



COLETIVOS, MULHERES E CRIANÇAS EM MOVIMENTOS: NA PANDEMIA, DO PODCAST AO LIVRO

DOI: 10.11606/9786587047133

Marcia Aparecida Gobbi
Juliana Diamante Pito
(organizadoras)

FE-USP
SÃO PAULO, 2021

**COLETIVOS, MULHERES E CRIANÇAS EM
MOVIMENTOS: NA PANDEMIA, DO PODCAST AO
LIVRO**

Marcia Aparecida Gobbi

Juliana Diamante Pito

(organizadoras)

DOI: [10.11606/9786587047133](https://doi.org/10.11606/9786587047133)

FEUSP
São Paulo, 2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

REITOR: PROF Dr VAHAN AGOPYAN

VICE REITOR: PROF Dr ANTONIO CARLOS HERNANDES

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROF Dr MARCOS GARCIA NEIRA

PROF Dr. VINICIO DE MACEDO SANTOS

ORGANIZADORAS

MARCIA APARECIDA GOBBI

JULIANA DIAMANTE PITO

EDIÇÃO E EDITORAÇÃO

BEATRIZ BITU BOSS

CAPA E ILUSTRAÇÃO DA CAPA

MARIANA CABRAL

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO

ELIANA HELENA MARÇAL

ISBN: 978-65-87047-13-3 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047133

FEUSP
SÃO PAULO, 2021

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hrnandes

Faculdade de Educação

Diretor: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Vice-Diretor: Prof. Dr. Vinício de Macedo Santos

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária – Butantã

05508-040 – São Paulo – Brasil

(11) 3091-2360

E-mail: spdfe@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>

Catálogo na Publicação

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

C694 Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do *podcast* ao livro. / Organizadores Marcia Aparecida Gobbi, Juliana Diamante Pito. São Paulo: FEUSP, 2021.
464 p.

Vários autores

ISBN: 978-65-87047-13-3 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047133

1. Formação de professores. 2. Coletivos e movimentos sociais. 3. Infâncias e crianças. 4. Feminismo e gênero. I. Gobbi, Marcia Aparecida (org.). II. Pito, Juliana Diamante (org.). V. Título.

CDD 22^a ed. 371.12

Ficha elaborada por: **José Aguinaldo da Silva CRB8^o: 7532**

APRESENTAÇÃO

CONVITE À LEITURA: LUTO, LUTA E SONHO: VERBO EM VIDA 08

Adriana Silva, Ana Lúcia Goulart de Faria

INTRODUÇÃO

EM TEMPOS DE PANDEMIA: MOVIMENTOS, VIDA E MORTE E A PRODUÇÃO DE PENSAMENTOS EM PODCAST E LIVRO – COMEÇO DE CONVERSA 14

Marcia Gobbi, Juliana Diamante Pito

E SE FALAR DE INFÂNCIAS FOSSE FALAR DO MUNDO TODO? 35

Helena Silvestre

PARTE 1 - COLETIVOS EM MOVIMENTOS

UNIGRAJA: POR UMA QUEBRADA EDUCADORA AUTÔNOMA 41

Estela Cunha e Tiago Borges com a colaboração de Agência Cresce, Casa Ecoativa, Cooperpac, Graja na Cena, Imagem e Salve Selva

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS, CURRÍCULOS DE RESISTÊNCIA E AQUILOMBAMENTOS EM SÃO PAULO 60

Lívia Freitas, Solange Amorim

POÉTICAS PERIFÉRICAS 73

Suzi Soares

SARAU DA COOPERIFA 78

Lu Souza

MEMÓRIAS DA BRASILÂNDIA 83

Sonia Bischain

EDUCAR EM COMUNIDADE: EDUCAÇÃO, COLETIVOS CULTURAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS (zona noroeste) 92

Marcia Cordeiro Moreira

COLETIVOS PULSAM NO FUNDÃO DA ZL: ALGUÉM NA ESCUTA? ENSAIO SOBRE O COLETIVO INFÂNCIAS ZONA LESTE 109

Adriana Ferreira Daffre, Ana Paula Guimarães, Bartira Cruz Landim Belarmino, Janaina Vargas de Moraes Maudonnet, Lais Vilela

**ENTRE TERRA E ALIMENTOS SAUDÁVEIS AS MULHERES DO GAU
(GRUPO DE AGRICULTURA URBANA) E O PLANTIO NA QUEBRADA:
PRINCÍPIOS DO COMUM? 120**

Vilma Martins, Maria Helena Caroba, Marcia Aparecida Gobbi

**O PARQUE DA RESISTÊNCIA: ENTRE UTOPIAS, RESGATES E
FUNDAMENTOS 128**

Coletivo Parque da Resistência

JUNTAS NA LUTA – UM BREVE RESUMO DE NOSSA HISTÓRIA 145

Sheyla Melo

PARTE 2 - EM MOVIMENTOS

MOVIMENTOS SOCIAIS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 155

Janaína Vargas de Moraes Maudonnet

**AS VOZES QUE ECOAM NA PANDEMIA: A ESCUTA COMO DESAFIO
PARA GARANTIA DOS DIREITOS DE BEBÊS E CRIANÇAS
PEQUENAS 166**

Célia Regina Batista Serrão, Renata Cristina Dias Oliveira

**MASCULINIDADE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE
PRIMEIRA INFÂNCIA, GÊNERO E PANDEMIA 175**

Gabriela Tebet, Alex Menezes Matsuyama, Cintia De Paula Borges Menezes,
Heloísa A. Matos Lins

BEBÊS E POLÍTICAS DE CUIDADO EM TEMPOS DE PANDEMIA 192

Marina Rebeca de Oliveira Saraiva, Rosamaria Giatti Carneiro

**BEBÊS E CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIÁLOGOS SOBRE OS EFEITOS DA PANDEMIA 202**

Fernanda Cristina de Souza, Karina Pauliquevis Siqueira Ferreira

**CRIANÇAS DO PASSADO: “SANKOFANDO” COM NOSSAS RAÍZES E
COLORINDO NOSSAS HISTÓRIAS 214**

Ellen de Lima Souza

**DESENHAR E FOTOGRAFAR COM CRIANÇAS NA CIDADE: CRIANDO
OUTROS TEMPOS NO ESPAÇO URBANO 226**

Lilith Neiman

REGISTROS DO QUE NÃO FOI ESCRITO: PASSADO E PRESENTE DAS CRIANÇAS NAS CIDADES	237
Maria Cristina Stello Leite	
CORTEJOS POÉTICOS: VISIBILIDADES E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA CIDADE	246
Dilma Ângela da Silva	
CRIANÇAS PELA CIDADE: CIDADANIA, POÉTICA E RESISTÊNCIA	258
Vanessa de Oliveira Santos	
É POSSÍVEL ASSOCIAR INFÂNCIA E DITADURA?	271
Maria Amélia de Almeida Teles (Amelinha Teles)	
IMIGRAÇÃO E INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA	280
Julia Audi Feigenblatt	
A URGÊNCIA DA LEGALIZAÇÃO DO ABORTO NO BRASIL	290
Sonia Coelho	
DESIGUALDADES, VIOLÊNCIAS E PANDEMIA: MULHERES EM REDES NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA FEMINISTA	301
Rosa Silvia Lopes Chaves, Daniela Finco	
O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RECORTE DE GÊNERO	313
Carolina Faria Alvarenga	
E AGORA? NÃO TEM ESCOLA. AS MULHERES E AS CRIANÇAS NA PANDEMIA	322
Margarida de Sousa Barbosa	
FAMÍLIAS NA ESCOLA: UM EXERCÍCIO DE DEMOCRACIA	331
Luana Copini	
A MULHER NEGRA EM TEMPOS DE PANDEMIA	338
Nanci Helena Rebouças Franco, Ana Cristina Leal Ribeiro	
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	348

Idanileko awon Oluko ati Eko Igbani Nimoran nipa Eko eleyameya nipa eko Alakobere¹

Lucimar Rosa Dias, Nanci Helena Rebouças Franco

VIDAS INDÍGENAS IMPORTAM: A SITUAÇÃO DOS OMÁGUA

KAMBEBA 359

Priscila da Silva Oliveira, Nádia Massagardi Caetano da Silva

DADOS E FATOS DE UM GENOCÍDIO EM CURSO: A PANDEMIA E OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL 369

Nádia Massagardi Caetano da Silva, Patrícia Rodrigues (Pagu), Priscila da Silva Oliveira

TRAJETOS DAS CRIANÇAS GUARANI NA CIDADE DE SÃO PAULO 379

Silvia Di Eusanio

UNIDAS COMO UMA ROCHA: O *PAREDÃO* DAS MULHERES DO LUTA POPULAR 390

Fabília Carla Viviani, Irene Maestro Sarrion dos Santos Guimarães

ESPAÇO DO AUSENTE: RUAS E MUROS COMO SUPORTE DE PRESENCAS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL 402

Beatriz Bitu Boss

GRAFITE E PANDEMIA NO OLHO DA RUA 421

Carolina Teixeira – ITZÁ

PARTE 3 – ENTRIMAGENS

¹ Tradução do título para a língua iorubá realizada pelo ministrante do curso da língua, nigeriano e radicado em Curitiba (PR), Daniel Abidemi Adebayo Majaro. Se quiser conhecer a escrita com as marcações linguísticas e a pronúncia, visite este *link*: <https://drive.google.com/drive/folders/15PKVO5JMTQvVu3ZRi14dg0WjGX0eYlj1?usp=sharing>

CONVITE À LEITURA: LUTO, LUTA E SONHO: VERBO EM VIDA*

*Adriana Alves da Silva***

*Ana Lúcia Goulart de Faria****

Trabalhamos com formação inicial e continuada de professoras que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais das redes públicas, numa perspectiva feminista de construção coletiva de uma pedagogia descolonizadora da infância brasileira. Com otimismo da vontade, transgressão e rebeldia pretendemos abrir frestas divergentes para o pensamento e a criação. Aceitamos com muita honra o convite de Marcia para apresentar este estupendo livro que enfrenta a dupla tragédia que vivenciamos no Brasil de hoje: a pandemia do novo coronavírus em meio à necropolítica bolsonarista do ‘coiso’ (o inominável). Inspiramo-nos para esta especial tarefa de convidar à leitura deste originalíssimo livro na grande revolucionária Rosa Luxemburgo (1991), que defendia, em tempos sombrios de guerra, na terrível incerteza do amanhã, a ação autônoma das massas. Mulher de luta, intelectual brilhante e sensível da potência do ser humano acreditava na força do coletivo, o qual se organiza, a partir da dor e o horror da opressão, exploração e morte, pela preservação da vida, com solidariedade, criatividade e reexistência contra a desumanização capitalista!

Marcia, histórica militante da pequena infância, desde o seu mestrado estabelece interlocuções entre as mulheres e as crianças e agora nos instiga a refletir acerca de uma chave preciosa nestes nossos tempos tão terríveis: **o cuidado e o autocuidado**. Em como nos fortalecermos no cotidiano, entrelaçando esta dimensão como uma ação política, reforçando a necessidade coletiva de como precisamos nos cuidar singularmente em conexão com as nossas redes sociais, dentro de uma perspectiva radical de reverter os processos de aniquilamento de alguns corpos – das mulheres, das crianças, dos/as negros/as, dos/as pobres, dos/as indígenas, dos/as quilombolas, dos/as migrantes, etc... dos ‘corpos’ excluídos ou descartáveis da história. Cabe ressaltar que nos inspira o conceito do autocuidado com o feminismo negro de Audre Lorde², e não do neoliberalismo na vertente conservadoríssima porque não fascista, ressaltando uma

² Salientamos a necessidade de situar a posicionalidade deste conceito, historicamente associado ao feminismo negro estadunidense, especialmente com Audre Lorde e bell hooks (2018). <https://medium.com/@feminismoclasse/reivindicando-o-autocuidado-de-audre-lorde-n%C3%A3o-do-neoliberalismo-8a3880e9cc37>. Acesso em: 10 ago. 2020.

práxis feminista fundamentalmente antipatriarcal, antirracista e anticapitalista, que nos alimenta em nossas utopias e o otimismo para um mundo reinventado pós-pandemia. Nesta direção, Marcia, ao nos mostrar os desenhos e as falas das mulheres dos podcast, nos convida a sonhar com uma outra sociedade, radicalmente diferente, justa e sem desigualdades. Então, como Che Guevara, sonhemos juntas e sejamos realistas sonhando com o impossível. E com Milton Santos (2006), que nos disse que não existe humanidade, mas agindo as pessoas possibilitarão alguns ensaios de humanidade. Assim, entendemos que Marcia nos dá ferramentas com todas as falas neste livro de instigantes mulheres para resistirmos e praticarmos ensaios de humanidade. Obrigada Marcia!

Nosso saudoso Eduardo Galeano, grande poeta latino-americano, que disse: “Se vocês não nos deixam sonhar, nós não te deixaremos dormir”, recordando-nos poética e politicamente do nosso direito ao delírio, ao sonhar e para que serve a utopia³.

O direito de sonhar

Que tal se delirarmos por um tempinho
Que tal fixarmos nossos olhos mais além da infâmia
Para imaginar outro mundo possível?

O ar estará mais limpo de todo o veneno que
Não provenha dos medos humanos e das humanas paixões.

Nas ruas, os carros serão esmagados pelos cães.
As pessoas não serão dirigidas pelos carros
Nem serão programadas pelo computador.
Nem serão compradas pelos supermercados
Nem serão assistidas pela TV,
A TV deixará de ser o membro mais importante da família,
Será tratada como um ferro de passar roupa
Ou uma máquina de lavar.

Será incorporado aos códigos penais
O crime da estupidez para aqueles que a cometem
Por viver só para ter o que ganhar
Ao invés de viver simplesmente
Como canta o pássaro em saber que canta
E como brinca a criança sem saber que brinca.
[...].

E assim o cuidado e o autocuidado fazem parte de uma estratégia política para enfrentar o vírus e o verme, e nos cuidados estaremos voltadas à preservação da vida e poderemos sonhar com um mundo reinventado radicalmente diferente, sonhar com um outro mundo e, como as crianças, *vamos olhar de azul*. Como dizia o poeta Manoel de

³ Fonte: <https://www.revistaprosaversoearte.com/para-que-serve-a-utopia-Fernando-Birri-aped-Eduardo-galeano/> Acesso em: 10 ago. 2020.

Barros (1999), sonhando com este mundo sem desigualdade e vamos calibrar nossa *orelha verde*, como nos diz Rodari (2000), para ouvir, entender e seguir o que nos dizem as crianças com suas outras 99 linguagens para além da verbal.

Rosa Luxemburgo (1991) foi visionária em suas concepções revolucionárias, pois ela sonhava com a força coletiva na preservação da vida, sonhava com um mundo no qual pudéssemos **ser socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.**

Vamos discordar (como nos propõe o professor belga Michel Vandebroek, (2009) e praticar com as crianças uma educação emancipatória desde o nascimento, desde o coletivo da creche e assim destacamos aqui o revolucionário binômio da primeira etapa da Educação Básica: o educar e o cuidar indissociáveis que se manifestam dialeticamente sem separar a cabeça do corpo; contando história e ao mesmo tempo trocando fralda; no pensar e fazer concomitante; sem antagonizar o lúdico e as culturas da escrita, garantir interação e brincadeira que articulam experiência e saber.

Para ir finalizando, queremos ressaltar que no presente livro *Luta e luto* são verbos, são ações estrategicamente revolucionárias, e que nós estamos lutando contra este *capEtalismo*, como diz e nos inspira à reflexão o escritor, ativista político indígena Ailton Krenak (2019), lamentando que as relações humanas perderam totalmente as falsas ideologias de superioridade e autossuficiência. A pandemia convoca a nos reinventarmos perante a nossa vulnerabilidade e expõe em escala global nossas fragilidades e necessidades de cuidados, assim como a urgência da solidariedade humana para a preservação da espécie. E a quantidade de crianças que estão sendo assassinadas, baleadas (na apresentação deste livro, temos uma excelente análise dos dados atualizados da trágica realidade vivida em 2020), é alguma coisa de perder a respiração, tanto quanto o Georges Floyd a perdeu; antes de morrer sufocado pelo joelho do policial, disse: “Eu não consigo respirar!!!” Quem consegue ao se deparar com a grande contradição de classes do *capEtalismo* explicitada, escancarada no assassinado do menino Miguel, lamentável!!!

Para deixar todo mundo com muita tristeza e não vendo a hora de podermos retomar o prumo da história e construir um mundo totalmente diferente: não queremos a normalidade, a normalidade foi o que gerou tudo isto, queremos condições para construir este outro mundo totalmente diferente, que já está sendo reinventado com as nossas ações resistentes, visionárias, que, segundo Galeano (s/d) , um mundo que está

sendo gestado. O atual está grávido, sendo gestado e à espreita de um *parto tsunâmico* no tempo da ação autônoma das massas, dos movimentos transnacionais de *#VidasNegrasImportam* às primaveras feministas que, parafraseando Rosa Luxemburgo, estão dialeticamente movimentando as correntes que nos prendem.

O Demônio é mulher

Toda a bruxaria provém da luxúria carnal, que nas mulheres é insaciável”

O livro *Malleus Maleficarum*, também chamado O martelo das bruxas, recomenda o mais ímpio exorcismo contra o demônio que tem seios e cabelos compridos.

Dois inquisidores alemães, Heinrich Kramer e Jakob Sprenger, o escreveram, a pedido do Papa Inocêncio VIII, para enfrentar as conspirações demoníacas contra a Cristandade. Foi publicado pela primeira vez em 1486 e até o final do século XVIII foi o fundamento jurídico e teológico dos tribunais da Inquisição em vários países.

Os autores afirmavam que as bruxas, do harém de Satanás, representavam as mulheres em estado natural: “Toda bruxaria provém da luxúria carnal, que nas mulheres é insaciável”. E demonstravam que “esses seres de aspecto belo, cujo contato é fétido e a companhia mortal” encantavam os homens e os atraíam com silvos de serpentes, rabos de escorpião, para aniquilá-los. Os autores advertiam aos incautos: “A mulher é mais amarga que a morte. É uma armadilha. Seu coração, uma rede; e correias, seus braços”.

Esse tratado de criminologia, que enviou milhares de mulheres às fogueiras da Inquisição, aconselhava que todas as suspeitas de bruxaria fossem submetidas à tortura. Se confessassem, mereceriam o fogo. Se não confessassem também, porque só uma bruxa, fortalecida por seu amante, o Demônio, nos conciliábulos das bruxas, poderia resistir a semelhante suplício sem soltar a língua.

O papa Honório III sentenciara que o sacerdócio era coisa de machos: – As mulheres não devem falar. Seus lábios têm o estigma de Eva, que provocou a perdição dos homens.

Oito séculos depois, a Igreja Católica continua negando o púlpito às filhas de Eva.

O mesmo pânico faz com que os muçulmanos fundamentalistas as mutilem o sexo e lhes cubram a cara.

E o alívio pelo perigo conjurado leva os judeus mais ortodoxos a começar o dia sussurrando: “Graças, Senhor, por não me ter feito mulher.”⁴

⁴ Excerto retirado de “Os demônios do demônio”, de Eduardo Galeano. Muçulmanos, judeus, mulheres, homossexuais, índios, negros, estrangeiros e pobres: ensaio de 2005, o saudoso escritor uruguaio discorre sobre as diferentes facetas do Demônio, descritas pela antítese de cada um desses ‘anjos do mal’ publicado originalmente no site da revista “*Le Monde Diplomatique, Opera Mundi*”. *Esta é uma modesta contribuição à guerra do Bem contra o Mal. Entre os diversos semblantes do Príncipe das Trevas, só estão os demônios que existem há muito, muito tempo, e que há séculos ou milênios continuam ativos no mundo.*

E, parafraseando Galeano (2005): E como farsa tudo prossegue mutilando o feminino desde o nascimento com a ideologia de gênero bolsonarista-damarista vestindo com calcinhas as meninas indígenas.

