivo deste olhar sensível necessário às observações em campo. Meu primeiro contato com o uso do desenho em pesquisas no contexto urbano foi a partir das publicações de Karina Kuschinir (2012a, 2012b) sobre o Urban Sketchers, movimento organizado de

---

2 Em live organizada pelo Fórum Regional de Defesa do Direito da Criança e Adolescente – Sé, realizada no dia 31 de julho de 2020 e disponível em <https://www.facebook.com/frddca.se/videos/627213857926509/>, o coordenador do Serviço Especializado de Abordagem Social-SEAS unidade Santa Cecília-Criança e Adolescente, Luiz Atibaia, informou que sua equipe atendeu 48 famílias na avenida Paulista no período de janeiro a julho de 2020. 35 meninos e 26 meninas compõem essas famílias, totalizando 60 crianças atendidas.

peças que desenham nas/as cidades, cujo lema já nos revela muito: “conhecer o mundo, um desenho de cada vez” (KUSCHINIR, 2012b, p. 4). A ideia de conhecer uma cidade a partir da possibilidade de desenhá-la acompanhou minhas reflexões durante o mestrado, em que acompanhei a criação de desenhos e fotografias no centro de São Paulo por crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil. Agora, no doutorado, expando o uso do desenho em meu percurso de investigação, utilizando-o como recurso para conhecer, descrever, compreender e mostrar.

No campo dos Estudos da Infância, utilizamos os desenhos das crianças em nossas metodologias de pesquisa, considerando-os como fonte documental e em relação com contextos históricos e sociais mais amplos (GOBBI, 2013). Porém, embora defendamos, na compreensão sobre as manifestações infantis, a importância da experiência de criação de desenhos como também experiência de conhecimento, quando vivemos a prática de pesquisar em campo utilizamos prioritariamente a linguagem escrita como forma de expressão de saberes e conhecimentos. Me interessa ampliar as concepções que temos que validam o desenho das crianças participantes de nossas pesquisas para incluir a possibilidade de sermos pesquisadoras adultas que também desenham. É um convite a pensarmos de que forma nos deixamos atravessar por outros sentidos quando vamos ao encontro, no mundo, de nossos temas de pesquisa. Assim, a menção aos vestígios de vida no título deste texto se refere, além da presença das crianças no espaço urbano, à proposição feita por Tim Ingold (2012, 2015) – ao abordar a Antropologia – por movimentos de pesquisa restaurados à vida.

## **Crianças em situação de rua na cidade de São Paulo: dados e contextos**

O último censo oficial municipal sobre a população em situação de rua foi feito em 2019 e divulgado em janeiro de 2020. Seus dados apontam para 24.344 pessoas em situação de rua na cidade de São Paulo, representando um aumento de 54% em rela-

ção ao censo anterior, de 2015. Ainda segundo o censo, dentre esse número total, 436 são crianças (menores de 11 anos), estando 369 em acolhimento nos centros cadastrados pela prefeitura e 67 em situação de rua. Embora os dados sobre os adultos apontem para uma expressiva maioria de homens nas ruas (20.364 contra 3.604 mulheres), ao olhar os números referentes às crianças, temos uma proximidade maior entre os números de meninos e meninas, sendo elas a maioria em situação de rua (188 meninos, 244 meninas). Com relação à raça, o censo aponta 141 crianças pretas ou pardas, 118 brancas, duas amarelas e duas indígenas.

É importante destacar que desde a divulgação do censo, grupos e movimentos sociais ligados à população de rua questionam os resultados apresentados e o processo de coleta de dados, alegando que a inadequação da metodologia utilizada no censeamento resultou em um número muito menor que a realidade de pessoas em situação de rua na cidade<sup>3</sup> (STABILE, 2020). Os dados imprecisos apontam para a necessidade de ações que tornem suas vozes e suas existências presentes nas mais diversas esferas sociais, tendo a pesquisa acadêmica importante contribuição nesse sentido.

O escasso número de pesquisas sobre as crianças em situação de rua pode ser consequência desta escassez de dados oficiais acerca de suas existências nos centros urbanos. Problemas no processo de contagem da população de rua vem de longa data. Fúlvia Rosenberg (1994), ao analisar os dados de contagem de crianças e adolescentes de rua feitos nos anos 1980 e 1990, aponta para um estigma presente na origem da formulação dos dados, que consideravam a pobreza como causa para abandono de menores. Assim, os dados indicavam um número alto de crianças nas ruas, ao considerar todas aquelas oriundas de famílias muito pobres como potenciais crianças em situação de rua. Considerando esse cenário, Fúlvia Rosenberg coordena o relatório de contagem das crianças e adolescentes de rua

---

3 STABILE, Arthur. “Movimentos sociais questionam aumento de 53% no povo de rua.” *Ponte Jornalismo*, 31 jan. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/movimentos-sociais-questionam-aumento-de-53-no-povo-de-rua/>., Acesso em: 15 mar. 2021.

na cidade de São Paulo, executada pela Secretaria da Criança, da Família e Bem-estar Social em 1993, adotando um complexo método com circulação de equipes de contagem por espaços da cidade previamente divididos e classificados como locais de concentração de crianças trabalhando e dormindo na rua. Ao analisar os resultados, cita algumas ações essenciais com base na contagem, destacando as armadilhas de uma compreensão única para o fenômeno e a “necessidade de iniciativas que desafiam estereótipos que vêm alimentando nosso imaginário sobre esse grupo de crianças e adolescentes, estereótipos que endurecem ainda mais as condições de vida nas ruas” (ROSEMBERG, 1994, p. 44).

Cabe às pesquisas mostrar a complexidade de experiências humanas por trás desses números. Por conta das pesquisas realizadas, sabemos que a população adulta em situação de rua é extremamente heterogênea, com grupos diversos que compartilham as experiências de estigma social. As pesquisas, sobretudo as etnografias, têm nos permitido conhecer essa diversidade de experiências que formam o contexto de rua, deslocando a produção de conhecimento focada na falta e escassez e ampliando-a para uma compreensão mais sensível e conectada às agências destas pessoas.

Sobre o contexto específico das experiências de crianças em situação de rua, no campo da Antropologia Urbana e da Sociologia, temos importantes pesquisas com meninas e meninos de idade entre oito e dezessete anos, feitas nas décadas de 1980, 1990 e anos 2000. Essa entrada das ciências sociais no tema dos “meninos de rua”, termo utilizado nesses estudos, foi fundamental para ampliar a compreensão de um campo de pesquisa até então ocupado por assistentes sociais, psicólogos e juristas (GREGORI, 2000). Dentre esses estudos, destaca-se *Viração: experiências de meninos nas ruas*, livro resultante da tese de doutorado de Maria Filomena Gregori, publicado no ano 2000, uma etnografia sobre diferentes agrupamentos de meninos de rua e as políticas públicas de intervenção criadas desde 1991. A pesquisa aponta para a intensa circulação desses meninos pelos espaços da cidade, movimentando-se constantemente e não estabelecendo relações fixas nem com lugares, nem com pessoas. Em

“*Vozes do meio fio*, etnografia de Hélio Silva e Cláudia Milito no Rio de Janeiro nos anos 1990, há grande destaque para as relações estabelecidas entre meninos de rua e de educadores, assistentes sociais e instituições que atuam no acolhimento e atendimento diante da complexidade de movimentação que envolve a vida das crianças retratadas (SILVA; MILITO, 1994). Simone Frangella (2000, 2004), ao pesquisar com crianças de oito a dezoito anos da cidade de Campinas, também ressalta a intensa circulação dessas meninas e meninos pelos espaços da cidade, atentando-se aos efeitos dessas experiências ambulantes nos corpos dessas crianças e estabelecendo relações entre uso do espaço e corporeidade. Estas três pesquisas também apontam para um “saber de rua” (FRANGELLA, 2000) constituído a partir das vivências que comportam outras experiências de cidade: são crianças que circulam pelas ruas desinibidas e autônomas e que narram às pesquisadoras e pesquisadores a atração pela liberdade e pelo estar junto de amigos, aventurando-se na cidade. É importante destacar que as crianças presentes nessas pesquisas têm, em sua maioria, mais de dez anos. Pouco sabemos sobre as experiências de crianças com pouca idade nas ruas.

Conhecer o cotidiano dessas meninas e meninos que, desprovidos daquilo que socialmente estabelecemos como a proteção adulta ideal, vivem nas ruas é de fundamental importância para as reflexões sobre a produção do espaço público brasileiro e sobre a produção da ideia de infância nas cidades. A partir das referências das pesquisas realizadas nas décadas anteriores, podemos investigar as experiências das crianças que hoje, em 2021, encontram-se em situação de rua: divergem e se assemelham àquelas da década de 1990? Inscrevem seus corpos com e no espaço urbano de quais modos?

A importância da atualização desses estudos se dá sobretudo no contexto atual. Uma matéria do jornal *Folha de São Paulo* publicada em 22 de junho de 2019 sobre o aumento da população de rua aponta para alterações nos motivos que têm levado as pessoas às ruas. Segundo a matéria, se antes os conflitos familiares eram citados como principal causa, hoje o desemprego é a explicação mais comum dada pelas pessoas abordadas pela reportagem. No ano de



2020, a pandemia e o esvaziamento dos espaços públicos por parte da população diante da necessidade de “ficar em casa” escancaram a enorme quantidade de pessoas desamparadas por políticas sociais que, sem moradia e auxílio financeiro, permanecem nas ruas da cidade. Segundo dados do Observatório de Remoções,<sup>4</sup> 1.300 famílias foram despejadas somente entre os meses de abril e junho na cidade de São Paulo. Notícias deste ano passam a retratar as histórias de famílias com filhos que chegam às ruas após perda de emprego, ou que saem de suas moradias em regiões periféricas da cidade em busca das doações de refeições que acontecem no centro da cidade, ali permanecendo por alguns dias da semana<sup>5</sup> (PAULUZE, 2020).

Simone Frangella, ao pesquisar sobre o tema no ano 2000, dedica-se à análise de dados governamentais e notícias de jornal e constata que esses registros apontam para uma mudança do perfil da população de rua em São Paulo naquele período: “praticamente inexistente no início da década de 90, registrou-se um aumento grande de famílias inteiras indo para a rua” (FRANGELLA, 2004, p. 83). As manchetes consultadas por ela destacam a presença de mulheres e crianças em um contexto até então majoritariamente masculino. Vinte anos depois, encontro cenário semelhante ao debruçar-me sobre as notícias que narram a situação de rua vivida por pessoas de todas as idades, desde o nascimento.

Os registros que apontam para a presença de mães com filhos ou outros arranjos familiares nas ruas evidenciam a presença de crianças nas ruas desde muito pouca idade. De fato, quem circula por São Paulo pode observar que o expressivo crescimento de pessoas em

---

4 O Observatório de Remoções é mantido pelo grupo LabCidade, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo/FAU-USP). Disponível em: <http://www.labcidade.fau.usp.br/remocoes-aumentam-durante-a-pandemia-despejozero/>.

5 PAULUZE, Thaiza. “Pandemia obriga família a pagar aluguel para manter casa, mas morar na rua por comida: Com despensas vazias, paulistanos vão para calçadas no centro em busca de alimentos” *Folha de São Paulo*, ano 100, n. 33.307, 11 jun. 2020. Caderno Saúde, p. B5. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/06/pandemia-obriga-familia-a-pagar-aluguel-para-manter-casa-mas-morar-na-rua-por-comida.shtml#:~:text=A%20quarentena%20por%20causa%20do,trocam%20o%20teto%20pelo%20relento>. Acesso em: 15 mar. 2021.

situação de rua não inclui somente adultos e adolescentes, mas bebês de colo, meninas e meninos que engatinham, andam e brincam tendo as ruas como lugar de vida. Assim como a população de rua é formada por um grupo heterogêneo e diverso em suas vivências, podemos nos perguntar sobre a diversidade também entre as crianças que compõem essa população. Interessa, sobretudo, a vida daquelas ainda ausentes nas pesquisas já realizadas sobre o tema: as crianças pequenas. Em que se diferem as relações, as experiências e práticas de crianças em grupos desacompanhados por adultos, composto em sua maioria por crianças com idade correspondente à adolescência, daquelas estabelecidas por crianças muito pequenas que estão nas ruas acompanhadas? Como se dá essa relação entre maiores e menores no contexto das ruas? Há políticas públicas constituídas a partir da compreensão da existência de diferenças entre a população infantil em situação de rua?

Há diferentes abordagens e temas nas pesquisas sobre as crianças em situação de rua. Irene Rizzini e Renata Mena Brasil do Couto (2019), ao levantarem os principais temas presentes nas produções brasileiras sobre a vida infantil e adolescente nas ruas, observam que essas se agrupam em pesquisas sobre: os motivos que impulsionam o afastamento da casa e das relações familiares; o universo das instituições e serviços de acolhimento; violência; uso de drogas; trabalho infantil; saúde; educação e relação com a escola.

As etnografias com a população de rua adulta apontam para a importância de ir além da investigação sobre as causas e dimensões socioeconômicas deste fenômeno, buscando olhar para as experiências desses sujeitos. Isso implica em conhecê-las e nomeá-las para além da ótica da falta e do problema social, deslocando o questionamento do porque as pessoas estão na rua, para conhecer seus agenciamentos: “o que a rua cria, o que a rua faz viver, o que a rua alimenta” (RUI; MARTINEZ; FELTRAN, 2016, p. 15). Essa perspectiva se aproxima também da defesa de Michel Agier (2011) por uma antropologia investigativa do fazer-cidade, o agir urbano, que permitiria desvelar os processos produtores da cidade a partir da agência das pessoas e das situações em que estão envolvidas.

Compartilhando desta perspectiva, ao pesquisar com as crianças em situação de rua, busco contribuir para a inserção de investigações no campo dos Estudos da Infância que tenham as experiências das crianças produzidas e produtoras no/do espaço urbano como ponto de partida. Como aponta Simone Frangella, “tornar-se um morador de rua significa alterar o espaço urbano e ser alterado por ele” (FRANGELLA, 2004, p. 36). É o que também constata Maria Filomena Gregori, ao observar diferenças entre os grupos de meninos que pesquisava:

Comparando esses agrupamentos, foi possível reconhecer que há uma significativa variação em seus modos de se relacionar. E, o que me parece mais intrigante: essa variação está diretamente ligada ao estabelecimento de contatos e de convívio com um contexto de interação específico. O que conforma as vivências passa necessariamente pelo exame do que chamei de dinâmica local: a viração e a circulação dependem extraordinariamente do conjunto de práticas e estímulos relacionais enfrentados no cotidiano. Nesse sentido, não existe um perfil genérico, uma conduta padrão ou um comportamento médio. Existem meninos e meninas, alguns agrupamentos e uma variedade considerável de relações, inteligíveis apenas no contexto espacial e temporal em que se realizam (GREGORI, 2000, p. 123).

Portanto, ao considerar o espaço não como mero cenário, mas também como interlocutor da investigação tal como as crianças, podemos nos aproximar das diversas práticas e modos de se relacionar nesse contexto, desconstruindo ideias genéricas e estigmatizadas sobre a experiência de rua e sobre a participação infantil no fazer-cidade. A ampliação dos contextos de pesquisas com as crianças faz-se necessária, também, para trazer ao debate as ideias de infância circulantes e presentes no campo dos Estudos da Infância. Embora seja hoje um campo consolidado, grande parte da produção de pesquisas com crianças acontece em espaços escolares ou espaços fechados (FERREIRA, NUNES, 2014) e corresponde a uma ideia normatizada de infância. As vidas de crianças que estariam à margem de tal normatização moder-

na da infância estariam ainda ausentes no campo acadêmico (MARCHI, SARMENTO, 2017). A pesquisa com crianças em situação de rua contribui, portanto, para tensionar os debates acerca de modelos hegemônicos de infância que historicamente excluem a vida cotidiana de meninas e meninos, tanto no campo teórico como no social.

## **Desenhar para conhecer**

A partir da necessidade de registrar a presença infantil nas ruas de São Paulo durante a pandemia, organizei-me para sair em caminhada nos meses de outubro e novembro de 2020, carregando comigo o objetivo inicial de registrar a dinâmica espacial das crianças em situação de rua. Escolhi como local dessas primeiras caminhadas a avenida Paulista, historicamente constituída no imaginário social como símbolo de modernização e prosperidade da cidade de São Paulo. Marcelo Nahuz de Oliveira (2000) e Heitor Frúgoli (2000) destacam, em suas produções sobre a constituição histórica desse “espaço símbolo” da cidade, que os investimentos simbólicos e econômicos na elaboração dessa imagem são marcados pelas tensões e conflitos com aqueles cujas práticas de uso do espaço da avenida se contrapõem a tal projeto: camelôs, manifestantes, trabalhadores informais, pedintes e meninos de rua. Ao citar os artigos e matérias de jornais da década de 1990 cuja temática é a avenida Paulista, Marcelo Nahuz Oliveira destaca que “quando se opta por abordar a presença de outros atores no espaço físico ou simbólico da Paulista, geralmente essa abordagem cumpre a função de descrever e, principalmente, prescrever a erradicação dessa presença, que passa a ser enquadrada como um desvio na trajetória de produção da paisagem de poder da avenida” (OLIVEIRA, 2000, p. 234).

Caminhando nesse “cartão postal” da cidade, como evidenciar em minhas observações a presença destes que não compõem essa paisagem idealizada? Como ir além das representações compartilhadas socialmente sobre a avenida Paulista como símbolo de uma cidade moderna, para observar os usos do espaço que destoam deste projeto homogeneizador?

Observar, ou “olhar”, como lembra Urpi Montoya Uriarte (2013), não é tarefa simples para aqueles que têm o urbano como contexto de pesquisa. O desafio aumenta quando o que olhamos nos é familiar, como é a avenida Paulista para mim, uma paulistana. Ainda segundo Uriarte (2013), nosso olhar sobre a cidade é marcado pela rotina, pela velocidade e pela intensa circulação. Aquele que transita, de tão familiarizado, apenas passa e não vê. Os espaços urbanos também apresentam excessivos estímulos que tornam nosso olhar disperso: diante de tanta coisa, o que ver? Cabe a quem pesquisa em espaços urbanos desenvolver um “olhar ciente que está olhando, consciente, portanto, da obrigatoriedade de fugir da leviandade, do imediatismo, das aparências” (URIARTE, 2013, p. 7).

O recurso que encontrei para cultivar esse olhar quando estou caminhando pela cidade em busca das crianças foi desenhar em campo, inspirada pela produção das antropólogas brasileiras Karina Kuschnir e Aina Azevedo sobre a presença dos desenhos em pesquisas etnográficas. O desenho traz para o olhar essa intencionalidade, como aponta Paul Valery: “deve-se *querer* para *ver* e essa visão *deliberada* tem o desenho como *fim* e como *meio* simultaneamente” (VALERY, 2003, p. 61).

Karina Kuschnir (2014, 2016, 2019) destaca que embora o uso da fotografia e do vídeo já fossem amplamente utilizados e debatidos dentro da Antropologia, só muito recentemente nota-se o aumento da bibliografia sobre as possibilidades do uso do desenho por pesquisadores. Para ela, que tem trabalhado com oficinas de desenho para jovens pesquisadores e estudantes de Antropologia, “o registro visual do desenho não é apenas uma investigação gráfica, mas também uma maneira de fazer pesquisa e obter conhecimento” (KUSCHNIR, 2019, p. 329). A utilização de desenhos em pesquisa, nessa perspectiva, não se reduz à mera ilustração do texto escrito: o processo de criação de desenhos é o próprio processo de pesquisa, que, como aponta Tim Ingold (2019), une a experiência da descrição com a experiência da observação.

Recuperando o histórico de uso de desenhos na Antropologia, Karina Kuschnir (2016) e Aina Azevedo (2016a) citam as ideias

de Michael Taussig e John Berger sobre o desenho como uma conversa com aquilo que desenhamos, um processo que nos leva a ver. Ambos os autores, ao desenhar, não estão preocupados com o resultado final, mas engajados nos processos de pensamento, indagação e diálogo resultantes dessa ação. É importante destacar, portanto, que a perspectiva de uso do desenho em pesquisas não está vinculada a habilidades extraordinárias ou à criação de produtos (ilustrações), mas busca debater como desenhar contribui para o trabalho de atenção e percepção exigido de nós quando estamos em campo (CABAU, 2016).

Desenhar na avenida Paulista me permitiu experienciar uma característica constituinte do espaço urbano: a impossibilidade de “parar”. Durante a pesquisa de mestrado, em que desenhei com as crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil na região da Praça da República, centro de São Paulo (NEIMAN, 2019), já havia refletido sobre o contraste entre a velocidade da experiência transeunte e a amplitude do tempo contida na ação de desenhar. Agora, novamente desenhando nas ruas da cidade, fui interpelada por seguranças de estabelecimentos e prédios ao sentar em muretas e escadas. Também percebi que “parar” para olhar em meio à intensa circulação da avenida Paulista me gerava desconforto de pensar que aquela ação me tornava um alvo de desconfiança das pessoas. O caderno de campo me ofereceu um apoio diante deste desconforto: ao desenhar, eu estava “fazendo algo” que justificava minha “parada”. Quando estamos nas ruas somos, sobretudo, transeuntes anônimos, pessoas em deslocamento entre um ponto e outro. A permanência nos espaços públicos é indesejável ao ponto do desenvolvimento por parte do poder público da “arquitetura hostil”, com artifícios que dificultam o repouso em bancos, praças ou qualquer outro espaço da cidade que possa suscitar acolhimento como nas recentes notícias de instalação de pedras embaixo de viadutos em São Paulo<sup>6</sup> (PORTAL

---

6 Portal G1. “Gestão Covas instala pedras sob viadutos na Zona Leste de SP, mas retira após acusações de higienismo.” 2 fev. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/02/02/gestao-covas-instala-pedras-sob-viadutos-na-zona-leste-de-sp-e-retira-apos-acusacoes-de-higienismo.ghtml>. Acesso em: 15 mar. 2021.

G1, 2021). Fraya Frehse (2015) utiliza o termo “não-transeunte” para definir aqueles indivíduos que, num espaço organizado para a circulação, permanecem. A pesquisadora observa que os não transeuntes estão às margens ou excluídos do sistema produtivo, como as pessoas em situação de rua, construindo sentidos e usos do espaço em contraposição ao previsto pelo ordenamento urbano hegemônico.

Os primeiros registros que fiz em campo marcam justamente a permanência daqueles que destoam do projeto de uma avenida Paulista veloz e moderna: são desenhos das barracas que se espalham ao longo dos quase três quilômetros. Desenhar a paisagem tão conhecida a partir da presença desses acampamentos é marcar nesses registros as moradias improvisadas e precárias erguidas no símbolo da “cidade que não para”. Como lembra Simone Frangella,

Do ponto de vista da paisagem urbana, as habitações informais configuram uma desarrumação física, “desarranjando a funcionalidade asséptica de vidro, aço e concreto desenhada pelos arquitetos modernos e pós-modernos”. Criam um *anti-design*, assim como um novo sentido de espaço (FRANGELLA, 2004, p. 155).

Claudia Turra Magni, pesquisando o caráter nômade de pessoas adultas vivendo nas ruas, utiliza a fotografia como modo de cartografar a presença efêmera dos acampamentos, que apontavam para os constantes processos de “territorialização, desterritorialização e reterritorialização dos logradouros em que essas pessoas estabeleciam seus acampamentos e dos quais se evadiam ou eram varridos de uma hora para outra” (MAGNI; HERZOG; BENEMANN; BARRETO; RODRIGUES, 2018, p. 139). Considero que os desenhos, tal como as fotografias, podem contribuir com a reconstituição cartográfica da população de rua na cidade, cuja presença busca-se apagar da paisagem a todo tempo. O desenho, aponta Philip Cabau, “testemunha um acontecimento e inscreve esse testemunho” (CABAU, 2016, p. 46).







Marcar esses testemunhos da presença das barracas nos permite compreender as diferenças das dinâmicas espaciais das pessoas em situação de rua. Embora o caráter nômade e a efemeridade das moradias improvisadas sejam características marcantes desta população, durante os meses que estive desenhando observei que esses acampamentos de agrupamentos com crianças pequenas permaneceram no

mesmo lugar, o que exige investigar as especificidades do deslocamento e da circulação das famílias em situação de rua. Na tese de Simone Frangella há uma breve passagem nesse sentido, destacando a ineficiência para essas famílias da política de acolhimento em albergue:

Ainda que a rua também seja marcada como uma passagem efêmera, a tentativa das famílias é a de procurar espaços – particularmente embaixo de viadutos – para montar suas habitações, expressando um desejo de se manterem unidos, perambular menos, e de buscar suas próprias fontes de subsistência. Essa insistência em permanecer no espaço aberto da rua os torna alvo de “maior repressão institucional”, justamente por ser, para o controle urbanístico e social, a permanência do modelo familiar impensável nas ruas (FRANGELLA, 2004, p. 199).



*Cobertor secando ou arejando sobre a barraca, um cobertor infantil, pequeno, estampa de princesas. Há um carrinho de bebê de modelo simples, dobrado ao lado da barraca.*

Ao desenhar as barracas, pude perceber os vestígios da presença das crianças pelas calçadas: o carrinho de bebê dobrado ao lado do acampamento, o cobertor de princesas da Disney estendido no sol, chinelinhos de personagens de desenho animado próximos a entrada das barracas. A partir da observação desses vestígios, pude reconhecer quais barracas eram ocupadas também por crianças e em quais locais da avenida ficavam esses acampamentos familiares, atentando-me para essa permanência.



*Dou a volta no quarteirão e passo em frente ao acampamento.  
Vejo chinelos de tamanho infantil em frente à entrada da barraca.*



*Um pouco à frente das barracas há um menino sentado mascarando chicletes. Paro para desenhá-lo. O semáforo fecha, ele vai em direção aos carros com uma caixinha de balas para vender. O semáforo abre, ele retorna para a escada e faz bolas com o chiclete.*

## O desenho como suporte da memória

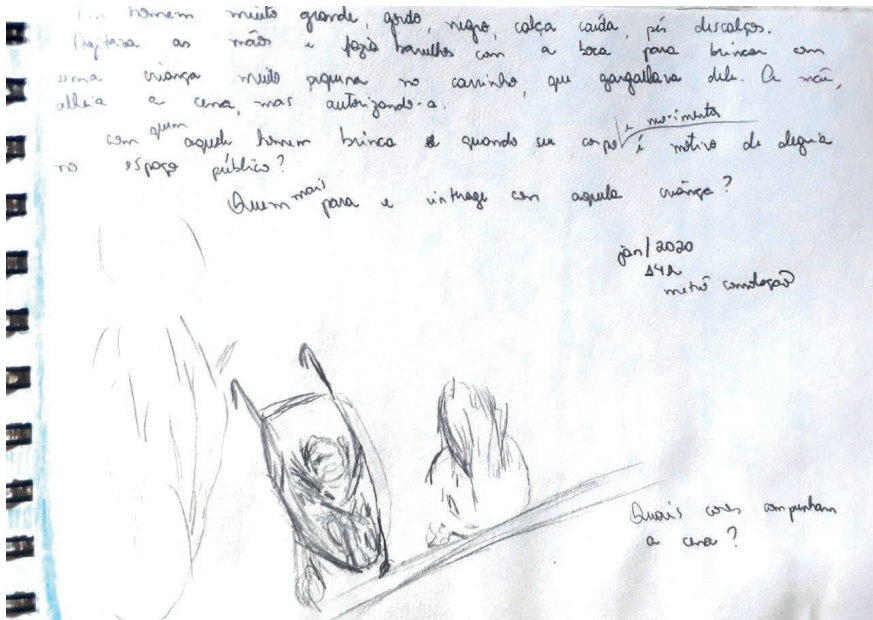


*Estou caminhando, vejo de relance, no calçamento do outro lado da avenida, a movimentação de um menino bem pequeno correndo. Aproveito o semáforo fechado e atravesso em sua direção. Ele carrega um pedaço de papelão, que joga próximo a dois homens, sentados na mureta da saída de ar do metrô. O menino conversa algo com eles, percebo que os conhece bem, e enquanto fala pega algo em uma pochete no chão e sai na direção de uma lanchonete bem à frente. Os dois homens permanecem sentados, conversando entre si. Tento adivinhar, pelo tamanho, a idade do menino: quatro ou cinco anos, no máximo. Entra na lanchonete, se aproxima do caixa, que se debruça sobre o balcão de vidro. O menino se estica na ponta do pé e entrega uma moeda ao homem, aponta para um canto do balcão e recebe algumas caixinhas de chicletes. Volta ao encontro dos dois homens, senta no chão e de uma vez abre todas as caixinhas e coloca os chicletes na boca.*

Iniciei o desenho dessa cena enquanto a observava acontecer, mas diante da velocidade da ação e com medo de “perdê-la”, também a registrei com uma foto tirada com a câmera do celular. Após passar a tarde na avenida, já em casa e organizando as anotações em meu caderno, utilizei a fotografia tirada rapidamente para terminar o desenho que havia iniciado em campo, antes de registrar em palavras minhas observações. Experimentar o desenho como suporte da memória e reflexão do vivido em campo, tendo uma fotografia como apoio, me permitiu revisitar a cena observada em detalhe. Desenhar, nesse caso, prolongou-se para além do instante observado. Meu compromisso, ao seguir desenhando mesmo não estando diante do menino comprando chicletes, não era com a captura exata do real, mas com a continuidade do “pensar-fazendo” (AZEVEDO, 2016b) sobre o que havia presenciado. Para Philip Cabau,

Os desenhos servem muitas vezes para recordar ou fixar uma impressão, uma forma, um acontecimento; outras para refletir sobre o já visto – a partir de memórias ou de notas sucintas. “Não posso esquecer-me disto” é a inscrição secreta no verso de todo o desenho feito por um antropólogo. Cada uma destas palavras tem a mesma importância e cumpre a mesma convergência em direção à razão pela qual aquele desenho aconteceu (CABAU, 2016, p. 41).

Em outro momento da pesquisa, em minhas primeiras observações nas ruas ainda antes do início da pandemia, também utilizei o desenho como apoio para memória. Havia observado naquele dia uma mulher sentada na entrada do metrô Consolação, com um carrinho de bebê ao lado e uma criança que aparentava ter por volta de um ano de idade dentro dele. Um homem grande, também morador de rua, se aproximou e começou a brincar com o bebê, que gargalhava em resposta.



Já em casa, ao recordar essa cena para fazer minhas anotações, comecei a desenhá-la, sem saber com qual objetivo. Naquele momento, ainda não havia optado conscientemente pela utilização do desenho na pesquisa, mas enquanto buscava colocar em notas uma vivência em campo, percebi que desenhar me fazia lembrar, sentir e pensar sobre coisas que não conseguia expressar em palavras, mas que me pareciam conter impressões fundamentais sobre a experiência infantil nas ruas. Quem brinca com bebês e crianças? Como se dá a relação entre adultos em situação de rua e crianças em situação de rua? Quais especificidades das experiências dos bebês? Quais relações estabelecidas com as pessoas que transitam pela avenida?

Diante da lembrança da cena do carrinho de bebê, desenhá-la permitiu o exercício de estranhamento necessário perante uma situação supostamente banal, mas que despertou minha atenção em campo e por tanto precisava ser esmiuçada. Philip Cabau afirma que o desenho opera uma função descritiva, “estabelecendo e ampliando as ligações entre o observador e a coisa observada” (CABAU, 2016, p. 40). Essa ampliação inscreve, no autor do desenho, a experiência para muito além de sua ocorrência. Não esquecemos o desenho que

desenhamos e a experiência nele implicada. De fato, as cenas que desenhei me vêm à memória constantemente.

Aina Azevedo (2016) conta que o desenho, quando presente nas práticas de pesquisadores, tende a ocupar nos diários de campo um lugar de distração ou desimportância, permanecendo reservados, individuais e impúblicáveis. Como ela nos lembra, é preciso “primeiro saber que podemos desenhar” (AZEVEDO, 2016b, p. 194) para então dedicarmos à merecida atenção ao que criamos nas margens e páginas soltas dos cadernos que nos acompanham.

## **Considerações finais**

Como mostrei na primeira parte deste texto, as etnografias com a população de rua mostram a importância do olhar sobre os processos de produção do espaço urbano na investigação dos contextos de vida dessas pessoas, lembrando que o espaço não é mero cenário, mas simultaneamente produtor e produto das relações sociais (LEFEBVRE, 2006).

Quando levamos em consideração os processos de produção das cidades, ampliamos nossas indagações sobre quais infâncias são engendradas nesses mesmos processos. No caso das crianças em situação de rua, é importante compreender a produção desta infância como parte de uma lógica de produção de cidades produtoras de desigualdades e misérias. Mas interessa também conhecer qual cidade é produzida por essas crianças nas brechas possíveis, nas resistências providas da vida cotidiana. Para isso, é necessário a adoção de procedimentos metodológicos adequados.

Há na literatura dos estudos da infância uma ampla produção acerca das metodologias de pesquisa com crianças na cidade e seus desafios. Ivana Marins da Rosa e Manuela Ferreira (2019), por exemplo, abordam os desafios de se fazer etnografia com crianças em contextos de “espaços públicos abertos”, tentando levantar o que há de específico nesse recorte investigativo. As autoras destacam uma característica comum às pesquisas com crianças em espaços públicos: a mobilidade necessária ao pesquisador em campo, num percurso etnográfico que se constitui a partir da circulação pela cidade.



De fato, caminhar como forma de conhecer é premissa para aqueles que têm a cidade como campo de investigação. Nas palavras das antropólogas Ana Luiza Carvalho da Rocha e Cornelia Eckert,

Tornar-se “um” com os ritmos urbanos é perder-se no meio da multidão, se deixar possuir por alguma esquina, fundir-se nos encontros fortuitos, mas é também localizar-se nas conversas rápidas dos habitantes locais, registrar piscadelas descompromissadas dos passantes, rabiscar apressadamente um desenho destas experiências no seu bloco de notas, “bater” algumas fotos, gravar algumas cenas “estando lá” (ROCHA; ECKERT, 2015, p. 106).

Este processo exige de quem pesquisa “um deslocamento em sua própria cidade” (ROCHA; ECKERT, 2015, p. 105), um estranhamento do que é familiar, resultante do cultivo de um olhar intencional e atento (URIARTE, 2013). Como apontam as antropólogas, os recursos visuais contribuem nesse processo. Há ampla discussão sobre o uso da fotografia e do vídeo, e recentemente se ampliam os debates sobre o uso do desenho em pesquisas etnográficas. No Brasil, Karina Kuschnir e Aina Azevedo vêm produzindo sobre o tema já há alguns anos. A partir dessas referências, apresentei ao longo deste texto as contribuições do desenho no cultivo da atenção em campo e como prática de apoio à investigação da/na cidade, compartilhando minha experiência desenhando durante as caminhadas que fiz na avenida Paulista para observar as crianças em situação de rua. Como vimos, podemos desenhar como forma de conhecer, descrever e também para mostrar. Nesse sentido, os desenhos que compartilho aqui são convites a ver uma São Paulo a partir da presença das pessoas em situação de rua, sobretudo das crianças, para que possamos conhecer outros modos de vida também produtoras da cidade.

## Referências bibliográficas

- AGIER, Michel. *Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos*. São Paulo: Terceiro Nome, 2011.
- AZEVEDO, Aina. Desenho e antropologia: recuperação histórica e momento atual. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 5, n. 2, p. 15-32, 2016a.
- AZEVEDO, Aina. Um convite à antropologia desenhada. *METAgaphias*, v. 1, n. 1, 2016b.

- CABAU, Philip. Crús e descosidos. Reflexões em torno do ensino do desenho da antropologia. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 5, n. 2, p. 33-48, 2016.
- FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, v. 20, n. 41, p. 103-123, 2014.
- FRANGELLA, Simone Miziara. Fragmentos de corpo e gênero entre meninos e meninas de rua. *Cadernos Pagu*. Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, n. 14, p. 201-234, 2000.
- FRANGELLA, Simone Miziara. *Corpos urbanos errantes: uma etnografia da corporalidade de moradores de uma rua em São Paulo*. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP.
- FRHSE, Fraya. Tempos no corpo: contribuições do método lefebviano para a pesquisa urbana (latino-americana). *Estudos de Sociologia*. Recife, v. 1, n. 21, 2015.
- FRÚGOLI JR., Heitor. *Centralidade em São Paulo: trajetórias, conflitos e negociações na metrópole*. São Paulo: Cortez: Edusp, 2000.
- GOBBI, Marcia. Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. *Revista Contexto & Educação*, v. 23, n.79, p. 199-221, 2013.
- GREGORI, Maria Filomena. *Viração: experiências de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horiz. Antropol.* Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.
- INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KUSCHNIR, Karina. Ensinando antropólogos a desenhar: uma experiência didática e de pesquisa. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 3, n. 2, p. 23-46, 2014.
- KUSCHNIR, Karina. A antropologia pelo desenho: experiências visuais e etnográficas. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 5, n. 2, 2016.
- KUSCHNIR, Karina. Desenho etnográfico: Onze benefícios de usar um diário gráfico no trabalho de campo. *Pensata: Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP*, v. 7, n. 1, 2019.
- KUSCHNIR, Karina. Desenhando Cidades. *Sociologia & Antropologia*, v. 2, n. 4, p.295-314, 2012a.
- KUSCHNIR, Karina. Desenhar para conhecer: desenhando cidades. Seminário Conversas de Pesquisas- Departamento de Antropologia Cultural DAC/IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, 2012b.
- LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: fev. 2006.
- MAGNI, Claudia Turra; HERZOG, Vivian; BENEMANN, Nicole Weber; BARRETO, Eric; RODRIGUES, Guilherme. Desenhar para quê? Experimentações antropeúicas em pesquisa e ensino. *Áltera. Revista de Antropologia*. João Pessoa, v. 1, n. 6, p. 136-165, jan./jun. 2018.

- MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educ. Soc.* Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, 2017.
- NEIMAN, Lilith. *Caminhar, fotografar, desenhar: experiências com crianças na Praça da República (SP)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- OLIVEIRA, Marcelo Nahuz. Avenida Paulista: produção de uma paisagem de poder. In: ARANTES, Antonio A. (org.). *O espaço da diferença*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- PAULUZE, Thaiza. “Pandemia obriga família a pagar aluguel para manter casa, mas morar na rua por comida: Com despensas vazias, paulistanos vão para calçadas no centro em busca de alimentos.” *Folha de São Paulo*, ano 100, n. 33.307, 11 jun. 2020. Caderno Saúde, p. B5. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/06/pandemia-obriga-familia-a-pagar-aluguel-para-manter-casa-mas-morar-na-rua-por-comida.shtml#:~:text=A%20quarentena%20por%20causa%20do,trocam%20o%20teto%20pelo%20relento>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- Portal G1. “Gestão Covas instala pedras sob viadutos na Zona Leste de SP, mas retira após acusações de higienismo.” 2 fev. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/02/02/gestao-covas-instala-pedras-sob-viadutos-na-zona-leste-de-sp-e-retira-apos-acusacoes-de-higienismo.ghtml>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- RAMOS, Manuel João. Drawing the lines: the limitations of intercultural ekphrasis. In: ALFONSO, Ana Isabel; KURTI, Laszlo; PINK, Sarah. *Working images: visual research and representation in Ethnography*. London: Routledge, 2004, p. 147-156.
- RIZZINI, Irene; COUTO, Renata Mena Brasil do. População infantil e adolescente nas ruas: Principais temas de pesquisa no Brasil. *Civitas, Rev. Ciênc. Soc.*, v. 19, n. 1, p. 105-122, 2019.
- ROCHA, Ana Luiza C. da; ECKERT, Cornélia. Etnografia de rua: estudo de antropologia urbana. *RUA*. Campinas, SP, v. 9, n. 1, p. 101-127, 2015.
- ROSA, Ivana Martins da; FERREIRA, Manuela. Ganhar acesso numa etnografia com crianças em espaços públicos abertos: dilemas de confiabilidade em tempos de risco. *Zero-a-Seis*. Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 249-275, set./dez. 2019.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Estimativa de Crianças e Adolescentes em situação de rua na cidade de São Paulo. *Cad. Pesq.*, n. 91, nov. 1994.
- RUI, Taniele; MARTINEZ, Mariana; FELTRAN, Gabriel (org.). *Novas faces da vida nas ruas*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2016.
- SILVA, Hélio; MILITO, Cláudia. *Vozes do Meio Fio*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- STABILE, Arthur. “Movimentos sociais questionam aumento de 53% no povo de rua.” *Ponte Jornalismo*, 31 jan. 2020. Disponível em: <https://ponte.org/movimentos-sociais-questionam-aumento-de-53-no-povo-de-rua/>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- URIARTE, Urpi Montoya. Olhar a Cidade. *Ponto Urbe*, n. 13, 2013.
- VALÉRY, Paul. *Degas dança desenho*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.



Mulheres-Mães  
em Luta por Moradia  
e a Educação das  
Crianças de  
0 a 10 Anos  
na Cidade:  
Relações  
Antes e  
Durante a  
Pandemia  
de Covid-19

Cleriston Izidro dos Anjos  
Marcia Aparecida Gobbi

*Invejo aqueles que iniciam seus textos confiantes de que encontrarão a palavra exata, o nome ainda não dito que gere a comoção necessária.*

*Com inocência e um senso agudo de responsabilidade, continuam a crer na potência do discurso, de uma linguagem que abale as estruturas e nos salve. Há momentos em que sou um desses. Outras vezes, porém, entendo bem os que desistiram, os que conseguiram dispensar o imperativo de afirmar infinitamente a mesma crítica, de expressar de novo a mesma velha indignação que os corrói, que nos corrói a cada*

*dia. Eu poderia estar falando apenas de um esgotamento lexical ou criativo, mas sinto que me aproximo de algo maior. Falar dessas palavras que fracassam, que giram em falso numa repetição incansável de termos abrasivos, é falar sobre um desgaste da linguagem, uma falência comunicativa. Tudo já foi dito uma infinidade de vezes, poucos governantes na história cometeram erros e crimes tão evidentes quanto os dele, tão clamorosos e explícitos, poucos foram denunciados tão continuamente, tudo já deveria ter sido compreendido.*

Julian Fuks

## **A escrita nesse tempo e o tempo na escrita: palavras iniciais**

**T**empo de corrosão: corpo, sensações, pensamentos, desejos, preocupações e ideias corroídas. A escrita inicial deste capítulo foi inspirada nas reflexões de Julian Fuks, que externam preocupações quanto ao alcance dos escritos. As palavras, e talvez mais aquelas que ocupam artigos, livros, jornais e revistas, também sofreram com uma profunda política destrutiva que foi ampliada neste tempo de pandemia da Covid-19. Isso nos fez refletir sobre o alcance de nossos textos. Palavras, tal como o tempo que nos envolve, parecem ocupar um lugar menor, talvez de escape, desimportante, e a depender do uso que lhes é dado, corroboram o desgaste do pensamento e demais ações. Preocupamo-nos, pois, com o escrito, o dito, os interditos, as interjeições, os verbos e pronomes que parecem compor algo sem vida, revelador do atual estado das coisas. Período do desgaste em que até as palavras estão sendo vilipendiadas.

**Tempo que deteriora.** Escrevemos e somos inscritos num período em que urge refletir e construir motivos para ficarmos vivos, individual e coletivamente, com forças suficientes para cuidar e manter outras e outros com suas vidas preservadas. Vida essa que parece ter se tornado banal, sem importância, sobretudo quando pertenc-

centes a negras e negros,<sup>1</sup> mulheres,<sup>2</sup> indígenas,<sup>3</sup> crianças,<sup>4</sup> pobres,<sup>5</sup> LGBTQIA+.<sup>6</sup> Vidas na mira.

**Tempo da urgência.** Há certa corrosão e deterioração presentes nesse tempo e em muitos de nós. Seus tentáculos abarcam até as palavras, tornando-as *vítimas suplementares de uma política destrutiva* (FUKS, 2021). A urgência que angustia nos levou a crer que vale o esforço e a insistência em usar palavras, textos e imagens na busca por contribuir com a produção de pensamento e as lutas de modo a tratar de alguns temas fundamentais para esse momento em que urgem profundas mudanças. Os registros dessa história ficarão e já estão compondo gestos, falas, o olhar que pouco ou nada brilha, mas também nas palavras, que esperamos cheguem a bom termo e contribuam com processos de mudanças, mesmo que mais vagarosas do que necessitamos.

---

1 Acesse a matéria “Na pandemia de Covid-19, negros morrem mais do que brancos. Por quê?”. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/05/na-pandemia-de-covid-19-negros-morrem-mais-do-que-brancos-por-que.html>. Acesso em: 27/05/2021.

2 Acesse o relatório “O trabalho e a vida das mulheres na pandemia”, disponível em: <http://mulheresnapandemia.sof.org.br/>. Veja, ainda, o livro digital *Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro*, disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/575>. Acesso em: 28/05/2021.

3 Acesse a matéria “A pandemia do novo coronavírus e os povos indígenas”, disponível em: <https://cimi.org.br/pandemiaeospovos/>. Acesse, ainda, o dossiê “Pandemia da Covid-19 na vida dos povos indígenas”, que pode ser acessado na matéria “Dossiê aborda o impacto da pandemia nos povos indígenas”, disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/dossie-aborda-o-impacto-da-pandemia-nos-povos-indigenas>. Acesso em: 28/05/2021.

4 Acesse o dossiê especial “As crianças e suas infâncias em tempos de pandemia” (SANTOS; SARAIVA, 2020), disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3157>. Especificamente sobre educação das crianças pequenas desde bebês, acesse o dossiê “Educação Infantil em tempos de pandemia” (ANJOS; PEREIRA, 2021), disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3163>. Acesso: 27/05/2021.

5 Acesse a matéria “Pandemia de Covid-19 eleva índices de pobreza na América Latina”, disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-03/pandemia-de-covid-19-eleva-indices-de-pobreza-na-america-latina>. Acesso em: 26/05/2021.

6 Acesse a matéria “Pandemia tem impacto desproporcional sobre pessoas LGBT, aponta relatório de especialista independente da ONU”, disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/100282-pandemia-tem-impacto-desproporcional-sobre-pessoas-lgbt-aponta-relatorio-de-especialista>. Acesso em: 28/05/2021.

O intento deste capítulo é reforçar sentidos, ações e pensamentos e colaborar com a relação ampla entre infância, cidade e pandemia e seus desdobramentos, abrangendo o entendimento das lutas cotidianas empreendidas por mulheres-mães na região central da cidade de São Paulo, em movimentos de luta por moradia antes e durante a Covid-19. É preciso que seja repetido à exaustão, acreditando na força das palavras, ainda que desgastadas: pandemia agravada por um dirigente público cujas práticas de gestão como presidente da República governam para a morte, exterminando aqueles e aquelas para os quais deveria criar e promover políticas garantidoras de uma vida mais justa, com saúde, vacinas e combate à desigualdade recrudescida nesse momento, para que as cidades não fossem vitrines de uma tragédia, infelizmente, anunciada.

A partir de recortes das pesquisas de campo *Famílias em luta por moradia e as Instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo: entre a segregação e o acolhimento*,<sup>7</sup> *Crianças e Mulheres em Luta por Moradia: Na Lida Cotidiana, as Escolas Frequentadas e Representadas* (Instituto de Estudos Avançados da USP) e *Imagens de São Paulo: moradia e luta em regiões centrais e periféricas da cidade a partir de representações imagéticas criadas por crianças*,<sup>8</sup> apresentamos reflexões em dois tempos – antes e durante a pandemia: no primeiro, concepções e representações sobre escolas manifestas em entrevistas feitas com três mulheres-mães, sendo duas delas mães-solo<sup>9</sup> moradoras da Ocupação Mauá, edifício situado na região central da cidade de São Paulo. São instituições de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental antes da pandemia e frequentadas por suas filhas e filhos. No segundo tempo, temos reflexões sobre a mesma temática, porém, ao longo da pandemia, por mulheres-mães e mães-solo a partir de respostas de questionários.

---

7 Pesquisa coordenada pelo Prof. Dr. Cleriston Izidro dos Anjos, Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos 2018 e 2019.

8 Pesquisadora responsável: Marcia Aparecida Gobbi (FE-USP) com financiamentos FAPESP e IEA (Instituto de Estudos Avançados) da USP (IEA-USP), ao longo dos anos de 2017 a 2020 e de 2020 a 2021, respectivamente.

9 Mães-solo são aquelas únicas ou principais responsáveis pelos filhos e/ou pelas filhas.



Nesse segundo tempo de pesquisa – durante a pandemia –, optamos pelo uso de questionários, pelos motivos que se seguem: primeiramente, o fato de estarmos imersos nesse caos causado pela Covid-19 e agravado pela ausência de medidas sanitárias e políticas sociais consistentes, exige que busquemos alternativas na construção de outros formatos de investigações de campo já que, dado o lento ritmo<sup>10</sup> de vacinação da população brasileira, o isolamento físico ainda é a alternativa mais eficaz para evitar a propagação do vírus.

A cidade que poderia ser espaço de acolhimento num momento cruel tornou-se mais inóspita. O sars-cov2, o vírus da Covid-19, mata, mas no Brasil essa morte tem faces ainda mais brutais devido ao caos planejado em que vivemos. Retornamos ao cenário árido e injusto do mapa da fome e da insegurança alimentar.<sup>11</sup>

A necessidade de distanciamento físico aliado ao desemprego e a fome implicaram e ainda implicam relações de solidariedade entre diferentes grupos que têm garantido a manutenção da vida a muitas pessoas. Há grande produção de redes colaborativas que buscam enfrentar e contribuir apoiando psíquica e financeiramente mulheres que sofrem violências domésticas e desemprego e outras questões que abalam suas vidas conferindo um novo tão velho rosto a processos de pobreza e vulnerabilidade no país. Essas redes respondem à

---

10 Existem diversas reportagens indicando que o ritmo de vacinação da população brasileira contra a Covid-19 está aquém do que poderia, especialmente quando se considera os conhecimentos, habilidades e capacidades de imunização do Sistema Único de Saúde brasileiro (SUS). Acesse a reportagem “Ritmo de vacinação contra a Covid-19 no Brasil caiu 16% em maio”, disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/ritmo-de-vacinacao-contracovid-19-no-brasil-caiu-16-em-maio-25043996>. Confira, também, a matéria “Covid-19 – Ritmo da vacinação no Brasil já foi mais rápido. O que explica a lentidão?”, disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/ritmo-vacinacao-brasil-lentidao/>. Veja, ainda, a matéria “No ritmo atual, Brasil levaria mais de quatro anos para vacinar toda a população”, disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/02/07/no-ritmo-atual-brasil-levaria-mais-de-quatro-anos-para-vacinar-toda-a-populacao>. Acesso em: 04/06/2021.

