

ORG.: ADRIELLE LISBOA
CARLA VERÔNICA CORRÊA
MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES

INFÂNCIAS EM DEBATE:

A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS EM TEMPOS DE ESPERANÇAR



VOL. 2



Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s),
Formação de Professores e Diversidade Cultural



ORG.: ADRIELLE LISBOA
CARLA VERÔNICA CORRÊA
MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES

INFÂNCIAS EM DEBATE:

A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS
EM TEMPOS DE ESPERANÇAR

VOL. 2

NAU

Rio de Janeiro 2024

Projeto Editorial

Adrielle Lisboa
Carla Verônica Corrêa
Maria Tereza Goudard Tavares

Coordenação Geral

Maria Tereza Goudard Tavares

Revisão de Textos

Miro Figueiredo
Juliana de Oliveira Reis

Projeto Gráfico

Bruno Pimentel

Capa e Editoração

Estúdio Arteônica

Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s),
Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural
UERJ – Faculdade de Formação de Professores – São Gonçalo – RJ
Diretório de pesquisa CNPq Vozes da Educação: Memória, História e
Formação de Professores & gifordic@gmail.com

Produção Editorial**NAU Editora**

Rua Nova Jerusalém, 320
CEP: 21042-235 – Rio de Janeiro (RJ)
www.naueditora.com.br
contato@naueditora.com.br

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

L769i Lisboa, Adrielle; **Corrêa**, Carla Verônica, **Tavares**, Maria Tereza Goudard (org.).

Infâncias em Debate: a educação de crianças em tempos de esperarçar / Organizadoras: Adrielle Lisboa, Carla Verônica Corrêa e Maria Tereza Goudard Tavares; Prefácio de Maria Luisa Bampi. - 1. ed. - Rio de Janeiro, RJ : NAU Editora, 2024.

112 p.; il.; fotografias. (Coleção Infâncias em Debate, v. 2).

E-book: 5 Mb; Pdf.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-8128-129-2.

1. Educação Infantil. 2. Educação Pública. 3. Ensino Fundamental. 4. Formação de Professores I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

CDD 370.71
CDU 377.8

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
---------------------------	----------

• ADRIELLE LISBOA, CARLA VERÔNICA CORRÊA E MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES (ORG.)

PREFÁCIO - ÀS CRIANÇAS QUE CHEGAM AO MUNDO: UM PONTO DE PARTIDA, A NOVIDADE, O COMEÇO E A MUDANÇA	11
--	-----------

• MARIA LUISA BAMPI

PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS: POÉTICAS E POLÍTICAS DA RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS	15
---	-----------

• ADRIANA A. SILVA

POR UMA PEDAGOGIA DA ESCUTA E DA PERGUNTA: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVESSADA POR PAULO FREIRE	22
--	-----------

• DEISE ARENHART, LUÍSA SÁ DO NASCIMENTO E VITÓRIA DE LIMA FERNANDES

LE PETIT FLÂNEUR, LE PETIT FLÂNEUSE: O AMOR PELO ESPAÇO	29
--	-----------

• JADER JANER LOPES

A PARTICIPAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DO CAMPO NA LUTA PELA TERRA NO MST	36
--	-----------

• MÁRCIA MARA RAMOS

EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E PRÁTICAS ESCOLARES PÓS-PANDEMIA: PRODUZINDO QUESTÕES RACIAIS	43
---	-----------

• PATRICIA ELAINE PEREIRA DOS SANTOS, ASHIA PEREIRA DOS SANTOS MONIÉ E MAHIN PEREIRA DOS SANTOS MONIÉ

A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS INCONTORNÁVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA 51

• ADRIELLE LISBOA, CARLA VERÔNICA CARDOSO E MARIA APARECIDA OLIVEIRA

FAMÍLIAS E O DIREITO À CRECHE NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DAS CLASSES POPULARES 60

• CAROLINA SILVA DE ALENCAR E FABIANA PESSANHA

A ESCOLA DA INFÂNCIA COMO UM TERRITÓRIO DO BRINCAR: PENSANDO OS TEMPOS E OS ESPAÇOS COTIDIANOS 67

• CATIA REGINA MONTEIRO SILVA E LUCIANA PEREIRA

PENSANDO INFÂNCIAS E SUAS CULTURAS: POR UMA POÉTICA DE RELAÇÕES 72

• CAROLINE DA SILVA BARBOSA E FLORENTINO MARIA LOURENÇO

NÃO TEM VAGA NA CRECHE? UM OLHAR SOBRE A “GRAMÁTICA DE VIRAÇÃO” DE FAMÍLIAS DE CLASSES POPULARES PARA GARANTIR O DIREITO À CRECHE EM MUNICÍPIOS DO LESTE FLUMINENSE 78

• DEBORA BAPTISTA MENDONÇA BRAGA, MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES E PATRICIA GONÇALVES BASTOS

O QUE NOS ENSINAM AS CRIANÇAS? O ENCONTRO COM AS INFÂNCIAS EM PERSPECTIVA 85

• NAILA PORTUGAL E NAYARA ALVES MACEDO

“EFEITOS DE LUGAR”: FAVELAS E LIXÕES 91

• MARIA DE FÁTIMA R. V. MACHADO E MATHEUS CABRAL R. CORRÊA

CRIANÇAS E A (PÓS) PANDEMIA DA COVID-19: OLHARES DE MÃES PESQUISADORAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO FICAR EM CASA 99

• TAMARA DE OLIVEIRA SILVA, THAIS COUTINHO DE BARROS COELHO E VIVIANE NEVES FIALHO

RETORNAR À ESCOLA NA PÓS-PANDEMIA: POR UMA PEDAGOGIA DO ACOLHIMENTO 106

• MÁRCIA MARY NUNES E MARCELLI BOTTI



APRESENTAÇÃO

É com especial alegria que apresentamos o segundo número da Revista “Infâncias em Debate: A Educação de Crianças em Tempos de Esperançar”, elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas das Infâncias, Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural – GIFORDIC/UERJ/PPGedu. A presente revista se materializa com o propósito de tematizar *Pedagogias da resistência* e da participação da(s) infância(s) em suas múltiplas expressões, seja na escola, nos territórios da cidade, nas lutas pelo direito à terra e pelo direito a uma vida digna e protegida nas periferias urbanas das grandes metrópoles brasileiras, após quatro anos de um cenário complexo e desalentador em nosso País, em função da composição nefasta de um golpe de estado em 2016, a chegada ao governo de coligação de forças fascistas e conservadoras, capitaneadas pela eleição do presidente Jair Bolsonaro (2018-2022) e a pandemia da Covid-19 (2020), cujo término oficial decretado pela OMS ocorreu em maio de 2023, contabilizando um cenário de mais de 760.000 óbitos no Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde em julho de 2023. Nesse sentido, enquanto professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores do GIFORDIC, nossa expectativa se direciona a reconstruir as nossas *energias utópicas e a esperançar!* – após um longo período de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, bem como dos desafios enfrentados nos quatro anos de um “desgoverno” e de políticas de desmontes do Estado democrático e direito no país. A eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2023, mais do que interrom-

per o ciclo de destruição e desmonte da nação brasileira, nos convoca a sonhar e a lutar por outros rumos na história do país. Nesse sentido, somos provocadas a repensar a nossa *práxis* e nos fortalecermos enquanto educadores e educadoras das infâncias a *pensar certo*, conforme nos ensina o patrono da educação brasileira, o mestre Paulo Freire. E abraçadas pelo *tempo do agora*, lançamo-nos ao *desafio miúdo*, inquieto, insubmisso, de provocar o *gosto da esperança*, irmanados pelo desejo de Democracia, de festa, de educação, de liberdade, de criação, de cultura, de terra e fartura para o povo brasileiro.

Lembramos aqui, que no período mais extremo da pandemia da Covid-19, o GIFORDIC se inquietou, na tentativa de *trazer pra perto quem estava distante*, na intenção de não se silenciar e na coragem de não ser sufocadxs pela opressão, e aquilo que nos enfraquece, o pessimismo. Num tempo de aridez e de tristezas profundas como foi o tempo pandêmico, procuramos gestar *pequenas alegrias* e convocamos companheiros e companheiras a renovar a esperança no diálogo e na *educação como prática de liberdade*, compartilhando sentimento de perdas, de lutos e restaurando o vínculo amoroso com a vida. Gestamos assim, uma *poética de ação* com a proposta de encontros virtuais, Os “CONVERSIONICES” e os (WEB)COLÓQUIOS que ocorreram semanalmente, sendo planejados e vivenciados com alegria da partilha e do encontro com o/a Outro/Outra.

Os encontros virtuais de duas horas, realizados sempre às quartas-feiras, no horário das 18 às 20 horas, chamados de Conversionices e (Web)Colóquios foram realizados em plataformas da rede social e foram administrados pelas companheiras e companheiros do grupo.

Que desafio! Quantas aprendizagens! Realizamos cinco Conversionices e dezesseis (Web)Colóquios. Um trabalho intenso, generoso, objetivando diálogos e compartilhamentos com professores/professoras e pesquisadores/pesquisadoras, que nos desafiavam a pensar temas e questões da Educação das infâncias, tendo a educação no período pandêmico pensada com fundamento ético e político, que expressaram a boniteza da convivência, e da troca dialógica de ideias. As temáticas dos encontros versaram sobre questões que atravessam o cotidiano escolar com reflexões sobre a questão da educação étnico-racial e pedagogias antirracista; a gestão democrática da Educação Infantil; as políticas educacionais e suas repercussões no direito à Educação Infantil; as práticas alfabetizadoras emancipatórias; o cotidiano escolar em tempo de pandemia, o direito da(s) infância(s) à cidade em tempos pandêmicos, entre outros temas. Esses encontros foram revigorados com a celebração do centenário do Patrono da Educação no Brasil, o professor Paulo Freire. Nesse período publicamos o livreto *Abracionices* e *Invencionices*, redigido por muitas mãos. Com os livretos buscamos a troca de experiências, a percepção que não estamos isolados em nosso modo de pensar, sentir e agir. Foi um período de uma troca amorosa, na partilha de um tempo que se inventava e se produzia nas brechas do possível.

Desta forma, reunimos *professorxs-pesquisadorxs* tais como, Adriana Alves Silva (UDESC/GEPEDISC), Deise Arenhart (FE/UFRJ), Jader Janer Lopes (UFJF/UFF), Marcia Mara Ramos (MST/GPISD/UERJ), Maria Luisa Bampi (FFP/UERJ, ALMEFRE) e Patrícia Pereira dos Santos (FFP/UERJ, Grupo GENTE) que estiveram conosco nos *Con-*

versionices, potencializando um fundamental processo de ação-reflexão-escrita coletiva no GIFORDIC. E os demais (WEB)Colóquios, resultaram das discussões e das releituras feitas pelos/pelas componentes do Grupo a partir da recepção e *escuta sensível* dos Conversionices. E assim, a partir da escrita em duplas, em trincas foram elaborados nove (9) artigos escritos a partir de muitas mãos e diálogo de muitas ideias.

Escolhemos essa *poética de ação* como um movimento de nos colocar disponível à criação, a dar forma a uma proposta coletiva, que urdiu pensamentos e afetos compartilhados. Nesse movimento, de vida e construção coletiva, nos mobilizamos a lançar a segunda edição da Revista *Infâncias em Debates*. Nesse trabalho miúdo e de tessituras urdidas por muitas mãos, reconhecemos que todo trabalho é fruto de uma poética de ação, que no nosso grupo é sempre dialógica e amorosa, sem negar as tensões e ocultá-las. No segundo volume da Revista do Grupo, nos abrimos às CONVERSIONICES, dialogando com as falas e as reverberações delas em nós, procurando que múltiplos encontros com as infâncias abrissem espaços para diferentes interlocuções com a docência, com o cotidiano escolar; com as políticas de resistência que perpassam pelo direito à terra, ao território, à creche, a uma educação antirracista e por uma *pedagogia da(s) resistências(s)* que se nutra do acolhimento, da amorosidade na relação com os/as Outros/as, na poética das relações e na convivência das crianças com suas famílias. Assim, reiteramos que os textos presentes neste número se constituem a partir das relações entre os campos de atuação de cada pesquisador/pesquisadora, de suas investigações/reflexões teóricas, mas sobretudo, de sua ação política cotidiana,

na qual o verbo esperar se torna matéria prima de uma *poética de ação encarnada* e responsável com a vida e com tudo que é vivente entre nós.

Lembramos a todas e a todos que nos leem, que como nos ensina Paulo Freire, *o futuro não nos faz, nos é que nos refazemos na luta para fazê-lo*. Desejamos que a esperança seja uma forma cotidiana de luta por um digno tempo por vir!

Vamos juntxs e vamos de mãos dadas!
Boa leitura!

Adrielle Lisboa
Carla Verônica Corrêa
Maria Tereza Goudard Tavares
(Organizadoras)





ÀS CRIANÇAS QUE CHEGAM AO MUNDO: UM PONTO DE PARTIDA, A NOVIDADE, O COMEÇO E A MUDANÇA

• MARIA LUISA BAMPI

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire (1997, p. 97)

Dentre as escolhas para prefaciá-lo segundo número da *Revista Infâncias em Debate: A Educação de Crianças em Tempos de Esperançar*, elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC, escolhemos refletir sobre aqueles que, verdadeiramente nos ensinam sobre o *aprenderensinar*¹, seguindo a passos, ainda pequenos, com Paulo Freire. Aprender a caminhar nos endereça a um começo, às crianças e às evidências da necessidade humana de aprender. Ainda no colo, sinalizam preferências a ficarem em posição que possam ter visibilidade, firmeza, ficarem eretos e de estarem de pé, num movimento desejante de aprender a caminhar e conquistar os espaços.

1 A junção de duas ou mais palavras no decorrer do texto, destacadas em itálico, tem a intenção de produzir outros tantos significados/sentidos às palavras.

Como nos ensina Freire, para além da epígrafe, a aprendizagem é sempre uma conquista e um desafio que se realiza através de processos históricos mediados pelo mundo. Observando a conquista das crianças, aprendemos com elas que o desejo de caminhar foi construído com determinação, experimentando, desafiando, superando o desequilíbrio e as quedas, até tornarem-se seres caminhantes. Com Freire e as infâncias, encontramos inspiração para construirmos caminhos de estudo com as *infânciascaminhantes* e seguimos nos constituindo na ação complexa de professores/as e pesquisadores/as em direção à conquista desse desejo primeiro de *sujeitoscaminhantes*.

Além disso, encontramos na *Revista Infâncias em Debate: A Educação de Crianças em Tempos de Esperançar*, nos autores e nas pesquisas com as infâncias, uma consonância nos sonhos que movem os passos de cada um, especialmente a Professora Maria Tereza Goudard Tavares. Sinalizamos encontrar na trajetória de cada trabalho os rastros das vivências, experiências e memórias dos passos daqueles que estão referenciados nas escrituras dos trabalhos, cuja existência se renova em cada um dos que escreveram, dos que leem e dos que lerão os trabalhos com as infâncias das classes populares. Dando asas aos ensinamentos dos mestres, os/as professores/as autores/as da obra resgatam e refletem os passos dados, retocados e seguem “perfilando o objeto ou desvelando a sua razão de ser”, como refere Freire (1981, p. 21), docentes e discentes esperançando novos caminhos que se abrem a cada dia nos *inéditos viáveis* com as crianças, jovens e adultos pluralizando modos de dizer, escrever e fazer na Faculdade de Formação de Professores, nas escolas e na vida.

Receber o convite para essa escrita do prefácio da revista do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC é motivo de celebração da *vidaexperiênciaformação*, posto que, a leitura dos textos ressoam em mim os sinais de vida pulsante das professoras (as) e das crianças. As suas escrituras, leituras e vozes nos atravessam, nos constituem, nos formam e nos transformam.

(Trans) bordamentos...

O encontro com *le petit flâneur*, de Jader Janer Lopes e Paulo Freire, produziu movimento do *ciclo Gnosiológico* dando a ver a mutualidade inseparável entre o educador e o aprendiz no processo de *ensinaraprender*, que sustenta a proposição de educar como prática da liberdade. Além disso, provocaram a emancipação da professora e da *criançasujeito*, que ecoam nas e das leituras das infâncias a partir da metáfora *de criança flâneur*, invisibilizada em suas histórias reafirmando a necessidade de seu aparecimento.

Tais movimentos autorizam-nos a afirmar que a produção e publicização da re-

vista do GIFORDIC propiciam leituras como um exercício às práticas de liberdade ou de emancipação, reafirmando as referências de Butler (2018) sobre os movimentos de ocupação, pois:

Segundo Butler (2018), as práticas de liberdade e emancipação ocorrem na ocupação dos espaços públicos e implicam em uma ação política que requer “o espaço do aparecimento”. Encontramos a presença dos *petits flâneurs* na publicação da *Revista Infâncias em Debate: A Educação de Crianças em Tempos de Esperançar*, evidenciando-se o exercício dos direitos das infâncias em situação de igualdade; outrossim, ocupando os espaços públicos e afirmando que suas vidas e palavras importam.

Podemos aprofundar o exercício desse (trans)bordamento das infâncias na obra de Butler (2018), referenciando Arendt (2016) ao estudar a ocupação do espaço público como uma ação política, nos estudos sobre a *polis*. Para as autoras, a ação política não se dá pela localização física na cidade-Estado, mas sim, pela organização das pessoas:

A liberdade não vem de mim ou de você. Ela pode acontecer, e acontece, como uma relação entre nós ou, na verdade, misturada conosco. (...) Nenhum humano pode ser humano sozinho. E nenhum humano pode ser humano sem agir junto com outros e em condições de igualdade (ARENDDT, 2016 apud BUTLER, 2018, p. 98).

A ação conjunta e o seu verdadeiro espaço está entre as pessoas que vivem juntas com esse propósito, não importa onde elas estejam. (...) A ação e a fala criam um espaço entre os participantes que podem encontrar a sua localização adequada praticamente em qualquer lugar e a qualquer tempo (ARENDDT, 2016, p. 198 apud BUTLER, 2018, p. 82).

O GIFORDIC tem longa tradição de estudos e lutas em prol da educação aos *recém-chegados*, oportunizando que suas vozes sejam ouvidas, valorizadas e respeitadas. Promove ações de direito à cidade, como cidadãos integrantes da sociedade e a sua participação nas ações políticas, estimulando para que participem ativamente das decisões que afetam suas vidas e reconhecendo o potencial que trazem consigo para renovar e criar um mundo melhor.

O reconhecimento e importância da proposta da Revista está em dar voz e visibilidade às crianças das classes populares, reivindicando o direito à *polis*, de ocupar espaços públicos e uma educação pública; coloca em evidência o *petit flâneur*, curioso, atento a tudo e com habilidade única de encontrar beleza, habilidades e interesses nas coisas simples, miúdas e de se envolver profundamente em explorar e ocupar os espaços entre nós. Podem ser citados a criança *Sem Terrinha*, Matheus, reivindicando seu lugar de fala, direitos de brincar, sorrir e lutar; as *petites flâneurs* Hashia e Mahin, que já compreenderam a importância do pertencimento e da conquista do lugar da fala para um *corpocriança* ocupar o lugar público.

Enfim, encontramos aqui o recém-chegado como ocupante da *pólis*, na condição de sujeito, *petit flâneur*, capaz de ocupar os espaços públicos da cidade, encontrando alegria na exploração e observação a nos interpelar sobre o mundo que preparamos para ele; desconstruindo concepções preconceituosas do *infans*, sem fala ou “mudo e relegado à esfera do privado ou do pré-político”, Buthler (2018, p. 98), reivindicando o seu pertencimento político e o direito à ocupação dos espaços públicos em situação de igualdade.

Portanto, o segundo número da *Revista Infâncias em Debate*: nos presenteia com caminhos construídos coletivamente, numa rede de caminhantes que nos dão a ver e memorar a educação, o cuidado com as infâncias e o reconhecimento das crianças, como agentes de mudança e de renovação da sociedade, pois crianças trazem ao mundo outros modos de ver e de pensar.

Parabenizo aos e às autoras (es) desse número da revista, especialmente à Professora Maria Tereza Goudard Tavares, coordenadora do GIFORDIC, Mestre da arte e persistência em assegurar, pensar, ensinar, estimular, pesquisar e cuidar das infâncias, o nosso profundo e eterno afeto, agradecimento e reconhecimento!

O mito do paraíso perdido é o da infância – não há outro. O mais são realidades a conquistar, sonhadas no presente, guardadas no futuro inalcançável. E sem ela não sei o que faríamos hoje. Eu não o sei.

José Saramago (2006)

PARA SABER MAIS

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SARAMAGO, José. *As pequenas memórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Maria Luisa Furlin Bampi

É Doutora em Educação pela Puc de São Paulo, professora Associada da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Campus São Gonçalo, vinculada o Grupo ALMEFRE- Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações étnico-raciais. É docente do Programa de pós-Graduação em Educação -Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PP-Gedu). E-mail: luisa.bampi@uol.com.br

PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS: POÉTICAS E POLÍTICAS DA RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

• ADRIANA A. SILVA

Prólogo

*O Patriarcado é um juiz
Que nos julga por nascer
E o nosso castigo
É a violência que não vês
O patriarcado é um juiz
Que nos julga por nascer
E o nosso castigo
É a violência que vês
Feminicídio (aponta para baixo)
Impunidade pro meu assassino
(aponta para baixo)
Agressão (aponta para baixo)
Violação e Ocultação (aponta para
baixo)
E a culpa não era minha, nem onde
estava, nem o que vestia
E a culpa não era minha, nem onde
estava, nem o que vestia
E a culpa não era minha, nem onde
estava, nem o que vestia
E a culpa não era minha, nem onde
estava, nem o que vestia
O violador eras tu (aponta)
O violador és tu (aponta)
São as Leis, (aponta direita)*

*São os Juízes (aponta esquerda)
É a Sociedade (braço gira)
É o Estado (cruza os braços)
O Estado opressor é um macho
violador
O Estado opressor é um macho
violador
O violador eras tu
O violador és tu
O violador és tu (aponta)¹*

De tempo somos: renascer das cinzas

A Educação de Crianças em Tempos de Esperançar emerge como convite para o debate e reflexão, também se coloca como verbo de ação no movimento vital de insurgência no campo educacional, assim como as feministas chilenas que nos inspiram no prólogo deste ensaio, apontando para uma nação em frangalhos, considerando o trágico contexto de crise sanitária e política que atravessamos no Brasil. Do luto pandêmico da Covid ao trauma pandemônico bolsonarista, no avanço da direita ultraconservadora que escancarou as contradições e perversidades de um país forjado desde sua origem na cultura da violência estrutural capitalista, patriarcal, que é fundamentalmente racista, sexista, genocida.

Nessa conjuntura trágica de morte, inquieta a vida que pulsa no desafio de educar as crianças, a partir de tempos sombrios, mas que são constantemente semeados, como tempos de esperançar e de renascer das cinzas para reexistir como método. É nessa perspectiva como pesquisadora que atua à frente da for-

1 Letra da performance do coletivo feminista Las tesis. Chile : ¿Quiénes son Las Tesis, el colectivo feminista detrás de “El violador eres tú”? Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ZLKNWIrj8Lw>. Acesso em: 10.06.2023.

mação de professoras na educação básica, esperando a educação das crianças, que compartilho um pouco deste percurso metodológico de uma *práxis* educativa na problematização da colonização da infância à luta das mulheres, compreendendo através das perspectivas feministas a cultura da violência como uma cultura patriarcal, que estrutura nossas relações sociais e culturais. Problematizando junto com professoras em exercício as práticas cotidianas opressoras e violentas nas relações de educação e cuidado, refletimos sobre como os conceitos de discriminação e preconceito atravessam sobretudo o campo da Educação Infantil. Visualizamos neste processo a emergente construção de pedagogias descolonizadoras e poéticas de resistência no combate às violências, que atravessem a vida das crianças em toda a sua complexa diversidade, em torno de uma pedagogia da infância brasileira que respeita as diferenças e a luta contra todas as formas de opressão e desigualdade.

Lugar de fala, posicionalidade e processos formativos

Há dez anos venho atuando na frente da formação de professoras/es, da formação inicial em cursos de Pedagogia à formação continuada em redes públicas de uma das regiões mais conservadora do país, trazendo as relações de gênero, no movimento de construir uma educação antipatriarcal, que problematize a divisão sexual do trabalho, as múltiplas formas de violências que recaem sobre corpos femininos e incidem nos altos índices de feminicídio – salientando que o Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo, deixando milhares de crianças órfãs. Vivemos em meio a uma tragédia estarrecedora que nos incita a refletir e se posicionar perante a urgência de um

trabalho formativo de profissionalização e politização da docência com professoras, na sua maioria mulheres, considerando que são a grande maioria na Educação Básica, professoras, educadoras, com ou sem Magistério e/ou Pedagogia em uma perspectiva feminista, sobretudo para compreendemos o quanto o capitalismo e o patriarcado como estrutura social, está na base da teoria feminista da violência (VERGÈS, 2021)

Cabe ressaltar que o debate sobre a formação é uma constante nas políticas públicas de formação de professores no país, mas cabe também refletir sobre como estes processos formativos estão sendo potencializados para promover a nossa emancipação ou para sustentar a reprodução de pedagogias da conformação e subordinação. De que forma, as mulheres que estão à frente da educação e do cuidado contribuem com a manutenção das estruturas de poder: no machismo, racismo, adultocentrismo, reproduzindo no cotidiano preconceitos e múltiplas formas de discriminação que sustentam as violências que somos vítimas?

Nessa proposição, também cabe destacar os desafios, sobretudo na Educação Infantil, que ainda reflete contradições estruturais da cisão entre educar e cuidar, como uma potência política de empoderamento perante as crises de reprodução social, que foram evidenciadas com a crise da pandemia, que trouxe uma centralidade na dimensão do cuidado, categoria fundamental da existência humana, situada no campo do trabalho e da reprodução social, que historicamente vem sendo construída pela divisão sexual do trabalho em uma esfera afetiva, atrelada às formulações subjetivas, controle das emoções, dos mitos em relação ao amor materno, essencialmente da ordem do feminino, pouco, mal ou não remunerado.

Posiciono-me como “intelectual orgânica” e tenho como estratégia política buscar, a partir da *práxis* no campo da educação, especialmente no contexto da formação de professoras, evidenciar a luta por creches como locus histórico do movimento de mulheres, da luta feminista, problematizando a divisão sexual do trabalho como um dos pontos centrais na criação coletiva em torno de pedagogias descolonizadoras.

Nesse movimento reflexivo destaco duas questões centrais no meu trabalho frente à formação das professoras com foco nas relações de gênero por uma educação antipatriarcal: a primeira no resgate que a docência que vem sendo inventada na Educação Infantil é marcada por uma positividade da sua feminização histórica, como revelou a pesquisa de Ana Beatriz Cerisara (1996), há mais de vinte anos, nas complexas tramas da maternagem e dos preconceitos nas relações de educação e cuidado, presentes na divisão sexual do trabalho com contradições e possibilidades. Pesquisa pioneira, ao destacar a positividade do feminino no trabalho docente na creche. (FINCO; SILVA; FARIA, 2018).

Mas nesta direção argumentamos acerca da centralidade do conceito de trabalho, na perspectiva do materialismo histórico, com foco nas contribuições do marxismo feminista, que inspira a compreender os esquemas de opressão e exploração de mulheres, crianças, negros/as, pobres, os/as excluídos/as da história como um dos fundamentos centrais em torno dos desafios da profissionalização e politização docente. Destacando que, nas contradições da feminização da docência na Educação Básica, cabe uma maior reflexão dos processos de como a profissão docente na creche se insere no seio dos movimentos de resistências culturais. (BUFALO, 2009).

A segunda questão trata da construção *praxiológica* em torno de uma pedagogia da infância feminista situada em trajetórias de pesquisa, extensão e articulação política em torno de proposições do Simpósio Temático Creche e Feminismo, no Seminário Internacional Fazendo Gênero, importante evento multidisciplinar na área de gênero e estudos feministas, envolvendo academia e movimentos sociais, realizado periodicamente na Universidade Federal de Santa Catarina. A partir da experiência desse evento, três publicações foram organizadas: *Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora* (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015); *Porque a creche é uma luta das mulheres: inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!* (TELES; SANTIAGO; FARIA, 2018) e *“Isso aí é RACHISMO!” Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras* (SILVA; FARIA; FINCO, 2019) na interlocução com pesquisadoras/es de diversas regiões do país. Divulgações científicas, disponibilizadas gratuitamente para *download* pela Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp, que subsidiam as práticas de formação continuada, sobretudo em torno dos cursos de Gênero, Família e Violências, assim como de Pedagogias da Infância às Poéticas da Resistência.

Também no âmbito da articulação teoria e prática, temos na divulgação científica um contexto de pesquisas acerca das relações de gênero, analisando as culturas infantis e as relações de poder entre as meninas pequenas e os meninos pequenos de 0 a 6 anos, visualizando a pedagogia das relações entre elas/es e entre elas/es e as/os profissionais docentes de

creche e pré-escola, com uma contribuição para um Estado da Arte, publicado nos Cadernos Pagu, em 2006. (FARIA, 2006). Estado da arte em constante movimento, atualizado com pesquisas realizadas até 2016 e ainda esparsas na área da Educação Infantil, com foco na luta feminista e nos estudos de gênero, contribuindo para as modificações no cotidiano da educação da pequena infância e na construção de uma pedagogia não sexista. (FARIA; SILVA; SILVA; FINCO, 2018).

Nessa mesma direção, de evidenciar as resistências – ou, como defende Nancy Fraser (2015), de dar visibilidade e compreender a atualidade complexa da luta de classes nas “lutas de fronteira” – que curam ou nos inflamam de otimismo da vontade, é que também nos inspiramos na maré feminista negra (FIGUEIREDO, 2020), que tem reenergizado de potências da resistência para a construção de novos paradigmas, com outros princípios éticos, estéticos e políticos. Apon-tando a necessidade urgente de um giro epistemológico em torno das tecnologias sociais históricas das mulheres negras de garantir a vida em condições adversas, com criatividade, solidariedade, sororidade, visando às relações de educação e cuidado em coletividades populares, potencializando saberes e fazeres nas creches e pré-escolas brasileiras.

Nesta breve reflexão sobre a práxis nesse percurso formativo, busco destacar a insurgência metodológica da descolonização dos territórios-corpos, reinventando novos modos de ser-estar no mundo, por meio da reapropriação das inúmeras linguagens e das ações que são construídas na educação e em especial na Pedagogia da Infância: pedagogia das relações, pedagogia da escuta, pedagogia da diferença, pedagogia da maravilha, com a indissociabilidade do educar e do cuidar,

do pensar e do fazer, do corpo e da mente, da razão e da emoção, da experiência e do saber. Valorizando a produção das culturas infantis nas continuidades da Educação Infantil com os anos iniciais do Ensino Fundamental, que têm nas infâncias brasileiras potências de produções de conhecimento, por uma *pedagogia macunaímica*, indígena, africana, europeia, híbrida à brasileira: fundamentalmente anticapitalista, antirracista, antipatriarcal e antiadultocêntrica.

Professora, pesquisadora, palhaça em poéticas da resistência

Em busca deste processo de descolonização do meu corpo-território, em 2018 iniciei em Florianópolis os estudos em palhaçaria e comicidade com a atriz, palhaça e produtora cultural Vanderléia Will, fazendo parte desde 2019 do coletivo de treinamento em Palhaçaria AgrupA. Como trabalhos e oficinas mais relevantes de pesquisa e criação deste percurso de formação e atuação artística, destaco a participação em junho/2019 na oficina “Corpo, estado e criação no jogo do palhaço” com a atriz, diretora, e palhaça Silvia Leblon, de SP, em agosto/2019; na “Vivência: Femi-Clown Cabaré Show”, com o Trio das Rachas do DF, dentro da programação do Palco Giratório do SESC, que resultou na apresentação de um cabaré aberto ao público no Sesc Prainha; em setembro/2019, estreamos o Cabaret AgrupA com duas apresentações na programação do 24º Festival Isnard Azevedo; em novembro de 2019 fechamos nossa temporada com apresentação na programação cultural “16 dias de ativismo pelo fim da Violência contra as mulheres” no Teatro da UBRA. Em março de 2022, estreei a aula espetáculo *Conta Catarina* no Sesc Prainha de Florianópolis, monólogo de experimentação artística com direção de Vanderléia

Will. O Conta Catarina foi criado a partir do Edital Aldir Blanc 2021 – executado com recursos do Governo Federal e Lei Aldir Blanc de Emergência Cultural, por meio da Fundação Catarinense de Cultura, na categoria experimentação artística. Trata-se de uma aula espetáculo cênico-autoral de narração de histórias, onde eu, como atriz, a partir das minhas experiências de professora, pesquisadora e palhaça, compartilho com o público um percurso poético de pesquisa e criação em busca da cultura da infância e o estarrecido encontro com a cultura da violência. Apesar da temática densa e dolorosa, com descontração, comicidade e alegria, essa experiência do contar busca trazer ao público a importância de ver, desconstruir, debater, problematizar e transformar a cultura da violência, compreendida como cultura patriarcal, um desafio de luta e cura coletiva, responsabilidade de toda a sociedade.