Este livro organizado por mulheres, Marcia Aparecida Gobbi e Juliana Diamante Pito, pioneiro durante a pandemia traz reflexões instigantes sobre/por crianças e mulheres em temas de um cotidiano inusitado com mais de 200.000 mil mortes pela coronavirus (leiam na exuberante apresentação uma análise crítica robusta na “fase” de necropolítica do capitalismo). Discutidos em 35 diferentes textos provocados pelos *podcast* realizados ao longo do ano de 2020, o livro traz autoras mulheres na contramão, guerreiras, combativas, propositivas, antirracistas, antipatriarcais, antifascistas, ‘netas das bruxas que não conseguiram queimar’, mas correndo o risco de serem queimadas na fogueira do obscurantismo que nos ronda, porque ‘voam para além do permitido’. E assim, temos em mãos mais uma arma de combate que nos permite sonhar com outro mundo possível, nos fornece ferramentas para resistir e reinventá-lo.

Imperiosa a leitura a que essas mulheres nos convocam!

Referências

BARROS, Manoel. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

hooks, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018

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

LUXEMBURGO, Rosa. *A revolução russa*. Petrópolis: Vozes, 1991.

RODARI. Orelha verde. In: TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VANDENBROECK, Michel. Vamos Discordar! *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 3, n. 2, p.13-22, 2009.

Filmes

ENCONTRO COM MILTON SANTOS ou O mundo global visto do lado de cá. Direção: Silvio Tandler, Brasil, 2006. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM, Acesso em: 10 ago. 2020.

Vídeos/sites

EDUARDO GALEANO sobre a vitamina E – entusiasmo revolucionário. Disponível em: <https://www.esquerda.net/dossier/galeano-o-segredo-das-acampadas-%C3%A9-%E2%80%9Cvitamina-e%E2%80%9D> Acesso em: 10 ago. 2020.

EDUARDO GALEANO sobre os demônios do Demônio (2005). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-demonios-do-demonio-por-eduardo-galeano/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FERNANDO BIRRI apud Eduardo Galeano. Sobre a utopia e o direito ao delírio. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=53&v=Z3A9NybyZj8&feature=emb_logo Acesso em: 10 ago. 2020.

* Título e inspiração no podcast n.22, gravado dia 18/06/2020 por nós duas autoras deste 'Convite à leitura'.

****Adriana Alves da Silva** é pedagoga, professora colaboradora da FAED UDESC, pesquisadora no Gepedisc Culturas Infantis da Faculdade de Educação da Unicamp, marxista, feminista, criancista, criançóloga. E-mail: silvaida07@gmail.com

*****Ana Lúcia Goulart de Faria** é pedagoga, professora da Faculdade de Educação da Unicamp, coordenadora do Gepedisc Culturas Infantis, marxista, feminista, criancista, criançóloga. cripeq@unicamp.br

INTRODUÇÃO

EM TEMPOS DE PANDEMIA: MOVIMENTOS, VIDA E MORTE E A PRODUÇÃO DE PENSAMENTOS EM PODCAST E LIVRO- COMEÇO DE CONVERSA

*Marcia Aparecida Gobbi**

*Juliana Diamante Pito***

Se vocês vieram para me ajudar, estão perdendo seu tempo, mas se vieram porque a libertação de vocês está ligada à minha, então trabalharemos juntas.

Lilla Watson⁵

A pandemia ocasionada pelo vírus SARS-COV-2, a covid-19, em 2020, recrudesciu as desigualdades sociais já existentes expondo chagas que não podem ser naturalizadas ou entendidas como algo inevitável, ao mesmo tempo, expõem as contradições do capitalismo e certa perda de persuasão do neoliberalismo, embora não saibamos exatamente onde isso vai dar, identificamos uma tragédia e a urgência de debatê-la e muito profundamente. Não, não podemos ficar incólumes diante de uma tragédia. Oduvaldo Viana Filho escreveu décadas atrás: “há que olhar nos olhos da tragédia e enfrentá-la”, e estamos diante de uma que exige ser interpelada, pois relaciona-se também a outras presentes na história, e em especial do Brasil. Ainda que não saibamos ao certo onde podemos encontrar as respostas, sabemos que é importante procurá-las. São tantas as sensações diante desse tempo que nos fazem perceber tudo se esvaindo como areia embaixo de nossos pés, escapando entre os dedos, sem muitas projeções possíveis, é o tempo presente que nos sufoca, sem um futuro promissor. O que temos cotidianamente, importa sublinhar, é o agravamento das contradições do capitalismo, fazendo aumentar substancialmente a desigualdade e a concentração de riqueza, gerando o aumento da pauperização da população e a violência manifesta em distintas formas. O cenário em que estamos e somos parte construtora e definidora, em alguma medida,

⁵ Citação retirada por Françoise Vergè (2020) do discurso de Lilla Watson na Conferência das Nações Unidas para a década das mulheres em Nairóbi, em 1985, mas Watson prefere dizer que ela é fruto de uma coletiva dos grupos militantes aborígenes de Queensland, elaborada nos anos 1970.

aponta para a urgência de olhar nos olhos desta tragédia para enfrentá-la, neste caso, em livro e com palavras. A sensação de estar, não estando é insuportável, sufocante. Colocando-nos na tarefa de encarar, dentro de nossos limites, e no desejo sempre de extrapolá-los, buscamos considerar alguns pontos de vista que possam colaborar nesse enfrentamento. Pensamentos e falas de mulheres relacionados a diferentes questões são aqui consideradas como motes para refletirmos sobre infância, sobre a presença de coletivos periféricos e a difusão de suas solidariedades políticas, raça, gênero, feminismo, cidade, esta última obra produzida por todos esses sujeitos e em constante, infinita e bela, construção. Estamos ao lado e junto aprendendo e buscando entender as organizações políticas voltadas para a organização do mundo, de um mundo em que tamanhas agruras deixem de existir.

Temos aqui o resultado de um projeto coletivo proposto e aceito por muitas mulheres, cujas vozes foram generosamente cedidas para os podcasts “em movimentos” e sua série “coletivos em movimentos” produzidos pelo grupo de pesquisas e estudos “Crianças, práticas urbanas, gênero e imagens”⁶. Entendemos que essa foi uma das formas possíveis não apenas de registrar pensamentos, mas produzi-los junto a tantas outras pessoas, sendo reverberados. Vale ressaltar, que, neste livro, temos as vozes registradas com o uso de diferentes linguagens: escrita e desenho ou em colagens de fotos, pinturas coletivas, tal como pode ser visto na terceira parte deste livro. Expressar-se plasticamente é um grande desafio, sabemos o quanto essa capacidade nos foi silenciada desde a infância, furtada vagarosamente ao longo de nossas vidas.

Reunimos 35 criações enviadas para essa publicação. Elas foram produzidas de modo coletivo ou individualmente. Proporcionam um passeio por linhas, cores, formas, composições que trazem histórias, narrativas de vidas de suas autoras e de tantas que com elas se relacionam, de perto ou de longe. É possível ler os textos e olhar as imagens concomitante ou separadamente. Essas criações estão aqui para provocar, se não outras, algumas reflexões sobre os assuntos tratados nos textos escritos, e ainda mais, a pensar sobre nossos processos de criação e sua pouca presença em nossas vidas. Acreditamos que essas produções nos tragam a possibilidade de perceber como estão sendo construídas, neste momento, cada uma a seu modo, as narrativas do que somos, do que temos sido nesse tempo numa conjugação entre linguagens, e mais, apontam para projetos futuros em meio a pandemia. Como organizadoras ficamos exultantes ao

⁶ Coordenação professora Márcia Gobbi, FE-USP.

partilhar, de algum modo, destes processos. São mães que desenharam com suas filhas, mulheres que procuraram fotos para elaborarem composições fotográficas, e outras que, resistentes, escreviam afirmando não sei desenhar, e desenhavam. Essas imagens compõem uma terceira parte deste livro em diálogo com seu conjunto e que podem ser apreciadas separadamente, invertendo ordens.

Trataremos sobre os podcasts e seus propósitos adiante, mas vale sublinhar que é um projeto em execução desde março de 2020 cujo objetivo é abordar diferentes questões agravadas ou surgidas na pandemia, a partir do ponto de vista de mulheres. Todas são oriundas de diferentes grupos, o que confere originalidade à série de podcasts e ao livro que dele resulta. São pesquisadoras e professoras de universidades situadas em diferentes regiões brasileiras; mulheres fortemente presentes em coletivos atuantes em distintos bairros e distritos da cidade de São Paulo, mulheres indígenas e professoras da educação básica. Dentro de uma pandemia e por ela provocadas, elas relacionam temáticas fundamentais como luta indígena, feminismo, raça, educação e educação infantil e ainda permitem refletir sobre temas bastante contemporâneos como o bem viver e a produção dos comuns, como tratado por Joan Subirats (2016) e Pierre Dardot e Christian Laval (2017). Com suas falas, e agora seus escritos, permitem avançar compreensões sobre questões concernentes às diferentes resistências que tratam e produzem práticas organizacionais alicerçadas na horizontalidade entre mulheres, como afirmou Federici (2020), sinalizando que se trata de apontamentos fundamentais para mudanças sociais futuras. Se temos o ponto de vista de mulheres, importa afirmar sua indissociabilidade com outro assunto, qual seja, a infância. Ela é o elo da corrente que sustenta a quase totalidade das reflexões relacionando-se as falas e questões aqui abordadas.

Enquanto escrevemos a apresentação deste livro, em janeiro de 2021, ultrapassamos 208.000 mortes pela covid-19 e 8.075.998 casos notificados no Brasil. No mundo, são 1.695.606 mortes e 76.948.621 de casos notificados⁷. Diante deste quadro tão entristecedor e alarmante, ecoam em nossos ouvidos muitos impropérios ditos por Jair Bolsonaro, presidente da República. Destacamos alguns, pois é dentro deste contexto e destas condições que buscamos e forjamos a produção de pensamentos críticos e reflexivos e sua presença, inicialmente nos podcasts e agora em livro.

⁷ Site do Universo Online consultado em 14/12/2020 <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2020/12/14/mundo-supera-marca-de-70-milhoes-de-casos-de-covid-19.htm>.

Em março de 2020, logo no início da pandemia, diante das preocupações e incertezas quanto aos procedimentos pela chegada da covid-19 ao Brasil, Jair Bolsonaro afirmou que se tratava de um superdimensionamento da doença⁸ ou, ainda, no mesmo mês, quando parte da população aguardava alguma palavra de conforto e solidariedade diante das vítimas, ele disse em cadeia nacional de rádio e televisão que “todos morreremos um dia”⁹. Mais recentemente, momento em que estamos prestes a enfrentar uma segunda onda da doença, sem o término da primeira, o mesmo presidente em suas comunicações com a imprensa referiu-se a isso como “conversinha”¹⁰, banalizando, mais uma vez, os casos e as condições em que estamos vivendo e nada fazendo para alterá-las, despautério ainda maior, ousa afirmar que estamos no “finalzinho da pandemia”¹¹, neste mês de dezembro, quando assistimos ao aumento de casos da covid-19 e a rede de hospitais públicos e privados abarrotada de doentes. No mês de dezembro, diante de escorchante aumento da energia elétrica, ouvimos a sugestão de que tomemos banhos menos demorados e que apaguemos a luz¹². A convivência diária com posturas absolutamente inadequadas e irresponsáveis do presidente da República, Jair Bolsonaro e ministros, produz propositadamente o caos, a sensação presente de insegurança quanto ao futuro e do esvaziamento de sentidos perante a vida. Não se trata de desgoverno como alguns denominam, mas de algo bem costurado com as políticas econômicas de caráter neoliberal – que aprofundam a histórica desigualdade social brasileira – e ao pensamento que contraria frequentemente a ciência e suas pesquisas e produções em atitudes negacionistas. E no finalzinho de 2020, quando após incansáveis pesquisadoras e pesquisadores criarem vacinas contra a covid, temos em dezembro mais de 40 países iniciando a aplicação de vacinas contra a covid-19, o Brasil continua em disputas políticas internas e freando o início de uma campanha nacional de vacinação evidenciando, ainda mais, o estado conivente com as mortes. Jair Bolsonaro, ao ser instado a comentar sobre o descaso em relação ao plano nacional de vacinação e o papel

⁸ “Tem a questão do coronavírus também que, no meu entender, está superdimensionado, o poder destruidor desse vírus”, disse o presidente em evento em Miami no dia 9 de março. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880>. Acesso: 03 dez. 2020.

⁹ “Essa é uma realidade, o vírus tá aí. Vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como homem, porra. Não como um moleque. Vamos enfrentar o vírus com a realidade. É a vida. Tomos nós iremos morrer um dia”, afirmou o presidente. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880>. Acesso: 03 dez. 2020.

¹⁰ BEHNKE, Emily. Bolsonaro chama 2ª onda do coronavírus de “conversinha”. *Terra*, 13 nov. 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/bolsonaro-chama-2-onda-do-coronavirus-de-conversinha,cfa7cc1aedf1e684c9e1c62e651f53f5496jmqq.html>. Acesso em: 03 dez. 2020.

¹¹ Segundo *Folha de São Paulo*, 10 dez. 2020.

¹² Após aumento da tarifa, Bolsonaro pede: “apague a luz e tome banho rápido”. *Uol*, 03 dez. 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/12/03/apos-aumento-da-tarifa-bolsonaro-pede-apague-a-luz-e-tome-banho-rapido.htm>. Acesso em: 03 dez. 2020.

do país perante o mundo, afirmou a jornalista: “não dou bola para isso”. Novamente, sua postura infame traz repulsa, mas não surpresa. Ele naturaliza e faz naturalizar a falta de sentimentos diante da morte e de projetos para combatê-la.

A permissividade em relação ao desmatamento e às queimadas, em especial nos territórios da Amazônia e Mato Grosso, mostra-nos, emblematicamente, o país que arde em chamas, que queima e pega fogo. Sabemos que se trata do maior registro de queimadas já existente na história do país, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Há, inegavelmente, uma grande indiferença em relação à morte que implica sua naturalização e descaso constantes reverberando em várias ações.

A pandemia, somada às posturas e práticas mencionadas, gera, não apenas sentimento de insegurança, mas o aprofundamento das desigualdades sociais e suas derivações nas vidas das pessoas, como o acirramento de práticas homofóbicas, racistas e machistas. Essas condições reclamam que pensemos sobre seus desdobramentos em diferentes campos. E, reforçamos, exigem que enfrentemos a tragédia em que estamos imersos. Nesses desdobramentos, o racismo tem se apresentado em tantas falas, como a do General Mourão, vice-presidente da República, que afirmou em novembro que “no Brasil não existe racismo”¹³, proferindo essa ideia diante de mais um assassinato de homem negro em um supermercado, na cidade de Porto Alegre, enquanto celebrava-se o dia da consciência negra, no país. Noticiado em várias mídias e provocador de várias manifestações públicas de diferentes grupos, coloca-se, mais uma vez à tona, a presença de dispositivos ativados há tempos que demonstram o descaso em relação à vida, de negros e negras, num momento pandêmico em que a miséria está acirrada e construindo de modo tão forte um país normótico, em que a naturalização de absurdos se cristaliza, nas palavras de Tony Marlon (2020) referindo-se a Roberto Crema, no filme “Eu Maior”.

Sabemos que não era algo a ser encarado tão facilmente quando nos deparamos com as centenas de milhares de mortes e os milhões de infectados no Brasil e no mundo. Sabemos da urgência e importância dos estudos científicos para definir vacinas e fazê-las chegar a todos, sem distinções, como aguardamos ansiosas. Sabemos que a pandemia faz aflorar desigualdades, que, embora existentes historicamente no país, tornaram-se ainda

¹³ MAZUI, Guilherme. “No Brasil, não existe racismo”, diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>. Acesso em: 03 dez. 2020.

mais profundas e visíveis. Segundo relatório da OXFAM Brasil, publicado em outubro de 2020, há uma crise humanitária que levará 55 milhões de pessoas à pobreza extrema mundialmente; registra-se que em alguns países do continente africano, como Burquina Faso, o número de pessoas em insegurança alimentar triplicou entre janeiro e setembro de 2020. E, no Brasil, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), a insegurança alimentar cresceu nos últimos 3 anos atingindo 43,1 milhões em 2019, segundo Lu Sudré (2020a).

Define-se por insegurança alimentar quando são ingeridas diariamente menos calorias do que o definido como quantidades básicas para a população de um país. Segundo Francisco Menezes, ex-presidente do Conselho de Segurança Alimentar (Consea), já retornamos ao mapa da fome do qual havíamos saído desde 2014. A estimativa do Banco Mundial é que cerca de 5,4 milhões de brasileiros atinjam a extrema pobreza, chegando ao total de 14,7 milhões de pessoas até o fim de 2020, ou 7% da população, conforme Sudré (2020b), ou seja, haverá mais pessoas em situação de extrema pobreza do que o número de moradores na cidade de São Paulo, a mais populosa do Hemisfério Sul. Em setembro, o número também apresentou aumento, com 9,2 milhões de brasileiros sobrevivendo diariamente com R\$ 10.

Vale ressaltar que, se a pandemia acelerou e aumentou tais condições revelando esses dados, eles não podem ser computados apenas em sua conta. Há que se considerar outros fatores, entre eles as opções políticas e econômicas feitas recentemente no país, como práticas de desmonte da saúde em seus programas voltados à prevenção e aos cuidados da população, apoio ao agronegócio em detrimento das políticas alimentares em que é possível investir em agricultura familiar, entre outros descasos com a população, sobretudo, das periferias em grandes centros urbanos, ao impor a pobreza sem investimentos maciços em infraestrutura, como saúde e educação.

Foram perdidos 1 milhão de postos de trabalho, sendo muitos deles no comércio, educação, indústria e os chamados trabalhos domésticos. Esse estado de coisas impõe que as pessoas saiam às ruas buscando formas de sobrevivência, seja no cumprimento de pequenas atividades, quando “se vende o almoço para comprar a janta”, como diz uma popular fala corrente, ou busca-se grupos formados por associações de bairro, religiosos, coletivos de diferentes origens, em especial nas periferias, cujas ações solidárias colaboraram e ainda colaboram para a manutenção da sobrevivência de inúmeras famílias. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 23

de outubro de 2020, na edição mensal da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Covid-19, estimou-se que a população desocupada, que era de 10,1 milhões no começo da pesquisa, em maio, passou para 13,5 milhões em setembro, um recorde da série histórica. O aumento foi de 4,3% no mês e de 33,1% desde maio, segundo Ana Campos (2020).