11 Leia mais em “Inflação e pandemia podem empurrar Brasil de volta ao Mapa da fome”, disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/04/01/inflacao-e-pandemia-podem-empurrar-brasil-de-volta-ao-mapa-da-fome>. Acesso em: 15/05/2021.

ausência de políticas de Estado que visem assistência e direitos, cuja presença é urgente para manter a vida e tudo o que a envolve. As reflexões sobre os efeitos da pandemia carecem de considerar os marcadores da diferença – raça, gênero, classe social e idade –, tendo em vista o fato de que as mulheres e as crianças negras,<sup>12</sup> especialmente as mais pobres, são as que mais sofrem nesse cenário constituído de crise sanitária e ausência de políticas de enfrentamento da crise. Ao contrário, o que presenciamos são notícias desastrosas de cortes e contingenciamentos de gastos com saúde e educação e ataques à ciência e ao funcionalismo público.

Estudos e pesquisas indicam que as mulheres são as mais afetadas pela pandemia e tal impacto tem sido sentido em diversas dimensões de suas vidas: na saúde mental,<sup>13</sup> no trabalho, na renda e na responsabilidade com o cuidado de alguém na pandemia,<sup>14</sup> com o aumento do número de casos de violência doméstica e feminicídio,<sup>15</sup> dentre outros fatores. Mas, como anteriormente mencionado, temos uma histórica desigualdade social no Brasil, que não iniciou com a presença da Covid-19. Os efeitos da pandemia na vida das pessoas estão diretamente relacionados com as condições de vida, de sobrevivência e de acesso aos meios necessários ao enfrentamento da crise.

Considerando, portanto, um conjunto de inquietações e produções cuja centralidade das discussões se encontra na compreensão dos modos de viver e de lutar por moradia das crianças e das mulheres na cidade de São Paulo (GOBBI, 2019; GOBBI, 2018; GOBBI, 2016;

---

12 Acesse os vídeos do Projeto “Necropolítica e as crianças negras”, organizado pelo Grupo de Pesquisa Laroyê – Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras, disponíveis em: <https://www.youtube.com/c/grupodepesquisalaroye>. Acesso em: 04/06/2021.

13 Acesse a reportagem “Mulheres foram mais afetadas emocionalmente pela pandemia”, disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/02/14/mulheres-foam-mais-afetadas-emocionalmente-pela-pandemia.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 21/04/2021.

14 Relatório “Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia”, disponível em: <http://mulheresnapandemia.sof.org.br/>. Acesso em: 21/04/2021.

15 Acesse os relatórios “Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19” (volumes diversos), disponíveis em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/violencia-contra-meninas-e-mulheres/>. Acesso em: 21/04/2021.

GOBBI, 2013; GONÇALVES, 2014), procurou-se compreender os modos pelos quais vão sendo construídas as relações entre mulheres em luta por moradia e as instituições educacionais – o que consiste no objetivo deste capítulo. Ao longo do período de pandemia, com o fechamento das escolas e restrições ao uso da cidade, seguindo os protocolos sanitários foram criadas algumas formas para contato com o campo, ainda que a distância. Uma delas foi a produção de desenhos por crianças e mulheres. Entre elas, destacamos duas produções imagéticas de mulheres associadas a respostas presentes em questionários usados nesse período. Com esses desenhos concluímos nossas reflexões, não pretendendo estabelecer análises profundas sobre as obras produzidas, mas fomentar futuras reflexões que partam dessa manifestação, tantas vezes alijada da vida de nós adultas e adultos.

### **Mulheres-mães e mães-solo, ou quando o direito à moradia se estende ao direito à educação e à escola**

Como as mulheres-mães e mães-solo representam as instituições educacionais a partir de relações estabelecidas com seus filhos e suas filhas? Que relação tem sido construída entre estas duas instituições com características tão específicas? Que indícios essa relação entre as famílias das Ocupações e as instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental podem nos apontar para a formação de educadores/as? Como o isolamento, inicialmente intitulado como “quarentena” e que foi estendido por tantos meses, reverberou nas práticas cotidianas de mulheres e foi representado em falas conjugadas aos desenhos elaborados por elas?

O percurso metodológico construído envolveu entrevistas semiestruturadas com os/as profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas instituições que atendem crianças oriundas das Ocupações e com as mães das crianças, bem como coordenadoras da Ocupação mencionada. Na tentativa de refletir sobre transformações destas compreensões, antes e depois da pandemia, optou-se pela realização de questionários e produção de desenhos por mulheres.

As entrevistas semiestruturadas que ocorreram antes da pandemia compreenderam a abertura para inserção de outros aspectos que surgiram na interação entre o(a) entrevistador(a) e o/a entrevistado(a), considerando possíveis associações realizadas por ambos a partir da temática (MANZINI, 1990/1991), e foram realizadas por Cleriston Izidro dos Anjos. Apresentamos aqui um recorte evidenciando apenas as entrevistas realizadas com três mães de crianças frequentadoras de EMEIS<sup>16</sup> e Escolas de Ensino Fundamental. Somamos às entrevistas presenciais, realizadas em 2019 por Cleriston Izidro dos Anjos, as respostas dadas a questionários levados à Ocupação e lá deixados junto a alguns materiais para desenhos em 2020 para a pesquisa realizada por Marcia Gobbi, cumprindo com os protocolos de saúde e respeitando todas as moradoras. Infelizmente, não houve contato físico, mas a preservação da vida assim exigiu. Os desenhos e questionários eram devolvidos, caso quisessem, após uma semana e foram propostos por Marcia Aparecida Gobbi. Assim sendo, a junção dos achados nos permitiu pensar sobre concepções e relações antes e durante a pandemia.

Para as entrevistas com as mães-solo, duas delas negras, foram consideradas as seguintes dimensões:

- a) Perfil/identificação delas e famílias em que estavam e aspectos concernentes às condições de vida e de educação nas Ocupações;
- b) Concepções relacionadas à escola e à educação dos/as filhos/as;
- c) Expectativas de futuro das famílias com relação às crianças das Ocupações

Para os questionários realizados entre maio e junho de 2020, levamos em conta questões voltadas ao enfrentamento da pandemia, possibilidades de ficar na moradia X trabalho fora da moradia, projeções futuras para a vida e sonhos. Vivemos um momento de extrema gravidade, mas, ainda assim, participaram dessa pesquisa, sem sair de suas casas.

O recorte de pesquisa realizada antes da pandemia aqui apresentado se constitui a partir de 3 (três) entrevistas realizadas com

---

<sup>16</sup> Doravante Escola Municipal de Educação Infantil.

mães e/ou mulheres-coordenadoras da Ocupação investigada, juntando-se a 20 (vinte) questionários respondidos e desenhos produzidos. Considera-se como implicados à pesquisa e possibilidades de participação nas entrevistas o fato de serem mães-solo e disso derivar urgências no atendimento aos filhos e filhas, geralmente pequenos e pequenas, mudança de horários de trabalho, o que levou a remarcar entrevistas. As respostas aos questionários atingiram um quantitativo maior, pois todas encontravam-se em seus locais de morada.

Investigar as concepções que orientam as relações entre as mães-solo das Ocupações e as instituições educacionais nos parece ser uma questão central por dois motivos: por um lado, se parte do princípio de que as ações no âmbito das instituições educacionais são orientadas por essas representações; e, por outro, porque possibilita compreender os modos pelos quais as famílias em luta por moradia concebem a escola. Por fim, o conhecimento dessa realidade nos possibilita pensar a formação docente tendo em conta esta realidade das famílias em luta por moradia que, cotidianamente, estão em nossas escolas em todas as suas etapas.

### **Afinal, de que modo a escola está ocupada quando falamos em ocupações?**

As entrevistas presenciais foram realizadas em locais dentro da Ocupação mencionada em dias e horários marcados previamente com auxílio de gravador e cadernos para anotações complementares e ocorreram ao longo do ano de 2019, sendo equacionadas as entrevistas feitas nas escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil existentes no entorno das Ocupações considerando professoras/es e gestoras/es parte que não será apreciada neste capítulo. Por questões metodológicas, todos os aspectos da fala foram reproduzidos procurando manter a fidelidade da expressão oral, que inclui particularidades tais como vícios de linguagem, murmúrios, pausas, dentre outros aspectos.

Quando o assunto são as instituições educacionais ficam evidentes certas incompreensões e conflitos que envolvem as mães-solo,

as mulheres-mães e as instituições educacionais. Pautadas em práticas de preconceitos presentes e construídas em diferentes momentos do cotidiano educacional, observa-se que ao mencionar as escolas de Ensino Fundamental algumas representações diferem daquelas expressas sobre a Educação Infantil, vistas mais positivamente como local de acolhimento e de brincadeiras, em que as relações são tecidas de modo mais respeitoso. “Tempinho que passa logo”, disse-nos uma das mães ao trazer as memórias da instituição de Educação Infantil frequentada pelos filhos e filha. Sua fala permite aludir a infância, que, ligeira, também parece passar rápido segundo sua fala. Refletir sobre o que ocorre em ambos os espaços e a maneira como as relações são construídas é algo fundamental. Por ora, trazemos apenas alguns apontamentos para futuros desdobramentos de análises e investigações vindouras.

As escolas, apresentam-se com algumas questões a serem resolvidas, segundo concepção de uma das mães-solo. Ela destaca certo olhar persecutório nas relações com as crianças moradoras de Ocupações, isso indiferentemente à idade e etapa de educação, embora seus filhos – dois meninos e uma menina – estejam matriculados em escola estadual de Ensino Fundamental. Classe social e representações delas derivadas são destacadas como motivadoras de preconceito e relações fragmentadas que revelam desconhecimentos de uns e outros, adultas e adultos e crianças entre elas.

As crianças de dentro da ocupação, eu consigo ver que as escolas... o sistema de educação, eles têm um olhar muito diferenciado, são crianças tão pequenas e são tão descriminalizados, sabe? A maioria da escola, as crianças sofrem bullying dos amiguinhos porque muitas moram em um prédio bom e outros não. Nós temos crianças que não têm o uniforme da escola e todos têm um olhar diferente por causa daquilo. A gente tem aquela criança que, enquanto não chega o material da escola, ela vai vir com o resto do caderno do ano passado. (...) As escolas, eles têm um olhar muito diferenciado para essas crianças. A criança da ocupação é marginal, a criança da ocupação é burra.

Os termos usados levam-nos a procurar compreender as relações estabelecidas entre escola e comunidade. Segundo seu ponto de vista, as instituições expressam, em várias de suas ações, o entendimento de que as crianças das Ocupações não aprendem como as outras crianças e, além disso, que estão vinculadas à marginalidade. Sua fala permite inferir sobre o modo como as mães ou as famílias percebem as práticas das instituições em relação aos processos de ensino e de aprendizagem de seus/suas filhos/as. E poderíamos, a partir dela, levantar a hipótese de que as famílias também não se mobilizam para participar porque já imaginam que serão recebidas com queixas por parte da escola? Aqui procuramos lembrar que se trata de uma mãe-solo. Essa condição na trajetória de cuidados de seus filhos e filha implica estabelecimento de relações exigentes de certos cuidados quanto ao acolhimento de suas dúvidas e preocupações, que, talvez, estejam aumentados devido à necessidade de lidar com a luta pela manutenção da moradia ocupada, somando-se a precariedade de atendimento, não apenas na escola, mas de saúde para dirimir dúvidas quanto ao filho mencionado e a correspondência de expectativas em sua vida escolar no Ensino Fundamental.

As queixas da não participação e a associação dessas mulheres em luta com as dificuldades de aprendizagem associadas à pobreza e à marginalidade são elementos que nos remetem às concepções vinculadas à teoria da carência cultural<sup>17</sup> e que ainda se encontram presentes na educação brasileira. Tal teoria tem sido usada desde a década de 1970 para justificar as dificuldades de aprendizagem das crianças por meio de uma associação do fracasso escolar com a pobreza, de modo a responsabilizar as crianças e suas famílias e referendar os juízos de valor emitidos sobre as condições de vida e de educação dessas pessoas. Ao fazer esse tipo de associação, a teoria da carência cultural contribuiu para justificar uma educação compensatória para os/as mais pobres, e ao responsabilizá-los/as pelas dificuldades, são mascaradas as questões pe-

---

17 Em 1990, Patto (1999) identificou três teorias presentes nas pesquisas brasileiras para justificar o fracasso escolar das camadas populares: a teoria da carência cultural, a teoria da diferença cultural e a teoria do desencontro cultural.

dagógicas das instituições, os problemas das políticas educacionais e se generaliza, homogênea e potencializa os preconceitos com relação aos pobres, aos imigrantes e a toda e qualquer manifestação de diversidade e diferença.

No que se refere à experiência pessoal da mãe entrevistada com as instituições educacionais, destaca-se a consciência que ela possui a respeito das necessidades de atendimento especializado de seu filho. No entanto, o destaque não é pelo fato de que isso sinaliza o interesse dela pelo próprio filho, mas por ela ter afirmado que somente conseguiu compreender a situação da criança quando buscou ajuda fora do sistema educacional, enquanto este corroborava o estigma do preconceito.

Tanto na entrevista com a direção, como no caso da mãe/coordenadora da Ocupação, aparece a informação de que, de fato, as famílias pouco têm participado daquilo que acontece nas instituições educacionais. Em outro trecho de entrevista observa-se a falta de acesso à escola, que, embora direito adquirido, rechaça aqueles e aquelas que não cumprem com algumas expectativas. Segundo entrevista com mãe-solo, Cecília:<sup>18</sup>

As famílias não têm muito acesso à escola. Uma que tem mães que nem vêm, essa é a realidade. Tem mãe que não vem, tem mãe que não se preocupa de sair de casa para vir entender o que está acontecendo com os filhos. (...) Então, as mães não têm... as mães não vêm em reunião de escola e, quando vem, acaba virando debate entre a professora, a diretora e as mães dentro da própria escola. Então, eu sou uma mãe que eu procuro muito saber do dia a dia dos meus filhos, onde eles estão, o que eles estão fazendo, mas tem mãe que não tem não.

As condições de vida das mulheres-mães são evidenciadas na fala de Cecília. Condições essas pertinentes a tantas outras mulheres. Vejamos esse excerto de entrevista:

Muitas são descansadas, muitas trabalham demais. A gente tem mãe que trabalha, que sai de um emprego e entra no outro. Muitas ficam em casa, mas não querem saber.

---

<sup>18</sup> Nome fictício para preservar a identidade da participante.



Sua fala indica que não é possível homogeneizar e tratar todos os casos das famílias em luta por moradia como se fossem uma realidade única: há famílias que trabalham demais, há aquelas que não se interessam pela escola, há famílias que se preocupam em acompanhar a vida escolar dos filhos, e, neste aspecto, o que diferenciaria estas de tantas outras famílias que não residem em Ocupações?

Alguns indícios parecem estar na resposta desta mãe, quando questionada a respeito das dificuldades para manter os/as filhos/as na escola.

Então, eu passei o ano passado inteiro com meus filhos deixando eles dentro da escola, eu chegar em casa e eles chegarem atrás de mim ou a minha filha vir trazer e eles pularem o próprio muro da escola. Eu acho que é por conta dessa tratativa mesmo. Porque, se você vai para um lugar que você não consegue acolher, você não está sendo acolhido, você não tem prazer de ficar. Eu não fico em nenhum lugar que não me agrada. (...). Ainda mais aqui na região central onde a gente mora, porque aqui você tem acesso a tudo. Você tem acesso ao lado bom, mas você tem mais acesso ao lado ruim.

Além de citar o preconceito como um fator que afasta as crianças da escola, é preciso também refletir a respeito do trabalho pedagógico realizado nas instituições educacionais: em que medida a escola tem feito sentido e significado para as crianças? Pensar ações pedagógicas que envolvam diferentes linguagens, interesses e necessidades das crianças é uma questão importante a ser considerada, pois se partimos do princípio de que a escola precisa acolher e respeitar a diversidade e a diferença, isso também implica considerar que nem todos aprendem ao mesmo tempo e da mesma maneira. No entanto, esta afirmação não se trata de uma tentativa de defender um lado e/ou acusar o outro, mas de compreender essa relação e pensar na complexidade do tema, especialmente no caso destas famílias que vivem de luta em luta.

No que se refere à exclusão escolar, Dubet (2003) afirma que a escola não somente reproduz as desigualdades sociais, mas

contribui para estes processos, aliando aspectos que remetem aos acontecimentos no âmbito das ações da própria escola.

Para o autor, os percursos educacionais são construídos no interior das instituições a partir de mecanismos que diferenciam os alunos pelo seu empenho e não pelos seus interesses e necessidades. A partir destes mecanismos de desempenho, o autor afirma que os estudantes com dificuldades são orientados para caminhos menos valorizados, o que geralmente os impede de considerar a possibilidade do segmento de carreiras socialmente tidas como as mais prestigiadas.

No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente linguísticas. Apela a competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema. A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajuda-los com eficácia nas suas tarefas. Ao mesmo tempo, fica claro que essa expectativa é cada vez maior e situa-se cada vez mais cedo. Quanto mais os métodos pedagógicos são “ativos”, mais eles mobilizam os pais, seus recursos culturais e suas competências educativas (DUBET, 2003, p. 36).

Discussões e estudos sobre currículo são fundamentais para refletirmos a respeito da necessidade de pensarmos em propostas curriculares que considerem as crianças como sujeitos de direitos e cujas áreas do conhecimento sejam tratadas com equidade, pois contemplar a diversidade de linguagens presentes na vida pode colaborar para uma educação que perceba o ser humano na sua inteireza e amplia as possibilidades de pensamento.

(...) não deveríamos estar deixando fluir a “imaginação” de nossos alunos e alunas, a sua “intuição” e a sua sensibilidade”, e ao pretendermos educar, educar (o que não significa domesticar) o olho, o ouvido, o tato, o olfato e a gustação, formas de conhecimento do mundo e de si mesmo, pois só assim lhes será oferecida a possibilidade de diversidade de pensamento, de diversidade de linguagens? Musicalizar a vida, poetizar a vida, sentir o cheiro da vida, saborear a vida, cantar e dançar a vida, ver a beleza da vida, tornar a vida bela. Ou, como diria Bakhtin, há que se carnavalizar a vida, para que se possa manifestar o seu impulso criador. Ou, para os iniciados, deixar aparecer Exu, força que abre caminhos e que transborda o impulso criador, cuja negação é a morte (GARCIA, 2000, p. 12).

A partir do que foi apresentado até o momento, é possível afirmar que a relação entre a família e a escola é permeada por elementos complexos que envolvem: a realidade das famílias e o (não) conhecimento que as escolas possuem dessa realidade, a (auto) reflexão a respeito do trabalho pedagógico com as crianças, a construção de estratégias de aproximação e acolhimento das famílias e o desenvolvimento de políticas integradas de atendimento às crianças e suas famílias.

No que se segue, apresenta-se mais um excerto da entrevista em que a mãe/coordenadora trata dos problemas da relação com a escola, tanto no que se refere à própria instituição como em nível de governo. O não acolhimento às crianças e mães é identificado como resultante de formações deficitárias de professoras/es e gestores/as, cujos trabalhos com públicos específicos não são considerados.

Dentro da escola. Eu acho que hoje os professores, a direção, a secretaria, eles precisavam ter mais orientação de como trabalhar. (...) Então, o que eu acho mesmo é que não tem uma preparação hoje para professores, para diretores, para secretaria e eu não consigo entender de onde vem. Porque, se você for na delegacia de ensino, a tratativa é a mesma. O mesmo, aí como você vai esperar que tenha alguma coisa melhor? Começa pelos governantes hoje. (...).

Antes da pandemia foram delineadas algumas expectativas em relação à escola na vida das crianças. No conjunto da fala encontram-se preocupações concernentes à compreensão das singularidades existentes entre quem nasce e vive em Ocupações, em suas lutas diárias, de mães e crianças.

A expectativa que eu tenho é que tivesse um meio de mudança porque quem convive com crianças de ocupação consegue entender que eles são tão carentes de tudo, carentes da própria família, carentes da educação, carente da saúde porque a mãe precisa marcar consulta, não consegue a vaga para levar no médico, chega no hospital, o filho está passando mal, tem que ficar a madrugada inteira. A escola é a mesma coisa. (...). Mas aí, como é que muda tudo? Qual é o meio que teria para mudar? Para começar a mudar, teria que vir de dentro do próprio sistema de governo. (...)

Ao mesmo tempo que a escola frequentada pelos filhos é criticada, ela apresenta uma compreensão mais ampla sobre escola e educação, cujo problema não reside numa única instituição.

Porque todas são iguais. Não tem como dizer que o problema é só nessa escola. Porque o problema que tem no (nome da escola) tem no (nome de outra instituição), tem no..., tem no (outra instituição), tem em todos. Todos são a mesma linha. Então, é por isso que seria uma coisa que seria muito mais além. Porque não é só em escola. Eu estou te dizendo escolas do centro, mas escolas da periferia são muito iguais.

No que se refere à promoção de atividades e encontros com as famílias, existem também alguns aspectos a serem considerados: a diversidade de atividades, a frequência com que ocorrem estes encontros, o momento do dia em que as atividades acontecem e as condições das instituições para realização das atividades.

Bhering e Siraj-Blatchford (1999) e Marques (1996), baseados no trabalho de Epstein (1986), apontam para cinco tipos de envolvimento entre família e escola. O primeiro seria aquele re-

lacionado às ações de cuidado, saúde e proteção da criança, bem como os aspectos relacionados ao acompanhamento escolar. O segundo estaria ligado às estratégias construídas pela escola como formas de comunicação que procuram apresentar e discutir com as famílias tudo aquilo que acontece na escola. O terceiro está relacionado com o envolvimento direto das famílias nas diversas atividades que ocorrem na escola como parceiros que atuam como apoio às atividades promovidas pela escola. O quarto está relacionado com as estratégias construídas pelas famílias para poder acompanhar a vida escolar dos filhos. E, por fim, o quinto tipo está ligado com a discussão do projeto pedagógico da escola com as famílias.

Considerando estas diferentes maneiras de participação e envolvimento, é importante que a escola assuma a tarefa de pensar coletivamente a respeito daquilo que é possível ser feito para estreitar os laços entre famílias em luta por moradia e as instituições educacionais, inclusive convocando as famílias para refletir sobre os desafios que impedem e dificultam a participação.

A fala da mãe-solo ilustra, por exemplo, que o número de encontros promovidos é pequeno e que, na maioria dos casos, as atividades se resumem às reuniões de pais, que acontecem no horário das aulas e que, em muitos casos, são horários em que parte significativa dos adultos responsáveis pelas crianças estão trabalhando, o que pode limitar a participação. Aqui, podemos recuperar também a fala da mãe, quando afirma acreditar que o problema está no sistema educacional mais amplo, pois para que haja condições da escola promover atividades em outros horários que não seja aqueles em que existem atividades com as crianças, os/as profissionais também precisam de condições materiais e de trabalho adequadas, além de lhes serem garantidos seus direitos trabalhistas. Importa lembrar que são poucos os momentos de encontro e que quando ocorrem são festas cumpridoras de certo calendário escolar de caráter festivo. São as festas juninas, dias de mães e pais (muitas vezes explicitando formas questionáveis de compreender organizações familiares), os quais por vezes revelam desconheci-

mento (ou descaso) da existência de mães-solo ou mulheres cujas famílias são constituídas de diferentes maneiras.

É possível questionar: em que medida os saberes das famílias são considerados na organização de atividades que envolvem essas duas instituições, a saber, as famílias e as escolas? Uma das mães entrevistadas fala, por exemplo, de outras possibilidades de participação no cotidiano educacional por meio da colaboração na organização, na limpeza e na manutenção do espaço educacional como alternativas de envolvimento. Cita, ainda, os saberes das crianças e adolescentes: “olha quantos adolescentes grafiteiros tem hoje”. Também é importante nos questionarmos a respeito do modo como estes saberes são vistos pela escola: seria o grafite um saber tido como legítimo pela escola, por exemplo? Esta pergunta nos parece um questionamento válido na medida em que o grafite muitas vezes é visto pela sociedade, de modo geral, como uma forma de vandalismo ou poluição visual e não como arte urbana.

Cecília, outra das mães entrevistadas, manifesta algumas soluções para o desempenho da escola em sua relação com as mães das crianças e suas famílias. Curiosamente, são propostas factíveis e que promovem reunião e construção coletiva da própria escola, fundamentos para ações conjuntas e de caráter acolhedor. São rodas de conversa, escolas abertas aos finais de semana e que acolham familiares que não estejam trabalhando e que possam ser ouvidos nesse período. Destaca-se também o fato de que as propostas da mãe para a colaboração com a escola possuem algo em comum com o cotidiano da luta pelo direito à moradia: a colaboração na organização, na limpeza e na manutenção do espaço, por exemplo, é um saber construído na luta destas pessoas, e com a experiência construída no cotidiano da luta é que as famílias se colocam à disposição para cooperar. Por outro lado, a história da educação pública é também construída na luta pelo direito à educação e pela resistência de muitos/as profissionais. Seria a luta o elo que finalmente poderia estreitar os laços entre escola pública e famílias em luta por moradia?

O fato de escola e famílias em luta por moradia pouco conhecerem a respeito do que ocorre nestes espaços – instituições

educacionais e Ocupação – parece gerar uma série de dificuldades de ambas em lidar com as situações cotidianas envolvendo as crianças. Quando ocorre a comunicação, parece que, em diversos casos, ela acontece por meio de reclamações e/ou retaliações de ambos os lados. A comunicação entre ambas as partes e o conhecimento das ações da escola e dos modos de vida das crianças e famílias em luta por moradia parece ser uma alternativa para se pensar coletivamente as estratégias de aproximação, de parceria e de acolhimento.

### **Isolamento físico que redesenha e assevera relações de cuidado, cansaço e incertos futuros**

Ao longo da pandemia, que parece infinita em nosso país, muitas têm sido as pesquisas e os debates cujos resultados apontam para diferentes percepções e recepções acerca da doença.<sup>19</sup> Os achados aqui apresentados foram construídos nas relações estabelecidas com um grupo de mulheres moradoras da Ocupação Mauá, entre muitas famílias residentes. Portanto, trata-se de uma amostra pequena, porém singular e bastante reveladora das relações e modos de vida em pandemia dentro de uma Ocupação.

Dentre os 30 (trinta) questionários entregues no período que equivaleria à metade do primeiro ano de pandemia, 24 (vinte e quatro) foram respondidos pelas mães. Mulheres-mães, mães-solo e apenas 5 (cinco) mulheres com companheiros residentes na mesma moradia,

---

19 Para citar alguns exemplos, destacamos os seguintes: livro *Educação infantil em tempos de pandemia* (SANTOS, 2021), os Diálogos Intersetoriais promovidos pela Frente Nordeste Criança (NORDESTE CRIANÇA, 2020), o Dossiê “Educação Infantil em tempos de pandemia” (ANJOS; PEREIRA, 2021), o dossiê “As crianças e suas infâncias em tempos de pandemia” (SANTOS; SARAIVA, 2020), o ebook *Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro* (GOBBI; PITO, 2020), as produções da Rede Brasileira de Mulheres Cientistas (REDE BRASILEIRA DE MULHERES CIENTISTAS, 2021), o *Caderno de Direitos* (MELLO; NEGREIROS; ANJOS, 2020) e o *Catálogo Nordeste Criança – Olhares das Infâncias* (NORDESTE CRIANÇA; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2021).

mas que não responderam ao questionário proposto, deixando a carga das companheiras a “tarefa” de responder a uma pesquisa. Trata-se de um dado importante, pois nos permite inferir que as atividades intelectuais de escrita e, sobretudo, aquelas que possam estar relacionadas à educação de filhos e filhas ou à casa, o trabalho doméstico propriamente dito, são delegadas às mulheres numa clara divisão sexual do trabalho, existente há muitos anos. Se, como afirma Silvia Federici (2019), sempre coube às mulheres a reprodução social da força de trabalho, desde a casa, encontramos nos questionários e nas relações estabelecidas com eles, nas respostas subjetivas, bons elementos para pensarmos sobre essa reprodução em espaços de Ocupações, reflexões que estarão contidas em estudos e escritos futuros. São essas aparentemente pequenas experiências cotidianas que dão o tom das relações estabelecidas no interior desse espaço ocupado e como elas conformam representações sobre pessoas, sobre pessoas nas escolas, sobre práticas escolares, sobre filhos e como são produzidas por elas.

Neste capítulo, como já mencionado, buscamos focar apenas na relação com a escola e pensar sobre representações em relação àquelas entrevistas cujos excertos encontram-se já abordados aqui. Foram mantidas as escritas tais como constam nos questionários.

Atualmente, morando na Ocupação Mauá eu me sinto bem segura devido a todas as medidas de segurança estabelecidas pela coordenação. A minha rotina não se alterou tanto, pois eu ainda tenho que trabalhar, a única diferença é que meus filhos não estão indo à escola devido a suspensão de aulas (Silvia, mãe-solo, moradora da Ocupação).

Trabalhadoras do comércio ambulante, muito presente na cidade de São Paulo e em grandes metrópoles brasileiras, o também chamado trabalho informal ou comércio de rua, ficaram em situação bastante vulnerável, de penúria, como denunciou a rede Gaspar Garcia.<sup>20</sup> Logo no início da pandemia, as mulheres do co-

---

<sup>20</sup> Acesse o “Manifesto em defesa de trabalhadoras(es) ambulantes na pandemia”, disponível em: <http://gaspargarcia.org.br/manifesto-em-defesa-de-trabalhadoras-es-ambulantes-na-pandemia/>. Acesso em: 05/06/2021.



mércio ambulante não saíam para fazer seus trabalhos, exceto algumas empregadas domésticas, cujas empregadoras não permitiram ou garantiram que se fizesse a quarentena e não cumpriram o isolamento físico como determinado. Não caberia, nos limites deste capítulo, qualquer aprofundamento sobre essa questão, mas não poderíamos ficar incólumes diante das relações estabelecidas entre empregadoras e empregadas domésticas,<sup>21</sup> que restabelecem e reforçam a histórica exploração oriunda de uma sociedade que se funda colonizada, constrói e mantém parte de suas práticas e pensamentos ainda alicerçados nas mesmas ações e concepções, sobretudo quando a vinculação se dá entre brancas e negras, não considerando os protocolos de saúde, nem mesmo numa pandemia.<sup>22</sup>

Quanto aos cuidados com as crianças, observa-se que ganharam maior intensidade as relações já compreendidas a partir de pesquisa em andamento, em que majoritariamente irmãs mais velhas cuidam das crianças mais novas.

A rotina das crianças atualmente tem sido ficar em casa com a irmã mais velha. Na qual, ela é responsável por cuidar das tarefas escolares das crianças (Fernanda, mãe-solo).

As crianças maiores são aquelas que cuidam e constroem laços de responsabilidade para com as menores, nem sempre com muitos anos de diferença, como no caso mencionado. São irmãs, primas ou

---

21 Dentre os muitos casos que podem servir de exemplo para nossas afirmações, destaca-se o caso do menino Miguel, criança de 5 (cinco) anos de idade que caiu do nono andar de um prédio em que a mãe trabalhava como empregada doméstica na cidade de Recife (PE), por negligência da empregadora da mãe do menino. Em 2 de junho de 2021, o caso completou um ano e, até o momento, ainda não há um desfecho. Em entrevista, a mãe do menino continua a clamar por justiça e afirma: “Não consigo dormir direito, porque fico pensando no que vou fazer para o caso do meu filho não cair no esquecimento. E só vai amenizar, aliviar, quando realmente a justiça for feita e eu puder olhar para o céu e dizer ‘filho, a justiça foi cumprida, disse’” (AGUIAR, 2021).

22 Sabemos que a primeira pessoa a contrair a doença no Rio de Janeiro, e possivelmente no país, foi uma empregada doméstica trabalhadora no Leblon, bairro carioca, após seus empregadores voltarem de uma viagem à Itália, o que demonstra, desde então, como essas relações são construídas e como se mantêm.

vizinhas meninas, que cuidam de outras crianças, meninas e meninos menores, responsabilizando-se por eles/as ao longo do dia ou de parte dele, quando voltavam das escolas, antes da pandemia. Ser responsável pelo outro, sempre atribuído aos adultos e adultas, encontra-se aqui em definição como ação bastante presente entre as crianças nas Ocupações pesquisadas, relação que será mais bem explorada em textos e reflexões futuras. Por ora, vale ressaltar a presença de cuidados e responsabilidades que lhes são conferidas cotidianamente, o que implica problematizar e deslocar percepções já naturalizadas sobre a infância e o lugar ocupado na sociedade adulta. Estudos como os de Juliana Siqueira de Lara e Lucia Rabello de Castro (2016), referenciados em Emmanuel Levinas, e a tese de doutoramento de Elena Colonna (2012) fundamentada nos Estudos Sociais da Infância e na Sociologia da Infância contribuem ricamente para questionar posturas em que as crianças, vistas como imaturas, são incapazes de produzir relações de responsabilidade para com o outro. Temática fundamental neste campo em que a luta por moradia e o cotidiano nela construído e vivido encontram e produzem responsabilidades das mais diferentes ordens.

As crianças estão mais agitadas, segundo percepção de Silvia. Ela justifica esse estado alegando que se trata da falta da escola, lugar em que passavam boa parte de seus dias, com espaços para brincar. Não podemos deixar de mencionar que há um inegável confinamento na moradia, nesse caso, em menos de 10m<sup>2</sup> (dez metros quadrados), onde vivem, em média, seis pessoas ou mais. Sublinhamos isso para trazer uma questão importante: todas as mães, invariavelmente, responderam que as crianças não deveriam voltar à escola. Alegavam que é muito perigoso sair e encontrar-se com outras pessoas em espaços públicos, a saída para o trabalho era a exceção.

É importante a percepção de cuidado em relação ao outro, pois evidencia, assim inferimos, certa compreensão de preocupação com o grupo e da gravidade de uma pandemia que matou 470.842 mil pessoas, até 4 de junho de 2021,<sup>23</sup> e não sabemos quantas vidas ainda serão tiradas pela ausência de vacinas e políticas públicas direcio-

---

23 Painel Coronavírus Brasil, atualizado em 04/06/2021, às 18h32. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 05/06/2021.

nadas à população. Há poucos dias antes da finalização da escrita deste capítulo, tivemos a notícia de que o mandatário da República do Brasil afirmou em tom cínico, mais uma vez com expressão de descaso, que “tem alguns idiotas que até hoje ficam em casa”,<sup>24</sup> referindo-se às pessoas que cumprem o isolamento na pandemia, aliás, como deveria ocorrer com a população brasileira, diminuindo os riscos de contágio e o número de mortes pela Covid-19. Como escreveu Fernanda, uma das mães, ao responder à questão em que foi sugerido que deixasse alguma mensagem final: “parece que é o fim do mundo. Está todos os dias mais difícil de acreditar na melhora” referindo-se ao atual momento da pandemia e do país. Seu desabafo ecoou forte e somou-se à leitura da afirmação aviltante proferida pelo gestor deste país. Foi possível perceber, em idas espaçadas à Ocupação, que o receio de contágio era constante e que os cuidados bastante intensos,<sup>25</sup>, contrariando muito do que se pensa e se representa sobre essas e essas moradoras e moradores. A guarda, o cuidado, a responsabilidade para com o outro são aprendidas cotidianamente na luta, na convivência e conflitos diários, por todas.

As respostas aos questionários evidenciam certo saudosismo em relação à escola como espaço de socializações, aprendizados, cuidados e brincadeiras e acentuam sua atuação como promotora de mudança social. Numa das respostas, dadas por Silvia, lê-se que “com estudo já é difícil e sem fica pior ainda nessa sociedade”. Em muitas das respostas dadas, observou-se que algumas das crianças<sup>26</sup> usam a internet e o ce-

24 Leia a matéria “Tem alguns idiotas que até hoje ficam em casa, diz Bolsonaro sobre isolamento na pandemia”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/05/tem-alguns-idiotas-que-ate-hoje-ficam-em-casa-diz-bolsonaro-sobre-isolamento-na-pandemia.shtml>. Acesso em: 30/05/2021.

25 Nós do grupo *Crianças, práticas urbanas, gênero e imagem* produzimos cartazes e pequenos vídeos a partir de desenhos elaborados por crianças moradoras das Ocupações Ipiranga, Mauá e Prestes Maia anteriores à pandemia, como forma de divulgar protocolos de cuidado e preservação da saúde em meio à Covid-19. Os vídeos encontram-se no site da FE-USP e foram produzidos por Nádia Massagardi Caetano. Os cartazes, também elaborados por Beatriz Bitu Boss e Paula Martins Vicente a partir de desenhos feitos ao longo da pesquisa *Imagens de São Paulo: moradia e luta em regiões centrais e periféricas da cidade a partir de representações imagéticas criadas por crianças*.

26 Anjos (2015) e Anjos e Francisco (2021), aos discutirem, respectivamente, a rela-

lular como recurso para acessarem aulas virtuais e garantir o cumprimento das aulas e do aprendizado. A escola, já percebida como lugar que desqualifica as crianças ocupantes, ao longo da pandemia e pelas mães respondentes dos questionários, apresenta-se como possibilidade de um presente fecundo, um presente com algum futuro.

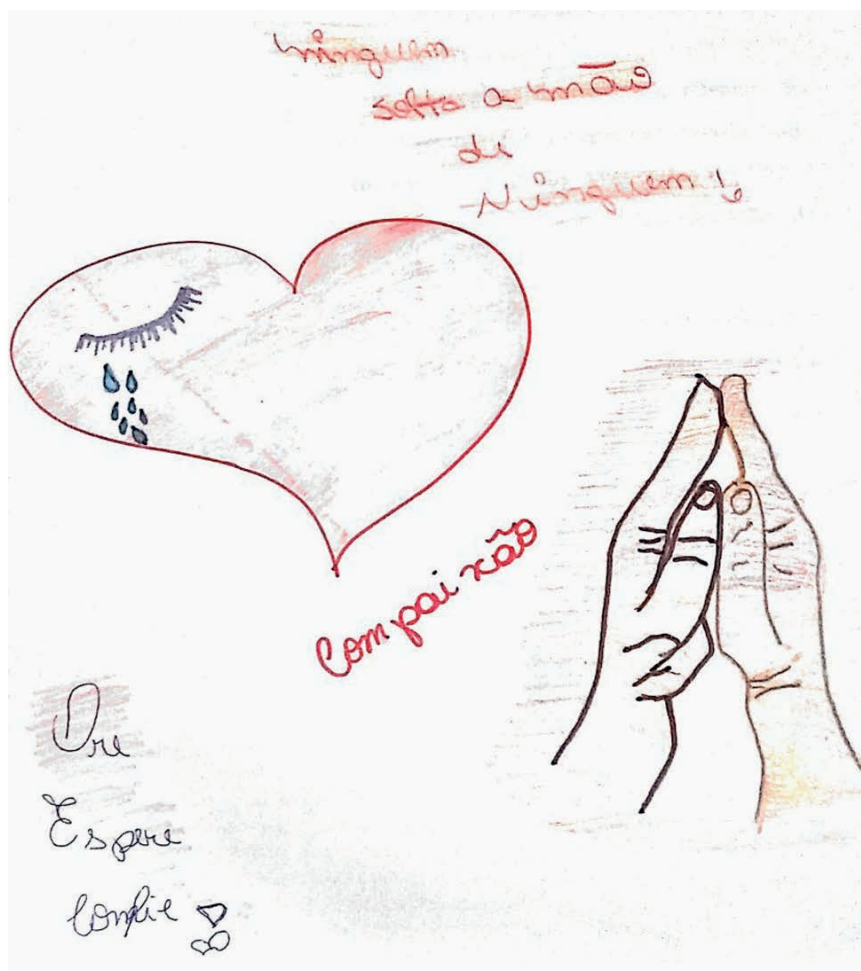
Nos desenhos elaborados pelas mães não temos a escola propriamente, mas recados, pensamentos em traços. Apresentamos apenas dois deles num universo de 22, já que desenhar é ainda mais difícil que responder com escrita de textos. O ato de desenhar é alijado de nossas vidas enquanto adultecemos. Avaliado como expressão menos importante em relação a outras linguagens. Essa perda forçada torna desenhar um grande desafio. Eles nos trazem algumas palavras que direta ou indiretamente estiveram presentes ao longo de nossa estada em campo e junto aos questionários respondidos. A escola, como já visto, surge ora como local que precisa de mudanças e de compreender a diferença explicitada pelas crianças moradoras de edifícios ocupados, ora ela surge como local que promove mudanças sociais para aqueles que a frequentam, tornando-se imprescindível. Quiçá essa impressão seja resultado de formas que prestigiam a escola, o que talvez se deva pelas reflexões geradas pelo distanciamento e a percepção do árduo trabalho desempenhado pelas professoras nas escolas, o que até então era pouco conhecido.

Iniciamos este capítulo afirmando que as palavras se encontram desgastadas, tal como muitas e muitos de nós ao longo desse tempo de pandemia que rouba um pouco da vida a cada notícia lida ou ouvida, a cada demonstração de descaso vinda do presidente da República e seus seguidores e suas seguidoras. Mas ao longo das pesquisas e ao ler as respostas dadas ao questionário já mencionado durante a pandemia, algumas palavras começaram a ressoar forte e nos fortaleceram: solidariedade, força entre todos, união, compaixão encontram-se entre elas. Não são palavras soltas em vão, elas carregam histórias e exigem que as problematizemos ao serem usadas, como no desenho de Silvia, em que as mãos em sentido de oração colocam-

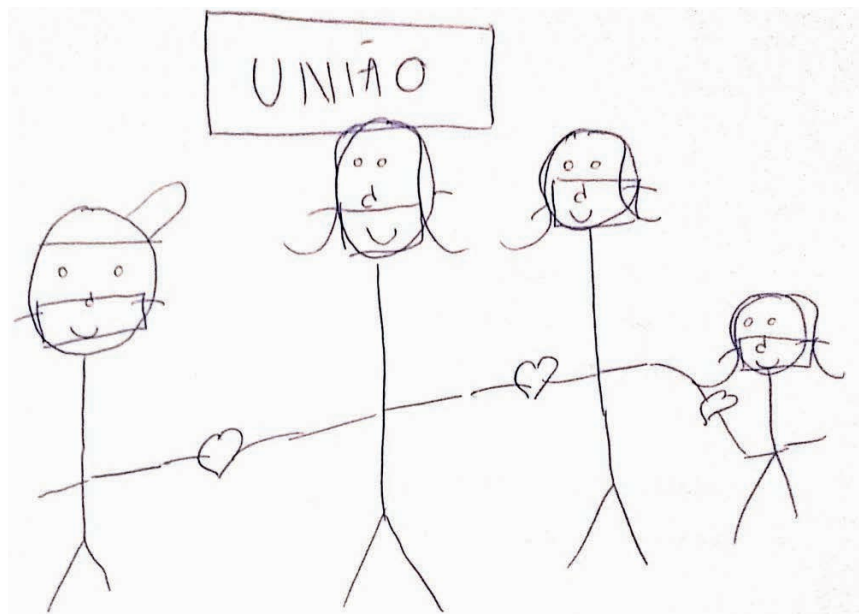
---

ção das crianças com tecnologias digitais e o uso de tecnologias digitais na Educação Infantil em contexto de pandemia, destacam que a exclusão digital é uma das formas de exclusão social. Nesse sentido, não é possível afirmar, com base nesta pequena amostra, que o uso de tecnologias digitais é uma realidade para todas as crianças.

se ao lado das palavras frequentemente usadas: “ninguém solta a mão de ninguém”. Será que soltamos as mãos ou estamos aprendendo a juntá-las de maneiras diversas e, talvez, com mais força? Neste desenho são muitas as questões em que se misturam aspectos que nos parecem religiosos à luta por moradia e à vida nesta luta em tempos de pandemia. De nossa parte, encerremos por aqui, na certeza de que os desenhos que se seguem falam por si e se apresentam como um convite ao desenho, à luta e à resistência.



Desenho de Silvia – Acervo pessoal, Marcia Gobbi (2020).



Desenho de Fernanda – acervo pessoal, Marcia Gobbi (2020).

## Referências bibliográficas

- ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffman. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79179>
- BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 106, p. 191-216, 1999.
- COLONNA, Elena. “Eu é que fico com a minha irmã” Vida cotidiana das crianças na periferia de Maputo. Tese de doutorado. Minho, Portugal: 2012
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Nordeste Criança: Olhares das Infâncias. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2021. [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Catalogo\\_Olhares\\_Das\\_Infancias.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Catalogo_Olhares_Das_Infancias.pdf)
- DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cad. Pesquisa*. São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=en&nrm=iso).

- EPSTEIN, J. L. Parent's reaction to teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary School Journal*, n. 91, 1986.
- FEDERICI, Silvia. O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.
- FUKS, Julian. Colapso da linguagem: o que nossa escrita diz sobre o mundo em convulsão. Uol Ecoa. 04/2021. <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julian-fuks/2021/03/20/colapso-da-linguagem-o-que-nossa-escrita-diz-sobre-o-mundo-em-convulsao.htm>
- GARCIA, R. L. Múltiplas linguagens na vida – por que não múltiplas linguagens na escola? In: GARCIA, R. L. (org.). *Múltiplas linguagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GOBBI, M. A. E quando a inclusão excludente é com crianças de 0 a 12 anos? *Leitura: Teoria & Prática*, v. 31, p. 185-197, 2013.
- GOBBI, M. A. Ocupações e infância: crianças, luta por moradia e culturas infantis na cidade de São Paulo. *Crítica Educativa*. Ufscar, v. 2, p. 9-24, 2016.
- GOBBI, M. A. Onde e em que condições estão as crianças nas cidades? Nesses tempos e entre golpes, importa ver e falar sobre elas. *Blog da Boitempo*, 3 maio 2018.
- GOBBI, M. A. 'Quando limpam com fogo, como ficam as crianças? Vidas abreviadas, vida breves'. *Educação e Pesquisa*, v. 45, p. 10-34, 2019.
- GOBBI, Marcia; PITO, Juliana Diamante. Coletivos, Mulheres e Crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro. SÃO PAULO: Portal de Livros Abertos da USP, 2020.
- LARA, J. S. de, & CASTRO, L. R. de. As crianças no encontro com o outro: uma perspectiva relacional e afetiva da responsabilidade. *Latitude*, 10(2). 217-249, 2016 DOI: <https://doi.org/10.28998/2179-5428.20160204217A>
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*. São Paulo, v. 26/27, 1990/1991.
- MARQUES, R. O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países. In: 1º CONGRESSO EDUCAÇÃO HOJE. 1996, Lisboa. *Anais (...)*. Lisboa: Instituto Politécnico de Santarém, 1996. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>. Acesso em: 05/01/2020.
- MELLO, Ana Maria; NEGREIROS, Fauston; ANJOS, Cleriston Izidro dos. *Retorno à creche e à escola: direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es - gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os*. EDUFPI, Piauí: 2020 34pp. 17fls. ISBN:978-65-86171-43-3
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Casa do Psicólogo, 1999.
- REDE BRASILEIRA DE MULHERES CIENTISTAS. Disponível em: <https://mulherescientistas.org/>, acesso em 17/09/2021.
- SANTOS, Solange Estanislau; SARAIVA, Marina Rebecca. *O ano que não tem fim: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia*. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1177-1187, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1177>.





## A Infância ao Longo da “Quarentena”: Participação e Ausência como Objeto de Reflexão

Maria Letícia Nascimento

Já se foi o tempo em que a infância era considerada um tempo de passagem e de preparação para a vida adulta, e as crianças, aprendizes passivas de uma sociedade sem movimento, embora ainda possamos conviver, como decorrência dessas concepções, com a invisibilidade da infância como categoria atuante na sociedade, da infância como fenômeno social. Aqui, assim como em outros países, as crianças vivem aqui e agora, submetidas às mesmas condições econômicas, políticas e sociais que marcam nosso tempo (QVORTRUP, 2014). Estudamos a infância para torná-la mais e mais visível, não como projeto de futuro, mas reconhecendo as crianças como sujeitos sociais e de direitos no/do presente. Enquanto buscamos responder ao estranhamento que as crianças causam aos adultos não naturalizamos as diferenças entre crianças e adultos, subordinando-as, mas tratamos de explicitar as diferenças para olhá-las em contexto, em diálogo, em tensão, num reconhecimento crítico da alteridade da infância, numa relação de respeito.

É fato que as crianças e os adultos são impactados por problemas da mesma ordem, o que, se por um lado, tem provocado estudos sobre aspectos dos diversos coti-

dianos das crianças no Brasil, cada vez mais desiguais nas escalas sociais, econômicas, de gênero, de raça/cor de pele, assim como acontece com os adultos; por outro, é acrescido da desigualdade de idade. Isto significa que, dentre os grupos considerados minorias, as crianças são aquelas menos vistas e ouvidas.

As consultas às crianças parecem sempre girar em torno da escola e/ou da brincadeira ou brinquedo, temas tidos como do âmbito da infância. Há algumas iniciativas, porém, que parecem buscar as crianças para além desse território considerado infantil, como, por exemplo, estudos sobre as crianças e as cidades, sobre a infância e a imigração transnacional. Ainda assim, nem sempre as crianças são consultadas, como se vê na realização da pesquisa denominada “Viver em São Paulo – crianças e adolescentes”, de 2019, que entrevistou uma amostra de 800... moradores da cidade de São Paulo com 16 anos ou mais...<sup>1</sup> (IBOPE Inteligência, 2019).<sup>2</sup> Pode-se perguntar por que o nome da pesquisa inclui as crianças se elas deliberadamente não foram ouvidas.