Trata-se de um desdobramento do Projeto Sapatinhos Vermelhos, que é uma performance que venho experimentando desde 2013, buscando sensibilizar sobre a cultura da violência que atravessa nossas narrativas infantis, livremente inspirada na instalação da artista mexicana Eliana Chauvet, “Zapatos Rojos” (2009 – em processo), um projeto de arte pública e relacional, composta por centenas de sapatos vermelhos que simbolizam um basta à violência de gênero. No percurso de pesquisa e criação, alinhando à cultura da violência que atravessa a cultura da infância, os sapatos encontram-se com o conto “Os sapatinhos Vermelhos”, de Hans Christian Andersen (1805-1875), um escritor dinamarquês clássico da literatura infantil; trata-se da narrativa de horror de uma jovem órfã que é torturada e condenada à mutilação ao desejar ter os seus sapatinhos vermelhos. Insti-

gada a subverter o poder deste símbolo, educar para transgredir tudo que está em movimento, busco outros sapatos vermelhos para compor e reinventar o processo criativo, encontrando-o, então, na arte da palhaçaria, nos tradicionais sapatos de palhaço, confeccionados em couro vermelho especialmente para minha palhaça Sadrica!

Este percurso de pesquisa e criação já supera uma década, foi iniciado em meados de 2012 no doutorado sanduíche na Itália, da busca à pedagogia da infância e da maravilha italiana ao horror da cultura da violência patriarcal no encontro com as Santas Mártires Luzia, Ágata, Barbara e Catarina – que narro na aula espetáculo ‘Conta Catarina’ como feminicídios clássicos do genocídio das mulheres em longa duração, passando pela dor dos feminicídios da pesquisadora da Pedagogia do Movimento Sem Terra, a portuguesa Maria do Fetal, morta por estrangulamento pelo namorado em 01 de janeiro de 2013 (SILVA, 2018) até Alessandra Abdala, 45 anos, professora de Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis, morta a tiros na porta da creche em que trabalhava pelo ex-namorado, policial militar no dia 24 de novembro de 2022.

Eu, a professora, indissociavelmente, se constituiu como pesquisadora, no processo formativo crítico de ser – estar na educação como prática da liberdade, na práxis e busca da emancipação humana que se depara cotidianamente com o horror da cultura da violência que sustenta o sistema capitalista patriarcal e incita em meio às suas contradições, às possibilidades de resistência, do luto à luta; Eu, a palhaça, provoço a reintegração do corpo feminino que, além da dor da morte, incita o riso que cura, reexiste e pulsa a vida.

Epílogo

No meio das trevas, sorrio à vida, como se conhecesse a fórmula mágica que transforma o mal e a tristeza em clareza e em felicidade. Então, procuro uma razão para esta alegria, não a acho e não posso deixar de rir de mim mesma. Creio que a própria vida é o único segredo.

Rosa Luxemburgo

PARA SABER MAIS

BUFALO, Joseane. *Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001)*. Tese de Doutorado. FE Unicamp, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade dos profissionais e educação infantil: entre o feminino e o profissional*. Tese (Doutorado em Educação) - USP, São Paulo, 1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Pequena infância, educação e gênero no Brasil: subsídios para um estado da arte*. *CADERNOS Pagu*. Campinas, p. 279-287, jan/jun 2006.

FIGUEIREDO, Angela. *Epistemologia insubmissa feminista negra decolonial*. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0102, jan./abr. 2020.

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia A.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.) *Creche e*

feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: ALB e Leitura Crítica, São Paulo: FCC, 2015.

FINCO, Daniela; SILVA, Adriana A.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Dossiê: Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas*. *Revista Zero-a-Seis, UFSC*, Florianópolis, v. 20, n. 37, 2018.

FRASER, Nancy. *Por trás do laboratório secreto de Marx. Por uma concepção expandida do Capitalismo*, *Revista Direito & Práxis*. Rio de Janeiro, v. 06, n. 10, 2015, p. 704-728.

SILVA, Adriana A.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. *“Isso aí é Rachismo!” Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para Pedagogias descolonizadoras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. *Lute como uma menina! O verbo é lutar deste o nascimento na vida de meninas e mulheres*. In: ALVARENGA, Marcia S.; TAVARES, Maria Tereza; MACHADO, Rita Fraga. (org.) *Dossiê Rosa Luxemburgo, mulheres, liberdade e revolução*. *Revista Historiae*, Rio Grande, v. 10, n. 1, p. 59-82, 2019.

SILVA, Adriana A.; MACEDO, Elina Elias. *Creche: uma bandeira da despatriarcalização*. In: SILVA, Adriana A. *Niunamenos: feminismo, pedagogias e poéticas da resistência*. *Dossiê Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas*. *Revista Zero-a-seis (UFSC)*, jan-jul, 2018, p. 221-234.

TELES, Maria Amélia A.; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.) *Por que a creche é uma luta das mulheres?* *Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são*

de responsabilidade de toda a sociedade!
São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
p. 145-162.

VERGÈS, Françoise. *Uma teoria feminista da violência*. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

Adriana A. Silva

Professora, Doutora em Educação pela UNICAMP, pesquisadora das infâncias e palhaça, atuando como professora colaboradora da UFSC/Faculdade de Pedagogia e agitadora Cultural nos grupos de pesquisa em Diferenciação Sócio Cultural (GEPEDISC/UNICAMP) e no Laboratório de Educação e Infância (LABOREI/UDESC/SC). Email: rio.adrianas@gmail.com



POR UMA PEDAGOGIA DA ESCUTA E DA PERGUNTA: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVESSADA POR PAULO FREIRE

• DEISE ARENHART

• LUÍSA SÁ DO NASCIMENTO

• VITÓRIA DE LIMA FERNANDES

Introdução

Este texto tem por objetivo refletir a docência na Educação Infantil, a partir de aprendizados construídos junto a uma professora de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro e leituras teóricas sobre a obra de Paulo Freire. Nosso intuito é valorizar a professora da educação básica como formadora e, ao mesmo tempo, aproximar a Educação Infantil das contribuições de Paulo Freire.

Acreditamos que, mesmo Freire não sendo um autor específico do campo da Infância ou da Educação Infantil, sua obra traz princípios que dialogam e fortalecem os movimentos de construção de uma Pedagogia da Infância e as concepções de criança, educação e currículo presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNs de 2009. Assim, é com alegria que propomos esse encontro entre os saberes da professora da educação básica e os saberes da universidade; entre os construc-

tos teóricos/metodológicos das especificidades de uma Pedagogia da Infância e os conceitos da educação libertadora anunciada pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

Essa possibilidade de aproximação com a escola básica e seus sujeitos, especialmente, com as crianças e a professora de Educação Infantil, bem como a sistemática de estudos e reflexões sobre as práticas observadas, se deu mediante a inserção das licenciandas e das professoras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹. Dessa forma, a experiência que trazemos para ser pensada aqui se desenvolveu perante a observação e acompanhamento remoto de uma turma de crianças entre quatro e cinco anos do Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI Aníbal Machado, pertencente à Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no ano de 2020, em plena pandemia da Covid-19.

Se, por um lado, sabemos dos limites que se colocam para a Educação Infantil quando na impossibilidade de as crianças viverem o cotidiano dos encontros presenciais pelas interações, pelo brincar, pelos afetos experimentados de corpo inteiro na relação com o outro e o mundo (BRASIL, 2009), por outro lado, mediante a imprevisibilidade de superação da pandemia, era preciso buscar aprender com a escola possível naquele momento e extrair dali aprendizados que pudessem ser levados para além daquele tempo histórico, mas aprendidos como princípios e concepções que pudessem

1 Estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, o PIBID é um projeto que visa desenvolver parcerias entre instituições de ensino superior com instituições de educação básica, para fomentar a formação inicial do professor através da imersão direta no cotidiano da escola pública.

ser considerados fundamentais para refletir a docência na Educação Infantil.

Assim, tendo como base esse pressuposto, a atuação das licenciandas se constituiu no acompanhamento de uma turma de Educação Infantil de maneira remota uma vez por semana (por encontros virtuais) e em encontros coletivos, (também virtuais), entre as professoras e as licenciandas, cujo objetivo era se dedicar aos estudos, reflexões, problematizações e investigações de questões referentes ao trabalho docente na Educação Infantil. Para tanto, os encontros virtuais da professora com as crianças, além de acompanhados pelas licenciandas, eram gravados e, posteriormente, transcritos e analisados coletivamente. Interessava-nos olhar para a forma como a professora conduzia os encontros com as crianças: como se relacionava com elas? O que priorizava nesses encontros? Que concepções de criança, Educação Infantil e docência era possível perceber nessas relações?

Dentre várias situações sobre as quais refletimos em nossos encontros e considerando o tamanho deste texto, escolhemos dois eventos para trazermos aqui e lançar nossas reflexões. Passamos a eles.

O nascimento da borboleta de asa colorida

Esse evento, marcado pelo nascimento de uma borboleta colorida que nasce diretamente de um ovo, teve seu início quando Estrela², uma das crianças da turma, disse para a professora:

2 Todos os nomes referentes às crianças utilizados neste artigo são fictícios. Essa decisão se deu por não termos consultado as crianças e suas famílias, no tempo em que estávamos em contato com elas, sobre a possibilidade de uso de seus nomes verdadeiros. Por mais que quiséssemos garantir a autoria das falas e ações das

Estrela: Você sabia que eu tenho um ovinho de verdade?

Professora: Ah, um ovinho?

Estrela: É.

Professora: (...) E é um ovinho de quê?

Estrela: (Reflete). Eu não sei, mas quando nascer eu vou saber se é fruta ou animal.

A partir desse diálogo, Estrela dá início a sua história sobre o misterioso ovo, contando-nos o lugar em que o encontrou (em uma caixa de areia amarela no quintal de sua casa), trazendo suposições sobre qual animal o havia deixado lá (cobra, crocodilo, passarinho ou borboleta), sobre o tempo que levaria para esse animal nascer (variando entre curtos e longos meses de espera), entre muitas outras particularidades (como o fato de seu pai ser um colecionador de ovos). Assim, enquanto ela contava sobre sua descoberta, com riquíssimos detalhes para todos que a estavam ouvindo, a professora, desde o primeiro momento, começou a lhe fazer perguntas, tanto como forma de demonstrar seu genuíno interesse no que Estrela tinha a dizer, quanto como forma de instigá-la a nos contar ainda mais sobre sua aventura.

Estrela (sorrindo): Sabia que eu soube que uma borboleta que nasce de ovo, é uma borboleta de asa colorida? Ela nasce de ovo, mas eu não sei se é ela mesmo, porque eu não sei como são os ovos. Mas, quando nascer eu vou tirar uma foto muito boa (demonstra como seria).

Professora: Será que borboletas nascem de ovos? Você tá achando que podem nascer dos ovos?

crianças, consideramos que pelo fato de não termos a autorização, estaríamos ferindo um princípio ético importante nas pesquisas em ciências humanas, a da não exposição da identidade dos sujeitos sem o devido consentimento.

Estrela: É. Só as borboletas de asa caixeira colorida.

Professora: Será que elas nascem dos ovos?

Estrela: Sim, ela nasce de ovos.

[...]

Professora: E aí, a gente vai fazer sabe o quê?

A turma toda fala que não.

Professora: A gente vai esperar para descobrir juntos o que que vai nascer desse ovo aí.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2011) desenvolve vários saberes que considera necessários à prática educativa. Dentre esses, em “Ensinar exige curiosidade”, afirma que “como professor devo saber que, sem a curiosidade que me move, me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino” (idem, p. 62). Mais à frente, diz ainda: “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções (...) na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (idem, p. 64). Essa curiosidade, que revela a inserção de um sujeito inacabado em um processo de busca pelo ainda desconhecido, nos mostra que, quanto mais exercemos a prática de indagar, de duvidar e de aferir novos conhecimentos, mais curiosos podemos nos tornar e mais crítica pode ser a nossa prática.

Estrela dizia que seu ovo era um ovo de “borboleta de asa caixeira colorida” e toda a narrativa criada por ela foi guiada pelas perguntas feitas pela professora. Da mesma forma que a guiavam, essas perguntas alimentavam sua curiosidade e imaginação e, além disso, também instigavam a curiosidade da professora, a nossa – que observávamos a turma – e a das outras crianças que ouviam atentamente a todos os detalhes contados por

ela, participando de maneira ativa naquela conversa.

Professora: E esse ovo, ele “tava” em cima, assim, solto na grama... ou ele estava enterrado e você achou?

Estrela: “Tava” enterrado. Aí, eu vi um negocinho branquinho, porque não “tava” muito enterrado. Ele “tava” com uma parte bem pequena desenterrada...

Professora: Pera aí, deixa eu escrever isso aqui, porque a gente precisa continuar essa história depois. No próximo encontro a gente vai continuar essa investigação.

Estrela: Aqui o ovo. (Revela para a câmera).

Por fim, o ovo era mesmo da “borboleta de asa caixeira colorida” e presenciamos seu nascimento durante o encontro virtual. Quando ela mostra pela câmera o famoso ovo, todos percebem que ele é, na verdade, um ovo de brinquedo. Contudo, mesmo depois da revelação, a professora continuou com suas perguntas instigadoras e o resto da turma continuou prestando atenção ao que Estrela ainda tinha a falar.

Estrela: Ui! Eu acho que tá nascendo, hein. (Todos ficam surpresos).

Professora: Mas já?

Estrela: (Desfruta empolgada). Aham. Esses ovos nascem depois de 6 meses, com mais 5 meses, de 7 em seguidos. E já passaram todos. (Posiciona a câmera para que todos possam ver o bicho nascendo).

Professora: (Entusiasmada). Já passaram todos? Não acredito! Vai nascer, gente!

Estrela: Ai! Deixa eu ver se... (Surpresa). Olha só que lindo!

Professora: Ajuda ele a nascer, Estrela.

Estrela: (Tenta mostrar para a câme-

ra, mas sem sucesso). Abriu aqui. Pronto! Que nenenzinho, olha. (Diz maravilhada).

Professora: Nenenzinho de quê, Estrela? Que a gente não tá conseguindo ver.

Estrela: (Radiante). É uma borboletinha! (...)

Professora: Olha isso, uma borboletinha!

No livro *Por uma pedagogia da pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 2011), escrito em forma de diálogo com Antônio Faundez, Freire faz uma relação entre o ato de perguntar como aquilo que alimenta a curiosidade e mantém viva a existência humana como assombro, risco, transformação, indo na contramão de uma educação burocratizada.

Volto novamente a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas (...) mas reconhecer a existência como um ato de perguntar! A existência humana é, porque se faz perguntando, a raiz da transformação do mundo (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 74-75).

É a pergunta junto com uma escuta ativa que atesta o interesse da professora pela narrativa de Estrela; não se trata de

um momento burocratizado, mas de ação dialógica e responsiva diante da palavra da criança. A possibilidade do nascimento de uma borboleta a partir de um ovo é vista pela professora não como erro ou falta de um saber científico por parte da criança, mas como um novo saber, do campo da imaginação criadora, revestido da boniteza que assombra os limites da realidade para levar todos a acreditarem na possibilidade transformadora da existência. É uma criança de cinco anos que anuncia essa possibilidade, mas é importante notar que ela não está sozinha na construção de seu saber, ao contrário, é encorajada pela atitude indagadora, acolhedora e dialógica da professora.

Para Freire (2011) “outro saber necessário à prática educativa (...) é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Seja ele criança, jovem ou adulto” (ibidem, p. 44). Em nenhum momento a sabedoria e esperteza de Estrela foram subestimadas pela professora ou por qualquer outro integrante daquele encontro. Mesmo após descobrir que o ovo misterioso se tratava, na verdade, de um ovo de brinquedo, a professora continuou a conduzir o nascimento da borboleta até que a menina pudesse mostrar todas as cores de sua nova amiga. Essa autonomia em conduzir o nascimento da borboleta significa o direito de ter seus pontos de vista, escolhas e convicções respeitados por parte da professora. Para Freire, o respeito à dignidade do ser educando é aquilo que nos torna seres éticos em nossa prática.

A apresentação da boneca Sosô

O segundo momento analisado se iniciou nesse mesmo dia e o chamamos de “A apresentação da boneca Sosô”, relacionando-o com os saberes: “Ensinar exige saber escutar” e “Ensinar exige reflexão

crítica sobre a prática”. Enquanto Estrela, do evento anterior, contava empolgada a história sobre seu ovo de borboleta, Alissa ficou, por um longo período, segurando uma boneca na frente de sua câmera. Porém, com toda a animação e movimentação da turma para desvendar os mistérios sobre aquele ovo, ninguém percebeu o seu chamado, nem mesmo a professora.

Envolvida com a história, a docente acabou não percebendo a vontade da criança em compartilhar o brinquedo, acabando por só enxergar o ato da menina, que colocava incessantemente sua boneca em frente à câmera, ao assistir a gravação do encontro posteriormente. Assim, ao rever aquele acontecimento, a professora reflete que poderia ter agido de forma diferente com Alissa. Dessa forma, ela revê sua atitude na próxima oportunidade que teve com a turma, sugerindo que a mesma mostrasse novamente a boneca, se fosse da sua vontade.

Professora: E aí, antes da gente começar... Eu “tava” vendo outro dia o vídeo do outro encontro que a gente falou de natalção e que depois a Estrela contou a história do ovo da borboleta... E aí você pegou uma boneca pra mostrar, não foi Alissa?

Alissa: Aham.

Professora: Só que eu “tava” falando com as meninas (*pibidianas*), que eu não consegui escutar você falar naquela hora. Aí acabou que você não mostrou a boneca que você tinha... que você tinha pego, você não falou. Você quer pegar e mostrar pra gente?

Alissa: Quero, pera aí.

Professora: Ta...

Alissa: Peguei!

Professora: Ah, e quem é? Quem é essa boneca? Quem é essa bebê?

Alissa: O nome dela é Sosô.

A menina, repleta de felicidade com a oportunidade que teve de mostrar a sua boneca, começou a contar as singularidades desta: mostrou à turma o seu carrinho, roupas de sereia e o amor que a boneca tinha por piscina.

Perceber que Alissa precisava de uma maior escuta só foi possível pelo movimento da professora em examinar suas próprias atitudes perante as experiências daquele dia. Como afirma Freire (2011, p. 30), “é por isso que na formação permanente dos educadores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Graças à reflexão e ao saber escutar, a menina teve a oportunidade de ser ouvida e ter seus interesses tidos como importantes. Para Freire, é essa reflexão que nos torna capazes de pensar certo e, conseqüentemente, tornarmo-nos educadores com uma prática educativo-crítica.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) É escutando que aprendemos a falar com eles e é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2011, p. 29-30).

Esse evento nos mostrou que, como educadoras, nem tudo o que acontece nos nossos encontros com as crianças será perceptível aos nossos olhos no mesmo instante em que acontecem. Entendemos

com Freire que todos professores, sejam eles críticos ou não, estão disponíveis aos erros e incertezas sobre a prática que exercem. A diferença, no entanto, entre um professor que aprende enquanto erra e aquele que continua deixando as falhas passarem despercebidas, é a rotina de sempre e continuamente refletir sobre a ação docente que desenvolvem.

Foi através dessa reflexão, tão valorizada nos ensinamentos de Freire para o exercício da docência, que a professora pôde praticar uma escuta que é ainda mais ativa, a partir da compreensão do outro por meio de uma comunicação baseada no respeito. E essa escuta ativa não é só ter disponibilidade para escutar o que o outro tem a dizer, mas também aprender a distinguir o que a criança expressa através dos comportamentos que manifesta, como foi o caso de Alissa. Nessa direção, “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2011, p. 86).

No campo da Educação Infantil, Rocha (2008) tem denominado essa escuta como *auscultação*, uma escuta com todos os sentidos, um estado de presença profunda na relação com o outro; uma atenção intencional – uma *atencionalidade* (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2019) – para perceber e traduzir as linguagens da criança.

A docência na Educação Infantil, portanto, é marcada por essa qualidade relacional, que se aprende, fundamentalmente, pelo movimento constante de reflexão sobre a prática, como nos ensina Freire.

Considerações finais

Para fechar este texto, consideramos importante reiterar que temos clareza dos grandes limites que se colocaram, no período da pandemia, para que a docência na Educação Infantil se realizasse conforme preconiza as DCNs de 2009 (BRASIL, 2009). Crianças e adultos estavam impedidos de se encontrar e o mundo a ser explorado não era possível de ser acessado para além das paredes das casas das crianças.

Contudo, acompanhando a docente que se encontrava uma vez por semana com as crianças a partir de plataforma de chamada de vídeo, podemos, ainda que com todas as dificuldades, perceber que ela mobilizava princípios e concepções que tornavam a experiência daqueles encontros num espaço de respeito, afeto, produção de saberes, diálogo, curiosidade, alegria, brincadeira. Esses princípios puderam ser identificados por uma prática pautada na escuta ativa; na intencionalidade de aguçar a curiosidade, a imaginação, a linguagem das crianças; na promoção de uma relação horizontal com elas; na reflexão constante sobre o trabalho pedagógico; num planejamento flexível que incorporava os interesses, os desejos, o mundo vivido e imaginado das crianças.

Com essa professora, aprendemos que seu lugar é de quem ensina e aprende na relação com as crianças, o que Freire tem denominado como docência. Assim, aprendemos que educação é, sobretudo, relação, em que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2011, p. 25). Isso porque, apesar das diferenças entre adultos e crianças, professor e aluno, um não se reduz à condição de objeto do outro, mas é sujeito que aguçava, provoca, transforma, ensina (idem).

Por fim, acompanhar o processo formativo das crianças e da professora, que se alteravam pela possibilidade dialógica dos encontros, foi uma oportunidade de perceber que a Pedagogia da Infância e da Educação Infantil também é atravessada pela docência valorizada na Pedagogia Freiriana.

PARA SABER MAIS

ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Nubia Oliveira. Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento. In: *Anais da 39 Reunião Nacional da ANPED*. Universidade Federal Fluminense, Niterói: 2019. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

cência (PIBID), ênfase Educação Infantil, nos períodos de 2018-2020 e 2020-2022. Tem direcionado seus estudos e atuação profissional para os campos da Infância, Educação Infantil e Formação de Professores. E-mail: deise.arenhart@gmail.com

Luisa Sá do Nascimento

Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atuou no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com ênfase na Educação Infantil, durante o período de 2020-2022. Em 2022, foi mediadora de crianças com TEA na Educação Infantil em um Espaço de Desenvolvimento Infantil municipal no Rio de Janeiro. Atualmente, trabalha com bebês em uma escola da rede privada do Rio de Janeiro. E-mail: luisasa2001@gmail.com

Vitória de Lima de Fernandes

Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atuou no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com ênfase na Educação Infantil, durante o período de 2020-2022. Possui experiências nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1. Atualmente, trabalha com crianças dos Anos Iniciais em uma escola da rede privada do Rio de Janeiro. E-mail: vitória.fernandes2000@gmail.com.

Deise Arenhart

Doutora pela Universidade Federal Fluminense e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde atua no curso de Pedagogia. Foi coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação à Do-

LE PETIT FLÂNEUR, LE PETIT FLÂNEUSE: O AMOR PELO ESPAÇO

• JADER JANER LOPES

A rua conduz o flâneur em direção a um tempo que desapareceu. Para ele, qualquer rua é íngreme. Ele vai descendo, quando não em direção às Mães [Cf. nota para M°, 25.(w.b)], pelo menos rumo a um passado que pode ser mais enfeitante por não ser seu próprio passado, seu passado particular. Entretanto, este permanece sempre o tempo de uma infância. Mas por que o tempo de sua vida vivida? No asfalto sobre o qual caminha, seus passos despertam uma surpreendente ressonância. A iluminação a gás que recai sobre o calçamento lança uma luz ambígua sobre este duplo chão.

Walter Benjamin (2019, p. 702)

A primeira vez que ouvi a palavra *Flâneur* foi lendo as escrituras de Walter Benjamin, o conhecido intelectual de origem judaica, nascido no ano de 1892, espacializado num chão que lhe deu uma pátria, territorialmente substantivado como *Deutschland* (*Germany*; Alemanha), que acabou expulsando-o e negando sua própria existência. As mesmas travessias, a que ele se dedicou registrar em seu viver, também lhe fizeram desistir da própria vida, pois, após cruzar os Pireneus, o crispado montanhoso que singra o território europeu, separando a Península Ibérica do resto desse continente, ao chegar à cidade de Portbou, Espanha, fez a escolha de colocar seu

corpo sem vida, pressionado pelo árduo tempo histórico que se abatia e expandia em escala mundial.

Foi lendo o segundo volume de sua obra “Passagens” (2019) que encontrei esse termo. Embora isso já faça algum tempo, ainda hoje, permanece em mim a inquietante questão que envolve essa efigie. Esse andante das ruas de Paris. Não há como não ser inebriado por esse ser, por sua corporeidade, embevecida pelas geografias que se fundem em sua epiderme, chegam à sua alma, arrebatando as muitas histórias nos tempos, as muitas paisagens nas suas variadas, formas, sons, cores e tantos outros elementos.

Passeantes que criam a condição humanizante do acabado inacabamento, o guardador de coisas que as recolhe e as perde nos soalhos que pisa. Era assim (ou ainda é) que minha exotopia (BAKHTIN, 2003) lhe conferia/confere (sempre em tensão da fronteira no outro) o arremate dessa costura humana.

Como alguém que cresceu no interior de muitas montanhas mineiras, preciso assumir que encontrar o *Flâneur* me obrigou a olhar para muitas pessoas que estavam na minha infância e permanecem em mim até hoje, as quais sempre me questioneei se também não viveriam esse modo de prolongar o mundo e de se prolongar no mundo. Um jeito lento e carinhoso de se envolver com o rasteiro do existir. Recordo-me, por exemplo, de um

“[...] velho homem manco, apoiava-se em seu cajado, forjado por ele mesmo e subia uma ruela bem estreita que era chamada de beco pelos moradores locais.

Era um senhor franzino, com chapéu de palha, sempre com seu cigarro, também de palha, morava sozinho em uma das casas desse beco. Tinha os passos lentos e, como a ladeira era forte, o es-

paço freava o corpo. Havia uma luta com a gravidade que ele sempre vencía. Ele conseguia dobrar o beco e, em indolência, amansava o íngreme. Os dois deveriam se amar profundamente. A ladeira deveria lhe dizer intimidades que jamais saberemos quais eram, mas ele deveria gostar de ouvir, pois ia subindo de forma lenta, escutando, em cada passo, o recado daquele pedaço de morro.

Ele e seu cajado emanavam muitos sentimentos diferentes nas crianças daquele lugar, às vezes medo, às vezes estranhamento. Só depois compreendi que ele nos queria dizer era sobre os incabamentos, sobre as imperfeições da vida.” (LOPES, 2021, p. 40-41)

Evocar esses vultos históricos das [minhas] memórias [todos temos nossos vultos dos encontros do viver] sempre me fizeram perguntar: haveria algum requisito para ser *Flâneur*? Foi assim que me dediquei a ir à busca da palavra. Claro que as linhas entrecidas pelo próprio Benjamin (obra citada) foram as minhas primeiras incursões. Tinha que estar ao seu lado para andear e experienciar os seus ditos. Em muitas páginas, ele descreve essa figura, essa imagem, evidenciando suas diferenças e muitas formas de ser e estar.

O observador, o incógnito, o ocioso, o que rompe com o produtivismo acelerado da técnica de um novo mundo – que desumanizava o ser humano, com a instrumentalidade que aprisiona, assim como com a racionalidade que tinge o existir e as expressões sociais do próprio social, transformando montanhas e solos em produtos e a fragmentação dos textos que escrevem a humanidade em umas linhas retas a serem percorridas –, esses muitos presentes em Baudelaire, em Edgar Allan Poe (BENJAMIN, 2019) e em

outras reverberações, Benjamin (obra citada) os recolhe pelas ruas:

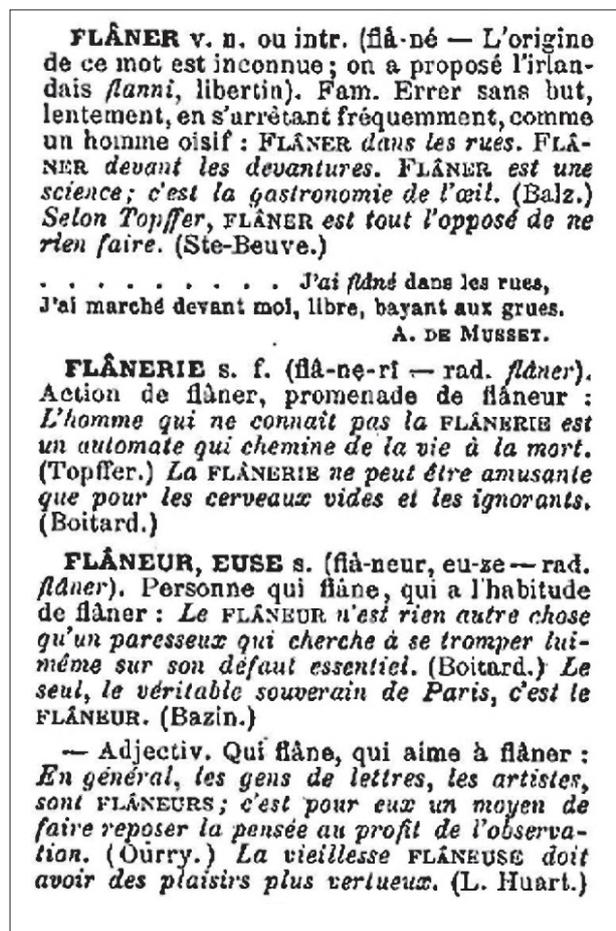
Uma embriaguez apodera-se daquele que, por um longo tempo, caminha a esmo pelas ruas. A cada passo, o andar adquire um poder crescente; as seduções das lojas, dos bistrôs e das mulheres sorridentes vão diminuindo, cada vez mais irresistível torna-se o magnetismo da próxima esquina, de uma longínqua massa de folhagem, de um nome de rua. Então chega a fome. Ele nem quer saber das mil possibilidades de saciá-la. Como animal ascético, vagueia por bairros desconhecidos até desmaiar de exaustão em seu quarto, que o recebe estranho e frio. (ibidem, p. 702)

E foi afundando em letras, linhas e muitos parágrafos, misturando-me às multidões, às esquinas, bairros e ruas, no desejo do anonimato, da solidão buscante, que encontrei o “*Grand dictionnaire universel du XIXe siècle*”, publicado em 1872, em cujo 8º volume, na página 436, há uma longa e variada descrição desse vocábulo.

A imagem a seguir, retirada diretamente desse material, mesmo acessada em forma virtual, trouxe-me a sensação e a comoção de segurar em minhas mãos aquelas páginas preservadas, envelhecidas pelo tempo, mas renovadas pelas geografias que se fazem nas palavras que compõem este texto. A espacialização da

autoria da obra e seu carregador atualizam as antigas geografias em tempos presentes. Achei:

Figura 1- O verbete



Fonte: “Grand Dictionnaire Universel du XIXe siècle” (1872, v. 8, p. 436)¹.

Nas encantadas dessas catas e recolhimentos, renúncias de coisas, acabei tendo que me sentar ao lado de Lauren Elkin, uma mulher que nunca conheci pessoalmente, mas que estava no *Café de la Mai-rie*, situado na *Place Saint-Sulpice*, com quem tive a oportunidade de partilhar suas itinerâncias e paradas ao me dizer, por suas escritas, sobre a *Flâneuse* (2022).

1 O dicionário está disponível para acesso em: <https://archive.org/details/LarousGrdictionnXIX08bnf/page/436/mode/1up?view=theater>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Um termo que, talvez, desperte em quem lê, também, a mesma sensação de curiosidade que tive. O que ela estaria inventando sentada nesse café, no qual, segundo ela mesma, no ano de 1974, o escritor George Perec havia degustado as iguarias comensais francesas e desfrutado da paisagem em seu entorno. E, para minha surpresa, ao começar a leitura de sua obra, encontro-me com a mesma pergunta que fiz nas linhas iniciais deste ensaio. Ela me diz:

Onde será que deparei pela primeira vez com essa palavra, *flâneur*, tão peculiar, tão elegante e francesa com seu â arqueado e seu *eur* ondulado? Sei que foi quando estudava em Paris, nos anos de 1990, mas acho que não foi num livro. [...] Figura de privilégio e ócio masculino, com tempo e dinheiro e nenhuma responsabilidade imediata que demanda sua atenção, o *flâneur* entende a cidade como poucos, pois memorizou-a com seus pés. Cada esquina, cada viela, cada escada é capaz de mergulhá-lo numa *reviérie*, um devaneio. O que aconteceu aqui? Quem passou por aqui? O que significa esse lugar? O flâneur, sintonizado com os acordes que vibram por toda cidade, conhece sem saber. (ELKIN, 2022, p. 13-14)

Foi vivendo essa experiência, essa intimidade com o solo dessa mesma cidade, que a escritora oriunda de um continente situado na outra margem do oceano, que separa as terras emersas do Planeta, nascida e crescida nos subúrbios dos Estados Unidos, cujo movimento pelas cidades é marcado pelas máquinas inventadas na virada dos séculos passados, descobriu que andar em sua vida não era uma experiência comum. O carro tira o corpo do terreno, assentando-o sobre outros materiais. Foi em Paris que ela, ao vivenciar essa situação, peculiar em seu existir, excêntrica (em suas palavras), vai nos afirmar: “Em minha ignorância, creio que eu pensava ter inventado a *Flânerie*” (ibidem, p. 14). Isso mesmo, ela transformava o gênero de uma palavra tão marcadamente masculina, gênese:

E, aí, de algum jeito, por acaso, aprendi que toda aquela andança, intensamente sentida, sempre levada a anotar o que via e sentia nos cadernos de capa mole que comprava na livraria Gilbert Jeune de Saint-Michel – tudo isso que fazia instintivamente, outros haviam feito tantas vezes que até já existia um termo. Eu era *flâneur*.