Seguramente, a ausência de políticas voltadas para o pleno emprego e a dificuldade em receber o auxílio emergencial de R\$ 600,00, atualmente reduzido para R\$ 300,00, impossibilitam a presença das pessoas no trabalho em casa, isso tornou-se privilégio de poucos. O trabalho chamado de *home office*, numa apropriação de termos da língua inglesa em nosso cotidiano, foi acordado por 46% das empresas e pelas escolas públicas e privadas que adotaram o teletrabalho implicando grandes mudanças nas vidas de professoras e professores, pois, indubitavelmente, implicaram e ainda implicam a invasão do trabalho na vida privada desses profissionais; e outras e outros profissionais que viram suas vidas invadidas ainda mais pelo trabalho chegando a custeá-lo, pelo pagamento de dados de internet e maior uso de energia elétrica em suas casas. Nos planejamentos de governadores e prefeitos sobre esse tipo de trabalho, não se considerou informações de que um em cada quatro brasileiros não têm acesso à internet, conforme Mariana Tokarnia (2020), o que representa que 46 milhões de pessoas não acessam a rede. Isso acentua as diferenças, sobretudo, quanto ao acesso a informações e à possibilidade de acompanhar os trabalhos e aulas remotas ministradas pelas redes públicas de ensino em vários estados e municípios brasileiros. Como escreveram Bianca Correa e Fernando Cássio (2020) parece que os governantes brincam de faz-de-conta apresentando um isolamento que não há, partindo de um pressuposto de certa universalidade de uma infância cujos sofrimentos que transcorrem nesse período de pandemia são pouco ou nada considerados, inclusive pela transferência dos cuidados às famílias que também sofrem ao lidarem com desafios para os quais estão despreparadas e não estão protegidas pelo Estado.

Diferenças acentuadas também quanto à vida das mulheres, segundo dados da Sempre Viva Organização Feminista (SOF) e mídia Gênero e Número (GN)¹⁴, temos que 41% das mulheres com emprego estão trabalhando mais do que antes, sobrecarregadas, voltadas aos trabalhos de cuidado em relação a idosos, crianças,

¹⁴ Metade das mulheres passou a cuidar de alguém na pandemia, revela pesquisa. *Portal Fiocruz*, 05 ago. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/metade-das-mulheres-passou-cuidar-de-alguem-na-pandemia-revela-pesquisa>. Acesso em: 10 nov. 2020.

aumento da jornada de trabalho em casa, sendo muitas delas mães solo, o que, inferimos, levará à diminuição de escolaridade, já que para grande parte das mulheres é difícil a conjugação entre essas atividades e os estudos.

Óbitos de crianças por covid-19 ainda são raros, mas estudados. Contudo, neste mesmo ano, muitas são aquelas vítimas das chamadas balas perdidas. Perdidas e que são encontradas em corpos de crianças invariavelmente negras. Até 5 de dezembro de 2020 são 22 crianças baleadas e algumas mortas no Rio de Janeiro. Entre as últimas encontram-se Emily Vitória, de 4 anos e Rebeca Beatriz, de 7 anos que brincavam em frente à porta de casa quando foram alvejadas por tiros de fuzil. Mais recentemente, temos o caso não resolvido dos meninos Lucas, Alexandre e Fernando, com 8, 10 e 12 anos respectivamente, que “sumiram” ao saírem para brincar no bairro de Belford Roxo em 27 de dezembro de 2020. Estão até então, janeiro de 2021, sendo procurados por suas famílias e seus nomes sequer constam em lista de pessoas desaparecidas.. Em São Paulo, há um ano, 9 jovens eram mortos no bairro de Paraisópolis. Há que enfrentar isso, discutir e mudar tal situação que traz elementos para refletirmos e combatermos o racismo e as desigualdades que envolvem também as crianças. Essas tragédias refletem como as desigualdades estão presentes e multiplicadas cotidianamente e em experiências as mais terríveis. Isso implica pensar e problematizar sobre como meninas, meninos e meninos de diferentes classes sociais relacionam-se com as cidades em que habitam e como os espaços e relações são produzidos a revelia de suas necessidades e seus direitos cidadãos, além da exposição a toda sorte de injustiças. Se as crianças podem ser consideradas como a medida para se pensar a cidade, nos perguntamos, a partir destes dados e de tantos outros trazidos nos capítulos deste livro: quais crianças servem como “medidas” e o que elas expressam?

Como escreveu Ferréz (2020), nas periferias, não apenas atualmente, pratica-se a “sivirologia”, ou seja, na ausência de comprometimento do Estado, muitas e muitas pessoas “se viram” na luta pela vida, pois não há outras escolhas possíveis, e isso impulsiona o espalhamento do vírus da covid-19, dificultando sua contenção, já que os protocolos “fique em casa” e “lave as mãos frequentemente” não podem ser cumpridos, seja pela urgência de sair do local de moradia onde se vive, muitas vezes, de modo aglomerado numa forma que resulta das ausências de políticas de moradia que forcem grande parte da população a viver em condições insalubres, seja porque não há condições sanitárias e água encanada em boa parte do país.

Por essas e outras ações, o Brasil encontra-se isolado, como afirma Ana Kiffer (2020). Está dividido entre o tanto que há por fazer, ódios de uns e as dores de outros diante de tantas perdas físicas, emocionais e morais. Muitas fomes têm nos rondado, e muitos incêndios fazem queimar vidas e nos atingem cotidianamente de diferentes maneiras. Contudo, apesar de tamanho isolamento, político sobretudo, urge produzir reflexões sobre esse momento. Embora o acesso às informações nem sempre seja facilitado, o que pode contribuir com a naturalização da tragédia, a intensa produção de notícias, artigos acadêmicos, *lives*, livros, que têm a pandemia e seus desdobres como assunto, tem se apresentado como rica fonte que permite acesso à produção de conhecimento neste momento e que nos mostra que a história da pandemia da covid-19 pode ser contada desde diferentes perspectivas. A partir de algumas delas, foi possível apresentar um rápido pano de fundo da pandemia e seus diferentes impactos na população brasileira e perceber que ela se dá em acordo com classe social, gênero, raça, etnia, localização geográfica onde as pessoas vivem, é possível afirmar que a pandemia, embora possa atingir a todos, ela tem CEP, código de endereçamento postal. Sim, estamos numa pandemia que atinge cidades, crianças, mulheres, mas não igualmente e urge refletir sobre isso.

De *podcast* à livro

Dentro dos limites de atuação nas atuais condições em que nos encontramos, buscamos algumas formas de enfrentamento desse encavalamento de crises. O desejo pela elaboração de materiais que permitisse alguma aproximação com diferentes públicos e ampliasse reflexões sobre essas questões mobilizou o grupo de estudos e pesquisas **Crianças, relações de gênero, cidade e imagens** à busca por mídias digitais que atendessem à necessidade de uso rápido, acesso fácil e em qualquer horário e local e que pudessem tratar de temáticas fundamentais e mobilizadas ao longo da pandemia da covid-19. O formato *podcast* recentemente ganhou espaço entre diferentes grupos, sendo ouvido entre muitas pessoas. *Podcasts* têm divulgado os mais diferentes assuntos, facilmente acessados pelo público e foi escolhido como recurso importante e produtor de diálogos, ainda que distanciadamente, como um radinho de pilha ele pode ser ouvido em vários lugares e horários.

Surge com isso, desde março de 2020, como já mencionado, o *podcast* “**em movimentos**” e a série dele derivada chamada “coletivos **em movimentos**”, este segundo, voltado a questões específicas relacionadas à existência de coletivos periféricos,

em especial, com a presença majoritariamente feminina, e suas atuações antes e ao longo da pandemia junto a famílias e escolas, em todos os níveis, permitindo-nos perceber diferentes narrativas que rompem com lugares já definidos e institucionalizados de fala. As ricas produções e o excelente acolhimento pelas e pelos ouvintes levaram-nos a pensar em continuidade desse trabalho aprofundando-o e o registrando de outras formas de maneira a promover a continuidade dos debates e sua ampliação. Das gravações para os *podcasts*, cuja duração não ultrapassava 8 minutos, prevendo uma maior aceitação e acesso pelo público, nasce a ideia de produzir um livro a partir dos temas já trabalhados e algum aprofundamento e ampliação para a linguagem escrita. Com isso, apresentamos o livro **Coletivos, mulheres e crianças em movimentos: na pandemia, do podcast ao livro** com o qual pretendemos oferecer material produzido ao longo da pandemia, em que as reflexões articulam a temáticas relevantes para o momento e elaboradas no calor da hora, mas, o que vale ser destacado, não estão restritas a esse momento. As reflexões produzidas ao longo desta pandemia que ainda continua permitem projetar o que virá depois e não se restringem somente a um período, derivam e são produzidas nele.

Acreditamos que é possível usar as palavras e as imagens como modo de enfrentamento, as palavras ditas em alto e bom som, as escritas à máquina como em tempos passados, à mão, digitadas no computador, sobre diferentes suportes e as imagens desenhadas, fotografadas, compostas de diferentes modos, podendo ser vistas como levantes, já dizia Georges Didi-Huberman. Elas dão forma e permitem o registro do que está acontecendo e sendo proposto em diferentes espaços e conseqüentemente, cremos, isso pode nos envolver em algumas respostas e elaborar outras perguntas. Fomos juntando palavras e vozes e compondo inicialmente os *podcasts* já mencionados. As vozes de tantas mulheres à frente de coletivos, acadêmicas e seus pensamentos sobre questões fundamentais para esse momento pandêmico, professoras e suas práticas com as crianças na cidade foram, de algum modo, criando raízes e nos apegamos a elas pelas reflexões cujos desdobramentos são provocadores e se tornaram veículo de formação de profissionais da educação, promotores de debates e ideias. Mesmo a distância, devido às condições impostas pela covid-19, e com o enfrentamento de tantas mudanças e desafios no cotidiano, a quase totalidade das convidadas aceitou o convite e enviou seus textos permitindo a continuidade de suas reflexões, reverberando em tantas outras possíveis. Fomos juntando palavras como expressões de resistência, mas também desenhos. Pois é. Como mencionado, convidamos nossas autoras a desenhar e ou produzir colagens que trouxessem em outra linguagem o que manifestaram escrevendo. Trata-se de linguagens

não concorrentes, mas complementares, em diálogo no livro. Essas produções, contudo, provocam intensos debates sobre forma, sobre política e estética, sobre produções artísticas entre adultas e adultos e esperamos também contribuir para isso.

O modo como foram produzidos os *podcasts* inspirou a organização deste livro apresentado em três partes: Parte 1, denominada “**coletivos em movimentos**”, com 10 capítulos, Parte 2, “**em movimentos**”, com 25 capítulos, tal como foram organizados os *podcasts* e Parte 3, “**entrimagens**”, com produções imagéticas em que foram usados materiais diversos a escolha das autoras, não houve qualquer interferência nas produções enviadas. Esta coletânea nos mostra que o enfrentamento desta pandemia não se dá só. Ele exige a presença e conjugação de diferentes pontos de vista e análises. Ao esboçar impactos sociais concernentes à infância, às mulheres, às cidades, envolvendo questões raciais, de classe social, etárias, étnicas, mostra-se, não apenas as marcas deixadas e produzidas neste período de pandemia, mas que há um projeto de sociedade em construção que a pandemia acelerou e trouxe à baila, ora em cortina de fumaça tornando a visão turva para perceber o que ocorre, ora escancarando fatos nem tão desconhecidos assim quanto à violência de gênero, sobrecarga de trabalho feminino e tantos outros.

Encontramos nesta escrita uma forma de enfrentamento por registrar e fazer pensar sobre o momento, projetando futuros e promovendo o exercício da liberdade de pensamento. Compreendemos aqui, a partir de nossas autoras e com elas, a produção de uma escrita engajada, vista como prática socialmente comprometida, fruto de inquietações e esforços para compreender o presente, a vida cotidiana. Partilha-se aqui algumas reflexões originadas, em grande parte pela covid-19, e seus desdobramentos nas práticas sociais e políticas com o intuito de criar diálogos solidários e políticos entre as leitoras e os leitores e quem sabe colaborar para o rompimento de algumas fronteiras ainda existentes. Esses tempos são exigentes, não podemos ficar desobrigados dessa responsabilidade. Enfrentamos também com outras formas de expressão e não somente com a escrita. Mais uma vez chamamos a atenção para o convite feito às autoras. Elas foram convidadas a desenhar ou fazer colagens que trouxessem de outras formas os textos escritos. Isso possibilitou outras formas de estabelecer relações com o livro e seu conteúdo. Criar, projetar são alimentos fundamentais para a vida, verbos que movimentam. Não podemos deixar que sejam tirados de nós.

Parte 1 – “coletivos em movimentos”

Esta parte destaca, como o próprio subtítulo informa, a presença de coletivos na construção de relações solidárias e formativas em regiões periféricas da cidade de São Paulo. Recentemente, começamos a observar a presença de muitos coletivos na cidade o que gerou uma pergunta objetiva: O que são coletivos? Percebeu-se que se trata de pessoas cuja junção busca forjar novas formas de atuação política. Os coletivos têm um caráter político em suas ações, não são um mero ajuntamento de pessoas em qualquer idade, não pode se tornar mais um jargão usado até perder sua função ao cair em desuso e ser substituído por outro. É uma denominação contemporânea que aponta para diferentes e mais atuais modalidades de organização social. Num breve mapeamento que objetivava conhecer coletivos atuantes na cidade de São Paulo, observou-se que se constituem majoritariamente por mulheres, o que levou à escolha por destacar a presença feminina nos processos de organização. Apresentam-se como organizações solidárias em que prevalece a convivência de pensamentos de diferentes matizes, admitindo a discordância e a perseverança pela comunidade, evidenciando práticas menos hierarquizadas e ampliando possibilidades de discussões e formação política. O que pudemos observar é que alguns surgem de modo pontual, com objetivos de resolução a questões imediatas, em outros prevalecem perspectivas amplas concernentes à mudança social. Em alguns países andinos, usa-se a denominação de comuns voltados à formação e práticas do bem-viver.

Alguns deles, de caráter feminista, trazem explicitamente questões voltadas à formação de mulheres, periféricas em sua grande maioria, das quais derivam preocupações com processos educativos antimachistas e antirracistas. Encontramos a presença dessas mulheres e suas atividades em grupos que se firmam socialmente como sujeitos e não somente assujeitados como comumente são vistos e tratados. Ressoam junto a outros grupos, ainda que distantes, em países latino-americanos de mulheres feministas, indígenas, quilombolas, que protagonizam experiências agroecológicas. Observa-se a existência de um fazer comum como expressão de vontade em gerar, não apenas o coletivo, mas nutrir novas formas de sociabilidades e reprodução social em que, indiretamente, alertam-nos sobre os perigos de viver em condições subordinadas à lógica do mercado e procuram se contrapor a ela. A existência desses coletivos permite-nos interrogar e reivindicar o direito à cidade, tal como investigado e preconizado por Henri Lefebvre (2010), considerando sua implicação a outros direitos sociais, por vezes, não assegurados na prática.

Ancoradas em afirmações de Silvia Federici (2019), inferimos que há nessas iniciativas um fortalecimento dos comuns, ao mesmo tempo que são revigoradas certas ações sociais que promovem mudanças no trabalho cotidiano, social e produtivo, apontando para relações baseadas na horizontalidade. Encontramos em alguns desses coletivos a presença do esgotamento de certas concepções políticas vigentes, trazendo como elemento, ainda incipiente, uma crítica ao capitalismo, tal como definido pelo equatoriano Alberto Acosta (2016). Num país que se encontra na contramão de parte dos países do mundo e que resiste a ponderar sobre alternativas para a crise aumentada pela pandemia da covid-19, interessa colocar a lume práticas como essas e pensar nas mulheres como protagonistas neste cenário que reforça outros já expostos desde os anos 1970, em que as mulheres protagonizaram lutas políticas fundamentais contra a crise econômica latino-americana. Segundo Federici (2020, p. 3).

[...] as mulheres engajaram-se em intensas lutas para defender o “bem comum” – as terras, as florestas e as águas, assim como os bairros ameaçados pela gentrificação – e, assim, defender o mundo dos valores culturais, sistemas de conhecimento e identidades sociais que são destruídos quando a terra é envenenada e as comunidades deslocadas.

Acreditamos que estamos diante de um germen a apontar alternativas políticas para o século 21, em que as atividades coletivas possam imperar como resposta ao capitalismo e não como empreendedorismo de si, como tanto ouvimos falar e vemos cotidianamente, ou mesmo, a formas de atuação de caráter sindical ou partidário como predominantes em décadas atrás. Suas ações ocorrem nas e pelas bordas e se fazem, em grande parte, devido à crise estrutural do capitalismo que aumenta as práticas solidárias, em formas de organização dos de baixo. Federici e Valio (2020) contribuem para pensarmos sobre a especificidade destes grupos nos locais em que se encontram e o potencial modificador direta e indiretamente das pessoas envolvidas.

Com os coletivos e os textos produzidos por elas, já que são compostos majoritariamente por mulheres, talvez possamos refletir um pouco mais sobre outras maneiras coletivas e comunitárias de ocupar brechas em modelos carcomidos e silenciadores de nossas vidas e fazer delas outras formas de organização social, mais justas, solidárias e igualitárias. Pelo que se observa, há a produção e reprodução da vida, ao mesmo tempo que as histórias são contadas nos trazendo a oportunidade de conhecer outras narrativas, de grupos ainda pouco ou nada conhecidos por parte da população.

Recolocamos as questões: Há saídas? O que há e o que se produz nas brechas das relações sociais nas cidades em que somos diariamente furtados em nossos direitos de modo micro e macro? Contudo, infere-se que é possível reconhecer um princípio do comum entre as práticas dessas mulheres e que ele pode ser divulgado e disseminado a outros grupos. Como afirma Joan Subirats (2016), comum é um termo que vem sendo usado com frequência. Isso torna necessário questioná-lo e defini-lo como conceito que abrange amplo leque de significados e que, embora tenha uso atualmente, isso não quer dizer que sua composição seja recente, implicando a compreensão de bens comuns, como água, terra, ar, e o comum que é mais genérico, mas se relaciona a ações que podem gerar o comum a todas e todos, não sendo restritos aos bens comuns. Esse comum deriva de um momento em que há uma brutal perda de referências de algo que expresse o coletivo, já que os referentes da existência de uma economia ou sociedade de mercado implicam certas compensações por parte do Estado. Diante de lacunas deixadas pelo capitalismo e suas facetas econômicas e sociais e de uma necessidade de recuperar algo que expresse o coletivo, temos uma presença mais massiva de grupos que se opõem à propriedade privada, ao neoliberalismo, a formas opressivas de lidar com o outro. Segundo Subirats (2016, p. 10), “o comum representaria então a necessidade de reconstruir aquele espaço de vínculos, relacionamentos e elementos que compõem o coletivo”¹⁵. Há uma expressão de ação que gera o coletivo em gestão comunitária. Não se trata de criar ou recriar imagens romantizadas, mas de pensá-lo como forma de combate ao capitalismo e que atravessa níveis do espaço social, indo do local para o global.

Observamos que cada um desses coletivos, a seu modo, busca fazer frente a ataques capitalistas e demais modos de opressão feminina, que desqualificam crianças e bebês, que não discutem racismo, e outras formas de viver de modo não hierarquizado. Não obstante certa nuvem, ainda mais pesada pela pandemia, que impede melhor enxergar a situação destas e tantas outras mulheres na construção e permanência em coletivos, entende-se positivamente a existência desses grupos e sua força transformadora que articula criatividade e desejo por outras formas menos abusivas de vida e mudanças que ocorrem pessoal e coletivamente.