Em relação ao contexto escolar, há alguns anos foi realizada uma consulta sobre a qualidade da Educação Infantil, que, de maneira inovadora, considerou as crianças uma categoria a ser ouvida (CAMPOS; CRUZ, 2011). Cabe lembrar que as crianças são os principais atores da Educação Infantil, isto é, esse nível da educação existe porque as crianças têm direito à educação, ou, em outras palavras, se não existissem crianças não haveria educação infantil – e empregos a ela relacionados, além de produção e consumo de bens materiais e imateriais concernentes a elas.

Sem incorporar as vozes das crianças, muitas vezes os espaços de educação da infância, a legislação pertinente, a própria arquitetura e as propostas pedagógicas são estabelecidas por “adultos/os especialistas creem, em geral, que podem, sem grandes dificuldades, saber do que as crianças mais precisam aprender na escola, que sa-

---

1 Disponível em:

[https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa\\_ViverEmSP\\_Crianças\\_e\\_Adolescentes\\_apresentação\\_2019.pdf](https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa_ViverEmSP_Crianças_e_Adolescentes_apresentação_2019.pdf).

2 Disponível em: [https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa\\_ViverEmSP\\_Crianças\\_e\\_Adolescentes\\_completa\\_2019.pdf](https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa_ViverEmSP_Crianças_e_Adolescentes_completa_2019.pdf).

bem melhor do que elas o que é bom para seu futuro, podem afirmar que aspectos do conhecimento lhes são mais relevantes” (CASTRO, 2007, p. 6). Ou, pior, por pessoas “(...) que nem por um momento pensaram do ponto de vista da infância. Não porque eram hostis às crianças, mas simplesmente porque a infância não estava em suas mentes” (QVORTRUP, 1999, p. 15).

Não se pretende aqui avançar na discussão sobre a invisibilidade da infância em espaços escolares, mas, tendo como pano de fundo, por um lado, a não visibilidade das crianças como sujeitos sociais, e, por outro, que as crianças são impactadas por problemas que afetam as outras categorias geracionais com as quais convivem, buscar compreender as crianças na pandemia causada pela Covid-19, a partir de notícias e matérias veiculadas pela imprensa, como se verá a seguir.

### **As crianças e a imprensa – ausência das vozes infantis**

Este texto tem como limite geográfico a cidade de São Paulo, suas crianças, seus jornais, suas condições de vida. Dificilmente crianças são entrevistadas para opinar sobre o aumento do custo da cesta básica, embora o Bolsa Família<sup>3</sup> tenha empoderado crianças de algumas cidades, como mostram os estudos de Pires (2013) e Pires *et al.* (2014), ou para comentar sobre problemas do bairro em que moram, o transporte público ou o atendimento em postos de saúde, embora façam parte dessa geografia. A imprensa pouco publica as vozes das crianças, embora estas estejam presentes em matérias que referem falta de vagas em creches, mau funcionamento escolar ou dificuldades de aprendizagem, todas estas questões relacionadas às crianças das periferias de São Paulo, da grande São Paulo. Isso quer dizer que as crianças são tema de matérias, foco de manchetes, mas vistas e interpretadas por adultos.

Por outro lado, pode-se dizer que grande parte das crianças que aparecem na imprensa são vítimas de tragédia, como os casos das 12 crianças alcançadas pelas chamadas balas “perdidas” no Rio

---

3 Programa de transferência de renda, criado em 2013 pelo Governo Federal.

de Janeiro,<sup>4</sup> em 2020, ou a morte trágica de Miguel,<sup>5</sup> de 5 anos de idade, objeto de negligência, de descuido, de desimportância, em junho de 2020, ou casos de violência doméstica que resultam em dano inestimável. Não se trata de ouvir suas vozes, mas de constatar seus tristes destinos.

Cabe lembrar, ainda neste grupo, as fotografias que documentam situações de tensão, como a revista realizada pela polícia em mochilas de crianças escolares no Rio de Janeiro, em fevereiro de 2018, ou a célebre cena da menina que chora enquanto sua mãe é revistada na fronteira dos Estados Unidos,<sup>6</sup> de junho de 2018, que impactam por trazerem crianças vivendo o drama de adultos (NASCIMENTO, no prelo).

A ausência da escuta de crianças em matérias jornalísticas, contudo, tem interessante exceção, realizada pelo jornal paulista, *Folha de São Paulo*,<sup>7</sup> em 2019, com a série “criança do dia”, na qual crianças de diferentes classes sociais, etnias e idades foram entrevistadas sobre temas diversos, e suas vozes foram publicadas nas seções correspondentes do jornal – opiniões sobre eventos esportivos na editoria de “esportes”, sobre assuntos políticos na de “política”, por exemplo – ao lado de textos regulares, de adultos para adultos. Assim, comentam diferentes questões do contexto social mais amplo, como racismo, política, consumo, indicando que esses assuntos também fazem parte de seu repertório de informações (VOLTARELLI; NASCIMENTO, 2021).

Uma busca a jornais voltados às crianças remete ao jornal *Joca*,<sup>8</sup> escrito para elas, que traz matérias sobre o Brasil e o mundo, apresentando e comentando questões que estão em destaque na

---

4 Ver o artigo de Abramovicz (2020).

5 Miguel Otávio Santana da Silva, de 5 anos de idade, filho de empregada doméstica, morreu após cair de um prédio, em 2 de junho de 2020. A patroa da mãe do menino foi acusada por abandono de incapaz que resultou em morte, com agravantes.

6 Fotografia que ganhou o World Press Photo de 2019.

7 Que mantém o suplemento *Folhinha de S. Paulo*, lançado em setembro de 1963, um “jornal a serviço das crianças”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/9/13/folhinha/2.html>.

8 Publicado desde 2011, “o único jornal para jovens e crianças” circula em versão impressa e on-line. Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/>.

mídia dirigida aos adultos. Em abril de 2020, o *Joca* lançou uma edição<sup>9</sup> sobre o novo coronavírus, trazendo informações sobre a pandemia e convidando as crianças a desenhar e escrever sobre a Covid-19. Dessa maneira, este jornal chama as crianças a participar deste evento que afeta vidas adultas e infantis, embora não atinja o público em geral e, nesse sentido, não componha o corpo deste texto.

## **A pandemia e as crianças – vozes na imprensa**

O que se pode dizer da pandemia é que chegou assustando e afligindo o conjunto de pessoas, adultos, crianças, idosos, e que o protocolo do distanciamento social, ou isolamento, é um dos primeiros recursos para conter o contágio. Uma novidade para todos, repleta de perdas de diferentes ordens, de instabilidade no cotidiano, que tem sido aprendida pelos mesmos todos à medida que o tempo passa e que se vai sabendo mais sobre o vírus e suas consequências. A Covid-19 nos impactou e modificou nossas vidas.

A chegada da pandemia interrompeu os, muitas vezes ainda frágeis, circuitos já estabelecidos – entre crianças e crianças, crianças e adultos, crianças e espaços – nas instituições escolares e impediu àquelas que inauguravam a experiência de ida à “escola” de fazê-lo. Desestabilizou as rotinas das casas e tornou incerta a continuidade de relações constituídas fora delas, ao mesmo tempo que modificou as relações. Em quais casas terão as crianças vivido esses tempos? Isto quer dizer que, se, por um lado, a pandemia oportunizou um contato mais intenso com a própria família, e esse é um ponto que pode ser muito diferente para as muito diferentes – para não dizer desiguais – situações familiares, em razão de seus contextos; por outro, afastou as crianças das oportunidades de viverem experiências outras com seus pares, em espaços organizados para essa convivência.

---

9 Disponível em: <https://www.jornaljoca.com.br/materias-do-joca-sobre-o-coronavirus-nova/>.

A pandemia fez emergir o conceito de “educação remota”, modalidade vista como alternativa para contornar a ruptura estabelecida com os espaços escolares, embora quase que desconhecida para a maioria das profissionais da educação, das famílias e das crianças. Esse formato encontrado, contudo, demanda acesso tanto a equipamentos quanto a serviços que conectem emissor e receptor por meio da internet e, considerando as situações familiares desiguais apontadas, deixou descobertas muitas crianças. Por outro lado, é possível pensar que mesmo crianças com acesso aos equipamentos necessários para a educação remota puderam aproveitar pouco a “situação pedagógica” do confinamento familiar durante a pandemia, visto que não basta acesso à tecnologia, nem o conhecimento sobre a utilização de programas e aplicativos, mas propostas pedagógicas que deem conta das maneiras de ser e agir e pensar das crianças, notadamente as pequenas, como se observa na crônica “A praia no tapete, o cavalo na vassoura, o mundo inteiro na sala de casa”,<sup>10</sup> publicada na *Folha de São Paulo* em junho de 2020.

Chegamos agora ao foco deste texto, que se propõe a refletir sobre a “quarentena”, isto é, o longo tempo iniciado em março de 2020, durante o qual as autoridades sanitárias têm recomendado o distanciamento, ou isolamento, social, em razão da pandemia da Covid-19, e sua repercussão nas vidas das crianças e na dinâmica da cidade, neste caso, de São Paulo, a partir de matérias e artigos publicados em jornais e periódicos no período destacado, compilados a partir da referência ou às crianças pequenas, ou à educação destas crianças, nesta cidade, e discutindo o paradoxo da visibilidade/invisibilidade, da participação/ausência.

Não se trata de levantamento exaustivo, mas de busca sobre vozes e manifestações de crianças, publicadas em grandes jornais paulistas. Após um levantamento prévio, foram selecionadas as matérias/notícias/colunas que apresentaram a repercussão da pandemia nas vidas das crianças da cidade, entre março de 2020 e fevereiro de 2021.

---

10 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorioduvivier/2020/06/a-praia-no-tapete-o-cavalo-na-vassoura-o-mundo-inteiro-na-sala-de-casa.shtml>.

Logo no início do período de isolamento/distanciamento social, ainda no mês de março de 2020, veículos da imprensa buscaram saber das crianças o que conheciam do vírus e como se sentiam ao ficar em casa. A *Folhinha de São Paulo* publicou duas matérias com crianças, uma em 24 de março de 2020, quando nove crianças entre 4 e 9 anos de idade foram convidadas a falar sobre a rotina e seus sentimentos sobre a pandemia,<sup>11</sup> visto que as aulas haviam sido suspensas e as crianças iniciavam sua jornada de convivência em casa, e outra em 27 de março, em que três crianças<sup>12</sup> entre 2 e 5 anos falam sobre ficar em casa. As crianças entrevistadas falaram sobre a distância dos avós, a convivência com os pais, o uso de álcool gel e a lavagem das mãos, as atividades propostas na nova rotina em casa, desde lições até jogos eletrônicos, passando por brincadeiras e atividades tradicionais.

Algumas das falas presentes nas duas matérias: “É chato porque tô com as mesmas bonecas. Mas aí eu lembro que eu brinco com a mamãe e acho bom. (...) A minha mãe também tá me ensinando a escrever, desenhando as letras pra eu copiar... (...)” (menina, 4 anos). “Eu tô entediado, sinto muita falta dos meus amigos da escola. (...) Assim que isso acabar eu quero ir a um parque de diversões” (menino, 6 anos). “Quero que meu pai e minha mãe tenham um pouco mais de tempo para brincar comigo” (menina, 6 anos). “Eu estou achando a quarentena legal. Eu estou fazendo muitas brincadeiras. (...) Eu sei que o coronavírus vai passar, mas eu estou com um pouquiinho de medo. Medo de o vovô e a vovó pegarem. Mas eles não vão pegar, ne!” (menino, 6 anos). “Durante a quarentena tenho comido muito. (...) Ainda não estou com saudade da escola nem dos meus amigos (...)” (menina, 7 anos). O mais interessante é perceber que as crianças lidam com as informações usando seus recursos, suas competências infantis para

---

11 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2020/03/criancas-falam-da-rotina-em-casa-e-contam-como-se-sentem-em-relacao-ao-coronavirus.shtml>.

12 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2020/03/tres-criancas-contam-o-que-estao-fazendo-em-casa-durante-quarentena.shtml>.

compreender a quebra da rotina, as mudanças no convívio familiar, ao mesmo tempo que apontam o que veem como positivo, o estar com os pais, a possibilidade de brincar com eles.

Em 30 de março, foi a vez do Blog Kids, veiculado pelo jornal *O Estado de São Paulo*,<sup>13</sup> trazer uma matéria sobre o tema. A jornalista Carolina Delboni entrevistou crianças entre 9 e 12 anos de idade, de uma escola particular em São Paulo, e comenta que o isolamento social modificou a rotina das crianças assim como a dos adultos e constata: “no meio de tanto adulto tentando lidar com o caos que se estabeleceu na vida, tem também uma criança procurando entender e lidar com esse caos interno.” As crianças entrevistadas dizem que: “(...) É muito estranho não poder sair de casa! Tomara que isso passe logo! (...)” (menina, 8 anos) ou “(...) Esse não é um momento fácil e nem muito legal, estamos sem avós, sem escola sem amigo... mas acho que isso pode ser divertido! (...)” (menina, 9 anos). Nessas falas está presente a mudança que não necessariamente precisa ser ruim e elementos do que as crianças pensam sobre ficar em casa.

O portal UOL, da *Folha de São Paulo*, publicou reportagem com crianças sobre o coronavírus, no *Ecoa*,<sup>14</sup> em 8 de maio de 2020, sob o título “Ainda falta muito?”. Na matéria, Mayara Penina e Renata Penzani apresentam desenhos e vozes de 13 crianças brasileiras entre 2 e 13 anos de idade sobre a pandemia, comentários dos familiares sobre os desenhos e o depoimento de uma psicóloga. Os desenhos puxam as falas das crianças, ambos apresentados no texto. “Eu não posso sair de casa. É tipo uma cadeia, mas uma cadeia legal, com um monte de coisas legais” (menina, 7 anos); “Ele vai perder e vai chorar! E aí todo mundo vai chamar ele de choronavírus” (menina, 7 anos); “Faltam 1000 dias para o coronavírus ir embora” (menina, 5 anos); “Meu sentimento bugou. Não sei mais se eu sinto alegria, se tô triste. Mas acho que é por causa do coronavírus. Quando isso acabar, já vou estar bem melhor” (menino, 11 anos). As crianças já estavam há dois

---

13 Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/blogs/kids/o-que-dizem-as-criancas-sobre-o-coronavirus/>.

14 Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/como-as-criancas-entendem-o-que-ninguem-compreendeu-ainda/>.



meses em quarentena e explicitam nos desenhos e nas falas seus sentimentos, dúvidas e expectativas. As vozes e os desenhos das crianças deixam entrever a incerteza da continuidade da rotina, mas também a novidade representada por estar em casa.

Em 22 de novembro de 2020, a *Folha*, por meio da Agência Mural, foi perguntar às crianças da periferia, entre 8 e 12 anos de idade,<sup>15</sup> o que esperavam do novo prefeito de São Paulo. Entre suas falas aparece o coronavírus: “(...) poderiam dar medicamentos para as pessoas (...)” (menina, 9 anos); “(...) Os políticos podiam parar de falar que era só gripezinha, porque não é. (...) As pessoas para se cuidar deveriam ter mais máscara pelo menor preço. Nem todo mundo tem condição de pagar saúde e é tão básico que não deveria ter que pagar. (...)” (menina, 10 anos). De acordo com a matéria, todas as crianças, perguntadas sobre a volta às aulas, disseram que preferiam continuar em casa por conta da pandemia. Aqui parece prevalecer a ideia do cuidado, da atenção com os demais, como compromisso requerido dos candidatos.

Não foram encontradas matérias que buscassem saber o que as crianças pensam sobre as atividades remotas propostas pelas escolas, o uso da tecnologia, a falta de equipamentos para dar conta das atividades remotas, ou o contrário, a volta às aulas, os contatos com os colegas, a extensão da duração do isolamento social, as ausências, as pessoas, enfim, temas sobre os quais certamente elas teriam o que dizer. Foi então a vez de buscar o que se falava sobre as crianças e a pandemia, o que se verá no próximo segmento.

## **O que se falou sobre as crianças ao longo da pandemia?**

As crianças aparecem nos mesmos jornais a partir das falas dos adultos, sejam da família ou especialistas. Quais foram as principais questões que emergiram a partir da pandemia? Em primeiro

---

15 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/11/criancas-cobram-mais-alimentacao-espacos-de-lazer-e-igualdade-do-futuro-prefeito-de-sp.shtml>.

lugar, como explicar às crianças o que é o coronavírus, os protocolos, a quarentena, ainda no mês de março de 2020, além de recomendações sobre a criação de rotinas e atividades para as crianças em casa. No meio do ano, as matérias se voltaram para a saúde mental das crianças: falta de concentração, dependência dos pais, prejuízos no desenvolvimento, para a educação das crianças pequenas, e para a reabertura das escolas. Mais perto do final do ano, os temas violência doméstica e internações de crianças com a Covid-19 conviveram com as possíveis novas rotinas provocadas pelas férias. Em 2021, até fevereiro, a principal questão abordada foi a reabertura das escolas. Abaixo, um quadro com matérias encontradas:

Jornal	Título	Data	Autoria	Disponível em:
<i>Folha de São Paulo</i>	Pais devem criar rotina em casa durante suspensão de aulas na crise do coronavírus	17/03/20	William Cardoso e Larissa Teixeira	<a href="https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/03/pais-devem-criar-rotina-em-casa-durante-suspensao-de-aulas-na-crise-do-coronavirus.shtml">https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/03/pais-devem-criar-rotina-em-casa-durante-suspensao-de-aulas-na-crise-do-coronavirus.shtml</a> .
	Precisamos falar sobre a saúde mental das crianças na pandemia	14/07/20	Cristiane Gercina	<a href="https://f5.folha.uol.com.br/colunistas/colo-de-mae/2020/07/precisamos-falar-sobre-a-saude-mental-das-criancas-na-pandemia.shtml">https://f5.folha.uol.com.br/colunistas/colo-de-mae/2020/07/precisamos-falar-sobre-a-saude-mental-das-criancas-na-pandemia.shtml</a> .
	Crianças têm atraso na fala e maior dependência dos pais durante pandemia	26/07/20	Isabela Palhares	<a href="https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/criancas-tem-atraso-na-fala-e-maior-dependencia-dos-pais-durante-pandemia.shtml">https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/criancas-tem-atraso-na-fala-e-maior-dependencia-dos-pais-durante-pandemia.shtml</a> .
	Sobre a tristeza das crianças e a urgência de priorizar as escolas	15/08/20	Julian Fuks	<a href="https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julian-fuks/2020/08/15/sobre-a-tristeza-das-criancas-e-a-urgencia-de-priorizar-as-escolas.htm">https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julian-fuks/2020/08/15/sobre-a-tristeza-das-criancas-e-a-urgencia-de-priorizar-as-escolas.htm</a> .

Pensar Infâncias na Cidade em Tempos de Pandemia

	SP tem ao menos 5.000 casos de violência doméstica contra crianças na pandemia	27/10/20	Tayguara Ribeiro	<a href="https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/10/sp-tem-ao-menos-5000-casos-de-violencia-domestica-contra-criancas-na-pandemia.shtml">https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/10/sp-tem-ao-menos-5000-casos-de-violencia-domestica-contra-criancas-na-pandemia.shtml</a>
	Crescem em SP casos e internações por Covid-19 entre crianças de até dez anos	16/12/20	Claudia Collucci	<a href="https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/12/crescem-em-sp-casos-e-internacoes-por-covid-19-entre-criancas-de-ate-dez-anos.shtml">https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/12/crescem-em-sp-casos-e-internacoes-por-covid-19-entre-criancas-de-ate-dez-anos.shtml</a>
	Sem escola, mais de 1,5 milhão de crianças estão em casa há 9 meses em SP	02/01/21	Patricia Campos Mello	<a href="http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/sem-escola-mais-de-15-milhao-de-criancas-estao-em-casa-ha-9-meses-em-sp.shtml">www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/sem-escola-mais-de-15-milhao-de-criancas-estao-em-casa-ha-9-meses-em-sp.shtml</a>
	Síndrome rara relacionada ao coronavírus atinge crianças	22/01/21	Juliana Finardi	<a href="https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2021/01/sindrome-rara-relacionada-ao-coronavirus-atinge-criancas.shtm">https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2021/01/sindrome-rara-relacionada-ao-coronavirus-atinge-criancas.shtm</a>
	Crianças voltam às aulas em SP com restrições e sem parquinho	15/02/21	Clayton Freitas	<a href="https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2021/02/criancas-voltam-as-aulas-em-sp-com-restricoes-e-sem-parquinho.shtml">https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2021/02/criancas-voltam-as-aulas-em-sp-com-restricoes-e-sem-parquinho.shtml</a>
<i>O Estado de São Paulo</i>	As crianças na pandemia	12/07/20	Rosely Sayão	<a href="https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,as-criancas-na-pandemia,70003361306">https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,as-criancas-na-pandemia,70003361306</a>
	Longe da escola, famílias veem crianças desconcentradas e prejuízos no desenvolvimento	26/07/20	Julia Marques	<a href="https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,sem-escola-temor-de-pais-e-o-peso-do-estresse-nos-filhos,70003375962">https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,sem-escola-temor-de-pais-e-o-peso-do-estresse-nos-filhos,70003375962</a>

## A Infância ao Longo da “Quarentena”

	Especialistas discutem os desafios da educação infantil provocados pela pandemia	27/08/20	Renata Okumura	<a href="https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,especialistas-discutem-os-desafios-da-educacao-infantil-provocados-pela-pandemia,70003415316">https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,especialistas-discutem-os-desafios-da-educacao-infantil-provocados-pela-pandemia,70003415316</a> .
	Com crianças pequenas, novas formas de abraçar em meio à pandemia	24/09/20	Luciana Alvarez	<a href="https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,com-criancas-pequenas-novas-formas-de-abracar-em-meio-a-pandemia,70003450211">https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,com-criancas-pequenas-novas-formas-de-abracar-em-meio-a-pandemia,70003450211</a> .
	Sete atividades para comemorar o Dia das Crianças na pandemia	10/10/20	Camila Tuchlinski e Bárbara Correa	<a href="https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,sete-atividades-para-comemorar-o-dia-das-criancas-na-pandemia,70003471010">https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,sete-atividades-para-comemorar-o-dia-das-criancas-na-pandemia,70003471010</a> .
	Crianças não têm sindicatos ou associações que defendam seus interesses na pandemia	03/12/20	Rita Lisauskas	<a href="https://emails.estadao.com.br/blogs/ser-mae/criancas-nao-tem-sindicatos-ou-associacoes-que-defendam-seus-interesses-na-pandemia/">https://emails.estadao.com.br/blogs/ser-mae/criancas-nao-tem-sindicatos-ou-associacoes-que-defendam-seus-interesses-na-pandemia/</a> .
	Em férias no meio da pandemia, trazer mudanças no cotidiano das crianças pode ajudar	12/12/20	Rosely Sayão	<a href="https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,em-ferias-na-pandemia-trazer-mudancas-no-cotidiano-das-criancas-pode-ajudar,70003549211">https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,em-ferias-na-pandemia-trazer-mudancas-no-cotidiano-das-criancas-pode-ajudar,70003549211</a> .
	Excesso de tempo de tela nos meses de pandemia preocupa pais e pesquisadores	31/01/21	Charlise Morais	<a href="https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,excesso-de-tempo-de-tela-nos-meses-de-pandemia-preocupa-pais-e-pesquisadores,70003599847">https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,excesso-de-tempo-de-tela-nos-meses-de-pandemia-preocupa-pais-e-pesquisadores,70003599847</a> .
	Crianças nascidas em tempos da covid-19 precisam de rede de proteção	03/02/21	Gilberto Amendola	<a href="https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,criancas-nascidas-em-tempos-da-covid-19-precisam-de-rede-de-protecao,70003602751">https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,criancas-nascidas-em-tempos-da-covid-19-precisam-de-rede-de-protecao,70003602751</a> .

	Neste segundo ano da pandemia, escola é vida 'normal'	21/02/21	Renata Cafardo	<a href="https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escola-e-vida-normal,70003621897">https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escola-e-vida-normal,70003621897</a> .
	Lugar de criança é na escola	24/02/21	Lana Romani e David Schlesinger	<a href="https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/lugar-de-crianca-e-na-escola/">https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/lugar-de-crianca-e-na-escola/</a> .

Como se esperava, há muito mais artigos *sobre* as crianças do que *com* as crianças. O conjunto encontrado revela um certo equilíbrio entre educação e medicina, campos que tradicionalmente disputam o campo da infância como seu domínio. A crise produziu matérias que apresentam efeitos da quarentena sobre a saúde mental das crianças – Gercina, Palhares, Fuks, Sayão, Marques, Morais –; sobre a saúde física e contágio – Collucci, Finardi –; sobre protocolos sanitários – Freitas, Okumura –; sobre violência doméstica contra crianças – Ribeiro – todas relevantes.

Um artigo chama a atenção, principalmente de quem estuda a infância na América Latina, o que refere a defesa dos interesses das crianças por associações e sindicatos. Uma primeira impressão remete aos textos dos sociólogos Manfred Liebel (2006) ou Alejandro Cussiánovich (2006), que defendem, a partir da reivindicação de crianças trabalhadoras, a organização do trabalho infantil. Entretanto, a leitura do texto de Lisauskas revela que é uma crítica à não abertura das escolas, ao contrário dos shoppings, e uma veemente defesa do direito de as crianças voltarem às aulas. O texto faz coro ao de Fuks, publicado meses antes no Ecoa, que argumenta que a escola é um “microcosmo onde relações vivas e complexas se constroem” e aponta danos de ordem pessoal em sua ausência, defendendo o direito das crianças à educação.

A ausência da escola ou sua reabertura está presente também nos textos de Mello, que focaliza as dificuldades das famílias na manutenção da educação remota, com depoimentos também de especialistas e índices sobre as dificuldades de acesso a esse tipo de educação; e de Cafardo, que trata da resistência ou não das famílias em enviar suas crianças para a escola ainda durante a pandemia. Não

foram encontrados textos que tratassem da desigualdade de acesso à educação remota, ouvindo crianças de baixa renda sem computador ou sem wi-fi,<sup>16</sup> ou uma rede potente de acesso à internet.

Não se pretende aqui a defesa ou a crítica ao posicionamento dos textos, mas a constatação de que foram escritos por especialistas, muitos sustentados por pesquisas realizadas no período, *sobre* as crianças. E superam, em número, aqueles realizados *com* crianças. A seguir, uma reflexão sobre o conteúdo apresentado até aqui.

### **As crianças e a pandemia na imprensa – ambiguidade da visibilidade**

No campo dos estudos da infância, diferentes pesquisadores têm estudado o paradoxo da visibilidade/invisibilidade, da participação/ausência das crianças na esfera pública. Cabe lembrar que o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e de direitos constitui uma conquista, e estudos que buscam ouvir as crianças, compreendê-las como sujeitos sociais, como pessoas que participam da sociedade, ainda que de forma limitada, que são influenciadas por eventos políticos, econômicos, tecnológicos, dentre outros, e que utilizam recursos, criatividade, inventividade nas relações com outras crianças e com adultos são recentes, a partir de pesquisas realizadas na segunda metade do século XX.

Pode-se destacar aqui um conceito que ajuda a compreender a ambiguidade em relação à visibilidade/invisibilidade da infância, a “indiferença estrutural”, ou desatenção (KAUFMANN *apud* QVORTRUP, 2011), isto é, a consideração das crianças como responsabilidade da família e não da sociedade como um todo, encobrindo seu lugar como sujeitos sociais. Esse conceito alimenta a ideia de manter somente nas mãos dos adultos as decisões sobre o que será melhor para as crianças, menorizando a infância a propósito de seus “melhores interesses” (NASCIMENTO, 2018).

Evidentemente, as crianças lidam com os fatos de modo muito

---

16 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54380828>.

diferente dos adultos e não há aqui uma defesa de que sejam tratadas como adultos, o que poderia engendrar uma situação ainda mais difícil para elas. Afinal, “direitos iguais entre pessoas que desfrutam de condições diferentes somente ampliarão as diferenças, não criando maior igualdade” (QVORTRUP, 2007, p. 44). Ao contrário, cabe considerar que “as crianças desenvolvem interações complexas com os adultos e com seus pares etários desde muito cedo e interferem no mundo social e cultural em que estão inseridas e no qual também se constituem” (NASCIMENTO, no prelo, p. 3).

Se aceitamos as crianças como sujeitos tão perplexos quanto os adultos com o ritmo do acontecimento, isso implica em ouvi-las, não somente para dizer que foram ouvidas, mas para buscar compreender, por exemplo, o sentido que dão a fatos, sentimentos, relações, e considerá-lo como sua expressão. Em relação aos desenhos, pesquisadores têm avançado no entendimento de que estes “podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas nas quais [a criança] está inserida” (GOBBI, 2012, p. 136), ou seja, também são meios de expressão. Como estarão as crianças se adaptando às adversidades presentes no cotidiano? Como têm encaminhado a variedade de problemas e obstáculos que se afiguram há mais de um ano?

Há uma certa ambiguidade em relação às crianças como sujeitos sociais, talvez causada pelo temor de que percam seu estatuto de crianças – frágeis e desprotegidas – se consideradas assim, embora tenham a garantia legal de participar ativamente como pessoas e cidadãs em suas comunidades e na sociedade. As crianças são, ao mesmo tempo, autônomas e competentes e dependentes e vulneráveis. Têm o direito de experimentar o respeito pelas suas intenções e expressões em atividades diárias, contextualizadas pelas dimensões socioeconômica, político-cultural e familiar nas quais estão inseridas. Trata-se de um processo de construção/resgate da identidade e da diversidade, impulsionador de uma cultura de respeito às vulnerabilidades, mas de respeito também às suas competências (TOMÁS, 2014).

O levantamento realizado permite refletir sobre a participação e a ausência das crianças nas matérias jornalísticas sobre a pandemia,

e, mais do que isso, considerar as concepções de infância presentes nas matérias e na sociedade. Leva também a constatar que a desigualdade de idade é uma considerável questão que permeia não só o acesso das crianças a aspectos macrossociais que as atingem, como os camufla, numa perspectiva protetiva. Vivemos numa sociedade adultocentrada, afinal. Nesta situação que estamos vivendo, contudo, somos todos frágeis e vulneráveis, e, certamente, nos faz bem falar sobre o que estamos passando. A situação de fragilidade, de não proteção, na pandemia, não se refere à idade, mas principalmente à condição social, à desigualdade crescente presente na sociedade brasileira.

## Referências bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete. Crianças e guerra: as balas perdidas! *Childhood & Philosophy*. Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-14, maio 2020.
- CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Sílvia Helena Vieira Cruz (org.). *Consulta sobre qualidade da educação infantil: O que pensam e querem os sujeitos deste direito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CASTRO, Lucia Rabello. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. *Revista Psicologia Política*. São Paulo, v. 7, n. 14, dez. 2007. 19p.
- CUSSIÁNOVICH VILLARÁN, Alejandro. *Ensayos sobre infancia*. Sujeto de Derechos y Protagonista. Lima: IFEJANT, 2006.
- GOBBI, Marcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. *Educar em Revista, Curitiba*, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.
- IBOPE Inteligência. Rede Nossa São Paulo. Disponível em [https://www.nossa-saopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa\\_ViverEmSP\\_Crianças\\_e\\_Adolescentes\\_completa\\_2019.pdf](https://www.nossa-saopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa_ViverEmSP_Crianças_e_Adolescentes_completa_2019.pdf). Acesso em 18 de março de 2021.
- LIEBEL, Manfred. Los movimientos de los niños y niñas trabajadores. Un enfoque desde la sociología. *Política y Sociedad*, v. 43, n. 1, p. 105-123, 2006.
- NASCIMENTO, Maria Letícia. Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. *Childhood & Philosophy*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 11-25, jan./abr. 2018.
- NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Crianças sujeitos de direitos: destaques dos estudos da infância. In: GOBBI, Marcia A. (org.). *Crianças, cidade e educação: direitos lutas e práticas*. São Paulo: Cortez (no prelo).
- PIRES, Flávia F. Do Ponto de Vista das Crianças: Uma avaliação do Programa Bolsa Família. *Estudos de Avaliação das Políticas do MDS*. Brasília: SAGI/MDS, 2013.
- PIRES, FLÁVIA FERREIRA; FALCÃO, CHRISTIANE ROCHA; SILVA Antonio Luiz. O bolsa família é direito das crianças: participação social infantil no



- semiárido nordestino. *Teoria e Sociedade*. UFMG, v. 22, n. 1, p. 141-167, 2014.
- QVORTRUP, Jens. Bem-estar infantil em uma era de globalização. In: SAETA, Beatriz R. P.; SOUZA NETO, João C.; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. *Infância: violência, instituições e políticas públicas*. São Paulo: Expressão e Arte, 2007, p. 43-61.
- QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro -Posições*. Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.
- QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014.
- QVORTRUP, Jens. La infancia y las macroestructuras sociales, em *Derecho a tener Derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina y el Caribe (tomo 4)*. Montevideo: Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe – Instituto Interamericano del Niño - Fundación Ayrton Senna, 1999.
- TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, v. 10, n. 32, p. 129-144, 2014.
- VOLTARELLI, Monique A.; NASCIMENTO, Maria Letícia. As crianças expressam suas opiniões: o que dizem sobre assuntos não infantis? In: VOLTARELLI, Monique A.; ALCANTARA, Cristiano (org.). *Infâncias para além da escola na América Latina. Como vê-las?*. São Paulo: Phorte, 2021.



# Ensinamentos Ameríndios de uma Educação para o Bem Viver: Inspirações Guarani M'Bya para um Mundo Pós-Pandemia

Nádia Massagardi Caetano da Silva

## 1. Apresentação

*Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar. Se encararmos as coisas dessa forma, isso que estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica, promissora.*

(KRENAK, 2020, p. 47)

Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia do novo coronavírus, Sars-CoV-2. Com esse anúncio, se confirmou a circulação de um novo vírus em escala global, de forma que um alerta foi enviado para todo o mundo. Desde então, diferentes países envolveram-se em pesquisas sobre estratégias de prevenção, estudos para criação de vacinas e mitigação dos danos decorrentes da crise sanitária. Além dos desdobramentos da crise, alguns cientistas, considerando a alta probabilidade de novas

epidemias em um futuro próximo, dedicam-se também à compreensão desses fenômenos. Ainda que as pesquisas sejam inconclusivas em relação ao que virá, não há dúvidas sobre a relação entre a crise ambiental e o surgimento de tais doenças.<sup>1</sup>

No Brasil, um ano após o primeiro caso confirmado de contaminação, temos vivido os mais altos índices de contaminação e mortes da pandemia. Trata-se de uma crise não apenas sanitária, mas política, econômica e social. Além das mortes pela Covid-19, a fome e o desemprego crescem em ritmo desenfreado,<sup>2</sup> a sensação de instabilidade e insegurança paira sobre muitos brasileiros que, sem uma liderança com ações eficientes diante do caos, veem suas vidas ameaçadas. Diante desse cenário catastrófico, torna-se urgente a busca por novos modos de organização da sociedade.

Além de figurar como a pior na gestão da pandemia e, em março de 2021, atravessar o pior cenário desta crise enquanto o mundo vê o declínio da pandemia, o país, através de seus gestores, tem se posicionado de maneira bastante problemática no que diz respeito às respostas aos problemas ambientais que podem ter ocasionado a crise sanitária global. Retrocessos nas leis de proteção ambiental, enfraquecimento dos órgãos de fiscalização, omissão, corte de recursos, negacionismo da ciência e distanciamento de tratados internacionais de proteção ambiental têm marcado o país.

Se há décadas a comunidade científica discute a necessidade de pactos mundiais para redução dos danos ambientais, a pandemia trouxe um alerta: o fim da vida humana no planeta Terra pode estar próximo. Ao agir de forma predatória, desmatando, sugando recursos naturais, comercializando, caçando e levando à extinção espécies selvagens, cria-se clima propício para surgimento de novas epidemias, que podem ser cada vez mais mortais.

---

1 Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/04/cientistas-debatem-a-relacao-entre-o-capitalismo-a-crise-ambiental-e-a-pandemia> e <https://www.ecodebate.com.br/tag/crise-ambiental>. Acessos em: 10 mar. 2021.

2 Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2020/10/4885870-pandemia-faz-o-desemprego-bater-recorde-no-brasil-taxa-chega-a-144.html>.

Nosso tempo é o “Antropoceno”, a era da perturbação humana. O Antropoceno é uma era de extinção em massa, não devemos esquecer. Mas o Antropoceno também é uma era de emergências. O que emergiu? Eu uso o termo “diversidade contaminada” para referir-me a modos culturais e biológicos de vida que se desenvolveram em relação aos últimos milhares de anos de difusão da perturbação humana. Diversidade contaminada é adaptação colaborativa e ecossistemas de perturbação humana. Emerge como os detritos da destruição ambiental, da conquista imperial, dos fins lucrativos, do racismo, da norma autoritária – assim como o devir criativo. Nem sempre é bonita, mas é quem somos e o que temos disponível como parceria para uma terra habitável (TSING, 2019, p. 23).

O Antropoceno é um conceito que designa a “Idade dos Humanos”, em que o homem, ao diferenciar-se da natureza, se sobrepõe a ela, considerando a humanidade como centro da vida planetária. Este novo nome, de uma nova época geológica, em que a Terra entrou em um novo equilíbrio termodinâmico, indica ainda que a humanidade se tornou uma força geofísica, capaz de agir sobre o ambiente, modificando-o de forma irreversível, em uma velocidade rápida demais. Nesse sentido, nos alerta Viveiros de Castro (2014), é mais fácil hoje imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo. Além disso, o Antropoceno implica na existência de “camadas” de humanidade, como se houvesse, dentre os humanos, uma sub-humanidade: “os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida” (KRENAK, 2019, p. 70).

A crise global a que assistimos, acuados diante da grandeza de um vírus mortal, é resultado dessa era da superioridade humana: ela escancara a pequenez humana, revelando o fracasso desse projeto de civilização. Passada essa grande crise, há que se pensar que mundo queremos, pois, como nos diz Ailton Krenak, estamos “de cara com novas possibilidades de mundo”.

O coronavírus presta-se à ideia de um apocalipse latente, que não decorre de um saber revelado, mas de sintomas que fazem prever acontecimentos cada vez mais extremos a que se junta a convicção de que a sociedade, por mais que se proponha corrigir o curso das coisas, acaba sempre por seguir o caminho inelutável da decadência. A devastação causada pelo coronavírus como que aponta para um apocalipse em câmera lenta. O coronavírus alimenta a vertente pessimista da contemporaneidade, e isso deve ser tomado em conta o período imediatamente pós-pandêmico. Muita gente não vai querer pensar em alternativas de um mundo mais livre de vírus. Vai querer o regresso ao normal a todo custo por estar convencido que qualquer mudança será para pior. À narrativa do medo haverá que contrapor a narrativa da esperança. A disputa entre as duas narrativas será decisiva. Como for decidida determinará se queremos ou não continuar a ter direito a um futuro melhor (SANTOS, 2021, p. 45).

Não sabemos ao certo em que mundo viveremos após a pandemia, mas precisamos criar estratégias para transformar a realidade, para criar uma sociedade mais comprometida com o bem comum, precisamos superar o Antropoceno para sair desse abismo em que estamos enfiados, para podermos, quem sabe, *adiar o fim do mundo*, como nos convida Krenak (2019). É preciso se *indigenizar*: tomar como referência as sociedades indígenas, sua organização comunitária, sua resistência ancorada na própria forma de existência. Agora toda a humanidade está ameaçada de extinção, estamos todos sob ameaça de que a Terra não suporte mais. Quais serão nossas estratégias para que não sejamos os próximos na lista de animais em extinção? Como escolhemos viver o dia de amanhã para sairmos desse pesadelo social e sanitário que estamos vivendo?

A sociedade não indígena precisa aprender com os povos indígenas um pouco sobre o “pessimismo alegre”, como nos sugere Eduardo Viveiros de Castro (2014).

O pessimismo alegre caracteriza a atitude vital dos ín-

dios e demais povos que vivem à margem da civilização bipolar que é a nossa, que está sempre oscilando entre um otimismo maníaco e um desespero melancólico. Os índios aceitam que nós somos mortais e que do mundo nada se leva. (...) Acho que essas são as coisas que os índios poderiam nos ensinar, mas que eu resumiria nesta frase: os índios podem nos ensinar a viver melhor num mundo pior.

Nessa perspectiva, buscamos nos aproximar do conceito de Bem Viver indígena, para aprendermos com e sobre formas possíveis de viver e de criar mundos neste mundo em que estamos. Ao buscar compreender sua origem, seus sentidos e possibilidades, vislumbramos caminhos possíveis para uma transformação radical, para a proposição de um novo modelo, como nos indica Suess (2010): “O bem viver para todos e sempre significa puxar o freio de emergência do projeto acelerado e desgovernado em curso e propor outro projeto civilizatório.”

Que esses escritos possam inspirar, assim como nos convida Santos (2021, p. 330), a “sair do pântano da normalidade que condenou a maioria da população ao inferno da exclusão, da fome, da morte evitável, da violência, da guerra, da expropriação e do ar irrespirável”, para, então, podermos vislumbrar “a transição para outros modos de vida civilizada, onde a aspiração de vida digna não seja o privilégio de um grupo cada vez mais reduzido de seres humanos” (*ibidem*, p. 331).

## **2. Lições sobre o Bem Viver indígena para imaginar outros mundos possíveis**

Com intuito de vislumbrar novos arranjos sociais, tomemos o Bem viver das organizações societárias indígenas como experiência concreta, atual, pautada não em um passado idílico, tampouco em um futuro distante, mas nas experiências concretas nos modos de viver e conceber a existência dos diferentes povos indígenas que há milênios vivem por essas terras. “Trata-se de recuperar o que já

existe e de inventar, caso seja necessário, novos modos de vida dentro de determinados parâmetros que assegurem os bons conviveres” (ACOSTA, 2016, p. 94).

Da expressão de origem quéchua, *Sumak Kawsay*, o conceito de Bem Viver tem recebido diferentes traduções e sintetiza uma lógica de existência calcada na harmonia entre os homens e a natureza, na construção de uma forma de viver coletivamente. Mais do que isso, representa um pacto sagrado de respeito a tudo o que é vivo, num deslocamento da perspectiva Antropocêntrica, para uma perspectiva Cosmocêntrica, na qual o homem deixa de ser o centro e passa a integrar a natureza, como parte dela.

Embora estejamos aqui buscando elementos mais ou menos comuns entre as diferentes perspectivas do Bem Viver, vale ressaltar que estas são plurais, tão diversas quanto os povos (em seus saberes, práticas e discursos): “O Bem Viver tem sido conhecido e praticado em diferentes períodos e em diferentes regiões da Mãe Terra” (ACOSTA, 2016, p. 95). Reconhecer e valorizar a pluralidade de modos de existir é, inclusive, central para o Bem Viver:

O Bem viver aceita e apoia maneiras distintas de viver, valorizando a diversidade cultural, a interculturalidade, a plurinacionalidade e o pluralismo político. Diversidade que não justifica nem tolera a destruição da Natureza, tampouco a exploração dos seres humanos, nem a existência de grupos privilegiados às custas do trabalho e sacrifício de outros. O Bem viver será para todos e todas. Ou não será (ACOSTA, 2016, p. 240).

Há que se reconhecer os muitos modos de Bem Viver, cujos sentidos se encontram nas cosmovisões indígenas, diferenciando-o da ideia de “bem-estar” ocidental. O Bem Viver não é uma vida boa nesse sistema em que estamos inseridos (que implica que uns vivam mal para que alguns poucos possam viver bem), mas pressupõe uma ruptura, uma mudança na lógica de existência, para que humanos e não humanos possam prosperar e viver em plenitude, em condições dignas de existência. Nesse sentido,



O Bem Viver requer também uma mudança nas estruturas econômicas e o reconhecimento de que o desenvolvimento deve ser pensado para resguardar e potencializar a vida. Desse modo, não cabem nele os projetos de exploração abusiva dos recursos naturais nem os que se baseiam na exploração do ser humano. (...) o Bem Viver requer uma mudança política, para constituirmos uma sociedade fundamentada na justiça, na partilha e no respeito a todas as culturas e todos os povos (BONIN, 2015, p. 4).

Se em algum momento e para alguns povos o Bem Viver se constitui como modo de existir e organizar comunitariamente a vida, para outros tantos, ao longo da história colonial que marca a América Latina, este se constitui como uma luta pela manutenção da vida e preservação da cultura. Respaldo na fonte mais ancestral de conceber a vida, o Bem Viver se concretiza no aqui e agora, nas condições de existência do tempo presente, tornando-se inviável para diversas comunidades que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social, insegurança alimentar, tendo seus direitos fundamentais violados. Assim sendo, a luta para assegurar o território é também uma luta pelo Bem Viver: se não há soberania alimentar, se não há espaço para plantar, para uma vida compartilhada na natureza, não há Bem Viver.

Ainda que sob condições adversas, sob diferentes formas de violência e violação de sua existência, com dificuldades profundas para uma vida plena, há um modo de organização social, calcado na coletividade, que faz com que esses povos sigam existindo: a memória do Bem Viver a alimentar a resistência profunda pela vida. A espiritualidade, o conhecimento ancestral compartilhado entre os povos originários que convoca uma observação sobre uma outra camada de mundo, expressa na ideia do Bem Viver. Ele pode ser compreendido como aquilo que move a resistência, mas que é, em si, a resistência frente aos conflitos socioambientais, culturais e econômicos resultantes da lógica produtivista dominante.

O mundo dos povos indígenas é centrado na pessoa e

na comunidade, na partilha, na abertura para os outros. Na festa se restabelece o equilíbrio, a alegria e se partilha a memória ancestral, o espaço e o tempo. Todos participam e se ajudam, e o trabalho em conjunto gera abundância. Por isso, quando pensamos em “um outro mundo possível”, imaginamos um espaço festivo, no qual se pode sentir e partilhar a alegria e a dádiva de viver (BONIN, 2015, p. 4).

Para se construir o Bem Viver, como um projeto de presente, uma utopia possível, precisamos combater o capitalismo e seus desdobramentos (a sociedade de classes, superar o individualismo, o consumismo, o racismo, o patriarcado), ancorados na memória ancestral, na vida comunitária, em busca de um caminho para se viver em plenitude, sabendo que a mudança se fará no cotidiano, através da educação, da mudança de mentalidade, pois ela é cultural – nesse sentido, o Bem Viver seria *contracultural* (SUESS, 2010).

Com o colapso ambiental cada vez mais próximo, se faz imperativo questionar os elementos constituintes da vida: o poder, a política, os sentidos da ciência e da tecnologia (e questionar os saberes ocidentais como único modelo de existência). Precisamos reconhecer os limites do produtivismo, do desenvolvimentismo, do modelo predatório que nos conduz a um colapso civilizatório. Ao reconhecer a relação estreita entre a crise planetária e o modelo capitalista, podemos vislumbrar outras formas de Bem Viver, alternativas de mundo neste mundo em que estamos: não temos tempo para esperar que o sistema se modifique. Criemos uma nova perspectiva de viver, inspirados nos mundos indígenas, para caminharmos para a formulação de novas formas de relação e, quem sabe, de organização social.

Como inspiração, buscaremos nos Guarani Mbya, que vivem na cidade de São Paulo, caminhos possíveis de resistência e criação de mundos, pois como bem aponta Eduardo Viveiros de Castro na conferência “*Últimas notícias sobre a destruição do mundo*” (informação verbal),<sup>3</sup> os Guarani se tornaram um símbolo concreto da

---

3 Trata-se da III Conferência Curt Nimuendaju organizada pelo Centro de Estudos Ameríndios (CESTA/USP), em janeiro de 2020. O evento está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4BS4BO59yro>.

ofensiva final contra os povos indígenas no Brasil, “são profissionais especialistas no mercado do medo e da esperança, ou melhor, da resistência ao antropoceno.”

## **2.1 Da *Terra sem Males*, aos males sem terra: há lugar para Bem Viver na metrópole?**

(...) se estamos numa era-morte, isso não é tudo. Assim como as divindades já destruíram a terra três vezes no passado, poderão fazê-lo novamente. Mas, desta vez, já não haverá mais espaço para os brancos e seu modo de vida sujo. Não será o fim do mundo, mas a sua limpeza, e certamente em um mundo mais limpo os brancos já mostraram não ter lugar. Chances já foram dadas a eles, mas sempre se reproduziram excessivamente e se tornaram uma maioria destruidora. Essas chances se esgotaram, e a próxima terra será dos índios (PIERRI, 2018, p. 225).

Para nos aprofundarmos na ideia do Bem Viver, recorreremos à referência do povo Guarani da cidade de São Paulo, buscando compreender de que modo, em uma cidade que é símbolo de um processo de urbanização profundamente excludente e desigual, a organização e o modo de viver desse povo fizeram com que existissem outras cidades possíveis dentro da metrópole.

Tomemos aqui a cidade de São Paulo como exemplo do modelo de desenvolvimento capitalista (excludente, colonialista, extrativista), mas também buscaremos as cidades invisíveis que coabitam a cidade, construída por sujeitos cujas vidas foram insistentemente invisibilizadas na cidade: seus povos originários. Embora figure como a quarta maior cidade em população indígena do país, a maior do Estado e também a primeira em presença indígena em área urbana, ao longo de seu processo de urbanização, inúmeras foram as investidas para apagamento e silenciamento desses povos. Apesar do fato de que a maior parte dessa população se encontra fora das Terras Indígenas, neste capítulo escolhemos enfatizar a trajetória dos Mbya Guarani aldeados na cidade, pois estes se encontram na cidade há

longa data, tendo sido um dos primeiros povos a ter contato com não indígenas.

São Paulo é, ao mesmo tempo, símbolo do desenvolvimento econômico e exemplo de um modelo de urbanização insustentável, que produziu profundas desigualdades sociais. A cidade, importante referência em acesso à saúde dentre as capitais do país, tem sido muito afetada pela pandemia. De acordo com dados divulgados pelo Mapa da Desigualdade (2020), a forma como as pessoas foram afetadas varia muito de acordo com o CEP: regiões como Cidade Tiradentes e Grajaú (que concentraram menor idade média ao morrer no Mapa de 2019) tiveram 3,5 mais óbitos por Covid-19 do que Moema e Jardim Paulista (com maiores médias ao morrer no Mapa de 2019). Os bairros com melhores condições de vida (como acesso a tratamento de saúde, saneamento, entre outros) também concentraram menos mortes pela doença. O mapa também indicou que o número de óbitos foi maior em regiões onde se concentra a maior parte da população negra. E, constituindo a legião de pessoas que vivem à margem do Estado, também a população indígena foi profundamente afetada, estimando-se que cerca de 70% tenha sido contaminada no período entre os meses de março e novembro de 2020.