Ou melhor – como boa aluna de francês, converti o substantivo masculino em substantivo feminino: *flâneuse*.

Claro que essa descoberta, como qualquer outra, leva-a a muitos questionamentos sobre essa dimensão atribuída ao

gênero feminino: pode a mulher passar tão despercebida em suas andanças em uma cidade? Eis uma de suas muitas perguntas, as quais vão sendo registradas em suas páginas e que, aqui, pelo limite das nossas, não temos como adentrar.

Como alguém que trabalha e convive com as infâncias não poderia deixar de aproximar o ser *flâneur* ou *flâneuse* das crianças e dos muitos espaços que vivem em suas vidas, inclusive o das cidades? Elas sempre foram, para mim também, seres *jornadeantes*.

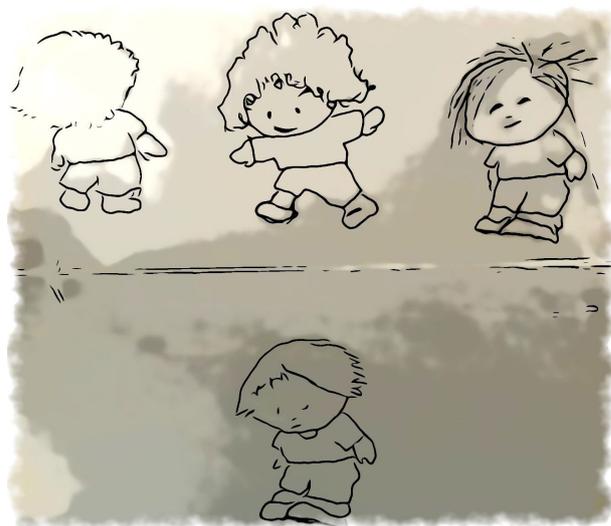
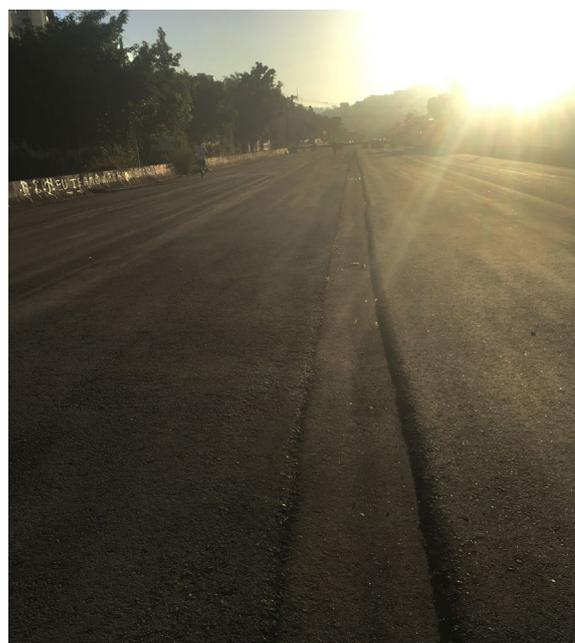
Não nego que uma de minhas inquietações iniciais também passou pelas da escritora nova-iorquina e, seguindo sua própria indicação em manter a tradição da língua de origem dessa palavra, perguntava-me: qual seria a (des) arrumação de um *Le Petit Flâneur / Flâneuse* em seus modos infantis de vivenciar a espacialização² da vida nos rasgos que forjam seus alfinetados no mundo?

E, há algum tempo, registro essas vivências espaciais, documento essa condição de uma *geografia infante*, sempre tão rica e desacostumadamente marcante. Faço registros em formas de imagens de textos, de literatura e outros gêneros

2 Uso a expressão vivência tomada de empréstimo de L.S. Vigotski (2018), pesquisador bielorrusso, que buscou compreender outras formas de olhar para os processos de humanização, em meio às transformações da Rússia, após a Revolução de Outubro. Vivência, para ele, seria a unidade da criança e o meio que construiria a consciência do ser volitivo em reelaborações criadoras de um mundo herdado que, ao ser reinventado, inventa o próprio ser humano. Nesse empréstimo, dedicamo-nos a falar, assim, em vivência espacial e, em princípio ético com esse autor, com apoio da tradução de George Yurievitch Ribeiro, acolhermos a conjunção vocabular *пространственное переживание* (*prostranstvennoe perejivanie*), ou seja, vivência espacial. Aqui, o recorte espacial, por mais que pareça uma expansão ou um próprio recorte, é, sobretudo, uma dimensão dentro da unidade sistêmica e social a que o termo *perejivanie* nos leva.

discursivos. Foi assim que sempre gostei, estando na minha condição *flânerie*, de olhar como as crianças também viveriam as suas. Entre os registros, fotos aleatórias, mas sempre com foco nos espaços que acolhiam (ou não) e observam as crianças.

Figura 2 - *Le Petit Flâneur/Flâneuse*



Fonte: Acervo GRUPEGI (anos diversos)

Le Petit Flâneur/Flâneuse é aquela criança que, ao encontrar uma longa fissura no chão, transforma-a em um travesso caminho a ser percorrido, sem poder pisar nas margens do rio que corta o asfalto das ruas de uma cidade, fechada para os automóveis em dia qualquer. *Le Petit Flâneur/Flâneuse* é aquela criança que encontra um desvio no caminho, um pequeno atalho de terra, e logo acha um portal para um outro mundo, para o país de dinossauros que voam, seres alados que têm asas maiores que os carros. *Le Petit Flâneur/Flâneuse* é aquela criança que olha para o céu e encontra o mar suspenso na atmosfera, acima de si e não despenca sobre suas cabeças... *Le Petit Flâneur/Flâneuse* é aquela criança que se esconde atrás de uma grande manilha abandonada, escombros das obras de saneamento urbano, que também são cavernas profundas a serem exploradas. *Le Petit Flâneur/Flâneuse* é aquela criança em ser espaço, que é sempre, também, observada pelo espaço.

Volto à minha inquietação anterior: é possível pensar no *Le Petit Flâneur/Flâneuse*? Desejo a quem vir essas imagens, encontrar minhas palavras que também busque suas respostas. Mas gostaria de marcar uma afirmação: no final, no início e no meio (não de retas a serem vivenciadas, mas rompidas), o que fica é um amor pelo espaço, um amor de um espaço que nem sempre acolhe as crianças em nossas cidades, que impede seus devaneios e suas vidas, criando as duras travessias que Walter Benjamin teve que vivenciar nos dias finais de sua vida.

As crianças, os bebês são carregadores de arqueologias. Têm, no corpo, a poeira do mundo, das muitas histórias e geografias, que, mesmo depois de serem constantemente lavadas na busca de uma ordenação de um corpo limpo e arrumado,

estarão para sempre ali, amorosamente, assentadas e coladas de forma desacostumadas.

E, assim, tornam-se eternas nas paisagens e flanam as próprias paisagens. Eticamente, partilham-nas com muitas outras pessoas, inclusive aquelas espacialidades que são cativas, apegadas em seus mundos, nunca vividas por outras pessoas, entulhadas, erroneamente, de lugares de fantasias, imaginários. Todas essas paisagens são as certezas que fazem a revogação de ser imorredouro.

Se, para Walter Benjamin (2019), o *Flâneur* tem como rastro a história do espaço e o seu desvario, para o *Le Petit Flâneur/Flâneuse*, é o entornar-se espacial que gesta a sua condição. Poças que se misturam em efemeridades intensas e abundantes. Afinal, foi o próprio Benjamin (obra citada) que traz, em uma de suas epígrafes nessa obra, a seguinte afirmação de Marcel Réja (em Um Louco, in Marcel Réja, *L'Art Chez leus Fous*, Paris, 1907, p. 131): “E viajo para conhecer minha geografia”³. Eis o duplo chão, eis o amor pelo espaço, que é um amor para a vida em si e para além de si.

3 Marcel Réja foi um dos pioneiros a reconhecer a arte, a produção artística e estética daqueles considerados renegados por esse meio, como os loucos e as crianças, assim como também outras criações, como as pichações. É o pseudônimo de Paul Gaston Meunier, um médico que viria a trabalhar com transtornos mentais, abrindo-se para outras formas de expressão nos tratamentos de seu tempo. Nasceu em agosto de 1873, em Puisseaux, França, e viria falecer no anonimato em 1957, na cidade de Paris. Sua obra ainda permanece desconhecida de muitas pessoas.

PARA SABER MAIS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Volume II. Belo Horizonte: UFMG. 2019.

LAUREN, Elkin. *Flâneuse: mulheres que caminham pela cidade em Paris, Nova York, Tóquio, Veneza e Londres*. São Paulo: Fósforo, 2022.

LOPES, Jader Janer Moreira. *Terreno Baldio: Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias. Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

VIGOTSKI, Lev S. *Sete aulas sobre os fundamentos da Pedagogia*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

Jader Janer Lopes

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (UFJF). Professor Titular da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense/UFF e pós-doutor pela Internationaler Promotionsstudiengng Erziehungswissenschaft/Psychologie-INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Atualmente é professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: jjanergeo@gmail.com



A PARTICIPAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DO CAMPO NA LUTA PELA TERRA NO MST

• MÁRCIA MARRA RAMOS

O pioneiro da MPLA¹ luta onde estiver – gritou ele para as árvores. E correu para a liberdade, para os pássaros, para o mel, para as lagoas azuis, para os homens. Atrás de si ficava o arame farpado, o mundo dos patrões e dos criados.

Pepetela

Embalada em “As aventuras de Ngunga”, livro do angolano Pepetela (2013), buscamos em “nós os que recusamos viver no arame farpado, nós os que recusamos o mundo dos patrões e dos criados, nós que queremos o mel para todos” e todas, que “queremos ver o mundo”, onde nasce e termina o rio... nós que sonhamos com a construção de um projeto de país, em que as crianças também compõem o seu lugar como sujeitos da história.

As crianças do campo, das águas e das florestas no Brasil, historicamente resistem com seus familiares às diferentes violências estabelecidas pelo poder dominante, desde a colonização até o processo de desenvolvimento capitalista. A

1 Movimentos Popular de Libertação de Angola.

construção de um projeto de país, requer também, da classe trabalhadora lutar por uma educação política e emancipatória, considerando a organização e participação das crianças no projeto de sociedade.

Na relação de infância com os enunciados das aventuras de Ngunga, somos convidados a pensar, refletir e nos posicionar sobre as ações proporcionadas junto às crianças lutadoras que vivem nos limites da sociedade de classe, colonizadora e patriarcal. Lutar, resistir e recriar possibilidades de um mundo melhor, considerando a ternura e sua singularidade no diálogo geracional, na gestação da pedagogia dos oprimidos, um movimento que “nasce de uma matriz crítica”, do popular, do povo excluído da dita sociedade “democrática”, que se posicionado criticamente em movimento “nutrindo-se de amor, de humanidade, de esperança e de confiança entre as pessoas” na construção de um mundo em que as crianças sejam reconhecidas como construtoras do social e da política (MORALES; RETALI, 2018, p. 129).

A luta para conquistar a terra e produzir alimentos saudáveis tem como princípio fundamental a superação de uma das pandemias mais antiga no mundo, a fome. A luta pela terra, como um projeto de sociedade, é a conquista das certezas de que somos produtores de nossos destinos, motivando a seguir em frente, crianças e adultos, criam e (re)criam movimentos e momentos de vivências fraternas, em um projeto de humanidade. Seja através das histórias contadas em volta da fogueira ou do fogão de lenha nas noites frias das ocupações dos latifúndios; das canções e palavras de ordem expressadas nas assembleias dos Sem Terra; dos plantios de árvores nas nascentes – que prezam pela preservação e cuidado com a água; ou das festas de colheitas do milho que vira pamonha, cural, bolo, canjiquinha...,

na partilha solidária de produção, ou outras formas de socialização que compõem a cultura popular brasileira. São diferentes formas de acolhimento que aquecem a organização e a luta desde a infância da classe trabalhadora.

Da sapiência de Ngunga em sua luta cotidiana em meio aos conflitos criados por interesses do poder de uma parcela de adultos (produtores de guerras, das desigualdades e da concentração das riquezas), para desviar-se dos colonizadores que “não permitiam” que “incivilizados” “criassem seus próprios filhos e filhas” mediante a sua cultura, ele luta, resiste sonha com o projeto libertador (LIBEL, 2018, p. 156-157).

Com a inspiração na perspectiva de luta e resistência da criança africana e indígena, as crianças Sem Terrinha, juntamente com seus familiares, em meio às suas andanças em beiras de estradas, construindo pequenas e grandes comunidades de lonas pretas, palhas e madeiras, ocupando as grandes extensões de terra de latifúndios, destacam-se com sua presença participativa nesses espaços, seja na luta pelo direito à escola do campo, no trabalho de sua família na agricultura, ou na construção da luta comunitária. As crianças ensinam a ser (re)existência, a ser coletivo e a desenhar projetos onde caibam também as brincadeiras, a arte, a infância e a cultura de um povo.

Frei Sergio (MST, 1999, p. 5-6) em uma das primeiras ocupações “pré-históricas” do MST no ano de 1981, na *Encruzilhada Natalino*, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, relata que o momento vivido naquele período era de “desilusão, insegurança e desespero”, pois as famílias da ocupação e os visitantes estavam cercados pelo Exército Nacional e a Polícia Federal. Em meio ao profundo silêncio dado na ocupação, ocasionado pelo medo

e insegurança, no centro do acampamento, uma criança de 4 anos sentada em um tronco de uma árvore, cantarolava “a plenos pulmões” a canção que se tornou hino do Movimento, “A Grande Esperança”². A voz da criança camponesa e Sem Terrinha “rompe o silêncio imposto pela ditadura militar”, assim como segue rompendo cercas do latifúndio da terra, do conhecimento, da ignorância, e se constituindo como sujeito histórico, coletivo e político na construção de um país agrário, desigual, que desde a chegada dos colonizadores, violenta e mata a população do campo e da cidade, na disputa pela terra.

Reconhecendo a dívida histórica com as crianças da classe trabalhadora, problematizar a participação e organização infantil na sociedade de classe é um desafio que exige militância, compromisso com a transformação e mudança social no trato com as crianças e suas infâncias. Para essa reflexão, traremos presente a experiência com as crianças Sem Terrinha no projeto educativo do MST que recriam o seu lugar na história da luta pela terra e da infância do campo no Brasil.

A significação da criança Sem Terrinha na luta pela terra

O contexto de luta pela terra e a conflitualidade no campo brasileiro coloca em evidência as desigualdades sociais e estruturais, a exploração dos bens da natureza visando o desenvolvimento do capitalismo, o lucro e a espoliação humana como forma de dominação e controle.

A condição da criança na luta pela terra e o MST no Brasil é significada pela presença da luta e do projeto político de sociedade. Lutar e resistir são duas pala-

2 Canção conhecida como o hino da reforma agrária, a Grande Esperança, também conhecida popularmente como “a classe roceira” é de composição de Francisco Lázaro e Goiá.

vas irmãs, que não se separam no contexto da organização de classe. Elas dão sentido para a formação humana e a produção da existência.

A construção do projeto educativo para as crianças do MST, primeiramente, tem uma relação com a luta que exige um processo de mobilizações, organização, e resistência desde a ocupação da terra. Essa luta representa colocar em pauta um conjunto de direitos arrancados dos povos do campo, das águas e das florestas, assim como a sua própria cultura. Pensar e pesquisar o lugar das crianças do campo e da cidade no Brasil nos exige ter presente a diversidade e respeitar a relação local, regional e nacional. Como afirmam Macedo e Tavares, (2021, p. 85), as pesquisas com crianças nos desafiam para uma “perspectiva epistêmica, metodológica, ética e política”, fortalecendo as “redes investigativas e emancipatória com as infâncias do Sul”.

[...] compreender o sujeito criança, bem como as suas diferentes experiências de infância no Brasil, uma vez que vivenciamos múltiplos atravessamentos na produção dessas concepções, especialmente regionais, culturais, demográficas, econômicas (MACEDO; TAVARES. 2021. p. 85).

A formação da criança na ocupação da terra e a conflitualidade agrária representam o lugar de resistência que a classe trabalhadora encontra para construir projeto e que não separa a infância de sua classe social e de sua família. Ela

vive esse lugar, pois o projeto capitalista de sociedade, produtor de desigualdades, a exclui de todos os direitos sociais. A luta pela terra como uma dimensão histórica e crítica da sociedade em questão, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ganha um sentido coletivo, na construção do projeto educativo *para e com* as crianças Sem Terrinha.

É na luta e na ocupação que as famílias rompem as cercas e correntes para pensar em projetos comuns, desde o direito de ter a terra, o trabalho como uma dimensão coletiva e princípio educativo na produção da vida, até estudar em suas comunidades e construir o Projeto de Reforma Agrária Popular. A singularidade da experiência com as crianças e de uma concepção de infância do campo é forjada na (re)existência e, dessa forma, dá sentido à história da luta pela terra no Brasil.

São os processos de mobilização e luta que compõem o projeto educativo *para, com e das* crianças Sem Terrinha, fundamentado no programa agrário do MST. Projeto esse que tem em sua base: a democratização do acesso à terra e aos bens naturais para o povo brasileiro; a luta contra a concentração da propriedade privada; a centralidade na construção da soberania alimentar, com a produção de alimentos saudáveis e o fortalecimento dos hábitos culturais; a implantação da agroecologia para o equilíbrio da natureza, desenvolvendo técnicas de trabalho e renda para as famílias do campo e sua diversidade; a preservação e produção de sementes crioulas e sua diversidade, sem o controle das empresas; a relação com a água e as florestas como recursos naturais e direito como um bem público e não mercadorias; o desenvolvimento das diversas formas de cooperação como alternativas para o trabalho, envolvendo a juventude; a luta por Educação do Campo que ultra-

passa os limites do espaço físico da escola, o direito à escolarização desde a Educação Infantil à universidade, com vínculo ao projeto de desenvolvimento econômico, social, cultural e ecológico para o campo (MST, 2014, p. 35-36).

O projeto educativo do MST vem sendo construído com luta social, política e popular, compondo a construção de um projeto de país, com base na soberania nacional, popular e agroecológica, em que a participação e organização das crianças ganham uma dimensão maior, não só na luta pelo direito de ter escolas nas comunidades camponesas, mas de ter uma educação que se relacione com a construção desse projeto de país, reconhecendo as crianças e a sua organização social como sujeitos de cultura e de saber. Proporciona, assim, um espaço político de aprendizagem para o coletivo infantil desde aprender a lutar pelos direitos até construir coletivamente uma pedagogia própria do Movimento.

Destacamos nesse processo, a construção de três instrumentos políticos *para, com e das* crianças Sem Terrinha: a) a luta por escola, que inicia antes da oficialidade do MST e compõe junto à primeira ocupação de terra na Fazenda Anonni, no ano de 1985, no Rio Grande do Sul; b) as mobilizações infantis que surgiram no ano de 1994, numa composição de luta das crianças e educadores com os órgãos governamentais na busca do direito à escola em suas comunidades, bem da implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil – ECA; c) a inauguração da Ciranda Infantil no ano de 1997, no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, espaço político da Educação Infantil, que também se vincula aos outros instrumentos.

A luta por escolas do campo e as mobilizações infantis, bem como a Ciranda

Infantil, são alicerces para a composição da frente infantil no MST. Consideramos esses três instrumentos políticos frentes de atuação e participação coletiva, organizadas para as crianças, dando sentido para a sua participação e organização na história da luta pela terra no MST, rumo aos 40 anos de existência.

A organização popular como principal referência educativa na formação das crianças Sem Terra

Considerando a formação da educação política da infância Sem Terrinha, a luta pela terra e o MST como principal formador e forjador da participação e organização infantil das crianças no projeto educativo, uma ação que não ocorre por uma questão de pesquisa ou de aporte teórico, mas, por uma necessidade concreta em transformar a realidade social, marcada pelas profundas desigualdades sociais, para a construção de um projeto emancipatório. Projeto este que exige historicidade social, atualidade, realidade, estudo e ciência no contexto da luta de classes e dos impactos da expansão capitalista na vida da população do campo que historicamente vive às margens das políticas públicas (FALS BORDA, 1979, p. 13-14).

Nossa reflexão sobre a *participação infantil* no MST é trazer elementos que mostrem que ela não acontece por acaso, mas faz parte da construção do projeto societário. Diante de um sistema hegemônico produtor de desigualdades, do individualismo, de destruição de humanidades, da violência de gênero, do racismo e etc., produzir outra hegemonia é também se colocar diante das contradições da luta de classes, considerando que o fazer coletivamente *com* as crianças não é uma prática do capitalismo, pois a promoção desse sistema tem o individualismo e a desigualdade como instrumentos de

controle, alienação, dominação para a continuidade do projeto destruidor de humanidades.

O exercício a que nos propomos em relação à *participação infantil* no MST é também reafirmar que o movimento social popular, proporcionar uma mudança na história das crianças da luta pela terra no Brasil. Ao permitir a produção dos três instrumentos *para, com e das* crianças Sem Terrinha, também está proporcionado uma outra forma educativa de construção da sociedade, como alternativa à sociedade de classe.

Portanto, os territórios de conquista popular, devem ser lugar de maior participação de todas as pessoas, pois muitas vezes esses espaços, também se limitam à participação dos homens. O universo da luta popular também produz desigualdades pelo contexto histórico marcado pelo patriarcado, pelo sistema escravagista e de estrutura capitalista. O envolvimento da criança na construção desses espaços acontece desde a luta por um projeto de escola da classe trabalhadora, até as atividades proporcionadas para além da escola, como as preparações das atividades para os encontros das crianças Sem Terrinha, as Cirandas Infantis, a produção do CD Plantando Ciranda 3, o Jornal das Crianças Sem Terrinha, os plantios de árvores e as doações solidárias na pandemia, entre outras atividades.

As crianças dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária vinculados ao MST possuem uma infância singular, forjada nas condições concretas da luta pela terra e pelo direito de “brincar, sorrir e lutar” por uma sociedade de igualdade, de respeito às diferenças, justa e humanitária. Uma formação que tem como referência o coletivo e a construção dele, visto que, nas palavras de Pistrak (2000, p. 176-177), um coletivo não se forma

acidentalmente, mas com um propósito, “unidos por determinados interesses, dos quais tem consciência”.

O coletivo infantil referido nessa reflexão tem a dimensão organizativa do aprender a lutar pelos direitos e construir coletivamente de forma comunitária. Um coletivo infantil que se forma na dureza da realidade social e na conflitualidade agrária, com base na pedagogia do próprio movimento.

É nesse processo que hoje muitas escolas do MST têm uma prática educativa embasada na auto-organização dos estudantes, cuja formação foi empreendida ao longo dos 39 anos da história do Movimento. Uma educação que, ao caminhar junto ao projeto de transformação social, na luta pelo projeto Reforma Agrária Popular, leva as crianças a se mobilizarem e lutarem pelo direito à escola, à literatura, ao conhecimento, à alimentação saudável e pelo direito de brincar!

Os desafios para participação democrática das crianças na sociedade

Para além de pensar o lugar não só dá criança, mas dá humanidade na sociedade, reconhecer que a concepção de infância da classe trabalhadora é forjada na luta de classe. O desafio para uma contribuição da inserção da criança e o seu lugar na história, precisa levar em conta o pensamento crítico, descolonizador latino-americano, numa perspectiva de estudo e análise da pesquisa-ação militante, com ações concretas para a transformação acerca do trabalho com as crianças das classes populares.

Da referência no trabalho educativo com as crianças Sem Terrinha, do alargamento de uma concepção de infância do campo que abrange não só o MST, mas o

conjunto dos povos do campo, das águas e das florestas, dando visibilidade e voz às “infâncias do campo”.

Da participação das crianças na construção do Movimento, não como decreto, mas como princípio da luta revolucionária e democrática no direito de expressar e se posicionar, aprendendo a “lutar e construir” com identidade de criança Sem Terrinha.

Da auto-organização das crianças como desafio para as organizações populares do campo e da cidade, no sentido de fazer parte da construção do projeto de sociedade, seja na escola, na comunidade, ou em outros espaços políticos (local, estadual e nacional), como, por exemplo, as audiências com prefeituras, secretarias de educação, ou até mesmo, em audiências no MEC, experiências realizadas com as crianças Sem Terra.

Desatamos por fim, a luta e a participação das crianças na construção do projeto societário. Se no projeto político quem tem direito à palavra são apenas os homens, certamente, não haverá espaço para as mulheres, as crianças, os jovens e os idosos. Mas se o projeto tem a luta popular e a coletividade em suas referências, certamente as crianças serão consideradas como sujeitos políticos na construção da história e do projeto de país. No caso das crianças Sem Terrinha, a participação e a organização ocorrem desde 1984, em uma atuação ativa na luta pela terra, como sujeitos sociais, históricos e políticos, recriando com o MST a construção do projeto de país.

PARA SABER MAIS

FALS BORDA, Orlando. El problema de como investigar la realidad par transfo-

marla por la práxis. Bogotá: Ed. Tercer Mundo, 1979.

MACEDO, Nayara Alvez. TAVARES, Maria Tereza Goudard. Algumas questões sobre a pesquisa com crianças: caminhos outros enfrentamentos e resistência em tempos de barbárie. In. ANJOS, Cleriston Izidro dos. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; ARELARO, Lisete Regina Gomes. (org.). Por uma educação emancipatória. Lutas e resistências em defesa das infâncias. Maceió: Edufal, 2021.

MST. Crianças em Movimento. As mobilizações infantis no MST. *Fazendo Escola*, São Paulo, 1999.

_____. Programa Agrário do MST. São Paulo, 2014. (documento interno).

MORALES, Santiago. RETALI, Ezequiel. Niñez, lucha de clases y educación popular. In. MORALES, Santiago. MAGISTRIS, Gabriela. (org.). Niñez em movimiento. Del adultocentrismo a la Emancipación. Edição: Ternura Reveld, Chirimbote, Edit. El Colectivo. Colección: Niñez y emancipación. Buenos Aires, 2018.

PISTRAK, M. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2000.

SANTOS, Arthur Carlos Mauricio Pestana dos. As aventuras de Ngunga (Pepetela). Belo Horizonte: Ed. Nandyala, 2013.

Márcia Mara Ramos

Educadora Popular e militante do MST. Doutora em Educação pela UERJ. Grupos de Pesquisas: Infância e Saber Docente – GPISD Proped/UERJ; MUTHIC. Departamento de Educação - UFF. Grupo de Trabalho: Educação Infantil do Campo, da Frente de Defesa da Escola do Campo, no FONEC/MST. E-mail: marciapterra@gmail.com



EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E PRÁTICAS ESCOLARES PÓS-PANDEMIA: PRODUZINDO QUESTÕES RACIAIS

• PATRICIA ELAINE PEREIRA DOS SANTOS
• ASHIA PEREIRA DOS SANTOS MONIÉ
• MAHIN PEREIRA DOS SANTOS MONIÉ

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

Freire (1991, p. 58.)

“Mãe, o que a gente vai falar sobre a gente?”

Mahin

“Eu quero falar sobre a gente, vamos ficar famosos”.

Ashia

Este texto é produzido por uma professora pesquisadora e mãe de duas crianças, a quem eu o dedico, assumindo a autoria do texto de forma coletiva. Esta escrita é mobilizada pela existência delas e com elas. Enfatizamos em outros textos a necessidade de trazer para a pes-

quisa os jovens como sujeitos (SANTOS, 2022), e com essa base de fazer junto que também pensamos nas crianças como sujeitos, e em especial as crianças com as quais convivemos diretamente. Além de ser uma autoria coletiva, porque a proposta é pensar na escola, nas crianças e educação pós-pandemia que reverbera para as nossas escrituras¹ a partir da relação com duas escolas públicas.

As mulheres negras resistem, seja compartilhando pequenos momentos de amor umas com as outras na vida cotidiana, seja cultivando comunidades nas quais a vida de nossos filhos, de nossos entes queridos e nossa própria vida importam, seja, ainda, criticando as políticas públicas que nos negam acesso a segurança, educação, moradia, emprego e saúde. Os governos mudam, mas a longa história de compromisso e criatividade das mulheres negras persiste nessa luta pela reivindicação de nossa humanidade plena. (COLLINS, 2019, p. 12)

1 Conceição Evaristo produz o conceito em 1995 com a ideia de escrever, viver e se ver na perspectiva de escrever a vivência da mulher negra na sociedade brasileira. Assim, conta as histórias a partir da perspectiva de uma escrita colada à vivência, seja particular ou coletiva, em uma relação dialética com o mundo e disruptora das estruturas opressoras.

Essa também é uma escrita que se relaciona com a desobediência epistêmica², e que assume uma epistemologia destoante³. Dialogar nessa produção de sentido é assumir a possibilidade de construir e buscar outras reflexões. Aline Nascimento (2017) retrata a *epistemologia destoante* a partir da necessidade de apresentar outras epistemologias nas ciências sociais mais clássicas (branca, tradicional, europeia), um modo de produção intelectual que foge do exemplar e, que inova pontos e olhares sobre o mundo a partir de uma perspectiva africana. Tal reflexão epistemológica e metodológica se fundamenta em elementos como: 1) a coletividade como princípio de percepção das outras pessoas, a partir do Ubuntu “eu sou porque nós somos; 2) Conexão afetiva/simbólica são símbolos e afetos que se expressam para libertação humana, as reações emocionais fazem parte da produção de conhecimento; 3) Respeito ao modo de transmissão de conhecimentos africanos, evoca a ancestralidade de geração para geração, a oralidade e a escrita como modos de produzir conhecimento.

Ainda entendemos que o maior desafio seja propor múltiplos caminhos e ações a partir de epistemologias que provoquem rompimentos com modelos que subal-

ternam. É pelo caminho da rasura, é encontrando suspeitas e pistas, que vamos cada vez mais em busca do que destoia. A possibilidade de questionar é muito importante ao campo da educação, quando constroem práticas que estão cheias de certezas: *educação é isso, professor faz isso, isso não é modelo de ser aluno, bom professor é assim, a sala de aula é redonda e tantos outros modos afirmativos*, a maneira de fazer é sempre assumindo os olhares mais colonizados até dos corpos.

Do ângulo da dimensão pedagógica, a escola brasileira tem historicamente grande dificuldade de lidar com as diferenças. Há racismo e preconceito na escola – e muito. Trata-se de uma instituição que busca homogeneidade (remanejamentos etc.); tem perfil definido de bom aluno, bom professor; acredita que existe um melhor método, uma única melhor maneira de ensinar isto ou aquilo ou uma melhor teoria. (KRAMER, 2021, p. 117)

2 Walter Mignolo escreveu um artigo em 2008 intitulado “Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”, em que opera com conceito de desobediência que inicialmente se desalinha da projeção de um fundamento único, e se alinha à identidade em política. Tal perspectiva parte da descolonialidade reconhecendo que as identidades se caracterizam em disputas políticas, e na ordem do universal criam-se identidades dominantes. E que há necessidade de rompimento e desobediência no que se refere ao fundamento das ideias.

3 Em diálogo com Aline Maia Nascimento, que em 2017 escreveu um artigo nomeado “Em defesa de uma epistemologia destoante: notas sobre a perspectiva africanocentrada”.

E ainda que a prontidão da educação seja uma discussão importante, também entendemos e valorizamos o sentir na relação com a escola e a forma que olhamos para as diferentes projeções que se manifestam porque o conceito pode ser estático, mas a escola não é. Fomos educados para sermos corporificados na figura de alunos, professores e comunidade, mas aqui também pensamos sobre o sentir.

Que tal construirmos narrativas antirracistas que promovam sentidos para mães, futuras professoras e futuros estudantes?

Queremos refletir com as pistas, incertezas, desconfortos e interrogações que nos leve algumas reflexões. Pensamos em três movimentos de escrita:

Movimento 1:

A educação das crianças

Estamos diante da convivência pós-pandemia, e o quanto o afastamento nos conduziu a aproximações de outras práticas. Tivemos uma história de quase dois anos marcados pelo isolamento, mortes e ataques à humanidade. Com a existência de lutos e acreditando nas possibilidades de caminhos onde a presença da resistência esteve ativa. Acreditou-se que era possível fazer *florestania*, assim como Ailton Krenac anunciara. Mas, fomos revisitadas pela volta à normalidade e pelo enfrentamento do possível.

Importante contextualizar que Ashia e Mahin são gêmeas, mas estudam em escolas públicas distintas. Ashia foi sorteada para o colégio de aplicação onde tem sua trajetória escolar organizada com duas professoras, 19 colegas, 2 recreios, uma biblioteca grande, atividades aos sábados letivos e projetos organizados entre crianças e professores. Mahin estuda na escola da prefeitura que é considerada referência, com uma professora que já conhece de anos anteriores, 25 crianças, 1 recreio de 20 minutos, biblioteca, muitos projetos em parceria com a escola e um espaço pequeno com uma turma por série que encerra no 5º ano do ensino fundamental. Há muitos encontros das escolas entre os conhecimentos organizados, mas a valorização de concepções de infância, tempo, educação é distinta.