Considera-se neste livro a presença de coletivos culturais que nos mostram práticas de saraus com ações poéticas/políticas e outras que envolvem escolas públicas

¹⁵ Tradução livre do espanhol.

do entorno. Ações ainda desconhecidas por muitos, mas que se entrecruzam às práticas sociais cotidianas e promovem que percebamos a coexistência de grupos e suas produções que invertem padrões e ordens já compreendidas em outros lugares que não as periferias. Suas propostas estéticas passam a compor outros espaços. A expansão de seus trabalhos em escolas, tais como evidenciadas nas falas de Lu Sousa, da Cooperifa, no Grajaú, zona sul, Sandra Bischain do Sarau da Brasa, na zona norte da cidade, Suzi Soares, do Sarau do Binho, em Campo Limpo, na zona sul; o trabalho que reúne saraus e bibliotecas, como destacado pela Sheyla Melo, do Juntas na Luta. A inclusão de reflexões sobre a alimentação com produtos saudáveis e as conversas, em que, entre outros assuntos, leva à elaboração de propostas geradoras de renda entre as mulheres, como se observa nos depoimentos de Dona Vilma e Dona Helena, do Mulheres do GAU que produz o fortalecendo do grupo a cada semente e muda plantada e a cada nova florada em que parece florescer insurgências entre todas na compreensão que começa a se fazer questionadora de cada pequeno detalhe que orienta vidas, por vezes, contra nós mesmas, em especial de mulheres. Identificamos uma reunião de coletivos, como num coletivo de coletivos que busca aproximar várias propostas. Vê-se isso na UniGraja, em fala escrita por Estela Cunha, uma de suas articuladoras e participantes aguerridas. Entre esses coletivos há outros voltados e criados no âmbito da educação escolar. São professoras, supervisoras e gestoras escolares que se somam em práticas bastante frutíferas e que arregimentam práticas desconhecidas por escolas, processos formativos, servem de pontes a interligar grupos culturais e de escolas nas periferias, promovem movimentos como o Ocupa a Cidade, cujas práticas são muito importantes, sobretudo, por provocar diálogo entre diferentes regiões e reflexões sobre as condições políticas, sociais, culturais em que se encontram nas redes públicas de ensino, em todas as etapas. Observou-se que, de fato, articulam regiões e seus territórios, ampliando-os em suas redes de relações e mudanças. Ressalta-se que todos esses coletivos e suas propostas nos fazem pensar e apontar para a existência de processos de mudança em curso e que implicam relações com a escola e a educação escolar compreendida em perspectivas amplas, não restritas ao interior dos muros escolares. Espraiam-se em diferentes ações implicando ponderar sobre relações dialogadas que compreendam cidade e educação em seus amplos sentidos. O lugar – espaço físico e relacional – ocupado pela escola e pelos coletivos em relação sopram bons ventos que compreendem pedagogias engajadas e portadoras de sentidos à vida.

Os temas apresentados pelos coletivos guardam proximidade com aqueles apresentados no “em movimentos”, podendo ser visto na parte 2 de nosso livro.

Parte 2 – “em movimentos”

Nesta parte, destacamos a presença das crianças, desde bebês, e das mulheres, quase sempre junto delas, fio a fio, na costura desse novo tempo, marcado tanto pelos impactos da pandemia, como pelas desigualdades que historicamente e estruturalmente compõem suas (nossas) vidas.

A obra apresenta a produção de pesquisadoras, professoras, mães, ativistas, grafiteiras. Mulheres que “erguem suas vozes” (hooks, 2019) em forma de escrita, rompendo com o silêncio que as acompanham por séculos. Apresentam suas pesquisas, narram suas histórias e experiências, compartilham dores, alegrias e suas insurgentes criações.

Entre as 25 produções presentes na segunda parte deste livro, encontramos: histórias de lutas por direitos das crianças, como luta por creches e o cuidado de bebês e crianças pequenas; políticas de inclusão; gênero e violência doméstica e aborto; questões raciais, migratórias e étnicas e a produção de espaços citadinos junto e pelas crianças. Destacamos aqui uma importante contribuição, qual seja, as reflexões que podem originar sobre o tempo presente e as projeções futuras, no pós-pandemia quanto à infância, às mulheres e à cidade em seus sentidos mais amplos. Nos capítulos, observa-se, desde já, processos de transformações das percepções não apenas da pandemia, mas seus impactos em práticas de usos da cidade, na vida de mulheres e crianças. Ainda é cedo para afirmarmos que apresentam transformações históricas, não há distanciamento possível para análise mais precisa, já que, como nossas autoras, encontramos-nos no meio deste turbilhão de acontecimentos, contudo, é possível afirmar que nos trazem indícios bons para pensarmos sobre o passado contido nessas escritas, sobre o presente incerto, que tanto nos aflige e carece prospecção, e o futuro e a exigência da produção de pensamento, uma vez que, como compreendemos e este livro dá a entender, temos diante de nós histórias e narrativas que precisam ser compreendidas como produto de tantos meses de pandemia, mas, também, como possibilidades de deslocamentos futuros e, quem sabe, alterações ao longo da percepção sobre a infância, a cidade e as mulheres e seus desdobres.

Diante da multiplicidade da obra e dos tantos diálogos possíveis de serem travados, escolhemos destacar alguns pontos considerados por nós como os eixos desta produção. O primeiro deles refere-se à centralidade das crianças e das mulheres, que, tomadas como motes, levam-nos a conjugar assuntos, temáticas e a convidar as autoras que aqui estão com suas produções. Nesse sentido, inspiradas em Lourdes Muñoz (2020) defendemos que falar de crianças é também falar de mulheres, de raça, de gênero, de cidade, considerando estas questões como fundamentais na tessitura de projetos que procurem desafiar as injustiças enfrentadas por elas.

Destacamos a ideia de direitos que transversalmente compõe os capítulos, ora com ênfase nas crianças, ora nas mulheres, e noutros em defesa do direito de ambos de forma indissociável, tal qual o direito à creche e estes profundamente ligados ao direito à cidade, desde os/as bebês. Falar de direitos nesse momento histórico, sob o qual estão constantemente ameaçados, faz deste livro instrumento de denúncia e de protesto. É denúncia de um projeto de país construído como “laboratório do neoliberalismo autoritário”, como nos alerta Safatle (2020), que acompanha o aumento da desigualdade social. É protesto que une as vozes das diferentes mulheres que aqui escrevem em um único som, na contramão deste projeto, como quem afirma “não daremos nenhum passo para trás”. Desta forma, concordamos com Eliane Brum (2020), que no início deste ano já nos alertava que “em tempos de autoritarismo nenhum silêncio é inocente – e toda omissão é ação”. As autoras deste livro não se omitem.

Em movimentos? Pois é, são muitas as vozes que se encontram e se reconhecem em movimentos e a movimentar ações que, como mencionado, estão entre pesquisadoras universitárias, entre professoras da educação básica, em resultados de pesquisas de mestrado e doutorados em andamento e fazem ressoar preocupações e propostas relacionadas a questões tão importantes, como gênero, cidade, cotidiano de mulheres no reconhecimento de seus direitos e suas lutas diárias, infância na periferia e em regiões centrais mostrando percursos e itinerários urbanos que nem sempre fazem parte de sua rotina, sobretudo escolar, e mostram-nos, indiretamente, a escola e a falta que ela faz nesses tempos de pandemia. Elas nos trazem formas de compreender o atual momento em que estamos vivendo e levam, ainda que sutilmente, a projetar alternativas para o que se apresenta como problema a ser reconhecido e transposto apontando para outras formas de compreendermos o Brasil na pandemia, de modo mais amplo, e as possibilidades oferecidas à vida da população pelo país real. Apontam também para as

“Pequenas Alegrias da Vida Adulta”, parafraseando título de música do *rapper* Emicida e Marcos Valle em que pequenas conquistas podem remeter a grandes enfrentamentos.

Podemos afirmar que reunimos experiências e análises feitas ao calor da hora que contribuem para desnaturalizar percepções já tão naturalizadas que urgem ser deslocadas. Em cada capítulo, encontramos uma pequena-grande contribuição e, mais, deparamo-nos com algumas práticas de pesquisa e de cotidiano escolar capazes de se desdobrar em tantas outras. Uma delas refere-se a processos de formação de professoras e professores. A maneira como são abordados temas como racismo, religiosidade de matriz africana, direitos das mulheres e crianças, direito à cidade, e suas relações com a educação escolar requer pensar em pedagogias não convencionais. bell hooks (2019) aproxima-se de nossa compreensão ao tratar de uma pedagogia engajada, segundo a autora, de caráter mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário das duas, ela dá ênfase ao bem-estar, contribuindo para produzir novas formas de resistência (hooks, 2019, p. 28). Assim, acreditamos que essa obra se oferece como promissora em processos de formação de professoras e professores da educação básica que se pretendem dialógicos e contrários a práticas educacionais questionáveis há tempos. Seguramente, estamos atravessando um dos piores momentos de nossa história recente, cujas marcas indelévels ficarão como cicatrizes em cada um de nossos corpos, nas relações sociais, nas cidades. Mas, podemos entender positivamente essas agruras e aprender com elas sobre aquelas e aqueles que se convencionou chamar de minorias étnicas, raciais, de grupos postos à margem, mesmo quando maioria. As discussões aqui apresentadas a nosso ver podem contribuir para produção de pensamentos diversos, em especial, nos campos educacionais e em formação de professoras e professores e demais profissionais e estudantes.

É preciso encarar a tragédia de frente, como afirmamos no início desta apresentação, e esses estudos e tantos capítulos que seguem podem nos apoiar nisso, ao mesmo tempo retomamos aqui a epígrafe escrita nesta introdução, pois ela orienta nossas práticas e pontos de vista. Não temos a intenção de ajudar os grupos, mas estar junto, porque acreditamos que a libertação de umas está ligada à nossa libertação, a libertação de todas e esperamos, estando juntas na luta (em alusão ao nome de um dos coletivos presentes em escrita neste livro) poder contribuir nesse processo de mudanças que também nos transforma.

Parte 3 – “entrimagens”

Nesta parte trazemos outras linguagens. Elas permitem e provocam a compreensão de narrativas que nos informam sobre o tempo vivido e/ou imaginado, sentido. São desenhos, colagens, fotografias que compõem imagetivamente esse livro. Encontra-se do outro lado da margem desse livro – pensando-o como rio fundo, largo de possibilidades – em que a palavra escrita, como num hábito que cria morada mais acostumada em nós, encontra-se com outras linguagens, sem competir. Didi-Huberman, em *Pensar Debruçado*, (2015) nos leva a pensar sobre o ato de debruçar-se para ver melhor, o ver debruçado. Seguimos com novo convite que é também um aticamento: ir página a página, obra a obra, para saber melhor, rememorar melhor e, novamente com Didi-Huberman, se endolorecer melhor, em que ganha corpo a memória de seres perdidos e outros que encontramos ao longo da vida, reencontramos nas imagens, e diríamos que, com isso, as reconstruímos em nós. Olhar está envolvido ao apreender o outro com histórias em suas diferentes dimensões. Temos aqui um convite à experiência de olhar e compor imagens.

Referências

ACOSTA, Alberto. *O bem-viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Elefante, 2016.

BRUM, Eliane. Os cúmplices. *El País*, 01 jan. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniaio/2020-01-01/os-cumplices.html>. Acesso em: 20 nov. de 2020.

CAMPOS, Ana. IBGE: número de desempregados chega a 13,5 milhões em setembro. *Agência Brasil*, EBC, 23 out. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-10/ibge-numero-de-desempregados-chega-135-milhoes-em-setembro>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CORREA, Bianca; CÁSSIO, Fernando. *Proteger crianças no isolamento: governos brincam de faz de conta*. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://ponte.org/artigo-sem-proteger-criancas-no-isolamento-governos-brincam-de-faz-de-conta>. Acesso em: 10 nov. 2020.

DARDOT, Pierre e Christian Laval. *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2017.

FEDERICI, Silvia e Luciana Benetti Valio. Na luta para mudar o mundo: mulheres, reprodução e resistência na América Latina. *Revista de Estudos Feminino*, Florianópolis v. 28, n. 2, 2020.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2019.

- FERRÉZ. *Os vírus nas favelas de São Paulo*. São Paulo: N-1, 2020. (Pandemia crítica).
- hooks, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.
- KIFFER, ANA. Le Brésil est une hétérotopie. *Journal. AOC. Analyse, Opinion, Critique*, 2 dez. 2020.
- LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2010.
- MARLON, Tony. O Brasil se acostumou com uma realidade doente. *Uol*, 21 nov. 2020. <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/tony-marlon/2020/11/21/o-brasil-se-acostumou-com-uma-realidade-doente.htm>. Acesso: 22 nov. 2020.
- MUÑOZ, Lourdes Gaitan. Redistribuição, reconhecimento e representação: uma leitura de Nancy Fraser com o olhar da infância. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 90-113, jul./set. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6887/4799>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- OXFAM BRASIL. Mais tarde será tarde demais: como, a despeito de todos os alertas, níveis extremos de fome não foram evitados. *Documento Informativo da Oxfam*, out. 2020. Disponível em: https://d335luupugsy2.cloudfront.net/cms%2Ffiles%2F115321%2F1602610565Lobby-note-COVID-famines_ENG_FINAL-portugus.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.
- SAFATLE, Vladimir. *Para além da necropolítica*. São Paulo: N-1, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/191>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- SUBIRATS, Joan e Cesar Ronduelles. *Los (bienes) comunes: ¿Oportunidad o espejismo?* Barcelona: Mas Madera, 2016.
- SUDRÉ, Lu. “Se nada for feito, voltamos ao Mapa da Fome”, diz diretor da ONU sobre Brasil. *Jornal Brasil de Fato*, 14 jul. 2020a. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/07/14/se-nada-for-feito-voltamos-ao-mapa-da-fome-diz-diretor-da-onu-sobre-brasil>. Acesso em: 22 nov. 2020.
- SUDRÉ, Lu. “O Brasil já está dentro do Mapa da Fome”, denuncia ex-presidente do Consea. *Jornal Brasil de Fato*, 23 jun. 2020b. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/23/o-brasil-ja-esta-dentro-do-mapa-da-fome-denuncia-ex-presidente-do-consea>. Acesso em: 22 nov. 2020.
- TOKARNIA, Mariana. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. *Agência Brasil*, EBC, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet#:~:text=Os%20dados%2C%20que%20se%20referem,3%25%20ainda%20est%20C3%A3o%20sem%20acesso>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- VERGÈ, Françoise. *Feminismo decolonial*. São Paulo: Ubu, 2020.

***Márcia Aparecida Gobbi** é cientista social, pela FFLCH-USP, mestre e doutora em Educação, área de Ciências Sociais e Educação da UNICAMP, professora da FE-USP. E-mail: mgobbi@usp.br

****Juliana Diamante Pito** é pedagoga, mestre em educação pela PUC-SP e docente do Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha da UNIFESP. É doutoranda da Universidade de São Paulo, membra do grupo de estudos e pesquisas Crianças, relações de gênero, cidade e imagens. E-mail: juliana.pito@usp.br

E SE FALAR DE INFÂNCIAS FOSSE FALAR DO MUNDO TODO?

*educação pela pedra
educação pelas plantas
educação como treino
de rebeldias
como ensaios para
o bem-viver*

*Helena Silvestre**

Às vezes eu fico pensando no mundo onde eu encaixaria melhor as minhas quinas e as minhas curvas, sabe? É um exercício de caraminhola, desenvolvimento aberto de ideias de jerico – aliás, a humanidade é besta de achar que está capacitada a compreender as grandes ideias que formulam os jericos. Acho que é inveja nossa de que eles nos entendem, e que a gente, tão tapado, entenda pouco ou quase nada das sabedorias dos bichos, das plantas, das pedras e dos rios.

Quando penso nesse mundo novo, é fazendo a ginástica de cabeça que me ensinou a minha avó e que depois eu li também nas coisas do Manoel de Barros: são ensaios de desentender as coisas, para não dar como certo que elas foram ou serão sempre da maneira como agora se afiguram para mim.

No mundo de agora, como eu vejo, a gente fala de infâncias e logo fala das mulheres. Eu sou uma mulher, sabe? E, embora eu ainda não tenha filhos, acho que encaixa, porque eu tenho amigos e amigas que são crianças, com quem converso, com quem aprendo e a quem desejo ter ensinado algo que preste nos encontros que temos e tivemos, sobretudo, nas ocupações de terra onde elas são, além de crianças, companheiras de luta das mais poderosas porque absorvem o sol e fotossintetizam em ideias que nunca passariam pelas cabeças adultas, cheias de travas e sonhos frustrados.

As mulheres são amigas e guardiãs das crianças e, com muito amor, abraçam essa tarefa trabalhosa e árdua de zelar pela continuidade da vida nesta Terra. As mulheres – como mães biológicas ou adotivas, irmãs e filhas cuidadoras, noras e sobrinhas, amigas, companheiras ou avós – suportam a complexa manutenção do equilíbrio necessário à vida em situações de penhasco à vista.

Tudo isso já foi dito. Multiplicam pães e peixes em ocasiões diárias, escondendo da fome quem foi a ela lançado pela desigualdade desse mundo que traga vida e fabrica

pobreza. As mulheres cuidam, curam, cozinham, limpam, escutam, abraçam, aconselham, preocupam-se, animam, incentivam e educam. Então, quando falamos de infância, quando falamos desse momento mágico, rico, encantado, crucial e somos levados a conectar com a força da vida, remetemo-nos à sua potência, à sua velocidade própria, guiada pela abundância e pelo desejo mudo de perseverar e crescer. Falamos de infância e falamos de mulheres, sempre.

Isto é realmente uma decorrência horrível deste sistema e do modo como a vida está organizada sob o capitalismo, sob o colonialismo racista e sob o patriarcado. É uma tragédia porque certamente não é só a nós mulheres que essa relação com as crianças enriqueceria e fortaleceria. Uma tragédia porque há muitos homens que seriam pessoas melhores e mais felizes se cultivassem a amizade das crianças, o seu cuidado, a sua proteção e a sua parceria.

O machismo não é uma praga que destrói apenas a nós mulheres – ainda que este “apenas” esteja aqui mal colocado para falar de meio mundo. O machismo destroça também as nossas comunidades e impede relações humanas que proveriam a vida de saúde. Ele é uma desgraça igualmente pelo fato de que sobre nós, metade da humanidade, recai a responsabilidade que deveria ser assumida pela humanidade inteira.

O cuidado e a nutrição da vida humana nessa Terra não podem estar inteiramente sobre nossas costas de mulher. Carregar sozinhas essa tarefa tem nos cansado, adoecido demais, roubado anos de vida, sanidade mental e a seiva dos afetos. Dilacera-nos caminhar sozinhas, nós e nossas crianças amigas, sem que o resto do mundo faça cargo de sustentar o futuro de pé e com vigor. Seria um grave erro que fosse assim, mas é pior.

Carregar sozinhas nos dilacera ainda mais porque nós somos uma arrebatadora maioria de mulheres pobres e não brancas, negras, indígenas e afro-indígenas, faveladas, flageladas e migrantes que fazem isso em meio à miséria, trabalhando muito e ganhando pouco, atravessando o assédio e os abusos, sofrendo agressões e violências nas ruas, casas e escolas, por conta de uma saúde disciplinadora de corpos e leis com as quais o Estado esquadrinha nosso sexo e nossas vidas.

As mulheres fomos saqueadas e destituídas de nossos poderes. Nossa relação com as plantas foi transformada numa alegoria de fantasias com bruxas porque a proximidade com a vida vegetal talvez ensine que é possível educar sem agredir,

subalternizar ou se impor – que é o modo que as plantas têm de ser enquanto nos educam em seu silêncio lunar.

Todas estas coisas são assim há muito tempo e há muito tempo falamos a respeito deste cansaço, dessa saudade de cuidados que a nossa carne cansada sente, há muito tempo gritamos quando violadas, e os hematomas estão à vista nos braços pendurados em ônibus cheios, a caminho de casas chiques por limpar.