Quanto à pandemia e sua disseminação na cidade, merece especial atenção a situação dos povos indígenas, visto que esta população tende a ser mais vulnerável a infecções respiratórias, com incidência de mortes e disseminação mais rápida do que no restante da população – de acordo com estudos da Fiocruz.<sup>4</sup> Segundo o Mapa de Vulnerabilidade das Terras Indígenas em relação à Covid-19,<sup>5</sup> organizado pelo Instituto Socioambiental (ISA), algumas Terras Indígenas (TIs) do município figuram entre as dez mais vulneráveis do país:

Um dos achados surpreendentes em relação à vulnerabilidade social foi a TI Jaraguá, situada no limite norte da cidade de São Paulo. A TI é uma das cinco existen-

---

4 Para saber mais, acesse: [http://bc955768-e713-4766-a0b4-e5cc895bf453.filesusr.com/ugd/4ef2f7\\_7043ed7f171a44c3aa72e1307d88ff4f.pdf](http://bc955768-e713-4766-a0b4-e5cc895bf453.filesusr.com/ugd/4ef2f7_7043ed7f171a44c3aa72e1307d88ff4f.pdf).

5 Dados disponíveis em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/vulnerabilidade-social-e-motor-da-pandemia-de-covid-19-em-terras-indigenas-mostra-estudo>.

tes na maior metrópole do país, com uma população de 553 pessoas, onde cerca de 3,4% de sua população ocupa a faixa etária acima dos 60 anos, considerada a de maior vulnerabilidade frente à Covid-19. Embora situada no estado com maior infraestrutura para o enfrentamento da pandemia, a população indígena de São Paulo sofre com a grande marginalização social e confinamento territorial. No Jaraguá os Guarani existem somente 2 hectares assegurados, enquanto outros 530 ha aguardam pela homologação pelo presidente da República. Outras três TIs no Estado de São Paulo também figuram entre as mais vulneráveis: Barragem (com o nível mais alto de vulnerabilidade), Guarani do Krukutu e Rio Branco, no litoral sul.

Se, por um lado, chama a atenção a alta vulnerabilidade nas aldeias do município, por outro, devemos considerar a capacidade de auto-organização dos mesmos perante a ameaça. Além da criação de barreiras sanitárias ao redor das aldeias, impedindo que não indígenas acessassem ou circulassem pelas TIs, foi notável a mobilização através das redes sociais e ações para pressionar o Estado para que cumprisse seu papel, protegendo-os diante da vulnerabilidade acima exposta. Após um ano de pandemia, graças à capacidade de reação e resistência, estiveram no grupo prioritário para a vacinação.

O sociólogo português Boaventura de Souza Santos chama a atenção para a resistência e organizações comunitárias diante da pandemia, citando como exemplo o caso dos povos indígenas no Brasil. O autor tece uma interessante aproximação entre as medidas de auto-organização, relacionando-as ao Bem Viver:

O paradigma do “*buen vivir*” aplicado à pandemia pode ser lido da seguinte forma: i) viver bem consigo mesmo, preservando a vida, evitando ou tratando a propagação do vírus; ii) conviver bem com os outros, construindo laços de solidariedade, colaboração e apoio mútuo; iii) conviver bem com o meio ambiente natural, aumentando a capacidade dos sistemas naturais dos seus territórios para cultivar alimentos e plantas medicinais com que se previne a fome e o contágio (SANTOS, 2021, p. 214).

A cidade tem muito a aprender com os povos indígenas que nela vivem, sobre a noção de território, sobre vida compartilhada, bem comum, solidariedade e sobre si mesma: a cidade não está apartada do natural, ela é parte dele e precisa se conscientizar disso. Ao nos apoiar no conhecimento indígena sobre outros mundos e outras formas de viver, buscamos elementos que nos inspirem para que possamos vislumbrar a criação de novas formas de existência neste mundo finito, com vistas a, quem sabe, adiar um pouco o fim do mundo.

Como nos afirma Eduardo Viveiros de Castro (informação verbal),<sup>6</sup> os Guarani são *especialistas em fim do mundo* e por esse motivo muito têm a nos ensinar. Símbolo concreto, trágico e pungente da ofensiva contra os povos indígenas, os Guarani revelam um Brasil e um mundo que está se acabando junto com esse povo. Com inúmeras narrativas em sua mitologia que tratam sobre a criação e também sobre a destruição do mundo, estes são grandes conhecedores da finitude da existência: os pensadores Guarani vêm teorizando sobre a proximidade do fim do mundo (de um certo fim, de um certo mundo, de acordo com Pierri, 2018). Ao mencionar a mitologia Guarani, o autor os traz para a discussão do problema do fim do mundo, como um problema que, para além das narrativas especulativas indígenas, tem se tornado um problema de todos, com a entrada do planeta em um novo regime termodinâmico que pode se configurar como uma catástrofe planetária.

Nesse mesmo evento, o autor nos chama a atenção para a trajetória dos povos Guarani em busca da Terra sem Males, o que tem se constituído em um trágico cenário de *males sem terra*: além da dificuldade cada vez maior de acesso à terra, esses têm sofrido com a insegurança alimentar e alta vulnerabilidade. Viveiros de Castro alerta para o fato de que, tendo sido um dos primeiros povos a terem contato com os colonizadores, estes têm visto ao longo dos últimos séculos seus mundos sendo sucessivamente destruídos, de modo que

---

6 III Conferência Curt Nimuendaju organizada pelo Centro de Estudos Ameríndios (CESTA/USP), em janeiro de 2020. O evento está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4BS4BO59yro>.

esta busca que se constitui elemento central para os Guarani tem se tornado cada vez mais inviável.

O conceito de *Terra sem Mal* é elemento-chave na cultura Guarani e possui várias interpretações. Para Egon Shaden (1962, p. 161), “os Guarani imaginam a Terra sem Males como terra ideal, em que se realizam os desejos que neste mundo não são satisfeitos”. Já Helenè Clastres (1978) nos diz que a busca pela Terra sem Mal está vinculada à convicção de que a Terra será novamente destruída (a Terra já acabou outras vezes, de acordo com a cosmologia Guarani). Essa busca marca a existência Guarani e esteve sempre associada à certeza de um *cataclisma iminente*.

A Terra sem Mal é esse lugar privilegiado, indestrutível, em que a terra produz por si mesma os seus frutos e não há morte. (...) Morada dos ancestrais, sem dúvida, a Terra sem Mal também era lugar acessível aos vivos, aonde era possível, “sem passar pela prova da morte”, ir de corpo e alma (CLASTRES, 1978, p. 31).

Na história dos Guarani Mbya na cidade de São Paulo essa busca esteve presente em muitos deslocamentos, movimentos de retomadas, no trânsito de pessoas entre aldeias e na circulação pelo território, como nos explica o cacique da Terra Indígena Jaraguá Vitor Fernandes:

Na história dos Guarani, quando meu pai me levou pela primeira vez na *Opy*, ele me falou da terra sem males, que os Guarani sempre acreditaram. Então, nesse sentido, os Guarani não paravam num só lugar, só parava quem era cacique, liderança, já quem era rezador mesmo, sempre andava. Os *xeramõi* sempre falam do território Guarani, que começa lá na Argentina, Paraguai, Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, vai até o Espírito Santo. Esse é o caminho que eles fizeram procurando a terra sem males. (...) então eles me levaram e me falaram sobre isso, que os Guarani sempre acreditaram que um dia a gente possa atravessar o oceano, encontrar o lugar onde não tem doença, onde não tem morte, onde não tem

fome, todo o lugar é um paraíso, como eles falam. Até agora a gente acredita, este é o sonho de todos os Guarani. Eu acredito também que um dia a gente possa levar a comunidade atravessando o oceano para viver tranquilamente, sem se preocupar com a demarcação, com a saúde, só viver tranquilo, então, nosso objetivo é esse. A gente acreditava nessa história, acho que não é uma lenda, acho que é verdadeira, quando a gente vai para a *Opy* rezar, a gente sempre tem essa esperança (MBYA, 2017, p. 60-61).

Ao ler sobre o mito da Terra sem Males seria possível relacionarmos este como um lugar do Bem Viver Guarani (*teko porã*)? Seria essa busca a tentativa de um lugar onde houvesse a possibilidade de Bem Viver, preservando a convivência comunitária, a segurança alimentar, a possibilidade de compartilhamento de saberes, dentre outras seguranças englobadas neste termo? Seria a luta pelo território sagrado, a busca por essa vida em equilíbrio com os seres humanos e não humanos, sem privações?

A questão da terra é fundante para as diferentes culturas indígenas e, nesse sentido, conflitos fundiários vivenciados pelos indígenas na cidade os colocam numa constante condição de resistência:

Na visão desses povos, a terra é mais do que simplesmente o lugar onde se vive. Ela é sagrada, é capaz de fazer germinar e de acolher plantas, animais e uma infinidade de seres vivos, além dos humanos, compondo assim ambientes onde a vida se frutifica em todo seu esplendor. Assim sendo, a terra está na base do Bem viver (BONIN, 2015, p. 1).

De acordo com a tese de Camila Salles Faria (2016), o processo de urbanização afetou diretamente as populações indígenas que viviam na cidade e que tiveram suas terras drasticamente reduzidas, sendo, em algumas situações, até mesmo expulsos das terras. Além disso, a expansão do território da cidade provocou expulsão das pessoas para a periferia (*periferização*), o que fez com que as TIs passassem a ser cobiçadas pela especulação imobiliária. Na medida em



que áreas antes consideradas rurais puderam ser loteadas e vendidas como urbanas, os conflitos fundiários se intensificaram.

O processo de periferização não se findou em São Paulo. Ele continua e, com isso, a pressão sobre as terras indígenas torna-se ainda maior. Isso porque hoje há glebas rurais, algumas sendo de uso indígena, ainda não homologadas e sem a posse plena dos Guarani, por isso sujeitas à expropriação e passíveis de fragmentação. Há, portanto, na metrópole de São Paulo uma tendência da expropriação da terra dos indígenas, mesmo que temporária, pelo processo de periferização e com a própria produção da metrópole (FARIA, 2016, p. 74).

Nesse sentido, a vida indígena na metrópole é marcada por uma condição de resistência permanente, sendo o povo Guarani reconhecido por ser um povo aguerrido, com notável capacidade de resiliência. Enquanto resistem às agruras do cotidiano, sem esmorecer, seguem empenhados em viabilizar o *teko porã* (Bem Viver).

O Projeto de Lei n. 181/2016 para criação de um Cinturão Verde Guarani, além de ser um exemplo palpável da relação entre terra e Bem Viver, parece um modelo de Bem Viver como algo do tempo presente. Com vistas à proteção ambiental (recuperar, proteger e preservar a Mata Atlântica) e preservação da cultura Guarani, o projeto prevê um cinturão verde nas bordas da cidade de São Paulo, unindo as terras indígenas do município. Desse modo, além de garantir a soberania alimentar dos povos indígenas, a intenção é que se fortaleça o plantio de uma variedade de alimentos orgânicos no município, tais como: 50 tipos de batata doce, 16 tipos de milho, 14 tipos de mandioca, 10 tipos de feijão, 11 tipos de abóbora, dentre outros. Trata-se, sem dúvida, de estratégia de resistência em busca do Bem Viver na cidade.

Seus horizontes são os bons viveres, no plural, sempre contextualizados, baseados na aprendizagem coletiva, para superar não apenas o capitalismo enquanto relação capital-trabalho, como também as dimensões do patriarcado, do colonialismo e das relações depredado-

ras com a Natureza sobre as quais aquele (o desenvolvimento) se ergue. A transformação não é algo que se espera para um futuro longínquo, como sugeria a ideia de revolução, mas se dá em tempo presente: começa com a transformação da subjetividade e das relações interpessoais, das práticas cotidianas. Trata-se da prefiguração, embora sempre incompleta, da sociedade desejada (LANG, 2016, p. 44).

## **2.2 Inspirações na educação das crianças Guarani sobre o Bem Viver**

É possível pensar no modelo de educação das crianças Guarani como inspiração para a transformação de toda a sociedade? Como as crianças aprendem a bem viver e de que modo o modelo de educação Guarani pode nos inspirar, inspirar pedagogias e uma educação para construção de uma outra sociedade? Nas palavras de Cristine Takuá (2018, p. 7) encontramos alguns indícios de que podemos nos enveredar por esses caminhos:

(...) é possível aplicar esse sistema, esse hábito indígena do Bem Viver nas cidades; justamente como pressuposto para revolucionar, metamorfosear as relações, a própria Democracia que está despedaçada em meio a tantos abusos e egocentrismos. Através desse amplo conceito, uma vez praticado, podemos equilibrar todo o caótico cenário de violências, poluição, intolerância religiosa que pairam sobre as cidades. (...) Porém, penso que ainda há tempo de reconstruirmos e de nos harmonizarmos. Há alguns caminhos, como as práticas educativas do Tekó Porã. Mas as sociedades urbanas devem repensar as formas de educar suas crianças. Valorizando o potencial que jaz dentro de cada uma e, principalmente, fazendo uma escola que seja útil para a vida das pessoas.

Muito temos a aprender com a educação das crianças Guarani sobre jeitos de ser, de cuidar, de aprender, de crescer, de se

relacionar com o mundo (seres visíveis e não visíveis, animais ou vegetais). Há um modo de educar que se baseia na educação do corpo, da mente e do espírito, com intuito de formar guerreiros, que dialoguem com os saberes da floresta, que possam compreender os sentidos do Bem Viver e transformar o mundo à sua volta.

Encontram-se em pesquisas sobre as crianças de diferentes povos indígenas (COHN, 2005; NUNES, 1997, 2003) alguns elementos comuns na educação indígena, como o fato de que as crianças são consideradas partícipes dos processos coletivos da aldeia, importantes no tempo presente: não se concebe perguntar a uma criança sobre o futuro, sobre o que será, porque ela já é.

Tidas como enviadas de *Nhanderu* para dar continuidade à vida no Planeta, com uma missão, as crianças são acolhidas com afeto desde a concepção, quando cuidados especiais são dedicados pela mãe. Há uma série de cuidados nos processos atravessados pelo espírito na ação de fabricação do corpo que acompanham as etapas da formação da pessoa Guarani, com ênfase especial nos anos iniciais, quando há um cuidado para que a alma da criança permaneça no corpo e não queira abandonar a vida na terra.

Para entendermos o modo como se educam as crianças na aldeia será preciso um esforço de nos desapegarmos de nosso modelo calcado no desenvolvimento individual, na exaltação da racionalidade, na educação como um projeto de futuro. Antes, precisamos compreender que a educação da criança Guarani é baseada no respeito absoluto à pessoa que se desenvolve, de forma livre e independente, construindo seu próprio caminho, sem que se possa interferir nesse processo individual: “(...) na compreensão Guarani, cada pessoa traz sabedorias diferentes. Assim, todos podem ter autonomia e liberdade para trilhar, a seu modo e a seu tempo, seu caminho de aprendizado” (HAIBARA, 2018, p. 102). Assim, cada criança tem autonomia para trilhar seus caminhos de exploração do entorno e desenvolvimento das atividades, assumindo papéis no coletivo, de acordo com suas afinidades com cada atividade. Aspecto reforçado por Egon Shaden (1962) ao definir a criança Guarani por: “(...) notável espírito de independência. Na medida

em que *lho* permite o desenvolvimento físico e a experiência mental, participa da vida, das atividades e dos problemas dos adultos” (SHADEN, 1962, p. 67).

Antonela Tassinari, em “Concepções indígenas de infância no Brasil” tenta mapear como os diferentes povos concebem a infância e afirma que: “Para os Guarani o reconhecimento da autonomia da criança deve ser respeitado. A criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra” (TASSIRANI, 2007, p. 14). Mais adiante, a autora nos traz uma conclusão sobre um elemento comum às diversas comunidades indígenas quando olham para a infância:

Verificamos que, ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento: mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consanguíneos, nós/outros, predação/produção. Igualmente, ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade” (TASSIRANI, 2007, p. 23).

O aprendizado da cultura, dos costumes e do modo de ser Guarani (*Mbya Reko Régua*) é experienciado em diversos momentos de interação, na troca entre jovens, adultos e idosos da aldeia, nas narrativas da cosmologia Guarani Mbya, no contato com as comidas tradicionais, com os jogos culturais. As reuniões envolvendo as diferentes gerações em rodas de conversa são importantes momentos para contar histórias, através das quais se tem o contato com a memória ancestral que sustenta a sabedoria milenar.

Crianças aprendem sobre o fluxo natural da vida, sobre humanos e não humanos, sobre modos de conceber a relação entre a humanidade e o restante do cosmos, aprendem formas de equilíbrio, em que todos os seres interagem e se respeitam (jovens, crianças, velhos, anciãos, pajé): a natureza ensina sobre o Bem Viver.

O canto de um pássaro pode indicar algo, os trovões que passam são sinal de que algo está pra acontecer, as formigas no meio do caminho, as formas das nuvens, a direção do vento, enfim, muitos presságios nos são transmitidos pelos sinais da natureza, que com sua delicadeza e sabedoria vão nos guiando e nos ensinando como bem viver, que em guarani se fala: Teko porã, um conceito filosófico político, social e espiritual que expressa exatamente essa grande teia, onde vivemos em equilíbrio, respeito e harmonia; é a representação da boa maneira de Ser e de Viver (TAKUÁ, 2018, p. 6).

Para os Guarani, a educação se dá em diferentes instâncias da vida comunitária, em diferentes momentos e em diferentes lugares, merecendo destaque os cantos e danças na formação dos corpos: “(...) cantar e dançar se configuram em atividades que possibilitam a formação da coletividade no próprio corpo, pois canta-se junto a uma só voz, e dança-se de mãos dadas ao mesmo passo” (HAIBARA, 2018, p. 99)

A construção da pessoa como sujeito coletivo pressupõe compartilhamento de tudo, desde o alimento, pertences, espaços, até uma visão de mundo, o que ocorre através de ritos nos quais se aprende sobre um estado de bem-estar e experiência de boa de vida. Esse modo de vida comunitário é essencial na cultura Guarani e permeia os diferentes momentos da vida das crianças na aldeia. A liberdade e autonomia que as crianças têm para circular pelos espaços, devido à corresponsabilização dos adultos por todas e cada criança da aldeia, são exemplos importantes do senso de coletividade indígena: não se vê crianças abandonadas pelas terras indígenas. O ato de aprender, *nhanemboê*, pode ser traduzido como “vamos aprender”, concepção de aprendizagem como espécie de autoensinamento coletivo (HAIBARA, 2018). Pode-se daí inferir que a vida comunitária é algo que se aprende, cotidianamente e desde o nascimento, numa perspectiva de que um projeto de vida plena e harmônica acompanha a constituição da pessoa Guarani e tem início desde a gestação. Assim, a partir dessas experiências desde muito cedo, as crianças se reconhecem como sujeitos coletivos, o que sustenta o sentido de comunidade, de um mundo compartilhado.

Takuá (2020) chama a atenção para alguns elementos da educação *juruá* (não indígena) que vão no sentido contrário do Bem Viver indígena, como: a monocultura da fé, monocultura alimentar e a monocultura mental, que faz com que as pessoas se unifiquem, perdendo o sentido da fruição da vida e o diálogo com os outros seres. Em contraposição, o modelo de educação Guarani privilegia o contato criativo com seres animais e vegetais (“seres criativos da floresta”), sobre os conhecimentos e as filosofias complexas que habitam a vida na Terra, tomando a diversidade de mundos e existências como algo extremamente positivo e até mesmo desejável.

Ao contrário de um modelo racionalista ocidental, a educação indígena pretende que a criança continue a sonhar, através de uma educação sensível, para uma sociedade mais humana, privilegia a compreensão do sentido complexo do Bem Viver, ensina a escutar a voz do silêncio e a saber da profundidade dos cantos, danças, trançados e de toda a complexidade da arte e espiritualidade dos povos originários.

Os Povos Indígenas, de um modo geral, resistem há séculos contra os mais diversos abusos e agressões cometidos contra eles, contra suas culturas, mas, mesmo assim, ainda hoje praticam o respeito, a tolerância, a igualdade, a participação política, a paciência com os mais velhos e com as crianças, enfim, praticam o Bem Viver em suas múltiplas faces (TAKUÁ, 2018, p. 7).

Há um aspecto muito relevante que compõe uma estratégia de resistência nas aldeias de São Paulo que vale a pena ser mencionado: sendo o Guarani considerado língua materna, às crianças até os seis anos ele é ensinado como primeira língua e só depois se aprende o português. Trata-se de estratégia de grande valia, pois a língua é elemento fundamental no fortalecimento de uma cultura.

Nesse sentido, na medida em que as crianças Guarani nascem e são criadas em conexão com todos os seres, forjadas naquilo que fundamenta o Bem Viver, e como partícipes da comunidade da qual fazem parte, são sujeitos que integram a resistência ao Antropoceno.

Tomando como inspiração o modelo Guarani, convém questionar para que sociedade temos educado nossas crianças (num sentido amplo de educação, que está para além das escolas): temos favorecido a vida comunitária? Temos oferecido referências para a possibilidade de outros modos de relação entre humanos e não humanos?

Não sejamos ingênuos: sabemos que a superação do sistema capitalista não se dará facilmente (há aqueles que dizem ser mais fácil acabar com o planeta do que com esse sistema), visto que ele se sustenta por tramas densas e extremamente fortes, mas podemos experimentar outros modos de relação entre homens e ambiente. Podemos, cotidianamente, através da educação, oferecer referências para uma vida coletiva, em que a vida possa ser compartilhada, os seres humanos e não humanos possam ser respeitados, que mundos plurais sejam criados e as existências plurais valorizadas.

### **3. Ao final, algumas considerações**

Ao longo deste capítulo, buscamos, através de referências sobre o Bem Viver indígena inspirações para pensarmos sobre possibilidades de transformação em mundo pós-crise pandêmica. Ao transitar pelas estratégias dos povos indígenas na cidade de São Paulo e pelas práticas educativas de Bem Viver da Educação das crianças Guarani, buscamos caminhos de construção de outros mundos possíveis.

O Bem Viver nos inspira com referências possíveis para um modo de viver mais harmonioso no planeta, mas não se trata de um modelo ou uma resposta precisa sobre por quais caminhos iremos nos enveredar. Importa a certeza de que devemos caminhar juntos: a saída dessa crise deve ser coletiva. Como nos sugere Krenak (2020), precisamos parar de nos preocupar com o desenvolvimento para nos preocuparmos com o envolvimento: com diferentes seres, diferentes modos de viver, precisamos adotar um pensamento de bem comum, experimentar uma vida compartilhada. Precisamos produzir através das novas realidades, novas ontologias, novas visões sobre esse mundo que precisa ser compartilhado, não pode mais ser dividido numa

perspectiva colonial de disputa. Precisamos reconhecer a força do pensamento originário, semear uma nova proposta de reciprocidade entre as culturas, entre as perspectivas e visões plurais de mundo para que a gente possa, além de imaginar os mundos possíveis, construir mundos plurais, uma pluralidade de mundos, para ficarmos uns instantes a mais no mundo...

Ainda há ilhas no planeta que se lembram o que estão fazendo aqui. Estão protegidas por essa memória de outras perspectivas de mundo. Essa gente é a cura da febre do planeta, e acredito que pode nos contagiar positivamente com uma percepção diferente da vida. Ou você ouve a voz de todos os outros seres que habitam o planeta junto com você, ou faz guerra contra a vida na Terra (KRENAK, 2020, p. 73).

## Referências bibliográficas

- ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária: Elefante, 2016. 264p.
- BONIN, Iara. *O Bem Viver Indígena e o futuro da humanidade*. Porantim: Em defesa da causa indígena. Encarte Pedagógico X. Dezembro de 2015.
- CLASTRES, Hélène. *Terra sem Mal: o profetismo tupi-guarani*. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- FARIA, C. S. *A luta Guarani pela terra na metrópole paulistana: contradições entre a propriedade privada capitalista e a apropriação indígena*. 2016. 329f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- HAIBARA, Alice. Processos de aprendizado pelos olhos das crianças guarani Mbya. In: GALLOIS, D.; MACEDO, V. (org.). *Nas redes Guarani*. São Paulo: Hedra, 2018.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LANG, Miriam. Alternativas ao desenvolvimento. In: DILGER, G.; LANG, M.; FILHO, J. P. (org.). *Descolonizar o imaginário: debates sobre o pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.
- MBYA, Guarani. *Nhande Mbaratae: Fortalecimento da história guarani*: Terra Indígena Jaraguá. São Paulo: Trança Edições, 2017.
- NUNES, A. *A sociedade das crianças A'uwe Xavante: por uma antropologia*



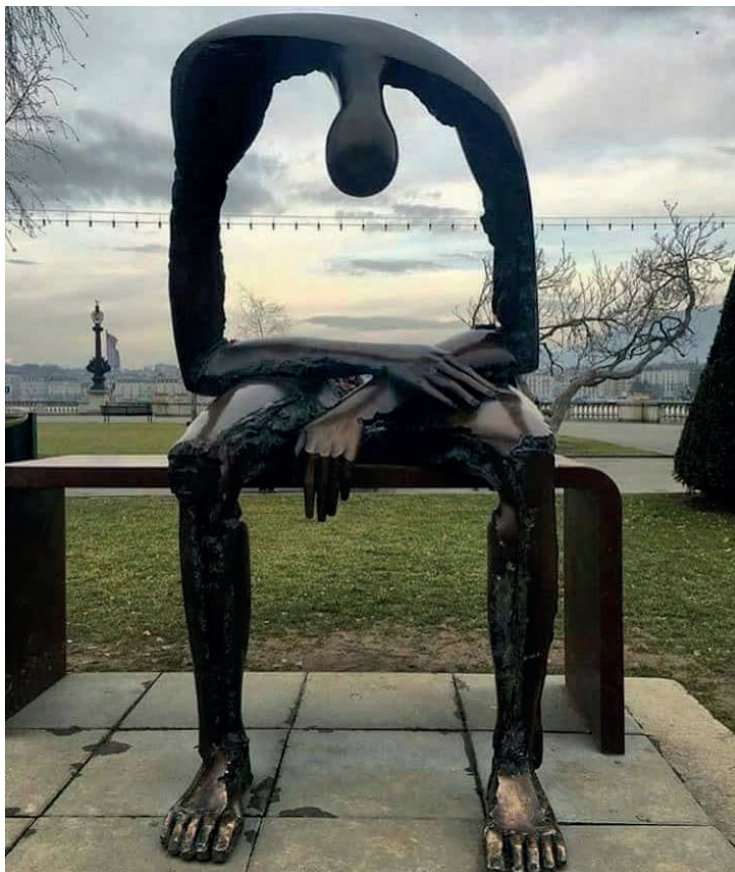
- da criança. Dissertação de mestrado no Departamento de Antropologia, USP, 1997.
- NUNES, A. *Brincando de ser criança: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância*. Lisboa, Portugal: Departamento de Antropologia do ISCTE, 2003. Tese de doutoramento. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10071/684>>
- PIERRI, Daniel K. *O perecível e o imperecível: reflexões guarani Mbya sobre a existência*. São Paulo: Elefante, 2018.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- SHADEN, Egon. *Aspectos Fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.
- SUESS, Paulo. *Elementos para a busca do Bem Viver (Sumak Kawsay) para todos e sempre*. 2010. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=5166>.
- TAKUÁ, Cristine. Teko Porã, o sistema milenar educativo de equilíbrio. *Rebento*. São Paulo, n. 9, p. 5-8, dez. 2018.
- TAKUÁ, Cristine. Seres Criativos da Floresta. *Cadernos SELVAGEM*. Publicação digital da Dantes: Editora Biosfera, 2020.
- TASSIRANI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, ano 7, n. 13, out. 2007. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/138>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- TSING, Anna Lowenhaupt. *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no antropoceno*. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Diálogos sobre o fim do mundo. [Entrevista concedida à] Eliane Brum. *El País*, 24 set. 2014. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/29/opinion/1412000283\\_365191.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/29/opinion/1412000283_365191.html).



# Melancolia e Amizade: Infância, Alteridade e Tempo Presente

Caroline Trapp de Queiroz  
Cristina Muniz  
Rita Marisa Ribes Pereira

## Melancolia



*Melancolia.* Albert György. 2012.

Este texto foi escrito sob o signo da melancolia. Não por acaso, sua produção, ainda que marcada pelo desejo de cumprir convite tão afetivo, foi ao mesmo tempo, atravessada por um sentimento de inquietude, um desconforto em relação ao presente, uma certa impossibilidade sobre o dizer. Que dizer do tempo que vivemos? Que experiência é essa que se coloca à espera de narração? Em que palavras pode ser dita? Pode ser dita? Agamben (2009) lembra-nos da dificuldade e dos limites de se falar do tempo presente, daquilo que é contemporâneo a nós, na medida em que, imersos neste mesmo tempo, nossa visão é parcial e afetada imediatamente por esse contexto. Escrever sobre o contemporâneo, sobre aquilo que testemunhamos com a nossa existência, diferentemente da convencional narrativa na qual se relata o já vivido, implica narrar não o que já foi, mas o que está sendo, o que cobra um movimento de pensamento que acompanhe as minúcias de um contexto movediço em permanente ebulição.

E que contexto é esse? Um contexto que há mais de um ano é marcado pela experiência de uma pandemia que afeta o planeta como um todo. Ao mesmo tempo, se a percepção é também marcada pela geopolítica em que se fincam nossos pés, além do que se torna global nesta pandemia, há uma conjuntura brasileira que faz por agravá-la sobremaneira. Trata-se de uma pandemia que chega a um país secularmente marcado pela colonização e mais recentemente atravessado por um golpe jurídico-midiático-parlamentar que radicalmente interrompe políticas democráticas de governo, desaguando num governo autoritário e imbuído pelo esfacelamento da soberania e dos movimentos sociais. Assim, a pandemia, de caráter político-sanitário, já nos encontra *andando meio de banda*, como diz a poesia de Drummond, e é desse tempo presente, esgarçado, fragilizado, desesperançado, que buscamos arrancar a fórceps a presente reflexão, como um sopro de vida a ancorar resistências num tempo marcado pela falta de sentido.

A escultura do romeno Albert György expõe na dureza do bronze a fragilidade que é esse vazio no peito, essa vacuidade abissal, essa realidade concreta da vida que precisa ser assimilada para

almejar qualquer sopro de superação. A busca de sentidos para o tempo presente implica o cultivo da melancolia, sentimento interdito na cultura do consumo e na mercantilização da felicidade. É nesse vazio, na falta que ele denuncia, que toma forma o conceito de melancolia que, de modo bem amplo, no Ocidente, pode ser entendido como “uma estrutura de sensibilidade que caracteriza o sujeito que se vê em posição excêntrica frente à norma de sua época” (KEHL, 2010, p. 1).

Tristeza, luto, nostalgia, angústia pensante, cólera... Há toda uma tradição de estudos sobre a melancolia no Ocidente que estende o conceito desde o clássico (des)equilíbrio dos humores a diferentes formas da depressão contemporâneas, alternando a compreensão de se tratar de um mal-estar natural ao homem ou de uma patologia (MESSERSCHMIDT, 2020). A modernidade iluminista e sua inconsequente promessa de progresso promoveu uma radical mutação antropológica no conceito de felicidade, tornando-a imperativa. Com isso, reduziu o conceito de melancolia à tristeza e esvaziou o seu lugar na cultura. No entanto, a promessa de felicidade acabou se transformando na sua antítese, em sofrimento (SOUZA, 2002), tratada patologicamente na esfera do indivíduo e assimilada como nicho de mercado pela indústria da medicalização.

Para fundamentar a reflexão que aqui propomos, amparamo-nos na perspectiva adotada por Walter Benjamin (1984, 1987, 2005), que toma o conceito de melancolia reabilitando sua ambivalência etimológica de ser indissolúvelmente luto e cólera. Interessa ao autor – reconhecido como melancólico – esmiuçar tal conceito no campo do espaço público e das formas comunitárias de convívio, articulando-o às concepções de História e à criação estética. Na obra do autor, esse trabalho intelectual se estende *d'A origem do Drama Barroco* a suas *Teses sobre o conceito de História*, passando pelas respostas artísticas de Baudelaire e dos Surrealistas que, sensíveis à crueza de tempos brutais, arrancam das entranhas de sua época a linguagem a partir da qual podiam colocá-la em questão. Como imergir em tempos brutais sem embrutecer-se? Pagando o preço de tornar a melancolia companheira, diz Benjamin.

O melancólico é aquele que não cedeu aos ditames de seu tempo embrutecido e, de dentro dele, o espreita com poderosa desconfiança. É o sujeito que se depara com a história dos vencedores, contada pelos vencedores, mas se coloca de fora desse grupo e das suas narrativas – não cedendo aos seus princípios. O que ele vê são ruínas. Ele mesmo se sente em ruínas. Mas ele sabe que também se arruína a lógica dos vencedores. É do meio das ruínas que o melancólico é convocado a pensar, para que o seu pensamento, fertilizando resistências para escovar a história a contrapelo, escape ao malogro. A melancolia, nesse esforço, transforma-se numa ética ruminada em solitude.

Olgária Matos (1993), tratando das tensões que a modernidade de plasma entre as paixões e a razão, oferece-nos uma perspectiva de compreensão para esse sentimento a partir da distinção que faz entre a geometria e a melancolia. O geômetra é o sujeito cuja razão permite fixar, num espaço abstrato e homogêneo, um ponto A, B ou C, e a partir deles, tecer tanto retas simples, quanto as mais complexas operações de cálculo. E é desse *métier* que retira a certeza de que poderia mudar o mundo, desde que – como exigira Arquimedes – lhe dessem um ponto fixo e seguro. É essa “garantia” de fixidez que o distingue do melancólico. O melancólico cultiva uma paixão que não sabe onde fixar, posto que opera com categorias temporais. O melancólico vive uma dor que não se fixa, um luto situado fora de seu alcance e, justamente por isso, precisa conviver com os desencantos de uma vida sem garantias.

Geometria e melancolia não se excluem, assim como a razão e as paixões humanas. Mesmo no luto, o pensar geométrico tece linhas entre o objeto perdido e o sentimento da perda. No entanto, o melancólico tem consciência da perda, mas sem conseguir determinar, com precisão, o que perdeu. A própria perda escapa à consciência. Complementar ao desejo de segurança aferido por um ponto fixo a Arquimedes o compasso saturnino da melancolia revela a impotência da razão abstrata e calculadora em remover o sentimento da incoerência da vida (MATOS, 1993, p. 168).

Essa melancolia como dor que dói, se sente, mas não se localiza, nos parece um caminho possível ao encontro com o absurdo

que vivemos contemporaneamente. O filósofo Albert Camus (2018) fala do absurdo como o que se produz na relação entre o homem e o mundo, uma relação marcada pelo conflito entre a necessidade humana de unidade e familiaridade e a incapacidade do mundo, irracional e sem sentido, de acolher o homem em sua necessidade (CAMUS, 2018, p. 45).

Essa inadequação entre homem e mundo demarca a experiência do absurdo como aquilo que toca a carne desse homem, desencadeando um movimento de consciência em relação a esse absurdo. É a partir do estranhamento que a noção do absurdo se constrói e é a partir dessa tomada de consciência que a revolta se apresenta como resposta. Assim, embora a ideia de melancolia, num primeiro momento, pareça empurrar o homem a uma passividade diante do absurdo que experimenta, o que emerge como possibilidade de fazer frente ao absurdo é a revolta enquanto ato, o que em vez de paralisar, tende a movê-lo.

Enquanto escrevemos este texto, o mundo perdeu mais de dois milhões e meio de habitantes para a Covid-19. No Brasil nos aproximamos ao número de 280.000 mortos. Há um ano exato após a primeira morte em território nacional, anuncia-se para agora o mês de março mais triste da história, com mais de duas mil mortes diárias. Mortes que, num recorte de classe, raça/etnia, gênero, idade e tempo de escolaridade, evidenciam que a epidemia segue os ditames da desigualdade social que historicamente nos constitui desde a experiência da colonização e que se agravou nos últimos anos. Um absurdo que tem a nossa cara.

São inúmeros os gráficos que esses dados, geometricamente, nos permitem: tanto para traçar no espaço abstrato e homogêneo pontos que fixam a evolução pandêmica, quanto para, na esteira arquimediana, reivindicá-los como pontos fixos para mudar o mundo, subsidiando contundentes políticas sanitárias. Mas o que temos, no diapasão dos discursos oficiais de governo, é uma horda de pessoas que seguem se aglomerando, indiferentes à morte e às normas de proteção mundialmente preconizadas.

O melancólico vê nesses 280.000 mortos as histórias interrompidas, as despedidas não feitas, a solidão dos que ficam, o medo

dos que testemunham tanto a dor, quanto o recrudescimento do fascismo. O melancólico sabe que a história poderia não ser essa, que alguma coisa se rompeu, se esfacelou. Seu luto é pelo que se perdeu e não pode ser repostado. E não há emplastos para essa dor. Nenhum sinal. Nenhum horizonte.

Não se trata unicamente de uma crise sanitária ou de uma crise econômica acirrada pela pandemia. Trata-se de uma crise moral. Está em pauta a perda do sentido do comum, sentido esse que a pandemia, pelo seu caráter planetário, poderia evidenciar, como se tenta mundialmente, por exemplo, no esforço hercúleo pela produção de vacinas. O sentimento do comum (TODOROV, 2014), e junto dele o que seja o “bem comum”, amontoa-se em ruínas aos nossos pés. Parte dessa perda deriva de nossa herança colonial, naturalizadora das desigualdades sociais, e parte se deve a uma crise ética que atravessa as mais distintas instituições, incomodadas com avanços democráticos e governos populares.

Não. Não queremos nos libertar da melancolia. A melancolia é uma consciência do absurdo, da perda e da transitoriedade das coisas. A melancolia é extremamente necessária num mundo de espetáculos ditados pela mídia e pelo mercado onde o discurso hegemônico é o de que a vida atrapalha a economia. Queremos o direito de cultivá-la, de chamar as coisas pelos nomes certos, de assumir que vivemos um momento histórico ímpar que nos cobra produção de sentidos em meio ao *non sense* que se tornou a sociedade na relação com o mundo contemporâneo. A melancolia oferece um lugar privilegiado: o lugar daquele que está imerso e, sem nenhuma mediação, é contemporâneo de tudo que se mostra malgrado; no entanto, o estranha, se recusa a cindir-se. Assume corajosamente e sua dor e, com isso, resguarda sua integridade, pois faz da melancolia uma via de acesso para dramatizar possibilidades de ruptura, uma via de acesso à tão necessária revolta.

## Miudezas





*Criança.* Fonte: <https://pixabay.com/pt/users/terimakasih0-624267/>.

As radicais dimensões da pandemia e da melancolia talvez se

mostrem pedagógicas no sentido de apontar os limites de uma reflexão construída de dentro deste contexto. E, aqui, quem sabe, o ideário de felicidade aferido em produtividade que assola o mundo acadêmico precise também mostrar suas antíteses: os sofrimentos há muito assimilados como patologia. São muitas as camadas que fazem de uma época tempos brutais. É desse lugar que habitamos como pesquisadoras, professoras, pessoas sensíveis à desigualdade e à morte que indagamos: o que dizer destes tempos brutais sem embrutecer-se?

A figura do trapeiro – esse *flâneur* desprotegido da aura burguesa do bem-estar – oferece-se como a imagem que conseguimos ter de nós mesmas neste momento: o sujeito que reconhece nos seus trapos os trapos de uma época, que pretende sobreviver a ela e esforça-se para dela extrair possibilidades de ruptura. É desse lugar que arquitetamos a estrutura deste texto: um olhar atento ao circundante e uma escuta sensível às crianças e suas professoras para, numa perspectiva alteritária, entre o luto e a cólera, o absurdo e a revolta, fortalecermo-nos. Para tanto, lançamos mão, a seguir, de algumas observações do cotidiano – situações vividas e discursos recolhidos em nossas redes de familiaridade e de trabalho.<sup>1</sup> Tais relatos são como miudezas que o trapeiro cata em suas andanças. Andarilho, precisa carregá-las consigo até o ponto em que se fundem, o andarilho e suas miudezas, e passam a constituí-lo, num processo intermitente de tornar-se aquilo que o cerca e de afastar-se para poder contemplá-las, difundir-se.

\*

Nem esperou que viessem lhe acordar. Enquanto tirava o pijá-

---

<sup>1</sup> A maioria das falas das crianças que aparecem em alguns desses pequenos relatos são fruto de exercícios de escuta sobre o momento de pandemia realizados por estudantes da Pedagogia no Instituto Superior de Educação/RJ (ISERJ), no contexto da disciplina Laboratório Pedagógico/2020.2 – Pedagogia e Brinquedoteca. As formas de contracenar foram variadas, presencial, por telefone ou computador, com crianças vizinhas ou parentes dos estudantes, com idades entre 4 e 12 anos, moradoras da zona norte, oeste, baixada fluminense e São Gonçalo. Algumas conversas trouxeram o território onde moram as crianças, outras não, algumas retornaram gravadas em áudio, outras em vídeos e outras apenas transcritas pelos estudantes, de acordo com a condição técnica de cada participante. Outras falas escutamos de pessoas próximas, professoras ou crianças – falas que fomos colecionando para, em composição, buscar sentidos compartilhados para o tempo presente.

ma, engoliu os dois biscoitos que ainda estavam em sua cabeceira. Fez xixi, lavou o rosto, escovou os dentes, vestiu o uniforme e se sentou em frente ao computador. É hoje! Vai começar o novo normal. Ensino remoto, disseram. *Terremoto? Maneiro!* Já imaginava a bagunça por vir. Timidamente alguns colegas iam aparecendo na tela. *Aparecendo e desaparecendo. Quem desaparece é porque cai.* Experimentou cair, no chão, com a câmera aberta, mas recebeu uma regulação: Para de brincadeira, menino! *Brincar é de câmera fechada, pra professora não ver. A gente escuta o barulho e é aquela gargalhada!* Um terremoto.

\*

É chegado mais um dia de aula remota. Aula não... a gente agora diz “encontro”, por mais contraditório que seja pensar um encontro afastado. Talvez por isso também deixamos de falar remoto e adotamos o “síncrono”, como que jogando pro tempo as impossibilidades do espaço. As instruções são aquelas de sempre: pegar o caderno e o estojo, sentar num local confortável, preparar uma garrafinha de água e aguardar os outros colegas chegarem para começar. Uma a uma, as crianças se revezam abrindo o microfone para dizer que esqueceram o estojo ou que estão na casa de alguém sem o caderno. Nada que folha de sulfite e caneta não resolvam!

O dia lá fora tá lindo! Daqueles que, em tempos normais, nos fariam ter pena de seguir a caminho do trabalho. Ainda acertando os combinados dessa nossa nova vida, manter o microfone fechado durante a explicação da professora, usar o recurso de sinalização da plataforma quando quiser falar e manter a câmera aberta sempre que possível, um usuário nomeado “tô de prancha” pede para participar da sala virtual. Ao ser perguntado sobre quem é, o estudante se identifica, se desculpa e sai para fazer o login com seu nome. A essa altura as crianças já estão envolvidas em conversas paralelas sobre surfe, água de coco e praia.

É quando um dos meninos que, até então, estava com a câmera fechada, habilita sua imagem e faz uma panorâmica da praia para todos os colegas. O burburinho anterior se converte numa verdadeira algazarra. *Por que você tá na praia? Que praia é essa daí? Ahhh mostra de novo!*... Depois que a professora faz seu sermão sobre a necessida-

de de acompanhar as atividades em local apropriado, apresentando inclusive argumentos sobre desenvolvimento infantil saudável, o estudante responde: *meus pais trabalham aqui na praia, professora. Por isso eu tô aqui todos os dias. Mas eu sempre trago meu caderno e meu estojo. E também trouxe a tarefa de casa feita.*

A professora, claramente envergonhada, se desculpa e a mãe do estudante diz ao microfone que *está tudo bem*. Enquanto isso, outro estudante habilita sua câmera comendo um sorvete de nome dinamarquês recostado em sua cadeira gamer. A professora o ignora, até que ele começa a abrir e fechar o microfone atrapalhando sua importante explicação sobre um conteúdo qualquer. A professora interrompe o compartilhamento de tela e retoma os tópicos iniciais sobre o uso da plataforma.

\*

A mãe, em reunião, coordena o trabalho de um grupo de professores. Os dois filhos, cada um num cômodo, assistem suas aulas no ensino remoto. Três aparelhos, wi-fi precário, cuidados combinados para garantir atenção e não atrapalharem uns aos outros. De repente, a mãe sai apressada da reunião, deixando câmera e microfone abertos. Barulhos. Mais alguns barulhos. A filha estava trancada. A mãe retorna, arfante. O zap notifica nova mensagem. Agora é o filho: *Mãe. Vou ali na pracinha. Não se preocupa. Vou olhar bem de longe. O menino sobe na árvore para, isolado, poder ver, ainda que de longe, os amigos.*

\*

Não tem jeito: o assunto é a pandemia. *Usa máscara! Lava as mãos! O remédio está certo! Abre os hospitais! A curva desceu... Não aguento mais falar da doença da pandemia. Tá no mundo! Mundo, vasto mundo, já disse o poeta. É... o mundo tem muita coisa pra gente descobrir! Até que eu gosto do mundo: é grande por fora, mas por dentro ele é tipo pequeno, avisa a criança ao poeta. Queria voltar pra escola, mas só se tiver mais intervalo e amigos!*

\*

Guilhermina está quietinha. Sem imagem, nem som. Mutada. Justamente por isso, chama a atenção. Provocada, ela diz que tá triste porque *o coronavírus é um bichinho muito ruim que não gosta de ficar sozinho e tá matando muita gente*. O tema da morte e da solidão entra na conversa. Vicente explica *que quando morre a pessoa nunca mais pode ir pra nenhum lugar. Tem que ficar pro céu. Quando ela morre nunca mais tem um amigo dela, complementa o Vinícius. Nunca mais! A não ser que o amigo também morra*.

\*

Gabriel caiu. Volta como se ainda estivesse lá no início da conversa, antes da conexão cair. Recorda do brinquedo novo que tinha na sala de aula, mas diz que *a escola é muito cedo, e é muito tempo, prefiro aula remota! Pode usar qualquer roupa e jogar videogame*. Sim, é possível *botar a roupa que quer e brincar antes do dever*. Essa é a senha para lembrarem o combinado secreto: é só desligar a foto e brincar! Mas em casa dá mais preguiça... preferia até botar aquela roupa abafada da escola e ir ficar sentada na cadeira... a pior coisa é não poder ir pra rua, não encontrar os amigos.

\*

*Mas por que que eu não posso ir lá fora? O que que eu fiz? Ninguém me diz o que que eu fiz, porque que eu estou de castigo. Eu quero ir brincar lá fora. Quero brincar com os meus amigos*.

\*

Em reunião remota, burocratas definem parâmetros para o retorno de aulas presenciais. Sugerem que a vulnerabilidade social e a defasagem na aprendizagem curricular sejam mais graves que a morte. Entre negacionismos sanitários e protecionismos econômicos, decretam o retorno. *Crianças e adolescentes não constituem os grupos de risco, justificam. Se estão na rua brincando, por que não podem estar na escola?* Seria o caso de uma autogestão escolar infantojuvenil? Professores, funcionários administrativos, merendeiras, profissionais de limpeza, que já não eram prioridade nas

políticas de educação, nem o são para a recepção da vacina, tornam-se invisíveis (ou descartáveis) nos discursos sobre os protocolos para receber os alunos.

\*

*Eu já nem sei como responder à pergunta “Como você está?”, diz a professora, que diariamente pega dois ou três ônibus lotados. Eu vou trabalhar com três máscaras. Minhas mãos estão ressecadas do álcool. É uma tensão permanente. Tensão que dá o tom deste texto, escrito com suas mãos ressecadas.*

## Amizade



Crianças. Fonte: [http:// portuguese.alibaba.com](http://portuguese.alibaba.com).

Crianças, parceiras que nos abrem janelas para vislumbrar o contemporâneo, mergulhadas conosco em nossa barbárie, sinalizam talvez alguma esperança ao apontar que o que mais falta a elas nesse momento são os amigos. Em que pese o estado inconstante de nossas relações sociais tratadas como relações de consumo, a falta dos amigos aparece aqui, talvez ainda mais pelo estado de incerteza que acomete a todos nós, como uma falta existencial, aquela que faz o menino subir na árvore para, isolado, poder ver, ainda que de longe, os amigos. A tal ponto essa falta se desenha vital que arriscam, com a paixão que ainda não cogita remover a incoerência da vida, uma topologia cujo único ponto fixo e seguro é o outro, o amigo, este com quem vão subir ao céu no caso de *o amigo também morrer*. Podem até aceitar as coisas “chatas da escola” – *sem intervalo, a roupa abafada, muito tempo na cadeira* – mas a falta dos amigos não, pois a *saudade de abraçar*, de estar com eles, é ainda maior que algumas novidades que gostaram de experimentar como *poder ver mais “lives” dos cantores, aprender muitos jogos, usar qualquer roupa na aula em casa*.

Ter amigos, cultivar as amizades, é estar na vida, perceber-se parte de um grupo, se percebendo também. Avivar o sentido do comum. A amizade foi, assim, um tema destacado nessas escutas às crianças, revelando o que mais sentem falta na quarentena. Mas o que é o amigo, a amizade? A filosofia ocidental desde Aristóteles reflete sobre o tema da amizade, tendo o *philos*, o amigo, em seu próprio nome, como nos diz Agamben (2009, p. 87) ao problematizar a questão da difícil ou impossível tarefa de dar mesmo uma denotação objetiva ao termo amigo. O autor traz nesse texto uma passagem que, segundo ele, foi pouco discutida do tratado de Aristóteles (Ética a *Nicomáco*) sobre o tema, em que vemos a amizade como um aprender a existir, uma prova da estesia de existir no *conviver e no ter em comum* ... em que *a amizade é, de fato, uma comunidade*. Como diz Agamben (2009, p. 88), há nessa passagem,

(...) equivalência entre ser e viver... e nessa sensação de existir insiste uma outra sensação, especificamente humana, que tem a forma de um “com-sentir (synaistha-

nesthai) a existência do amigo. A amizade é a instância desse com-sentimento da existência do amigo no sentimento da existência própria.