Na mesma semana fomos à reunião das duas escolas. Uma disse para con-

fiar em tudo que as crianças falam, que há erro de comunicação entre adultos e podemos superar, e que poderíamos estabelecer diálogo sempre que necessário. A outra escola expunha sobre questionar o que as crianças dizem. É importante contextualizar para que não haja erro de comunicação, e que pode estabelecer diálogo pelo caderno, pois não é possível se reunir sempre. Não estamos aqui em julgamento de concepções, estamos olhando para a educação dessas crianças e percebendo que as interseções e as diferenças são produzidas no cotidiano de cada uma. E perguntando sobre a escola para as crianças, Ashia nos conta:

“Eu gosto muito da minha escola, lá tem até churrasco, yakissoba e bolo. As minhas professoras são mais do que professoras, são minhas amigas. Eu tenho dois recreios e gosto porque brinco com meus amigos e vou na biblioteca. A gente organizou o projeto da turma sobre o universo, teve votação e escolheram da minha amiga “Universo e seus mistérios”. É tudo legal, mas às vezes é chato quando as crianças brigam e empurram. Fico um pouco triste porque o P. saiu da escola”.

Mahin pontua:

“A minha turma não é calma, mas são os meus amigos. Às vezes a professora briga, mas ela conversa muito. Eu gosto de estudar e prestar atenção, mas gosto também do recreio porque brinco com meus amigos. Eu aprendo muita coisa, gosto da escola”.

Apostamos na escola pública como um veículo plural, e de intensa vinculação das classes populares e trabalhadoras. É muito caro e necessário que a escola possa constituir esperança, é a fonte mais estruturada para uma população

que almeja inclusão social e melhoria de condições de vida. Há uma manutenção da contradição, do insucesso, da degradação da escola pública porque isso alimenta pesquisas, mercado privado, egos mal resolvidos. Mas, olhamos para uma relação com a formação de professores, os estudantes matriculados, pelo interesse ao espaço escolar tão representativo como lugar de subversão e insurgência.

É em presença desse cenário que ressaltamos também a necessidade das crianças exercerem seus direitos de brincarem, de criarem e expressarem suas ações e movimentos (KRAMER, 2023). É o momento de perguntarem, de aprenderem, de ampliarem um universo cultural com acolhimento necessário. “É fundamental o agir ético dos adultos, com responsabilidade, autonomia e cooperação”. (ibidem, p. 70).

Compreendemos que o espaço escolar é um lugar de convivência, transformações e possibilidades. Certamente a narrativa aqui escolhida entende que as escolas são produtoras das diversidades que precisam ser reconhecidas e das diferenças que dela se mobilizam em tantos sentidos. Ao mesmo tempo, os espaços escolares são vivos e transformadores porque são feitos de pessoas, afetos, histórias, memórias, identificações e conhecimentos em múltiplos caminhos.

Movimento 2:

Um olhar para as ações escolares

A escola por si só, e na forma que hoje possibilita ter milhares de perspectivas de ser um espaço plural e intercultural, não pode caber no lugar da extrema carência, e talvez nem no exagero da potência, mas ela é capaz de se mobilizar sentidos, mais do que a indicação de que ela é insuficiente. Para esse discurso que despertou milhões de olhares, digo que

é permeado pela lógica de uma escola única, hierárquica, universalista, assim como o conhecimento colonialista que permeia a sociedade.

A criança é sujeito de aprendizagem e também de ensino. E como é pensar os desafios de uma infância, sobretudo de crianças negras que possam se reconhecer nesse lugar assumindo sua infância negra? Esse é um debate que tem sido admitido por professores negros (e não negros sensíveis), mas entendemos que é a justificativa da dificuldade e a ideia de como fazer que impedem esse olhar mais apurado de outros professores negros e brancos. E sobretudo, na formação de professores, porque se fala de infância na perspectiva ampla/universal e precisamos pensar as experiências distintas (BENTO, 2012).

Ashia descobriu recentemente que sofreu racismo porque uma garota branca fala mal dela, do cabelo, dos traços. Ela diz que o racismo é quando uma pessoa branca faz algum incômodo contra uma pessoa negra, e isso não é certo porque o nome é racismo. As professoras tratam como má relação entre as duas crianças, e muito acolhedoras, falam sobre a necessidade de pensar a estrutura que formaram do “bonde das meninas”. E talvez essa condição tenha mais importância, porque, na percepção das educadoras, pode se aproximar do bullying, mas estranham quando aparece a palavra racismo.

Na escola que Mahin estuda o projeto deste ano é diversidade, a professora tem feito trabalhos com corpo, cabelo, lanches com influência africana, passeios pela Pequena África, oficina de turbante, contação de histórias com referências de livros com o debate racial. Fala-se sobre escravidão e ancestralidade. Conversamos em casa e na escola. Mahin relata que nunca viu racismo na escola. Disse

que as crianças se tratam e convivem pelo nome. Não há nenhum tipo de ofensa que seja da forma física ou tom de pele. “Todo mundo lá é criança ou adulto”. Essa frase ganha um universo de sentidos que caberia nesta escrita, mas que nos mobiliza pelo contexto de trabalho imaginar uma prática antirracista.

Curiosamente Ashia entendeu sobre o racismo a partir das atividades da escola da irmã, uma acompanha a outra, ela foi ao passeio, ela escuta as atividades que a irmã faz e isso desperta seu interesse pelo assunto que é debatido em casa e nos livros. Não é uma escrita tratando de uma criança sofrida por racismo, trata-se de um entendimento que ela teve e a faz permanecer consciente da estrutura em que vive. Por alguns instantes, abordamos o sentimento que tem desenvolvido e ela pontua que dói, mas que verá a vida como sempre viu, com empatia e tagarelice. Como educadoras, absorvemos os livros e encontramos perguntas e talvez respostas. Como mães, certamente é mais difícil. Observamos, acolhemos, escutamos, falamos e trocamos. Nós compreendemos mutuamente do que se trata.

A educação da infância como uma construção histórica e social é muito importante, mas há espaço para *racializar* esse debate? Qual tipo de entendimento de infância para as crianças negras? Como tem sido acolhida essa discussão no contexto escolar? O tipo de espaço que as acolhem? Quando inferiorizam e descharacterizam o corpo e cabelo das crianças negras que práticas pedagógicas são adotadas?

Sueli Carneiro (2018) nos sinaliza sobre a valorização da diversidade como um pré-requisito para reconciliação dos seres humanos. E que cada um possa se sentir confortável nesse mundo diante das diferenças, afinal, somos a mesma

espécie humana. E essa é a missão civilizatória que temos que ter na agenda das próximas gerações.

Movimento 3:

O “Bonde das meninas”⁴

Na escola da Ashia, o ano começou com os *bondes*, o que atravessou o universo das meninas; eram identificados a partir do nome da líder. Mudou o cotidiano das aulas, causou confusões e brigas entre elas, porque a líder desejava mandar e ninguém queria obedecer. O bonde também previa o tempo todo juntas, e nem sempre a rotina escolar permitia essa dinâmica. Construíram regras entre elas que não conseguiam ser cumpridas, o que gerava novas confusões.

Ashia é uma líder, mas com uma ação mais agregadora, acolhedora, gosta de juntar a turma. Poderia dizer que a turma é seu bonde, e ela é do bonde da turma. No entanto, topou entrar nesses grupos das meninas, e teve dificuldade de se adaptar porque, no fundo, não gosta de regras, e achava ruim não construir a convivência de forma mais coletiva com as meninas e os meninos.

A palavra bonde é originário do inglês *bond* (bônus, apólice), que eram os bilhetes para uso dos bondes no Brasil e que eram impressos nos Estados Unidos. Essa palavra se popularizou em alguns termos populares como “Perder o Bonde da História”, que significa não conhecer a história, não saber o que aconteceu. Outros termos, como “andar de bonde”, sendo o mesmo que andar acompanhado de um grupo, são muito usados nas gírias cariocas.

Podemos também imaginar que falar sobre o bonde no século XIX era muito comum, tendo em vista que era um meio

4 Gíria que significa “em companhia”; juntos.

de transporte que se popularizava e se criavam regras de convivências no transporte. Foi inicialmente movido por tração animal e depois se multiplicando a partir de maquinarias. Machado de Assis escreveu muitas crônicas sobre as regras de convivências de quem “pegava o bonde”, sendo que, na gíria popular, pode significar encontrar com as pessoas no caminho.

Há uma conotação pejorativa para o que o bonde representa na estrutura social. Toda produção de narrativa encontrada estava em páginas policiais associadas aos jovens e com uma repercussão de violência produzida por/com eles. E no caso das meninas, parece ter produzido duplo sentido: seja porque rapidamente foi associado aos grupos de violência e gangues, seja porque a relação direta com estilos musicais como funk e rap reverbera em uma lógica hipersexualizada do corpo. Tais condições repercutem em uma produção negativa sobre a ideia do bonde, ainda que *estar junto* no sentido coletivo não permaneça como ação mais potencial em si.

O bonde também tem uma relação direta com as mídias digitais e com a produção dos grupos em redes sociais. Outra perspectiva sobre o bonde é a relação de gênero, pois há uma dimensão dos bondes das meninas, diferente da dos meninos, que não o associa a um grupo fechado apenas por interesses pessoais. Vale ressaltar que o “Bonde das Maravilhas” foi um dos primeiros grupos de meninas que surgiu na escola em 2011, e se tornou um grupo musical de funk e produziu o “quadrado de oito” (um estilo de dança popular na periferia que movimenta as pernas com a bunda de forma acelerada).

O artigo de Gustavo Coelho (2016) resalta que os grupos, galeras, bondes são formados por afinidades de ideais de torcida, de baile, etc., no entanto, o que tra-

dicionalmente poderia ser olhado como contrários, passa de um abraço ao soco com muita tranquilidade, pois nos grupos rivais há o reconhecimento de amigos da escola, de torcida ou do próprio baile, e a relação entre abraço e afeto, agressividade e soco estão todas presentes em alguns minutos. A afinidade entre ser amigo e inimigo pode ocorrer no espaço onde a torcida não se define na mesma relação que o baile, ou qualquer outra identificação que coletivamente os tornem um bonde.

Da mesma forma que o “bonde das meninas” surgiu com força, ele também se desfez no cotidiano, já que era uma invenção que atrapalhou as relações, mas teve seu conflito e a possibilidade de estar em grupos com rivalidades. Foi dessas rivalidades que aflorou o racismo que atualmente incomoda a Ashia, que de modo consciente diz que: “bonde não deu certo, é uma invenção boba. Eu quis ajudar minha amiga, mas depois vi ser chato. O bonde me obrigava e eu quero aproveitar o recreio do meu jeito”. De alguma forma, a consciência que o bonde passa é que as afinidades continuam e que as escolhas são fundamentais.

O reencontro com os movimentos...

Temos a necessidade de promover novos códigos para o ambiente escolar que possam invalidar a rota racismo, patriarcalismo e capitalismo, tão presentes nas ações da sociedade e em que a escola é mais um ativo. Ainda que o enfrentamento das questões na escola seja também a provocação necessária de uma produção intelectual que foge do modelo exemplar e vai dando sentido à escola também como potência que impossibilita uma lógica de intervenção ou correção a respeito da experiência da escola pública. Que as escolas, em muitos momentos, não con-

seguem pensar em estruturas e práticas que se diferem da sua habitualidade. E que há contradições que no desafio sobre a escola pública, e que nos cabe pensar também nas diferentes identidades que possibilita a relação entre eles no espaço escolar. Cabe pensar nas trajetórias docentes, nos percursos discentes, na gestão e as concepções inerentes, na comunidade escolar, nos diferentes educadores que estão presentes: na portaria, na inspeção, na cozinha, na biblioteca, os agentes.

Mas gosto da Geisa das Neves Giraldez que, na *Guerrilha do Imaginário*, nos indica que os pequenos seres convidam a olhar o mundo com um ineditismo que pode renovar, questionar e propor lugares, conceitos e situações. “é tempo de se infanciar! A adulez está esgotada como o velho mundo” (GIRALDEZ, 2020, p. 202).

Assim, Ashia e Mahin leem o que escrevi nas conversas e alguns trechos do texto. Pedem para dar dicas de leituras no final do texto dizendo que são livros para as famílias:

- 1) *Quero colo*, de Stela Barbieri e Fernando Vilela.
- 2) *Pequenas grandes líderes: mulheres importantes da história negra*, de Vashti Harrison.
- 3) *Sulwe*, de Lupita Nyong’o e Vashti Harrison.
- 4) *A menina que abraça o vento*, de Fernanda Paraguassu e Suryara Bernardi.
- 5) *Com qual penteado eu vou?*, de Kiusam de Oliveira e Rodrigo Andrade.

PARA SABER MAIS

BENTO, Maria Aparecida Silva (org). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

CARNEIRO, Sueli. *Escritas de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

COELHO, Gustavo. A “trocação”, o “mano a mano”, o “fazer na mão” e a positividade embaralhadora do rival. In: *Ensaaios Filosóficos*. Rio de Janeiro, Volume XIII, Agosto/2016.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GIRALDEZ, Geisa das Neves. *Guerrilha de Imaginários: uma metodologia de fronteira*. In: SILVA, Ana Beatriz et ali. *Pesquisadoras da educação básica: germinando ações e saberes nas escolas públicas periféricas*. Rio de Janeiro: EDU-NIperiferias, 2020.

KRAMER, Sonia. *Educação como resposta responsável: conhecer, acolher e agir*. Campinas: Editora Papirus, 2021.

NASCIMENTO, Aline Maia. Em Defesa de Uma Epistemologia Destoante: Notas sobre a epistemologia africanocentrada. *Revista Eixo – Especial Educação, Negritude e raça no Brasil*. Brasília, vol 6, nº 2, 2017.

SANTOS, Patricia Elaine Pereira dos. O debate racial como uma metodologia (ou epistemologia) de acesso às periferias a partir da escola pública. In: FREIRE, Leticia de Luna; CUNHA, Neiva Vieira de. *Educação e favela: refletindo sobre antigos e novos desafios*. Rio de Janeiro: Consequências Editora, p. 129-144, 2022.

Patricia Elaine Pereira dos Santos

Mãe da Ashia e Mahin. Doutorado em educação pela UFRJ, em descoberta sobre o que é ser professora universitária no Departamento de Educação da UERJ-FFP e atualmente chefe do referido departamento. Coordenadora do GENTE (Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão Negritudes e Transgressões Epistêmicas). **E-mail:** patepsantos@gmail.com

Ashia Pereira dos Santos Monié

Ashia é uma criança de 8 anos muito animada e divertida, estudante do 2º ano do ensino fundamental.

Mahin Pereira dos Santos Monié

Mahin é uma criança de 8 anos muito animada e organizada no seu tempo, estudante do 2º ano do ensino fundamental.



A EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS INCONTORNÁVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

• ADRIELLE LISBOA

• CARLA VERÔNICA CARDOSO

• MARIA APARECIDA OLIVEIRA

Introdução

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades.

bell hooks

Iniciamos este artigo em diálogo com a epígrafe acima e somos provocadas a uma reflexão sobre os movimentos que resistem e lutam pela superação das condições de vida desumanizadoras, no chão das salas de aula. Entendemos que esse movimento exige uma ação coletiva, solidária e permanente, que se alicerça no esperar, que perpassa pelo reconhecimento da nossa incompletude. Desta forma, como o educador Paulo Freire (1996) nos ensina, somos seres inacabados, gente que se reconhece inconclusa, e neste reconhecimento podemos ir mais além: interferir em nossa realidade e gerar novos saberes. Assim nos apresentamos nesta escrita intensamente incomodadas com

a realidade social, política, econômica vivenciada em nosso país, em particular no município de São Gonçalo, caracterizado por uma violência que atinge, sobretudo, as crianças negras e periféricas, nos espaços escolares e não escolares.

Desta forma, destacamos o discurso feito de improviso pelo Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, Silvio de Almeida (2023), em um evento em Brasília, logo após o massacre de quatro crianças dentro de uma creche em Blumenau-Santa Catarina: “Um país que mata crianças é tudo, menos democrático. E nós, enquanto sociedade, família e Estado, estamos, sim, falhando miseravelmente com aqueles/as que mais precisam de nós, que são as crianças e os adolescentes. Admitir isso, é necessário para avançarmos em pautas e políticas públicas para proteção efetiva desses sujeitos”. Propomos um repensar: O que é um país democrático? Que movimentos que precisamos provocar para não continuarmos falhando *miseravelmente* na garantia de direitos das crianças, sobretudo das crianças negras?

A busca por essas respostas nos motiva a compreender o processo de democratização vivido no Brasil, após a ditadura cívico-militar-empresarial, balizada por uma sociedade capitalista, caracterizada por uma correlação de forças entre os donos do capital e os proprietários das forças de trabalho.

Em nossos estudos focalizamos que a história do Brasil foi demarcada pela ausência da participação popular, expressando contradições e desafios que precisam ser desnudados. Neste processo, importa reconhecer que o sistema social, político e econômico vigente revitaliza a manutenção do sistema de desigualdades sociais e econômicas, garantindo às elites brasileiras o exercício de uma re-

lação de poder sobre os demais sujeitos sociais, constituindo, assim, mecanismos de representação para a manutenção de seus interesses (ALBUQUERQUE, 2004; COUTINHO, 2006; ALVARENGA; TAVARES, 2015).

A Constituição Federal Brasileira de 1998, art.5,^o assegura que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. O Estatuto da Criança e Adolescente, art. 4^o, designa que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária às crianças e adolescentes brasileiros/as. Diante deste arcabouço jurídico será possível discorrer sobre os direitos das crianças, em especial, das crianças negras, que ao longo das últimas décadas estão sendo sistematicamente violados. Propomos uma reflexão sobre os desafios que estamos enfrentando em um período pós-pandêmico, que aumentou intensamente as injustiças e as desigualdades sociais.

Temos no contexto atual de intensa violência nos espaços escolares, a atitude responsiva de reconhecer que as realidades econômica, cultural e social são fatores balizadores das crises que estamos enfrentando. Nesse sentido, torna-se profícuo apresentar os dados do Instituto Fogo Cruzado (2023), que registra índices de violência com armas de fogo no período entre julho de 2016 e novembro de 2022 com pessoas de idade inferior a 18 anos, em que 87 crianças e 92 adolescentes foram baleados. Ainda, segundo o levantamento, desse quantitativo, 21 crianças e 27 adolescentes não resistiram aos tiros e vieram a óbito. Além disso, 3 bebês foram

atingidos ainda no ventre da mãe: somente um sobreviveu. Em relação ao perfil racial, segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (BRASIL, 2022), nota-se que, no conjunto de mortes violentas no ano de 2021, das quase 5 mil mortes de crianças e adolescentes, 75% eram negros/as.

Refletir acerca de perspectivas para uma educação antirracista no contexto do Brasil, sem dúvidas, nos demanda desafios, afinal não nos surpreendemos mais quando temos escolas sendo invadidas por tanques de guerra, ou quando crianças são baleadas dentro das escolas, a caminho da escola, dentro de casa, nas calçadas, nas ruas ou ainda, no ventre. São crianças e adolescentes que vivem em um país que historicamente os reconhece como “menor”. Assim, o artigo pretende problematizar os desafios de uma educação antirracista (CAVALLEIRO, 2000; NUNES, 2016), reconhecendo que a criança negra periférica deve ser compreendida em sua coletividade, como sujeito de direito que constrói e reconstrói a história e participa de sua constituição enquanto cidadã, apropriando-se da realidade para nela atuar.

Estamos garantindo os direitos das crianças negras?

Neste ensaio nos propomos pensar a educação antirracista para além da Lei 10.639/2003, que determina o ensino da história afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas. Como o racismo e suas nuances perpassam o cotidiano das escolas e principalmente nossas práticas docentes.

Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra (FREIRE, 1996). Assim, reconhecemos que nosso olhar de professoras pesquisadoras

possibilita intervenções na *educabilidade* das crianças e adolescentes. Desta forma, cabe registrar a vivência de uma das autoras, deste artigo, em uma escola localizada no município de Maricá, em um dia de trabalho – 20 de março de 2023. Segundo a autora, a rotina era diferente. Professores/as com fisionomias preocupadas e em ritmos acelerados mais que o costumeiro, andavam de um lado para o outro a fim de pregar cartazes confeccionados em cartolinas e outros coloridos, pintados, com cópias de fotos das crianças, mãos coloridas em tintas guaches também estavam presentes com temas que diziam: *Queremos paz, chega de violência, a escola é local de aprendizados, é local de aconchego, é local de reencontros...*

O número de crianças nesse dia foi reduzido e os comentários dos corredores eram em torno da preocupação dos pais com a possibilidade de um novo ataque à escola e a violência contra as crianças e demais profissionais baseados no ataque citado acima, em Blumenau- Santa Catarina. Entendemos que não existe um ataque violento nas escolas e sim contra as escolas. Segundo o grupo de comunicação e jornalística Poder 360, tivemos cinco ataques fatais às escolas somente em 2023. Aqui é importante pensarmos a semântica dessa frase, os ataques. As escolas estão sendo atacadas porque representam ainda instituições sociais fundamentais da Sociedade. Lugares de acolhimento e de acesso ao conhecimento e à dignidade humana. No dia referenciado, nos corredores da escola, as crianças também estavam diferentes, existindo muita expectativa no ar. Na programação do dia estava marcada a visita da polícia militar, cuja presença na escola é frequente, em muitos horários do dia.

Na hora do almoço, os policiais (um homem e uma mulher) adentraram a escola,

as crianças no refeitório olharam desconfiadas, outras procuraram as mãos dos professores que estavam mais próximos e aos poucos vão voltando para as salas. Um deles, o *Garrincha*, de seis anos, olha para a professora e pergunta se pode tocar, chegar perto do policial. A professora hesita um pouco e permite ainda que esteja segurando a mão da criança. Ele olha para o policial, toca na sua perna (que fica na sua altura) e acena com a mão. O policial, pega sua mãozinha apertada e o chama de amigo com um leve sorriso no rosto. A policial ignora o cumprimento da criança, que é imediatamente chamada à atenção pela professora, fazendo com que a referida policial retribua de longe o aceno da criança.

Na sala de aula, a professora do primeiro ano estava atenta aos relatos que chegavam sobre as novidades da turma, composta por crianças entre 6/7 anos de idade. Após as anotações rotineiras de agendas, a professora senta-se no meio da turma e questiona o *acontecido* sob o ponto de vista das crianças, em relação à presença da polícia na escola. As respostas vêm à tona, fazendo-nos refletir sobre o pensamento de Freire (1989) quando nos diz: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Com a palavra, as crianças:

– Garrincha¹, um menino branco e que não reside na favela, diz: *A polícia da escola é boazinha. Não dá medo não! Ele apertou minha mão e até deixou eu tocar em sua perna e a roupa dele é fofinha.*

1 Optamos por apresentar nomes fictícios para as crianças conforme os estudos de Kramer (2002), *Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças*.



Entra Zico correndo sala adentro, uma criança negra e morador da favela próxima à escola. E pergunta se pode falar:

– *Tia, a minha mãe diz que não posso chegar perto da polícia, não. Nem aqui na escola. Também que não posso correr quando eu ver um carro de polícia e nem deixar eles mexerem na minha mochila e quando pedirem para ver minhas coisas é para eu abrir a bolsa e jogar tudo no chão. A polícia não gosta de gente preta e eu sou preto.*

Marta começa a arrumar a meia no sapato e diz:

– *Tá faltando respeito na escola, né, tia! Tem gente batendo muito nos colegas daí a polícia vem vigiar para prender. A gente tem medo de ser preso.*

Pelé pede para falar e diz:

– *Eu tenho medo da polícia, tenho medo daquelas armas. Aquilo pode machucar... (um silêncio se prolonga entre eles). E o Zico volta a falar, dizendo:*

– *Pode matar! Os corpos das pessoas começam a sangrar até morrer. Eles podem ficar nervosos e atiram pelas costas das pessoas. Minha mãe diz que a gente não pode correr quando ver a polícia, tem que andar devagarinho e olhando para os lados. Não pode olhar nos olhos deles também não, eles não gostam.*

A professora resolve mudar a prosa e pergunta: *o que poderíamos fazer para mudar o clima da escola e a polícia não vir mais visitar o pátio e o parquinho da escola?*

O que este registro do cotidiano nos traz é que para determinados corpos e territórios, a ausência de “paz”, é constante e a presença do policiamento tem outro significado. Assim, os espaços ocupados pelas crianças negras são limitados, exigindo distanciamentos que hierarquizam as relações sociais. Em nossos

recentes estudos no Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural -GIFORDIC, fomos instigadas, a partir da leitura de Cachopo (2021), a refletir sobre a *aproximação* enquanto um princípio que é “a dinamite de todas as hierarquias” (CACHOPO, 2021, p. 62). Hierarquia presente nas relações humanas em que o *subalterno* (GRAMSCI, 2002) pobre, preto se mantém à distância e a *pedagogia do medo* é alimentada a fim da manutenção do poder. As relações hierarquizadas representam dispositivos para a manutenção de práticas racistas. As falas das crianças negras, neste relato, apontam para a criação de estratégias que as permitam sobreviver em um país que historicamente trata as crianças negras como “menores”.

Diante destes fatos reconhecemos que alguns espaços escolares vêm se apresentando de forma hostil, sobretudo para as crianças pretas, sendo estas invisibilizadas diante de suas denúncias. Outrossim, *Mudar de prosa* vem sendo um caminho comum para silenciar o racismo presente na escola, bem como a ausência de equidade prevista nas legislações brasileiras. Elaine Cavalheiro (2000) nos traz essa perspectiva do silêncio que perpassa as infâncias negras desde o espaço escolar até em seus seios familiares. A pesquisa primorosa da autora, que, infelizmente, ainda é tão necessária neste país, aponta que o silêncio do/da professor/a corrobora para a ocorrência de racismo, assim como amplia essa violência para outros espaços. Diante do exposto, temos pensado a importância crucial do/da professor/a em intervenções e ampliação desse assunto com as crianças, inclusive partindo de seus relatos.

Acontecimentos como esse na escola fazem com que nos deparemos com a

complexidade de se discutir o racismo no Brasil. Dessa forma, cabe-nos apresentar, neste diálogo, o conceito de racismo, considerando a dimensão estrutural e as desigualdades sociais:

Racismo é uma ideologia, uma estrutura e um processo, pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como uma raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior. Tais diferenças são, em seguida, utilizadas como fundamentos lógicos para excluirmos os membros desses grupos do acesso a recursos materiais e não materiais. Com efeito, o racismo sempre envolve conflitos de grupos a respeito de recursos culturais e materiais. (ESSED, 1991, apud ROSEMBERG et al., 2003, p. 128, apud TEODORO, 2011, p. 33)

Sem pretensão de esgotar o debate conceitual, mas diante de tantos fatos ocorridos no Brasil, é necessário reinventarmos outros caminhos possíveis, outros *inéditos viáveis* (FREIRE, 2014). Com isso, trazemos à luz o município de São Gonçalo, cidade que nos presenteou com um dos maiores jogadores negros do mundo, Vinícius José Paixão de Oliveira Júnior, atualmente jogador do Real Madrid, também foi a cidade que nos tirou João Pedro, adolescente negro que foi assassinado no

quintal de sua casa, na favela do Salgueiro. Gonçalenses, homens negros, periféricos, que estudaram em escolas públicas e que provavelmente têm em comum tantas outras intersecções, entre elas, o racismo.

João Pedro Mattos Pinto foi morto por representantes do Estado brasileiro, por um racismo institucional. A esse respeito, Silvio Almeida (2019), em seu livro “Racismo estrutural” evidencia, através do pensamento do filósofo Achille Mbembe, o conceito de *necropolítica*, que ocorre quando o Estado adota políticas de morte. Quando se nega a humanidade do outro e este outro é colocado como a exceção. É nesse contexto que o poder de matar opera.

A necropolítica, portanto, instaura-se como a organização necessária do poder em um mundo em que a morte avança implacavelmente sobre a vida. A justificação da morte em nome dos riscos à economia e à segurança torna-se o fundamento ético dessa realidade. Diante disso, a lógica da colônia materializa-se na gestão praticada pelos Estados contemporâneos, especialmente nos países da periferia do capitalismo, em que as antigas práticas coloniais deixaram resquícios. (ALMEIDA, 2019, p. 125)

O racismo encontra com Vinícius Júnior, atualmente jogador de um clube espanhol, super talentoso e ovacionado no Brasil. Um homem negro bem-sucedido,

mesmo assim, o racismo foi ao seu encontro. O jogador tem sofrido uma sistemática violência e preconceito racial, que vem se agravando a cada jogo, pois a convivência de muitos, que não se levantam contra esse crime, amplia os atos racistas que seguem sem punição. Afinal, assim como no Brasil, o racismo é crime também na Europa.

Cabe-nos destacar algumas reflexões: Qual a posição das escolas diante das barbáries que estamos vivenciando nos últimos tempos? As políticas de proteção para as infâncias apontam para uma educação antirracista? É possível identificar as hierarquias sociais com base na cor nos espaços escolares?

As infâncias brasileiras foram marcadas ao longo da história de legislações e marcos legais que buscavam a implementação de políticas que garantam a presença e participação das crianças e adolescentes nos espaços institucionalizados, onde as decisões políticas possam avançar. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal 8.069/91, a promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes, reconhecendo-os como sujeito de direito, em suas diferenças sociais e culturais, de gênero e de raça, bem como oferecendo-lhes um lugar de proteção, de produção de sentido, respeitando a diversidade e combatendo as desigualdades sociais, tornou-se um princípio básico para todas as legislações posteriores.

Ao considerar a realidade política do Brasil, na qual a repressão, fundamentada no autoritarismo e na dominação, encontra-se presente no trato público e no pensamento social sobre criança e o adolescente, sobretudo aos que fazem parte das chamadas classes subalternas (CARDOSO, 2022), buscamos entender a compreensão que educadores e educadoras têm na interpretação do ECA, e como os

espaços escolares apresentam seus planejamentos balizados nesta legislação.

Assim, voltamo-nos para os estudos de Pinheiros (2006), no reconhecimento da *exclusão social* como um fenômeno contemporâneo, uma marca da vida social do Brasil no final dos anos 1990 e no início do século XXI, resultante da fragmentação social e da ausência de políticas públicas de inclusão. Esses elementos fortalecem a representação social da criança enquanto objeto de repressão social, a criança e o adolescente são tomados como “bode expiatório da insegurança social do País”.

Neste percurso são apresentadas diversas emendas ao ECA, entre elas a proposta do rebaixamento da idade da imputabilidade penal. Entendemos que essas propostas indicam uma fragilidade de conhecimento sobre o ECA, e demonstram “baixa responsabilidade social” do Estado, que transfere para as organizações privadas uma atuação predominantemente assistencialista, articuladas em políticas focalistas, seletivas e meritocráticas, voltadas para os *mais carentes*.

Compreender o abismo entre a promulgação do ECA e o cumprimento deste, torna-se um desafio, em que as pistas que delineiam os embates sociais e jurídicos podem ser visualizadas no reconhecimento da criança enquanto “sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem” (KRAMER, 2000, p. 5).

Considerações finais, embora não conclusivas

Historicamente, do ponto de vista do direito, a educação brasileira vem se apresentando, paradoxalmente, como um dos principais fatores que contribuem para a manutenção e o aprofundamento das desigualdades sociais no Brasil. Sobretudo, para as crianças e adolescentes negros/

as, das classes populares, que tentam sobreviver – incansavelmente – neste país que tem falhado miseravelmente em garantir os direitos desses cidadãos.

Lembramos que, segundo a filósofa negra bell hooks, no seu belo livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (HOOKS, 2017, p. 26), a educação só pode ser libertadora “quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar”. Ou seja, um trabalho educativo pensado como um trabalho coletivo e voltado à autoemancipação de todos/as. Um caminho de lutas pelo direito a uma educação antirracista como formação humana, que seja posicionada contra todo e qualquer tipo de opressão: de raça, de gênero, de classe, de orientação sexual.

E na busca de constituição do outro, temos como forças de combate os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil, importante salientar que o próprio atacante do Real Madrid, o jogador Vinicius Júnior, tem um Instituto em São Gonçalo, com o objetivo de apoiar as escolas públicas brasileiras na construção de diferentes formas de ensino-aprendizagem, tendo as tecnologias como ferramentas e o esporte como linguagem, a fim de tornar a escola um lugar atrativo para os/as educandos/as, valorizando as potências e interesses das novas gerações.

Para hooks (2017), se a educação é a *prática da liberdade*, crianças e alunos não são os únicos convidados a partilhar. Na busca da educação enquanto prática de liberdade, de partilha e solidariedade, edificada por meio de diálogo e amorosidade, a existência é produzida, estimulando que as crianças aprendam a cooperar, resistindo à desumanização dos diferentes sujeitos escolares, tais como os profissionais e as nossas crian-

ças. Principalmente, e acima de tudo, as crianças negras, que (ainda) sofrem com o adultocentrismo e o racismo na escola da infância (NUNES, 2023).

PARA SABER MAIS

ALBUQUERQUE, M. C. Participação Cidadã nas Políticas Públicas. In: HERMANNNS, K. (org.) *Participação Cidadã: Novos Conceitos e Metodologias*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2004, p. 15-60.

ALVARENGA, M. S.; TAVARES, M. T.G. Relações entre poder local e políticas educacionais em contextos de periferias urbanas. In: ALVARENGA, M. S.; TAVARES, M. T. G. (org.). *O Poder Local e Políticas Públicas para Educação em Periferias Urbanas do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2015, p. 55-80.

ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022.

CACHOPO, J. P. *A torção dos sentidos: pandemia e remediação digital*. São Paulo: Elefante, 2021.

CARDOSO, Carla Verônica Corrêa. *O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente em São Gonçalo: Interesses e Disputas na Formulação das Políticas Públicas para as Infâncias*. 2022. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

CAVALLEIRO, E. dos S.. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo e preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

COUTINHO, C. N.. *O Estado brasilei-*

ro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J.C.F; NEVES, L.M.W (org.). *Fundamentos da Educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p. 173-200. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/epud/lima-9788575416129.epud>

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

HOOKS, B. *Ensinando a Transgredir*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO FOGO CRUZADO, 2023. Disponível em: <https://fogocruzado.org.br/>. Acesso: 21/04/2023.

INSTITUTO VINICIUS JÚNIOR, 2023. Disponível em: <https://institutovinijr.org.br/>. Acesso: 25/05/2023.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Anais do Seminário Internacional da OMEP*. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Ravil, 2000.

KRAMER, S. *Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho, 2002.

METRÓPOLES. S A: “Estamos falhando miseravelmente com nossas crianças” YouTube, 05 de abril de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l-V5c_Q1bJA0. Acesso em: 10 de abril de 2023.

FERREIRA NUNES, M. D. *Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racis-*

mo (não) comeu. *Latitude*, [S. l.], v. 10, n. 2, 2018. DOI: 10.28998/latitude.2016.n.2.2616. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PINHEIROS, Â. *Criança e Adolescente no Brasil: Porque o Abismo entre a Lei e a Realidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

TRINDAD, C. T. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Adrielle Lisboa

Doutoranda em Educação pelo (PPGE-DU) - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Faculdade de Formação de Professores (FFP). Mestre em Educação (UERJ - 2021) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP - 2017). E-mail: driellelisboa@gmail.com.

Carla Verônica Corrêa Cardoso

Doutoranda em Educação pelo (PPGE-DU) - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Faculdade de Formação de Professores (FFP). Mestre em Educação (UERJ - 2022) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ - 1991). Professora Orientadora Educacional da P.M.S.G. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC. E-mail: carlaveronica73726@gmail.com.

Maria Aparecida de Oliveira

Graduada em História, Pedagoga com especialização em Educação Raça e Etnia. Pós-

graduação em Pedagogia Social. UNESA/UNICESUMAR/ UFF. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC/FFP/ UERJ. Professora das Infâncias, foco principal de estudo e pesquisa: Educação e População das áreas de vulnerabilidade social. E-mail: aparecida.pedagogasocial@gmail.com.



FAMÍLIAS E O DIREITO À CRECHE NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DAS CLASSES POPULARES

• CAROLINA SILVA DE ALENCAR

• FABIANA PESSANHA

Introdução

O tema central trazido para este diálogo é o direito à creche para as classes populares. O longo caminho da luta de mulheres e famílias das classes populares pelo direito à Educação ganha novas demandas ao longo de nossa história. Assim, compreendemos serem necessárias algumas reflexões sobre os desafios contemporâneos no âmbito da garantia do direito à Educação de crianças de 0 a 3 anos e suas famílias.

Compreendendo os direitos sociais como aqueles que visam garantir aos sujeitos o exercício e usufruto de direitos fundamentais em condições de igualdade, pensar sobre o papel da Educação Infantil, em especial o direito à creche, torna-se fundamental e necessário, principalmente porque crianças pequenas constituem os grupos geracionais socialmente mais vulneráveis.

Além disso, a Educação Infantil, que é considerada a primeira etapa da Educação Básica, é também um direito da criança e tem por objetivo proporcionar condi-

ções adequadas para os coletivos infantis, a partir do que a própria relação estabelece como potência, o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

Partindo do princípio constitucional do dever do Estado em assegurar a Educação desde a creche, objetivamos problematizar alguns entraves para o acesso e permanência da pequena infância à educação pública, especialmente as das classes populares. Importante dizer que o presente texto se trata de um recorte de duas pesquisas de doutorado. Nesse sentido, o diálogo aqui proposto aponta para uma das questões que vem sendo observadas durante os nossos mergulhos investigativos, nas cidades fluminenses de São Gonçalo e do Rio de Janeiro, que é a insuficiência de vagas em creches públicas para atender à demanda nessas duas cidades.

O direito à creche no município de São Gonçalo/RJ

O município de São Gonçalo/RJ está localizado na periferia da região leste metropolitana do estado do Rio de Janeiro, que se configura na segunda maior (Casa Fluminense, 2020) e das mais complexas do país (OSÓRIO, 2021). Com uma população estimada em mais de 1 milhão de habitantes, precisamente, 1.098.357 pessoas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), ocupa o 2º lugar no estado e o 16º no país, em contingente populacional.

Apesar de ter ocupado o 6º lugar em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) estadual, em 2019, ocupou a posição 86 no conjunto dos 92 municípios do estado quando considerado o PIB *per capita* (Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro [TCE/RJ], 2020; IBGE, 2019). Dependente do FUNDEB e das trans-

ferências constitucionais da União e do estado, possui pouca autonomia fiscal, o que complexifica, ainda mais, as políticas para a garantia do direito à educação pública, na municipalidade.

Com uma vasta extensão territorial de 248,160 km² (IBGE, 2022), São Gonçalo é dividido, administrativamente, em 5 distritos extensos e populosos (São Gonçalo, Ipiíba, Monjolos, Neves e Sete Pontes), somando 91 bairros oficiais – além de mais 18 reconhecidos pela população local. A cidade tem como regiões limítrofes, ao Norte, o município de Itaboraí e a Baía de Guanabara; ao Sul, os municípios de Maricá e Niterói; a Leste, Itaboraí e Maricá; e a Oeste, a Baía de Guanabara e Niterói.

São Gonçalo chega às duas primeiras décadas do século XXI sufocado por um conjunto de problemas estruturais e educacionais, que parecem crônicos e amplamente desafiadores para a sua resolução. Do ponto de vista da oferta educacional para a faixa etária de 0 a 3 anos, em 2020, de acordo com o Laboratório de Dados Educacionais (LDE, 2020), a rede pública de creches (municipal estatal e conveniada) respondeu por apenas 7%, aproximadamente, da demanda de 0 a 3 anos, o equivalente a menos de 3 mil matrículas, em um universo que alcança uma média estimada em 41.500 crianças, de acordo com o Ministério Público do estado do Rio de Janeiro (MP/RJ, 2021). Diante desse cenário, é possível afirmar que existe um vasto número de crianças gonçalenses de 0 a 3 anos não contempladas no direito à creche.

A cidade dispõe de apenas 26 creches públicas municipais e 43 conveniadas com a prefeitura para atendimento educacional à faixa etária de 0 a 3 anos, totalizando 69 unidades. Em levantamento realizado, constatamos a inexistência de

equipamentos públicos coletivos de educação para a pequena infância gonçalense em mais de 50% dos bairros da cidade. Tendo em vista esses dados, percebe-se a carência de oferta pública de creche como característica marcante na cidade, o que revela que o direito à educação de 0 a 3 anos ainda está longe de se efetivar, no município.

Concluimos que a privação do direito à creche é um problema que impacta diretamente o direito básico e constitucional de acesso à educação desde a mais tenra idade. Um agravante dessa realidade é o fato de que grande parte das famílias que buscam matricular suas crianças de 0 a 3 anos em instituições educativas partam à procura de instituições privadas – ainda que, muitas vezes, de baixo custo –, ou de espaços irregulares – ou seja, que não possuem autorização para funcionamento.

No período da pandemia da Covid-19, especialmente, a ausência de atendimento educacional às crianças pequenas impactou tanto a vida das próprias crianças gonçalenses, quanto, sobremaneira, a de suas mães, majoritariamente negras e pobres, residentes nos bairros mais periféricos da cidade. Na escalada dos registros de mulheres, mães solo, e únicas responsáveis pelo provimento material de seus lares, essas mulheres tiveram de enfrentar inúmeros desafios tanto no que se refere à educação e cuidado de seus filhos e filhas pequenos/as, quanto ao acesso ao trabalho e renda.

Nesse contexto, reafirmamos a importância do atendimento educacional em creches para crianças de 0 a 3 anos, uma vez que, em uma sociedade extremamente conservadora e patriarcal como a nossa, a função de educar e cuidar é atribuída, de forma majoritária, às mulheres, culturalmente responsabilizadas por esse

aspecto tão importante da vida, realidade que acaba por legar a esse grupo social uma sobreposição de desigualdades e de privação de direitos, diante da negligência do Estado no atendimento de suas demandas. Esse cenário se agrava principalmente quando os sujeitos envolvidos, como no caso investigado, interseccionam o caráter de classe, gênero e raça, com alto contingente de mulheres e crianças majoritariamente pobres e negras.

Nesse caminho, criticamos o caráter historicamente excludente de acesso ao direito à educação pública das crianças de 0 a 3 anos e suas famílias, realidade expressa na insuficiência de políticas educacionais eficazes a esse grupo da população, uma vez que os poderes públicos, Município, Estado e União, não se empenham o suficiente em prol da garantia desse direito. Colocamos em discussão e problematização a histórica negação do direito à educação, sobretudo às camadas populares e, de forma correlata, a histórica reprodução das desigualdades sociais, por meio da restrição do acesso à creche, apesar de todos os avanços legais conquistados no campo do atendimento público e gratuito, especialmente, nos últimos 34 anos, pós-Constituição de 1988.

O direito à creche para um grupo de crianças e famílias das classes populares: o caso do bairro do Caju/RJ

Nos últimos anos, as famílias moradoras do bairro do Caju, situado na zona portuária da cidade do Rio de Janeiro, assistem a uma forte queda na oferta no número de vagas para as suas crianças, em equipamentos públicos para a pequena infância. Cada vez mais, as unidades públicas municipais do bairro que oferecem atendimento à faixa etária de 0 a 3

anos reduzem, ou até excluem, turmas destinadas às crianças, fazendo com que as famílias procurem por outras alternativas de educação e cuidado.

A obrigatoriedade escolar no país, modificada a partir da Lei 12.796/2013, parece vir causando efeitos significativos nas dinâmicas de crianças e famílias do bairro estudado. A Lei 12.796/13, que alterou a Lei 9.394/96 em vários artigos, ao ampliar a obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade, vem causando efeitos no que diz respeito à oferta no número de vagas oferecidas para as crianças de 0 a 3 anos. Pois, temos observado nas unidades públicas municipais de atendimento à pequena infância, naquela que é considerada a maior rede pública de ensino da América Latina, que as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação (SME) carioca giram em torno do cumprimento da Lei em detrimento das crianças de 0 a 3 anos de idade. Em outras palavras, a SME/RJ, vem ampliando a oferta para as crianças de 4 e 5 anos nas unidades públicas de Educação Infantil e retirando/diminuindo as de 0 a 3 anos.

O bairro investigado, possui 5 creches públicas municipais que estão distribuídas em diferentes favelas que compõem o Complexo do Caju. Estas, oferecem dois tipos distintos de atendimento: parcial e misto. Ou seja, nenhuma destas oferece atendimento totalmente integral para as crianças do bairro. As unidades parciais funcionam em dois turnos de 4 horas e meia (manhã e tarde), o que acaba não suprindo a demanda de famílias, cujos membros necessitam do trabalho fora de casa para manter o sustento de todos/as e contam com horário integral de atendimento para as suas crianças.

Diante deste exposto, percebemos os efeitos de uma política pública na vida

cotidiana de crianças e famílias. Trata-se, portanto, de perceber e investigar a relação entre política e prática com base nos resultados da efetivação da política na prática (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Nesse sentido, vimos assumindo, durante este tempo, o lugar de pesquisadoras em um ambiente que nos parece tão conhecido, a escola/creche. Com isso, torna-se condição político-epistêmica para o(a) professor(a) pesquisador(a) saber que ele(a) não sabe tudo sobre aqueles sujeitos, sobre aquele lugar, sobre aquelas relações. Tavares (2009) fala sobre as tensões e expectativas da *chegada da estranha* ao lugar de pesquisa, sobre a relação com os sujeitos e sobre a condição de realizar uma investigação que confronte paradigmas positivistas, que acreditem na possibilidade de um conhecimento verdadeiro e definitivo sobre a realidade investigada.

As hipóteses que temos levantado em nossos estudos, giram em torno do aumento da procura das famílias por outras formas de atendimento para as crianças de 0 a 3 anos, como as *‘moças que tomam conta de crianças’* e *‘babás’*, expressões usadas pelas famílias do bairro investigado, mas que comumente conhecemos como *‘mães crecheiras’*. A problemática da negação do direito de entrada e permanência dos (as) filhos(as) das classes populares na escola/creche pública, infelizmente, é uma velha questão já conhecida em nosso contexto histórico-social. Com isso, “percebemos que as demandas populares, ao não obterem ‘respostas oficiais’ para as suas reivindicações, vão criando formas alternativas de satisfazer às suas demandas educativas.” (TAVARES, 1992, p. 9).

Portanto, o que tencionamos é trazer a Educação Infantil como direito de toda criança, independentemente de sua ida-

de, e como dever do Estado. O que defendemos é uma educação pública das infâncias, próxima da residência das crianças, com espaço adequado, atividades prazerosas e uma pedagogia conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As aparentes consequências desta política (Lei 12.796/13), como uma possível diminuição na oferta de vaga para as crianças de 0 a 3 anos, nega toda a luta pelo direito à creche conquistada pelas mulheres ao longo de décadas. Em especial, na vida de mulheres pobres, negras, moradoras de favela, que, como nos mostram alguns estudos, projetam na escola desejos para seus herdeiros (BOURDIEU, 2015). Assim sendo, o que podemos perceber é que a luta pelo direito à educação, apesar de todos os marcos legais no Brasil pós-Constituição de 1988, começa desde muito cedo, ou seja, no caso aqui apresentado, desde a oferta de vagas para a pequena infância em creches públicas na cidade que um dia foi a capital nacional.

O fato de as creches públicas do Complexo do Caju/RJ não oferecerem o atendimento integral para as crianças influenciou diretamente no cotidiano de vida das referidas famílias. O direito à educação para crianças de 0 a 3 anos moradoras do Complexo do Caju/RJ vem sofrendo forte impacto a partir da implementação da Lei 12.796/13, por parte da SME/RJ. Neste sentido, as creches domiciliares e as *tomadoras de conta* aparecem como principais alternativas de famílias das classes populares para organizar suas dinâmicas diante da necessidade de respostas às suas demandas. A falta de creches públicas, gratuitas e de atendimento integral, parece potencializar a procura por outras formas de atendimento para as crianças.



Considerações finais

Diante do exposto, este texto buscou ratificar o princípio constitucional de que é dever do Estado assegurar o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de até 5 anos de idade, em todo o país. Os últimos 34 anos de promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) marcam o recente estatuto jurídico da infância em que a criança é reconhecida como sujeito de direito e a educação é estabelecida como um dos seus direitos fundamentais. No inciso IV do artigo 208, a CF/1988 determina que “*o Dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de [...] Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade*”.

A partir desse marco histórico, destacamos que a Educação Infantil foi incluída como primeira etapa da Educação Básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, que também determinou 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, [...]*” (art. 11, inciso V, BRASIL, 1996).

Apesar desse novo marco histórico do estatuto jurídico educacional da pequena infância brasileira, os desafios para a garantia de acesso e permanência a uma Educação Infantil de qualidade, especialmente à creche, ainda permanecem. De acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), em 2019, apenas 37,0% das crianças brasileiras em idade de 0 a 3 anos estavam matriculadas em creche. De acordo com os dados do TC-Educa, no estado do Rio de Janeiro, no mesmo ano, o percentual foi ainda menor, registrando apenas 28%. Com relação às cidades aqui analisadas, 36%

das crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas em creche, na cidade do Rio de Janeiro, ao passo que, em São Gonçalo, esse percentual alcançou, apenas, 13% (TC-Educa, 2019).

Diante desses dados, é possível inferir a magnitude da parcela da população não contemplada no direito à creche nas duas cidades em questão. Essa realidade confronta o objetivo 2 da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que prevê “*ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 03 (três) anos*” (BRASIL, 2014) até o ano de 2024, em todo o território nacional.

Ao defendermos e luta pelo direito à creche, o nosso compromisso político, ético e epistêmico dialoga com os ensinamentos de Paulo Freire, em que o nosso maior desafio tem sido buscar novos horizontes em relação à educação das classes populares. Freire não apenas se preocupou com os “*oprimidos*” de nossa história, mas também em conhecer e dialogar com os saberes e as culturas populares.

Essa dimensão descolonizadora defendida pelo educador torna-se crucial na defesa de uma educação emancipatória e libertadora. Nessa perspectiva, as reflexões trazidas neste texto, apontam para a necessidade de que crianças e famílias das classes populares sejam protagonistas de uma nova ordem educativa e social, mais justa e democrática, principalmente no que diz respeito ao direito à creche.

O Plano Nacional de Educação (PNE), prevê: “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE”.

PARA SABER MAIS

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Cautani (org.). 16ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). *Diário Oficial na União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado Federal, 4 abr. 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014 - Edição extra.

CASA FLUMINENSE. *Mapa da desigualdade: região metropolitana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível

em: https://www.casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/mapa-da-desigualdade-2020-final_compressed.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *São Gonçalo. Área da Unidade Territorial*. 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: [https://cidades](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama).

[ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama). Acesso em: 31 jan. 2023.

_____. *PIB per capita*. 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 31 jan. 2023.

_____. *População estimada*. 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acesso em: 31 jan. 2023.

LDE. LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. *Plataforma de Dados Educacionais*. 2020. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 17 out. 2022.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. “Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MP/RJ. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (MP/RJ). *Panorama Educação*. 2022. Disponível em: <https://public.tableau.com/app/profile/cao.educa.o/viz/>

PanoramadaEducao-V2_0Pacote2/PAM-1Creche. Acesso em: 15 set. 2022.

OPNE. OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Objetivos da Meta 1*. 2019. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>. Acesso em: 31 jan. 2023.

OSÓRIO, M. Por que o desemprego no Rio de Janeiro é maior que a média na-

cional? Economistas explicam. *Brasil de Fato*. Rio de Janeiro, 10 ago. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/10/por-que-o-desemprego-no-rio-de-janeiro-e-maior-que-a-media-nacional-economistas-explicam>. Acesso em: 11 set. 2022.

TAVARES, M. T. G. “A chegada da estranha”: desafios políticos – epistêmicos da pesquisa *com as camadas populares*. In: Reunião Anual da ANPEd, 32, 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2009. p. 1-14.

TAVARES, M. T. G. Caminhos e des-caminhos da “educação paralela”: um estudo sobre o cotidiano das creches e escolas comunitárias da Maré. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

TC-EDUCA. Sistema de Monitoramento dos Planos de Educação. 2019. Disponível em: <https://tceduca.irbcontas.org.br/pne/#/public/inicio>. Acesso em: 28 jun. 2022.

TCE. TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. (Rio de Janeiro). *Estudos Socioeconômicos Municípios do estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2020. 142 f. Disponível em: https://www.tcerj.tc.br/portalnovo/publicadordearquivo/estudos_socioeconomicos. Acesso em: 15 fev. 2021.

Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC. E-mail: carolinasalencar@yahoo.com.br.

Fabiana Pessanha – Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ/FFP); supervisora educacional na rede municipal de educação de Niterói/RJ e inspetora educacional na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC); integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC. E-mail: pessanhafabi@gmail.com.

Carolina Silva de Alencar – Mestra e doutoranda em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ/FFP), Pedagoga e Psicopedagoga. Professora de Educação Infantil na SME/RJ e FME/Niterói. Mediadora Pedagógica no curso de Pós-Graduação lato sensu em Alfabetização, Leitura e Escrita na UERJ. Integrante do Grupo de Estudos e

A ESCOLA DA INFÂNCIA COMO UM TERRITÓRIO DO BRINCAR: PENSANDO OS TEMPOS E OS ESPAÇOS COTIDIANOS

• CATIA REGINA MONTEIRO SILVA

• LUCIANA PEREIRA

Eu tenho um ermo dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância.

Manoel de Barros (2018, p. 67)

Esse tempo de infância e de brincar que é tão poeticamente lembrado pelo poeta Manoel de Barros em suas obras literárias, é considerado por nós, professoras das infâncias, de fundamental importância. A relação que as crianças estabelecem e desenvolvem ao brincar e experienciar juntas na e com a natureza, como observação dos girassóis, das borboletas que por lá sobrevoavam em seus balés coloridos e improvisados das manhãs ensolaradas. Assim, como professoras “brincantes”, aproveitamos os espaços, os recursos que a escola disponibiliza no cotidiano.

Nesse sentido, buscamos conversar com os/as leitores/as de nosso artigo a seguinte questão: afinal, o que pensamos, quando pensamos para além do concei-

to de infância? Certamente, as palavras curiosidades, descobertas, brincadeiras estão entre elas. Vygotsky (1988, p. 78) nos afirma que “o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas com outros sujeitos, crianças e/ou adultos.”

A partir disso, acompanhando o GR 1A/D (Grupo de Referência), vivemos várias experiências brincantes. E uma destas aventuras foi ao utilizarmos o livro de português com uma unidade que tratava sobre alimentação saudável, frutas, legumes e corpo saudável, e o texto trazia uma fala de uma nutricionista explicando sobre o assunto. Como já tínhamos o projeto da UMEI em parceria com a UFF – Universidade Federal Fluminense (Projeto DPA) – Escolas Saudáveis e Sustentáveis, com a participação da SME (Secretaria Municipal de Educação de Niterói), pensamos em convidar uma nutricionista que conhecesse o nosso projeto Horta/Pomar e que de certa maneira estivesse envolvida com as crianças da escola.

Como elas geralmente são matriculadas a partir dos 2 anos e 11 meses na unidade, as crianças conhecem e participam dos projetos em andamento, principalmente o projeto Horta/Pomar, no qual tanto interagem com as diversas possibilidades de propostas e experiências investigativas na natureza.

Sejam elas referentes ao brincar, conhecer e experienciar novos sabores e saberes, sejam através de propostas mais dirigidas. E a hora do almoço como mais uma atividade pedagógica é uma excelente oportunidade de observação dos hábitos, costumes e culturas alimentares.

A partir da observação das crianças durante o café da manhã, lanche e almoço, conseguimos perceber que elas se recusavam a servir no próprio prato, legu-

mes, verduras e feijão, sendo que muitas se alimentavam apenas de arroz, embora fossem estimuladas a experimentarem outros sabores, cores e texturas dos alimentos oferecidos nas refeições.

Como o Ensino Fundamental tem o turno diferenciado com entrada às 7h45 e saída às 12h e de 12h45 até 17h, o ritmo e a rotina são diferentes, tanto nas salas de referências, quanto no refeitório, sendo que o brincar e o experienciar passam a ter novas abordagens no processo de aprendizagem e leitura de mundo, ou letramento cultural.

Passamos a questioná-las, a respeito da alimentação e corpo saudável, como seria um corpo saudável? Na jornada na creche, organizamos os horários de alimentação das crianças, tais como: café da manhã, lanche e almoço. E com isso, fizemos várias experimentações e provocações sobre alimentos/alimentação. O que seria um corpo saudável? O que seria alimentação saudável? Quais benefícios trazem para o corpo?

Nas rodas de conversas, contamos histórias diversas, como por exemplo, João o Pé de Feijão e Colhendo Feijão, texto não verbal (1983) e após conhecerem que existem inúmeras espécies de feijão, inclusive, diferente daqueles feijões que eram lhes oferecido durante as refeições. A partir da história, as crianças logo perceberam: como colher se não plantaram? Propuseram que fôssemos até a horta e plantássemos, e para isso, escolheram o feijão preferido delas, o preto. Após (re) conhecerem que existem várias espécies de feijão, inclusive, porque no cardápio semanal, uma variada de tipos de feijão lhes eram oferecidos durante as refeições. E assim fomos, professoras e crianças, até o pomar/horta para plantar os feijões.

A escola da infância, no sentido de cada vez mais estabelecer relação de in-

tegração com os territórios do brincar, em seus diferentes tempos e espaços cotidianos, estimula as crianças em suas ações brincantes, especialmente a se expressarem de maneira espontânea (Vygotsky, 1991). Porque, por mais que existam as intencionalidades, objetivos no fazer pedagógico, para que nossas crianças sejam plenas, conscientes de seus corpos e de sua autonomia nos territórios do brincar, é fundamental que elas sejam escutadas no planejamento docente.

Em nosso trabalho cotidiano na escola das infâncias, percebemos que as crianças pequenas, em seus territórios do brincar, se organizam de maneira surpreendentemente simples em contato com a natureza. Ao observarmos as crianças, nesses espaços, tais como a horta, o pomar e o quintal do EDI, elas nos mostram o quanto pesquisam, imaginam, criam sobre os desafios socioambientais propostos no cotidiano de cuidado com o planeta, no sentido de que somos também parte integrante da natureza.

A espontaneidade das crianças e do brincar ao se conectar e criar no simples/complexo ato de brincar na natureza, assim vão se reconstruindo, reelaborando-se a partir de suas experiências vividas no cotidiano da escola.

As crianças, ao brincarem de forma sensível com a planta conhecida como *dormideira* da UMEI, que se tornou um patrimônio natural do nosso pomar, ao plantarem e colherem as hortaliças/verduras na horta, conectam-se com a (sua) natureza. Plantamos a mangueira em 2019, árvore que a cada período do ano está maior, sendo seus galhos mais fortes para suportar as investidas e tentativas de subir em seus galhos.

As crianças, de certa maneira, procuram por suas infâncias (*seus achadourros*) ao juntarem pedras, colherem folhas

secas, ramos, galhos, frutinhas que caíram das árvores, seja da goiabeira, seja da mangueira, vão juntando fragmentos de ideias, sentimentos, fortalecendo e conectando este lado tão necessário aos *pequenos* em seu desenvolvimento (BARROS, 2015 p. 141). As crianças com sua natureza imaginativa, criativa e conectiva, acham que o pomar é o maior da cidade/mundo. Essas conexões com a natureza produzem uma aprendizagem cada vez mais significativa, recriando novas possibilidades de interagir e ampliar os territórios do brincar, tanto na escola da infância, quanto fora dela.

Pensando as possibilidades dos espaços

É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo o local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível.

Walter Benjamin (2009, p. 103)

Este relato, escrito por uma professora da infância de um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), traz algumas percepções sobre os espaços de uma unidade de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro. Localizada no bairro de Campo Grande e cercada pelo maciço do Gericinó - Mendanha, na região da Zona Oeste da cidade. A unidade ocupa aproximadamente 5.200m² e conta com uma imensa área externa.

Pensar em escola da infância e não pensar em brincadeiras é ignorar toda ludicidade presente nesta etapa da educação básica. A criança quanto ser brincante e sensível busca explorar os diferentes ambientes aos quais tem acesso, seja ele uma sala com poucos ou muitos brinquedos/recursos, um corredor que leva ao re-

feitório, seja ele o quintal. A brincadeira nos espaços da primeira infância não se resume a um local demarcado, uma sala ou um parquinho, ela amplia, expande os passos de uma criança nos diferentes espaços que ela vivencia. Pensar em possibilidades brincantes vai além de brinquedos industrializados, dos carrinhos e bonecas tão comuns para os pequenos (VYGOTSKY, 1991). Levar as crianças a explorar os diversos ambientes e variados materiais é fundamental. A importância do contato com a natureza, ou a criação de brinquedos a partir de objetos de casa, do cotidiano de suas casas, colabora para as experiências das crianças nas múltiplas formas e relações que os sujeitos estabelecem com o objeto (GOBBI, 2014, p. 75). Dito isso, é relevante refletir os espaços e caminhos que as crianças percorrem, buscando investigar quais histórias e práticas espaciais perpassam o contato delas com o ambiente, suas marcas e impressões.

Durante o tempo que atuo na Educação Infantil, tenho observado os espaços, cada canto do local que trabalho, dos lugares que as crianças acessam, e refletido que registros as crianças deixam naquele ambiente no dia a dia. O que tenho percebido é que se suprimir os cartazes e outras atividades dos murais e toda a ornamentação de projetos na unidade de Educação Infantil, o que se vê é uma estrutura física de paredes e alguns equipamento do tipo *escorregas*, talvez no quintal. Isso é muito notório no início do ano letivo, no período de matrícula (o que corresponde, no município do Rio de Janeiro, ao mês de janeiro), quando boa parte do corpo docente está de férias e o serviço de secretaria funciona normalmente. Nessa época, em que as questões burocráticas estão a todo vapor e diante do desmonte do ano letivo anterior é que se percebe a falta de

identidade e das memórias das crianças que constituem aquele espaço com suas histórias, vivências e experiências que durante 200 dias letivos. Tempo e espaços de muita intensidade, nos quais as crianças impregnaram aquele território de sentidos. Se ao olharmos para as paredes, por exemplo, o chão e até mesmo o teto, percebemos um espaço de Educação Infantil, o que caracterizaria aquela estrutura como um lugar da infância. Se a infância é constituída de registro, memórias e toda uma imersão de cultura que se constrói na relação entre a sociedade, sujeitos e meios, faz-se necessário considerar toda a produção criada pelas crianças (BENJAMIN, 2009). Partindo dessa indagação e reconhecendo a importância das inscrições das crianças como parte integrante da história do EDI, planejamos ressignificar junto às crianças os corredores e demais áreas em comum para que tivessem características mais lúdicas e que ao final/início de cada ano letivo o EDI permanecesse com “cara” de que crianças passam/passaram por lá. Desta forma, o primeiro local a ser *repaginado* foi o corredor de acesso ao refeitório, que era só um corredor e se tornou um corredor das *brincâncias*. Dois quadros sem uso ganharam uma parede que fica em frente à porta da direção e como companheiras, várias canetas coloridas. Como é bom observar as crianças nas interações com os objetos, com os desenhos, as formas que se articulam entre o ir e vir e as impressões em cada ida para pegar uma água, uma fruta ou o controle do ar-condicionado. Duas barras de ferro que iam para o lixo viraram suportes para móveis com tampas de garrafas, argolas, rolos de fitas, barbantes e pompom. Um enorme tapete sensorial feito com variados objetos, tais como tampa, zíper, velcro, entre outros, se acomodou de um lado. Alguns

brinquedos pedagógicos que estavam empoeirados no fundo de uma estante também ganharam seus espaços. As turmas contribuíram com desenhos feitos pelas crianças do modo e com o material que conseguissem para a moldura das paredes de toda a unidade. Outro registro foi o dos desenhos dos azulejos, em que cada criança fazia o seu desenho, várias formas, alguns registravam o próprio nome.

Esse movimento de reconfigurar as passagens das crianças apresentou algumas observações. Alguns professores e professoras não souberam lidar com o “novo ambiente”, ao levar às crianças para as refeições, muitas vezes ficavam atabalhoados/as, o que podemos supor dever-se ao fato de ser novidade para as crianças e/ou o modo enfileirado que as crianças são organizadas para se deslocarem pelo espaço. O que outrora era um corredor vazio e frio, um caminho de passagem sem nada instigante e desafiador que tirasse da fila, que movimentasse que estimulasse a brincadeira. Agora, na atualidade, provoca, convida as crianças a fazerem o que é inerente a elas, brincar (KRAMER, 1989; LIMA, 1989). O fato é que boa parte das crianças que passam por esses locais realizam alguma interação, isso ocorre até no momento da saída para as casas. Os responsáveis pegam as crianças na porta da sala e se direcionam ao portão principal, sendo que é muito comum as crianças irem correndo, e se desviarem para o corredor do refeitório para brincarem, seja no tapete, seja deixando algum registro no quadro branco (GOBI, 2014, p. 79).

Convém salientar que essas mudanças se mostraram positivas nesse processo, a começar pela dinâmica do deslocamento, as professoras e professores já estão mais inclinados e sensíveis às *brincâncias* infantis, com uma maior adesão e respeito

genuíno à proposta dos espaços brincantes no EDI. Outra questão fundamental para o nosso trabalho pedagógico é saber que mesmo depois, nas férias, quando outras famílias chegarem ao EDI, possam perceber e sentir que outras histórias dos corpos e das experiências infantis passam/passaram por ali.

PARA SABER MAIS

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas*. Rio de Janeiro : Alfaguara, 2018.

BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2009. BRASIL.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v. 17, n. 17, p. 113–134, 1997.

GOBBI, M. A; PINAZZA, M. A. *Infância e suas linguagens*. (org.) São Paulo: Cortez, 2014.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. In: ROSEMBERG, F. (org.) *Temas em destaque: creche*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1989.

LIMA, Mayume Souza. *A criança e a cidade*. São Paulo: Nobel 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1991.

Catia Regina Monteiro Silva

Mestranda em Educação pelo Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPGedu/FFP/UERJ). Pedagoga. Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC/FFP/UERJ. E-mail: caremosi@gmail.com

Luciana Pereira. Graduada em Pedagogia, professora de Educação Infantil da UMEI Vinícius de Moraes, da Rede Pública Municipal de Niterói/RJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC/FFP/UERJ. E-mail: Luciana.lamounier43@gmail.com

PENSANDO INFÂNCIAS E SUAS CULTURAS: POR UMA POÉTICA DE RELAÇÕES

• CAROLINE DA SILVA BARBOSA

• FLORENTINO MARIA LOURENÇO

A nossa escrita é pensada a partir do encontro com a pequena infância e as possibilidades múltiplas de experimentação de seu olhar sensível sobre o mundo. A contextualizarmos numa altura em que as pesquisas sobre a sociologia buscam dar maior centralidade às crianças como sujeitos de direitos, igualmente num cenário em que gradualmente as concepções assistencialistas das instituições que lidam com a pequena infância vão perdendo terreno, para o surgimento de novos conceitos que reconfiguram os espaços escolares.