Essa mesma cidade, hostil com as mulheres em toda a parte, no espaço privado, no espaço público e nos deslocamentos em ato, também não suporta crianças e odeia a juventude. A cidade-concreto, que nos amedronta e estupra, atropela a infância, derruba as árvores e oferta tiroteios institucionais diários. Por toda parte, as mulheres e as crianças são estrangeiras vivendo um ambiente projetado por homens brancos em busca de progresso, níóbio, carros e derivados de petróleo.

Esta situação é a que se arrasta há muito mais tempo do que a pandemia, mas obviamente se tornou ainda mais grave nas circunstâncias de emergência sanitária. Primeiras a ficar desempregadas e/ou sem renda, as mulheres sentiram a velocidade com a chegada da fome. Ativas nos trabalhos mais precarizados, informais, inseguros e mal pagos, estão totalmente vulneráveis a qualquer pequeno vento, quanto mais ao furacão que sacode o mundo e seus critérios de normalidade.

Principais cuidadoras, responsáveis e preocupadas, de crianças, idosos e pessoas adoecidas enfrentaram a chegada da fome num contexto em que seu trabalho se avolumou até o teto do juízo. Isso, sem mencionar as condições em que estão confinadas, muitas vezes no mesmo pequeno espaço em que seus agressores, sem alternativas de abrigo, sem momentos de respiro, com as crianças por perto assistindo violências perturbadoras. Mas se estiverem a salvo das agressões físicas, provavelmente enfrentarão a falta de água, de comida, de recursos para auxiliar em processos virtuais de escolarização para os quais ninguém foi preparado.

Acostumadas aos múltiplos trabalhos, concentram ainda mais tarefas tentando cooperar com a angústia de filhos e companheiros, abalados emocionalmente pelo isolamento em casa. A pandemia funciona como lupa: ela não cria os problemas estruturais que vemos, ela os torna impossíveis de negar porque um pobre doente, hospedeiro de um inimigo invisível, é um risco para os ricos, mas só até certo ponto, porque existe sempre a saída de resgatar a estrutura racista em sua face mais crua e

aprisionar as empregadas domésticas na casa grande, ocasionando a morte de meninos negros, vidas escorrendo pelo elevador.

Essa lupa evidencia também quem são as mais ativas e sobrecarregadas com o trabalho de cuidados existente na materialização de coletivos, campanhas, iniciativas, redes e movimentos sociais. Essa verdade também já repetida muitas vezes, que são as mulheres que sustentam muitos ativismos, deixa-nos diante da magnitude exorbitante que realizam conosco.

Há cinco meses, entregamos cestas básicas pela Escola Feminista *Abya Yala* a centenas de pessoas e famílias geralmente chefiadas por mulheres e acompanhamos o avolumar de suas necessidades.

Há cinco meses, pedimos doações aos quatro ventos, tentando enviar comida para ocupações de sem teto em São Paulo e em outros estados, observando a miséria arreganhar as unhas.

Há cinco meses, o Estado não faz nada além de aumentar os níveis de letalidade das forças policiais e se não há mais mortos é porque estamos trabalhando até a exaustão.

Esse é o Estado que temos e ele também se estrutura em pilares patriarcais. A política institucional, eleitoral, suas regras, as burocracias incontáveis e as políticas de disciplinamento são atravessadas por machismo e é difícil acreditar que ele vai acudir o equilíbrio da vida ameaçado.

A necropolítica que acompanha as formas coloniais e racistas também está presente no Estado e se revela inteiramente quando a pressão do comércio pesa mais do que os possíveis milhares de novas mortes. Ao invés de proteger a vida, de dar condições dignas ao trabalho que as mulheres realizam, de convocar também os homens a esse cuidado, o Estado quer enviar crianças para as escolas lavando as mãos pelo destino delas e de mães que não foram asseguradas para suspender o trabalho. Assim, seja reabrindo escolas, seja recrudescendo sua violência punitivista, o Estado se mostra parte dos problemas e não da mais provável solução – embora sigamos reivindicando.

O que parece ter tido o efeito mais potente para a mitigação dos danos é a construção solidária entre mulheres mães e mulheres educadoras, entre mulheres avós e mulheres vizinhas, entre mulheres trabalhadoras, faveladas, racializadas e oprimidas de diferentes maneiras pela força do capital.

Parte disso a pandemia também visibiliza e hipocritamente enaltece nosso trabalho em rede, celebrando a força das mulheres, sem mover uma palha para nos render no cansaço.

Mas há uma outra parte, gestando-se subterraneamente em pactos femininos que tecem outro destino para as infâncias e para as mulheres, um destino livre, autônomo, emancipado. Essa parte talvez não seja realmente vantajoso mapear detalhadamente, posto que essa ferramenta do colonizador é sempre uma faca de dois gumes. Mas temos nos debruçado, nós mulheres, em muitos de nossos pequenos círculos cravados por mil interconexões, no mundo que nós gostaríamos para encaixar as nossas quinas e curvas. Temos conversado sobre o gosto de ser educadora para além e contra o disciplinamento escolar, o confinamento na maternidade e os ativismos que não abraçarem as infâncias em seu modo de ser.

Em todas as partes por onde conspiramos, somos chamadas de utópicas. Algumas de nós, quando cansadas demais e desanimadas, cedemos momentaneamente a essa bruma que faz parecer utópicos os nossos sonhos, quando na verdade o que não faz sentido é essa sociedade que traga riqueza e fabrice miséria. Mas em muitos círculos, as mulheres têm se descoberto, olhado, solidarizado, identificado, reconhecido e conspirado juntas.

Não sei como seremos capazes de elevar o nosso plano e nossos ativismos agora imprescindíveis para que menos de nós enlouqueçam e mais crianças estejam seguras e minimamente acompanhadas. Mas sei que nossa força tem suportado a vida em que tanto o capital quanto o Estado têm nos esfolados. Precisamos descobrir como ir além, em sermos nós o nosso próprio governo e, dessa forma, acomodar também a infância no poder que não representa, apenas é.

* **Helena Silvestre** é educadora popular na Escola Feminista *Abya Yala*, editora da Revista Amazonas, militante nos movimentos por moradia e território e estudante do segundo ano de Saúde Pública na Universidade de São Paulo. E-mail: helenitaluta@gmail.com

PARTE 1
COLETIVOS EM MOVIMENTOS

UNIGRAJA: POR UMA QUEBRADA EDUCADORA AUTÔNOMA

*Estela Cunha**

*Thiago Borges, da Periferia em Movimento***

Colaborações: Agência Cresce, Casa Ecoativa, Cooperpac,

*Graja na Cena, Imargem e Salve Selva****

Como ponto de partida para a melhor compreensão deste capítulo, é importante nos provocar a perceber quem lê e o que lê da realidade do nosso país e, a partir daí, pensar e repensar caminhos possíveis para quem vive às margens. Escrevemos a partir de um território periférico-ancestral, o Grajaú, encravado no extremo da maior cidade do Hemisfério Sul.

Grajaú é um bairro do extremo sul de São Paulo, onde vivem mais de 360 mil pessoas, muitas jamais frequentaram um curso superior, algumas nem sequer pisaram os pés em um campus universitário. Outras tantas não concluíram o ensino médio, às vezes, nem o fundamental. A academia, como entendemos a presença da universidade na vida de parte da população sobretudo com as universidades públicas, é algo distante, “talvez nem seja para nós” é fala corrente entre os moradores e as moradoras. O acesso à universidade é um passo muito longo para quem precisa trabalhar desde cedo, ou que não tem oportunidades.

Mas é exatamente neste lugar que uma rede de coletivos e organizações ousou sonhar em gerar possibilidades para essa população esquecida de forma a valorizar a cultura local e os aprendizados, trazendo referências mais locais de pessoas que constroem o cotidiano periférico. Assim nasce a **UniGraja** – Universidade Livre Grajaú –, união de iniciativas socioculturais da região Extremo Sul de São Paulo para articular e estruturar uma rede de pesquisa e ação de caminhos possíveis para quem quer transformar nossa realidade e viver com o que a quebrada tem a oferecer.

Este capítulo, produzido a partir de uma escrita coletiva, busca apresentar essa união de práticas socioambientais e culturais da quebrada, de uma delas, pois todas guardam semelhanças e diferenças a partir das gentes que nelas habitam e as fazem cotidianamente. Para tanto, situamos o Grajaú, onde tudo começa, e optamos por mostrar alguns aspectos e práticas que se dividem e multiplicam em variadas ações que

se desdobram em coletivos dentro de algo maior que é a UniGraja, são eles: Agência Cresce, Casa Ecoativa, Cooperpac – Cooperativa dos Catadores do Parque Cocaia –, Graja na Cena, Imargem – arte, meio ambiente e convivência –, Menin@s da Billings, O que cabe no meu prato, Periferia em Movimento e Salve Selva. Estamos cientes de que há muito sobre o que falar, por ora, convidamos as leitoras e os leitores para conhecer e, quem sabe, possamos contribuir para a construção de tantos outros movimentos que nos deslocam e podem compor outras formas de relações.

E o que foi e é o Grajaú? Alguns pontos de vista para cada um criar o seu

Em 1829, a região começou a ser efetivamente ocupada com a chegada de 229 colonos alemães onde hoje fica o bairro de Colônia Paulista (Parelheiros) e, posteriormente, de imigrantes japoneses, italianos e portugueses. A população negra, migrante principalmente do interior do estado de São Paulo, de Minas Gerais e do Nordeste, chegou para trabalhar nas roças, olarias de tijolos de barro e carvoarias. A construção das represas Guarapiranga (1907) e Billings (1926) pela companhia Light impulsionou o desenvolvimento industrial décadas depois, com a instalação de fábricas no polo de Santo Amaro, atraindo milhares de migrantes de outros estados para a região.

Antes, esse território era só um local ermo, utilizado por indígenas guarani *mbya* como passagem entre o litoral e o planalto paulista com vias terrestres e fluviais que ligavam as aldeias de Ibirapuera e Itanhaém, além de pequenos aldeamentos na região de Marsilac. Uma das rotas seguia pela antiga Estrada do Bororé – atual avenida Dona Belmira Marin, via com 7km de extensão que corta o distrito de ponta a ponta.

Em 1950, as periferias de São Paulo já abrigavam quase 40% dos moradores da cidade (KOWARICK, 2009). De 1960 a 1970, a população da capital paulista aumentou em mais de 2 milhões de habitantes, quando mais de 430 mil domicílios foram construídos, a maior parte em loteamentos clandestinos (BONDUKI; SILVA, 1989). O preço da terra subiu 150% entre 1950 e 1980, o transporte ficou mais caro, o desemprego cresceu e não tinha dinheiro para financiar casa própria: muitos moradores vieram para favelas ou regiões onde não se poderia construir, como as áreas de proteção aos mananciais.

Para tentar frear a ocupação na “caixa d’água” de São Paulo, responsável por abastecer as torneiras de um terço da população da região metropolitana, em 1976, o Governo do Estado publicou a Lei de Proteção aos Mananciais. Com objetivo de

impedir a comercialização de terras nas bacias hidrográficas dos dois reservatórios, a lei teve efeito contrário: derrubou o preço das terras. Sem fiscalização, proprietários e grileiros lotearam os terrenos e venderam muito barato a milhares de trabalhadores que chegavam de outras localidades do Brasil para construir São Paulo (SILVA, 2011).

A população urbana saltou de 12,8 milhões, em 1940, para 80,5 milhões, em 1980. A expulsão do campo e o êxodo rural nos trouxeram até aqui, como lembrou Darcy Ribeiro. No subdesenvolvimento desindustrializado, encontramos nesse chão espaço para construir a casa própria – fator primordial de sobrevivência e estabilidade, como recordou Lúcio Kowarick (2009). Sem dinheiro, foi nas regiões mais distantes do centro das grandes cidades (como aqui) que nossos antepassados se fixaram.

No Grajaú, as pessoas chegaram antes da cidade, como poderíamos afirmar. Há 50 anos, tinha casa – e só! Com a justificativa da não intervenção em área de proteção aos mananciais, o poder público se omitiu na garantia de direitos básicos à população. Mas da semente da indignação plantada pelo descaso estatal, o solo fértil germinou luta que tem as mulheres à frente. Parte dessas histórias são contadas em “Matriarcas”, série de reportagens em vídeo publicadas nos canais on-line da Periferia em Movimento, produtora independente de jornalismo de quebrada que integra a UniGraja.

Uma das primeiras moradoras do Jardim Mirna, Maria da Glória, liderou abaixo-assinados para exigir do governo algumas melhorias para o bairro, como transporte, água, luz, asfalto, dentre outras. Fundou a associação de moradores, lutou pela conquista da primeira creche – a CEI Três Corações – e de duas escolas – a Escola Estadual Levi Carneiro e a Escola Estadual Roberto Mange. Nesta última, foi “tia da merenda”, estudante de supletivo e, depois de ingressar na faculdade, voltou como professora do colégio que ela própria ajudou a trazer para a quebrada.

Outra moradora do mesmo bairro, Isildinha Alves dos Santos, trabalhava fora fazendo faxina e cuidava sozinha dos cinco filhos. Ainda assim, engajou-se em lutas por melhorias para a comunidade: reuniu vizinhos para capinar um terreno abandonado, que servia de depósito de lixo. O espaço foi transformado em um campinho de futebol, onde ela criou o Força Jovens – seu próprio time de várzea, com três modalidades para crianças, adolescentes e jovens.

Nos anos 1970, em plena ditadura militar, Adélia Prates se juntou a outras mulheres para lutar pelos mesmos direitos de quem vivia na região central. “A gente

tinha que mudar as coisas, nem que fosse só no Grajaú”, conta ela na série realizada pela Periferia em Movimento sobre as “Matriarcas”¹⁶. Em 1982, ela fundou a Associação de Mulheres do Grajaú, fechou ruas contra atropelamento de crianças, ocupou escola por melhores condições de ensino, travou açougues contra o preço absurdo da carne e mobilizou a mulherada para fazer mutirão por moradia, urbanizar favelas e falar do direito ao próprio corpo. Em 1983, sua irmã Delvita foi assassinada pelo companheiro, e, diante do caso de feminicídio, Adélia cobrou autoridades, acompanhou investigações e pautou a luta contra a violência de gênero a partir do território.

Foi no contato com Adélia Prates que Maria Vilani se encontrou em seu atual “país”. Nascida em 1950, em Fortaleza, ela estava grávida do primeiro filho quando se mudou para São Paulo com o marido Cleon, em 1972. Ele, que tinha formação de metalúrgico, conseguiu emprego. E ela, sem ter onde deixar a criança, ficou como dona de casa. Moraram em várias quebradas e, finalmente, em 1982, conseguiram comprar uma casa no Grajaú. E foi a partir da necessidade de tirar dúvidas na lição de casa dos filhos que ela voltou para a sala de aula. Aos 39 anos, matriculou-se na mesma escola e estudou na mesma sala do filho Kleber Gomes. A sede de conhecimento de Maria Vilani adubou ainda mais esse solo. Em 1990, a partir da mobilização de 36 artesãos e 28 poetas, ela fundou o Centro de Arte e Promoção Social do Grajaú – o CAPS¹⁷ Artes, em uma época em que muito faltava, e a cultura era relegada a segundo plano.

Essas lutas travadas e protagonizadas por nossas matriarcas – mães, avós, vizinhas e professoras – fazem até hoje brotar muitos frutos. Às margens da represa e do direito à cidade, no trajeto diário de 3h30 no ônibus ou trem lotado, simplesmente sobreviver já é um ato de resistência. E isso reverbera nas ações culturais pelo território: do Pagode da 27, uma roda de samba criada há 14 anos numa rua que hoje é símbolo de convivência; ao A Bordar, um espaço de cuidados de saúde mental aberto em 2018 por e para mulheres periféricas.

¹⁶ Disponível em: <http://periferiaemmovimento.com.br/matriarcas-mulheres-que-cavaram-os-alicerces-para-a-luta-nas-quebradas/>. Acesso em: 10 out. de 2020.

¹⁷ “O Centro de Arte e Promoção Social (CAPS) tem o seu registro de nascimento no dia 19/08/90, no bairro do Grajaú, zona sul de São Paulo. Porém sua gestação foi em 89, com um trabalho de recreação infantil que acolhia crianças de 3-6 anos de idade. A partir do convívio com as mães, nos surpreendemos com o potencial criativo dessas mulheres para o artesanato. Assim, surgiu a ideia de reunir as artesãs numa oficina comunitária, e organizar a Feira de Artesanato do Grajaú. Reunimos barracas com artesanato, comidas típicas (de diversas regiões do Brasil), literatura de cordel, exposição de livros com escritores independentes, shows musicais e teatrais”. Disponível em: <https://www.capsartes.com.br>. Acesso em: 10 out. de 2020.

A intensa cena do *rap* e do *graffiti* colocam o Grajaú no mapa do movimento *hip hop*, com referências como Niggaz ou Xemalami. O abraço às políticas públicas culturais, como o Programa Vocacional da Secretaria Municipal de Cultura, fez surgir dezenas de grupos de dança e teatro que têm nas ruas a fonte de suas histórias, o espaço de ensaio e o palco para apresentações. Em 2015, o mapeamento “Cultura ao Extremo”¹⁸, realizado pela Periferia em Movimento e ECP (Expressão Cultural Periférica) para identificar os espaços e agentes culturais do extremo sul, registrou ao menos 168 agentes culturais atuando no Extremo Sul de São Paulo, em diferentes linguagens e pautando questões como direitos humanos, culturas populares, educação e negritude. Na época, mais da metade mantinha essas ações com recursos próprios – o que indica que, apesar de um tímido avanço na garantia de direitos, o poder público continua se omitindo de suas responsabilidades.

Atualmente, a região do Grajaú apresenta população formada predominantemente por jovens. De acordo com o *Mapa da desigualdade 2019*¹⁹ da Rede Nossa São Paulo, também detém a segunda maior proporção de negros entre os distritos da capital paulista (56,8%). Por outro lado, a idade média ao morrer dessa população está entre as piores do município: 58 anos, acima apenas de Marsilac e Cidade Tiradentes, com 57. Em média, um morador do Grajaú vive 22 anos a menos do que quem vive em Moema. Esse índice é marcado por taxas de homicídio, violência no trânsito e violações de direitos constantes na saúde, educação e outras áreas. A região também figura entre as que menos geram emprego formal: para cada 100 pessoas em idade economicamente ativa, há apenas 6 vagas de emprego formal no distrito.

Se, por um lado, não garante direitos, por outro, o poder público busca gerir as margens para não afetar o abastecimento de água no restante da metrópole. Com iniciativas como “Programa Mananciais” e “Operação Defesa das Águas”²⁰, desde meados dos anos 2000, tanto Prefeitura quanto Governo do Estado investem em projetos de urbanização de bairros (SILVA, 2011). Até 2014, o Grajaú tinha 17 mil moradias em 74 favelas (4,44% do total do município) – uma diminuição substancial em comparação ao ano 2000, quando 22 mil casas estavam nesses aglomerados (6,44% da

¹⁸ Disponível em: <http://periferiaemmovimento.com.br/cultura-ao-extremo-apresentacao-na-casa-de-cultura-do-palhaco-carequinha/>. Acesso em: 10 out. 2020.

¹⁹ Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/campanhas/#13>. Acesso em: 10 nov. de 2020.