A amizade é uma forma de experimentar a alteridade e é tratada por Aristóteles (2009) como sendo uma virtude que é superior à riqueza e ao poder e que se mostra a partir de diferentes níveis complementares: a amizade deleitosa, cuja base é o simples prazer da companhia; a amizade útil, que fundamenta as relações políticas; a amizade honesta, que é a base da ética. O amigo, diz Aristóteles, é um outro si mesmo, e isso é ponto vital para a construção de uma ética fundada na ideia da insuficiência do si mesmo e da necessidade ontológica do outro e também do que se torna um bem comum. No entanto, o bem comum não é algo dado, mas uma construção política que implica a negociação do sentido de utilidade e valoração.

Agamben (2009) retoma essa questão da alteridade, chamando a atenção para o estatuto ontológico, mas também político do tema da amizade, como uma *condivisão* em si mesmo, nomeada, aprendida na amizade. Voltando às teses clássicas de Aristóteles sobre a amizade, onde esta revela um nível utilitário, um nível de prazer até a amizade como virtude verdadeira, nos perguntamos se não haveria aí perpassando esses diferentes níveis um processo de aprendizagem política existencial a ser priorizado em nossas ações educadoras, e como seres sociais na compreensão e experimentação mais aprofundada da construção de nossa sociabilidade. Como anda hoje essa experiência? Essa sinestesia política originária, na qual os amigos são com-divididos pela amizade “...uma condivisão que precede toda divisão, porque aquilo que há para repartir é o próprio fato de existir, a própria vida. É essa partilha sem objeto, esse consentir originário que constitui a política”, nos provoca Agamben (2009, p. 92).

A amizade é cultivada pelo hábito e implica tensão e compromisso. No projeto “Infância e cultura: experiência e criação na contemporaneidade”, desenvolvido por nosso Grupo de Pesquisa entre os anos 2012-2014, colocamos o tema da amizade em debate em um



grupo de crianças para conhecermos um pouco do que pensam a respeito.<sup>2</sup> À pergunta-base sobre o que é ser amigo ou o que precisa para ser amigo, esse grupo de crianças respondeu: *ser gentil, legal e se o amigo precisar de ajuda, poder ajudar* (Anita, 9 anos), que *pra ser amigo precisa ser carinhoso, amoroso e amigável* (Isadora, 10), que é proteger um ao outro (Brenda, 11) ou *ser maneiro um com o outro* (Luiz Filipe, 11). Amigo é estar ao lado de um menino ou menina e *ser companheiro, o que importará para você será estar sempre ao lado do seu amigo nos momentos fáceis ou difíceis para os dois* (Antônio, 9). Amigo é importante para as pessoas por que se alguém tiver amigo e tiver triste, o amigo pode ajudar (Paulo, 9). *Eu tenho um amigo: é minha cachorra Nasa (...) ela não briga, ela gosta todo de mim* (Lucas, 4). *Eu não gosto de ter amigo (...) porque lá perto da minha casa, apareceu um amigo e ele me empurrou no chão...* (Lucas, 4). *Amigo não pode falar mentira* (Julia, 4).

A partir da conversa com as crianças, percebemos que a palavra *amigo* é polissêmica e um tanto paradoxal no seu uso cotidiano. Com frequência os adultos, ao dialogar com as crianças, lançam mão da palavra amigo para referirem-se a toda e qualquer criança, mesmo àquelas que, entre elas, não se conhecem. Mas também as crianças, por vezes, lançam mão dessa forma para se referirem umas às outras. É como se a palavra “amigo” invocasse um “semelhante”, um “outro”. Uma senha de acesso a uma peculiar humanidade. Ao mesmo tempo, elas sinalizam: pra ser amigo há que cumprir exigências cultivadas nas entranhas do hábito, há que se refazer em presença do outro.

Cultivada pelo hábito, a amizade é um exercício constante de autotransformação, uma criação compartilhada de si mesmo, na

---

2 A pesquisa envolveu 74 crianças, com idades entre 4 e 12 anos, das redes de familiaridade (amizade, parentesco, trabalho) dos membros do grupo. Os encontros aconteceram na forma de oficinas, reunindo grupos de 6 ou 7 crianças cada, tendo um tema central e uma dinâmica associada a esse tema. Para problematizar o tema da amizade – tema do primeiro encontro –, o jogo proposto foi o desafio de experimentarem usar, em dupla, um único casaco/paletó de tamanho adulto. A partir dos critérios que foram usando para formar a dupla, do sentimento de se apertarem juntos dentro de um casaco e dramatizarem personagens criados pela circunstância, foram surgindo comentários sobre o tema da amizade.

qual as identidades se constroem enquanto se implicam e se afetam. É certo que a amizade, à primeira vista, sugere ser um exercício de concórdia, tanto que privilegia as afinidades, mas não se trata, porém, de uma concórdia incondicional que se confunde às relações de poder (ARENDR, 2003). O que está em jogo é a criação de uma experiência política de horizontalidade e circulação da palavra, que faz do amigo aquele que pode apontar e desejar sem constrangimentos as revisões necessárias. Amizade é ser no outro e, justamente por isso, implica tensão e compromisso. Ou, como sinaliza Fabiana Amorim Marcello (2009, p. 3),

(...) a amizade concentra um mundo de possibilidades: no jogo com o amigo, torna-se possível para o indivíduo um movimento de autotransformação, jamais previsto de antemão, jamais entendido como resultado ou como objetivo último e, sim, como espaço de afirmação e, sobretudo, de criação.

## **Entre a melancolia e amizade: horizontes**

Cabisbaixa, sentada em seu banco, lá está a Melancolia. No peito um vazio. Olhar ao rés do chão. Espalhados, os cacos da época, o malgrado e absurdo tempo presente de uma pandemia político-sanitária. Horizonte? O horizonte é o próprio rés do chão. É dele que se pode extrair a linguagem que permita ensaiar uma crítica, exercitar a criação. E é justamente a criação que desenha uma tênue linha de horizonte entre a melancolia e a amizade.

Aprendemos com Walter Benjamin (2002, 2015) – melancólico cuja biografia tem muito a nos ensinar sobre o significado de tempos sombrios – que a peculiaridade do olhar infantil transgride as imposições da lógica capitalista-colonial e sua tradução em alteridade adultocêntrica. O autor afirma que a criança nasce no seio de sua classe e de sua cultura, o que implica dizer que também ela é o sujeito melancólico, com peito apertado, tentando entender o que se passa. Mas seu jeito de olhar é peculiar: para ela, o rés do chão é um horizonte. E com a mesma vicissitude de quem cata pedrinhas,

faz poça d'água ou risca no chão, *more geométrico*, o mapa da vida, melancolicamente se arrisca a nomear aquilo que falta no buraco em seu peito: o amigo. E, ao nomeá-lo, ajuda-nos a nomear também. E o amigo, ainda que na ausência imposta pelo distanciamento social, torna-se presença como desejo. Um ponto fixo a partir do qual se pode voltar a desejar mudar o mundo.

É a presença do outro que funda uma ética e nos torna sujeitos políticos. A ideia do amigo como um outro si mesmo, criado e (auto) transformado num misto de tensão e compromisso, é que se mostra horizonte e impele à resistência. Aquele *com* quem podemos contar na revolta diante do mundo. Sabemos, com as crianças, que o “novo normal” é um arremedo da desigualdade que marca a nossa história e que se agravara nos anos recentes. Como reflete Safatle (2017, p. 125), nossa desigualdade estrutural é uma estratégia de gestão da paralisia social, uma melancolia derivada da *sabotagem contínua da soberania popular*.

O que é tratado como “normal”, velho ou novo, é a narrativa hegemônica da história contada pelos vencedores. Trata-se de escová-la a contrapelo, como sugere Benjamin (1987), deixar que as contradições se ponham à mostra. Daí a importância da melancolia como direito num mundo estetizado pela publicidade: o direito a chorar seus mortos e a deparar-se com a momentânea incapacidade de buscar soluções. O que se coloca em ruínas, diz Benjamin, denuncia que também a lógica que a produziu está em ruínas. Essa consciência é também um ponto fixo para desenhar geometricamente as urgentes mudanças. Quem sabe, como aponta Safatle (2017), produzir políticas educacionais levando em conta professores, estudantes e aqueles que podem saber o que realmente funciona ou não (p. 129). Afinal, como poetiza Emicida: “Tudo que nós tem é nós”.

Acertar os desencontros do passado no agora, escavar a terra como propõe Benjamin (1987), remexer as raízes desse colonialismo patriarcal e escravista no agora. Defender a vida e organizar a revolta. Vai passar! É o que se costuma dizer para as crianças... é também o que nos ensina a consciência histórica. Vai passar, mas estamos dentro, de dentro, entre melancolias, absurdos e utopias.

As crianças também sabem disso e ensaiam futuros pós-pandêmicos banhados de passado, onde a amizade ganha os contornos de uma economia solidária: *que todo mundo pudesse tirar o dinheiro, trabalhando e sacando... que todas as crianças pudessem ganhar brinquedos todos os dias... ganhar dinheiro em casa porque muita gente perdeu tudo na pandemia... uma ajuda para os trabalhadores ambulantes que trabalham na rua... que possam ver mais lives dos cantores, aprender muitos jogos, ter mais tempo livre... matar a saudade de abraçar.*

Quem Tem Um Amigo (Tem Tudo)

*Quem tem um amigo tem tudo  
Se o poço devorar, ele busca no fundo  
É tão dez que junto todo stress é miúdo  
É um ponto pra escorar quando foi absurdo  
Quem tem um amigo tem tudo  
Se a bala come, mano, ele se põe de escudo  
Pronto pro que vier mesmo a qualquer segundo  
É um ombro pra chorar depois do fim do mundo*

*Ser mano igual Gil e Caetano  
Nesse mundo louco é pra poucos  
tanto sufoco insano encontrei  
Voltar pra esse plano e vamos estar voltando  
É tipo Rococó, Barroco em que Aleijadinho era rei  
É presente dos deuses, rimos quantas vezes?  
Fomo' em catequeses, logo perguntei  
Pra Oxalá e pra Nossa Senhora  
Em que altura você mora agora, um dia ali visitarei*

*Tantas idas e vindas cantam histórias lindas  
Samba que toca ainda, camba desde Cabinga  
Classe aruanda brinda, plantas, água e moringa  
Sabe, imbanda não finda, acampa no colo da dinda  
E volta como o Sol  
Cheio de luz e inspiração rompendo a escuridão  
Quem divide o que tem é que vive pra sempre*

*O amigo é um mago do meigo abraço  
É mega afago, abrigo em laço  
Oásis nas piores fases quando some o chão e as bases  
Quando tudo vai pro espaço, é isso  
O amigo é um mago do meigo abraço  
É mega afago, abrigo em laço  
Oásis nas piores fases quando some o chão e as bases  
Quando tudo vai pro espaço, é isso*

(Emicida, *AmarElo*)<sup>3</sup>

## Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BENJAMIN, Walter. *Arte e política, magia e técnica*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, v. I.)
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Obras escolhidas v. III.)
- BENJAMIN, Walter. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Nau, 2015.
- CAMUS, Albert. *O Mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- KEHL, Maria Rita. A melancolia em Walter Benjamin e em Freud. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS DE LA MEMORIA. 2010, Buenos Aires. *Anais (...)*. Buenos Aires, 2010. Disponível em: [http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-42/khel\\_mesa\\_42.pdf](http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-42/khel_mesa_42.pdf). Acesso em: 10 fev. 2021.
- KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. Criança e cinema no exercício estético da amizade. *Pro-Posições*. Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 215-230, set./dez. 2009.
- MATOS, Olgária. *O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MESSERSCHMIDT, Marcos Lentino. Pensar a melancolia: dos humores de Hipócrates ao pessimismo revolucionário de Walter Benjamin. *Griot - Revista de Filosofia*, v. 20, n. 2, p. 88-98, jun. 2020.
- PEREIRA, Rita Ribes; SANTOS, Núbia de Oliveira; MACEDO, Nélia Mara Rezende. Infância, cultura e experiência: a construção coletiva de uma pes-

---

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jwrX-x26zTQ>.

quisa. IV SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS. 2014, Goiânia. *Anais (...)*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2014.

SAFATLE, Vladimir. *Só mais um esforço*. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

SOUZA, Solange Jobim e. Educação e felicidade na cultura do consumo. *In: Educação@pós-modernidade: ficções científicas e crônicas do cotidiano*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

TODOROV, Tzevetan. *A vida em comum*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

# A Criança na Rua: Expedições Urbanas na Cidade de São Paulo

Ermelinda Moutinho Pataca  
Massumi Guibu

## Introdução

Como sensibilizar olhares das crianças e professores da Educação Infantil e séries iniciais para as questões urbanas? Como auxiliar na constituição de estudantes participativos e futuros cidadãos conscientes e atuantes, sensíveis aos destinos do meio ambiente urbano e da vida? Como formar pedagogos e pedagogas para explorarem ambientes urbanos de forma complexa com as crianças?

Neste capítulo abordaremos aspectos históricos, epistemológicos e pedagógicos do fazer e ensinar ciências em práticas de campo, enfatizando a observação e a experiência como conjuntos de práticas e representações científicas e artísticas. Utilizamos os referenciais da história das ciências para compreendermos dimensões locais, nacionais e globais envolvidas na produção do conhecimento. Apresentaremos alguns aspectos das Viagens Filosóficas portuguesas, realizadas no final do período colonial, para demonstrarmos a complexidade do desenvolvimento de práticas de campo no Brasil. As construções teóricas e práticas dessas viagens são inseridas no processo de institucionalização das ciências, demarcando a criação de universidades, museus de história natural e jardins botânicos, locais de pesquisa e ensino das ciências naturais há mais

de dois séculos no Brasil. Atualmente, a compreensão de aspectos históricos e epistemológicos das práticas de campo traz elementos essenciais para a formação de pedagogos, assim como para o desenvolvimento de práticas de ensino.

Num segundo momento analisaremos o movimento das crianças na rua, durante a realização de uma prática de campo entre uma escola municipal da zona oeste de São Paulo até o Museu de Anatomia Veterinária (MAV-USP), como parte da oficina *Arte com Ciência* para alunos das séries iniciais. Nos baseamos na autoetnografia da segunda autora, avaliando a experiência docente construída no processo de preparação e execução da expedição urbana, assim como nas múltiplas linguagens expressas nas representações elaboradas pelas crianças. O atravessamento dos corpos pela atividade pode ter a potência de consolidações de percepções indiretas sobre o caminhar na cidade, sob um olhar infantil, que pode ajudar a repertoriar futuras intervenções urbanas para qualificar a cidade, tornando-a mais amigável para as crianças e, conseqüentemente, para todos.

## **Observação e experiência nas práticas de campo**

Trabalhos de campo, estudos do meio, excursões didáticas, aulas-passeio, expedições, viagens (de estudo). A multiplicidade de termos na língua portuguesa para expressar as aulas em ambientes externos à sala de aula indica a abrangência de interpretações sobre estas práticas pedagógicas. As associações podem se tornar ainda mais complexas ao atribuírmos termos vinculados às práticas científicas e artísticas visando a observação, a contemplação e o registro da natureza, que na língua inglesa têm sido agrupadas em um único termo de “field” (práticas científicas), estruturantes de algumas disciplinas científicas, ou “field sciences” (KUKLICK; KOHLER, 1996). Como veremos neste capítulo, as práticas de campo não se restringem apenas ao momento de observação direta da realidade, mas possui um significado alargado, incorporando coletas, escritas, medidas, cálculos, desenhos, entre outros registros, técnicas, métodos e práticas.



Autores que têm se debruçado sobre esse conjunto de práticas no ensino têm enfatizado o caráter interdisciplinar que elas proporcionam, em associação às metodologias que contemplem o lugar, o ambiente e a natureza como alternativa ao ensino de conteúdos fragmentados e disciplinares. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a partir do ensino da geografia, apresentam os estudos do meio como forma de investigar um espaço determinado, compreendendo, de maneira intrincada, a dinâmica, a complexidade e as transformações sociais e ambientais nos seus componentes bióticos e abióticos, cuja totalidade dificilmente poderia ser alcançada em uma única disciplina escolar. O movimento de apreensão do espaço constitui-se em ações combinadas e compostas por múltiplos olhares que permitem reflexões e construções coletivas de conhecimento.

Maurício Compiani há muito tempo tem investigado os trabalhos de campo ou excursões didáticas. Desde a década de 1980 este autor, em conjunto com um grupo de geólogos que trataram do ensino das geociências no Brasil, tem enfatizado os trabalhos de campo como *locus* no qual os estudantes têm contato direto com seus objetos de estudo e onde podem abordar diretamente o fazer geologia (COMPIANI; CARNEIRO, 1993) O autor tem enfatizado, ainda, a aplicação de escalas no ensino, desde aspectos locais e regionais, que permitem a compreensão das particularidades num movimento de horizontalidade, para alcançar, posteriormente, as generalizações em escalas globais, através de movimentos de verticalidade (COMPIANI, 2007). Tais abordagens permitem a construção de uma visão contextualizada na investigação das singularidades locais, em contraposição às abordagens universalistas e hegemônicas ainda muito presentes no ensino.

As delimitações espaciais dos estudos do meio se associam ainda a outra dimensão que se faz necessária em abordagens complexas: a historicidade e os fatores temporais que se manifestam em múltiplas escalas de análise. Circe Bittencourt (2008) destaca a aplicação dos estudos do meio como metodologia do ensino interdisciplinar que pode ser associada à educação patrimonial para o estudo histórico dos ambientes urbanos. A autora também demarca a importância

da história ambiental para a investigação do lugar. A temporalidade pode ser demarcada no estudo do lugar em diversas escalas, desde o tempo humano até o tempo geológico (FRODEMAN, 2001; POTAPOVA, 2008, PATACA, 2010).

Nas últimas décadas, essa abordagem espaço-temporal das práticas e representações científicas tem sido tratada pela história das ciências em aproximações interdisciplinares com a história cultural (JARDINE *et al.*, 1996). Delimitadas temporal e espacialmente, as ciências de campo se diferenciam das práticas de laboratório extremamente controladas e ausentes de historicidade (KUKLICK; KOHLER, 1996). Ciências históricas como a biologia e a geologia, que foram constituídas pelo desmembramento da história natural a partir do final do século XVIII, incorporando escalas de tempo geológico, se consolidaram na construção de práticas locais, como a observação, a experiência, a criação de instituições científica etc., para a criação de inventários globais (LOPES, 2005).

Cientes do desafio em caracterizar epistemologicamente as práticas científicas, historiadores da ciência têm se dedicado a esquadrihar a história da observação e da experiência, demarcando-as em seus contextos socioculturais. Destacamos aqui os trabalhos de Lorraine Daston no desenvolvimento de amplos projetos sobre a história da experiência, tanto cotidiana, quanto científica. Nesse sentido, a autora, em colaboração com outros pesquisadores, tem avançado nos estudos históricos sobre a observação (DASTON; LUMBECK, 2011), a curiosidade (DASTON; PARK, 1998) e a objetividade (DASTON; GALISON, 2007). As abordagens orientadas pelas práticas em sentidos culturais têm pontuado os modos pelos quais os historiadores da ciência estão interessados na experiência cotidiana e científica como um *modo de conhecer*, mais do que um modo de sentir. Esse conjunto de abordagens do entendimento sobre as práticas de campo em múltiplos significados na construção de modos de conhecer e fazer ciência é construído socialmente e de forma contextualizada, conferindo temporalidade e significado próprios às observações em cada momento histórico (DASTON; LUMBECK, 2011).

Em termos gerais, a observação é a prática mais fundamental das ciências naturais, humanas e também das artes, constituindo-se coletivamente através da educação na sujeição dos sentidos, na padronização dos julgamentos e seleção dos objetos de investigação e contemplação. A observação descortina e apresenta novos mundos que permaneciam encobertos, ampliando as possibilidades de percepção, julgamento e razão. A observação científica é artificial, determinada, caracterizando-se como forma disciplinada da experiência e, portanto, é normatizada pelo treinamento dos corpos e da mente, dos recursos materiais, dos métodos de descrição e representação, das estratégias de visualização, do estabelecimento de amplas redes de colaboração em trabalhos de comunicação (DASTON; LUMBECK, 2011). Nesses ampliados significados sociais do conhecimento, os trabalhos de campo, ou a observação *in loco*, são compreendidos em movimentos de preparação (pré-campo), observação direta e coleta de dados (campo) e de sistematização dos dados (pós-campo), envolvendo instituições como universidades, museus, laboratórios, observatórios e tipografias (PATAKA, OLIVEIRA, 2016).

Desde a década de 1980, pesquisas históricas têm dado visibilidade às particularidades da ciência brasileira, fortalecendo sua identidade epistemológica concretizada na realidade local e na construção social da comunidade científica (FIGUEIRÔA, 2000). Busca-se ampliar os significados atribuídos às ciências através de estudos sobre as instituições científicas, as práticas e representações. Assim sendo, as viagens têm sido tratadas por historiadores das ciências e das artes, através de amplos debates interdisciplinares que têm revelado a complexidade das investigações realizadas no Brasil desde o período colonial. Evidenciamos aqui o trabalho de Ana Maria Moraes Belluzzo, *O Brasil dos viajantes*, que se destaca como um amplo projeto de pesquisa, inventário e divulgação das viagens realizadas no Brasil desde o século XVI, assim como das obras de arte e representações que foram analisadas e exibidas em coletâneas de textos, filmes, exposições e catálogos (BELLUZZO, 1994). Esta obra subsidiou várias pesquisas sobre o tema nas

décadas seguintes, abrindo espaço para a compreensão das representações de viagens em seu duplo sentido: estético e documental, ou das relações entre arte e ciência.

Apresentaremos aqui as Viagens Filosóficas portuguesas realizadas no fim do período colonial brasileiro como exemplo da complexidade das práticas de campo, da sua contextualização e das integrações com as práticas de ensino. As Viagens Filosóficas, que percorreram o Império Português desde 1755 até a independência do Brasil, foram caracterizadas na época como a “exata observação dos países” para o reconhecimento das potencialidades naturais e culturais no desenvolvimento das ciências naturais, como química, botânica, zoologia, mineralogia e antropologia, assim como no delineamento de políticas coloniais de exploração dos recursos naturais. Estudadas pela primeira autora deste capítulo há duas décadas (PATAKA, 2001, 2006, 2015), as Viagens Filosóficas apresentam muitas dimensões inserindo a ciência brasileira no quadro científico internacional, revelando aspectos históricos detalhados da natureza e cultura brasileiras. Pretendemos aqui mostrar brevemente a origem da construção das práticas de campo no Brasil e como se inseriram nas instituições de pesquisa e ensino construídas após a transferência da família Real ao Rio de Janeiro em 1808, apresentando, ainda hoje, resquícios no fazer e ensinar ciências em áreas como biologia e geologia.

Para disciplinar os olhos e as mãos dos naturalistas e desenhistas que percorreram os territórios coloniais, foram idealizadas várias estratégias de ensino em instituições científicas da metrópole que se consolidaram processualmente num movimento formativo de naturalistas, desenhistas e gestores coloniais. Um conjunto de atividades, realizado anteriormente ao exercício das viagens, foi minuciosamente planejado com objetivo de estreitar os vínculos entre a metrópole e as colônias. Dessa forma, *fazer* ciência através da observação e da experiência também abarcou o *ensinar* ciências e artes, num período de longa duração desde a elaboração das Viagens Filosóficas até o século XIX, quando seus resultados foram resgatados na construção de instituições científicas no Brasil.

Para a formação dos viajantes houve grande mobilização, desde 1772 com a reforma da Universidade de Coimbra, onde foram construídos um laboratório de química, um observatório astronômico, um museu de história natural, um gabinete de física e um jardim botânico. O desenvolvimento de práticas de observação direta da natureza e de experimentação demandou uma série de empreendimentos, como a compra de livros, de equipamentos e de instrumentos científicos. Todo esse instrumental teórico e prático foi consolidado em metodologias de ensino criadas no movimento dos naturalistas em formação na exploração de locais conhecidos – próximos à Universidade de Coimbra, no treinamento do olhar para posterior exploração de territórios coloniais desconhecidos.

o movimento da preparação das viagens, a experiência prévia dos portugueses sobre a natureza e a cultura coloniais foi sistematizada no Museu de História Natural no Palácio da Ajuda (Lisboa) e na Academia de Ciências de Lisboa. Foram elaboradas e publicadas minuciosas instruções de viagens (PATAÇA; PINHEIRO, 2005; PATAÇA, 2011) para guiar e controlar os viajantes a distância, determinando os percursos, as técnicas de registro, a seleção de objetos de investigação e um conjunto de técnicas de recolher, preparar e transportar animais, plantas, minerais e objetos etnográficos. Estes conhecimentos foram transformados e reelaborados no exercício das viagens pelas colônias, através de observações e experiências envolvendo tanto a coleta e registro de informações, quanto a formação contínua dos viajantes e populações coloniais que acompanharam e trabalharam intensamente nesses amplos empreendimentos. Para coordenar amplas equipes, foram criadas novas práticas educativas, como o ensino do desenho, da pesca e preparação de animais, da alfabetização da população local, das mediações com a população para a definição dos roteiros e dos objetos de observação.

Neste amplo movimento foram desenvolvidos conhecimentos imprescindíveis para a investigação de territórios coloniais, desde minuciosas descrições locais até articulações globais entre

as colônias portuguesas na América, na África e na Ásia, proporcionando a circulação de saberes, animais, vegetais e minerais entre áreas tropicais. No movimento dos viajantes, a experiência colonial se consolidou em representações visuais e escritas, como desenhos, mapas, paisagens, diários, relatórios e coleções de história natural, que na época seriam sistematizadas, analisadas e descritas nos museus de história natural para, posteriormente, serem divulgadas em publicações enriquecidas de gravuras que apresentassem as colônias portuguesas.

Com a transferência da família real para o Rio de Janeiro, em 1808, esses saberes e práticas foram incorporados às instituições científicas criadas no Brasil, como o Museu Nacional (1818), a Academia Militar (1810) e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838). Dessa forma, as práticas e o ensino das ciências naturais, gestadas nas Viagens Filosóficas portuguesas, e seus significados políticos de colonização, disciplina e padronização, passaram pelo movimento de longa duração da institucionalização das ciências no Brasil e, de certa maneira, ainda estão presentes na formação de pesquisadores e professores das áreas de biologia, geografia, geologia, ciências sociais etc.

A ampla mobilização nas Viagens Filosóficas e o entendimento epistemológico das práticas, como a observação, a preparação de coleções, a exibição dos espécimens em museus de história natural, a elaboração de representações e a publicação dos resultados, podem enriquecer abordagens interdisciplinares de ensino. Como exemplo das relações entre a história das ciências e a educação ambiental, temos realizado a *Expedição pelo Riacho do Ipiranga* com a colaboração de vários pesquisadores na exploração da microbacia hidrográfica do Riacho do Ipiranga e de duas importantes instituições científicas: o Jardim Botânico de São Paulo, localizado nas nascentes do riacho, e o Museu Paulista, próximo à foz. Na atividade, ressaltamos aspectos ambientais do desenvolvimento urbano de São Paulo, com destaque para as estratégias de conservação das áreas verdes em estreita associação aos usos da água. É possível resgatar, nos espaços museológicos visitados, as práticas de campo desenvol-

vidas desde as Viagens Filosóficas, como as técnicas de preparação de coleções de botânica, o transplante de plantas e as representações científicas (PATAÇA; BANDEIRA, 2020).

E como todo esse contexto atinge as crianças pequenas? Como podemos planejar práticas de campo para ambientes urbanos? Como abordar a interdisciplinaridade na Educação Infantil e nas séries iniciais?

Em primeiro lugar, demarcamos aqui a importância da história das ciências na formação das pedagogas e pedagogos para a construção de visões críticas e contextualizadas sobre as ciências (MARKO; PATAÇA, 2019). Na formação desses professores é necessário problematizar outras formas de observação, especialmente a reflexão sobre a constituição da própria experiência na construção da autonomia docente (FREIRE, 1996), na observação do próprio espaço e de sua história de vida, em métodos que pressupõem o diálogo em trabalho coletivo, como as práticas de campo.

Em segundo lugar, as práticas de campo podem ter como meta criar o currículo da escola, estabelecendo vínculos com a realidade do lugar e com a vida dos alunos. É no campo que ocorre o conflito entre o mundo, o exterior e o interior, as ideias e as representações, gerando um contexto único de observação e interpretação para o entendimento dos fenômenos e para a formulação de conceitos explicativos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 1997). Além disso, as práticas de campo articulam várias estratégias, desde a percepção do espaço, a inserção do indivíduo em seu ambiente, a consciência sobre a constituição do urbano em sua historicidade. No campo se configuram diálogos, relatos, trocas de sensações e percepções. É um espaço privilegiado para aproximações entre arte e ciência na observação e representação do real.

A seguir apresentaremos uma experiência, construída por Massumi Guibu, sobre o deslocamento das crianças do segundo ano do Ensino Fundamental entre a escola e um museu, através de duas escalas de análise: na primeira, a professora, com formação em arquitetura e pedagogia, se apresenta como observadora de sua própria experiência docente; e na segunda escala, as percepções e representações das crianças na rua.

## A criança na<sup>1</sup> rua

Como olhar para a cidade com olhos de querer transformá-la, de querer qualificá-la, de querer inventar jeitos para um viver cotidiano mais amigável? É possível entender a cidade como um lugar de afeto, gerador de vínculos, de encontros? Como estimular um pensamento propositivo em busca de uma cidade mais acolhedora, sem ter vivenciado, observado, desde pequenos, e enfrentado suas dificuldades para repertoriar atravessamentos e, então, construir um olhar em busca de soluções?

Ao propor uma expedição urbana a pé com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, em um percurso da escola<sup>2</sup> até um museu,<sup>3</sup> temos a intenção de auxiliar a construção de um olhar para a rua, e indiretamente para a cidade, como um estudo do lugar, do particular, do imprevisto e do singular, com vistas a estimular a construção de sensibilidades e conhecimentos socioambientais, científicos, geográficos e históricos sobre o espaço urbano.

A nossa expedição vai ao encontro do que tomamos como experiência, conforme Larrosa (2014), como aquilo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 18). Deseja mobilizar a polissemia do significado da experiência. Larrosa explora a possibilidade de um entendimento a partir do par experiência/sentido. Quando somos o sujeito da experiência, estamos em uma posição mais receptiva, mais aberta, com mais disponibilidade. “O sujeito da experiência é um sujeito *ex-posto*” (p. 26), colocado fora (*ex*) de seu lugar (*posto*). A experiência pede uma exposição, ou seja, uma vivência, um atravessamento dos corpos para assim poder pensar sobre essa experiência, construir sentidos a partir dela, para então transformá-la em conhecimentos, em saberes.

---

1 A mudança de uma preposição (**de**) para outra (**na**) traz profundas indicações daquilo que sonhamos como perspectiva de cidade. Uma criança em situação **de** rua revela um profundo desajuste social, uma fragilidade no atendimento às famílias e conseqüentemente às crianças. Elas vivem **da** rua, não apenas usufruem a rua como um dispositivo urbano, como ligação entre espaços. Crianças de rua sobrevivem nas rebarbas da vida que acontece na rua, ao passo que crianças **na** rua remete a um usufruir, um estar, um ocupar espaço urbano, conceitos que desejamos mobilizar.

2 EMEF Desembargador Amorim Lima.

3 Museu de Anatomia Veterinária da Universidade de São Paulo.



Nosso deslocamento a pé é aqui nomeado de expedição, pois tem um fim específico, e foi devidamente planejado para que, inclusive, consigamos ter um razoável controle dos corpos infantis, com 7 a 8 anos, pelas calçadas e ruas do bairro até atingirmos nosso objetivo: a chegada ao museu! Importante dizer que a maioria de nossas crianças não anda sozinha pelas ruas e essa expedição será uma das primeiras vezes que sairão de mãos dadas com um par, em fila, apenas com supervisão de adultos, que será melhor detalhada mais à frente.

Ao expor os pequenos corpos a todo tipo de situação de bairro, ruas e calçadas, desejamos que esse acontecimento, já vivenciado por muitos deles, pois vários moram no entorno da escola, se transforme em experiência, conforme deseja Agamben (*apud* LARROSA, 2014, p. 53) ao criticar o homem moderno:

O homem moderno volta à noite para casa extenuado por uma imensidade de acontecimentos – divertidos ou tediosos, insólitos ou comuns, atrozes ou prazerosos – sem que nenhum deles se tenha convertido em experiência.

Para estimular uma percepção mais apurada do percurso, em uma preleção antes da nossa aventura expedicionária (não deixa de ser aventura sair a pé pelo bairro com até 54 crianças...), salientamos alguns acontecimentos pelos quais passaremos, como será detalhado mais adiante.

Ao anunciar, antecipadamente, certos aspectos que encontraremos pelo caminho, procedimento resultante de nossa prática, estes servirão como marcadores temporais do percurso, sinalizando etapas, apenas para ajudar a atrair olhares para uma circunstância, sem o caráter de uma instrução ou conhecimento prévio transmitido, somente para capturar um olhar cuidadoso, um olhar mais demorado, para sentir, uma pequena pausa para perceber e, esperamos, sensibilizar-se para muitos outros aspectos do entorno. No mais, as crianças fruirão pelo caminho, estarão imersas na experiência, alegremente em deslocamento, abertas, receptivas e atravessadas pela experiência.

A expedição com crianças pode ser tão rica que desencadeia experiências em, ao menos, duas instâncias: das crianças propriamente, como estamos enunciando até aqui, e do adulto, observador da experiência infantil. Melhor explicando: o adulto organizador/cuidador fica

em uma posição privilegiada de observador de um uso urbano pelas crianças, um possível interlocutor dessa vivência: suas dificuldades, suas questões, os impasses, os perigos... e todas as situações que as crianças vivenciam, tomadas pela experiência e, repito, alegremente, fluidamente.

Essa visão privilegiada de observador do acontecimento pode mobilizar, posteriormente, em sala de aula, perguntas que auxiliarão nossas crianças a produzirem uma documentação, um registro com a linguagem do desenho e sua transformação em experiência e em um “saber da experiência”, como quer Larrosa (2014), essa possibilidade da articulação “experiência/sentido”. Se o acontecimento é comum, a experiência é singular a cada um, é particular, é aquilo que atravessa os corpos, e o saber da experiência é a elaboração do sentido, ou do sem-sentido, daquilo que nos sucedeu, daquilo que vivenciamos, daquilo que nos aconteceu, daquilo que foi uma experiência.

Por meio de registros pela linguagem do desenho, pretendemos que estes sejam portadores de sentidos, não um sentido certo ou errado, apenas portadores de sentidos decorrentes de uma experiência vivida, corpos como territórios de passagem de atravessamentos que tenham gerado sentidos.

Entendemos que a promoção de experiências significantes na infância auxilie esse futuro adulto cidadão a sonhar soluções para uma cidade mais inclusiva, mais amigável e afetiva, porque acreditamos que a educação pode estar para além dos muros da escola, como nos anuncia Simas (2019). Em seu livro *O corpo encantado das ruas*, vai apontando para o que está sendo perdido nas urbes: os espaços de sociabilidades, entre eles e a rua, entendida como um lugar de trocas, do encontro com as diferenças, que permite o convívio com o diferente.

A cidade que deveria proporcionar a circulação de saberes é cada vez mais a que proporciona a circulação de mercadorias e monstros sobre rodas. Nela, a rua como espaço de interação social entre crianças está morrendo (p. 135).

Retomando o porquê das expedições urbanas: construídas e analisadas sob os fundamentos da história das ciências, desejamos explorar a observação e a experiência como conjunto de práticas e representações científicas e artísticas, desde a preparação e execução das expedições e seus registros por meio de múltiplas linguagens, no caso específico, a linguagem do desenho, com vistas a consolidações de percepções indiretas e repertórios para futuras intervenções. “Os donos do poder desconsideram que a cidade é também um espaço em que as crianças vivem e brincam” (SIMAS, 2019, p. 135).

Em busca de articular a História das Ciências e atuações com crianças do Ensino Fundamental, focando o 2º ano, analisaremos a realização de uma expedição como uma possibilidade de construção de sensibilidades e conhecimentos socioambientais, científicos, geográficos e históricos sobre o espaço urbano. Também desejamos nos aproximar do que nos anuncia Simas (2019) e Krenak (2019), que nos estimula a não nos conformar com o que vivenciamos na cidade, e como educadores, ajudar a sensibilizar nossos estudantes desde os anos iniciais, a perceberem os espaços pelos quais passam e/ou usufruem. A aposta está em uma precoce formação para auxiliar a formação de futuros cidadãos participativos.

Iniciamos observando certas condicionantes físicas motoras, assim como as perguntas que mobilizaram a prática focalizada, um deslocamento pedestre coletivo pelo bairro. Como Larrosa, almejamos promover uma experiência corporal para, depois, um “saber da experiência”, analisando o registro do percurso.

Como uma criança de 6 a 8 anos anda pela cidade?

Minha experiência com crianças de 2ºs ano do Ensino fundamental foi me revelando que crianças nessa faixa etária circulam com pouca autonomia pela cidade. A cidade é pouco amigável com pedestres em geral, com crianças menos ainda!

É difícil observar crianças se deslocando com independência pela cidade, estão, em geral, de mãos dadas com algum adulto ou, ao menos, com alguém com um pouco mais idade. Estar de mãos dadas é um código visual tão arraigado quando falamos de crianças pequenas que, quando as avistamos soltas, caminhando livres, ime-

diatamente procuramos um adulto responsável, ou ficamos alertas, para checar se estão perdidas, ou correndo algum perigo.

Como estimular um pensamento positivo em busca de uma cidade mais acolhedora, sem ter vivenciado, observado, desde pequenos, e enfrentado suas dificuldades para repertoriar atravessamentos e, então, construir um olhar em busca de soluções? A partir dessa premissa, procuramos organizar uma vivência simples, porém com intencionalidade bem definida: propusemos um deslocamento a pé de 2 agrupamentos, com supervisão de 1 adulto a cada 6/7 crianças – planejado com as famílias disponíveis no dia, sendo uma saída em um dia pela manhã, com até 55 crianças, e outro agrupamento, composto por 45 crianças, pela tarde.

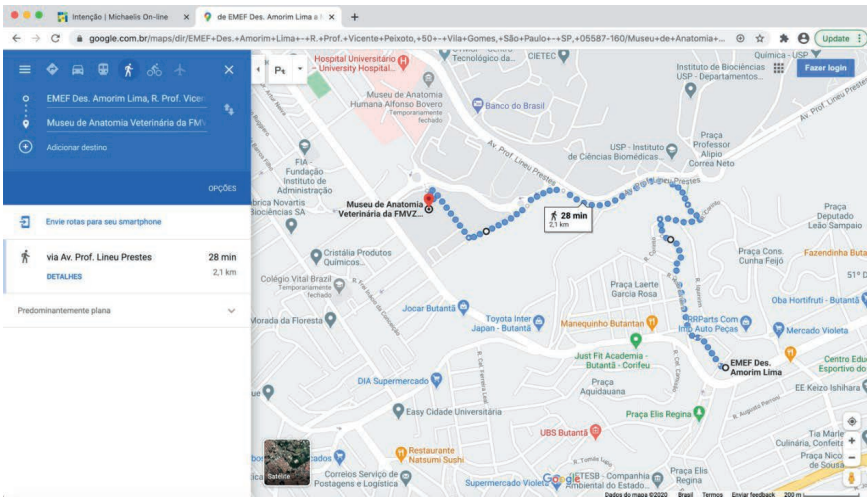


Figura 1. Percurso a pé da escola até o Museu de Anatomia Veterinária da USP (foto de tela do Google Maps, acesso em 0/11/2020).

O que vamos relatar aqui é uma atividade escolar, que faz parte da Oficina Arte com Ciência<sup>4</sup> que acontece em uma escola pública municipal, na zona oeste de São Paulo. Como o próprio nome

4 Oficina concebida por mim e Vania Carvalho acontece nos dois primeiros anos do Ciclo de Alfabetização, e é estruturada de modo a contemplar o grande tema OS SERES VIVOS com a seguinte sistematização: 1º ano: 1º semestre – Mundo Vegetal; 2º semestre – Micro-organismos; 2º ano: 1º semestre – Invertebrados; 2º semestre – Vertebrados.

revela, experimentos científicos são planejados em uma sequência coerente e são registrados pela linguagem das Artes. É um desejo de promover multiletramentos. Nessa faixa etária, quando a expectativa do letramento em si, leitura e escrita, costuma ser priorizada no cotidiano das escolas, a ideia de mobilizar outros letramentos com olhar interdisciplinar, para as ciências e para as artes, pode ser bastante propício e potente.

Ao final do 2º semestre do 2º ano, em uma das chaves de ouro de todo o processo da nossa oficina, promovemos uma saída pedagógica muito ansiada e devidamente planejada: a ida ao Museu de Anatomia Veterinária da Universidade de São Paulo, uma expedição planejada para um deslocamento coletivo a pé. E aqui enlaçamos e focamos mais um letramento para compor nossa oficina: deslocamento coletivo pedestre com um pouco mais de autonomia, com vistas a proporcionar uma vivência autônoma sobre os caminhos urbanos. Esse deslocamento é possível porque nossa escola está localizada em um bairro vizinho ao campus da USP.

Pelo mapa, pode-se constatar que são necessários 28 minutos para chegarmos ao destino, no entanto, considerando o tamanho de crianças de 7 a 8 anos e também a animação e alvoroço dos grupos, é prudente somar alguns minutos a essa estimativa. Nas crianças desejamos provocar um sentimento de aventura, no sentido definido pelo *Dicionário Aulete Digital*,<sup>5</sup> que envolve ousadia, incertezas, perigo e emoção, até porque é uma experiência estruturada em um formato que não foi vivido pela maioria das crianças. No entanto, tudo segue um planejamento, a partir de alguns combinados importantes e que pautamos aqui:

- andar aos pares, e em fila (as duplas podem ser escolhidas entre as crianças, apenas com interferência das professoras quando se formam “duplas explosivas”, ou seja,

---

5 (a.ven.tu.ra) sf. 1. Situação que envolve ousadia, incertezas, perigo, emoção etc.: *Perdido na floresta, viveu uma grande aventura* 2. Empreendimento de grande risco: *Lançar-se candidato agora é uma aventura* 3. Acontecimento inesperado, surpreendente; PERIPÉCIA: *Meteu-se em brios mesmo diante de tantas aventuras* 4. Sorte, acaso 5. Relacionamento amoroso de curta duração 6. Façanha dos cavaleiros andantes. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/aventura>. Acesso em: 19 jan. 2021.

quando observamos um potencial descontrole arriscado durante o deslocamento autônomo de alguns pares);

- a fila de crianças deve caminhar pelo lado de dentro da calçada com a fila de adultos margeando a rua, assim, nós adultos temos mais controle para impedir escapes em direção à rua;
- como somos muitos, procuraremos todos nós, adultos e crianças, não falar tão alto para não incomodar os moradores no percurso;
- não correr e andar sempre de mãos dadas com sua dupla, principalmente ao atravessarmos alguma rua;
- procedimento a ser respeitado para atravessar a rua de bairro sem faixa: posicionamento de toda a fila ao longo da calçada (paralela à calçada); um adulto no fim e outro no começo da fila para parar o trânsito e assim atravessarmos todos de uma vez, sem correr e com a calma possível.

Temos desejo de provocar atravessamentos, tentativas de que acontecimentos possam se tornar experiências, como quer Larossa (2014), buscando provocar subjetividades, vivências que ajudem a desencadear sentidos, “o par experiência/sentido permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira” (LARROSA, 2014, p. 38). Há um desejo de produzir “outros efeitos de verdade e outros efeitos de sentido” (LARROSA, 2014, p. 38).



Figura 2 e 2a. Fila de duplas caminham pelo lado de dentro da calçada, famílias acompanhantes, pelo lado de fora.

O percurso se dá pelas ruas do bairro, pensado exatamente por haver pouco trânsito de veículos como também promover reconhecimentos de lugares que, certamente, pertence à circulação de algumas de nossas crianças. Observem a quantidade de cuidados necessários para um deslocamento simples com um grupo de crianças! E essa descrição extensa vai nos dando pistas sobre a qualidade de usufruto urbano que está oferecida às nossas crianças.

Crianças carregam grande vitalidade, resiliência e curiosidade, que podemos constatar ao conviver com qualquer pequeno ser humano. Ao reconhecer as crianças como sujeitos de direito, deveríamos levar em conta, ao pensar/sonhar uma cidade melhor, que elabore espaços que considerem os riscos inerentes aos corpos infantis, espaços urbanos coletivos que acolham essa característica, pois um bom manejo pode permitir a expansão da territorialidade das crianças!

Durante o percurso de nossa expedição, pudemos notar a desqualificação do dispositivo urbano – calçada –, que claramente não prioriza o pedestre, no caso, crianças, e, conseqüentemente, outras pessoas que tenham, ou estejam, com problemas de locomoção. Nas calçadas e nas ruas está exposta a priorização do automóvel como elemento marcador das soluções de nivelamentos e adequações urbanas. A rua se apresenta como um plano liso e uniforme, para que os carros tenham um fluxo garantido e sem reveses. No entanto, a calçada se dispõe com degraus, resultados do nivelamento compensatório para a entrada de automóvel nas casas, falhas no calçamento, matos descuidados atravancando circulações de pedestres (Figuras 3 e 4: observar fotos retiradas do Google Street View em 19/1/2021).

Nossas crianças, em plena alegria e energia para o desafio do deslocamento coletivo a pé, não reclamam nunca, não fazem uma só observação frente aos desníveis, que em alguns casos é de mais que 50 cm e que as crianças encaram como uma brincadeira de escalar (ida) e de pular (volta). Só para termos presente o tamanho médio das nossas, é de 1,23 m a 1,28 m.<sup>6</sup> Cabe a nós, adultos que as acompanham, observarmos todas as dificuldades encontradas.

---

6 Conforme tabela da SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria (2015) e do Ministério da Saúde (2002).

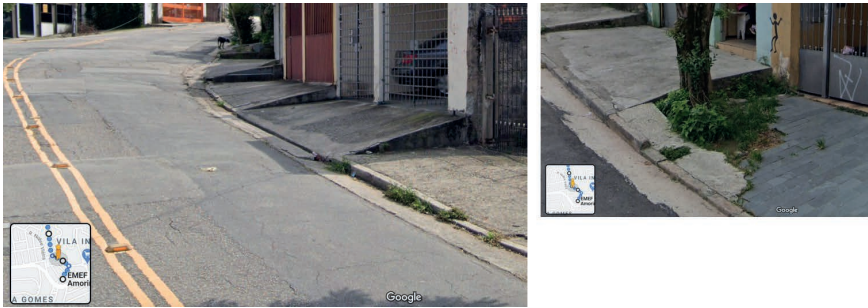


Figura 3. Acima, detalhe do descuido da calçada.

Figura 4. À esquerda, degraus na calçada para atender carros e não pedestres.



Figura 5. Único grande desnível sem degrau, um pouco mais amigável, porém, observar a dimensão em relação à altura das crianças.

E, sensibilizadas com os chamamentos a partir de Acosta (2016), para o “Bem Viver”, de Ailton Krenak (2020), que nos diz, provocadamente, que *A vida não é útil*, e de Luis Simas (2019), sobre *O corpo*



*encantado nas ruas*, buscamos descolonizar nosso olhar para o cotidiano, conforme nos estimulam esses autores, e não achar que aquilo que está posto é a resposta única. Será que não poderíamos pensar/sonhar uma cidade cujos dispositivos e espaços acolhessem mais as crianças e suas especificidades e que preferimos reconhecê-las como corpos com demandas específicas, que precisam de espaços pensados para isso, mais francos e amplos? Como Simas (2019), não seria interessante, talvez importante, recuperar espaços de sociabilidades, encantamentos, no nosso caso, nas calçadas mais inclusivas, mais respeitadoras de pedestres, mais amigáveis e favorecedoras de fruições? Simas nos fala sobre a educação que pode estar também fora dos muros da escola, onde corpos pulsantes possam também se expressar, no caso das crianças, correr em segurança, que as brincadeiras não sejam a partir de resíduos de uma cidade pensada para carros, e sim a partir de lugares intencionalmente projetados para usos seguros.

Em nossa expedição, as crianças não reclamam do percurso. Algumas reclamam do calor, do sol, ou do frio e da garoa, dependendo do dia, mas nunca da estrutura física do percurso. Ao longo do deslocamento, pontuamos com os acontecimentos que, previamente, já havíamos alertado, na preleção antes da saída: andar com calma, mesmo que cachorros ladrem em seus portões (as crianças se assustam, então, como conhecemos bem o caminho, avisamos de antemão para que não tenham reações súbitas em direção à rua); olhar atentamente onde se pisa e ouvir alertas dos adultos, sobre possíveis fezes nas calçadas; observar uma certa casa de esquina, marcadora de uma passagem um pouco desorganizada e cheia de matos e outros empecilhos; observar a pracinha em desnível pela qual passaremos; observar a entrada da USP pelo portão pedestre; durante o caminho ouvir as observações sobre árvores do caminho, as florações eventuais; ao entrar pelo portão secundário do núcleo da Faculdade de Medicina Veterinária onde se encontra o Museu de Anatomia Veterinária (MAV) fazer silêncio, pois passamos pela lateral do Hospital Veterinário, onde animais doentes estão em recuperação.

Reparem que esse detalhamento é parte da expedição, uma vez que se procura trazer direcionamento de olhares, ainda que algumas crianças já tenham vivenciado de algum modo por serem moradoras

desse entorno. Porém, um pedido que venha da professora, provavelmente mobiliza outras curiosidades e perguntas desejáveis sobre o que está sendo focado. Não queremos condicionar o olhar das crianças para algum aspecto específico, ao contrário, esses chamamentos à observação são como chamarizes para enlaçar lembranças, vivências, construções de sentido no deslocamento.