Nesse sentido, objetivamos com esta proposta provocar algumas reflexões em torno da necessidade de pensar a escola como espaço possível de *partilha do sensível*, como propõe Jacques Rancière (2005). Tomamos esta partilha como coletiva, contra-hegemônica e intrínseca às infâncias na formação cultural por entendermos a escola como lugar privilegiado para a experimentação de leituras de mundo não apenas pelas palavras, como também pelas imagens e sons (BOAL, 2019).

Outrossim, atentamo-nos à teorização de Paulo Freire (1997): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, na medida em que esta acepção freiriana pressupõe que antes de aprender a descodificar

o alfabeto dispomos de uma capacidade de apre(e)nder o mundo em nossa volta. Partindo desta relação e interação, acreditamos que seja através da leitura do mundo que o (a) educador(a) e as crianças se fazem seres ético-políticos e curiosos. Lembremos que um dos recursos possíveis que nos apresenta Freire (2021) em busca de uma *ação cultural para a libertação*, são as palavras geradoras, que aparecem a partir da realidade das crianças e seu contexto histórico e servem para as educadoras e educadores como ferramentas para a construção de *círculos de cultura* onde ambos aprendem na reciprocidade cultural.

Portanto, o procedimento metodológico que defendemos enquanto pesquisadora e pesquisador sobre as infâncias fundamenta-se na conversa, cuidado e na escuta sensível às crianças na escola, por abrir possibilidades de esperar, produzir utopias que visam corroborar com a formação da pequena infância que se fortalece no modo de pensar, compreender e olhar para as crianças como responsáveis pela criação poética das suas possibilidades de vida.

Ao falarmos de cuidado em educação nos desafiamos a interpretar e compreender os espaços-tempos em que as crianças habitam para que pedagogicamente o educador e a educadora atuem como motivadores e atores que têm a possibilidade de dialogar com o interesse e a curiosidade das crianças. Por isso, cuidar implica dedicação, atenção, envolvimento do pensamento e uso da imaginação e reflexão-ação; cuidar é criar condições que promovem o desenvolvimento da capacidade cognitiva, física e moral numa relação permanente entre *cuidado/escuta/conversa/educação*.

Pensando em um modo poético de estar no mundo, conversamos com Glissant (2005), que nos apresenta a *poética da Relação*. O autor entende que o encontro en-

tre elementos heterogêneos que se intervalorizam podem produzir uma poética que não pretende anular o fazer do outro. Ou seja, em vez de colocar em contato práticas que permutam entre si através de choques-irremissíveis e de guerras impiedosas, Edouard Glissant sugere um encontro entre diferentes culturas que promovam avanços de consciência e esperança (p. 18). O autor busca, assim, romper com o absoluto da história, produzindo práticas que levem à transformação. Por isso, nomeia como “poética” a Relação que defende.

Uma intenção poética pode permitir-me conceber que na minha relação com o outro, com os outros, com todos os outros, com a totalidade-mundo, eu me transformo permutando-me, sem diluir-me. E é preciso toda uma poética para conceber esses impossíveis. É por isso que acredito que, em nossos dias, o pensamento poético esteja no princípio da relação com o mundo. (GLISSANT, 2005, p. 121)

Ao pensarmos a dimensão poética e cultural na infância, abrimos a possibilidade de (re)colocar o debate que, embora pouco conhecido e explorado dentro da escola, preocupa-se com o fazer artístico e cultural no desenvolvimento da infância, como escreveu Carlos Drummond de Andrade em 1974. Segundo o escritor, todas as crianças possuem linguagem, elas são poetas, ou seja, existe dentro delas um ser cultural e poético. Em Drummond, a nossa compreensão se fundamenta e ganha relevo na medida em que a Educação

Infantil cria condições para as crianças experimentarem, forjarem e inventarem a sua existência.

Assim, o(a) professor(a) é desafiado a atender para essas potencialidades e a criar formas pedagógicas para conhecer e estimular essas virtudes enquanto práticas didático-pedagógicas que se baseiam no diálogo e alargam as oportunidades de conversação, e, por conseguinte, promovem a produção poética, cultural e artística das crianças.

Se, ao concordar com Drummond (1974), não nos restam dúvidas sobre a capacidade de as crianças serem poetas, estamos igualmente concordando que elas são sujeitos de direito e de cultura. Assim, ainda em diálogo com o poeta, tomamos a sua interrogação inicial “por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?” Como resposta a essa questão, apresentamos a dúvida sobre as práticas escolares que se posicionam como uma instituição que, em muitos casos, mutila a expressão poética.

Nesse sentido, enquanto pesquisadores das infâncias e preocupados pela afirmação das identidades poéticas e culturais na pequena infância, questionamos a práxis docente se

[...] não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, [...] a escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo. (ANDRADE, 1974, p. s/p)

Entendemos que essa escola corrosiva, da qual fala Drummond (1974), que atravessa as infâncias produzindo modos de ler o mundo a partir de concepções hegemônicas que pretendem colocar os sujeitos em posição de passividade diante das decisões sobre o mundo, pode ser transgredida com práticas cotidianas baseadas na conversa entre os(as) professores(as) e as crianças, em uma *poética da Relação*. Essa conversa se daria como um espaço aberto para falar e escutar, expressar-se e perceber a expressão do(a) outro(a) com respeito e diálogo.

Paulo Freire (2021) lembra que, em uma sociedade de classes, as dominantes estimulam uma *cultura do silêncio* e que o papel de uma *ação cultural para a libertação* seria enfrentar esse silêncio como dado concreto e como realidade introjetada. Segundo Freire (2021), “na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil, dizer a palavra é proibido” (p. 100). Como o educador, posicionamo-nos contra essa cultura e encontramos no diálogo e na possibilidade ampla de ler e dizer o mundo caminhos para produzir outros modos de vida.

Nesse sentido, entendemos que uma escola “anticorrosiva” não se conforma com as práticas que aprisionam e violam as manifestações culturais das crianças, ela encara as crianças como pássaros fora da gaiola que possuem suas próprias asas para voar, visto que se baseia na assunção da escuta e tolerância como fundamento para a sua prática pedagógica. Não se conforma com a regra sistematizadora, porque se atenta ao ser poético e cultural que habita nas crianças e atende a capacidade e a possibilidade que elas possuem para ler e viver o conhecimento do mundo poética e culturalmente.

Portanto, apesar dos impasses cotidianos vividos por docentes na escola, que

é uma instituição pensada para satisfazer os interesses das classes dominantes, acreditamos que neste espaço pode haver brechas para uma experimentação constantemente nutrida por um olhar poético sobre o mundo, tanto das crianças quanto dos(as) professores(as). Para isso, é preciso que a prática docente seja pensada como uma prática de cuidado, de escuta, de conversa e que o(a) professor(a) também encontre o seu olhar poético sobre o mundo, produzindo relações sensíveis com as infâncias.

Por esse caminho, pensamos com bell hooks que, antes de mais nada, o prazer de ensinar, de entender a escola como um espaço possível para uma troca dialógica é fundamental. Em busca de uma pedagogia transgressora, hooks diz que “o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula” (HOOKS¹, 2017 p. 21).

Assim como a autora, acreditamos que ensinar a partir de uma concepção não colonial, ressaltando as singularidades que emergem no cotidiano das escolas, considerando que todos e todas têm um papel fundamental na formação de cidadãos e cidadãs do mundo, é um desafio constante e, muitas vezes, cansativo, visto que busca romper com uma lógica institucional opressora. Mas não vemos outro sentido em atuar na educação que não seja esse. Tratando-se, sobretudo, de desenvolver o olhar poético sobre o mundo tanto das infâncias quanto dos(as) professores(as), entendemos que buscar alternativas transgressoras no cotidiano da escola a transforma em um espaço possível de

1 A autora apresenta seu nome em letras minúsculas.

produção de relações que, em outros modos de ver o espaço escolar, poderiam ser consideradas inviáveis.

Ao propormos a conversa como método, portanto, estamos nos desafiando a olhar a corporeidade, a palavra, a manipulação dos objetos por parte das crianças como manifestação artístico-cultural, pois toda criança se manifesta quer no desenho, ou na escrita, como nos lembra Derdyk (1989, p. 19) “a criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia [...]” (p. 19). Nesse sentido, o(a) educador(a) precisa se desmembrar dos equívocos e das amarras da pedagogia que oprime as valências das crianças.

Neste ponto, lembramos Augusto Boal (2009) quando apresenta a *Estética do Oprimido*. Segundo o artista, existem dois tipos de pensamento: o sensível (que para ele estaria ligado à imagem e ao som) e o simbólico (à palavra). Ele considera fundamental que o(a) cidadão(ã) tenha conhecimento a respeito dos dois, visto que “é pela Palavra, Imagem e Som que os opressores oprimem, antes que o façam com as armas” (BOAL, 2009, p. 40). Aponta ainda que:

O pensamento sensível, que produz arte e cultura, é essencial para a libertação dos oprimidos, amplia e aprofunda sua capacidade de conhecer. Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia. (BOAL, 2009, p. 16)

O autor também diz que a arte e a estética são instrumentos de libertação: “Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta” (BOAL, 2009, p. 19). Nesse sentido, entendendo o caráter fundamental do olhar poético sobre o mundo, não apenas como possibilidade de reafirmação e experimentação de potencialidades criativas das infâncias, mas também como ação em busca da transformação do mundo, consideramos necessário apontar a relevância das práticas artísticas e culturais para as infâncias e indicamos como caminho possível a conversa entre os sujeitos que se fazem presentes no desenvolvimento desse olhar sensível.

Assim, viver a infância na escola, família e na comunidade requer a conscientização de que ela precisa ser caracterizada pelo diálogo e pelas práticas artísticas e culturais que fortalecem o desenvolvimento humano, visto que ela se posiciona como alicerce da humanidade.

Em diálogo com Paulo Freire, defendemos, portanto, uma *pedagogia utópica*, como o autor escreve no livro *Ação Cultural para a Liberdade*, quando reflete sobre suas práticas na Educação de Jovens e Adultos:

Utópica não porque se nutre de sonhos impossíveis, porque se filie a uma perspectiva idealista, porque implique um perfil abstrato de ser humano, porque pretenda negar a existência das classes sociais [...]. Utópica, porque, não “domesticado” o tempo, recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente dos seres. Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social,

no concreto, e implica a dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente o seu momento máximo (FREIRE, 2021, 94).

A partir de suas reflexões, portanto, despertamo-nos a pensar em experimentações a partir de uma metodologia de conversa para todas as idades, por todos os sujeitos, acreditando em uma *poética da Relação* experimentada pelas infâncias em diálogo com os(as) professores(as). Nesse exercício desafiador, os educadores e as educadoras se tornam motivadores (as), aprendizes e problematizadores conscientes da sua práxis, por que ampliam o seu conhecimento sobre as realidades das infâncias.

Caminhando para o fecho colocamos a nossa pretensão de pensar a Educação Infantil enquanto promotora do crescimento e desenvolvimento físico, socioemocional, social e cognitivo das crianças. Pretensão esta que exige o reconhecimento da Educação Infantil na sua dimensão histórica e dos processos sociais pelos quais vem sofrendo ao longo do tempo.

A cultura de diálogo e escuta sensível promove a partilha, a educação e a cultura da reciprocidade por se colocar como um dispositivo epistemológico e político que auxilia as crianças a superarem as contradições e inquietações que derivam da práxis cotidiana e, que colocam como impeditivos ao fluxo de uma vida pautada no entendimento como expressão do bem viver, bem-estar das crianças.

Assim, forjamos uma virada epistemológica que subverte a concepção assistencialista sobre a Educação Infantil, para uma virada de paradigma que encara o ensino como exercício de deslocamento em direção ao(à) *outro(a)*, cuja intenção é estabelecer relações e conexões humanizantes nas quais o sujeito que ensina

possa ao mesmo tempo aprender, constituindo-se como um(a) educador(a) que compreende que ensinar é problematizar e questionar a realidade, os conteúdos e, que não “é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2011, p. 47).

Assim, a educadora e o educador que atuam na pequena infância desafiam-se a (re)avaliar e estabelecer uma conexão com o mundo real, sem perder de vista a sua capacidade (re)criadora e transformadora que amplia tanto o seu horizonte sensível e poético, quanto o poder imaginativo e igualmente poético das crianças.

PARA SABER MAIS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A educação do ser poético*. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro – RJ, 20/07/1974.

BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

GLISSANT, Edouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. Elnice do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo, Ed. 34, 2005.

Caroline da Silva Barbosa

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, FFP/ UERJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC. Professora de Artes Cênicas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. E-mail: carolbarbosa.0803@gmail.com

Florentino Maria Lourenço

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, FFP/ UERJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC. Professor do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano em Moçambique, bolsista da ProAfri. E-mail: florentinomarialourenco@gmail.com



NÃO TEM VAGA NA CRECHE? UM OLHAR SOBRE A “GRAMÁTICA DE VIRAÇÃO” DE FAMÍLIAS DE CLASSES POPULARES PARA GARANTIR O DIREITO À CRECHE EM MUNICÍPIOS DO LESTE FLUMINENSE

• DEBORA BAPTISTA MENDONÇA BRAGA

• MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES

• PATRICIA GONÇALVES BASTOS

Introdução ou de como produzir uma gramática de viração em tempos (pós)pandêmicos?

Na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (RMRJ), do ponto de vista territorial, a realidade tem sido dramática para as crianças e suas famílias com idade entre 0 e 5 anos, tendo em vista que deveriam ter garantido o direito à Educação Infantil, mas que aguardam em filas de espera de pré-matrícula, a vaga em uma unidade municipal de Educação Infantil, tanto no município de Niterói, quanto de São Gonçalo, ambos situados na RMRJ. Com relação a São Gonçalo, o município divide-se em 108 bairros, sendo que 90 bairros são considerados *oficiais* pela Prefeitura, com direito ao pagamen-

to de taxas e impostos, como o IPTU, e 18 bairros reconhecidos pela população (IBGE, 2020), mas sem direito aos serviços básicos fundamentais.

Vale salientar que, na grande maioria dos casos, a marca da cidadania política desses bairros é representada pelas lutas dos grupos populares organizados em Associações de Moradores que demandam e reivindicam a implementação de políticas públicas nessas favelas, bairros e loteamentos. É justamente pelo acompanhamento do trabalho político e reivindicatório desses grupos e associações que vimos investigando e buscando compreender a luta e as demandas por creches nesses territórios da RMRJ. Como forma de dar visibilidade a essas lutas, de territorializá-las em busca de um esforço compreensivo, vimos nomeando-as de *gramáticas de viração*, isto é, práticas sociais que podem ser lidas como *formas, modos, astúcias, operações de caça* (TAVARES, 2018) realizadas por coletivos, especialmente mulheres das classes populares, de forma organizada ou não, para obterem respostas às suas demandas por atendimento e /ou vagas de creches para os/as seus/suas filhos e filhas. As *gramáticas de viração* constituem respostas provisórias (mas, às vezes, permanentes) à ausência de políticas públicas oficiais para demandas históricas de setores populares, tais como vaga na creche, na escola, transporte público, segurança, trabalho, saneamento básico, dentre outros, garantindo algum tipo de solução, mesmo que emergencial, a essas demandas.

Nas *gramáticas de viração*, a questão de gênero, constitui um dos eixos centrais que organizam essas experiências do “correr atrás” no mundo social mais amplo. Isto significa afirmar que onde existem desigualdades estruturais e conjunturais que atendem a padrões de gênero, tam-

bém são definidos posicionamentos relativos ao papel das mulheres e de homens, ainda que a questão de gênero não possa ser compreendida de maneira isolada, mas em profunda vinculação com as questões de classe, de raça, de sexualidade, de território e outras clivagens sociais.

Não obstante, o ponto de vista do trabalho feminino em creches, bem como a própria demanda e luta por esses equipamentos educativos, historicamente e majoritariamente, têm sido uma “experiência de gênero”: isto é, uma questão das mulheres! Temos clareza de que a produção dessa questão é muito mais complexa e mereceria muito mais aprofundamento do que estamos dedicando a ela no escopo do presente artigo. Porém, esse aprofundamento requereria outras intencionalidades, além de outro trabalho de pensamento não previsto por nós no escopo do artigo.

Mas podemos afirmar, com base em estudos já realizados (BIROLI, 2004; ROSEMBERG, 1986) que, na cultura ocidental, sobretudo na cultura Ibérica, o cuidado com as crianças, com pessoas idosas e com as pessoas doentes tem sido responsabilidades de um trabalho atribuído principalmente às mulheres.

Inclusive para Birolí (2004), quanto menores são os recursos e os equipamentos públicos destinados para apoiar (ou não!) as pessoas e as famílias no trabalho de cuidar dos/das dependentes (sejam crianças e/ou idosos), maior é o impacto e o tempo destinado das mulheres (principalmente de classes populares) a essa atividade, privando-as, sobretudo, de se dedicarem ao exercício de outras atividades profissionais, como ao estudo e à construção de outras estratégias de “cuidado de si”, privando-as de uma maior dedicação e investimento nas suas vidas privadas. Diante do exposto, falaremos, nas seções

abaixo, de como determinadas *gramáticas de viração* têm sido organizadas por mulheres de classes populares em dois municípios da RMRJ, a saber, Niterói e São Gonçalo, municípios nos quais a reprodução da vida após a pandemia da Covid-19 vem ganhando contornos bastante difíceis para famílias de classes populares, principalmente pela dificuldade de acesso a vagas no sistema público de creches municipais.

Sem novas creches, sem novas vagas: o que fazer em Niterói para conseguir uma vaga?

Em Niterói, cidade na qual vimos realizando o trabalho de professora-pesquisadora em uma escola da infância localizada num complexo de favelas da cidade, o direito à creche vem sendo dramaticamente negado, deixando famílias e crianças de classes populares à sua própria sorte. Situação essa agravada pelos impactos da (pós) pandemia da Covid-19 na cidade, especialmente nas regiões faveladas e periféricas da cidade.

Ainda que as crianças de 0 a 5 anos de idade tenham o direito à Educação Infantil gratuita expresso na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996), na realidade prática do cotidiano, muitas destas crianças ainda aguardam a efetivação deste direito, visto que não há número de vagas igual ao número de crianças em idade própria para ocuparem este nível da educação básica.

Diante da contextualização em relação ao direito à Educação Infantil, que deveria ser para todas as crianças, mas que há a negação ou suspensão deste direito para alguns grupos infantis, o que faz com que muitas crianças estejam fora das unidades de Educação Infantil, em filas de espera por vagas ou fora des-

tas filas, é possível dizer que este é um problema que se apresenta não apenas no município citado, mas, de modo geral, em todo o país.

O município de Niterói concentra cerca de 516.981 pessoas, em sua população local, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021. Não há disponibilidade de dados recentes, que destacam o número de crianças de 0 a 5 anos de idade, no quantitativo da população niteroiense. Contudo, a partir dos dados do Censo Escolar dos últimos anos é possível ter uma dimensão dos quantitativos de vagas para a Educação Infantil, entre os anos de 2020 e 2021, nesta cidade.

A partir destes dados, percebe-se que, em Niterói, em 2020¹ havia 5.850 matrículas na Educação Infantil para crianças entre 0 e 03 anos de idade (creche). Dessas matrículas, 2.621 eram oferecidas pela rede municipal de educação. E 10.135 matrículas para crianças entre 04 e 05 anos de idade (pré-escola). Destas matrículas 4.281 eram oferecidas pela rede municipal de educação.

Comparando os dados do censo escolar de 2020 e 2021², o que se percebe é uma queda de matrículas oferecidas tanto pela rede municipal de educação quanto pela rede privada, no último ano, para a creche. E um aumento de matrículas para a pré-escola, na rede municipal. Percebe-se, também, uma queda de matrículas para a pré-escola, na rede privada.

Embora estes dados tenham relevância para este diálogo, há lacunas abertas pela ausência de dados, que contribui-

1 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/pesquisa/13/0?ano=2020>. Acesso em: 28/09/2022.

2 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/pesquisa/13/0?ano=2021>. Acesso em: 28/09/2022.

riam para uma análise mais consistente sobre a realidade de Niterói, em relação ao quantitativo de crianças que estão matriculadas em instituições de Educação Infantil e crianças que não estão matriculadas. De todo modo, a apresentação dos dados possíveis intenciona trazer à tona as mazelas que impactam as crianças e suas famílias, na garantia dos seus direitos, além de ser um importante instrumento de denúncia de negação ao cumprimento da Lei Maior, que é a Constituição Federal (1988) e afirmação da luta da sociedade civil em defesa das crianças pequenas e das infâncias.

Diante disto, tornam-se fundamentais alguns questionamentos, sobretudo em relação às crianças que não têm a garantia do direito à Educação Infantil pública, e as diferentes estratégias infantis e familiares para garantirem algum atendimento educacional, recreativo e de cuidados, enquanto esperam a efetivação deste direito constitucional.

Dentre os questionamentos, podemos destacar:

– Quais os contextos educativos que se apresentam na vida cotidiana das crianças e famílias que têm a garantia ao direito à Educação Infantil?

– Quais as saídas são produzidas pelas crianças e suas famílias, para o acesso à educação institucionalizada? Na perspectiva da interseccionalidade dos marcadores sociais, quem são estas crianças e famílias que permanecem fora do acesso à Educação Infantil?

Na experiência cotidiana das famílias, uma *gramática de viração* se apresentou como *saída* para resolver o problema da falta de vagas nas creches: contratar uma *professora explicadora* para ministrar aulas presenciais às suas crianças.

As professoras explicadoras, também conhecidas como professoras de reforço escolar, lecionam em suas residências, com pequenos grupos multisseriados de crianças pequenas das classes populares. Para Mattos (2006), as explicadoras ocupam lugares sociais importantes, no que diz respeito à educação escolar das crianças moradoras de bairros periféricos, sobretudo no Rio de Janeiro, pois fazem parte de estratégias familiares para evitar que as crianças sejam submetidas a um possível, e muitas vezes antecipado, fracasso escolar.

A Educação Infantil e a *gramática de viração* em São Gonçalo: cuidar e educar crianças pequenas, um permanente desafio!

No Brasil contemporâneo vem existindo uma grande demanda de procura por vagas em creches e pré-escolas, e que apesar dos documentos legais referentes ao direito à educação, como a Constituição Federal de 1988 (CF), que afirma em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, percebemos de forma muito marcante, a escassez e não cumprimento de tal direito, principalmente nos dois municípios referenciados em nosso artigo.

É importante deixar claro, que a Educação Infantil passa a ser reconhecida e implementada a partir das mudanças sociais, econômicas e políticas, do aumento das demandas familiares que só crescem e das lutas ocorridas com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, demandando um lugar para deixar os seus (as) filhos(as) enquanto cumpriam seus papéis de mão de obra, o que produziu um crescimento significativo de creches e pré-escolas, principalmente as de redes particulares.

Mediante essa conjunção de mudança na constituição e organização familiar, “a infância passa a ser visível quando o trabalho feminino deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos” (LEITE, 2001, p. 20).

No município de São Gonçalo, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, esse problema não é novidade entre nós, mulheres e professoras, que acompanhamos a implementação de políticas de expansão de matrículas na cidade, visto que percebemos que o direito à Educação Infantil se encontra longe de sua consolidação perante a falta de vontade política para assegurar o direito à educação da população entre 0 e 5 anos. Em função da decisão da prefeitura em não construir equipamentos públicos para atender a demanda por vagas do município, a massiva presença das *creches comunitárias* na cidade, vem se constituindo como a *principal política* de atendimento às crianças pequenas na cidade, principalmente as de 0 a 3 anos (TAVARES, 2018).

As creches comunitárias conveniadas são as unidades que funcionam em prédios privados ou comunitários, que não pertencem à Prefeitura Municipal de São Gonçalo, mas têm administração e funcionários das instituições em parceria com o município, que paga as entidades de acordo com o número de crianças por elas atendidas, estabelecido nos termos de contratos de convênio. As práticas de convênios no município são bem antigas, e essa política é o que garante que uma parte da população gonçalense seja atendida. Porém, é importante ressaltar, que existe uma lista de espera extensiva de famílias que aguardam o seu direito à vaga, demonstrando, as-

sim, uma inclusão ainda muito precária.

Enquanto enfrentam a dificuldade da espera para solucionar esse problema, as famílias, em grande maioria compostas por mulheres, que são chefes de família, buscam suas “gramáticas de viração”, isto é, a alternativa de atendimento através de “mães crecheiras”, mulheres que cuidam informalmente de crianças em suas próprias residências, enquanto as mães cumprem a sua jornada de trabalho. As “mães crecheiras” atendem a dois tipos de público: crianças sem vagas em creches que não podem ficar sozinhas em casa durante o período de ausência de suas mães, que trabalham fora de casa, e as que estão matriculadas em creches públicas e/ou comunitárias, mas cujas mães e/ou responsáveis não conseguem chegar a tempo de buscá-las nos equipamentos educativos. Neste caso, as “mães crecheiras” também ficam responsáveis pelas crianças até que suas mães retornem do trabalho.

É neste contexto que vão se expandindo às creches domiciliares, constituindo uma *gramática de viração*, tornando-se uma “solução provisória” à falta de políticas públicas de direito à creche no município. Diante do exposto é possível perceber a complexidade que permeia a implantação das políticas públicas gonçalenses e a formação de uma “cultura de direitos” (ARENDETT, 2014).

A Educação Infantil é englobada pela Educação Básica, prevendo a obrigatoriedade gratuita, dos 4 aos 17 anos, conforme o artigo 208, inciso I, da Constituição Federal (EC 59/2009), e apesar de ser facultativo aos responsáveis matricularem as crianças menores de 4 anos de idade em estabelecimento educacional, isso não justifica, a ausência histórica de creches e vagas, visto que todas as crianças possuem o direito à educação, pela teoria da

proteção integral implementada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL 1990) e pelo inciso II do artigo 4º da LDB (BRASIL, 1996) que nos diz que a Educação Infantil deve ser gratuita às crianças de até 5 anos de idade.

Vale ressaltar que são especialmente as crianças e famílias de classes populares mais pobres do município que sofrem com o descaso e a negação dos poderes públicos na implementação e garantia dos seus direitos à creche e pré-escola.

Para (não) concluir

Em linhas gerais, a história recente da Educação Infantil nos dois municípios pesquisados, se entrelaça e se confunde com a própria história da luta de mulheres por creche e dos movimentos sociais no Brasil, especialmente no que tange às *gramáticas de viração* utilizadas pelas famílias de classes populares para conseguir algum tipo de atendimento aos seus filhos e filhas. No complexo e difícil cenário do direito à Educação Infantil em Niterói e São Gonçalo, reconhecemos que a ausência de políticas adequadas para uma conciliação mínima entre o cotidiano do trabalho e o cuidado com as crianças pequenas penaliza as mulheres, muito mais do que os homens, principalmente em sociedades como a brasileira, na qual a divisão dos papéis sociais e sexuais permanece ainda muito vinculada aos modelos convencionais pautados na ideologia de gênero, na divisão sexual (e social) do trabalho feminino e masculino.

Por entendermos o papel estratégico, ideológico, geracional, cultural, sexual, educacional e político da creche na formação humana de crianças pequenas, defendemos a luta por creche como uma luta de toda a sociedade, principalmente pela possibilidade de formação de meninas e meninos que possam crescer en-

frentando e produzindo outros modos de estar no mundo, sobretudo no campo de sua construção identitária e das relações de igualdade de gênero, especialmente ao que tange às formas de reprodução da vida coletiva.

Como mulheres e professoras pesquisadoras da(s) infância(s) nos cabe afirmar que, umas das questões nodais que o capitalismo conspira para ocultar é a expropriação do trabalho de reprodução social realizado por mulheres de forma precarizada, tanto em Niterói, como em São Gonçalo. Nesse sentido, é fundamental que a luta pelo direito à creche se torne urgentemente uma luta de toda a sociedade.

PARA SABER MAIS

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, H. *Entre o Passado e o Presente*. Perspectiva: São Paulo, 2014.

BIROLI, Flávia. *Autonomia, Desigualdade e Gênero: contribuições do feminismo para a crítica democrática*. São Paulo: Editora Horizonte, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2023. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), *Censo Escolar-sinopse*. Ano 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/pesquisa/13/0?ano=2020>. Acesso em: 28/09/2022.

_____. *Censo Escolar-sinopse*. Ano 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/niteroi/pesquisa/13/0?ano=2021>. Acesso em: 28/09/2022.

LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, Regina Leite (org.). *Proposições para uma educação infantil cidadã*. In: LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, Regina Leite. *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MATTOS, Luiz Otavio Neves. *Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias? *Cadernos de pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, nº 56, fev. 1986.

TAVARES, Maria, Tereza Goudard. Movimentos Sociais e a luta de mulheres por creche no Rio de Janeiro: a experiência de creches comunitárias em São Gonçalo. In: *Estudos Feministas- Mulheres e Educação Popular*. 2º Volume, São Paulo: Editora Liber Ars, 2018.

Débora Baptista Mendonça Braga

Graduada em Pedagogia pela FFP/UERJ e Pós-graduada lato sensu em Neurociência Pedagógica (AVM). Mestranda em Educação no PPGedu-FFP/UERJ. Professora das infâncias concursada da rede

municipal de Educação de Magé. Diretora da rede e Creche conveniada no município de São Gonçalo. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC. E-mail: debora.baptist@hotmail.com

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 em Educação- Processos Formativos e Desigualdade Sociais-PPGedu. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC. E-mail: mtgtavares@yahoo.com.br

Patricia Gonçalves Bastos

Mestre em Educação pelo PPGedu/UERJ. Doutoranda em Educação pelo PPGedu – FFP/UERJ. Professora de Educação Infantil concursada da Fundação Municipal de Educação (FME) Niterói. É participante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC. E-mail: patgbastos@gmail.com

O QUE NOS ENSINAM AS CRIANÇAS? O ENCONTRO COM AS INFÂNCIAS EM PERSPECTIVA

• NAILA PORTUGAL

• NAYARA ALVES MACEDO

O que nos ensinam as crianças? O que fazemos com o que vimos e ouvimos delas? Quais são os aspectos formativos nos modos que as crianças intervêm em contextos dos quais participam, cujas relações negociadas são capazes de provocar? Questionamentos como estes se fazem presentes e são constantes em nossos percursos como professoras-pesquisadoras da pequena infância. E são eles que contribuem para tecer os encontros com as infâncias, encontros com singularidades, tempos íntimos, corpos vivos e atuantes, diferentes leituras de mundo.

E neste caminhar, somos instigadas pelas crianças a *transver o mundo* (BARROS, 2003). Um exercício desafiador, em que as crianças com suas diferentes experiências de infâncias parecem produzir deslocamentos, fissuras e rupturas em nossas perspectivas, reivindicando outros tempos, espaços, rotinas, saberes, pensar, que fazem emergir a potência que vive nelas, a potência das infâncias.

Com a intenção de visibilizarmos suas vozes e compartilhar o assombro, a força do habitual, do ordinário que são desencantados e desnaturalizados pelas crianças, elegemos trazer para a reflexão

duas situações experienciadas a partir de diálogos construídos com elas: o primeiro episódio narrado aconteceu no 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha e o segundo no cotidiano de uma Unidade Municipal de Educação Infantil, no município de Niterói, Rio de Janeiro. As vozes infantis aqui trazidas ecoaram e abriram espaços para diferentes problematizações, que serão sistematizadas no percurso do nosso texto.

Episódio 1:

É melhor eu escrever com você, pra você não falar besteira!”

Nos dias 23 a 26 de julho de 2018, estava em Brasília participando do 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha, minha intenção com a ida era aprender com o Movimento dos Sem Terrinha, e somar forças ao movimento, ajudando no que fosse possível e proposto no trabalho junto às crianças.

No segundo dia do encontro, enquanto a maioria das crianças almoçava, sentei-me num canto para fazer algumas anotações. Escrevia no meu pequeno caderno, o quanto estava impactada com a participação de tantas crianças, acampadas e assentadas, vindas de diferentes estados. Crianças engajadas na luta, reivindicando educação escolar, o brincar, alimentação saudável, reforma agrária e tantas outras frentes de lutas do Movimento Sem Terra. Minha escrita foi interrompida por Matheus, um menino de 07 anos, que ao sentar-se junto a mim, perguntou: *o que você tanto escreve?* Das tantas coisas das quais falamos, disse para ele que estava estudando e escrevendo sobre as crianças na Educação Infantil as quais eu trabalhava como professora. Disse também que estava aprendendo muito com o Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha e tentava escrever sobre tudo

o que via, pensava e sentia. Após tantas perguntas que o curioso menino me fez, ele teve um gesto inesperado, colocou a mão no meu caderno e disse: *é melhor eu escrever com você, pra você não falar besteira!* Surpreendida com o que Matheus me dizia, apenas respondi: *fica combinado então!* E estendi a mão para ele num convite a um aperto de mãos. Acordo feito, palavra empenhada!