²⁰ A Operação Defesa das Águas (criada em 2007) é um conjunto de medidas da Prefeitura de São Paulo e do Governo do Estado para proteger, controlar e recuperar as áreas de interesse público, ambientais e de mananciais. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/seguranca_urbana/defesa_das_aguas/a_operacao/in dex.php?p=1859. Acesso em: 10 out. 2020.

cidade). Esses projetos também preveem remoções de famílias, sem acompanhar para onde vai essa parcela da população. Com a alta dos aluguéis na própria periferia, uma saída são as ocupações de terra: apenas em 2013, o Grajaú viu nascer 26 delas. Outro efeito disso é a migração dentro do próprio território: os indivíduos voltam a viver em áreas que correm risco de despejo.

A população da Capela do Socorro (subprefeitura em que fica o Grajaú) cresceu 10.000% entre os anos 1950 e 2010, de 6,1 mil para 594 mil pessoas, segundo o Infocidade da Prefeitura de São Paulo. A projeção para o futuro é de estabilidade: em 2040, a região deve ter essa mesma população. Enquanto isso, a mancha urbana aumenta de tamanho sobre áreas de proteção ambiental: o distrito de Parelheiros, que tinha 31 mil habitantes em 1980 e chegou a 131 mil em 2010, deve alcançar a marca de 236 mil moradores até 2040. A tendência é de perpetuação de um antigo modelo de segregação: a expansão periférica, que não acabou. Pelo contrário: aponta para fronteiras mais distantes, no Extremo Sul. Por isso, é importante afirmar que nossa história não é linear. Ela é cíclica. Pequenos avanços decorrentes da luta nesse solo acontecem ao mesmo tempo em que outras necessidades permanecem ou aparecem.

E quais identidades fazem morada no Grajaú? Do teatro na beira da represa ao cinema na garagem, da literatura no boteco às vielas de onde ecoam o samba, o *rap*, o *funk*. Os campos de futebol, cortejo, culto e ocupação são algumas peças que formam esse quebra-cabeça. Nessa porção de terra de 92,53 quilômetros quadrados, margeada pelas águas da represa Billings e pelo verde da Mata Atlântica, vivem mais de 360 mil moradores, segundo o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. As linhas imaginárias que delimitam o “país” Grajaú, distrito mais populoso da cidade de São Paulo, são nosso ponto de partida. Por isso, é preciso viajar no tempo para entender o percurso que abre caminhos para a existência da UniGraja.

Unigraja: convite a conhecer

Nossas ações em rede começam no final de 2017, e, hoje, a UniGraja é composta por nove iniciativas: Agência Cresce (empreendedorismo, inovação e tecnologia), Cooperpac (cooperativa para gestão de resíduos sólidos), Ecoativa (acesso ao lazer, cultura e promoção de práticas sustentáveis), Graja na Cena (produção audiovisual independente), Imargem (arte como ferramenta de leitura, ampliação e transformação), Menin@s da Billings (educação, canoagem e cultura), Periferia em Movimento (direito à

comunicação e jornalismo de quebrada), O que cabe no meu prato (alimentação saudável) e Salve Selva (arte urbana, *graffiti* e moda).

Esses coletivos contribuíram e contribuem com o esporte, a cultura, o jornalismo e a permacultura no território em que vivem e atuam, no caso, o Grajaú. A partir disso, pensando em unir de maneira interdisciplinar cada coletivo, cada ação para que nos fortalecesse e ampliasse a atuação, criamos uma rede que é articulada também com outros territórios para fornecer atividades, ampliando e fortalecendo as práticas dos coletivos no território. Por meio de uma construção coletiva, entendemos que a UniGraja tem como objetivo articular os agentes do território para contribuir, fortalecer e fomentar o Grajaú como uma “quebrada educadora” autônoma, tendo como base a valorização dos saberes ancestrais, contemporâneos, populares, econômicos, políticos e científico; a defesa do menor impacto ambiental; e a produção e o compartilhamento do conhecimento.

A partir das experiências acumuladas pelos coletivos, os conteúdos foram organizados em “asas curriculares”. Navegamos por terra e água, entre muros e margens, para fazer um reconhecimento do território e entender o que forma nossa identidade e por que estamos aqui.

Alçamos voo em cinco asas curriculares: nas vivências de Permacultura, compreendemos como podemos viver causando menor impacto socioambiental; aprendemos e colocamos em prática os cinco elementos do *Hip Hop*; debatemos e experimentamos diferentes ferramentas e linguagens informativas nos encontros de Comunicação; discutimos como criar e desenvolver autonomia econômica nas vivências de Empreendedorismo; e, a partir dos encontros de Gestão Cultural, organizamos e produzimos a Feira UniGraja para expor os produtos criados no processo, realizar apresentações artísticas, vivências náuticas e ciclísticas e celebrar o encerramento de um ciclo com a participação da comunidade.

Em 2018, mais de 230 jovens e adolescentes do Grajaú participaram de 64 vivências, além de uma celebração para mais de 2.000 pessoas. Pelas mídias sociais e pela articulação presencial no território, dialogamos com cerca de 50.000 pessoas. Mas só isso não basta. Entendemos que enfrentamos uma série de problemas estruturais de oportunidades socioculturais e ambientais. Dessa forma, a UniGraja busca articular e fortalecer uma rede para: sistematizar conhecimentos empíricos e acadêmicos

produzidos na quebrada, como saberes formais, tradicionais e populares; potencializar ações para diminuição das desigualdades e valorizar as diversidades do território.

Ao longo de 2019, mergulhamos num processo de pesquisa interna e articulação intensa no território, com vivências autoformativas sobre sustentabilidade ambiental e institucional; construção de narrativas periféricas; e territórios educadores. Também promovemos encontros inspiracionais com educadores formais e não formais e participamos de intervenções no território com outras redes, com mutirões de requalificação de praças e parques, ações com associações de moradores contra o racismo e pela saúde mental. Na busca pelo desemparedamento do conhecimento, ocupamos e provocamos outros agentes a pisar nesse território de conflitos e, assim, construir em rede essa quebrada educadora autônoma. A margem é o centro, o centro está na margem.

Foi nesse ano de 2019 que conseguimos dar foco aos mais velhos, honrando sua história e suas lutas. Chamamos então pessoas referências para nós e os denominamos conselheir@s. Faz parte do nosso corpo de conselheiros e conselheiras Maria Vilani, professora, escritora e filósofa. em 1990 ela fundou o Centro de Arte e Promoção Social – CAPS Artes Grajaú, numa época em que a cultura mal era vista como um direito. Maria Vilani nos estimula a refletir sobre as bases do conhecimento. E esse conhecimento não está preso em um prédio, entre quatro paredes. Maria Vilani afirma: “Grajaú é meu país”. Mas que país é esse, afinal? O geógrafo Milton Santos (1999) nos ensina que “território” é o chão mais a identidade, ou seja, não é só o chão em que a gente pisa, mas o conjunto das relações sociais, econômicas, artísticas e afetivas que estabelecemos a cada passo que damos.

Maria Vilani, pedagoga e ex-diretora do CIEJA Campo Limpo, escola pública para jovens e adultos, um modelo por sua prática pedagógica aberta, considera que “quem gera conhecimento é a cultura. Quem gera arte é a cultura. E à medida que passarmos a conhecer outras culturas, vamos enriquecer ainda mais”. Dessa forma, “é importante o diálogo entre nosso território e outros territórios”. A cultura é o primeiro contato que o ser humano tem com o meio – por meio da família e da comunidade. Depois, vem a educação para estimular as potencialidades daquele sujeito e fazer a conexão com outras culturas. Eda Luiz é outra de nossas conselheiras e afirma: “Afinal, quando você vai pra vida depois de um certo tempo, não te pedem mais certificado, mas te pedem prática e conhecimento”.

Salloma Salomão nos alerta que “universidade” é um conceito eurocêntrico, para formar a elite dominante. Nesse ponto, está a ousadia de chamar um projeto que visa nossa própria liberdade enquanto povo. E se não temos nossos próprios conceitos e modos de fazer escritos, escrevemos enquanto vamos fazendo. Professor da rede pública, do ensino superior e artista multilinguagem, o conselheiro Salloma Salomão convoca-nos a tirar o conhecimento da gaveta: “Tem que pensar em ações pra discutir memórias, como é que gente pobre retém isso, porque quando não se tem memória tem que começar do zero”.

Antes de fazer sua passagem no dia 30 de outubro de 2019, José Soró também esteve reunido conosco como conselheiro. Ele, que era educador social e fez parte da Comunidade Cultural Quilombaque em Perus (zona noroeste da cidade de São Paulo), chamou-nos a atenção para a “responsabilidade ética” do conhecimento e da possibilidade de “construir um País”: “Qual é a perspectiva política do porquê estamos fazendo isso? Nosso movimento unificador deveria ser enfrentar o capitalismo. Senão, a gente vai virar produtor de conhecimento, e as novidades vão ser apropriadas e virar produto do capital. Pra onde e pra que queremos desenvolver conhecimento?”.

Nosso conhecimento deve estar a favor da emancipação e, para isso, deve estar presente no cotidiano. Maria Vilani aponta que “precisamos assumir a rua como extensão da casa”. Por isso, a UniGraja assume a quebrada como nossa sala de aula: seja na rua, bicicleta, ônibus, barco, *hip hop*, roça ou represa, todos os espaços são de aprendizagem.

Expomos aqui algumas produções da Unigraja.

Produtos da unigraja até hoje

MANGRAFF, William. *A Quebrada é nossa sala de aula*. São Paulo: Unigraja, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/5/search?q=HQ>. Acesso em: 10 out. 2020.

Zine sobre as eleições



Disponível em:

<https://docs.google.com/drawings/d/1ZASBrbiTmWpD9w5hDb1M4KzkOTxzVDhJv14umjP7El8/edit>. Versão impressão.

https://drive.google.com/drive/u/5/folders/1GQmXOK_b7sfdNH91K65ouKpYcWxIiwyr. Versão *on-line*.

Produção e criação: CRISCUOLO, Estela Cunha; SANTOS, Kimberly Marques dos.

Artistas envolvidos: Ana Paula Resende @anapraru; Alex Zudão @alexzudao; Lucas Luciano @cianobu; Natalia Souza @nartarte.

Agência cresce

Criada em 2016 com a ideia de auxiliar na comunicação visual e virtual de coletivos e iniciativas da região do Grajaú, no fim de 2017, o foco da Agência Cresce passou a ser o fomento do desenvolvimento econômico e tecnológico da região. Consideramos que o território tem grandes potenciais econômicos e fornece boas oportunidades para desenvolvimentos tecnológicos de tipos variados.

Quando se olha para o território, devemos pensar em como se pode mudar a dinâmica de trabalho que envolve sair do bairro para ir ao centro e a regiões afins para conseguir produzir e desenvolver carreiras. Com pessoas que têm vários saberes e fazeres, é possível desenvolvê-los no território sem necessariamente migrar cotidianamente para outros lugares. Nesse âmbito, a Agência Cresce já realizou palestras

em escolas sobre temas tecnológicos, fez formações, relativas a economias e empreendedorismos, e já formou aproximadamente 100 pessoas, com o propósito de contribuir para que o compartilhamento desses saberes chegue a mais pessoas.

Casa ecoativa

Localizada na Ilha do Bororé, APA (Área de Proteção Ambiental) Bororé Colônia, às margens da represa Billings, no extremo sul de São Paulo, a Casa Ecoativa está na divisa da mancha urbana com a mancha rural, onde a travessia da balsa parece um portal de entrada para a mancha verde da cidade. É um espaço onde artistas, educadores, pedagogos e permacultores, tanto individuais como de coletivos diversos, reúnem-se e promovem ações culturais e socioambientais de diferentes formatos e linguagens. Realiza atividades com escolas locais, desenvolvendo processos de desaparelhamento da infância e aprendizagem em meio à natureza, hortas pedagógicas, mutirões de plantio, incubação de tecnologias permaculturais, como técnicas de tratamento de esgoto e captação de água da chuva, eventos de alimentação saudável, artísticos, turismo de base comunitária e preservação da memória.

O imóvel ocupado pela Ecoativa foi cedido à comunidade local no final da década de 1990 pela Empresa Metropolitana de Águas e Energia (EMAE) para estabelecer uma gestão ambiental participativa, num convênio entre a Secretaria do Verde e Meio Ambiente (SVMA) e a Associação dos Moradores da Ilha do Bororé (AMIB). O nome Ecoativa foi escolhido num concurso entre os alunos da escola da comunidade, Escola Estadual Adrião Bernardes.

Nessa época, o espaço era ocupado com atividades como capoeira, shows, os movimentos culturais, como a cultura *hip hop*, entre outras atividades. Esse espaço fica desativado em meados de 2004, diante de muitas problemáticas de gestão e legalização pela prefeitura. No ano seguinte, 2005 o Instituto Pólis elaborou um projeto de mobilização de atores sociais que impulsionou a cultura *hip hop* no Grajaú, organizando eventos culturais no espaço Casa Ecoativa.

Em 2006, nasceu o Movimento Imargem que passou a fazer atividades eventuais no espaço, em parceria com outros atores culturais da região. Ainda assim, o espaço da casa Ecoativa ficou inativo do ano de 2006 até 2013, com exceção de algumas atividades pontuais desenvolvidas pelo próprio coletivo Imargem, CEDECA Interlagos e o Conselho Gestor da APA Bororé-Colônia. Em 2014, a convite do Imargem, organiza

uma programação na Virada Sustentável, envolvendo vários coletivos e atores culturais, que realizaram um mutirão de reforma e ocupação da casa de maneira mais permanente, realizando saraus e atuações conjuntas na Escola Estadual Adrião Bernardes com oficina de artes, horta escolar e permacultura, começando a articular, desde então, outras atividades extensivas à escola no espaço da Casa Ecoativa junto com coletivos culturais e de ativismo socioambiental.

A região tem muitos agricultores, convencionais e orgânicos, que entregam para as regiões mais centrais, acreditamos que junto aos produtores familiares podemos melhorar o acesso a esses alimentos para as pessoas da região, além de ter experiências no campo da agroecologia com técnicas que influenciam a produção orgânica e agroecológica, fortalecendo os movimentos de roça que existem dentro do distrito do Grajaú. Nesse contexto, a permacultura, a cultura popular e a arte entram como ferramentas para atrair educadores e educadoras, jovens, famílias, crianças e idosos, incluindo todas e todos.

As pesquisas no campo da educação têm sido um destaque dentro do espaço, a falta de lugares de lazer para as crianças brincarem e as nossas relações com elas têm nos feito refletir sobre a importância de elas terem um espaço de lazer e aprendizagem, a casa Ecoativa funciona como lugar de extensão das escolas da região, onde elas podem ir para brincar, ficar em silêncio e fazer atividades, o que nos leva a ousar a pensar sobre um território educador.

Temos parcerias com o Serviço Social do Comércio (SESC), a Escola Técnica Estadual (ETEC), o Projeto Guri, os Centros Educacionais Unificados (CEUs), o sistema de saúde, como a UBS Alcina Pimentel e Jd. Eliane, além dos CAPS Adulto e AD (Álcool e Drogas) e CAPS Infantil. Participamos e atuamos na rede de permacultura de periferia chamada Permaperifa. Estamos bem próximos dos Gestores dos parques da região do Bororé, por isso, também citamos nossa parceria com a SVMA, além de coletivos e escolas da região como a Escola Estadual Adrião Bernardes, Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pegoraro, Escola Estadual Mariazinha Congílio e CEU Navegantes.

COOPERPAC – cooperativa de catadores do parque cocaia

Fundada em 2008, a partir do interesse coletivo em trabalhar com resíduos, que são descartados incorretamente, e destinação para a reciclagem, a Cooperpac inicia seus trabalhos com 20 pessoas – em sua maioria, mulheres acima dos 40 anos e catadoras que vieram da catação individual na região do Grajaú, além de trabalhadores informais.

Em 2010, a Cooperpac firmou convênio com a Prefeitura de São Paulo por meio da Autoridade Municipal de Limpeza Urbana (Amlurb), conseguindo um galpão para a triagem dos materiais o que garantiu melhores condições de funcionamento e a ampliação da triagem dos recicláveis, passando de 20 para 40 cooperados. Ao longo dos anos, a cooperativa formou profissionais altamente capacitados para a coleta, separação e destinação correta dos resíduos, bem como fez inúmeros trabalhos de educação e conscientização com moradores da região a partir da coleta porta a porta.

Desde então, a Cooperpac atua na coleta de escolas, casas nos bairros Grajaú, Cocaia, Eliana e em condomínios fechados. Mais do que a coleta em si, atuamos com educação ambiental efetiva e de qualidade a moradores das periferias do Extremo Sul de São Paulo. Por mês, fazemos a triagem de 50 toneladas de recicláveis com uma capacidade que pode ser ampliada para 100 toneladas mensais. Hoje, também integramos e atuamos com o Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR), a Rede de Comercialização Cata Sampa, a Aliança Resíduo Zero, a Associação Nacional dos Catadores (ANCAT) e o Conselho Gestor da APA Bororé, pautando políticas públicas para a preservação ambiental.

Graja na cena

O coletivo foi criado em 2013 com o intuito de fortalecer a produção cultural do *hip hop* no Grajaú a partir de ações que ampliem os meios de criação e de difusão audiovisual de grupos de *rap*. Por um lado, a proposta é impulsionar a produção cultural, social e econômica local pelo audiovisual; e, por outro, instrumentalizar jovens que já atuam na construção de videoclipes de forma amadora, funcionando como um laboratório relacionado à produção de vídeos e ampliando suas possibilidades de ação.

Atualmente, o Graja na Cena atua como produtora local, produzindo vídeos de vários segmentos, dentro e fora da quebrada. O audiovisual foi escolhido considerando sua potência como meio de comunicação, disseminação e ampliação da visibilidade de

grupos e coletivos do Extremo Sul de São Paulo, criando assim mais referências para os jovens residentes do distrito e outros bairros.

O Graja na Cena se articula com coletivos, músicos, comércio e artistas em geral dentro do território, registrando ações e produzindo conteúdo da quebrada. Os vídeos produzidos alcançam cerca de 30.000 visualizações no *Youtube*, mais de 2.000 pessoas na página do *Facebook* e 570 seguidores no *Instagram*. Por essas redes, damos vazão aos conteúdos, mostrando um pouco do que o território constrói a partir da cultura.

IMARGEM – arte, meio ambiente e convivência

O coletivo Imargem atua sistematicamente por meio de intervenções artísticas e vivências educativas pautadas pelo diálogo com outros grupos e com as pessoas em geral. Iniciado no Grajaú por um grupo de artistas, ativistas das artes de rua, que se autodenominam “agentes marginais”, começou a debater as intervenções, além de tomar os muros. Naquele momento, inspirados pelas formas e cores produzidas no encontro das casas com a mata e a água, o grupo pensou numa produção que levasse em conta a arte, que todo mundo já fazia; o meio ambiente, num cenário impressionante que são as margens da represa Billings; e a convivência com intencionalidade.

Entende-se no Imargem a arte como instrumento potente de expressão e interlocução; a convivência como modo de explicitação de interesses e conflitos, de negociação de posições e de enfrentamento dos preconceitos, e o meio ambiente como resultado da relação conflituosa entre a ocupação humana desordenada e as paisagens da cidade.