Nosso objetivo é estimular repertórios/memórias sobre o deslocamento, com desejos de trazer marcadores dessa experiência coletiva. Partimos do entendimento de que, ao trazermos um enquadramento bem delimitado – um cachorro defendendo o portão, por exemplo –, podemos provocar outras histórias da vida pregressa da criança, outras referências a partir do acontecimento. Entendemos ser essa dinâmica fundamental para o nosso pedido posterior: desenhar um mapa mental do deslocamento coletivo.

Como nossa oficina acontece em 1 hora aula semanal (exceto nesse dia de deslocamento coletivo, que ocupa em torno de 3 horas), na aula seguinte, uma semana depois, recapitulamos, oral e coletivamente, os acontecimentos marcantes da expedição a pé. E cada criança foi lembrando detalhes, e todas juntas foram revendo todo o percurso, sendo provocadas por nós professoras, problematizando e comentando com a classe toda a memória reconstruída do deslocamento. Obviamente cada estudante lembrou mais vivamente aspectos a partir de seu ponto de vista, o que reforçamos serem todos e quaisquer acontecimentos passíveis de muitos olhares, que não existe apenas um certo e um errado, complexificando assim a discussão com intenções de ajudar as crianças a se reconhecerem, no futuro, como atores de um olhar crítico, em busca de uma construção de qualificações para um bem viver, de uma fruição na cidade, na rua, em um urbano sonhado. Recuperamos também, sempre oralmente, ou seja, sem condicionar um resultado visual, os mapas de ruas que tenham visto e vários comentaram sobre os mapinhas de venda de prédios, impressos distribuídos gratuitamente, desenhos de ruas em games e, mais recentemente, os aplicativos de localização em celulares.

Há também alguns combinados em relação aos registros a serem produzidos, que são parte do procedimento geral da Oficina Arte com Ciência: o uso de canetinhas hidrográficas coloridas, não apenas

para colorir o desenho do registro, mas como instrumento inicial direto sobre o papel, sem o uso intermediário do lápis preto, como é comum nos pedidos de desenhos. E temos uma intenção muito clara e objetiva na oficina quando solicitamos o uso da linguagem das artes: se permitíssemos o uso do lápis preto, com a possibilidade de apagar o erro, como é de praxe, estaríamos sinalizando às crianças que não podem cometer erros e, ao apagá-los, é dificultada a leitura do porquê errou, do registro da tentativa! Na nossa oficina não existem erros! Existem tentativas e, se insatisfatória, inicia-se novamente o registro, no mesmo papel, mudando a cor da canetinha. Estimulamos o traço fluido, sem medos, afinal, por que crianças de 7 a 8 anos não poderiam “errar”? Nessa aparente ínfima atitude, podemos estar sinalizando, e talvez condicionando, nossas crianças a se cobrarem excessivamente! Por que não um resultado cuja estética contemplaria algo como estudos/esboços como tantos artistas, anotações de cadernos de campo de pesquisadores, ou qualquer esquema riscado de algum planejamento que ainda está se estruturando em nossas mentes? Por que culturalmente apenas explicitamos o acabado, o perfeito, a precisão e escondemos/apagamos o processo, as tentativas, os erros, os desvios pelos quais qualquer processo intelectual atravessa?

O registro por meio do mapa mental também vai ao encontro daquilo que Larrosa (2014) nos diz do “saber da experiência”, esse tempo posterior em que se revisita a experiência e se busca consolidar o sentido vivenciado.

Então, retomando: usar diretamente a canetinha, sem a possibilidade de apagar o percurso da tentativa, vai permitindo que a criança reviva seu percurso e criativamente possa incorporar o “erro” a ponto de não mais ser visualizável como erro. O uso de muitas cores, que não precisam ser fidedignas em relação ao objeto original (uma folha de planta não precisa ser verde sempre assim como o céu não precisa ser sempre azul). A observação e seu registro são metáforas da realidade, e não a realidade em si. Os registros ajudam a pensar a experiência, o saber da experiência. Solicitamos que a forma representada fosse a mais próxima possível daquilo que foi observado, para treinar o olhar pesquisador, o olhar que transfere para a mão os detalhes do observado. No entanto, a cor pode, e é desejável, que seja

diferente da realidade, como uma experiência a mais na experimentação das combinações de cores.

Longe de serem uma reprodução fidedigna do real, mapas são representações. A transposição dos levantamentos de campo para o papel implica a representação gráfica da natureza por meio de uma série de convenções e códigos de representação. Em vez de questionar a precisão e o rigor dos nossos primeiros mapas, achamos interessante observar as condições técnicas da sua produção. Apesar de dizerem mais do que mil palavras, mapas merecem cuidados na interpretação da sua linguagem (BUENO, 2004, p. 194). Na Figura 6, no mapa mental de L.,<sup>7</sup> recuperado coletivamente uma semana depois do deslocamento, podemos observar a presença de alguns marcadores que havíamos pontuado, mas superpostos, como o acontecimento do cachorro no portão (encontramos mais de um pelo caminho), porém, na síntese apresentada aparecem o cão e a casa. O cabeleireiro, que essa criança conhecia, aparece, assim como a guarita da entrada para pedestres da USP. As flechas indicam a direção do percurso, e degraus aparecem três vezes. Podemos notar ainda a presença de ruas menores, telhados de casas e árvores. Todos os desenhos são produzidos em uma folha sulfite, tamanho A4.



Figura 6. Mapa mental de L.

<sup>7</sup> O nome das crianças e as datas foram apagados para preservar identidades.

Na Figura 7, o mapa de A. revela um saber da experiência diverso: o carro que passa, uma pracinha triangular pelo caminho, os bancos pelo caminho, e as crianças dentro do museu. O cachorro está presente, assim como o ponto de partida, que é a escola.



Figura 7. Detalhe do mapa mental de A.

Figura 8. Detalhe do mapa mental de T.

Observa-se, na Figura 8 ao lado, como outros registros fazem sentido para T. Por exemplo, a parada que fazemos para o lanche. T. deixou a grafia incorreta, mudou a cor da canetinha e reescreveu sua escrita, conforme nossas constantes intervenções sobre o significado das tentativas. T. é uma criança que demonstra um pensamento bastante sistemático, quando reforça com outra cor a direção que seguiu e reforça a irregularidade do caminho, com escadas e desníveis.

Com apenas esses três mapas mentais, podemos constatar como a experiência é singular para cada criança, e cada registro, mais que mil palavras, como quer Bueno (2004), é uma notação singular da experiência. Mais do que uma discussão estética, que também caberia aqui, mas não é nosso foco principal, desejamos reforçar nossa intencionalidade em promover percepções urbanas desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

E nós, como adultos observadores de crianças, também podemos ser atravessados pela experiência da criança na rua, em deslocamento coletivo, e sonhar uma cidade mais amigável, como quer Acosta (2016, p. 13), quando nos diz sobre o Bem Viver, conceito presente em muitas etnias da América do Sul, como para os kichwa (*sumak kawsay*), ou para os aymara (*suma qamaña*) ou ainda para os guaranis (*nhandereko*):

Bem Viver – ou melhor, os bons conviveres – é uma oportunidade para construir um mundo diferente, que não será alcançado apenas com discursos estridentes, incoerentes com a prática. Outro mundo será possível se for pensado e erguido democraticamente, com os pés fincados nos Direitos Humanos e nos Direitos da Natureza (ACOSTA, 2016, p. 21).

Desejamos também provocar nos adultos acompanhantes “efeitos de verdades e efeitos de sentido” (LARROSA, 2014, p. 38), olhares críticos para, quem sabe, retomarmos um potente “encantamento das ruas”, como nos narrou Simas, “um adepto da nano-história, um escritor de irrelevâncias, da corriola dos pequeninos” (2019, p. 66), que vai nos revelando a fruição possível da vida nas ruas, uma educação fora dos muros da escola, o que implica em uma cidade



Figura 9. Calçada comprometida.

Figura 10. Trecho do deslocamento sem calçada.

não apenas como espaço funcional, mas como encruzilhadas com encontros de culturas, saberes e vida, enfim.

O reconhecimento das priorizações funcionais na dinâmica de uma cidade como a de São Paulo é fundamental para podermos desenvolver olhares críticos, desde cedo, auxiliando a constituir cidadãos participativos, interessados em abordagens diversas, com vistas a um bem viver para todos.

O mundo precisa de mudanças profundas, radicais. Urge superar as visões simplistas que transformaram o economicismo em eixo da sociedade. Precisamos outras formas de organização social e novas práticas políticas. Para obtê-las, é imprescindível despertar criatividade e consolidar o compromisso com a vida, para não nos convertermos em meros aplicadores de procedimentos e receitas caducas (ACOSTA, 2015, p. 21).



Figura 11. Detalhe da escada, bastante comprometida, ao lado de pracinha/ espaço remanescente da articulação entre ruas em desnível.



## Considerações finais

Conceber as práticas de campo como observação e experiência abre várias possibilidades de trabalho com as crianças pequenas. Redimensionamos as noções de tempo e espaço para repensarmos as vivências escolares e comunitárias. Demarcamos a reflexão constante do professor na observação de sua própria prática, alargando os significados de suas experiências, do cotidiano, das sociabilidades, da relação com o lugar onde se vive, da interação com a cidade buscando novas formas de intervenção urbana. O próprio espaço escolar toma outros significados ao se confrontar com ambientes extramuros, constituindo vínculos mais próximos com a comunidade e a cidade. Além disso, a sala de aula se expande para possibilidades de observação dos mínimos detalhes do ambiente escolar, como as folhas caídas das árvores, os “bichinhos”, os sons, as construções e tantas curiosidades que passariam despercebidas num cotidiano urbano marcado pelo constante preenchimento do tempo com a realização de tarefas. A dinâmica temporal se altera abrindo possibilidades para a observação demorada, a contemplação e a fruição dos espaços.

Compreender os espaços de pertencimento das crianças pode ampliar os significados das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A casa da criança, espaço doméstico delimitado pela construção da vida privada, se torna um lugar a ser investigado, explorado, percebido e ressignificado. Em tempos de pandemia, os interiores das casas, quintais e apartamentos estão saturando as vidas familiares, constituindo únicos espaços de trabalho, estudo, lazer, descanso, enfim, de (sobre)vivência. Estamos sempre buscando alternativas de expansão deste espaço confinado e de interação social por diversos meios. A expansão dos limites pode ser estimulada pela observação com curiosidade e imaginação.

O relato apresentado pode estimular investigações a partir de singularidades locais, em observações sob uma ótica interdisciplinar entrelaçando práticas, geradoras de experiência, em uma nano-história cotidiana, com intencionalidades científicas, desvelando potencialidades em múltiplas linguagens. Especialmente na

idade trabalhada, 7 a 8 anos, quando o letramento, a linguagem verbal oral e escrita, está em curso, a sistematização dos dados pós-campo pode se traduzir pela linguagem das artes, no caso, o desenho das crianças, com desejos de animar representações com valor estético e documental, entre arte e ciência e geradores de um saber da experiência.

Desejamos também sinalizar o uso do desenho como forma de extroversão da observação e das experiências infantis, que não precisa, necessariamente, se restringir ao deslocamento pela cidade. Em tempos de isolamento social decorrente da pandemia, o desenho, como os mapas mentais apresentados em nossa experiência, pode se mostrar como um interessante recurso que concilia a experiência da criança, mobilizando imaginação e observação. Com um planejamento estrategicamente pensado e considerando como *locus* o próprio lar, podemos estimular as crianças a mapear, a partir de comandas que serviriam de “iscas” do olhar pesquisador, aspectos que estão presentes nos lares, mas que ainda não estão desvelados para a curiosidade infantil.

Sempre na esperança de tempos melhores, gostaríamos de reforçar que o conceito de expedições, em qualquer escala que possa ocorrer, a partir de planejamentos e estratégias, pode ser recurso potente para uma educação que busca sensibilizar e conscientizar as crianças para sua territorialidade, para que possam ampliar e questionar usos e usufrutos com segurança. Que sejam estimuladas a sonhar cidades mais amigáveis para elas mesmas e, conseqüentemente, para todos.

## Referências bibliográficas

- ACOSTA, A. *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Elefante, 2016. Disponível em: <https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Bemviver.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BELLUZZO, A. M. de M. *O Brasil dos viajantes*. São Paulo: Fundação Odebrecht, 1994.
- BETTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

- BUENO, B. P. S. Decifrando mapas: sobre o conceito de “território”. *Anais do Museu Paulista*, v. 12, p. 193-234, 2004.
- COMPIANI, M. O lugar e as escalas e suas dimensões horizontal e vertical nos trabalhos práticos: implicações para o ensino de ciências e Educação Ambiental. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 1, p. 29-45, 2007.
- COMPIANI, M.; CARNEIRO, C. R. Os papéis didáticos das excursões geológicas. *Enseñanza de las Ciencias de La Tierra*, v. 1, n. 2, p. 90-98, 1993.
- DASTON, L.; GALISON, P. *Objectivity*. New York: Zone Books, 2007.
- DASTON, L.; LUNBECK, E. *Histories of Scientific Observation*. Chicago: University of Chicago Press, 2011.
- DASTON, L.; PARK, K. *The Wonders and de Order of Nature*. New York: Zone Books, 1998.
- FIGUEIRÔA, S. F. M. *Um olhar sobre o passado: História das ciências na América Latina*. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRODEMAN, R. A epistemologia das Geociências. In: *Geociências nos currículos dos ensinos básico e secundário*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.
- JARDINE, N.; SECORD, J. A.; SPARY, E. C. *Cultures of Natural History*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. Companhia das Letras, 2020.
- KUKLICK, H.; KOHLER, R. E. Introduction. *OSIRIS*, 2<sup>ND</sup>. Series, v. 11, p. 1-14, 1996.
- LARROSA, J. *Tremores*. Autêntica. 2014
- LOPES, M. M. Culturas das Ciências Naturais. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 3, p. 457-470, 2005.
- MARKO, G.; PATACA, E. M. Concepções de ciência e educação: contribuições da história da ciência para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, v. 45, e186743, 2019.
- PATACA, E. M. *Arte, Ciência e Técnica na Viagem Philosophica de Alexandre Rodrigues Ferreira*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- PATACA, E. M. *Terra, água e ar nas viagens científica portuguesas (1755-1808)*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- PATACA, E. M. A natureza sob um olhar histórico: possibilidades de articulação entre saberes na Educação Ambiental. In: TRISTÃO, M.; JACOBI, P. R. (Org.). *Educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa*. São Paulo: Annablume, 2010, p. 163-184.
- PATACA, E. M. Coletar, preparar, remeter, transportar – práticas de História Natural nas viagens filosóficas portuguesas (1777-1808). *Revista Brasileira de História da Ciência*, v. 4, p. 125-138, 2011.
- PATACA, E. M. *Mobilidades e Permanências de viajantes no Mundo Português. Entre práticas e representações científicas e artísticas*. 2015. Tese (Livre-Docência) – FEUSP, São Paulo.

- PATACA, E. M.; BANDEIRA, C. M. S. História da Ciência e Educação Ambiental na Expedição pelo Riacho do Ipiranga. *Ambiente e Sociedade*, v. 23, e0542, 2020.
- PATACA, E. M.; OLIVEIRA, C. B. Escrita de micronarrativas biográficas de viajantes luso-brasileiros: aproximações entre História das Ciências no Brasil e ensino. *Educação e Pesquisa*, v. 42, p. 165-180, 2016.
- PATACA, E. M.; PINHEIRO, R. Instruções de viagem para a investigação científica do território brasileiro. *Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência*, v. 3, n. 1, p. 58-79, 2005.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- POTAPOVA, M. S. Geologia como ciência histórica da natureza. *Terra e Didática*, v. 3, n. 1, p. 86-90, 2008.
- SIMAS, L. A. *O Corpo Encantado das Ruas*. Civilização Brasileira, 2019.

# Múltiplas Faces das Cidades Ensinadas na Escola: O Que dizem Alguns Estudos e Experimentações do Coletivo Recidade

Vânia Alves Martins Chaigar  
Emanuele Dias Lopes  
Alisson Souza Corrêa  
Ana Roberta Machado Siqueira

*um mapa do país  
uma tesoura  
a janela aberta  
cortar com cuidado  
estado por estado  
respeitando as fronteiras  
pela última vez  
jogar o país  
em pedaços  
para o alto  
agora – deixar  
soprar – o vento  
até reinventar  
a velha geografia  
recolher o país  
do chão  
recomeçar.*

(MELO, 2020)

O poema que abre este capítulo sonha em desfazer tudo, para reconstruir novamente a partir de sopros de ventos bons que arejam e renovam velhos ares. São tantas as geografias inventadas a partir de asfalto, muros, tijolos,

argamassa e ferro, que bom seria nos aliviar com tesoura... Na cidade dominada e apartada por lógicas capitalistas, que fazem da ocupação urbana um elemento afirmador de classes sociais e acumulação, também, poderíamos fazer uso da mesma *tesoura*: recortar tudo, para depois juntar e colar de outro jeito. Oferecer o artefato para crianças e jovens e ver o que inventariam. Talvez bairros pudessem ser aproximados e crianças que observam o mundo mediado por uma tela pudessem correr às ruas e encontrar pares, para quem a rua já as encontrou, e na qual jogam bola, taco (*bets*), quem sabe (?), até bola de gude, negociam territórios e constroem relações sociais, a partir de vivências preñes de corporeidade. Quanta troca poderia ocorrer e uns se apropriariam das ferramentas dos outros para deslindar o mundo. Que maneira de educar(se) maravilhosa!

Para os contemporâneos que, neste período da história, vivenciam a cidade na microescala da casa, nada parece ser mais utópico, mas, ao mesmo tempo, sentimos a imensa falta que contatos sociais mais orgânicos e menos mecanicistas sejam instaurados. Ao longo desses 12 meses de afastamento social, sentimentos de saudade de convívios com/na cidade disputam a supremacia com o medo dessa mesma convivência, mas não sabemos ainda o que restará da cidade conhecida. Se formas mais humanizadas perdurarão e espaços menos estandardizados se efetivarão ou o recrudescimento do individualismo selará ainda mais fortemente uma cidade apartada, por muros e vigilâncias. Uma cidade feita para poucos, segregadora e impiedosa com trabalhadores, velhos, juventudes e crianças, sobretudo naqueles espaços mais precarizados, destituídos da presença do Estado, a não ser no que tange à repressão.

Cabe lembrar que a cidade tem estado sempre em disputa, a despeito de sua função originária. Bauman (2009) destacou a pluralidade como base da cidade desde sua gênese. Nela, somos impelidos a dar conta daquilo que não nos é tão familiar, e, a partir de encontros por ruas desconhecidas ou em nossas vizinhanças, exercitar a arte da negociação. É o que fazemos ao cedermos espaços na calçada, nos organizarmos por ordem de chegada na padaria, ao esperarmos pelo sinal abrir para nós, respeitarmos setores priorizados para cadeirantes e velhos, concebermos diferentes religiões, nacionalidades, etnias como parte da vida da cidade. O tempo todo essa cidade nos ensina a arte de vivermos juntos. “Con-

tradição e pluralidade são marcas da vida cidadina empurrando jovens e crianças a um aprendizado sem fim” (CASTRO, 2004, p. 32).

No entanto, essa mesma cidade reproduz lógicas da organização capitalista e marca seu solo com o advento da propriedade privada, que, em uma sociedade de classes, é sinônimo de exclusão de um lado, e privilégios de outro. Para Harvey

Desde o início, as cidades emergiram da concentração social e geográfica do produto excedente. Portanto, a urbanização sempre foi um fenômeno de classe, já que o excedente é extraído de algum lugar e de alguém, enquanto o controle sobre sua distribuição repousa em umas poucas mãos (HARVEY, 2012, p. 74).

Esse fenômeno de proximidade entre capitalismo e urbanismo reduz o direito à cidade ao direito à propriedade, algo absolutamente injusto, não fosse a lei existir para garantir que isso pareça natural e óbvio. Sim, você pode ir e vir, pode usufruir do que a cidade apresenta de melhor e mais sedutor, desde que tenha dinheiro para fazê-lo. Nessa direção, todo o arcabouço do direito urbano é constituído para garantir esse excedente, citado por Harvey no excerto acima. Notícia, em um jornal local, diz que a Prefeitura Municipal está regularizando ocupações em áreas verdes com construções consolidadas, em lotes espalhados por toda a cidade. Como estão há mais de 30 anos no local, não podem ser desalojadas (BELESKE, 2021, p. 9). Embora isso possa parecer bom, em uma primeira análise, é um passo importante para que essas áreas sejam incorporadas como capital e barganhadas com os proprietários a preço de *banana*, como se tem observado em situações semelhantes. A especulação imobiliária pode ser a principal interessada nessa legalização. Direitos civis são subordinados a lógica do mercado!

Questões profundas se relacionam à maneira como utilizamos e construímos a cidade e lutas cidadinas se misturam, por vezes inocentemente, com interesses mercantis. Isso não as diminui de forma alguma, mas compreender fundamentos que fazem parte da cidade capitalista ajuda a qualificá-las. Fica o alerta de que:

A questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza,

estilos de vida, tecnologias e valores estéticos desejamos. O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade (HARVEY, 2012, p. 74).

“Direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade”, um desafio e tanto, ainda mais quando consideramos a educação. Falávamos, no início, em *tesouras* para cortar e reconstruir novas territorialidades. Talvez essas *tesouras* possam ser disponibilizadas muito mais do que pensamos, a partir do que trata a escola, quando aborda questões relacionadas ao tempo e espaço citadino. Como apresentar às infâncias e juventudes, em sala de aula, noções e conceitos relacionados à cidade? O que é cidade? Será que nessa cidade os pequenos e os não tão pequenos têm vez e voz? Teríamos coragem de estimulá-los a fazer uso de *tesouras*? Jader Janer Lopes (2019) tem proposto a amorosidade como parte de uma educação geográfica, em direção a uma justiça espacial que contemple, também, as crianças. Para ele,

(...) justiça só é possível se pensarmos em geografias com as crianças, em geografias que respeitem seus espaços desacostumados (LOPES, 2014; 2018) como potência de criação do novo e não algo que deve ser negado em nome de um vir a ser, em linhas de desenvolvimento únicas em direção a um mundo adulto. Essa é, para nós, a grande virada espacial, nossa luta política nesses anos de trabalho com as crianças, com os bebês! Junta-se, portanto, a uma justiça existência, uma amorosidade espacial para com o outro/a e, nesse caso aqui, para com as crianças (LOPES, 2019, n. p.).

O autor ratifica, portanto, autorias e protagonismos de crianças como parte dessa virada epistemológica no modo de apreender o espaço e, em especial, da cidade.<sup>1</sup> Autorias e protagonismos que ocorrem no tempo do agora, em que existem como crianças e jovens, criam, se relacionam, modificam, e não em um futuro quimera, em um suposto

---

1 Destacamos que a cidade não é vista em oposição ao campo, mas leva em conta que o mundo contemporâneo é predominantemente urbano, que a maioria de nós vive na/com a cidade e, a partir daí, pensa o espaço.



vir a ser, como Lopes tão bem pontua. O menino colombiano Francisco Vera, ambientalista de 11 anos, em entrevista recente declarou: “Não somos apenas o futuro. Já estamos sendo afetados pelas decisões que os adultos tomam” (RUEDA, 2021). Quando percebemos crianças e jovens como corpos que atuam, e não como abstrações citadas banalmente em planos e projetos para “inglês ver”, nos permitimos como formadores, também, fazer uso de nossas próprias *tesouras* e recortarmos, colarmos, juntarmos docências com gosto e propósito.

Paulo Freire, em uma entrevista concedida a Moacir Gadotti, no ano de 1993, pontuava sobre a importância de professores reconhecerem culturas advindas de alunos, suas linguagens, entenderem como constituem seus modos de pensar/agir. Perceber essa linguagem como produção social, pois “não é possível pensar em linguagem sem ideologia e poder” (FREIRE, 1993, p. 13). Por exemplo, como nos referimos aos espaços das crianças e jovens? Pensamos nas expressões como os designamos? De que maneira percebemos a/s cidade/s de nossos alunos e a/s reproduzimos em sala de aula? Que táticas definimos para chegar a essas cidades múltiplas e, ao mesmo tempo, únicas na qual vivemos? É Freire que sugere: “Você tem que recriar todo dia as suas táticas para superar o exclusivismo de uma compreensão cultural estreita” (1993, p. 10).

Compreendemos que o educador brasileiro alertava para certas homogeneizações e preconceitos presentes em nossas ações, por melhor que sejam as intenções. Ou, neste caso, apresentar uma cidade por demais estereotipada ou idealizada aos jovens estudantes. O que nos parece bom/correto/*normal* é fruto de nossas experiências, construtos, crenças etc. Belchior, na canção “Fotografia 3x4”,<sup>2</sup> criticou Caetano Veloso e o verso “o sol é tão bonito”, presente na composição “Alegria, Alegria”.<sup>3</sup> Diz, contrariado: “Veloso, o sol não é tão bonito pra quem vem do norte e vai viver na rua (...) Em cada esquina que eu passava um guarda me parava, pedia os meus documentos (...)” Pois é. Experimenta viver ao relento ou trabalhar todos os dias no ‘olho do sol’ para ver. Dependendo de nossa posição, do lugar ocupado na cidade, podemos deixar passar questões importantes às crianças ou superestimar outras tantas.

2 BELCHIOR, “Fotografia 3x4”. Álbum *Auto-retrato*, 1979.

3 VELOSO, Caetano. “Alegria, Alegria”. Álbum *Caetano Veloso*, 1967.

E, reconhecamos, por vezes, é difícil ver cidades desvalidas que acompanham crianças e jovens em suas trajetórias escolares. “Não queremos olhar certas coisas da cidade para não nos comprometermos com elas, pois o olhar nos compromete” (GADOTTI, 2006, p. 138). O compromisso, que é inerente à politicidade da docência (FREIRE, 1997), é construção e desafio permanente, posto carregarmos nossas fragilidades conosco, não sermos seres abstratos prontos para quaisquer desafios. Talvez, a medida seja o reconhecimento dessas limitações, aliada ao esforço de estabelecer a interlocução com os alunos e daí extrair cidades insuspeitas, para nós inclusive.

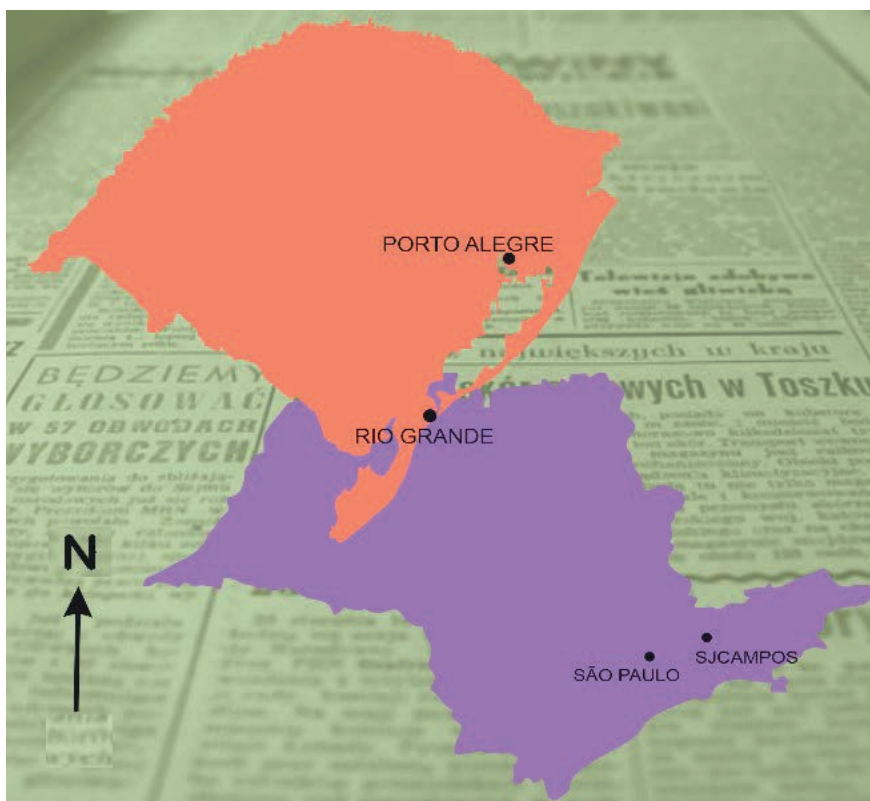
É esse esforço que o coletivo “Redes de cultura, estética e formação na/da cidade – Recidade”, uma linha do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, vem perseguindo há mais de quinze anos em Licenciaturas, e quase dez no Programa de Pós-graduação em Educação. Para nós, a formação encontra eco na cidade e é nela que, ao imergirmos nas ruas e em relações sociais com outros cidadãos, vamos educando. Essa interlocução com a cidade é também uma maneira de compreender e desmistificar historicidades, de não as remeter a apenas alguns grupos como detentores de protagonismos na edificação da cidade; trazer à tona narrativas e fontes credibilizadas pelo povo, como acervos históricos a serem considerados, é uma maneira de retificarmos a história única.

Uma pesquisa (LOPES, 2018) mostrou que ainda é comum, nos programas escolares voltados para os Anos Iniciais, a presença dos “vultos”, como costumam ser designados homens (em geral do sexo masculino) que ‘fizeram’ a história local. Pouca menção é feita à memória das pessoas comuns, dos “ordinários”, conforme Certeau (2014), de trabalhadores e trabalhadoras, das lutas por melhorias de vida nos bairros, conquistas sociais de crianças e jovens, espaços e tempos destinados ao convívio desses segmentos etários e geracionais. Cabe destacar que o conteúdo cidade praticamente não aparece e, geralmente, está submisso ao tema município em programas escolares. E se levarmos em conta que, durante o restante dos estudos, o assunto é muito pouco evidenciado às crianças e jovens, temos que tratá-lo com ainda mais responsabilidade e, por que não dizer, amorosidade, conforme já atestou Lopes (2019).

Os recortes de trabalhos aqui reunidos trazem as digitais de três jovens professores do coletivo Recidade. Emanuele é egressa do

mestrado e Ana Roberta e Alisson são mestrandos em educação. Todos protagonizam pesquisas e experimentações, nas quais crianças e jovens são colocados no centro do processo. Como professores, são desafiados a pensar o espaço urbano, a partir de construtos geracionais produzidos na contemporaneidade, e cujo lócus de ensino são instituições públicas, uma na cidade de São José dos Campos-SP e duas em Rio Grande-RS. Nosso coletivo rompe, mediante aproximações paradigmáticas e afetivas, com fronteiras e territórios de representações convencionais; tecemos nossas próprias linhas, recortamos e costuramos outras formas, em que o tempo e o espaço medidos pelo cronos e pelo metro são irrelevantes. Nesse mapa, estamos juntos, resistimos às apartações e enveredamos por inventar nossa própria cartografia. É o que mostramos na figura a seguir.

**Figura 1: Um mapa reinventado**



Fonte: Google Maps; arte Ana Roberta M. Siqueira

## **A(s) cidade(s) que pratico, enquanto ser “ordinário” que sou, e a que, de fato, me é apresentada em sala de aula**

*Não importa que a tenham demolido: A gente continua morando na velha casa em que nasceu.*

(Mário Quintana)

Ao falar sobre cidade, normalmente pensamos na que trazemos em nossas memórias, sendo muitas vezes carregadas do que é fruto da nossa imaginação, além daquelas cidades “ideais” que vemos em filmes, revistas, fotos repletas de cenários luxuosos, com lugares paradisíacos; pouquíssimas vezes somos fieis às lembranças do que vivemos em nossa infância, pois, desde cedo, fomos e ainda somos moldados a pensar em uma cidade “cartão postal” repleta de heróis históricos, com pontos turísticos belíssimos! Infelizmente, não aprendemos a ver e tampouco perceber que a nossa cidade está repleta de detalhes que nos constituem enquanto seres ‘ordinários’ que somos (CERTÉAU, 2014) e o quanto nossas histórias de vida constituem essa cidade.

Mário Quintana, que foi morador notório da capital gaúcha, Porto Alegre, sempre demonstrou seu encantamento pela cidade, e o excerto que abre este trabalho nos faz refletir o quanto a cidade e seus espaços, nesse caso, as lembranças da casa, estão dentro da gente, o quanto eles permeiam o nosso viver. Pensando nessa perspectiva, iremos discorrer sobre uma prática pedagógica que teve, como objetivo principal, desenvolver nas crianças o sentimento de pertencimento a uma cidade que não aparece nos livros didáticos, uma cidade que extrapola estereótipos, mas que faz parte delas.

Em contraponto a essa prática que iremos ponderar, pontuamos que, no período de 2016 a 2018, desenvolvemos a pesquisa de mestrado que problematiza *Qual/is cidade/s é/são apresentada/s às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?* Ela ocorreu no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdU, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Essa investigação nos sulleou (para usar uma expressão cara a Paulo Freire), para através

dela elencar dados, os quais identificaram que a cidade apresentada às crianças, em síntese, foi de cunho histórico positivista e geograficamente de caráter predominantemente turístico.

Em meio a grandes contradições nas quais crianças não se veem representadas e nem seus espaços visibilizados, nossa escrita aborda essa dicotomia entre a realidade escolar, no que tange ao ensino da cidade em sala de aula e uma prática pedagógica que propôs um trabalho, com o viés da cidade praticada pelas crianças do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal. Focamos sobre essas realidades e o quanto é possível construir um ensino acerca da cidade, que vá para além de conteúdos que são impostos para retratarem questões contidas em programas assépticos e que, muitas vezes, deixam de ser ricos de significações aos pequenos.

Na obra de Jader Janer Lopes (2013) *O menino que colecionava lugares* o protagonista, por medo de esquecer seus lugares favoritos, começa a guardá-los em uma lata, presente de sua avó. Toda vez que ele ia a algum lugar especial, guardava ali seus “pedaços”. Conforme ia retirando e os guardando, foi percebendo o *buraco* que ali ficava e entendeu que todos os lugares ficavam guardados dentro dele, por isso não precisava mais da lata. Dessa forma, como não relacionar esse menino com a importância de abordar a cidade praticada pelas crianças? Como não discorrer sobre seus lugares de afeto, em vez de apenas direcionar o estudo para uma cidade abstrata? Afinal, as crianças produzem espacialidades e constroem territorialidades.

Tendo este viés reflexivo, no ano de 2018, em uma escola da rede pública de Ensino Fundamental, no extremo sul do Rio Grande do Sul, tivemos um projeto temático com o título “Viagem pela cidade do conhecimento”, que teve como duração o respectivo ano letivo. Nesse período, as crianças não foram “apresentadas” apenas à cidade turística ou de ‘histórica única’, elas começaram a perceber o quanto seus espaços praticados (CERTEAU, 2014)<sup>4</sup> constituíam essa cidade,

---

4 Em Michel de Certeau, 2014, têm-se *praticantes* como “caminhantes, pedestres” (p. 159) e em *espaços praticados* tem-se “passos que moldam os espaços, tecem lugares” (p. 163). Com esse entendimento, ao longo do texto, nos utilizamos do vocábulo *praticante* com o intuito de valorizar os espaços praticados por crianças, intensificando a importância em trabalhar com questões que valorizem esse conceito.

que ela [cidade] não era feita apenas de pontos turísticos ou de estátuas de seus “heróis” distribuídas pelas praças centrais, mas foram percebendo, ao longo desse trabalho, que a cidade é construída por pedacinhos, como uma rede de histórias... Que a cidade contém muitas cidades, mesmo quando não nos damos conta.

Ao olhar para o currículo escolar e suas orientações, podemos perceber que as crianças irão, em grande parte, se deparar com o estudo de uma cidade padronizada, aquela que irá exaltar seus “heróis” e seus pontos turísticos, constituídos a partir de uma história única, sob a ótica daqueles que a escreveram/escrevem. Dificilmente as crianças irão estudar sobre a importância do morador mais velho do bairro onde fica a escola, por exemplo, pois muitas vezes esse ‘herói’ não é considerado parte da memória da cidade e tampouco tem sua história de vida exaltada nas salas de aula.

Com esse entendimento, o trabalho foi ganhando força a partir de um episódio: no primeiro mês do ano letivo, após um temporal, um pedaço da parede do ginásio de esportes da escola caiu e, por isso, ficou por longos seis meses interditado. Esse espaço era um dos mais frequentados pelas crianças e, através de suas observações quanto ao seu uso, muitos questionamentos foram dirigidos a elas sobre as demais estruturas da escola, do(s) espaço(s) praticado(s) por elas: O que viam no entorno da escola, naquele período? Quais foram os espaços da escola que se apropriaram, visto que o ginásio não era “mais delas”? Acreditamos que essas reflexões foram possíveis, não só pelo incidente ocorrido, mas porque era o primeiro ano da professora naquela escola, e como desconhecia os locais que a compunham, foi ouvindo essas crianças e entendendo todo o significado dos espaços escolares que eram praticados até então.

Com questionamentos como esses, começamos a conversar sobre os lugares ao redor da escola e, na sequência, as crianças fizeram uma saída de campo no entorno da mesma (cerca de três quarteirões). Elas registraram essa experiência através de fotografias e organizaram, posteriormente, em duplas ou trios, a apresentação dessas imagens, abordando o porquê de terem sido escolhidas.

Antes da “viagem pela cidade”, foram feitos alguns combinados

com os pequenos ‘viajantes’: as crianças deveriam ter autorização dos familiares, estarem usando o uniforme escolar, além de terem uma máquina fotográfica ou celular com câmera para os registros. Foi definido, também, que a dupla/trio iria escolher apenas três imagens que seriam compartilhadas aos colegas da turma, através do uso do *power point* (atividade realizada no laboratório da escola).

Posteriormente, analisando esse material e contextualizando a fala das crianças durante as apresentações, foi possível identificar que havia nos registros, além de dados da paisagem, uma representação por traz das imagens que abordava, ali, toda uma simbologia, elenca-da nos registros sobre o comércio ao redor da escola, os animais (gatos e cães, além dos que pertenciam à escola), lixos que normalmente eram/são colocados nas esquinas ou arredores e, por fim, a parede do ginásio que havia caído.

No compêndio das imagens abaixo, podemos visualizar alguns dos registros.

**Figuras 2, 3, 4 e 5: A cidade e seus espaços praticados (ou não)**



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora

Em sentido horário temos: árvore, fachada do Ginásio interditado, crianças da turma deslocando-se durante a ‘viagem’ e gato. Essas sínteses de imagens abordam os registros que mais apareceram nos trabalhos; cada grupo trouxe um ângulo, uma perspectiva, a marca de um momento vivido para destacar... Lá estavam o registro de árvore frondosa, parede do ginásio acidentada, gato à sombra e colegas pelas ruas...

Cada foto foi carregada de falas explicativas reveladoras de sentimentos, angústias, medo, pois simbolizava as pluralidades que uma cidade tem para esses partícipes, seja nas imagens de casas, ruas, do Ginásio e até mesmo de um gato que, embora fosse desconhecido das crianças, representava os animais que fazem parte da cidade. Cada registro trouxe toda uma significação que variou segundo a vivência das crianças. Considero que essa questão deve ser trabalhada em sala de aula, já que o contexto citadino, perceptível através dos registros, faz parte da construção de uma cidade, faz parte da construção de cada um de nós.

As imagens dessa “viagem à cidade” viraram uma Mostra Fotográfica e foram expostas na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como parte da programação do VI Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo. Tal ‘viagem’ mobilizou parte da comunidade escolar, para que pudesse ser possível levá-las até o espaço onde suas fotos estavam sendo expostas, considerando principalmente a distância que havia entre a escola e o local do evento. A exposição teve como título “A cidade que nos cerca: Um olhar ao entorno da escola, através das crianças do 4ºC da escola Municipal França Pinto”. As crianças participaram no evento de uma Cirandinha<sup>5</sup> e visitaram a exposição; nesse espaço, visualizaram seus trabalhos divididos com outros tantos, a maioria de adultos. Uma cidade de pequenos e grandes, portanto!

Além disso, também descobriram uma (outra) cidade, que até então não conheciam, pois durante o trajeto até o campus elas foram observando lojas, supermercados, ruas e avenidas desconhecidas

---

<sup>5</sup> ‘Cirandinha’ foi o nome dado ao encontro com as crianças, no qual puderam contar um pouquinho de si e fazer questionamentos. O evento tem como modalidade mais tradicional as ‘Cirandas’, destinadas a partilhas dialogadas de pesquisas e experiências de licenciandos e docentes.



para a grande maioria; das 21 crianças, apenas uma já conhecia a universidade, por exemplo. Conforme o ônibus adentrava o campus universitário, os comentários que surgiam versavam entre: “aqui é bem grande”; “olha aquele prédio ali” etc. Outra cidade: A cidade FURG! Talvez outrora inimaginável para a maioria das crianças, sobretudo das periferias.

Como nós, professores, podemos olhar apenas para essa cidade contida num programa fechado e, por vezes, distante do cotidiano das crianças? Como não abordar a cidade que é praticada por elas? Como não identificar os “heróis” dos seus bairros, aqueles com os quais convivem amiúde e prospectar quais feitos são destacados por seus habitantes? Enfim... É preciso problematizar sobre a cidade que é abordada em sala de aula, sobre aquela que deve ser ‘apresentada’ às crianças nos Anos Iniciais.

Evidente que se faz necessário trazer a história da fundação da cidade, mas com qual abordagem? Aquela que destaca que a história é feita por poucos (em geral, homens brancos e ricos) ou as lutas e disputas pela ocupação do espaço, no qual o mundo das crianças tem pouco destaque? Também é relevante direcionar essas crianças a olharem para os demais espaços e lugares que perfazem essa cidade, para suas cidades, já que as consideramos como construtoras de muitas histórias, sem que sequer saibam disso.

Mas, afinal, o que é cidade para essas crianças? Infelizmente, pela experiência docente desta professora, elas ainda trazem forte a noção de cidade modelo, de heróis que fizeram parte da sua fundação, de sujeitos oriundos da camada social que possui poder político e econômico; poucas conseguem se perceber como participantes dessa construção, poucas consideram seus espaços praticados. Mas por que estudar uma cidade que faz parte da vida dessas crianças? Qual importância isso terá em suas formações? Pois bem, saberes sobre esses espaços são capazes de contribuir com suas representatividades, seus propósitos de vida, suas identidades, valores... E à medida que elas começarem a se sentir pertencentes a esses lugares, começarão, de fato, (quem sabe?) a provar do protagonismo na construção de novas histórias, tendo, nesses espaços e lugares, objetos de reflexão, de representatividade social e cultural.

## **Educação em Ciências Naturais e a Cidade: relatos de uma experiência de estágio supervisionado**

A cidade do Rio Grande, RS, localizada no extremo sul do Brasil (como se observa na figura 1) é rodeada por águas, onde, a oeste, encontra-se o oceano Atlântico; e a leste, a Laguna dos Patos e a Lagoa Mirim, além de contar também com diversas ilhas. A cidade apresenta belezas e serviços ecossistêmicos únicos para a região, como a Reserva Ecológica do Taim, tombada pela UNESCO como Reserva Biosfera, importante lugar de nidificação de aves migratórias e com uma diversificada fauna e flora. Entretanto, ao observar os ciclos econômicos que atravessam a história do seu desenvolvimento, é possível identificar impactos sociais e ambientais provocados pelo modelo de produção que acompanha a cidade.

Considerado o último grande ciclo econômico, a construção do Polo Naval acarretou mudanças expressivas na configuração da cidade, promovendo conflitos ambientais com alterações de ecossistemas locais e sociais em comunidades tradicionais da pesca. De acordo com Santos, Araújo e Machado (2013), Rio Grande pode ser classificada enquanto uma “zona de sacrifício” ou “paraíso da poluição”, isso por conter números expressivos de atividades produtivas responsáveis por gerar impactos, sendo estes, em sua maioria, mapeados nas periferias. É válido aqui ressaltar a importância da utilização do conceito de “conflitos socioambientais”, no lugar de “problemas ambientais”, isso por compreender, a partir de Layrargues (2012), que o segundo termo limita-se ao debate técnico das consequências da degradação ambiental, enquanto o primeiro amplia-se ao aspecto das lutas políticas e sociais.

Nesse horizonte, os conflitos e as desigualdades, mapeados pelos autores, atravessam diversos bairros e conseqüentemente se fazem presente na vida das pessoas que moram nesses locais, tornando necessário compreender esses elementos, a partir desses espaços e sujeitos, pois são eles quem permitirão a Educação vislumbrar as demandas sociais na atualidade, respeitando as diferenças e especificidades que extrapolam os muros institucionais

visíveis e não visíveis; em outras palavras, é preciso aproximar as vivências desses sujeitos com os saberes escolares.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1997, p. 16).

Observa-se, a partir do autor, que articular as experiências que os diferentes sujeitos possuem, a partir de outros espaços de educação para além dos formais, torna-se algo necessário, na medida em que, ao mesmo tempo que rompe com saberes hegemônicos, apresenta-se como uma alternativa potente de (re)existência, tanto na escola, como fora dela. Para Bresolin, Ferreira e Chaigar (2018, p. 7), é preciso “trabalhar e construir espaços que tragam vozes invisibilizadas da cidade”. Contudo, realizando um recorte para a educação em ciências naturais, apesar de alguns avanços na área, nota-se ainda dificuldades nas interlocuções com outras áreas e outros saberes, seja por conta da carga de conteúdos extensa e estritamente programáticos, que constam como sinônimo dos conhecimentos da área, a esfera biológica, como também pela ausência, muitas vezes, de uma formação continuada de professores/ras e/ou das limitações materiais que atravessam o cotidiano escolar.

Em pesquisa realizada recentemente por Formentin (2016), se constatou que as crianças reconheciam mais facilmente faunas e ecossistemas distantes, quando comparados com a fauna e os ecos-

sistemas da região. Tal estudo sinaliza para a necessidade de envolver práticas na área das ciências naturais, que de modo articulado com outros espaços e conhecimentos, incluindo das/os estudantes, possibilitem a reflexão sobre questões locais.

(...) o foco nas memórias e narrativas da/na cidade tem gerado movimentos na subjetividade de nossos estudantes além de alterações conceituais. Esses são, muitas vezes, banalizados pela força de repetição mecanicista ou esmaecidos na excessiva abstração com que são tratados na sala de aula (CHAIGAR; REDIN, 2018, p. 196).

Apoiado nessa perspectiva, a atual escrita é fruto de observações realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado em Ciências III. O estágio supervisionado é considerado, por uma ampla parte de pesquisadoras/es em Educação, um momento de profunda importância na formação docente. Apesar de ser um período relativamente curto, é nele que licenciandas/os refletem de modo objetivo sobre os complexos desafios da profissão, conhecem melhor o contexto interno de determinada/s escola/s, além de ser um espaço possível para o desenvolvimento de pesquisas para a área. Por sua vez, a escola em que o estágio foi desenvolvido faz parte da rede pública municipal e localiza-se em uma das periferias da cidade. As 24 horas/aulas contemplaram o primeiro trimestre no ano letivo de 2019, na turma do sétimo ano, composta por 28 estudantes, com a média de idade entre os 12 e 14 anos.

Para além da faixa etária biológica, tais idades são carregadas de significados, sentimentos e percepções. Trata-se de movimentos contínuos de construção, reconstrução e transformações individuais e/ou coletivas que ocorrem na vida desses sujeitos. Ainda assim, esses movimentos estão distantes de ocorrerem de modo único, na verdade, são atravessados por uma série de elementos estruturais presentes na sociedade. Enquanto alguns jovens possuem condições concretas de circular/usufruir diferentes lugares na cidade, outros convivem com a necessidade de auxiliar em tarefas domésticas, de sustentar-se e com o estereótipo da marginalização de morar em bairros periféricos, entre outras questões.

Os jovens, mesmo aqueles das periferias onde cidade não rima com cidadania, são mais plurais do que aquilo que a instituição escolar normalmente intui ou deseja perceber. As escolas esperam alunos e o que lhes chega são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo (...) São muitos os jovens aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados dessas nossas cidades (CARRANO, 2013, p. 105).

Na busca por reconhecer esses sujeitos, uma série de conversas iniciais foram realizadas com a turma, a fim de coletivamente identificar uma situação problema, para então alinhar um tema gerador no desenvolvimento das aulas. A partir dessas conversas, o tema escolhido foi: “Existe poluição no nosso Bairro?”. Por sua vez, o cronograma foi elaborado para “sulear” discussões ao longo do estágio, a partir do tema gerador escolhido, de modo a compreender a classe estudantil enquanto sujeitos históricos, e seus contextos enquanto instrumentos importantes de/para a reflexão. Algumas das discussões realizadas em aula foram: Introdução aos ecossistemas próximos da escola; saída de campo: (re)inventar o Bairro; relação dos ciclos econômicos com o meio ambiente; meio ambiente e cidadania; entre outros. Os métodos avaliativos, utilizados durante os estágios, basearam-se em trabalhos individuais e coletivos, realizados semanalmente.

A partir dos trabalhos cumpridos no período do estágio, foi possível elaborar uma síntese das questões elencadas pela turma, ao longo do trimestre. Conforme demonstra a Tabela 1 (analisando verticalmente), a primeira coluna consta sobre temas amplos, agrupados a partir da síntese da coluna dois. Por sua vez, a segunda coluna especifica as questões observadas e problematizadas pela turma, ao longo do estágio. Por fim, na terceira coluna, são apresentadas algumas alternativas, debatidas coletivamente após as etapas de problematização.