Nos dias que se seguiam, pouco a pouco, o que Matheus me disse foi ficando mais claro. Não só as 1.200 crianças e adolescentes de 24 estados que estavam em Brasília, mas, também, inúmeros integrantes de diversos Movimentos Sociais, enfrentam o processo intenso de criminalização e silenciamento de suas lutas e ações contra o modelo societário tão nefasto aos povos do campo. Termos negativos e pejorativos são usados na mídia para se referir aos Movimentos Sociais, principalmente contra o Movimento Sem Terra, na tentativa de deslegitimá-los.

Numa reportagem intitulada: “A polêmica dos Sem Terrinha”, exibida pela TV Record, no dia 10 de fevereiro de 2019, foi veiculada informações sobre o 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha. Os movimentos sociais sofreram outro duro ataque. A emissora de TV difundiu a ideia de que o Encontro Nacional tinha como objetivos: “lavagem cerebral”, “doutrinação de crianças”, uma proposta clara de deslegitimar e criminalizar o movimento.

E desde o vivido, venho problematizando o lugar de poder que ocupamos na relação com as crianças, preocupando-me com a consequência política e ética de cair em armadilhas propostas pela subalternização de discursar delas, sobre elas ou para elas e não com elas (PEREIRA; MACEDO, 2012, p. 102).

Matheus, ao reivindicar o seu *lugar de fala*, parece demonstrar o desejo de

“escovar a história a contrapelo”, narrar o ponto de vista dos vencidos, como já nos alertava o filósofo Walter Benjamin. É a posição política do menino, que se entende sujeito de direitos, autor da sua história, e não aceita passivamente o papel relegado hegemonicamente às crianças – de consumidores da história e cultura. Como se o movimento da vida e da história pudesse ser indiferente à potência da infância.

Episódio 2:

“Como eu fui montada?”

Em meio ao alvoroço do refeitório no horário do almoço, as crianças sempre tecem diálogos sobre os mais diversos assuntos. Falam sobre os acontecimentos de casa, sobre seus animais de estimação, sobre os ocorridos recentes no parquinho. A hora em que nos reunimos para comer no cotidiano da Educação Infantil é carregada de conversas que, além de possibilitar o estreitamento das relações entre as crianças e seus pares, entre as crianças e as professoras, suscitam questões que movimentam as pesquisas que são feitas no cotidiano da Educação Infantil. Qualquer *espaçotempo* se configura em lugar e hora no intenso desejo das crianças em conhecer o mundo.

“*Como eu fui montada?*”. Sentada ao meu lado no comprido banco do refeitório, Alice, de 5 anos, me surpreende com esse questionamento, que não para por aí, pois imediatamente se une a outra questão: “*Como foi que eu cheguei aqui?*”

A cabeça da professora acelera na busca por respostas, que insuficientes suscitam outras tantas perguntas. Responder que ela havia saído da barriga da mãe não basta, já que após a resposta imediata, a pequena demonstra que seu desejo é compreender como nós, seres humanos, chegamos até aqui no planeta Terra.

Falo que vamos nos reunir na roda de conversa para pesquisarmos sobre. Logo em seguida, converso com uma colega professora que compartilha a mesa ao lado com sua turma esboçando meu encantamento diante da pergunta de Alice. Prontamente, ela me oferece um livro literário que aborda tal temática, para que este seja lido e problematizado com as crianças. Para Madalena Freire (2003):

É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí o papel do professor não é o de “dono da verdade”, que chega e disserta sobre o “corpo e seu funcionamento”, mas sim o de quem, por maior experiência e maior sistematização, tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, as informações do objeto de conhecimento. (FREIRE, 2003, p. 45)

Nesse sentido, na busca em coletivo pelo conhecimento, retornamos à sala de referência, sento-me com as crianças e começo a ler *Como eu cheguei aqui*, de Philip Bunting. O livro traça a sua história desde o *Big Bang*, passa pelos eventos de resfriamento do planeta, da união de partículas, evolução da espécie humana,

até chegar na formação do bebê dentro da barriga da mãe.

– Ah, mas minha mãe falou que eu saí do peito dela! – exclama Lucas.

– Não, não. Não foi assim que a gente chegou aqui! A gente veio do barro! Eu aprendi na minha igreja! – afirma Marcus.

E lá vou eu pesquisar e assistir com elas diferentes tipos de partos. Também respondo ao Marcus que a explicação apresentada pelo livro é a científica, e que esta se difere da explicação religiosa. Do parto, pesquisamos sobre o ciclo gestacional, sobre o corpo humano por dentro, sobre o nosso planeta... As perguntas são inesgotáveis, o que faz com que os nossos movimentos constantes de pesquisa também o sejam.

Nos encontros com as crianças, o que elas nos ensinam?

De múltiplas formas, as crianças nos convidam à liberdade do pensamento, dos gestos que são dotados de uma nova vida, apresentando-nos imagens poéticas, que desconstroem os ditos familiares. O que as crianças trazem quando nos convocam ao diálogo – com elas, conosco, com o mundo?

Ao ouvirmos atentamente, unindo o nosso sentir e pensar – *sentipensante* (FALS BORDA, 2015) –, na inteireza do qual estamos implicadas com as questões que nos atravessam, percebemos que são vários os modos que as crianças usam para dizer suas palavras, para nos mostrar o seu sentir criador, de perceber a vida e recriá-la.

Ao estar com as crianças, trazemos também nossos “achamentos de mundo” para a conversa e tentamos resistir à tentação de não reproduzir o mesmo. Trazemos porque não trazê-los seria falso – é o que somos, é o que temos. No diálogo reside a potência do convite de extrapolar

os nossos limites. Talvez seja isso o que nos mova a pensar a docência com crianças pequenas, talvez por isso, estejamos andando a passos lentos e atentos na escola das infâncias, conversando com elas, participando de suas brincadeiras. Parece que estamos... Sim, “estamos atrás de nascimentos, novos inícios, para o pensamento, para o pensado e também para o não pensado” (KOHAN, 2009, p. 41). E como segue dizendo Kohan, “talvez porque as coisas quando são pensadas detidamente são sempre um pouco mais complexas do que parecem à primeira vista” (ibidem, p. 42).

E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzível do outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), “na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la)” (LARROSA, 2015, p. 185).

Na esteira dessa reflexão, para que a relação de docência não esteja limitada a mera interpretação adulta das vozes infantis, é preciso considerar as especificidades das crianças, as suas culturas infantis. Estar com as crianças nos exige a construção de estratégias de troca e interações, em um desafiador processo de escuta e negociação com elas, para que assim seja possível construir diferentes formas de comunicarmos as suas experiências.

Colocar-se a escutar as infâncias parece ser uma tarefa simples, mas não é. Um diálogo que se estabelece num instante, breve para quem olha de fora, para quem se detém aos ponteiros do relógio, mas intenso para quem se abre ao encontro com

as crianças, “essas conhecidas tão desconhecidas” (GARCIA, 2003), que por parecer não comungar com as nossas certezas, causam-nos deslocamentos. Trata-se de adentrar a possibilidade oferecida pelo aqui e pelo agora. E neste tempo do agora, neste espaço do aqui, “Busca-se nessa *escuta* confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos” (ROCHA, 2008, p. 46).

Nessa perspectiva, o conceito de escuta sensível trazido por Barbier (1992) nos ajuda a criar condições para uma melhor compreensão das vozes das crianças. Segundo o autor, a sensibilidade, quando mais afinada, mais nos possibilita a faculdade *de entrar no sentir*, que envolve dimensões cognitivas, imaginativas e intuitivas do sujeito. Entrar no sentimento, é despir-se da certeza do já conhecido, para se expor ao real que nos convida ao que jamais havíamos experimentado, “entrar no sentimento é aceitar ser receptivo em relação ao mundo que, sempre, nos fala de modo diferente” (p. 202).

É preciso saber apreciar o “lugar” diferente de cada um no campo das relações sociais para poder escutar a palavra do Outro. Mas, a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica que fixa cada um em seu lugar, impedindo-o de se abrir para outros modos de existência diversos daqueles que são impostos pelo papel e pelo *status*. Mas ainda, a escuta sensível supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em seu “lugar”, procuremos “reconhecê-la em seu *ser*, em sua qualidade de pessoa complexa dotada de liberdade e imaginação criadora” (BARBIER, 1992, p. 209).

Na relação com crianças, a escuta sensível pressupõe envolvimento efetivo com os sujeitos envolvidos, para que se

estabeleçam elos de confiança, que demandam respeito e empatia, sentimentos estes que viabilizam as partilhas de diálogo entre nós e elas. Crianças e adultos podem apresentar modos distintos de compreender a realidade, mas devem ser igualmente valorizados – como sujeitos inacabados, singulares de experiências que são. Nesse sentido, escutar as crianças sensivelmente é também não temer o confronto ao tentar penetrar na relação com o Outro, pois não nos arrogamos, como bem disse Barbier (1992, p. 188), a ser como “o grande interpretador”.

Desse modo, para estar com as crianças, compreendemos que escutar é também criar *contextos de escuta*, é atentar-se a diferentes formas que as crianças têm de se comunicar e representar o mundo, tendo a premissa que escutar é uma relação de aprendizado, de sensibilidade e empatia para com o Outro, especialmente quando a Outra é a criança pequena.

Para continuar a pensar...

Com as crianças compreendemos que, para prosseguir em docência e pesquisa com elas, é necessário enfrentar seus olhos em nós, para então questionarmos: O que estão a mirar? E num instante de encontro de olhar, dialogar com elas, negociando nossas diferentes visões de mundo, partilhando dos seus sentidos e significados, construindo outros sentidos e significados, agora e, talvez, compartilhados.

Antes de qualquer conjectura, aprender a ir ao encontro das crianças, buscando a compreensão que “ir ao encontro do outro – neste caso, as crianças são o que dão sentido à própria pesquisa. Ir ao encontro do outro, entretanto, implica ter abertura para encarar, de frente aquilo que ele nos apresenta” (PEREIRA, 2015, p. 300). E talvez, desse modo, se amplie a

compreensão dos adultos sobre essa especificidade da vida humana.

Menos do que a ideia de uma *criança sabida*, que pergunta e é curiosa, o encontro com as crianças nos liga à força da relação, do respeito e da negociação, do confronto entre diferentes pontos de vistas, que nos abre a possibilidades múltiplas de nos relacionarmos respeitosamente com pontos de vistas diferentes. Falamos de pontos de vistas diferentes e não desiguais.

Por isso, arriscamos afirmar que o exercício docente é resultado dessa construção coletiva chamada: encontro, em que teoria e prática se alimentam e são ressignificadas, com e ao lado das crianças, produzidas a cada *estar junto*. Assim, nossa autoria vai se assumindo, ao legitimar a autoria de cada criança, pois desta forma afirmamos o compromisso com a valorização das culturas e experiências infantis.

As crianças nos revelam que elas estão a inventar e recriar diferentes usos e maneiras de viver o mundo, dobrando o instituído, escapando das nossas expectativas, e das nossas habituais simplificações do seu fazer. Para tanto, é preciso estar em busca de uma epistemologia da escuta das vozes infantis (ROCHA, 2008).

Ao assumirmos o desafio de dialogar e exercitar o pensamento sobre o que nos dizem e apontam as crianças, outras reflexões nos movimentam e fazem com que sejam contínuas as nossas questões: quais possibilidades de práticas e de pedagogias *com* as infâncias que as crianças nos propõem a pensar? Quais indagações que as próprias falas das crianças, sua corporeidade pulsante impõem ao nosso pensamento? O que elas nos interpelam com a sua presença? O que muda na afirmação do outro, com o seu próprio estar sendo mobilizando a produção de outros/

novos sentidos e significados na Educação Infantil? No movimento de dialogar com as crianças e de escutá-las, as perguntas são incessantes. E isso nos movimenta, faz querer saber mais sobre elas. Nos faz desejar, pesquisar e buscar compreender o mundo com elas.

PARA SABER MAIS

BARBIER, René. *A escuta sensível em educação. Revista Anped*, Caxambu, 1992.

FALS BORDA, O. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. In: STRECK (ed.), *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina (org.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KOHAN, O. Walter. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina (org.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana. Danças, piroetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PEREIRA, Rita Ribes. *Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças*. Currículo sem Fronteiras, v.15, n.1, p. 50-64, jan/abr 2015.

PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO. *O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.2, p. 38-54, jul/dez, 2010.

ROCHA, Eloísa. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S.H.V. (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

Naila Portugal

Mestre em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ/FFP). Pedagoga, Pós-graduada em Literatura Infantil (UFF) e em Educação Básica (UERJ-FFP). Atua no cargo de Professor I na rede municipal de Ensino de Niterói-FME, como professora regente na Educação Infantil. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC. E-mail: portugalnaila440@gmail.com

Nayara Alves Macedo: Pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduada em Literatura Infantil (UFF) e Mestre em Educação pelo PPGedu-FFP/UERJ. Atualmente é doutoranda em Educação pelo mesmo Programa (PPGedu) e Professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II (CREIR), além de ser integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC. E-mail: nayara_macedo@yahoo.com.br

“EFEITOS DE LUGAR”: FAVELAS E LIXÕES

• MARIA DE FÁTIMA R. V. MACHADO

• MATHEUS CABRAL R. CORRÊA

O objetivo do presente artigo é discutir os “efeitos de lugar”, isto é, os impactos territoriais na vida das populações pobres e marginalizadas em municípios do Estado do Rio de Janeiro. Partimos do pressuposto de que o espaço físico é uma projeção da posição dos indivíduos no espaço social (BOURDIEU, 2001). E isto implica em afirmar que, a origem social das pessoas, condiciona o lugar aonde elas vão morar e viver. Tendo como referência dois lugares distintos, como favelas de Teresópolis, na região serrana do estado do Rio de Janeiro, e o lixão de Jardim Gramacho, na Baixada Fluminense do mesmo estado este texto procura problematizar os territórios de vida estudados, compreendendo-os enquanto locais de proeminência das hierarquias sociais e outros “efeitos de lugar”.

A Teresópolis favelada

...às oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo.

Carolina Maria de Jesus, 2014

Perto do céu e próxima ao “Dedo de Deus”, há uma cidade linda e famosa chamada Teresópolis, segura para quase todos, mas favelada para alguns!

Sem ser dono da terra, mora-se onde se pode, para se proteger do frio, fugir da violência, para juntos se esquentarem na solidariedade do viver, na falta, na criatividade, no infinito complexo cotidiano das favelas, como assim nos desafia a pensar Setton: “uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares” (SETTON apud BOURDIEU, 1982, p. 349).

A cidade de Teresópolis está situada no interior do estado do Rio de Janeiro, na Região Serrana. Além de se reportar como sede dos treinamentos da seleção brasileira e cidade turística do estado do Rio de Janeiro, ela está entre as cinco cidades mais favelizadas do estado, pois segundo dados do IBGE (2010), Teresópolis possui 24 aglomerados subnormais, isto é, favelas, atrás apenas da capital Rio de Janeiro com 763, Niterói com 77, Volta Redonda com 58 e São João de Meriti com 43. Apesar da cidade ser considerada a mais segura do Estado do Rio de Janeiro, sendo a décima cidade mais pacífica do Brasil de acordo com IPEA (2017), Teresópolis é cada vez mais uma cidade favelizada. Esses são os grandes contrastes do processo histórico que se inicia com europeus desbravadores, que “descobrem” territórios e não permitem a divisão do mesmo, enquanto direito dos cidadãos, condenando alguns a viverem no “Quarto de despejo” das cidades (DE JESUS, 2014).

A história da construção da cidade de Teresópolis sempre foi contada sob um único ponto de vista ideológico: do desbravador homem, branco, inglês, fazendeiro, George March¹. No entanto, antes

1 “O personagem mais conhecido quando se fala da cidade de Teresópolis é George March,

da chegada de March à cidade, e sendo assim, da construção de sua enorme fazenda, há relatos de índios timbiras na região (PEREIRA, 2016). Fato desconhecido pela grande maioria de habitantes da cidade e que, aparentemente, alguns moradores antigos do lugar fazem questão de esconder.

Sem visibilidade da cultura dos povos originários, a cidade precisa ser resgatada do seu processo histórico original, e não narrar a sua história a partir do homem branco como desbravador, em detrimento dos índios e povoados que já existiam na região, e que, como de costume, foram esquecidos da memória e da história do município (PEREIRA, 2016). As contribuições dos povos originários para a história da cidade precisa ser contada para além da história do desbravador europeu, e dos povos escravizados, visto que não se descobre o lugar que já é habitado.

Atualmente, o município é composto por diversos bairros, o que não agrega somente a bela cidade de paisagens naturais. Teresópolis ainda é uma cidade agrícola e de veraneio, sendo esses aspectos suas principais características. Todavia, as favelas são um pedaço da sociedade que sofre as mudanças conjunturais nas quais estão inseridas. Com o grande crescimento populacional, apresenta em sua estrutura física, um acúmulo maior de casas, que se apropriam de espaços físicos localizados nas arestas das cidades, pois quando os negros escravos foram libertados sem condições de moradia e sem fontes de renda, ou seja, sem terras e emprego, a favelização seguiu como produto social.

nascido na Inglaterra em 1788 e criado em Portugal. Chegou ao Brasil com 25 anos, juntamente com seu irmão Thomas; fixando-se no Rio de Janeiro”. Disponível em:
http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1471229821_ARQUIVO_TainaCristinaPereira.pdf.

Dessa forma, “A libertação dos escravos no final do século XIX e a grande imigração de europeus no começo do século XX foram responsáveis por uma demanda por empregos que a conjuntura socioeconômica da época não conseguia absorver” (NAIFF; NAIFF, 2005, p. 3). Dado isso, os antigos escravos e imigrantes tiveram que se dirigir aos morros, ocupando-os de forma rápida e vivendo de maneira desumana (NAIFF; NAIFF, 2005). No entanto, os imigrantes tiveram melhores condições por serem empregados como mão de obra e por serem brancos. Dessa forma, de acordo com Oliveira (2021), o cenário urbano do Rio de Janeiro nos anos 1950 e 1960, tinha maior população negra nas favelas do que a declarada na cidade, assim, tal situação apresentava as favelas como um espaço urbano de constituição de um campo negro. O autor supracitado comenta as observações do sociólogo Costa Pinto nesse período:

Na estrutura segregacionista da urbe carioca, o sociólogo observou as favelas como locus desses trabalhadores associados a “setor de serviços” e aos “bicos” de baixa remuneração, em que a “linha de cor” funcionava como um limite à ascensão social na conjuntura da urbanização e industrialização brasileira. (OLIVEIRA, 2021, p. 123)

Dessa forma, o espaço carioca apresentava uma estrutura social desigual, caracterizada pela segregação que afetou a condução das políticas públicas que fo-

ram desigualmente distribuídas e, consequentemente, não foram universalizadas (OLIVEIRA, 2021). Dessa forma, as favelas permanecem ainda como locais de exclusão social, a população fica mais vulnerável, com a violência, a falta de empregos e a falta de perspectiva de acesso às universidades, o que faz com que muitos jovens recorram ao tráfico de drogas (CAMACHO; SECCHIN, 2022).

O tráfico de drogas, nesses últimos anos, teve um excelente espaço para aumentar e se multiplicar nas favelas cariocas e de outras cidades do país. Todas as condições da pobreza brasileira foram favoráveis ao seu crescimento, além do descaso e conivência dos poderes políticos e econômicos. O tráfico é um grande e lucrativo mercado, seu funcionamento é global e extremamente organizado, envolvendo vários países, consumidores de todas as classes sociais e executivos estrategistas. (NAIFF; NAIFF, 2005, p. 4).

Em Teresópolis, não é diferente, o tráfico de drogas é uma prática recorrente nos bairros e favelas da cidade, como em um dos maiores bairros da cidade, o bairro de São Pedro como apontam os autores Camacho e Secchin: “Integram o bairro São Pedro três aglomerados subnormais: Pimentel, Perpétuo e Rosário. Esse conjunto de aglomerados é conhecido como ‘Complexo PPR’, sendo um local com gran-

de incidência de comércio ilegal de drogas (MPRJ, 2020).” (2022, p. 5). Dessa forma, o verde não é mais uma característica de uma favela serrana, mas sim a desigualdade, o tráfico e as vielas, que apresentam as condições desiguais de moradia, com o grande número de casas em áreas de risco, com o esgoto a céu aberto e outras formas desumanas de viver. Diante deste cenário, houve danos irreparáveis, como vidas inocentes da tragédia da Região Serrana do Rio em 2011.

Às condições naturais somou-se o fator humano. Durante anos as encostas e margens dos rios foram objeto de desmatamentos e ocupações irregulares, o que agravou ainda mais a vulnerabilidade da área, fazendo com que as fortes chuvas comuns no verão provocassem, com frequência, erosões, inundações e deslizamentos. (BUSCH; AMORIM, 2011, p. 2)

A tragédia da Região Serrana é um marco para a história de Teresópolis. Até hoje, o medo das intensas chuvas de verão, a ansiedade e o trauma ainda estão presentes na cidade. Após a tragédia, a vida dos moradores da cidade mudou. O barulho das sirenes, que antes não existiam, para alertar possíveis desastres em momentos de chuva; abrigos para o deslocamento que antes não eram necessários, agora fazem parte da rotina de Teresópolis. A cidade não é a mesma em diversos sentidos, conforme explica

Busch e Amorim: “Regiões inteiras foram cobertas por lama, centenas de casas foram varridas pela terra e dezenas de pessoas ficaram soterradas. A magnitude da tragédia causou a alteração geográfica da área afetada: rios, córregos e canais mudaram seus cursos; estradas, pontes e ruas desapareceram.” (2011, p. 5).

O relatório de impacto ambiental, elaborado entre 2007 e 2009, destacou a alta prioridade de demolição em Teresópolis de imóveis nas áreas de preservação permanente e nas áreas de risco. Foi constatado que havia uma ocupação intensa das encostas em terrenos de declividade acentuada, que crescia de forma aleatória e desordenada, com áreas em que 100% das casas estavam em situação de risco. O relatório afirmou também que o problema era agravado pela ausência de controle e rigor dos órgãos ambientais e pela falta de infraestrutura para capacitar fiscais. (BUSCH; AMORIM, 2011, p. 7)

Portanto, a necessidade de habitar áreas de risco é algo que precisa ser mais discutido, centenas de vidas foram e são destruídas e o motivo tem sido a sua moradia irregular, isto é, “Os efeitos do Lugar”, como fala Bourdieu (2013). Compreendemos que viver nessas áreas não é responsabilidade da população, mas sim dos governantes, que naturalizam os

deslizamentos e mortes em épocas de chuvas intensas e os “efeitos de lugar” negativos, inerentes aos territórios de favela.

O lixão de Jardim Gramacho

Assim como a Teresópolis favelada se desenvolve nas “sombras do Dedo de Deus”, Jardim Gramacho, bairro no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro, subsiste nas “costas do Cristo Redentor”. Na fronteira com a Baía de Guanabara ou na Região Serrana, Jardim Gramacho e Teresópolis expõem que, na Terra ou perto do céu, a desigualdade social não deixa de existir e ela se apropria de um espaço físico.

No bairro da Baixada Fluminense, por mais de três décadas, esteve ativo o maior lixão da América Latina, desativado formalmente desde 2012. Apesar do fechamento “oficial” do lixão, onde milhares de homens e mulheres trabalhavam com a catação de lixo e ao mesmo tempo disputavam espaço com animais, como ratos e urubus, pouca coisa mudou. Pelo contrário, muita coisa piorou².

Jardim Gramacho não foi revitalizado como prometido pelo poder público e diversos pontos no bairro continuam com o lixão ativo clandestinamente; locais que é proibido tirar foto e indagar a respeito deste fato. O bairro é tomado por galpões de reciclagem e o trabalho com o lixo ainda perpassa diversas famílias. A miséria extrema permanece em pleno século XXI.

Jardim Gramacho e as favelas de Teresópolis são um *espaço físico*, uma localização, um lugar, que representam a reificação de um *espaço social*, como nos

2 Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/05/30/decada-jogada-no-lixo-dez-anos-apos-aterro-fechar-ex-catadores-de-jardim-gramacho-vivem-na-miseria-e-em-condicoes-insalubres.ghtml>.

ensina Bourdieu (2013). Os “lixões” e as favelas são uma “metáfora espontânea” da posição no espaço social das pessoas que vivem nestes lugares. A objetivação e naturalização de relações sociais passadas e presentes criam o “Quarto de despejo” das cidades e estados.

Espaço físico apropriado

Pierre Bourdieu (2013; 2015) define o *espaço social* como uma representação abstrata, composta por diversos subespaços, onde cada um se constitui pela distribuição desigual de diversos tipos de *capitais*, como o capital econômico, cultural, social, linguístico, simbólico etc.; e os indivíduos dotados de um *habitus*, isto é, um conjunto de disposições sociais para agir, pensar e sentir, irão internalizar ou se apropriar dos diferentes *capitais* em disputa. Os grupos/classe sociais que se distanciam das posições sociais mais legitimadas, com *habitus* e *capitais* dominantes e valorizados, se apropriam de um espaço físico expressando a *reificação* da sua posição no espaço social, constituindo, assim, os locais marginalizados e periféricos das cidades. Portanto, as favelas e os lixões são a projeção social dos grupos e classes sociais desprovidos mais ou menos ou absoluto dos recursos escassos da sociedade competitiva capitalista (*habitus* e *capitais*) enquanto os condomínios e “bairros nobres” são a projeção da origem social privilegiada de determinados grupos diante desses recursos desigualmente distribuídos.

Nesse sentido, vale retomar a fórmula geradora de Pierre Bourdieu (2015), a saber: [(*habitus*) (*capital*)] + campo = prática social. Em síntese, o indivíduo dotado de um *habitus* sempre estruturado pela classe social e estruturante dela, apropria-se e internaliza diversos tipos de *capitais*, que são utilizados na dinâmi-

ca de um campo social, isto é, um meio social particular, como os lixões e as favelas (que certamente possuem diversos subcampos em seu interior), reificando, assim, a sua prática social.

Deste modo, o *espaço físico* apropriado pelo *espaço social* é o lugar onde se exerce e afirma o poder, de forma muitas vezes sutil, pela violência simbólica, como destaca Bourdieu. Dois corpos biológicos podem habitar o mesmo *espaço físico* ou não e estarem distantes socialmente, o que pode gerar discriminações e estigmas. A isto, Bourdieu (2001) denominou de “efeito de gueto”, que consiste em uma degradação simbólica nos agentes privados dos capitais necessários para participar do jogo social, e assim, acabam partilhando entre si a excomunhão e o autopreconceito. Esse processo de *violência simbólica* é expressada de diversas maneiras pelas classes sociais privilegiadas e às vezes pelos próprios oprimidos, que criminalizam as pessoas/locais marginalizados, como podemos perceber na conotação negativa em chamar alguém de “favelado” ou quando se referem às “favelas” – acepção direcionada à maneira de andar e falar, à postura do corpo, ao modo de se relacionar afetiva e culturalmente etc., ou seja, ao *habitus* das pessoas desses locais. Assim como, o “favelado”, enquanto mão de obra desqualificada e precarizada, em sua maioria, reproduz a distribuição desigual dos capitais, como, por exemplo, o baixo poder aquisitivo (capital econômico), o conhecimento técnico e desvalorizado (capital cultural) e poucas relações sociais privilegiadas (capital social).

Por fim, o espaço físico apropriado também pode servir como local por excelência de aplicação do monopólio legítimo da violência física do Estado, onde as favelas e lixões sofrem a todo momento, a incursão policial racista, em uma espécie

de “deixa viver ou deixar morrer” como denuncia Sueli Carneiro (2011) em diálogo com o conceito de *biopoder* de Michel Foucault. Assim, as favelas e lixões continuam a se reproduzir enquanto espaço social reificado em locais físicos, onde as pessoas que ali vivem, apesar do protagonismo nas relações de produção capitalista, podem ser substituídas e descartadas com facilidade, seja pela estratégia de empregá-las como *exército industrial de reserva* para manter as relações trabalhistas precarizadas, seja pelo sadismo que as torna objetos de gozo e canalização do ódio de classe e raça; o que ao fim e ao cabo mantém privilégios e desigualdades na sociedade contemporânea, exemplificados pela favelização e os bolsões de miséria dos aterros sanitários.

Lixo social?

No lixão de Jardim Gramacho, a degradação material e simbólica é mais devastadora do que em outras favelas, como em Teresópolis e as demais regiões do Rio de Janeiro. Apesar da pobreza, as classes trabalhadoras conseguem incutir em seus filhos e filhas um *habitus primário*, baseado em uma ética do trabalho duro e do esforço pessoal (SOUZA, 2012; VISSER, 2015), que atua como disposições sociais para a disciplina, autocontrole, visão prospectiva, solidariedade familiar, estabelecendo as condições mínimas de internalização relativa dos *capitais* valorizados, como o capital cultural técnico, simbólico etc.

No lixão, a miséria engendra nas famílias um estado de anomia social, constituindo histórica e socialmente uma “ralé brasileira” (SOUZA, 2018). O *habitus precário* dos indivíduos dessa classe não fornece a disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo básico para buscarem a inserção mínima na ordem social

competitiva (ibidem). Desprovidos de qualquer tipo de *capital* legitimado, por conta do *habitus precário*, essa classe é condenada a ser o *lixo social* brasileiro. Portanto, as pessoas que moram e trabalham com lixo em Jardim Gramacho expressam a *reificação* de uma posição no espaço social, extremamente desclassificada, uma vez que são desprovidas da organização social mínima para integrar os seus membros na sociedade capitalista, até como mão de obra precarizada como é na classe trabalhadora.

Raça e Classe

No Brasil, as hierarquias sociais apresentadas acima foram racializadas. A “ralé brasileira” é majoritariamente negra e advinda do abandono dos ex-escravizados na abolição da escravatura, a partir de 1888. A classe trabalhadora brasileira foi constituída historicamente por imigrantes brancos europeus, em um processo histórico, intencional e articulado, do Estado e da burguesia nacional de tentar “diluir o sangue negro”, ou seja, branquear a população (CARNEIRO, 2011). Apesar da tentativa racista das elites estatais e econômicas, a população negra sempre resistiu para não cair em um estado de anomia total (MOURA, 2019), ascendendo para a classe trabalhadora e construindo grupos de resistência. Todavia, a “ralé brasileira”, que expomos, simboliza o sucesso relativo da empreitada racista/colonial no pós-abolição.

Nesse sentido, as desigualdades sociais no Brasil são *reificadas* nos espaços físicos apropriados, possuem uma hierarquia cromática (CARNEIRO, 2011), em que quanto mais preto o indivíduo, parece que mais desclassificado socialmente ele se torna. Dessa maneira, o “preconceito de marca” ganha vida própria no país, no qual a cor parece sempre chegar pri-

meiro nas relações sociais, dificultando a mobilidade social da população negra. Ou seja, antes da posição no espaço social das pessoas se manifestarem, a *mancha indelével* já premeditou as interações. É por isso que a sociedade brasileira vive um “choque ético-estético”, quando se depara com um negro ou negra em posições e espaços físicos de poder. Por outro lado, quando a cor e classe se encontram, no caso da “ralé brasileira”, forma-se um ciclo perverso e sádico de miséria e abandono, como na população do lixão de Jardim Gramacho.

Considerações finais

Portanto, “pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados” (SETTON, 2002, p. 63). Se por gerações e gerações, no sistema capitalista brasileiro, o lixo tornou um humano um *lixo*, faz-se imperiosa a luta cotidiana para que os movimentos dos humanos que não se consideram lixo ocupem os espaços que façam a diferença social e política, criando a possibilidade radical de que *uns* sejam precursores de sua geração, rompendo com o ciclo de reprodução capitalista e alterando a cruel e naturalizada estrutura societária brasileira, rompendo com “os efeitos do lugar”, isto é, possibilitando que gerações de crianças faveladas e moradoras dos lixões a céu aberto possam ter condições dignas de vida e moradia. Ver o mar e desfrutar de suas belezas. Subir a Serra e respirar o ar puro em uma estrada verde, que *até dói de tão limpo*, com tanta beleza que só no silêncio das árvores se pode escutar o canto dos pássaros. Entendemos que lutar por isso vale uma existência!

PARA SABER MAIS

- BOURDIEU, Pierre (org.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- _____. *A Distinção*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2015.
- BUSCH, Amarílis. AMORIM, Sônia. A tragédia da região serrana do Rio de Janeiro em 2011: procurando respostas. ENAP: Casoteca de Gestão Pública, 2011. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/328>.
- CAMACHO, M. R. SECCHIN, J. A. Um olhar sobre o déficit habitacional em Teresópolis e suas implicações. *Cadernos de Negócios* v. 3, n.1, (2022) ISSN 2764-4359. Disponível em: <file:///C:/Users/rodrri/Downloads/3674-14685-1-PB.pdf>.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, Sexismo e Desigualdade Social no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- FERREZ, Gilberto. *Colonização de Teresópolis: À sombra do Dedo de Deus, 1700/1900, da Fazenda March à Teresópolis*. Rio de Janeiro: Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1970.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Aglomerados Subnormais*. ISSN 0104-3145 Censo demogr., Rio de Janeiro, p. 1-259, 2010.
- IPEA E FBSP1. *Atlas da Violência 2017*. Rio de Janeiro, junho de 2017.
- JESUS, Carolina Maria. *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.
- MOURA, Clóvis. *Sociologia do Negro brasileiro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.
- NAIFF, L. A. M. NAIFF, D. G. M. A Favela e seus Moradores: Culpados ou Vítimas? Representações Sociais Em Tempos De Violência. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ANO 5, N.2, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v5n2/v5n2a11.pdf>

OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues. As retóricas da “marginalidade social”: espaço urbano, práticas estatais e políticas nas favelas (1947-1961) p. 117-146. *Pen-sando as favelas cariocas: história e questões urbanas*. In: GONÇALVES, Rafael Soares; BRUM, Mario; AMOROSO, Mauro. (org.). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Pallas, 2021.