Os trajetos foram se ampliando e outros e outras foram chegando: grafiteiros/as e aspirantes, gente ainda mais jovem, meninos e meninas bons no *spray*, no entalhe e na rima. Todo mundo experimentando jeitos de pensar e de dizer. Acontece que, ao mesmo tempo em que a cidade vai parecendo maior, o desejo por ela também cresce. Junto com a necessidade de ver a cidade, foi se construindo o debate sobre ela. As ações foram se expandindo, produzindo vazão e tensionando temas que interessam à maioria das pessoas. Preparar a ação e tomar o muro passam a ser coisas planejadas, combinadas e articuladas num discurso que pretende o embate com as demandas da cidade. Tem-se produzido o que a professora Ana Lúcia Silva Souza, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), chamou de “letramentos da reexistência” (SOUZA, 2009).

Para as intervenções, buscam-se pontos livres, degradados, ou ainda, sem perspectiva imediata de restauro ou revitalização; pretende-se, sempre, mobilizar moradores e transeuntes; utilizam-se materiais descartados na construção de outros; e, sobretudo, leva-se em consideração a paisagem, as áreas de proteção ambiental, seus canais, o fluxo nos principais corredores viários e a mobilidade urbana.

As intervenções, como as produzidas pelo Imargem, adquirem dimensão estratégica, uma vez que têm o potencial de mobilizar segmentos da população que não possuem acesso aos locais onde a arte se produz e é valorizada. Esta conduta se dá pela busca permanente do diálogo com os movimentos jovens de vanguarda e resistência. O objetivo é abalar as fronteiras físicas e simbólicas da cidade, chamando para a política e para a poesia. Na política, como manifestação das relações entre as pessoas e, na poesia, como expressão do que há de humano e comovente nestas relações.

Nestes anos, o Imargem criou muraisgraffiti, murais mapas e arte tridimensionais a partir de materiais descartados; produziu lixeiras-obras; organizou debatepapos; oficinas, trilhas e percursos educadores, manifestações nas ruas. E foi criando uma marca na cidade. Ocupou espaços pouco comuns para a arte de rua e da periferia, como a Pinacoteca do estado de São Paulo; ocupou espaços políticos, como mostras culturais voltadas à defesa dos direitos das mulheres, do meio ambiente, das crianças, da cultura; debateu em fóruns de jovens e de artistas, em unidades do Sesc, em universidades, em organizações não governamentais (ONGs) de defesa de direitos humanos; organizou uma das mais relevantes publicações sobre a memória de um importante artista jovem negro periférico, o livro *Nigga? da Hora: graffiti, memória e juventude*.

Esta atuação produz no Imargem movimentos de adesão-resistência. Movimentos que estão na base da construção das relações do grupo com a cidade, escancaram o campo das disputas e têm feito parte da cena urbana irreverente e insubmissa, convidando as pessoas a deslocamentos sensíveis, pelo incômodo ou pela surpresa. Entende-se que o Imargem provoca a cidade a admitir que uma arte nova ocupa espaços públicos com a potência da sensibilidade e que convoca à reflexão sobre quem diz o quê, para quem e onde.

Menin@s da billings

A história do Menin@s da Billings começou em 2009 por meio da realização de projetos educacionais e, em 2014, as atividades educacionais náuticas foram iniciadas. O

espaço é aberto e colaborativo, promovendo cursos e vivências de diversas áreas: música, carpintaria, marcenaria, náutica, reaproveitamento de resíduos para criação de velas artesanais e mais.

O projeto também realiza passeios para grupos, o chamado turismo de base comunitária. Um turismo diferenciado, em que todo território é explorado com visitação terrestre ou náutica, por meio de rotas em parceria com coletivos, escolas e propriedades que desenvolvem projetos em diversas áreas (educação, agroecologia, grafite e esportes náuticos, como vela e remo).

O que cabe no meu prato?

O projeto “O que cabe no meu prato?” visa abordar a alimentação para muito além de uma simples relação comercial e de uma visão reducionista que a compreende como aquilo que somente “mata a fome”. Acreditamos que nossos hábitos alimentares englobam tantos fatores em nossas vidas e podem sim ser cultuados como posicionamentos político, social, ambiental e, principalmente, de preocupação com a saúde de tod@s que se dispõem a abrir mão do consumo linear (demanda, consumo e descarte) e decidem fechar ciclos em suas vidas com uma alimentação que encha os olhos, nutra o corpo e transborde o coração.

Nossas atividades já foram focadas em prestações de serviços de alimentação para eventos culturais, oficinas de preparo e aproveitamento integral dos alimentos. Desde 2017, integramos a rede UniGraja com outros 9 coletivos locais ressignificando as práticas culturais como ciclos educativos que representem a periferia. Desde 2019, também integramos a Associação Imargem, rede iniciada por 3 coletivos que se dedicam a criar espaços de ressignificação das margens do Grajaú conectando as pessoas e o território por meio da arte, do meio ambiente e da convivência. Por fim, desde abril de 2020, integramos o coletivo Orgânicas Para Tódes, uma rede de mulheres do Extremo Sul da cidade de São Paulo que articulam a venda de alimentos orgânicos atrelada a doações que são direcionadas para quem mais precisa. Assim, com um passo de cada vez, agimos para que a alimentação seja tema de transformação social para as periferias.

Periferia em movimento

A Periferia em Movimento é uma produtora independente de Jornalismo de Quebrada que gera e distribui informação dos extremos ao centro. Fundada em 2009, por jovens jornalistas que moram em periferias da zona sul de São Paulo, a Periferia em

Movimento tem como missão fazer um jornalismo sobre, para e a partir das periferias, em nossa complexidade, para ocupar espaços que sempre nos negaram e garantir o acesso a direitos. Dessa forma, buscamos construir um projeto de poder popular a partir das margens, resultando em uma sociedade livre de racismo, machismo, LGBTfobia e qualquer forma de opressão.

Atuamos a partir do Extremo Sul de São Paulo até os centros de poder nas frentes de conteúdo e articulação. Com a produção de conteúdo jornalístico de dentro para dentro, pautando a cidade a partir da visibilização de histórias de quem está nas frentes de luta pela garantia de direitos pela cultura, saúde, educação, mobilidade, moradia, preservação ambiental, trabalho e renda, com questões de gênero, raça e classe de forma transversal. Produzimos mais de 300 reportagens próprias em diferentes formatos (texto, foto, vídeo, *meme*, *stopmotion*, mapa) e alcançamos um público médio de 120.000 pessoas na internet.

Com a articulação, pretendemos aproximar, representar e incidir politicamente dentro e fora dos territórios de atuação na busca pela garantia de direitos a partir da discussão sobre Jornalismo, Periferias e Direitos Humanos, por meio de curadoria, consultoria e encontros de aprendizagem (como palestras, oficinas, cursos e vivências que já atingiram mais de 4.500 pessoas em 400 horas de realização). Integramos ainda a Rede Jornalistas das Periferias, o conselho do Instituto Vladimir Herzog e, com o Fórum de Comunicação e Territórios (com as iniciativas Desenrola e Não Me Enrola, Historiorama e Preto Império), desenvolvemos uma pesquisa que mapeou 97 iniciativas de comunicação nas periferias de São Paulo.

Salve selva

O Salve Selva é um coletivo de artistas educadores do distrito do Grajaú, graduados em artes visuais, que desde 2011 atua com multi linguagens artísticas e por meio do empreendedorismo com vestuário. Já foram realizadas diversas ações na comunidade em que está inserido e nas adjacências, em parceria com outros grupos, desde projetos contemplados pelo Programa VAI como Graja *Groove*, assim como exposições de arte.

Em fase de expansão, o Salve Selva está ampliando o leque de possibilidades, prestando serviços artísticos para empresas e organizações sociais com o objetivo de sensibilizar os colaboradores e usuários sobre temas e questões voltadas à motivação, à

valorização das relações interpessoais, ao despertar do pensamento criativo, ao fazer, pensar e apreciar arte, ao trabalho em comunidade, à geração de renda e ao impacto social. Dessa forma, esperamos despertar nos participantes das atividades a curiosidade de se conhecer, bem como o seu meio social, por meio das linguagens artísticas, fornecendo subsídios acessíveis para intervir e se expressar em suas comunidades.

O contato com novas linguagens e conteúdos serve como base para a ampliação do seu repertório pessoal. Além de potencializar o jovem utilizando os conhecimentos que já possui, esse meio busca trazer reflexões e novos modos de aprender e empreender com ferramentas de expressão que estão disponíveis no contexto periférico e que estimulam os mesmos a serem cocriadores por meio de suas habilidades.

As rodas de conversa têm como proposta gerar temas e reflexões que são base para o conteúdo dos encontros, e com isso estimular os jovens por meio do contato com múltiplas linguagens artísticas, de forma a gerar inspiração, perspectivas e construção de valores. Para além do *graffiti* convencional e das técnicas desenvolvidas ao longo dos anos, o Salve Selva se permite a olhar de forma mais minuciosa os significados que vão se mostrando, graças às relações humanas que se dão de modo espontâneo, uma vez que cada ação permite o estreitamento de vínculo entre obra, artista e espectador.

Um dos aspectos da atividade é diminuir o espaço entre o indivíduo e a cidade, de modo a permitir a interação e a relação com a cidade de forma mais direta, assim como propor a liberdade de poetizar, apontar lugares, trazer significados e fazer questionamentos e críticas. Outro aspecto a ser considerado é o apontamento dos “não lugares”, em que vislumbramos a discussão acerca dos espaços pouco explorados visualmente dentro dos centros urbanos.

Referências

BONDUKI, Nabil; SILVA, Helena Menna Barreto Silva. Morar em São Paulo. In: BRANT, Vinícius Caldeira (org.). *São Paulo: trabalhar e viver*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 71-113.

KOWARICK, Lúcio. *Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil*. São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *GEographia*, Rio de Janeiro, n. 1, 1999. Conferência de inauguração do mestrado em geografia da universidade federal fluminense e abertura do ano letivo de 1999, proferida em 15/3/1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/>. Acesso em: 10 out. 2020.

RIBEIRO, Darci. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global, 2015.

SILVA, Eliane Alves da. *Governar o ingovernável: gestão da irregularidade urbana em áreas de mananciais em São Paulo*. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência = culturas e identidades no movimento hip hop*. 2009. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

* **Estela Cunha** E-mail: estelacunha80@gmail.com

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS, CURRÍCULOS DE RESISTÊNCIA E AQUILOMBAMENTOS EM SÃO PAULO

*Lívia Freitas**

*Solange Amorim***

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) é uma rede complexa, que conta atualmente com cerca de 1.036.789 alunos matriculados²¹, desde a creche até o ensino médio. É comandada administrativamente pelo Secretário de Educação e dividida em treze Diretorias Regionais de Educação (DREs), que são chefiadas por um Diretor Regional de Educação, ambos os cargos são escolhidos e nomeados pelo prefeito²².

Em 2020, a rede completou 85 anos da Educação Infantil e 64 anos do atendimento ao ensino fundamental (SÃO PAULO, 1935, 1956). São décadas de muitas histórias pela luta e consolidação do direito à educação. Dentre as experiências vividas na rede, percebemos que ora se restringem à participação mais coletiva na tomada das decisões, com um currículo mais diretivo; ora se amplia essa participação e se fortalecem os órgãos deliberativos.

Desde 2007, acompanhando as tendências mundiais impressas pelos organismos multilaterais e aquelas instaladas no âmbito estadual e federal, se estabelecem no município as políticas de avaliação externa, por meio da Prova São Paulo e de um currículo padronizado, nomeado Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2005, 2007a, 2007b; BORN, 2015). Esse cenário é justificado principalmente pelas necessidades de melhoria nos índices de proficiência em leitura e escrita. Depois de instalado, não mais desaparece, mas é sempre confrontado com outras experiências de currículos mais abertos e críticos, ainda presentes nas memórias de parte dos educadores municipais, como, mas não só, a vivenciada na gestão da prefeita Luiza Erundina e encabeçada pelo Secretário da Educação Paulo Freire, que apresentou a necessidade de um currículo que, por meio de uma abordagem interdisciplinar, problematizasse as condições de vida de crianças, jovens e adultos das classes populares, promovendo a conscientização e

²¹ Dados de junho de 2020, extraídos do portal da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Matriculas-e-Demanda-Trimestral_Junho2020.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

²² O organograma completo pode ser visitado em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/organograma/>.

emancipação; o fortalecimento da gestão democrática, por meio da implementação e fortalecimento dos Conselhos de Escolas; e a abertura para um orçamento participativo (DUTRA, 2015).

Recentemente, nos últimos três anos, temos visto o surgimento dos coletivos de educação, fenômeno já presenciado na área da cultura, procurando construir experiências mais horizontais e menos hierárquicas, como as estabelecidas pela administração escolar. Querem verificar a presença das experiências e narrativas excluídas nos currículos escolares (das mulheres, de negros e indígenas), cientes de que o currículo é um campo em disputa; buscam a valorização dos saberes e da autoria docente, assim como a voz de diferentes participantes do cotidiano escolar. Esse é um panorama verificado não apenas em São Paulo, mas em todo o país: apesar de as políticas educacionais efetuarem um controle cada vez maior da atividade docente, também surgem resistências, ainda que não hegemônicas, de dentro e fora da escola, dos movimentos sociais, que apontam para novas incursões no campo do currículo e da prática social (ARROYO, 2013).

Coletivo territorialidades

Diante da dinâmica acima apresentada, surge, no Campo Limpo, o Coletivo Territorialidades. O nome advém, por um lado, da importância de valorizar, no currículo e Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades escolares, a cultura local, a ecologia natural e social, as formas de uso e ocupação do território (SANTOS *et al.*, 1998) reveladoras das desigualdades, as diversidades, as lutas por direitos sociais, as disputas e as resistências. E, por outro, da necessidade de se entender como pertencente a uma identidade espacial, com classe social, endereço, origem étnico-racial e gênero definidos, com potencialidades, capacidade de articulação horizontal coletiva e transformadora da realidade.

O Coletivo Territorialidades está inserido dentro do território da Diretoria Regional de Campo Limpo, que é a maior das treze diretorias da cidade de São Paulo, formada pelos distritos de Campo Limpo, Capão Redondo, Jardim Ângela, Jardim São Luís e Vila Andrade. Tem 143.402 alunos matriculados²³, o que representa 13% do total da cidade. São historicamente territórios de múltiplas desigualdades sociais, ou territórios de exceção, na concepção de Rogério Haesbaert (2007). Durante a década de 1990, a

²³ Dados de junho de 2020, extraídos do portal da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/Matriculas-e-Demanda-Trimestral_Junho2020.pdf. Acesso em: 08 nov. 2020.

região do Capão Redondo, Jardim São Luís e Jardim Ângela foi chamada de “Triângulo da Morte”, devido ao elevado número de homicídios²⁴. Indicadores, como os do *Mapa da Juventude* (2014) e o da *Desigualdade* (2019), apontam para os desafios que ainda precisam ser superados nesses territórios.

Entretanto, esses são também territórios de resistência, luta e construção de novas identidades e possibilidades. Movimentos sociais na luta por direitos básicos, por exemplo, saúde, moradia e educação, articulam-se historicamente como aqueles organizados a partir da Comunidade Santos Mártires: Fórum em Defesa da Vida, Fórum da Educação, entre outros. Coletivos de cultura e o surgimento dos saraus na periferia, a partir de iniciativas como a da Cooperifa e do Sarau do Binho e tantas outras que poderíamos aqui mencionar.

Como não poderia deixar de ser, com todo esse acumulado de experiências, é também uma região que debate há algum tempo temas como a descolonização do currículo, pensando novas epistemologias e a produção intelectual de sujeitos históricos sistematicamente excluídos. Entre os anos de 2013 e 2016, a DRE Campo Limpo aprofundou as discussões nesse campo, e a temática foi levada para toda a cidade, passando a incorporar o material curricular produzido, mas o processo foi interrompido com a mudança de gestão.

A partir de 2018, um grupo de supervisoras e supervisores da DRE Campo Limpo, amparados pelas discussões já enfrentadas por esse segmento (SÃO PAULO, 2015) e entendendo o trabalho da supervisão escolar para além da fiscalização burocrática, isto é, como uma ação de formação e de articulação territorial e intersetorial, passa a problematizar junto com um grupo de educadores o Currículo da Cidade, recém-produzido, entendendo que o Currículo não poderia ignorar as especificidades de cada território. Importante salientar que essas discussões não apareciam somente no território do Campo Limpo, mas em toda a cidade.

Partindo dessas premissas, esse grupo de supervisoras/es, gestoras/es e professoras/es organiza um Seminário, com o objetivo de discutir criticamente a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo da Cidade e os Cadernos de Formação, recém-implantados no município. Como o espaço do teatro dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) não foi disponibilizado pela DRE, o seminário ocorreu na Igreja

²⁴ Sobre o termo usado na década de 1990, conferir a reportagem de Gisele Alexandre, na Agência Mural. Disponível em: <https://mural.blogfolha.uol.com.br/2019/04/30/famoso-pelo-rap-capao-redondo-faz-107-anos-de-historia-marcada-por-luta-por-moradia/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

Católica Santos Mártires, na qual atua o Pe. Jaime Crowe, conhecido por sua participação nas lutas populares do Jardim Ângela. Essa atividade contou com a participação de cerca de 600 educadores.

Depois do evento, formou-se um grupo de estudos sobre currículo e território, com participantes de diversas Unidades Escolares, constituindo-se aí o embrião do Coletivo Territorialidades. Com a assessoria do Professor Doutor Eduardo Giroto, do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP) e membro da Rede Escola Pública e Universidade (REPU), realizamos encontros e intercâmbios com alunos da Geografia da USP e foram produzidos mapas sobre o território que abarca a DRE Campo Limpo em parceria com o Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMADI). Ao final daquele ano, o grupo promoveu também uma formação sobre mídias e territórios, com o jornalista Thiago Borges do Coletivo Periferia em Movimento. Esse grupo criou as bases para pensar uma nova forma de articulação de um segmento da supervisão escolar com as Unidades Escolares.

O ano de 2018 foi um ano de muitas contestações e de uma greve contra a implantação da Reforma da Previdência Municipal, com forte repressão policial. O ano terminou tumultuado com as votações para a Reforma, na Câmara dos Vereadores, acontecendo entre o período de Natal e Ano Novo, com educadores sendo atingidos por balas de borracha, como registram os periódicos paulistanos. Contou com a desmobilização dos professores, que iniciavam o período de férias, depois de um difícil ano letivo. Por esse motivo, o ano de 2019 já iniciou em greve desde o primeiro dia, greve essa que terminou apenas após quarenta dias do seu início.

Portanto, apenas em março, houve uma reunião de setor, com escolas e esse grupo de supervisoras e supervisores e outros que foram agregados ao processo, que compreendiam a importância da articulação territorial. A reunião tinha o objetivo de traçar um histórico das ações desenvolvidas até ali, ouvir as demandas trazidas pelas Unidades Escolares e apresentar um esboço de uma proposta de trabalho para aquele ano que deveria ser construída coletivamente e que envolveria encontros formativos mensais, reuniões pedagógicas coletivas no primeiro e segundo semestres, atividades de itinerância pelo Território, entre outros. As escolas não eram obrigadas a aderir ao projeto e deveriam levar a discussão para o Conselho de Escola, verificando com as equipes e a comunidade a viabilidade da proposta e os diálogos possíveis com o PPP da Unidade Escolar, e votar também a participação em calendário escolar unificado.

Com as Unidades que aderiram ao projeto, estabelecemos então um calendário de atividades para o ano letivo de 2019. Iniciamos com uma reunião pedagógica coletiva em abril, que contou com a participação de 15 supervisores escolares, professores e equipes gestoras de 35 escolas, totalizando um público de 1.200 educadores. Nesse primeiro momento, a formação foi conduzida pelo professor Eduardo Girotto, que dialogou com os educadores trazendo a seguinte provocação: “Currículo da Cidade, mas qual cidade?”.