**Tabela 1: Reflexões das/os estudantes:  
Qual bairro vivemos *versus* bairro  
queremos viver?**

<b>Classificações Gerais</b>	<b>Questões Específicas Elencadas</b>	<b>Alternativas Apresentadas</b>
Mapeando Poluição no Bairro	Lixo nas ruas e em lugares abandonados; aumento no número de casos de dengue; poluição atmosférica causada por fábricas e carros; uso de agrotóxicos na alimentação.	Coleta Seletiva/Separação do lixo doméstico; diminuição do uso de plásticos; monitoramento de locais com água parada; plantação de árvores e hortas orgânicas; transição para energia eólica.
Espaços de Convívio e Lazer	Praça não é só 'campinho'; incentivo à cultura; abandono de animais.	Praças equipadas com brinquedos e equipamentos de ginástica; visitas a museus da cidade; construção de casas de animais comunitárias.
<i>Infraestrutura</i>	Falta de calçamento, iluminação; esgoto a céu aberto; ausência de médicos/as e posto policial.	Calçar as ruas e tapar as valetas; relatar à associação de moradores quando houver lâmpadas queimadas em postes.
O que não mudaria no Bairro?	Amigos e família; degradação de ecossistemas ao redor.	Preservar a fauna e flora do bairro e da cidade; cuidado com as pessoas próximas.

Fonte: Elaborada pelo professor pesquisador (2019).

Compreendendo o curto tempo da experiência e suas limitações, é provável que diversas outras inquietações não estejam contempladas em tal esquema. Contudo, com base na tabela, é possível observar que os jovens refletiram sobre questões, até então naturalizadas no seu dia a dia, a partir de seus conhecimentos sobre o bairro em que moram. O tema gerador embasou problematizações e debates que auxiliaram no movimento de provocar suas imaginações. Se, por um lado, a saída de campo revelou ecossistemas que até então não haviam sido apresentados com seus nomes técnicos; por outro,

suas capacidades críticas de identificar e denunciar problemas auxiliaram na resolução e elaboração de alternativas para tais. Além disso, nota-se ainda o potencial que esses sujeitos possuem para, ainda cedo, reivindicar espaços.

As atividades desenvolvidas durante a experiência de estágio supervisionado buscaram articular as vivências dos estudantes, em sua relação de pertencimento ao bairro, com alguns conflitos socioambientais e urbanos da região. Tais diálogos, entretanto, não se limitaram apenas para fins de elucidar conteúdos científicos, mas, também, como provocações que buscassem auxiliar no desvelamento das injustiças sociais e ambientais que atravessam a cidade e, consequentemente, o cotidiano das/os estudantes. As reflexões trazidas pela turma reforçam a importância de contextualizar e dialogar entre diferentes áreas do conhecimento, a fim de desnaturalizar situações históricas, para, então, imaginar e construir alternativas contra hegemônicas.

### **Uma experiência mais ao sudeste: uma narrativa sobre crianças removidas e suas relações espaciais**

Na região Sudeste, atravessando alguns estados, esta narrativa acontece em São José dos Campos, cidade onde vivo, no interior do Estado de São Paulo, distante noventa e poucos quilômetros da capital, na fronteira com o sudoeste mineiro. Aqui, os ares são de cidade grande: fluxo intenso de carros, prédios, fábricas e megaempreendimentos de todas as espécies, mas sua gente ainda tem traços de uma tradição mineira e acolhedora, como toda cidade do interior do Estado de Minas Gerais. A cidade, que é minha terra natal, hoje possui cerca de 700 mil habitantes, se espalhando por mais de 1 milhão de km<sup>2</sup> de área nas quatro regiões que a compõe, e se apresenta como uma localidade considerada com alta qualidade de vida, o que condiz com seu elevado IDH de 0,807. Dentre esses dados, é importante destacar que a educação na cidade consegue atender 97,4% das

crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos, totalizando, no último censo, 80.864 matrículas (IBGE, 2018). E é nesse contexto que, no início de 2020, sou contratada pela Prefeitura Municipal para trabalhar na Fundação Hélio Augusto de Souza – FUNDHAS, a princípio por 24 meses.

A instituição funciona desde 1987 e atende, no contraturno escolar, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e/ou risco social, todos regularmente matriculados no ensino público da cidade. A Fundação tem por objetivo propor ações que viabilizem a emancipação social e, por esse motivo, não trabalha diretamente com disciplinas, mas, sim, com atividades socioeducativas pautadas nos Pilares da Educação, documento implementado pela UNESCO no ano de 1999, sendo estes o: “Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer”. A partir dessas premissas, o trabalho se divide em campos de aprendizagem, como o da convivência, proficiência matemática, pensamento crítico/científico, acesso e usufruto aos serviços básicos e protagonismo, iniciação profissional e ampliação dos saberes, divididos em áreas de conhecimento que variam entre as instituições, mas que basicamente são: matemática, português, comunicação criativa, arte e educação física. A instituição atualmente possui dez unidades no município de São José dos Campos, atendendo a faixa etária de 6 a 14 anos, e outras quatro, atendendo os jovens entre 15 e 18 anos.

Após a realização do processo seletivo e a aprovação, participei do movimento de atribuição de aula, que funciona como uma lista para escolher o eixo/unidade em que o professor deseja trabalhar. Nesse contexto, opto pelo eixo de Comunicação criativa e Uso de Lego na Unidade Putim/Embraer, localizada no bairro Putim, na região sudeste da cidade. Esse eixo trabalha permeando os campos de aprendizado da convivência, do pensamento crítico/científico e do acesso e usufruto aos serviços básicos, mas sem deixar os outros de lado, sempre aliando o trabalho a uma perspectiva interdisciplinar. A proposta faz uso também do brinquedo Lego, o jogo de pecinhas coloridas como as crianças também o chamava, como recurso do eixo.



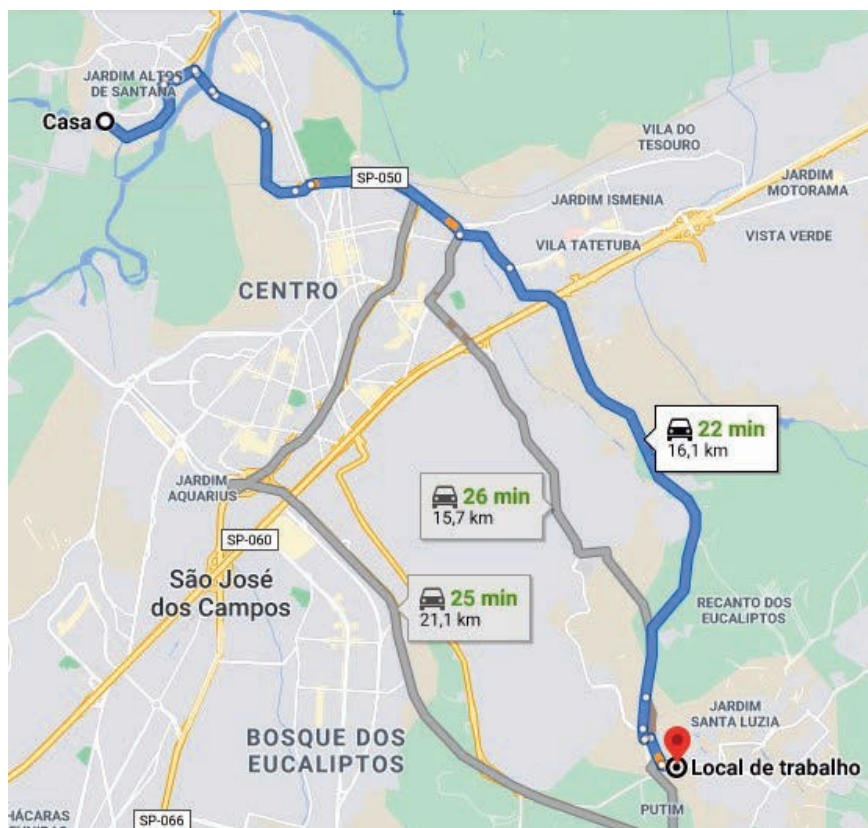
Dentro das unidades que atendem o primeiro grupo etário entre 6 e 14 anos, as crianças e adolescentes são divididas em duas fases, a primeira abrangendo as crianças entre 6 e 10 anos, e a fase II, os de 11 a 14 anos. Nesse contexto, já dentro da Unidade Putim/Emb-raer, fico responsável pela fase I, atendendo as crianças menores. O primeiro grupo tem alguns atravessamentos gerais, como conhecer a si mesmo, trabalhar a convivência e a criatividade. Dentro desses conceitos, alinhada à minha trajetória dentro da pesquisa, construo uma proposta voltada a uma perspectiva da geografia, trabalhando a criança, seu entorno e suas relações, também com intuito de me aproximar mais de suas realidades e criar vínculos afetivos com elas. A ideia era que, com o recurso do Lego e da internet, já que utilizava o laboratório de informática como sala, pudéssemos construir outros mapas e cartografias, os quais apresentasse-os como sujeitos sociais e construtores de suas espacialidades.

Ao me aproximar dos oito grupos com os quais eu trabalharia, sendo quatro no período da manhã e mais quatro no período da tarde, me apresentei e logo fui dizendo que eu era forasteira, pois vinha da zona norte. A resposta imediata foi: – *Nossa profe, é longe, ein!?* O caminho percorrido por mim até a unidade, todos os dias, durava em média duas horas em deslocamentos e baldeações, no transporte público da cidade.

Naquele momento em que as crianças fizeram relação com o tempo e espaço, percebi um *gancho* a se explorar e iniciei minha narrativa justamente sobre a aventura que era atravessar a cidade, para estar todos os dias junto delas. E qual a melhor maneira de fazê-lo, se não apresentando um mapa? Para tal, eu tinha à disposição um quadro branco, onde fui desenhando minha casa e traçando, entre pontilhados, legendas, horários, todo meu percurso até estar ali (aproximadamente 17 km). Percebi que os olhos ficaram atentos e curiosos: – *Mas você não tem carro? Mas você passa pela cidade? Qual ônibus você pega? O que acontece quando chove?* Indagavam curiosos.

O mapa a seguir reproduz o percurso entre minha casa e a Fundação.

Figura 6: Mapa de deslocamento da casa para o trabalho



Fonte: Google Maps

Aproveitei a situação e propus aos pequenos a mesma experiência, de mostrarem onde moravam e como chegavam até a unidade. Foi a oportunidade de conhecê-los de uma forma mais íntima, bem como suas especialidades. É interessante observar que, através da proposta do desenho, eles se sentiram mais à vontade para expressar detalhes que talvez julgassem desimportantes ou simplesmente não o falassem por vergonha.

A relação que a criança teve com seu desenho revelou aspectos que confirmam que ela lê e dá importância ao seu espaço, seja através de nomes das ruas, dos locais públicos que referenciam, do que veem e não veem e o que talvez quieram ver, como mais praças, mais árvo-

res e animais pelo espaço em que se deslocam. Compreendemos essas relações como parte dos sujeitos, como produção de cultura, como signo desenhado a partir de onde estão e para onde se dirigem em seus cotidianos, sendo e produzindo o próprio espaço (LOPES, 2014).

Nessa proposta, pude encontrar, além de elementos que con-  
dizem com a realidade espacial do entorno de onde residem, como  
carros, árvores e outros elementos da paisagem urbana que estão no  
campo de visão das crianças, também dados mais subjetivos como,  
por exemplo, nomes populares de determinadas localidades e do pró-  
prio lugar de moradia. O aspecto mais evidente nos desenhos é a de-  
nomação de Pinheirinho ao conjunto residencial Pinheirinho dos  
Palmares, local onde grande parte das crianças reside e para o qual, no  
ano de 2012, foram realocadas centenas de famílias após ato da remo-  
ção do assentamento Pinheirinho, localizado na região sul da cidade.

Os desenhos a seguir apresentam alguns desses percursos e ele-  
mentos observados.

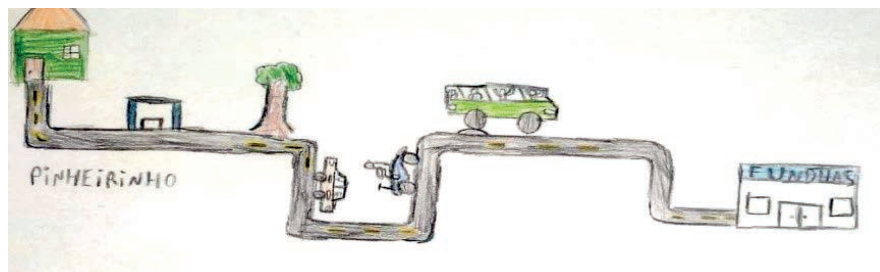
**Figura 7: Mapa “C” – 7 anos**



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora.

Nessa representação, “C” nos traz elementos que são reais ao seu deslocamento: os campos verdes, a pista asfaltada, os carros, pedestres e as longas curvas, bem como as ruas sem saída, que caracterizam os condomínios onde residem naquela região. Também é possível observar (acima à direita do mapa) uma indicação, onde está escrito “Vila Adriana” junto de uma seta, indicando uma possível noção espacial que condiz a um sentido no caminho. Outros elementos são os animais observados na área verde. A narrativa sobre essa informação no mapa acontece porque a criança sabe e/ou imagina a presença de animais naquele espaço, embora não os identifique e nem os veja com frequência. O diálogo se baseia no “*sei que tem bicho professora!*”, talvez por uma informação dos adultos ou por serem animais que não se apresentam facilmente aos humanos ou, também, pelo imaginário dos pequenos.

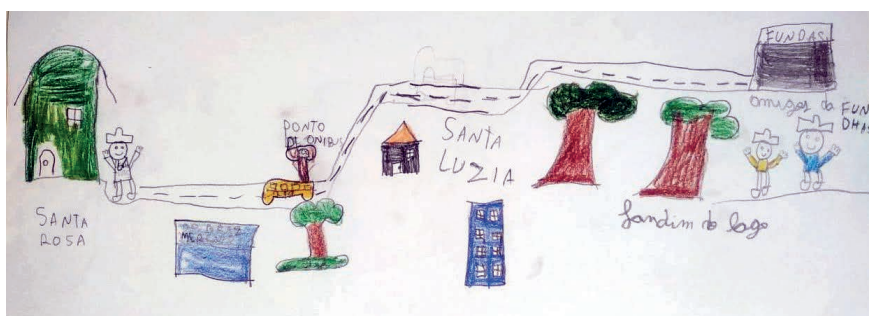
Figura 8: Mapa “W” – 7 anos



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora.

Nesse outro mapa, “W” nos apontou o deslocamento, que segue por apenas uma avenida. Encontramos um elemento bastante importante neste trajeto, que é a nomenclatura do lugar de moradia como “Pinheirinho”, em vez de Conjunto Residencial Pinheirinho dos Palmares, bem como a narrativa, que afirmou que, para se chegar à residência, era só *ir até fim da rua*. Também é possível observar elementos reais como as curvas, o asfalto, os carros e ônibus, principal meio de transporte para o deslocamento das famílias e das crianças que estão matriculadas na FUNDHAS.

Figura 9: Mapa “D” – 8 anos



Fonte: Acervo pessoal da professora pesquisadora.

Nesta representação, “D” consegue detalhar nomes de pontos de referência e trazer elementos reais da construção do seu percurso: Santa Luzia e Santa Rosa são bairros, Jardim do Lago também é uma região próxima a FUNDHAS, além do mercado e ponto de ônibus. Percebe-se que, com a idade, a construção de noções espaciais se torna mais complexa e completa. É um mapa pictórico que talvez me permitisse realmente chegar até a residência da criança. Outro aspecto encontrado é a expressão “Amigos da FUNDHAS”, que é utilizada dentro da unidade, mas, também, aponta um lado afetivo em relação à instituição.

A região que as crianças destacam como “Pinheirinho” ou também “Predinhos” tornou-se emergente dentro dos mapas e das falas. Parece que, quando o coro do coletivo se apresentou, fez-se coragem para se apropriar daquele espaço de diálogo, mas, ainda sim, com falas tímidas: – *Sora, sou do Pinheirinho lá*, ou também: – *Eu moro muito longe*. Os meninos e meninas que a unidade Embraer/Putim atendia naquele momento eram, em sua maioria, crianças e jovens que residiam no Pinheirinho dos Palmares, nome dado ao condomínio residencial, fruto do programa Minha Casa, Minha Vida, para o qual foram encaminhadas as famílias, após a remoção em 2012.

O episódio ficou nacionalmente conhecido como uma tragédia, no que diz respeito aos direitos humanos. A brutalidade da remoção, com muita força policial e desrespeito às pessoas e animais

que ali estavam, associada à remoção pela manhã, sem a possibilidade de diálogo, expôs a truculência do Estado com os que menos podem e a expropriação da terra a que grande parte da sociedade brasileira ainda sofre, em pleno século XXI.

O que era um terreno qualquer na paisagem da região Sul da cidade veio a se tornar o Pinheirinho, ocupação urbana inicialmente constituída por cerca de 240 famílias em fevereiro de 2004, chegando a acomodar por volta de 1.750 famílias – algo em torno de 6.000 pessoas – no momento de sua remoção, em janeiro de 2012; ou seja, após quase oito anos de existência. Naquele momento, o sonho da casa própria se tornou um pesadelo devido à violência policial da operação de remoção: bombas de gás lacrimogênio, balas de borracha, cavalaria, helicóptero e 2.000 agentes policiais foram acionados para o cumprimento da decisão judicial de reintegração de posse do terreno (BARRETTI, p. 14, 2018).

Essas crianças, mesmo que com tão pouca idade, como se já não bastasse passar pelo sofrimento do despejo de suas casas, enfrentaram grande burocracia para acessar auxílios, aluguel social, acampamentos em poliesportivos, acomodações em casa de familiares e conhecidos, até, por fim, conseguirem um despecho e um lugar para chamar de lar novamente. Incrivelmente, oito anos depois, atuando dentro da instituição e tendo contato com pessoas que viveram aquela situação, pude compreender que “aos [nos] aproximarmos das relações que as crianças possuem com seus espaços, pode-se compreender como as diferentes representações da infância emergem” (LOPES, 2014, p. 101). E, nesse sentido, a “timidez” tem outros significados, como o da subalternidade na qual foram lançadas tão pequenas.

Essas crianças, em média com 8 anos, podem, de fato, nem ter participado do despecho daquele dia 22 de janeiro de 2012. O conceito de remoção presente na vida delas e de suas famílias marcou uma geração, reforçando a reflexão de como a subjetividade, presente nas relações com as pessoas e com/no espaço, diz respei-

to a concepções de infâncias que emergem dentro da instituição e da vida cotidiana. Na experiência cartográfica, evidenciaram-se as explanações quando as crianças diziam que suas casas eram *muito longe* ou *lá longe*. As pistas poderiam ser entendidas como um sinal de silenciamento e de uma infância que não teve/tem espaço de ser/estar no mundo e com os outros.

Infelizmente, com a declaração da situação de pandemia, em março de 2020, fomos afastados do trabalho presencial e desligados da instituição em julho do mesmo ano. As experiências de compreender as crianças e suas relações com o espaço acabaram se esvaindo nessa experiência aqui narrada. A criação de vínculos afetivos e de confiança com os pequenos tornava-se o canal mais pertinente para se compreender quem eram aquelas crianças e porque sentiam, viviam e se expressavam daquela forma, o que infelizmente não pôde se concretizar inteiramente. A aprendizagem através da proposta dos mapas me apontava caminhos para desconstruir infâncias idealizadas dentro da sala de aula. Apon-tava caminhos para repensar os paradigmas dentro do processo educativo, seja ele formal ou informal. O papel da professora, nessa experiência com os pequenos, buscava mediar e construir no coletivo e, por vezes, mais aprender/ouvir do que ensinar/falar. A criança é que precisa de escuta e vez!

## **Escutas de crianças e jovens...**

### **Lampejos sob a forma de conclusão**

Nestes relatos tão simples e honestos são percebidas influências dos campos e áreas de formação acadêmica – letras, biologia e pedagogia – no trato com seus projetos educativos com pequenos e jovens na/da cidade. Evidenciam-se, sobretudo, amorosidade e engajamento. As intencionalidades a favor de protagonismos são visíveis em seus esforços docentes e nascem de escutas atentas, mesmo quando o silêncio se faz sentir sob a forma de subalternidade e *grita* em desenhos, que denotam exclusões e violências exercidas sob corpos

infantis, por um Estado elitista e viciado em exercitar a força bruta para conter todo e qualquer movimento dos que vêm de baixo.

As cidades “bonitinhas” e padronizadas dos livros didáticos não combinam com as cidades do “sacrifício” que penalizam periferias, suas crianças e juventudes, como também não concordam com os nomes que são apresentados como sendo os seus ‘heróis’ – brancos, masculinos, adultos, ricos... Muitas cidades se enfrentam no cotidiano e se encontram nas salas de aulas e, talvez, escutemos (mesmo sem ouvir): – Que cidade é essa que vocês estão falando? Onde está a minha cidade? Essa das valetas a céu aberto? Do ginásio há meses destruído e da poluição na esquina da escola...? Onde estão os meus heróis e minhas heroínas que resistem a remoções e me ensinam a reconstruir a vida do nada?

No miúdo, na delicadeza do pequeno, talvez se assentem pedagogias fortes, encharcadas pelo desejo do encontro com o outro, com infâncias e juventudes de um Brasil profundo, que emerge sem disfarces, nos dilacera e impõe escolhas inadiáveis. Conforme atestam esses jovens professores em suas docências: Pensar a partir das experiências concretas e vivências socioespaciais de toda uma nova geração escolar “rompe com saberes hegemônicos, apresenta-se como uma alternativa potente de (re)existência, tanto na escola, como fora dela”; constitui percursos “para desconstruir infâncias idealizadas dentro da sala de aula” desde há muito tempo; poderá gerar outras formas de “protagonismo na construção de novas histórias, tendo nesses espaços e lugares objetos de reflexão, de representatividade social e cultural”.

Ensaíamos aproximações possíveis com docências que dialogam com a cidade, uma cidade cheia de contradições, em que protagonismos de crianças e jovens periféricos são subestimados e desvalorizados. Em um momento da história em que o direito ao sonho foi suprimido de políticas públicas e narrativas oficiais, não nos vemos como ingênuos ou idealistas. Abraçamos nossa profissão e nosso lugar de luta, a favor daqueles para quem trabalhamos. Ao retornar à epígrafe que deu início a esta narrativa, no entanto, elevamos nossas expectativas e alimentamos o desejo de:



(...) jogar o país  
em pedaços  
para o alto  
agora – deixar  
soprar – o vento  
até reinventar  
a velha geografia  
recolher o país  
do chão  
recomeçar.

## Referências bibliográficas

- BARRETI, Fabrício dos Santos. *O germinar do Pinheirinho dos Palmares: etnografia das relações entre removidos, movimento social e Estado*. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BELESKE, Eduardo. Áreas verdes serão regularizadas. *Diário Popular*, 25 jan. 2021, p. 9. (Caderno Cidades.)
- BRESOLIN, Felipe Treviso; FERREIRA, Samuel Crissandro Tavares; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Um pouco de resistência e luta não faz mal a ninguém: Interfaces Pedagógicas e Movimento Interfaces como espaço de formação contra hegemônico. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 4, Edição Especial, fev. 2018. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/751/410>. Acesso em: jan. 2021.
- CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. In: VIEIRA, Maria Manuel; RESENDE, José; NOGUEIRA, Maria Alice; DAYRELL, Juarez; MARTINS, Alexandre; CALHA, Antonio (org.). *Habitar a escola e as suas margens: Geografias Plurais em Confronto*. Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação, 2013.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. *A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Letras, 2004.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (v.1, As artes de fazer.)
- CHAIGAR, Vânia Alves Martins; REDIN, Marita Martins. A cidade, as crianças e os animais: geografias enunciadas por olhares infantis. In: CHAIGAR, Vânia Alves Martins; AZEVEDO, Cláudio Tarouco; LOPES, Ivana Maria Nicola (org.). *A cidade, as crianças e os animais*. Curitiba: Appris, 2018, p. 195-211.
- FORMETIN, Fernanda dos Santos. *Percepções e aprendizagens infantis em relação aos animais do Taim: um estudo construído com crianças dos anos iniciais*. 2016. 121 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS.

- FREIRE, Paulo. Nós podemos inventar o mundo. Entrevista a Moacir Gadotti. *Nova Escola*, p. 8-13, nov. 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura.)
- GADOTTI, Moacir. Pode a cidade educar? *Cadernos Cenpec*, n. 1, p. 133-139, 2006.
- HARVEY, David. O direito à cidade. Traduzido do original em inglês “The right to the city”, por Jair Pinheiro. *Lutas Sociais*. São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico São José dos Campos / SP*. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-dos-campos/panorama> Acesso em: jan. 2021.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (org.). *Sociedade e meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOPES, Emanuele Dias. *O ensino da cidade para crianças em perspectiva: olhares sobre materiais didáticos utilizados por professoras dos Anos Iniciais*. 116 p. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, RS.
- LOPES, Jader Janer Moreira. *O menino que colecionava lugares*. Ilustração: Rodi Nuñez. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- LOPES, Jader Janer Moreira. O menino que colecionava lugares. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos et al. (org.). *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 97-108.
- LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância, justiça existencial e amorosidade espacial. In: XIII ENANPEGE, 2019. *Anais (...)*. São Paulo, 2019.
- MELO, Tarso de. Sopro. In: LIMA, Manoel Ricardo de (org.). *Uma pausa na luta*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020, p. 84.
- RUEDA, Manuel. O ambientalista de 11 anos que recebe ameaças de morte por atuação na pandemia. *BBC News*, Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55825581>. Acesso em: jan. 2021.
- SANTOS, Caio; ARAÚJO; Claudionor; MACHADO, Carlos. Rio Grande, RS: Uma “Zona de sacrifício”. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, set./dez. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/viewFile/2146/1186> Acesso em 04/01/2021. Acesso em: jan. 2021.

# A Cidade e o Direito à Educação: Planos Municipais de Educação e Expansão da Educação Infantil em São Gonçalo/RJ

Mônica de Souza Motta  
Fabiana Nery de Lima Pessanha

## Introdução

**E**ste artigo compartilha e coloca em diálogos reflexivos nossas pesquisas no campo das políticas públicas educacionais na cidade de São Gonçalo, localizada na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (RMRJ), na perspectiva do direito à cidade e do direito à Educação Infantil no âmbito da oferta, expansão e financiamento.<sup>1</sup>

Nesse contexto, buscamos aprofundar algumas questões que tangenciam o cotidiano da(s) infância(s) em São Gonçalo/RJ, em especial as temáticas do direito à cidade e à educação, entendendo que ambos constituem a dimensão da educabilidade (FREIRE, 1979, 1990; TAVARES, 2003) infantil, neste território.

---

1 Nossas pesquisas, tanto a de mestrado, já concluída, quanto a de doutorado, em andamento, dialogam com os estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC), no âmbito do escopo político-acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação (PPG-EDU) Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na Faculdade de Formação de Professores (FFP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Do ponto de vista da problematização e da perspectiva teórico metodológica, dialogamos com Alvarenga e Tavares (2015) no que se refere ao reconhecimento das influências das relações entre o poder local e as políticas públicas educacionais nas diferentes possibilidades de construção das culturas infantis (CORSARO, 2009), no território gonçalense, tanto no interior das escolas quanto fora delas.

O artigo problematiza, de modo particular, o direito à Educação Infantil, a partir dos marcos legais constitucionais e infraconstitucionais, com destaque para os Planos Municipais de Educação (PME) (2006/2015) – (2015/2024) (SÃO GONÇALO, 2006, 2015), especialmente a formulação, acompanhamento e efetivação das suas *metas 2 e 1*, referentes à *Universalização da pré-escola e ampliação do atendimento para a creche*, respectivamente.

A análise apresenta-se em articulação com as políticas de financiamento educacional, em particular, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), recentemente tornado permanente através da Emenda Constitucional (EC) n. 108/2020 e regulamentado por meio do Projeto de Lei (PL) n. 4.372/2020.

Nossas reflexões revisitam algumas questões fundamentais para a problematização do direito à Educação Infantil, no contexto gonçalense, tais como: o alto índice de atendimento/matrículas na rede privada de educação do município, em detrimento da rede pública municipal, configurando uma educação da pequena infância fortemente marcada pelo “privatismo” (ARELARO, 2008; MARTINS, 1994), compreendido como a privatização do direito à educação e como a indistinção entre a esfera pública e a esfera privada, além do atendimento em instituições sem a devida regulamentação.

## **Direito à Educação Infantil**

No Brasil, o direito à educação para as crianças pequenas, na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, percorreu uma trajetória de luta que envolveu diferentes segmentos da sociedade nos variados con-

textos históricos e políticos, conquistando avanços significativos nas esferas sociais, culturais e educacionais.

Nos últimos 30 anos de promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1998), marco jurídico que determina a educação como um direito subjetivo do ser humano, temos o reconhecimento da criança como um “sujeito de direito” e a educação como um dos seus direitos fundamentais. Nos artigos 205, 208 e 227, a CF/88 aborda, mais especificamente, a educação como direito e, no inciso IV do artigo 208, determina que “o Dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola”.

Nesse movimento, destacamos a relevância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de dezembro de 1996, que incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, bem como apresenta um capítulo específico para a sua regulamentação. Além de determinar as responsabilidades dos entes federados para com os níveis da educação, estabelecendo que “os municípios têm por incumbência oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental” (art. 11, inciso V), o que ensejou no processo de responsabilização dos municípios no atendimento à Educação Infantil.

A Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988, arts. 211 e 214) e a LDB n. 9394/96 no art. 10, inciso III (BRASIL, 1996) preveem a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), o que configurou grandes desafios para os municípios que, diante do PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001), necessitaram articular a participação da sociedade civil organizada, objetivando a formulação dos seus respectivos Planos Municipais de Educação (PME) (BRASIL, 2001, art. 2º), conforme suas realidades e peculiaridades locais. O PNE indica que os planos estaduais e municipais devam ser planejados e elaborados de maneira democrática, promovendo a participação efetiva da sociedade civil.

Dessa forma, a legislação educacional brasileira determinou a formulação dos Planos Municipais de Educação (PME) com o objetivo de atender às novas prerrogativas do regime de colaboração entre as esferas federal, estaduais e municipais, bem como do Distrito

Federal, apresentando como perspectiva a organização dos sistemas municipais de ensino. Nesse movimento de elaboração dos planos e com o indicativo legal do regime colaborativo ocorreu o processo de responsabilização dos municípios no contexto da oferta de vagas e do atendimento para a Educação Infantil.

Pensando nesse percurso, voltamos nosso olhar para a rede pública municipal de educação de São Gonçalo/RJ, com o intuito de refletir acerca do direito à cidade e do papel político dos Planos Municipais de Educação, bem como acerca da importância de uma efetiva política de financiamento para o atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos de idade, neste município.

## **O direito à cidade no contexto do município de São Gonçalo**

Nesse caminho dialógico e reflexivo, apresentamos uma contextualização do município de São Gonçalo/RJ, *locus empírico* das nossas pesquisas. O mesmo apresenta uma expansão territorial de 248,392 km<sup>2</sup> com uma estimativa populacional, conforme dados do IBGE (2020), acima de um milhão de habitantes, cerca de 1.091.737 pessoas, residentes em 92 bairros e alguns sub-bairros, distribuídos em 5 (cinco) distritos provenientes de loteamentos de terras e ocupações que foram formadas através dos desmembramentos e ocupações de antigas fazendas, sítios ou chácaras. Atualmente, configura-se na 2<sup>a</sup> cidade mais populosa do Estado do Rio de Janeiro, atrás, somente, da capital, e a décima sexta do Brasil.

Ainda nos reportando aos dados do IBGE, a cidade de São Gonçalo ocupa a 5<sup>a</sup> (quinta) posição no ranking estadual referente ao *PIB Per capita* em comparação com os 92 (noventa e dois) municípios que compõem o Estado do Rio de Janeiro. Já no ranking Nacional, dentre os 5.570 (cinco mil quinhentos e setenta) municípios brasileiros, São Gonçalo ocupa a 50<sup>a</sup> (quingüésima) posição. Cabe esclarecer que o *PIB Per capita* é a soma de todos os bens e serviços produzidos pela cidade em um ano, o que

caracteriza o orçamento total da cidade aprovado na Câmara dos Vereadores dividido pelo número de habitantes.

No campo educacional, a cidade, conforme sinopse do censo escolar – IBGE (2018), é classificada na 4<sup>o</sup> (quarta) posição, dentre os demais municípios do Estado do Rio de Janeiro, e em âmbito Nacional encontra-se na 38<sup>a</sup> (trigésima oitava) colocação, no que se refere às matrículas na Educação Infantil, incluídas as da rede pública e as da rede privada.

Nesse caminho investigativo nos reportamos ao processo de urbanização das cidades brasileiras pautado no modelo de desenvolvimento capitalista que vem alcançando padrões de insuportabilidade, agravados pelas desigualdades de apropriação do espaço territorial, culminando em diferentes formas de violência que alcança a todos. Desse modo, buscamos problematizar um conjunto de questões referentes ao direito à cidade (LEFEBVRE, 1991) das crianças pequenas, com especial recorte no município de São Gonçalo/RJ.

Os estudos referentes às cidades vêm sendo objeto de pesquisa, ao longo do tempo, por variados pensadores nas mais diferentes áreas de conhecimentos. Segundo Machado (2002, p. 213), a cidade se apresenta como um lugar simbólico, proveniente da construção social e histórica da ação humana, podendo ser lida como “macrocosmo social, encontro de funções e sinergia de criações, texto e discurso, a cidade atravessa as ciências humanas e fecunda artes e letras”. Dessa forma, o direito à cidade atravessa a leitura do mundo e, conseqüentemente, a leitura do espaço, assim, ler o mundo é estudar a sociedade, partindo do território, das suas múltiplas relações e configurações de cultura, como nos aponta o autor Milton Santos (1996).

Nessa perspectiva, ao estudarmos o direito como um espaço amparado nas relações sociais com e na cidade, compreendendo-o como um indicativo técnico-científico-informacional (SANTOS, 1996), reiteramos que o mesmo se configura num campo privilegiado, marcado por uma forte densidade de comunicação, de cultura, norteado por espaços de conflitos, disputas e negociações (TAVARES, 2003).

Dessa forma, nos reportamos aos estudos de Paulo Freire (1979, 1990) referentes ao conceito de educabilidade no que diz respeito ao saber construído por meio do conhecimento da realidade histórico-

social-espacial e das múltiplas relações que as crianças pequenas estabelecem com e nos mais variados espaços e contextos sociais. Assim, a educabilidade se caracteriza como um processo político epistêmico, tendo em vista que os espaços frequentados pelas crianças pequenas, independentemente de serem instituições escolares, também favorecem a formação de culturas infantis (CORSARO, 2009).

Nesse sentido, dialogamos com Tavares (2020, p. 169) ao compreendermos que “o conceito de educabilidade nos parece favorecer um campo simbólico e material no qual as crianças pequenas podem construir identidades e relações de pertencimento com o território vivido”. Ainda, em diálogo com Tavares (2003), ratificamos a importância de se compreender o processo de “pensar e pensar-se na cidade”, nos fazendo reconhecer que as escolas de Educação Infantil não se caracterizam em espaços isolados no território, mas são partes integrantes deste, provocam impactos culturais e relacionais, além de promover uma importante mudança comportamental no âmbito do conceito do espaço público para as infâncias.

Com a presença da criança pequena na cidade, em suas práticas espaciais e deslocamentos a “caminho da escola”, também é visibilizado o despreparo da própria cidade frente às demandas infantis por transporte, por segurança, por calçadas e espaços arborizados, pelo direito de ir e vir, pelo seu direito à cidade de forma mais ampla (TAVARES, 2020, p. 169).

Diante dessas reflexões, podemos indicar, no contexto da significação do território para as crianças da Educação Infantil, que as questões referentes à educabilidade abordam a temática da participação das crianças no campo do direito à cidade (LEFEBVRE, 1991). Acreditamos que as crianças vivenciam diferentes espaços no território, como sujeitos que interagem e interferem no mesmo, consequentemente, impregnando-os de sentidos e significados, gerando espaços e territórios infantis. Dessa forma,

Conhecer e explorar os diversos territórios e signos da cidade e praticar formas e modos distintos de usufruir a cidade, de reconhecer-se nela, de realizar o (re)conhe-



cimento dos espaços de produção da vida urbana significa para as crianças pequenas impregnar-se da cultura em seu sentido mais amplo, compreendida como um bem comum, fruto do trabalho humano e da ação do tempo (TAVARES, 2020, p. 171).

Nesse contexto, a cidadania infantil e o direito à cidade podem ser compreendidos como aprendizados essencialmente sociais, não devendo ser considerados numa perspectiva natural. Dessa maneira, conceber a educação das crianças pequenas como responsabilidade de toda sociedade configura o reconhecimento dos adultos e das crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e protagonistas sociais, referendados numa “cultura de direitos” (ARENDR, 1995).

Ao prosseguirmos neste diálogo reflexivo, tendo por referência a educabilidade das crianças de 0 a 5 anos no território gonçalense, reiteramos que o direito à cidade significa fazer parte de um coletivo que reivindica, exigindo de cada um a compreensão de si e do outro, além da necessidade de construção de uma familiaridade com o espaço vivenciado, compreendendo-o como produção histórico-social do território. Nesse sentido, acreditamos que a cidadania seja resultante das relações sociais construídas a partir de debates e negociações, compreendendo a dialética do território em espaços complexos, conflitivos, constituídos de antagonismos e complementariedades, caracterizando-o como lugares de disputas de interesses, na coletividade da vida urbana.

Essas questões nos permitem reiterar que o direito à cidade constitui o direito da criança em conhecer sua localidade, vivenciando-a, numa perspectiva estrutural, de longa periodicidade, representando uma dimensão política fundamental (TAVARES, 2003). Tal perspectiva necessita estar presente nos mais variados debates públicos e contextos políticos sobre a educação da infância. Nesse caminho, nos reportamos à análise e reflexão sobre o/s processo/s de elaboração e formulação dos Planos Municipais de Educação da cidade de São Gonçalo/RJ, bem como as políticas de financiamento à educação das crianças pequenas nesta municipalidade.

## Os Planos Municipais de Educação na cidade de São Gonçalo/RJ

O processo de elaboração e formulação dos Planos Municipais de Educação de São Gonçalo foi marcado por longas discussões e debates até as suas promulgações em leis. Caracterizado por conflitos de interesses e, portanto, de poder, entendemos que “o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados” (BAKHTIN, 2006, p. 9). Em diálogo com Bakhtin, compreendemos que os documentos são representações de forças entre os variados segmentos sociais num determinado contexto histórico-político-social.

Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 126).

Os Planos Municipais de Educação são elaborados por meio de uma política pautada em metas e estratégias de longo prazo, com vigência correspondente a uma década, dessa forma deveriam configurar uma política de Estado e não de governo. Entretanto, no Brasil, historicamente, o campo da política pública educacional é fortemente marcado por ações de descontinuidade governamental. Em diálogo com os apontamentos de Souza e Alcântara (2017), entendemos que não é uma tarefa fácil a articulação de um sistema de ensino a uma cultura de planejamento de longa duração.

Em outras palavras, construir uma política com fins e princípios mais amplos, comprometidos com os interesses da maioria da sociedade, requer a implantação de projetos que transcendam a um mandato de governo, o que implica a instauração de uma nova cultura política (SOUZA; ALCÂNTARA, 2017, p. 768).

O primeiro Plano Municipal de Educação do município de São Gonçalo/RJ, Lei n. 56/2006, foi sancionado no governo da prefeita Aparecida Panisset para o decênio de 2006/2015. Após seu término

da vigência, por meio da Lei n. 658/2015, um novo Plano foi promulgado, na gestão do, então, prefeito Neilton Mulim, com abrangência para o decênio 2015/2024, perpassando por mais de uma gestão governamental. Dentre inúmeras questões que nos instigaram, ressaltamos o desafio de dialogarmos e refletirmos sobre a efetivação das metas definidas nos respectivos Planos Municipais de Educação/SG (2006/2015), (2015/2024) no âmbito referente à universalização da pré-escola e ampliação das vagas para a creche, visando o direito à educação das crianças pequenas na cidade.

No caminho crítico reflexivo voltado para a análise das políticas públicas educacionais para as crianças da Educação Infantil gonçalense, apresentamos as metas determinadas nos Planos Municipais de Educação/SG (2006/2015) (2015/2024) voltadas para a universalização da pré-escola e ampliação das vagas para a creche. Conforme indicativos apresentados na tabela a seguir:

**Tabela 1 – Planos Municipais de Educação – SG/RJ**

PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO/RJ	
<b>Plano Municipal de Educação</b> Lei nº 56/2006 Período: 2006/2015	<b>Plano Municipal de Educação</b> Lei nº 1067/2020 Período: 2015/2024
<b>Meta 2:</b> <i>Observado os dados do Censo Escolar, ampliar o atendimento, de forma a alcançar até o final da década, a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 70% de 04 a 05 anos e onze meses em instituições públicas municipais, ou ainda através de convênios, parcerias ou termos de cooperação.</i>	<b>Meta 1:</b> <i>Universalizar e garantir, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 70% (setenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o 3º (terceiro ano) do início da vigência deste PME, adequando as unidades existentes a padrões de infraestrutura para atender às características singulares da Educação Infantil.</i>

Fonte: Elaborada pela autora Motta, 2020.

Dessa forma, o caminho investigativo de análise da efetivação das metas destinadas à universalização e à ampliação das vagas para Educação Infantil postuladas nos respectivos Planos Municipais (2006/2015) (2015/2024), nos possibilitou constatar como e de que forma se deu a expansão das vagas para a Educação Infantil na cidade.

O primeiro Plano Municipal de Educação (2006/2015), em sua *meta 2*, apresentou a determinação de ampliação do atendimento em torno de 50% das matrículas para as crianças pequenas na faixa etária de 0 a 3 anos e de 70% na faixa etária de 4 e 5 anos.

Ao final da vigência do primeiro Plano Municipal de Educação (2006/2015), os dados do relatório linha de base – 2014 – Inep,<sup>2</sup>, que compõem o texto do 2º Plano Municipal de Educação/SG (2015/2024), Lei n.1067/2020, indicaram que o município de São Gonçalo/RJ apresentava o percentual de 32,7% de matrículas efetivadas na faixa etária de 0 a 3 anos (creche) e de 85,9% na faixa etária de 4 e 5 anos (pré-escola), resultando no não cumprimento da referida *meta*, visto que a prerrogativa de atendimento seria de 50% das crianças pequenas na faixa etária de creche (0 a 3 anos). Por outro lado, o percentual alcançado no atendimento à pré-escola (4 e 5 anos) superou em 15,9% o determinado na respectiva *meta*.

Na perspectiva de término de vigência do primeiro Plano Municipal de Educação (2006/2015), a Secretaria Municipal de Educação (SME) iniciou os debates e as discussões para a elaboração do segundo Plano Municipal para o decênio seguinte (2015/2024), oficializado na Lei n. 1067/2020, em sua *meta 1*, que determinou a universalização do atendimento para as crianças na faixa etária da pré-escola (4 e 5 anos), até 2016, e a ampliação de, no mínimo, 70% da oferta em creches para as crianças na faixa etária de (0 a 3 anos), até o 3º (terceiro ano) de vigência do PME.

No movimento de análise e problematização da *meta 1* do PME, que aborda a universalização do atendimento à pré-escola e ampliação das vagas para a creche, nos reportamos aos indicativos

---

2 Fonte: Estado, Região e Brasil – PNAD – 2015. Texto disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>. Acesso em: 22 fev. 2020.

populacionais referentes à faixa etária da Educação Infantil e ao número de matrículas efetivadas na cidade, dados que compõem o texto legal do segundo Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015/2024 (Lei n. 1067/2020), conforme tabela abaixo.

**Tabela 2 – Quantitativo da população infantil gonçalense / nº de matrículas efetivadas na rede municipal e privada**

QUANTITATIVO DA POPULAÇÃO INFANTIL GONÇALENSE /Nº DE MATRÍCULAS EFETIVADAS NA REDE MUNICIPAL E PRIVADA						
Educação Infantil						
Rede	População de 0 a 3 anos em 2010	População de 0 a 3 anos em 2014	Nº de matrículas em 2014	População de 4 a 5 anos em 2010	População de 4 a 5 anos em 2014	Nº de matrículas em 2014
Municipal	46.185	47.821	801	26.053	Aproximadamente 28.000	3424
Privada			3878			12078
Total			4679			15502

Fonte: Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015/2024.

Com base na tabela acima, é possível constatar que a cidade de São Gonçalo/RJ apresentou uma estimativa populacional (2014) em torno de 75.821 (setenta e cinco mil e oitocentas e vinte e uma) crianças pequenas, na faixa etária de atendimento na Educação Infantil, entre 0 e 5 anos. Entretanto, observamos no ano de 2014 um total de 20.181 (vinte mil e cento e oitenta e uma) matrículas efetivadas na Educação Infantil (creche e pré-escola), distribuídas da seguinte forma: 15.956 (quinze mil e novecentos e cinquenta e seis) matrículas realizadas pela *rede privada* e 4.225 (quatro mil e duzentos e vinte e cinco) na *rede pública* municipal de ensino. Entretanto é possível constatar que cerca de 55.640 (cinquenta e cinco mil seiscentos e quarenta) crianças na faixa etária de atendimento na Educação Infantil (0 a 5 anos) não apresentaram registro de matrículas na rede pública e nem na rede privada de ensino.

Ainda em observância aos dados indicados na Tabela 2, as matrículas e número de escolas destinadas ao atendimento da Educação Infantil na cidade de São Gonçalo/RJ apresentavam um quantitativo muito superior de matrículas efetivadas e número de instituições pertencentes à *rede privada de ensino* em comparação com as matrículas e instituições que compõem a *rede pública municipal*. Ao analisar os dados apresentados entendemos que a rede privada de ensino na cidade é a que mais oferece atendimento para a Educação Infantil.

Nesse sentido, apesar dos dispositivos legais promulgados nos últimos 30 anos que dispõem sobre o direito à Educação Infantil e suas especificidades de atendimento, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n. 8.069, de 1990) (BRASIL, 1990a) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN – Lei n. 9.394, de 1996) (BRASIL, 1996)], percebemos o quantitativo expressivo de crianças pequenas na cidade de São Gonçalo/RJ que nos parece estar à margem do direito à educação, determinado em lei, porém, ainda não foi garantido, nem universalizado.

No ano de 2017, o documento *Relatório de Avaliação do segundo Plano Municipal de Educação (2015/2014) – PME* – de São Gonçalo/RJ, Lei n. 1067/2020, apresentou o indicativo de que a maior parte das matrículas públicas municipais na Educação Infantil, em São Gonçalo/RJ, estaria sendo realizada pelas creches conveniadas com a prefeitura,<sup>3</sup> apontando, ainda, que algumas dessas creches não contemplam os padrões estabelecidos nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006).

Nesse contexto, o relatório indica que, de cerca das 4.573 (quatro mil e quinhentos e setenta e três) matrículas públicas municipais na Educação Infantil (creche e pré-escola) na cidade de São Gonçalo/RJ, conforme Censo Escolar (2016) – INEP, 2.995 (duas mil e novecentos e noventa e cinco) foram efetivadas nas 32 creches convenia-

---

3 A Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ realiza convênios com as creches comunitárias, via termo de fomento por meio de chamamento público, publicado em Diário Oficial.

das com o município, e apenas 1.578 (um mil e quinhentos e setenta e oito) nas escolas/UMEI<sup>4</sup> municipais. Dessa forma, o *Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação/SG* (2015/2024) identificou que o quantitativo de vagas ofertadas pela rede municipal de ensino é insuficiente diante da demanda para atendimento na Educação Infantil (creche e pré-escola) na cidade.

O município de São Gonçalo/RJ, nesse percurso de implementação dos Planos Municipais de Educação (2006/2015) (2015/2024), no que se refere às políticas públicas de expansão para a educação das crianças pequenas, utiliza a estratégia pautada nos termos de conveniamento com entidades filantrópicas, que se declaram sem fins lucrativos, caracterizando uma alternativa de baixo custo para os cofres públicos, além de referendar a redução da responsabilidade do Estado, favorecendo a iniciativa privada, na cidade, através de repasses do orçamento público a essas instituições.

Os dados apresentados no referido Relatório de Avaliação indicaram o resultado de 22, 4% no atendimento à pré-escola (4 e 5 anos) e de 12,8% no atendimento à creche (0 a 3 anos), nos três primeiros anos de vigência do PME/SG (2015/2024), constatando o não cumprimento da *meta 1*, referente à universalização do atendimento à pré-escola (4 e 5 anos), como também no âmbito da ampliação no atendimento à creche (0 a 3 anos), no prazo determinado pelo PME/SG (2015/2024). O respectivo relatório aponta, ainda, a importância e a necessidade de investimento para a construção de creches, com vista ao atendimento nas escolas/UMEIs municipais, com equidade e qualidade, buscando a diminuição gradativa dos convênios.

Os dados do relatório de base (INEP/2014), em confronto com os dados do *Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação*, realizado em 2017, apresentam um decréscimo significativo no resultado quantitativo do atendimento à Educação Infantil, no município de São Gonçalo/RJ.

---

4 Unidades Municipais de Educação Infantil.

**Tabela 3 – percentual de atendimento**

<b>Plano Municipal de Educação</b> Lei nº 56/2006 Período: 2006/2015		<b>Plano Municipal de Educação</b> Lei nº 1067/2020 Período: 2015/2024	
Educação Infantil	Percentual/INEP 2014	Educação Infantil	Percentual/Relatório Avaliação 2017
Creche	32,7%	Creche	12,8%
Pré-escola	85,9%	Pré-escola	22,4%

Fonte: elaborado pela autora Motta, 2020.

Prosseguindo na análise e observação de ambos os relatórios (INEP/2014 e *Relatório de Avaliação/2017*) percebemos que ocorreu uma redução significativa no quantitativo de atendimento, como também uma divergência referente às informações das porcentagens fornecidas pelo município ao Governo Federal na perspectiva do cumprimento das respectivas metas de universalização e ampliação das vagas na Educação Infantil. O município não apresentou nenhuma justificativa que explicasse os critérios utilizados para o recolhimento e divulgação dos resultados apresentados como também não explicitou a diminuição no atendimento às crianças pequenas na cidade gonçalense.

Nesse sentido, pactuamos com os estudos de Ramos e Schabbach (2012, p. 1291) no âmbito referente à fragilidade do levantamento das informações expostas nas coletas estatísticas, visto que, quando registradas, encontramos “poucos dados disponíveis e, quando existentes, bastante limitados e com periodicidade irregular” o que dificulta a análise da efetivação das metas dos Planos Municipais de Educação/SG (2006/2015) (2015/2024).