SETTON, Maria da Graça Jacintho Setton. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2002, nº 20.

SOUZA, Jessé. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. 3 ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2018.

VISSER, Ricardo. A Socialização disciplinar da família batalhadora. *Revista Direito e Práxis*, v.7, n.1, 2016.

dade para Todos (PROUNI). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu) da FFP/UERJ. Pós-graduando lato-sensu em Psicanálise com Crianças e Adolescentes no Instituto de Ensino Superior em Psicologia e Educação (ESPE). Atualmente é doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNICAMP/Campinas. E-mail: cabralepedagogia@gmail.com

Maria de Fátima Rodrigues Viana Machado

Graduada em Pedagogia. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu) da FFP/UERJ. Professora concursada do município de Teresópolis. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC/FFP/UERJ. Contato: negra.fa@hotmail.com

Matheus Cabral Ribeiro Corrêa

Graduado em Pedagogia no Centro Universitário Carioca (Unicarioca) como bolsista integral do Programa de Universi-

CRIANÇAS E A (PÓS) PANDEMIA DA COVID-19: OLHARES DE MÃES PESQUISADORAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO FICAR EM CASA

• TAMARA DE OLIVEIRA SILVA

• THAIS COUTINHO DE BARROS COELHO

• VIVIANE NEVES FIALHO

Neste presente artigo, apresentamos algumas considerações acerca das experiências de três mulheres, mães e pesquisadoras da educação em suas diversas facetas durante o período do isolamento social. Experiência que gostaríamos de narrar nesses tempos de pós-pandemia, principalmente a partir de algumas experiências com nossas crianças, filhas e filho, nas cidades nas quais residimos durante toda pandemia da Covid-19. Durante dois anos vivemos uma experiência única de uma pandemia mundial, a Covid-19, que produziu diferentes impactos em nível global. No Brasil, a confluência da pandemia em meio a um governo antidemocrático e “negacionista” dos protocolos sanitários – tais como vacinas e uso de máscaras –, como foi o mandato do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), contribuiu para que os impactos da pandemia fossem bastante devastadores. Nesse período foi quase impossível desconhecer os impactos subjetivos e objetivos da Covid-19:

tivemos muitos medos, perdas pessoais e materiais. Sorrimos, choramos, reinventamo-nos – podemos dizer em larga escala –, pois aprendemos a conviver com o Outro 24h por dia (claro que essa realidade do isolamento não se aplica a todos, por vários motivos). Se como adultas nos sentimos sufocadas, imaginem as crianças? Sobretudo as muito pequenas?

Como mulheres, mães e pesquisadoras, entendemos que pensar as infâncias na cidade se dá principalmente pela importância de se planejar a presença das crianças nesse espaço. Do ponto de vista temporal, assistimos, a partir das primeiras décadas do século XXI, ao fato da sociedade brasileira viver predominantemente nas cidades, constituindo uma sociedade fundamentalmente urbana, especialmente porque mais de 90% da população vive e produz a sua vida nas metrópoles brasileiras atualmente. Quando nos referimos às infâncias no Brasil, podemos observar que a porcentagem desse contingente populacional ainda é bem significativa, referenciando, como exemplo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua (PNAD, 2018), que estimou termos no Brasil 35,5 milhões de crianças (pessoas de até 12 anos de idade), o que corresponde a 17,1% da população estimada no ano de 2018, o equivalente a cerca de 207 milhões de pessoas. Um contingente humano extremamente considerável, e que prospectivamente demanda o seu direito à cidade (TAVARES, 2018).

Em face da pandemia no Coronavírus e com o isolamento social iniciado no Brasil, em 16 de março de 2020, as nossas crianças que até então tinham suas vidas cotidianas vivenciadas nas cidades de Niterói e São Gonçalo, precisaram mudar suas rotinas, o que para muitas gerou diversos impactos e consequências. Entre essas,

o ambiente de interações limitadas com nossas famílias, nas quais precisaram participar de situações de distanciamento social, o que até então era uma experiência inédita, devido a passarem parte de seus tempos nas escolas, nos prédios e nas ruas brincando, convivendo com seus pares, outras crianças. Lopes (2006, p. 111) nos diz que “o sentido da infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida.” Nossas filhas e filho ficaram mais vulneráveis a questões emocionais e parte de suas infâncias teve como consequência das atividades escolares remotas, um aumento considerável de tempo de exposição às telas. O período de isolamento social foi desafiador para as famílias e principalmente para as nossas crianças. E também para aquelas com as quais trabalhávamos!

Cabe destacar que a realidade de ficarem *confinadas* em casa não foi uma realidade para todas as crianças, principalmente para as crianças oriundas das classes populares. Em uma turma de 3º do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal na cidade de Maricá, em rodas de conversas, foi levantado o questionamento de quantas crianças haviam passado o seu tempo exclusivo dentro das suas respectivas casas, sendo possível perceber que mais de 15% das crianças informaram que no período da pandemia, ou seja, de isolamento social, elas permaneceram brincando nas ruas e de certa forma suas vidas permaneciam dentro de uma certa “normalidade”, exceto a possibilidade de ingressarem na escola, porém, elas não conseguiam avaliar como seriam essas consequências, visto que ainda não tinham retornado à escola.

Como consequência do período do isolamento social relatado por elas, verificamos que uma grande parte não teve acesso à Educação Infantil e isso se tornou uma justificativa apresentada pelas mesmas, por encontrarem dificuldades de aprendizagem no ano escolar atual.

Quanto à questão do *brincar na rua*, que foi levantada na nossa conversa com esse grupo de crianças, é importante dar a conhecer a importância da religião para essas crianças que participaram da roda de conversa na escola pública de Maricá. Algumas relataram que não tiveram nenhum problema em continuar brincando nas ruas no período de isolamento social, pois precisavam fazer apenas uma oração antes de ir brincar, que já sabiam que não seriam contaminadas pelo vírus, que já estariam protegidas, segundo diziam seus familiares. Cabe ainda relatar que um dos que mencionaram a importância da oração e que teve uma vida “normal” no período do isolamento social, informou que o primeiro dia de aula, neste retorno “pós” pandemia, foi algo desafiador para ele e que trouxe algumas características de ansiedade que o impediram de permanecer na escola. Precisou ligar para casa e solicitar que um/uma responsável viesse buscá-lo, pois estava sentindo tremedeiras, medo, ânsia de vômito, etc. Esses sintomas citados por ele só ocorreram assim que colocou os pés pela primeira vez na sala de aula. Sendo assim, observamos como o isolamento social trouxe consequências emocionais para as crianças, mesmo para aquelas que, segundo relatos, tiveram suas rotinas consideradas “normais”.

Outro relato e experiência vivida em sala de aula, com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I nesse período “pós” pandemia, foi de uma criança que realizou uma festa de aniversário no dia

01 de abril deste ano. Estava tão feliz com a realização da festa que diariamente anunciava sua festa e destacava que todos os amigos da sala e a professora estariam convidados. A criança aniversariante é uma criança que não tem o costume de interagir muito com os demais colegas, porém, o fato de ter a festa de aniversário fazia com que ela diariamente pedisse à professora para anunciar os tipos de doces, bolos, salgados e brinquedos presentes em sua festa. Apesar de aparentar ser uma criança tímida, gostava de ir à frente da sala para falar em voz alta para que seus amigos pudessem adivinhar qual seria o tema de sua festa. Isso aconteceu aproximadamente durante um mês de antecedência da sua festa. Faltando duas semanas para a festa, fez questão de levar os convites individuais e falar que o tema seria sobre o Batman. Ao ser perguntada sobre o motivo de tanta felicidade com a realização de sua festa, a criança nos informou que aquela seria a sua primeira festa depois da pandemia, e que isso era motivo suficiente para celebrar com os/as amigos/as e familiares e ganhar muitos presentes.

Pensando no hoje, no período (pós) pandemia”, perguntamo-nos: como esse vírus impactou a vida dessas crianças? Ficou alguma “sequela”? Como está a vivência delas em espaços compartilhados?

Buscando compreender essas questões, trazemos à reflexão, outra experiência de observação de crianças, dessa vez em um condomínio no bairro Mangueira, na cidade de São Gonçalo. Eis um relato de nossa experiência de observação:

No condomínio investigado, observamos que, por um longo período, havia corpos infantis cheios de energia e que estavam em casa sem ter o que fazer, assistindo TV, jogando videogames, brincando com a família – embora essa condi-

ção de isolamento não abrangesse todas as realidades das famílias do condomínio e fora dele, pois alguns/algumas, quando os/as familiares trabalhavam, seus filhos não podiam ficar em casa e estavam nas ruas; entre inúmeras realidades presentes num país/estado tão estruturalmente desigual, conforme as palavras de Tavares e Carvalho abaixo (2020, p. 16):

O contexto pandêmico explicita quem são os maiores atingidos— aqueles e aquelas que têm, há muito tempo, condições precárias para acessar os bens socialmente produzidos, com a própria possibilidade da existência perversamente atingida.

Esses sujeitos que estavam em casa vivendo o isolamento social pandêmico iniciaram uma nova geração, a da mediação digital. A era digital chegou às crianças, e elas a dominam com muita destreza, não importando a idade. As crianças que conhecemos e com quem trabalhamos vão saber mexer e executar comandos, seja nos jogos, nas mídias sociais, nos aplicativos de conversação, elas descobrem um outro mundo e várias formas de diálogos e trocas.

É um mundo novo, cheio de possibilidades e descobertas que está ali na palma da mão. No entanto, quando voltamos a nos aproximar das pessoas, com o fim do isolamento, as crianças voltaram a ocupar seus espaços de brincar. Mas o que mudou? Observando as crianças do condomínio, percebe-se que os

corpos livres estão com as mentes aprisionadas. As crianças menores, entre 4 e 6 anos, deixaram de brincar no espaço físico daquele local e passaram a brincar juntas no ambiente virtual, estando uma ao lado da outra. Lopes (2020) nos chama a atenção ao dizer que a linguagem corpórea das crianças é uma de suas importantes formas de ser e estar no mundo. No entanto, o que pensar dessa outra possibilidade que se apresenta?

A tecnologia que se apresenta como avanço no nosso cotidiano, ao mesmo tempo que acrescenta, ajuda e facilita, ela também aprisiona. *As crianças deixam de fazer coisas de crianças*, tais como correr, pular, jogar bola, brincar no parquinho, brigar, fazer as pazes, construir-se como sujeito com o outro. A interação passa a ser digital e fica a pergunta: até onde o uso das tecnologias contribui na vida infantil? Até que ponto seu uso constante é saudável? Até que ponto não embotam a criatividade infantil? São questões que não nos propomos a responder, apenas refletir sobre, uma vez que as tecnologias digitais parecem ter vindo para ficar.

Ao pensar na sociedade em si, não apenas na infância, em conversa com Cachopo (2021), dialogando com Han, concordamos com ele na questão do controle digital, no que se refere às empresas e ao próprio Estado vigiando nossos dados, observando cada passo dado nas redes, o que compramos, onde estamos, dentre outros exemplos; ele nos leva a pensar que “tem o poder, quem tem os dados”. Cachopo (2021, p. 36) nos alerta para “o perigo de a pandemia poder vir a servir de pretexto para a implantação de medidas de vigilância e controle inéditas nos países ocidentais.” Ainda que essas hipóteses tenham algum fundamento, haja vista as inteligências artificiais e tudo que elas podem fazer, o principal

é: quem terá tal controle sobre ela? Em meio a tamanhos “avanços ou não”, como a tecnologia e suas facetas impactam na vida das crianças pequenas e suas relações com o mundo?

Pensar como estão as reconfigurações das infâncias de nossas crianças com a cidade no contexto pós-pandemia implica refletir sobre a particularidade do processo de ressocialização e construção das identidades, assim como a relação espaço-tempo do mundo contemporâneo, à luz da especificidade dos condicionamentos sociais e culturais vividos pela pandemia da Covid-19.

Nietzsche (1986, p. 45) retoma o sentido que a criança assume nas tradições, falando por meio de aforismos e descrevendo as transformações pelas quais deve passar o espírito humano. Inicialmente, o espírito toma a forma de um camelo: sólido, sadio e pesado, que se curva para carregar em seu dorso o que ali for colocado. Em seguida, ocorre uma segunda transformação, o espírito, no deserto isolado, apresenta-se como um leão, que conquista a liberdade por meio da luta e da vitória sobre seus inimigos.

Então, surge a terceira transformação, na qual o espírito toma a forma de uma criança, que representa o novo, a força que desperta com sabedoria, a inocência em busca do recomeço, o espírito não quer mais conquistar o mundo, mas ir em busca de um outro mundo. Um mundo no qual cada um/uma possa se reconhecer.

Nesses tempos de pós-pandemia, nos interrogamos sobre as relações das crianças com os espaços da cidade, principalmente após todos esses óbitos e distanciamento social. Em tempos de tantas incertezas, face o isolamento social iniciado em 16 de março de 2020, a grande permanência de tempo que as meninas e os meninos passaram nos espaços fecha-

dos, isto é, *emparedadas e emparedados*, sem contato com a natureza, com os parques, ruas e cada vez mais imersos nas tecnologias digitais já vem sendo problematizada.

Concordamos com a perspectiva de Freitas (2016), que situa a criança como o sujeito que vive e age, dentro desse espaço/tempo definido, cultural e historicamente, como infância, porém com o isolamento social, os espaços e tempos foram transformados, ou melhor, os espaços tornaram-se digitais, com muitos *enclausuramentos* nos espaços de telas e mídias digitais.

Assumimos uma postura epistemológica que considera as infâncias em sua pluralidade, pois as crianças são plurais, a infância compreendida em caráter tridimensional abrangendo a categoria geracional histórica, social e cultural, a dimensão jurídica e biopsicossocial, e a dimensão de infância enquanto conceito filosófico, existencial e ontológico. Essa compreensão nos exige pensar a(s) infância(s) como um sentido de habitar o mundo, de viver a sua experiência infantil de acordo com suas posições de classe, raça, gênero, idade, contexto de vida, dentre outros marcadores sociais de diferença.

O impacto na sociedade brasileira foi grande e, segundo pesquisa realizada pelo Panorama Mobile/ Opinion Box Crianças e Smartphones no Brasil¹, de outubro de 2022, 67% dos pais e responsáveis na América Latina estão mais confortáveis hoje em ter seus filhos usando um dispositivo conectado à internet do que antes da pandemia. Ainda de acordo com o estudo, o Brasil é o país da região em que as crianças ganham um dispositivo celular para acessar a internet mais cedo: em

média, com 8,9 anos, seguido de Chile (9,2 anos) e México (9,5). A pesquisa aponta ainda, que 49% das crianças brasileiras de 0 a 12 anos possuem um celular próprio. Na faixa etária de 7 a 9 anos, 59% possuem smartphone próprio e entre 10 e 12 anos a porcentagem aumenta para 79%. Diante dessas estatísticas, entendemos ser necessário problematizar a questão do uso do celular cada vez mais cedo entre as crianças, hábito que foi estimulado durante a pandemia da Covid-19 e perdura até os dias de hoje, modificando comportamentos e costumes das crianças e as suas relações sociais.

É fato que a tecnologia veio para ficar, porém, como educadoras, mães e pesquisadoras das infâncias, percebemos que o brincar livre em espaços democráticos da cidade vem sendo substituído pelo brincar virtual geralmente em espaços de *emparedamento*. Nosso olhar de mulheres-pesquisadoras, atuantes na docência, na docência e também na maternidade, traz provocações, percepções e aprendizados de que o espaço físico e territorial vivido pelas crianças pequenas em muito influencia a construção de seu modo de ser, de seus saberes e concepções de mundo. Visto que é na contemporaneidade, especialmente, que estudar as relações sociais com e na cidade é crucial, por ser a cidade um meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 1996) por excelência, um locus da densidade comunicacional, uma arena cultural, espaço de conflitos, disputas e negociações (TAVARES, 2003).

Abordamos especificamente crianças da Educação Infantil, experiência vivenciada por muitas mães durante a pandemia. Algumas crianças seriam *estreadantes* na Educação Infantil no ano de 2020. No entanto, os seus direitos a uma Educação Infantil de qualidade, com todas as suas peculiaridades, foram suprimidos por

1 Disponível em: www.panoramamobiletime.com.br. Acesso: mai. 2023.



uma força maior na qual o mundo inteiro precisaria encontrar estratégias coletivas e solidárias para superar. O espaço e o tempo de alguns pequenos resumiram-se ao núcleo familiar, ou seja, à casa e, conseqüentemente, ao uso desenfreado das mídias digitais.

O desafio pedagógico na Educação Infantil foi muito difícil, era preciso encontrar uma proposta baseada nas interações e brincadeiras de forma remota e infelizmente não conseguimos dar conta. Durante a pandemia da Covid-19, não se teve um padrão de gestão da Educação Infantil, ou seja, cada município brasileiro buscou trabalhar de acordo com suas políticas, por isso, ainda precisamos investigar e refletir sobre esse processo, assim como tratar suas sequelas que perduram até os dias de hoje.

Foram dois anos dentro de casa, e os pequenos reproduziam os novos hábitos, todos precisavam fazer tudo remotamente, e às vezes não sobrava tempo para brincar com os filhos, as demandas de trabalho, estudo e da própria casa eram muito grandes, principalmente por conta de dupla ou tripla jornada de trabalho da mulher brasileira.

No ano de 2022, quando de fato, as crianças retornaram presencialmente à escola, já estavam na última etapa na Educação Infantil, porém ainda estrepantes na escola da pequena infância, sendo um ano bem difícil, pois a maioria das crianças choravam, estranharam e se sentiam inseguras na escola. Permito-me, autorizada pelas duas outras autoras do artigo, a trazer a minha experiência enquanto mãe de um menino que não teve Educação Infantil em todas as etapas. Assim, observei um menino inseguro, ansioso, às vezes agressivo, extremamente apegado à casa, aos familiares, aos jogos virtuais e, com isso, foi bem difícil a sua adaptação na escola.

Assim como também observei a reintegração nos passeios aos espaços públicos da cidade, pois não gostava de brincar nas praças, se tivesse muitas crianças nos parquinhos ele ficava nervoso, era como se aquilo não fizesse parte da construção social dele durante esse tempo, sendo que ele ficava ansioso para voltar para sua casa. Meu retorno à universidade como estudante também foi uma questão difícil, pois o meu filho não entendia por que de repente, eu teria que ficar horas longe de casa.

Com o retorno das atividades presenciais, começamos uma outra *jornada* de retomada às atividades de estudo, trabalho, lazer, etc. Nessa perspectiva, como mulheres, mães e pesquisadoras de diferentes infâncias, reafirmamos a importância das lutas coletivas pelo direito à cidade, compreendendo a sua importância desse direito como possibilidade de acesso aos equipamentos públicos e culturais, tais como parques, praças, centros culturais, isto é, espaços/tempos de fruição e de brincadeiras destinados às crianças, às famílias, às mulheres, aos jovens e velhos. Direito à cidade que possa ser reconhecido enquanto garantia de uma vida coletiva e de “encontros intergeracionais” imprescindíveis à construção de nossa cidadania.

PARA SABER MAIS

CACHOPO, J. P. *A torção dos sentidos: pandemia e remediação digital*. São Paulo: Elefante, 2021.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2016.

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: 06 de maio de 2023.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p. 103-127, jan./jun., 2006.

LOPES, Jader Janer. Geografia das crianças, Geografia das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Contexto & Educação*. Editora: Unijuí. Ano 23. nº 79.p. 65-82, jan/jun. 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

PANORAMA mobile time/opinion box outubro/2022. Disponível em: www.panoramamobiletime.com.br. Acesso: mai. 2023.

SANTOS, M. *O Espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1996.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; CARVALHO, Rosa Malena de Araújo (org.). *Lições da pandemia: movimentos sociais e lutas por direitos no Brasil*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021. Disponível em: https://naueditora.com.br/ebook_gratuito/licoes-da-pandemia-movimentos-sociais-e-lutas-por-direitos-no-brasil/.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Os Pequenos e a cidade: o papel da Escola na construção de uma alfabetização cidadã*. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

Tamara de Oliveira Silva

Mestre em Educação pelo (PPGEDU) - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Faculdade de Formação de Professores (FFP) e graduada em Geografia pela Universidade de Estado do Rio de Janeiro (UERJ-2007). Docente I de Geografia da SEEDUC-RJ e Docente II da Rede Municipal de Maricá. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC. Mãe da Giovanna. E-mail: tamara.geo@gmail.com.

Thais Coutinho de Barros Coelho

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Graduada em Licenciatura plena de Pedagogia pela UERJ -FFP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural – GIFORDIC/FFP/UERJ. Mãe da Sofia. E-mail: coelho-tcb@gmail.com.

Viviane Fialho Chaves

Estudante de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, campus São Gonçalo. Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/UERJ). do Projeto A(s) Infância(s) e a Cidade: Os componentes territoriais que possibilitam o direito à Cidade em São Gonçalo. Mãe de Fernanda, Alice e José Pedro. E-mail: vivianefialhochaves@gmail.com.



RETORNAR À ESCOLA NA PÓS-PANDEMIA: POR UMA PEDAGOGIA DO ACOLHIMENTO

• MÁRCIA MARY NUNES

• MARCELLI BOTTI

Introdução

Este texto é fruto de diálogos tecidos entre duas professoras das infâncias que compartilham suas tardes com crianças residentes em comunidades que constituem o bairro Barreto em Niterói na Região Metropolitana do Rio de Janeiro e que têm experimentado os espaços da UMEI¹ Rosalina de Araújo Costa, como potência para ampliar suas descobertas docentes com criatividade e alegria. É nesse território praticado (TAVARES, 2020) pelas crianças que novas histórias vão sendo gestadas, sob suas próprias lentes e em constante interação com o outro e com a natureza.

Nosso objetivo é discorrer brevemente sobre o trabalho que desenvolvemos com as crianças da UMEI durante a pandemia, mas sobretudo, refletir sobre o retorno presencial, o pós-pandemia, como tem sido frequentemente denominado esse novo tempo, à luz de questões que nos atravessaram e continuam reverberando em nossos cotidianos. O que falam as crianças acerca desse período em que não puderam estar fisicamente na escola? Quais foram as sensações em retornar a este lugar tão caro a todos

nós, que fazemos parte dessa comunidade escolar?

“No celular eu gosto de ver desenho e jogar [...] Com minha professora e meus colegas é melhor na escola!”

Essa foi a expressão de uma criança de 4 anos, no retorno às atividades presenciais na UMEI Rosalina de Araújo Costa, no segundo semestre de 2021, durante uma roda de conversas com o grupo. Fala que traduz o sentimento das crianças pelos vínculos estabelecidos no contexto de uma escola das infâncias. A necessidade de estarem juntos, de brincar, interagir com outras pessoas, com os espaços que lhes convidam a descobrir o que para nós, adultos, parece comum, para elas são potenciais esconderijos das mais variadas espécies de animais e materiais e tantos outros elementos que podem se transformar em brinquedos e/ou brincadeiras. De acordo com Benjamin (2009, p. 92), “[...] nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos, pedras, plastilina, madeira, papel”.

Numa breve retrospectiva, lembramos que há exatos três anos, todas as escolas estavam fechadas em função de uma crise sanitária que parou o mundo, sem perspectivas de retorno. No Brasil, foram mais de trinta e sete milhões de casos confirmados e mais de setecentos mil óbitos em função da Covid-19². To-

2 Painel Coronavírus, Dados atualizados em 02/06/2023. Disponível em: . Acesso em: 05/06/2023.

1 Unidade Municipal de Educação Infantil.

davia, a ausência de políticas públicas de saúde, atrasos na compra de vacina, além da propagação de *fake news* e falas negacionistas acerca da sua eficácia, foram alguns dos fatores que contribuíram para postergar a reabertura das escolas. O filósofo português, João Pedro Cacho-po (2021), em seu recente livro sobre “A torção dos sentidos”, ressalta que “combater as *fakes news* não tem apenas que ver com apurar a verdade, mas também com salvar vidas” (p. 31).

Diante desse contexto de mortes e de profunda crise social, política e epidemiológica, valemo-nos de uma reflexão de Mbembe acerca da escolha entre o *menos pior*, para tentar compreender o incompreensível, numa verdadeira fusão entre a “razão e o terror” (MBEMBE, 2018, p. 23) em escolher quem pode viver e quem pode morrer. Uns pela doença propriamente dita, outros pela fome, outros pelo isolamento, outros pela exposição, pela tristeza, entre outras “formas de crueldade mais íntimas, sinistras e lentas” (ibidem). Contudo, vale ressaltar que todas as vidas importam!

Com a suspensão dos encontros presenciais, professores (as), crianças e famílias precisaram se ajustar ao modelo de trabalho remoto, mas devido às questões sociais, como a falta de acesso a equipamentos eletrônicos e internet, no Brasil e principalmente em Niterói, o novo modelo implementado tornou-se insustentável em muitos contextos familiares.

Quando pensamos nas crianças pequenas, da Educação Infantil, o problema se complexifica e intensifica, pois como garantir o cumprimento dos eixos norteadores da Educação Infantil, interações e brincadeiras, no trabalho remoto? Como professoras que somos, “como seres sociais, históricos, pensantes, comunicantes, criadoras” (FREIRE, 2019,

p. 42), precisamos nos reinventar, buscar novas formas na tentativa de estabelecer vínculos afetivos com as crianças durante o período em que estivemos distantes fisicamente.

No entanto, esses vínculos foram estabelecidos não apenas com as crianças, mas também com as famílias, dadas as especificidades do momento, aos poucos as relações foram se estreitando, estávamos entrando, virtualmente, na casa de algumas crianças e elas nas nossas, as propostas pedagógicas já não eram apenas para as crianças, mas para a família, quem estava presente no momento participava, auxiliava, interagia. A comunidade escolar passou a compreender melhor, na prática, o trabalho que desenvolvemos na Educação Infantil. Salientamos que nesse novo desenho de trabalho, a parceria com as famílias foi fundamental.

Porém, no retorno presencial, surgiram novos desafios, indagações sem respostas, imprevisibilidade, crianças e adultos fragilizados emocionalmente, algumas crianças demonstrando insegurança em permanecer em um lugar que não era sua casa, com pouco ou nenhum desejo em participar das atividades, ansiosas, carentes. Este foi o cenário do retorno à escola nos pós-pandemia da Covid-19. Diante desse conflito, tornar a escola um lugar ainda mais atrativo e prazeroso foi, e tem sido, nosso maior desafio.

Algumas experiências marcaram esse retorno. Lembramos da pequena Ana³, uma menina que chegou à UMEI em 2020, seu primeiro contato físico com a escola, com outras crianças, professoras, durou pouco mais de um mês, durante a pandemia sua participação virtual foi bem tímida, participou somente de alguns

3 Optamos por utilizar nomes fictícios para preservar a identidade das crianças às quais nos referimos neste texto.



encontros. Contudo, com a pandemia e o distanciamento social, as expectativas de estarem em contato com outras crianças foram frustradas, como compartilhar brincadeiras e experienciar novas vivências coletivas com seus pares? Por mais que percebêssemos o incentivo da família para que houvesse interação com o grupo através das telinhas, o formato virtual era pouco atraente.

Com o retorno presencial, no segundo semestre de 2021, percebemos o quanto a situação de confinamento e o isolamento social foi cruel com a população que se privou do contato com pessoas que não fossem do convívio próximo, ficando mais evidente em algumas pessoas, como no caso da menina Ana. A insegurança e o medo de ficar longe de seus pais lhe causavam pânico, percebemos nela uma alternância de sentimentos, chegava ao portão da escola falante e risonha, mas no momento de entrar e se separar dos pais chorava muito, por várias vezes seus pais, percebendo tanto sofrimento, levavam-na de volta à casa. E quando ela ficava, não aproveitava nenhum dos momentos oferecidos, chorava durante toda a tarde pedindo para ligar para seus pais.

Aquela tristeza se repetia diariamente, as variadas alternativas de acolhimento utilizadas não eram suficientes para confortá-la e deixá-la mais segura. Observando aquela situação e pensando sobre o que diz o Referencial Curricular da Educação Infantil da rede municipal de Niterói (2022, p. 134): “Fomentar a cultura do respeito à diferença, humanidade e afeto entre nossas crianças é movimento que contribui para que as infâncias niteroienses sejam a base de uma sociedade que acolha, valorize e respeite a diversidade”.

Entendemos que uma intervenção urgente se fazia necessária naquele momen-

to para que fosse criado um ambiente de respeito e confiança e, ao se sentir segura, a menina pudesse aproveitar tudo de bom que é oferecido na escola, sugerimos aos pais (para surpresa deles) que ficassem conosco e participassem das rotinas praticadas, a fim de que, aos poucos, ela se sentisse mais confiante. Eles concordaram com a nossa proposta e passavam as tardes conosco.

Entretanto, mesmo com a presença deles, ela ainda tinha dificuldades em interagir e brincar. Das atividades oferecidas para o grupo, inclusive com a participação dos pais, a que chamou a atenção da Ana foi a pintura. Pintura com os pés, com linhas, com rodo de pia e desenho com carvão surpreenderam e alegraram o grupo. Usar a arte foi essencial para criar momentos de descontração.

Deste modo, recorremos às linguagens simbólicas, compreendendo “como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 124). E assim, aos poucos, ela foi se envolvendo e compreendendo que aquele espaço era gerador de confiança, estabelecendo vínculos afetivos com seus pares e permitindo-se distanciar de seus pais enquanto permanecia na escola.

A confiança que a família atribui à escola permite que a criança se sinta apoiada, reconhecida e segura. Sentimentos esses que precisam ser trabalhados e estimulados no momento em que vivemos. Em contrapartida, entender as famílias, suas singularidades e diversidades é extremamente importante para a efetivação do bom trabalho da escola, uma parceria fundamental. Vecchi (2017, p. 119) relata que ouviu “...mais de uma vez Malaguzzi sustentar que até mesmo a escola mais

Figura 1 – Pintura com os pés, crianças do GREI 5.



Fonte: UMEI Rosalina, Acervo das autoras (2022).

Figura 2 – Desenho com giz no chão do pátio da UMEI.



Fonte: Acervo das autoras (2023).

bonita diminui o próprio valor educativo, se não coloca a relação com as famílias entre os principais valores da sua filosofia e da sua prática”. Acreditamos que essa aliança formada entre a escola e as famílias pode reverberar por toda vida!

Outra situação que vivenciamos nesse pós-pandemia foi com a Júlia, menina tímida, fragilizada emocionalmente e que chorava para fazer todas as atividades. Nas propostas de desenho livre em sala, demonstra pouco interesse e fala: *não sei desenhar não!* Entretanto, fora da sala de referência, gosta de desenhar sua professora, faz desenhos no chão, nos bancos e nas paredes. Com isso, Júlia fala de seu desenho, ouve e expressa opiniões, cria laços e melhora a comunicação. Ao ser encorajada a explorar, criar e se expressar, ela utiliza as suas “múltiplas linguagens” (MALAGUZZI, 2016). Aos poucos, descobre que sabe desenhar. Esse é o papel da

arte usada como forma de acolhimento, proporcionando momentos de encorajamento e superação.

No caso de Júlia e em tantos outros, faz-se necessário e fundamental o reconhecimento e respeito à alteridade infantil, a compreensão da criança como sujeito histórico, social, “concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género, etc.” (SARMENTO, 2005, p. 371). Dessa forma, ouvir, perceber, observar, *auscultar*, são condições essenciais para a construção de uma relação saudável com todas as crianças.

Contudo, as experiências vivenciadas no cotidiano da UMEI Rosalina, funcionam como dispositivos de análise da nossa própria prática e nos estimulam a compreender o universo infantil, seus

interesses, necessidades, potencialidades e, acima de tudo, a sua alteridade. Esse, portanto, é o caminho que escolhemos percorrer para construir laços afetivos, de confiança e segurança nas relações que temos estabelecido com as crianças e suas famílias, em especial no contexto pandêmico vivenciado nos últimos três anos.

PARA SABER MAIS

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2011.

CACHOPO, João Pedro. *A torção dos sentidos: pandemia e remediação digital*. São Paulo: Elefante, 2021.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.

NITERÓI. *Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Niterói*. Educação Infantil. FME/Niterói, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SARMENTO, Manoel Jacinto. *Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância*. In. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdD-C3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22/05/2023.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Infâncias e o direito à cidade em São Gonçalo: investigando a participação de crianças na cidade*. *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista - BA, v. 16, n. 40, p. 164-183, jul/set. 2020.

VECCHI, Vea. *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na primeira infância*. São Paulo: Phorte, 2017.

Marcelli Botti

Pedagoga e professora concursada de Educação da Rede Municipal de Educação, lotada na UMEI Rosalina de Araújo Costa. É participante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC. E-mail: marcellibotti89@gmail.com.

Marcia Mary Nunes

Pedagoga e professora concursada das Redes públicas de Niterói e Itaboraí. Em Niterói atua como docente na UMEI Rosalina de Araújo Costa. É Mestre em Educação pelo PPGedu FFP/UERJ. Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural - GIFORDIC. E-mail: marciamn71@yahoo.com.br.