## **As políticas orçamentárias e a Educação Infantil: dilemas e perspectivas na esfera local**

A pesquisadora Fúlvia Rosemberg (2003) já descrevera que, nos países dependentes do bloco capitalista, a expansão da Educação Infantil ocorreu via minimização de recursos e com utilização do trabalho comunitário e a baixo custo, cujo modelo chega ao Brasil na década de 1970, propagando e sedimentando o assistencialismo no setor. A reincidência das influências da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e os impactos das reformas educacionais neoliberais, a partir da década de 1990, no Brasil, sob a égide do Consenso de Washington, realimentaram os modelos educacionais “não formais”, com reduzido investimento público, para a educação da pequena infância.

Esse quadro levou à permanência da Educação Infantil à margem das políticas de financiamento educacional. Em outras palavras, a Educação Infantil no país foi historicamente marcada “como uma responsabilidade que o estado ‘dividiu’ com a sociedade civil. (...), resultando em diferentes modelos ‘não-formais’ de atendimento, propagados, de modo especial, nos países de capitalismo dependente, pelos organismos internacionais” (CAMPOS; BARBOSA, 2018, p. 153-154, grifo das autoras). Esse histórico levou ao refluxo das políticas assistencialistas para a Educação Infantil, resultando na “secundarização” (CAMPOS; BARBOSA, 2018, p. 156) dessa etapa educacional.

Apesar da participação da União no financiamento da Educação Básica ter aumentado nos últimos anos, esta ainda é considerada extremamente baixa por alguns estudiosos, como Farenzena (2012), Farenzena e Luce (2014) e Davies (2014), dentre outros, tendo em vista que este é o ente que concentra maior arrecadação de impostos, quando comparado aos demais da Federação. A esse respeito, Davies (2014) faz uma crítica contundente, afirmando que o Governo Federal “tem a maior receita, porém nunca assumiu constitucionalmente oferecer educação básica a toda população, deixando-a a cargo dos estados e municípios, geralmente, menos privilegiados financeiramente” (p. 260).

A despeito dos avanços nas políticas nacionais de financiamento da educação, a partir da CF/88, e da afirmação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelecido na LDBEN n. 9.394/96, a educação das crianças de 0 a 5 anos ainda não havia sido contemplada em uma política nacional de financiamento público educacional até então. Mesmo a partir da significativa “transferência das instituições das Secretarias Municipais de Assistência, como denominadas na época, para as Secretarias Municipais de Educação” (CAMPOS; BARBOSA, 2018, p. 155), a Educação Infantil esteve excluída da contemporânea política de Fundos instituída pelo, então, Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) até o ano de 2006.

Somente a partir do ano de 2007, com a conquista do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a educação das crianças de 0 a 5 anos passou a contar com os recursos da educação. Com sua inclusão no novo Fundo, a Educação Infantil (creche e pré-escola) é incorporada na repartição dos recursos, sendo, pela primeira vez, dotada de financiamento próprio, fato que repercutiu positivamente em sua oferta e qualidade (CRUZ; JACOMINI, 2017).

Cabe destacar que a mobilização da sociedade civil em defesa de uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade foi um fator decisivo para a inclusão, particularmente, das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, na política do FUNDEB. O Movimento Nacional “Fraldas Pintadas” (CANAVIEIRA; PALMEN, 2015; SUCUPIRA, 2005) pode ser apontado como um dos mais emblemáticos em defesa dessa pauta. O PROINFÂNCIA e Programa Brasil Carinhoso (BC) foram outros marcos de políticas indutoras, por parte do Governo Federal, que agregaram investimentos na educação das crianças pequenas, a partir de 2007 e 2012, respectivamente.

Considerando o panorama exposto, passemos a destacar algumas especificidades do atendimento à Educação Infantil, no município de São Gonçalo/RJ, na perspectiva de evidenciar as relações entre poder local e as políticas públicas educacionais (ALVARENGA; TAVARES, 2015), e seus reflexos no financiamento da educação das crianças de 0 a 5 anos, neste município.

Não distante das políticas educacionais para a pequena infância, no cenário nacional, o atendimento educacional às crianças pequenas no município de São Gonçalo/RJ esteve a cargo de iniciativas populares, de cunho doméstico e filantrópico, sobretudo para as parcelas mais pobres da população local. Segundo Tavares (2015),

(...) algumas [creches comunitárias] [conquistaram] convênios com a prefeitura desde 1993. Porém, os convênios firmados ficavam sob a responsabilidade da Fundação Municipal de Apoio à Educação e à Assistência à Infância, órgão vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social. Somente a partir de 2004 os convênios passaram a ser efetivados através da Secretaria de Educação (TAVARES, 2015, p. 76).

Do ponto de vista do financiamento e da expansão da rede pública de educação do município, Neves e Rios (2000) *apud* Senna (2004)<sup>5</sup> afirmam que, apesar do expressivo aumento dos recursos no contexto das políticas de municipalização e descentralização da educação, entre os anos de 1997 a 2000, o município de São Gonçalo/RJ pouco avançou em termos de políticas públicas educacionais. Segundo as autoras, a expansão da rede pública municipal de educação, no período, foi pequena, inclusive, com expressiva redução no número de matrículas na Educação Infantil.

Na mesma perspectiva, Davies (2002) aponta que o significativo aumento da verba vinculada à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), repassada aos municípios por meio do FUNDEF, nesse mesmo período, ou seja, entre 1997 e 2000, não se reverteu, proporcionalmente, na ampliação das matrículas na rede municipal, apesar do aumento de mais de 100% dos recursos que passaram a ser destinados ao município. De acordo com o autor, historicamente, parte dos recursos da educação pública, sob a administração municipal, eram direcionados ao pagamento de bolsas de estudo em escolas privadas, dentre outras destinações.

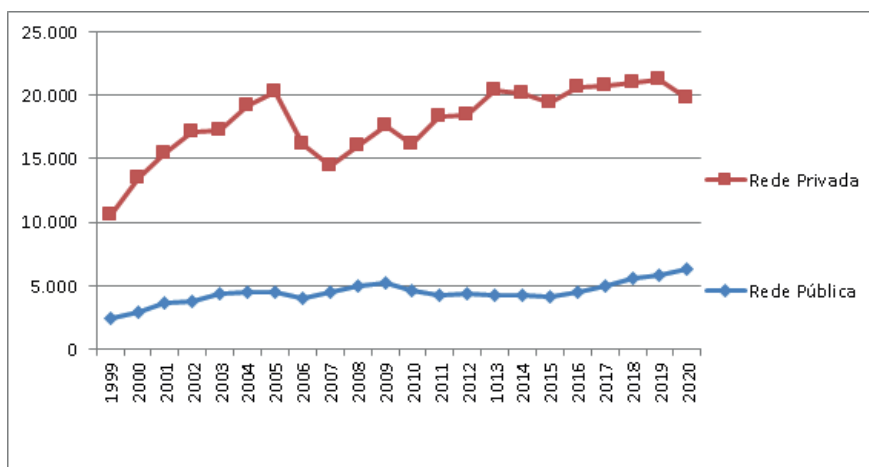
---

5 NEVES, Lúcia Maria Wanderley; RIOS, Beatriz Lugão, 2000. *Relações de poder e a educação em São Gonçalo*. Niterói: Faculdade de Educação UFF. Texto digitado.

Mesmo após a instituição do FUNDEB, em 2007, com os significativos avanços para a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, a partir da inclusão desse segmento na redistribuição dos recursos do Fundo, a rede pública municipal de educação de São Gonçalo ainda apresenta um quadro bastante aquém diante das metas estabelecidas para o atendimento à Educação Infantil, tanto no PNE, quanto no PME.

Abaixo, segue gráfico com o quantitativo de matrículas na Educação Infantil, no município, registradas nas redes pública e privada, em uma série histórica, entre 1999 – a partir de quando os dados de matrículas na Educação Infantil estão disponíveis no sistema – e 2020, de acordo com o INEP (2020).

**Gráfico 1 – Total de matrículas na Educação Infantil  
– São Gonçalo/RJ – 2001-2020**



Fonte: INEP, 2020.

Considerando o gráfico acima, é possível afirmar o histórico desafio para a democratização do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, na cidade de São Gonçalo/RJ. Pode-se destacar que o atendimento à Educação Infantil, na cidade, é realizado, majoritariamente, pela rede privada, conforme já exposto anteriormente. De acordo com dados disponíveis no INEP, é possível constatar que

quadro semelhante ocorre, também, no Ensino Fundamental. Diante deste panorama, pode-se afirmar que o “privatismo” (ARELARO, 2008; MARTINS, 1994), compreendido como uma ideologia social, política e econômica que valoriza a iniciativa e a propriedade privada, bem como as privatizações dos serviços estatais, é uma das principais características da oferta educacional na cidade.

Em pesquisa recente, Davies e Alcântara (2019) constataram um descompasso na oferta educacional em muitos municípios fluminenses que, mesmo com aumento nas receitas, apresentaram decréscimo nas matrículas municipais na Educação Básica, ao mesmo tempo que foi constatado aumento das matrículas nas redes privadas de ensino. Entre os anos de 2007 – primeiro da vigência do FUNDEB – e 2017, o pesquisador afirma que houve aumento expressivo das receitas vinculadas ao MDE em todas as prefeituras, segundo levantamento realizado no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), disponível no sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). É importante destacar que, no mesmo período, 2007-2017, de acordo com Davies e Alcântara (2019), a prefeitura de São Gonçalo obteve um acréscimo percentual de 49,4% na receita vinculada à MDE. Contudo, as matrículas na Educação Básica na rede municipal gonçalense apresentaram decréscimo de -22,8% e aumento na rede privada em 40,9%.

Como já destacado, o município possui uma oferta pequena de vagas para a Educação Infantil na rede pública. Segundo Davies (2015), apesar de possuir a sétima maior receita de impostos de todos os municípios fluminenses e de ter tido ganhos expressivos com o FUNDEB, desde 2007, São Gonçalo permanecia em 2011, em termos percentuais, com a menor rede municipal de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro.

As matrículas municipais na Educação Infantil, [entre 2005 e 2012], diminuíram de 4.511, em 2005, para 4.393, em 2012. O número de matrículas em creche aumentou de 115, em 2005, para 769, em 2012, mas o de matrículas em pré-escolas diminuiu de 4.396, em 2005, para 3.624, em 2012, (...). A consequência da menor presença da

rede municipal de São Gonçalo foi que a rede privada de Educação Infantil era em 2011 a maior do estado [do Rio de Janeiro] em termos percentuais, embora tenha declinado de 15.731 matrículas, em 2005, para 14.004, em 2012. Vale ressaltar que o número de matrículas privadas em creches em São Gonçalo aumentou de 743, em 2005, para 3.149, em 2012 (mais de 2.406), portanto muito mais do que o número de matrículas em creches municipais (+654). Isto significa que a pequena expansão (em termos absolutos) de matrículas municipais em creches favoreceu o crescimento (em termos absolutos) de matrículas em creches privadas (DAVIES, 2015, p. 48).

No que se refere à gestão do FUNDEB / (Novo)FUNDEB, cabe registrar que, no ano de 2018, o município de São Gonçalo/RJ criou o Fundo Municipal de Educação (FME/SG), por meio da Lei n. 857/2018 (SÃO GONÇALO, 2018), que estabelece políticas para aplicação das verbas do Fundo que passam a ser gerenciadas pela Secretaria Municipal de Educação, definindo em seu art. 4º que “são atribuições do Secretário Municipal de Educação de São Gonçalo: I – Gerir o Fundo Municipal de Educação – FME/SG e estabelecer políticas de aplicação dos seus recursos;” (SÃO GONÇALO, 2018). Cabe destacar que o Fundo Municipal de Educação não administra toda receita da educação, limitando-se às verbas do FUNDEB, pois as demais receitas destinadas à MDE, extra FUNDEB, continuam sendo gerenciadas e administradas pela Secretaria Municipal da Fazenda.

Outro elemento a se destacar, no que se refere à oferta de vagas para a Educação Infantil, no município, é o expressivo número de matrículas de crianças de 0 a 3 anos em instituições comunitárias, conveniadas com a prefeitura, chegando a ultrapassar as matrículas, nessa mesma faixa etária, nas unidades da rede pública estatal do município. Em 2014, a população gonçalense de 0 a 3 anos era de 47.821 crianças, aproximadamente (SÃO GONÇALO, 2015), diante do registro de 801 matrículas em creches municipais nesse mesmo ano, contra 3.878 nas creches privadas (INEP, 2014). Esses dados revelam o contingente da população local de 0 a 3 anos historicamente excluído das políticas públicas educacionais no município.

Além do “privatismo” (ARELARO, 2008; MARTINS, 1994) como característica predominante nas políticas educacionais no território gonçalense, seja na expressividade das instituições estritamente privadas, ou na majoritária rede de creches comunitárias, conveniadas com a prefeitura – quando comparadas às unidades da rede pública estatal –, destacamos a presença do atendimento não formal, caracterizado por creches domiciliares e serviços de “mães crecheiras” (DELGADO, 2005; TAVARES; LUCCHESI, 2018; CORREA, 2019), como fortes expressões do atendimento educacional às crianças pequenas gonçalenses, sobretudo, as de 0 a 3 anos de idade.

Destacamos, ainda, o Programa do Governo Federal “Criança Feliz”,<sup>6</sup> assentado no atendimento doméstico e de baixo custo, do qual o município de São Gonçalo é signatário desde o ano de 2016. Entre outras questões, a adesão ao Programa evidencia as concepções assistencialistas, conservadoras e compensatórias nas políticas para a educação da pequena infância, no âmbito municipal, indicando tensões e disputas no campo das políticas públicas para a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e, sobretudo, como direito das crianças e de suas famílias (CORREA, 2019; CAMPOS; BARBOSA, 2018).

## **A Educação Infantil e o (Novo) FUNDEB**

Findo o prazo de vigência do FUNDEB, nos moldes em que o mesmo esteve instituído, até dezembro de 2020, a conquista da Emenda Constitucional (EC) n. 108/2020, após tramitação da PEC 15/2015, na Câmara, e da PEC 26/2020, no Senado, é motivo de comemoração no campo das políticas públicas nacionais de financiamento da

---

6 Política alinhada ao Marco Legal da Primeira Infância. O Programa Criança Feliz foi instituído por meio do Decreto n. 8.869, de 5 de outubro de 2016, e alterado pelo Decreto n. 9.579, de 22 de novembro de 2018. Destina-se às crianças de até 3 (três) anos e suas famílias beneficiárias do Bolsa Família e crianças de até 6 (seis) anos e suas famílias beneficiárias do BPC2. Um dos principais eixos do Programa é o atendimento através de visitas domiciliares realizadas por visitadores. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/crianca-feliz/crianca-feliz/conheca-o-programa>. Acesso: 24 jan. 2020.

Educação Básica. A garantia do FUNDEB como Fundo permanente, através de sua inclusão na CF/88 por meio da EC n. 108/20, é fundamental para a democratização da educação pública no país. Contudo, tanto a tramitação para que se chegasse à EC n. 108/2020, quanto o processo de regulamentação do Fundo, através do Projeto de Lei (PL) n. 4.372/2020, foram alvos de ofensivas dos setores liberais na disputa pelo orçamento público, levando a uma luta árdua por parte dos vários segmentos e representantes da sociedade civil em busca de mobilização e diálogo com parlamentares, em prol da garantia da destinação dos recursos públicos para a educação pública brasileira.

**No quadro abaixo, apresentamos alguns dos principais avanços conquistados na EC n. 108/20:**

PRINCIPAIS AVANÇOS DO (NOVO) FUNDEB – EC n.108/20	
- Critérios de repasse	- maior equilíbrio nos critérios de repasse;
- Custo Aluno Qualidade (CAQ)	- inclusão do conceito de Custo Aluno Qualidade (CAQ), fundamental para alcançarmos a qualidade desejada na educação, sobretudo, no segmento creche;
- Complementação da União	- aumento da complementação da União de 10% para 23%, até o ano de 2026; essa participação será de forma gradual: em 2021, começará com 12%; passando para 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025 e 23% em 2026.
- Modelo híbrido	- manutenção da primeira complementação de 10%, seguida de uma segunda rodada de redistribuição para os municípios. O modelo híbrido tenta dialogar com o federalismo brasileiro, primeiramente, redistribuindo para os fundos que não atingiram o valor mínimo-ano, mantendo a complementação dos 10%; - depois, para os sistemas municipais localizados nos estados que não recebem a complementação, mas que, ainda assim, não conseguiram chegar ao valor mínimo-ano, redistribuindo mais 10,5% dos recursos para essas redes.
- Educação Infantil	- 50% vai para a Educação Infantil;
- Profissionais da Educação	- 70% vai para o pagamento dos profissionais da Educação Básica;

Fonte: Elaborado pela autora Pessanha, 2021.



Os avanços do (Novo) FUNDEB foram significativos, embora as ofensivas de flexibilização na política do Fundo, por parte do Governo Federal e dos setores conservadores, tenham sido bastante expressivas. A empreitada nas disputas entre o público e o privado no processo de regulamentação do (Novo) FUNDEB mostrou a força das influências dos que lideram a frente liberal, no país, na defesa de amplas reformas nas políticas nacionais de financiamento da educação. O enfrentamento ao relatório de extrema neoliberal de autoria do deputado federal Felipe Rigoni Linhares (PSB-ES) [nomeado pelo presidente da República Jair Bolsonaro relator oficial do PL n. 4.372/2020, que regulamenta o (Novo) FUNDEB<sup>7</sup>] exigiu ampla mobilização da sociedade, diante dos golpes iminentes às conquistas consignadas na recente EC n. 108/20.

Passemos às principais ameaças que rondaram a tramitação e regulamentação do (Novo) FUNDEB.

PRINCIPAIS AMEAÇAS AO (NOVO) FUNDEB – EC n.108/20	
- Pagamento de aposentados;	- vetado, considerando que os recursos para pagamento dos aposentados devem advir de fonte própria;
- Programas Sociais	- vetado o direcionamento de parte do dinheiro do (Novo) FUNDEB “5%” para programas de renda básica popular, do Governo Federal, como o Bolsa Família;
- Salário Educação	- vetado o direcionamento de parte do salário educação para a complementação da União ao Fundo, que condicionava a suspensão de alguns programas educacionais realizados e mantidos pelo FNDE;
- Meritocracia	- discussão do Valor aluno-ano (VAAR) na forma de resultados; - distribuição de 2,5% do Fundo às escolas que apresentassem melhores desempenhos. Isso seria uma contradição, uma vez que o foco do (Novo) FUNDEB é a promoção da equidade, portanto, a minimização das desigualdades educacionais interfederativas.

7 Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/12/10/fundeb-3-grandes-erros-do-relatorio-de-felipe-rigoni-que-precisam-ser-corrigidos-urgentemente/>. Acesso em: 10 jan./2021.

<p>- Parcerias Público-Privado (PPPs)</p>	<p>- transferência de recursos do (Novo) FUNDEB para a rede privada, ampliando e flexibilizando, ainda mais, as possibilidades das políticas de conveniamentos com instituições da iniciativa privada que se declaram sem fins lucrativos.</p>
<p>- <i>Vouchers</i> educacionais</p>	<p>Vetada transferência de recursos do (Novo) FUNDEB para a rede privada, através de disponibilização de <i>vouchers</i> para famílias das camadas populares, com crianças de 0 a 3 anos de idade;</p>

Fonte: Elaborado pela autora Pessanha, 2021.

Dentre as principais investidas na disputa pelo orçamento público educacional, apresentadas no quadro acima, damos destaque aos princípios privatistas e patrimonialistas (ARELARO, 2008; MARTINS, 1994), sustentados por valores conservadores (CUNHA, 2016) na política e no Estado brasileiro. No caso da Educação Infantil, tanto a CF/88, quanto as leis infraconstitucionais que regulamentam a educação e o seu financiamento apresentam brechas que permitem que os recursos públicos educacionais sejam destinados às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que se declaram sem fins lucrativos, através de conveniamento com o Poder Público.

Segundo Davies (2014), a política de conveniamento na legislação brasileira, que permite o escoamento de verbas públicas para os sistemas privados, evidencia o caráter privatista do Estado brasileiro, representando a vitória dos setores liberais em disputa pelos subsídios públicos no campo educacional. Dessa forma, consideramos que essa disputa continua atualíssima, haja vista as investidas no recente processo de tramitação e regulamentação do (Novo) FUNDEB. No caso do município de São Gonçalo, como já mencionado acima, a rede de creches conveniadas acolhe mais crianças de 0 a 3 anos do que a rede pública de ensino que, em números objetivos, não expande.

Nessa histórica indistinção entre o que é dado à esfera pública e à esfera privada, discutir sobre os princípios patrimonialistas e sobre a cultura privatista (ARELARO, 2008; MARTINS, 1994), no Brasil, nos leva a problematizar as mutações das estratégias de privatização

do público, inclusive as formas de cooptação entre o plano “burocrático-racional-legal” (MARTINS, 1994, p. 20) e as velhas formas de administração patrimonialista e clientelista do Estado brasileiro (MARTINS, 1994), materializadas nas práticas de “troca de favores”. Segundo Martins (1994),

A dominação política patrimonial, no Brasil, desde a proclamação da República, pelo menos, depende de um revestimento moderno que lhe dá uma fachada burocrático-racional-legal. Isto é, a dominação patrimonialista não se constitui, na tradição brasileira, em forma antagônica de poder político em relação à dominação racional-legal. Ao contrário, nutre-se dela e a contamina (MARTINS, 1994, p. 20).

A despeito dos avanços do (Novo) FUNDEB, foram evidentes as iniciativas conservadoras e privatistas no processo de regulamentação do Fundo, através das ameaças dos *vouchers* educacionais como um perigo potencial, especialmente na educação das crianças de 0 a 3 anos. Os *vouchers* educacionais configuram o encontro dos fundamentalismos de mercado e religioso (LEHER, 2020) na ofensiva contra a educação pública às crianças pequenas brasileiras. O planejamento do governo e das frentes neoliberais não é aumentar a oferta via expansão de redes públicas educacionais, mas sim via *vouchers*. O propósito da defesa da generalização dos *vouchers educacionais* é extinguir o público, o comum e, sobretudo, os direitos sociais garantidos como dever do Estado.

(...) inicialmente, é preciso grifar, na educação infantil (pois implementada a educação infantil nos municípios, as vertentes fundamentalistas das igrejas pentecostais e neopentecostais, entre outras, se encarregarão de difundir para o restante da educação básica). A perspectiva é que os recursos da educação deixem de ser utilizados pelo Estado, especialmente pelos municípios e pelos Estados e Distrito Federal e sejam repassados diretamente aos pais e responsáveis [pelas crianças]. Unidos de seu *voucher* (cupom, cheque),

os pais [poderiam] escolher “livremente” a escola que [julgassem] mais adequada aos seus filhos. Com isso, paulatinamente, as escolas públicas seriam extintas e a educação básica, atualmente, majoritariamente pública, passaria para a gestão privada. Esse objetivo [esteve] subjacente à protelação, por parte do MEC, da nova Lei do FUNDEB (LEHER, 2020).

Nesse campo híbrido na disputa pelo orçamento público, ressaltamos alguns contextos em que os poderes locais alimentam políticas conservadoras (CUNHA, 2016) e patrimonialistas, sobretudo, nas localidades mais pobres, como é o caso do município de São Gonçalo/RJ. Nesse sentido, fazemos lembrar os mecanismos do clientelismo político (MARTINS, 1994) como expressões da oferta de Educação Infantil, na cidade, compreendido como a política da “troca de favores”, especialmente no segmento creche. Dependente das transferências constitucionais do estado e da União e da redistribuição do FUNDEB, o município apresenta baixa capacidade institucional de atendimento educacional, contexto em que a educação das crianças pequenas sofre inestimáveis impactos.

Ressaltamos que, no mês de março do ano de 2020, nosso país foi acometido com o surto pandêmico da Covid-19. As medidas determinadas pelos Ministérios da Saúde e Educação afetaram diretamente a sociedade brasileira, com especial recorte para a recomendação do distanciamento social para busca inibir a proliferação do vírus. Dessa forma, as instituições escolares em todo territorial nacional e, conseqüentemente, no município de São Gonçalo, tiveram de suspender as atividades pedagógicas presenciais.

Com o passar do tempo, o distanciamento social assumiu configurações preocupantes devido aos impactos negativos provocados nas esferas econômica, política e social. Os efeitos na saúde física e mental dos cidadãos ainda não podem ser amplamente mensurados. Diante de tantas incertezas, de perdas irrecuperáveis e de um país desgovernado, os desafios dos estados e municípios em tempos de pandemia são imensos no âmbito da efetivação dos direitos: à vida, à cidade e à Educação.

As especificidades no atendimento às crianças da Educação Infantil e as suas demandas no contexto de pandemia nos direcionam a diálogos reflexivos, possibilidades e caminhos que envolvem a relação família-escola-criança-comunidade. Assim, uma educação voltada para a formação cidadã compreende as crianças, mesmo as mais pequenas, como protagonistas de suas experiências educativas, em que “todo projeto de Educação Infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças são cidadãos de direitos” (KRAMER, 2003, p. 55). Acreditamos que este fator justifica a continuidade dos nossos estudos e pesquisas no campo do direito e das políticas de financiamento à educação da pequena infância na cidade de São Gonçalo/RJ.

### **Considerações finais: porém provisórias**

A política pública educacional brasileira marcada por ações de descontinuidade não apresenta a Educação Infantil como prioridade em sua agenda, especialmente no que se refere ao acesso das crianças pequenas na faixa etária de creche (0 a 3 anos), que continua tendo o atendimento muito restrito, particularmente no município de São Gonçalo/RJ, onde observamos um número expressivo de matrículas na Educação Infantil em instituições de ensino privadas e inclusive espaços não autorizados para o seu funcionamento.

Entendemos que a garantia do direito à educação às crianças pequenas não se restringe às determinações na Constituição ou em leis ordinárias, mas perpassa, principalmente, pela criação de políticas públicas que assegurem mecanismos de controle e fiscalização por parte de agentes e de representantes da sociedade civil organizada, além da garantia de recursos financeiros para sua operacionalização (CURY, 1998, 2005), uma vez que “a garantia do direito à educação implica recursos para sua oferta” (CRUZ; JACOMINI, 2017).

Ao problematizarmos o direito à Educação Infantil destacando, em nossas análises, a formulação, acompanhamento e efetivação das *metas 2 e 1* dos Planos Municipais de Educação (PME) (2006/2015) – (2015/2024) (SÃO GONÇALO, 2006 e 2015), respectivamente, po-

demos afirmar que a *Universalização da pré-escola e ampliação do atendimento para a creche* encontram-se distantes de se constituírem uma realidade para as crianças do município, na perspectiva *não apenas do acesso mas, também, da qualidade*.

Nosso exercício reflexivo e problematizador nos leva a inferir que as políticas de financiamento educacional, especialmente, o FUNDEB / (Novo) FUNDEB, recentemente tornado permanente através da Emenda Constitucional (EC) n. 108/2020 e regulamentado por meio do Projeto de Lei (PL) n. 4.372/2020, apesar de se constituir um avanço importante para a democratização do direito à educação das crianças pequenas, ainda necessita viabilizar maior equalização de recursos, a fim de garantir, às crianças pequenas gonçalenses, acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, principalmente para a faixa etária de creche, 0 a 3 anos de idade.

No panorama apresentado sobre o direito à cidade e o direito à Educação Infantil, em São Gonçalo/RJ, registramos que a cidade tem sofrido impactos dramáticos, na atual conjuntura da pandemia da Covid-19, tanto na saúde, quanto na economia e na educação. A retração das atividades econômicas, fortemente concentradas no setor de serviços e do comércio, imprime um horizonte sombrio ao orçamento municipal, resultando na queda de arrecadação de impostos, o que impacta na oferta dos serviços públicos na cidade, uma vez que a tributação das atividades econômicas é fundamental para essa oferta.

Mediante as considerações tecidas neste artigo, principalmente as que se referem aos principais entraves para a garantia do direito à cidade e à Educação Infantil para a pequena infância gonçalense, compreendemos ser cada vez mais importante, tanto política quanto epistemicamente, investigar os processos produzidos pelas “forças vivas nos territórios, interrogando-as, aprendendo com elas na perspectiva do enfrentamento das desigualdades sociais” (TAVARES, 2020), sobretudo no que diz respeito ao direito das crianças pequenas à cidade e à Educação Infantil.

## Referências bibliográficas

- ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. Relações entre poder local e políticas educacionais em contextos de periferias urbanas. *In: ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. (org.s). Poder Local e Políticas Públicas para Educação em periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2015.b
- ANDRADE, E. F. de; GOMES, A. M. Estado federativo brasileiro: implicações na gestão da educação. *Revista Retratos da Escola*, vol. 6, n. 10, p. 133-154, jan.-jun. /2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 04 de maio./ 2020.
- ARELARO, Lisete Gomes. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. *In: ADRIÃO, Teresa; e PERINI Vera (org.s). Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008.
- ARENDDT, H. *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 1995.
- BAKHHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. Hucitec, 2006.
- BRASIL (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação da República Federativa do Brasil. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 08 de março de 2019.
- BRASIL (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 08 de março de 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo escolar.: 2014*. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo escolar.: 2016*. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:, Poder executivoExecutivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação -- PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil:, Poder executivoExecutivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. *Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Organização: Ricardo Lovatto Blattes . – 2. ed . – Brasília : MEC, SEESP, 2006.
- BRESSER-PEREIRA; L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, ano 47, vol. 120, n. 1, ano 47, p. 07-40, jan.-abr. /1996. Disponível em: <https://revista.ena.gov.br/index.php/RSP/article/view/702/550>. Acesso em: 10 de jan. /2021.
- CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. O mito de Sísifo e a Educação Infantil: inconformismo, resistência e luta. *In: ABRAMOWICZ, A.; HENRIQUES, A.*

- C. (org.s). *Educação Infantil: A luta pela Infância*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2018.
- CANAVIEIRA, F. O.; PALMEN, S. H. de C. Movimentos Sociais e a luta pela educação infantil. In: GEPEDISC – Linha Culturas Infantis. *Infâncias e Movimentos Sociais*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. (GEPEDISC – Linha Culturas Infantis.)
- CASA FLUMINENSE. *Mapa da Desigualdade*, 2020. Disponível em: [https://www.casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/mapa-da-desigualdade-2020-final\\_compressed.pdf](https://www.casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/mapa-da-desigualdade-2020-final_compressed.pdf). Acesso em: 22 nov. 2020.
- CORREA, Bianca. Educação na primeira infância: direito público x capital humano. In: CÁSSIO, Fernando. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CORSARO, Willian Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.
- CRUZ, R. E. da; JACOMINI, M. A. Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 98, n. 249, p. 347-370, maio-ago. 2017.
- CUNHA, L. A. *O Projeto Reacionário de Educação*, 2016. Disponível em: [http://www.luizantonioacunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd\\_livro.pdf](http://www.luizantonioacunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf). Acesso em: 28 de dez. /2020.
- CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF, 1998, p. 9-15. v. 2., p. 9-15.
- CURY, C. R. J. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. *Educação & Realidade*, vol. 43, n. 4, p. 1217-1252, out.-dez. /2018.
- CURY, C. R. J. Política inclusiva e compensatória na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>
- DAVIES, N. A relação entre União, estados e municípios na educação: colaboração, subordinação ou omissão/irresponsabilidade compartilhada? In: ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. (orgs.). *Poder Local e Políticas Públicas para Educação em periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2015.
- DAVIES, N. Alguns desafios do Financiamento da Educação. *Revista Pedagógica*, vol. 17, n. 33, p. 251-267, jul.-dez. /2014.
- DAVIES, N. O financiamento da educação estatal no Brasil: velhos e novos desafios. *RBPAE*, vol. 16, n. 2, p. 159-176, jul.-dez. /2000.
- DAVIES, N. Para onde vai o dinheiro da educação em São Gonçalo? Perda foi superior a R\$ 13 milhões em 2000. *Relatório de Pesquisa*. Niterói: Faculdade de Educação UFF, 2002. Texto digitado.
- DAVIES, N.; ALCÂNTARAR, A. B. Descompasso na educação básica no Estado do Rio de Janeiro: receitas dos governos crescem, porém matrículas



- públicas caem. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 16, n. 45, p. 31-54, 2019.
- DELGADO, A., C. C. Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças? *RBE*, n. 28, p. 151-164, jan.-abr. /2005.
- FARENZENA, N. A assistência financeira da União às políticas educacionais locais. *Revista Retratos da Escola*, vol. 6, n. 10, p. 105-117, jan.-jun. /2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 04 de maio. /2020.
- FARENZENA, N.; LUCE, M. B. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, L. M. (org.). *Avaliação de políticas públicas*. Porto Alegre: UFRGS: CEGOV, 2014. (Capacidade Estatal e Democracia.)
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). Censo Escolar. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em 27 de abril de 2019.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico*, 2020.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020). Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 27 abr. 2019.
- KRAMER, Sônia. Direitos da criança e o projeto político de educação infantil. In: BASÍLIO, Luiz Cavalieri.; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Ed. Moraes, 1991.
- LEHER, R. ““Vouchers”” educacionais: encontro de fundamentalismos na ofensiva contra a escola pública. *Portal Carta Maior*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FEducao%2F-Vouchers-educacionais-encontro-de-fundamentalismos-na-ofensiva-contra-a-escola-publica%2F54%2F46349#.Xi14rWFL4bp.whatsapp>. Acesso em: 10 de fev. /2020.
- MACHADO, M. S. K. O imaginário urbano. In: BRECIANNE, M. E. (org.). *Palavras da Cidade*. Porto Alegre: Edit. da UFRGS, 2002.
- MARTINS, J. S. *O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 1994. (Coleção Labhoi.)
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; RIOS, Beatriz Lugão, 2000. *Relações de poder e a educação em São Gonçalo*. Niterói: Faculdade de Educação UFF. Texto digitado.
- PINTO, J. M. R. Financiamento da educação básica: a divisão de responsabilidades. *Revista Retratos da Escola*, v. 6, n. 10, p. 155-172, jan.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 4 maio 2020.
- RAMOS, M. P; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1.271-1.294, set./out. 2012.
- ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pro-Posições*, v. 14, n. 1 (40), p. 177-194, jan./abr. 2003.

- SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1996.
- SÃO GONÇALO (RJ). PREFEITURA. *Lei nº 56. de 01/08/2006*. Plano Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ – 2006/2015.
- SÃO GONÇALO (RJ). PREFEITURA. *Lei nº 1067/20, que alterou a Lei nº 658/2015, de 09/12/2015*. Plano Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ -- 2015/2024.
- SÃO GONÇALO. **Lei nº 857/2018**. Dispõe sobre a criação do Fundo Municipal de Educação – FME/SG; D.O.E. - 12/07/2018 [https://servicos.pmsgv.rj.gov.br/diario/2018\\_07\\_12.pdf](https://servicos.pmsgv.rj.gov.br/diario/2018_07_12.pdf) Acesso em 20 de julho de 2018.
- SENNA, M. C. M. *Racionalidade Técnica e Lógica Política: um estudo sobre o processo de implantação do Programa Saúde da Família em São Gonçalo-RJ*. 2004. (Tese de (Doutorado) – Escola Nacional de Saúde Pública, - Fundação Instituto Oswaldo Cruz (Fiocruz), Rio de Janeiro, 2004.
- SOUZA, D. B de; ALCÂNTARA, A. B. Planos Municipais de Educação metropolitanos: desafios ao acompanhamento e avaliação local. *Perspectiva.*, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 758- 783, jul./set. 2017.
- SOUZA, D. B; ALZIRA, B. A.; VASCONCELOS, M. C. C. Previsões do regime de colaboração na gestão da educação em São Gonçalo (RJ): uma análise exploratória pautada no Plano Municipal de Educação. In: ALVARENGA, M. S. de; TAVARES, M. T. G. (org.s). *Poder Local e Políticas Públicas para Educação em periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2015.
- SUCUPIRA, F. “Fraldas Pintadas” reivindicam inclusão das creches no Fundeb. *Portal Carta Maior*. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Idades-da-Vida/%27Fraldas-pintadas%27-reivindicam-inclusao-das-creches-no-Fundeb/13/3311>. Acesso em: 10 de jan. /2021.
- TAVARES, M. T. G. Movimentos sociais e creche comunitária no Rio de Janeiro: a luta por creches em São Gonçalo. In: Vários/as autores/as. *Infâncias e Movimentos Sociais*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. (GEPEDISC – Linha Culturas Infantis.)
- TAVARES, M. T. G. *Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã*. 2003. Tese (Doutorado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.
- TAVARES, M. T. G.; LUCCHESI, J. C. A cidade como um livro de espaços: lendo e pensando a cidade com a(s) infância(s) de creches comunitárias do Rio de Janeiro. In: CARREIRO, H. J. S.; TAVARES, M. T. G. (org.). *Estudos e pesquisas com o cotidiano da educação das infâncias em periferias urbanas*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.
- TAVARES, Maria Tereza Goudard. Pensando outras gramáticas formativas e a escola em tempos de exceção. In: ANPED (GT 06), 25/5/2020.

## Sobre as/os Autoras/es

**Adilson De Angelo:** Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Doutor em Educação pela Universidade do Porto e estágio pós-doutoral na Universidade do Minho, sob a orientação do Professor Doutor Manuel Sarmiento. Coordena o “Laboratório de Educação e infância – LABOREI” e o “Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas” na UDESC. E-mail: [adilsondeangelo@gmail.com](mailto:adilsondeangelo@gmail.com).

**Adriana Alves da Silva:** Professora, pesquisadora, palhaça. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP, com estágio de doutorado sanduíche (PDSE/CAPES) na Itália, junto à Università degli Studi Milano-Bicocca, mestre em Multimeios (Depto. de Cinema) e licenciada em Pedagogia. Atua com ensino, pesquisa e extensão no âmbito do “Laboratório de Educação e infância – LABOREI” e o “Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas” na UDESC e no Gepedisc Culturas Infantis na UNICAMP. E-mail: [silvadida07@gmail.com](mailto:silvadida07@gmail.com).

**Aline Helena Mafra-Rebello:** Professora do Departamento de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense-IFC/Campus Camboriú. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, sediado na UFSC, e do Coletivo CIRANDA – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas, sediado na UDESC. E-mail: [ahelenamafra@gmail.com](mailto:ahelenamafra@gmail.com).

**Alisson Souza Corrêa:** Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pesquisador da linha de pesquisa Rede de estéticas, culturas e formação na/da cidade – RECIDADE, do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (CNPq/FURG). E-mail: [alissonpixain95@gmail.com](mailto:alissonpixain95@gmail.com).

**Ana Lúcia Goulart de Faria:** *Criancista, criançóloga*, antifascista, marxista, Paulistana desvairada, pedagoga, professora permanente, colaboradora aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenadora da linha Culturas Infantis do Gepe-disc. Membro do Fórum Paulista de Educação Infantil. Ex-membro do Conselho Municipal de Educação de Campinas. Atua nas áreas de Pedagogia e Formação Docente, quase exclusivamente na primeira etapa da Educação Básica, na Educação Infantil, em creches e pré-escolas, na Pedagogia da Infância, com abordagem nas Ciências Sociais. Foi membro do Colegiado docente do Doutorado da Università Degli Studi di Milano-Bicocca (2010-2018). Atualmente desenvolve três projetos de pesquisa sempre na intersecção de idade, gênero, classe social, relações étnico-raciais no Brasil e na Itália (com a Università degli Studi de Milano-Bicocca) e na Suécia (na rede Municipal de Lund). E-mail: [cripeq@unicamp.br](mailto:cripeq@unicamp.br)

**Ana Roberta Machado Siqueira:** Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pesquisadora da linha de pesquisa Rede de estéticas, culturas e formação na/da cidade – RECIDADE, do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (CNPq/FURG). E-mail: [aanamsiqueira@gmail.com](mailto:aanamsiqueira@gmail.com).

**André Tinoco de Vasconcelos:** Professor da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). Coordenador do Grupo Geografia nos Anos Iniciais e Educação Popular (GAIEP/FFP-UERJ) e pesquisador nos grupos Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais (NEGRAM) e Centro de Documentação, Informação e Pesquisa sobre Ensino de Geografia (CEDIPE-GEO). E-mail: [andretinocouerj@gmail.com](mailto:andretinocouerj@gmail.com).

**Caroline Trapp de Queiroz:** Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede privada. Professora de História do Brasil no Pré-vestibular social do SINTUPERJ (UERJ). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. E-mail: trapp.queiroz@gmail.com.

**Carmen Lúcia Vidal Pérez:** Doutora em Educação pela USP. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Memória e Cotidiano – GEPEMC/UFF. E-mail: clyperez@gmail.com.

**Clara Regina Moscoso:** Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). Pesquisadora no Grupo Geografia nos Anos Iniciais e Educação Popular (GAIEP/FFP-UERJ). Professora do Ensino Fundamental I na rede privada do município de São Gonçalo-RJ. E-mail: clara-moscoso86@gmail.com.

**Cleriston Izidro dos Anjos:** Professor do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Coordenador do GEPPECI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (CNPq/UFAL). Integrante da Frente Nordeste Criança (Representação Alagoas) e da Rede Infâncias Negras. E-mail: cianjos@yahoo.com.br.

**Cristina Muniz:** Professora coordenadora do laboratório Brinquedoteca ISERJ; mestre em Educação Física e doutora em Educação; integrante do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC/UERJ). E-mail: crissotomuniz@gmail.com.

**Emanuele Dias Lopes:** Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação e Tecnologia PPGEduc/IFSul – Campus Pelotas. Professora alfabetizadora na rede municipal do Rio Grande, RS. Integrante da linha de pesquisa Rede de

estéticas, culturas e formação na/da cidade – RECIDADE, do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (CNPq/FURG). E-mail: manudlopes@gmail.com.

**Ermelinda Moutinho Pataca:** Professora Associada na Faculdade de Educação da USP. Atua nas áreas de Ensino de Geociências, Educação Ambiental e História das Ciências. Editora da *Revista Brasileira de História da Ciência* e Coordenadora do Museu da Educação e do Brinquedo (MEB – FEUSP). E-mail: ermelinda.pataca@usp.br.

**Fabiana Nery de Lima Pessanha:** Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ. Pedagoga na Rede Municipal de Educação de Niterói (FME) e na Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC/RJ). Integrante do Grupo de pesquisa GIFORDIC (FFP/UERJ). E-mail: pessanhafabi@gmail.com.

**Fabiane Florido de Souza Lima:** Doutoranda no PPGEdu/GPPF/UNIRIO. Professora das infâncias e atualmente diretora da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Vinicius de Moraes, localizada no Sapê, na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Venho me dedicando a estudar e pesquisar com os coletivos – infantis e adultos – da UMEI a participação na gestão democrática da educação infantil. E-mail: fabianeflorido@gmail.com.

**Fabricia Viviane Carla:** Graduação em Ciências Sociais – Universidade Estadual Paulista (UNESP – Campus Marília). Mestrado e Doutorado em Ciências Política – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora de Sociologia do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS, Campus de Ponta Porã). Pós-Doutora em Educação p/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). E-mail: fabriviviane@gmail.com.

**Flávia Carolina da Silva:** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Educação (PPGE-UFPR) e

graduada em Pedagogia (UFPR) com período sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Coimbra (UC – Portugal). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Observatório de Culturas e Processos Político-Pedagógicos (OCUPP), ao Grupo de Estudos Território, Educação e Cidade (TECI) e ao ErêYá. E-mail: flavia1140@gmail.com.

**Jader Janer Moreira Lopes:** Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq. E-mail: jjanergeo@gmail.com.

**Juliana Oliveira Borges:** Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Professora dos Anos Iniciais do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI/UFF). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Memória e Cotidiano-GEPEMC/UFF. Mãe de Carolina e Gabriel Inácio. E-mail: juoborges@gmail.com.

**Karina Rousseng Dal Pont:** Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná/UFPR. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Pesquisadora do Coletivo CIRANDA – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas, sediado na UDESC e do Coletivo Tecendo: cultura arte educação, sediado na UFSC. E-mail: karinardalpont@gmail.com.

**Lilith Neiman:** Graduada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de São Paulo. E-mail: lilithneiman@gmail.com.

**Massumi Guibu:** Arquiteta e pedagoga, mestranda em Educação pela FEUSP, área de concentração Educação científica, matemática e tecnológica; trabalha em escolas públicas há 16 anos, articulando aproximações interdisciplinares entre Ciências e Artes, estimulando registros de experimentos em múltiplas linguagens. E-mail: massumiguibu@gmail.com

**Mairce da Silva Araujo:** Professora Associada da UERJ. Procientista. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Etnicorraciais – ALMEFRE. Pesquisadora do Vozes da Educação: Memória, História e Formação de Professores. E-mail: mairce@hotmail.com.

**Marcia Aparecida Gobbi:** Cientista Social (FFLCH-USP), Mestre e Doutora em Educação (FE-UNICAMP). Professora da Faculdade de Formação da USP. Pesquisadora de temas relacionados à infância, mulheres, cidade e produção de imagens por crianças. Coordena o grupo de estudos e pesquisa “Crianças, praticas urbanas, gênero e imagens.” E-mail: mgobbi@usp.br.

**Marcia Cristina dos Santos:** Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – PPGE/UFPR, na Linha de Pesquisa: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação. Bacharela e licenciada em Ciências Sociais, também pela UFPR. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Observatório de Culturas e Processos Político-Pedagógicos (OCUPP) e ao Grupo de Estudos Território, Educação e Cidade (TECI). E-mail: m\_cris07@yahoo.com.br.

**Maria Cristina Stello Leite:** Cientista Social e Pedagoga. Com Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de São José dos Campos/SP. E-mail: mariastello@gmail.com.

**Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento:** Pedagoga (1981), Mestre (1997) e Doutora (2003) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Pós-doutorado (sociologia da infância) na University of Sussex, UK (2014). Professora Livre Docente Associada (2016). Desde 2007 é docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Trabalha e pesquisa os campos da Educação Infantil, com destaque à creche, e da Sociologia da Infância. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPsi). E-mail: letician@usp.br.



**Maria Tereza Goudard Tavares:** Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores da UERJ/Departamento de Educação. Procientista da UERJ e Professora do Programa de Pós-graduação – PPGedu. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural(GIFORDIC). E-mail: mtg-tavares@yahoo.com.

**Mônica de Souza Motta:** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/ UERJ). Professora Supervisora Educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo/RJ. Integrante do Grupo de Estudos Infâncias, Formação de Professores e Diversidade Cultural (GIFORDIC). E-mail: monica\_mtt2004@yahoo.com.br.

**Nádia Massagardi Caetano da Silva:** Doutoranda no programa de pós graduação em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Mestra em educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, na área de “Educação, conhecimento, linguagem e arte”. Possui graduação em pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP. Atualmente é professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) onde atua como Professora de Educação Infantil (EBTT). Tem como interesse de estudo as crianças em suas diferentes manifestações e experiências de infância, em especial as crianças Guarani Mbya, com as quais desenvolve pesquisas. E-mail: nmassagardi@gmail.com.

**Patricia Gonçalves Bastos:** Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ. Professora concursada da Fundação Municipal de Educação (FME) do município de Niterói. Participa do Grupo de pesquisa GIFORDIC/ FFP/UERJ. E-mail: patgbastos@gmail.com.

**Rita Marisa Ribes Pereira:** Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas e Doutora em Ciências da Educação pela Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância e Cul-

tura Contemporânea. Procientista UERJ / FAPERJ e Bolsista de Produtividade do CNPq. Organizadora dos livros *Infância em Pesquisa, Infância, Juventude e Educação* e *Infância Crônica*, pela NAU Editora. E-mail: ritaribes@uol.com.br.

**Ruttyê Silva de Abreu:** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/UERJ). Professora das Infâncias e de Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Maricá/RJ. Integrante do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Etnicorraciais – ALMEFRE/ FFP/UERJ. E-mail: ruttie@gmail.com.

**Sara Rodrigues Vieira de Paula:** Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/CNPq/UFJF/UFF). Áreas de interesse: Geografia da Infância e das Crianças; Educação Infantil; Desenvolvimento Humano e Teoria histórico-cultural. E-mail: saravpaula@gmail.com.

**Solange Pacheco Ferreira:** Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação/UFPR. Mestra em Educação (PPGE-UFPR) e graduada em Pedagogia (PUC/PR). Pedagoga na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Curitiba. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Observatório de Culturas e Processos Político-Pedagógicos (OCUPP) e ao Grupo de Estudos Território, Educação e Cidade (TECI). E-mail: sole\_pacheco@yahoo.com.br.

**Sonia Maria Fernandes:** Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2010) e Mestre em Educação pela mesma universidade (2016). Docente na Rede Municipal de Curitiba (PR) e na Rede Municipal de São José dos Pinhais (PR). E-mail: soniamafer12@gmail.com.

**Thais Coutinho de Barros Coelho:** Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). Pesquisadora no Grupo Geografia nos Anos Iniciais e Educação Popular (GAIEP/FFP-UERJ). E-mail: thaiscoutinhodebarros@gmail.com.

**Thiago Simão Dias:** Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). Pesquisador nos Grupos Geografia nos Anos Iniciais e Educação Popular (GAIEP/FFP-UERJ) e Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT/FFP-UERJ). Atua como Educador Social (Professor Alfabetizador de Adultos) no Instituto Abraço do Tigre (SG-RJ). E-mail: thiago.dias.educ@gmail.com.

**Valéria Milena Rohrich Ferreira:** Professora do Setor de Educação – DEPLAE e PPGE (linha: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação) da Universidade Federal do Paraná. Mestre e Doutora em Educação (História, Política, Sociedade) pela PUC-SP. Estágio pós-doutoral na Universidade Lumière Lyon II, França (Centre Max Weber. Equipe: Modes, Espaces et Processus de Socialisation). Coordenadora do Grupo de Pesquisa OCUPP – Observatório de Culturas e Processos Político-Pedagógicos e do Grupo de Estudos TECI – Território, Educação e Cidade. E-mail: valeriarohrich@gmail.com.

**Vânia Alves Martins Chaigar:** Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora da linha Rede de culturas, estética e formação na/da cidade – RECIDADE, do Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória (CNPq/FURG). E-mail: vchaigar@gmail.com.