O professor Girotto trouxe os mapas produzidos por alunos vinculados ao LEMADI/REPU em parceria com o Territorialidades, que discutiam as diversas concepções de currículo, as ambiguidades do conceito de qualidade na Educação, a instituição de currículos e avaliações padronizadas e as diferenças socioespaciais na cidade de São Paulo. Dados como o número de homicídios de jovens na cidade de São Paulo, a taxa de analfabetismo por distritos e a taxa de reprovação e abandono por DRE provocaram questionamentos que instigavam a repensar os PPPs das Unidades: quais são os territórios do Currículo? Como a escola pensa o território e o Currículo? Quais instrumentos para repensar a relação entre território e Currículo? Como deste ponto da cidade reinventamos o Currículo? Qual o papel do Projeto Político-Pedagógico? Questões que trouxeram reflexões de que também fazemos parte desse território; de que o currículo faz parte desse e de outros conhecimentos; que é preciso reconhecer os diferentes saberes dos sujeitos nos territórios e a importância do desenvolvimento de um projeto coletivo para além dos muros, depreendendo, assim, o sentido público da educação para a cidade.

Desse momento formativo, participaram mais de 1.000 educadores, de Centro de Educação Infantil (CEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Ensino Fundamental (EMEFs) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), divididos em duas sessões: uma coletiva, no auditório do CEU, e outra, em salas, divididos por unidades escolares.



Reunião Pedagógica Coletiva – Abril de 2019 – Teatro do CEU Casa Blanca. Acervo do Coletivo Territorialidades.

As escolas foram provocadas então a repensar o seu Projeto Político-Pedagógico e a relação com o Currículo da Cidade, a partir dessas problematizações elencadas. Importante dizer que as escolas se encontravam em percursos distintos e, portanto, os momentos de intercâmbios foram muito enriquecedores. Havia unidades com ampla atuação na comunidade, PPPs plenamente discutidos e conhecidos pelo Conselho de Escola, com muita clareza sobre os seus princípios, e outras que estavam iniciando essa discussão. Uma característica muito marcante na DRE Campo Limpo é a alteração anual de equipes gestoras, do quadro de apoio e de docentes no processo de remoção; a região conta com muitos educadores que vivem em outras regiões da cidade e escolhem Campo Limpo para atuar temporariamente depois da efetivação em concurso público.

Após esse primeiro encontro, foi organizado um *drive* com textos para estudo que podiam ser utilizados pela Unidade para a formação em Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) ou no Projeto Especial de Ação (PEA), e, ao longo do ano, foram organizadas ações diversas pelo Coletivo (formações, itinerâncias, estudos de meio, JEIFs coletivas, reuniões coletivas etc.), ou pelas unidades, para as quais as escolas mandavam um ou dois representantes, de acordo com a sua disponibilidade, para depois compartilhar as experiências com os demais colegas, com exceção das reuniões pedagógicas coletivas em que todos participavam.

Em setembro, tivemos o 1º Seminário Territorialidades, atividade organizada pelas escolas participantes do coletivo, com apresentação de ações do PPP por meio de *banner* ou oficinas. O dia iniciou com um café da manhã coletivo e colaborativo, com a apresentação e cortejo do grupo de Maracatu Ouro do Congo. Os professores puderam escolher entre as 28 oficinas que foram ministradas por educadores das Unidades, com temas dos mais diversos, ou por representantes de coletivos da região como: Cooperifa, Sarau do Binho, Permaperifa, Brava Companhia, Desenrola e não me enrola, entre tantos outros. No teatro, a apresentação cultural foi realizada pelo poeta Sergio Vaz e pelo músico Robsoul, e a formação foi dada pelos professores Eduardo Giroto e Iracema Nascimento, que têm assessorado o grupo, além da professora Selma Rocha, todos da Universidade de São Paulo. Foi um dia definido pelos participantes como de encontro e celebração, de educadores que buscam desenvolver um currículo crítico, participativo e afetivo.



1º Seminário Territorialidades – Setembro/2019. Acervo do Coletivo Territorialidades.

Aqui retratamos um pouco da trajetória do Coletivo Territorialidades. Em 2020, o coletivo realizou ainda ações formativas em plataformas virtuais, após o distanciamento provocado pela pandemia da covid-19; realizou ações de pesquisa em conjunto com a professora Iracema Nascimento, na Faculdade de Educação da USP (FEUSP), e com a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) em parceria com a REPU, pesquisas que serão apresentadas posteriormente em artigo produzido pelo coletivo. Em 2021, o percurso continuará, com novos desafios impostos pelo período que vivenciamos e novas formas de articulação.

Ocupa a cidade

Coletivos, como o formado em Campo Limpo, também existiam e se aquilombavam em outras regiões da cidade de São Paulo. O primeiro encontro em janeiro de 2020, na

EMEI Gabriel Prestes, no centro da cidade de São Paulo, teve como objetivo reunir educadores, artistas e ativistas de diferentes regiões da cidade para pensar em uma articulação que pudesse dar visibilidade aos projetos regionais já existentes e também promover ações coletivas, ocorrendo em todos os cantos da cidade.

Inicialmente, a articulação ocorreu entre Campo Limpo, centro (Território das Travessias), Santo Amaro e Pirituba/Jaraguá, mas já no encontro de janeiro juntaram-se também os territórios da Capela do Socorro, Butantã e integrantes de diversas regiões da zona leste.



1º Encontro do Movimento Ocupa a Cidade – EMEI Gabriel Prestes – Janeiro de 2020.
Acervo: Ocupa a Cidade.



2º Encontro do Movimento Ocupa a Cidade – CIEJA Campo Limpo – Fevereiro de 2020.

O sonho de territorializar a educação na cidade na perspectiva de um projeto emancipatório, democrático, participativo, integral, com qualidade social e georreferenciado é possível e urgente. Esse foi o chamado que circulou nas redes sociais dos diferentes coletivos em pleno janeiro de 2020 e reuniu 120 participantes, representantes de 10 DREs e 33 coletivos. Após acolhimento e análise de conjuntura com os docentes Anderson Kazuo Nakano, Eduardo Giroto e Iracema Nascimento, os participantes se dividiram por DRE

para discutir planos de ação dos territórios de ocupação da cidade na perspectiva de territorialização do direito à educação.

Traçou-se ali um esboço de plano que seria aprofundado em novos encontros e constituição de grupos de trabalho. O plano reafirmava a importância de fortalecer as ações em desenvolvimento nos territórios, nas unidades escolares e comunidades com a participação de profissionais da educação, bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e famílias; propunha a construção do “Ocupa a Cidade” em junho com ações nos territórios que culminariam na ocupação simultânea das ruas pela educação, com agentes sociais e de cultura dos territórios, numa data comum a todos, para a denúncia das desigualdades e anúncio de nossas potencialidades e direito à cidade; a realização de um curso de extensão no primeiro semestre com o objetivo de aprofundar estudos sobre Gestão, Currículo e Território e a organização de um Seminário.

Em meados de fevereiro, quando as equipes discutiam os seus planejamentos e redimensionamentos dos Projetos Político-Pedagógicos, o movimento Ocupa a Cidade realizava o seu segundo encontro com o objetivo de aprofundar o seu plano de ação. Grupos de Trabalho (GTs) foram constituídos para planejar e estruturar as diferentes ações propostas pelos territórios: 1. Mapeamento dos territórios educativos; 2. Jornada Ocupa a Cidade; e 3. Ações Formativas e outros.

Os GTs, assim como o trabalho pedagógico das unidades escolares, estavam se estruturando quando a cidade e o Estado decretaram emergência devido à pandemia do novo coronavírus. As atividades presenciais foram suspensas, e o recesso escolar antecipado. Em seguida, a rede soube por meio de Instrução Normativa que o ensino, a partir de 13 de abril, seria remoto e realizado a distância.

A pandemia que assolava a China e a Europa chegava ao Brasil, e os prognósticos eram nefastos. Para evitar a disseminação do vírus e o colapso do Sistema Único de Saúde (SUS), a quarentena foi decretada. No entanto, o distanciamento social não foi possível para todos. Para além do negacionismo apregoado por alguns, sobretudo por autoridades políticas que defendiam tratar apenas de uma gripezinha, a quarentena para se prevenir de um possível contágio e desenvolvimento da covid-19 não foi uma possibilidade garantida a todos.

Muitos trabalhadores foram obrigados a continuarem suas atividades, a se locomoverem por longas distâncias até seus postos de trabalho, mesmo não sendo serviços essenciais, e a se aglomerarem em transportes lotados. Parte significativa perdeu o emprego

ou teve redução drástica dos salários e direitos, viu-se em pânico, amontoada em casas com poucos cômodos, sem saneamento básico adequado e sem ter como alimentar a família. O auxílio emergencial demorou muito para chegar e provocou filas imensas nas portas dos bancos. Em pouco tempo, o vírus chegou nas periferias, e o número de óbitos diários ultrapassou a casa dos mil.

Escolas viraram abrigos, redes de solidariedade se formaram para combater a insegurança alimentar por meio de doações de cestas básicas. Os territórios vulneráveis tornaram-se ainda mais vulneráveis, e o “fique em casa” ou “estude em casa” tinha o tom de silenciamento, de apagamento das desigualdades, de responsabilização do povo pobre pela falta de condições de sobrevivência digna por questões estruturais anteriores à crise sanitária. Em nome da pandemia, as relações tornaram-se ainda mais recrudescidas e verticalizadas. Os governos passaram a decidir sobre as nossas vidas e mortes sem pedir licença.

O ensino a distância tornou a educação ainda mais remota e desigual no estado mais rico da federação, reduzida a cadernos de atividades que não chegaram para todos; mediada por uma internet que para suportar aulas on-line é artigo de luxo, desconsiderando-se a realidade dura de crianças e estudantes matriculados nas redes públicas de ensino.

Ocupar, resistir e aquilombar-se

Em meio a esse caos social e econômico desvelado pela pandemia da covid-19, o Ocupa a Cidade aconteceu com o propósito claro de romper o isolamento político e dar voz aos territórios. Ocupamos a cidade, ainda que virtualmente, nos dias 18, 19 e 20 de junho com intensa programação tecida a muitas mãos para denunciar as desigualdades socioespaciais ainda mais agudizadas pela crise sanitária e para anunciar a potência da escola pública integrada ao território e culturas locais.

Foram três dias com mais de 53 *lives* e 60 outras atividades, com debates e rodas de conversa, exposições, apresentações artísticas e saraus com a participação de diferentes atores e agentes de saberes que produzem conhecimentos a serviço da vida, da diversidade, da sustentabilidade e da convivência democrática e são os responsáveis pela circulação e partilha.

Num momento em que a necropolítica (MBEMBE, 2016)²⁵ neoliberal revela ao mundo a sua face mais horrenda, com uma crise sanitária sem precedentes na história dizimando milhares, educadoras e educadores abrem um ponto de inflexão na conjuntura para lembrar que a educação tem pensamento próprio, história, autoria, protagonismo, diversidade, horizontalidade e que é feita a muitas mãos no chão dos territórios. E que ela não vai aceitar um modelo padronizado, “*tecl*”, comerciável de educação porque ela é direito e não mercadoria.

O movimento Ocupa a Cidade é um libelo, um grito pelo direito à universalização da educação de qualidade com liberdade de pesquisa e ensino vindo de diferentes lugares, sangrados pela história dos povos originários e das florestas; pelos africanos escravizados; pelas Carolinas Marias de Jesus, Tulas Pilares, Marias Eduardas e pelos Marcos Vinícius.

Tem a sua gênese e inspiração nos movimentos de ocupação das trabalhadoras e trabalhadores em defesa do direito à terra, à alimentação saudável, ao meio ambiente, à moradia, à saúde, ao saneamento básico, à construção de escolas, a vagas nas creches, a cotas raciais e sociais, à cultura, ao lazer e ao esporte. Realiza nos territórios a resistência e o enfrentamento à normalização das mortes por coronavírus, fome, doenças erradicadas, balas perdidas e certeiras; contra os genocídios do passado e do presente; contra o racismo, o feminicídio, a LGBTfobia, o capacitismo, o epistemicídio e a história única.

O movimento Ocupa a Cidade é fundamentalmente um movimento de aquilombamento político-pedagógico e cultural pelo direito integral à educação na cidade que ainda não é uma garantia para todas e todos. Reúne educadoras e educadores, coletivos sociais e culturais, artistas e ativistas que pensam e gestam nos territórios concepções insurgentes e inovadoras de educação, comprometidos com a emancipação e descolonização do pensamento e com a construção de uma sociedade mais justa, humana, fraterna, igualitária, livre de opressões e exploração.

Após o evento de junho, o movimento segue com sua pauta de aquilombamento, organizando intervenções pontuais sobre a conjuntura geral e cursos em parceria com

²⁵ Discutido pelo camaronês Achille Mbembe, o conceito necropolítica consiste, entre outras coisas, no poder em ditar quem pode viver e quem deve morrer.

universidades, mas também se fortalecendo nos territórios, ampliando ações pedagógicas, provocando intersetorialidade e interterritorialidade; articulando agentes de saberes, universidades e escolas para pensar formação autônoma, coletiva e continuada. O Movimento pretende no início de 2021 organizar o seu primeiro Congresso sobre educação e territórios de direitos.



Acervo: Ocupa a Cidade.

Referências

ARROYO, Miguel. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BORN, Bárbara. *Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DUTRA, André. *Memórias de educadoras sobre a gestão Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

HAESBAERT, Rogério. Sociedades biopolíticas de in-segurança e des-controle dos territórios. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA*, 7., 2007, Niterói. . *Anais ...* Niterói: [s. n.], 2007.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, n. 32, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

REDE NOSSA SÃO PAULO. *Mapa da desigualdade 2019*. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/Mapa_Desigualdade_2019_tabelas.pdf. Acesso: 08 out. 2020.

SÃO PAULO (Município). *Ato nº 767 de 09 jan. 1935*. Cria o serviço municipal de jogos e recreio para crianças. São Paulo: [s. n.], 1935.

SÃO PAULO (Município). *Decreto nº 370 de 07 de fevereiro de 1956*. Dispõe sobre a criação de unidades do ensino primário, no município da capital, 1956. São Paulo: [s. n.], 1956.

SÃO PAULO (Município). Portaria SME nº 4.903, de 01 de outubro de 2007. Dispõe sobre a realização da Prova São Paulo 2007 nas Unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. *Diário Oficial da Cidade*, São Paulo, 2007a.

SÃO PAULO (Município). Portaria SME nº 5.403, de 16 de novembro de 2007. Reorganiza o Programa Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal. *Diário Oficial da Cidade*, São Paulo, 2007b.

SÃO PAULO (Município). Portaria SME nº 6328 de 27 setembro de 2005. Institui para 2006 o Programa “Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal” nas escolas municipais de Ensino Fundamental e escolas municipais de Ensino Fundamental e Médio. *Diário Oficial da Cidade*, São Paulo, 2005.

SÃO PAULO (Município). *Programa Mais Educação São Paulo*: subsídios 5. A Supervisão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: a gestão educacional em uma perspectiva sistêmica. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SANTOS, Milton *et al.* *Território, globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1998.

PRONI, Marcelo; CUNHA, Estela (org.). *Mapa da Juventude da Cidade de São Paulo*: relatório final. Campinas: Unicamp, 2014. Disponível em: https://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/u60/mapa_da_juventude_da_cidade_de_sao_paulo.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

* **Lívia Freitas** é supervisora de escola na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

E-mail: liviale@uol.com.br

** **Solange Amorim** é supervisora de escola na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

e-mail: solangeamorim@hotmail.com

POÉTICAS PERIFÉRICAS

*Suzi Soares – Sarau do Binho**

Eu me chamo Suzi Soares, sou produtora cultural na zona sul de São Paulo. Trabalho com o Sarau do Binho há mais de 20 anos e sou também produtora e organizadora da FELIZS, que é a Feira Literária da zona sul, que neste ano, agora em setembro, realizou a sua 6ª edição. O Sarau do Binho acontece semanalmente no Espaço Clariô, em Taboão da Serra, e na Praça do Campo Limpo, uma vez por mês.

Há muitos anos, quando começamos os trabalhos de Sarau e da FELIZS, aqui na zona sul, as pessoas não conheciam o que era. Professores e professoras desconheciam o nosso trabalho, bem como os e as estudantes. Isso se refletia na participação das pessoas que frequentavam e participavam do sarau que eram, em sua maioria, artistas, escritores, poetas, músicos e artistas de várias linguagens – mas não tínhamos uma aproximação com a área da Educação. Interessa aqui considerar a importância dos diálogos extramuros que, ainda sem saber objetivamente, estavam sendo construídos a cada encontro pelo espraiamento das propostas e das falas que dali surgiam e reverberavam.

Depois de algum tempo de trabalho, começamos a ter um reconhecimento por seu valor relacionado ao incentivo e ao prazer pela leitura. Trata-se do gosto pela leitura e não ao hábito, pois a leitura não tem que ser um hábito, ela tem que ser um prazer, afinal, quando a gente sente prazer, a gente quer fazer novamente, e entendemos que um hábito nem sempre é uma coisa boa, né?

Eis que as escolas surgem em nossas vidas por outras vias e formas de compreendê-las, como espaço transformador e de vida. Nós começamos a ir para as escolas da região fazer saraus e a receber muitos convites de professoras e estudantes. Acredita-se que isso se apresentava como resultado das práticas já empreendidas e de processos embrionários iniciados nos Saraus por seus e suas frequentadores. A partir daí muitas escolas começaram a criar os seus próprios saraus com autonomia desses estudantes. Muitos deles, que conhecemos nas escolas, hoje nos acompanham nos saraus que são feitos em diferentes lugares da cidade.

Disto derivou um projeto com as escolas, recebendo apoio do Sesc Campo Limpo, chamado Matéria Poética. Esse nome surgiu de uma reflexão: se a gente tem nas escolas as

disciplinas escolares ou matérias escolares chamadas de matemática, português, ciências, sociologia, dentre outras, por que não ter uma matéria de poesia? Por que não termos e alimentarmos uma matéria ligada às artes e à poesia, principalmente? Desta pergunta surge a elaboração e materialização do projeto que nos leva às escolas da periferia, escolas públicas da zona sul. Realizamos o sarau nas escolas, uma grande parceria com professoras e professores o que é muito importante para seu desenvolvimento e continuidade. E os alunos participam desse sarau com a gente na escola.

Quando nós terminamos um ciclo de 5, 6 escolas, nós levamos estes alunos para unidade do Sesc Campo Limpo, que envia ônibus e tudo, e os alunos vão se apresentar no palco do Sesc com os poetas do Sarau do Binho. É um momento muito importante para eles, um momento de autoestima, de valorização pelos seus talentos que muitas vezes são desconhecidos na escola, cuja dinâmica não fomenta outras formas de relação entre os estudantes e profissionais que atuam nesses espaços.

Acreditamos que esse projeto desenvolvido na escola favorece e nutre a presença de estudantes, meninos e meninas, por vezes invisibilizados e pelos mais diferentes motivos. São aqueles e aquelas tidos como indisciplinados, os que não aprendem e se saem mal em exames e avaliações, que faltam às aulas ou comparecem à escola pelo seu espaço de socialização e não exatamente pelo que apresenta como currículo oficial, tantas vezes, distante de todos. Quando proporcionamos a oportunidade delas e deles estarem num palco para se apresentarem, eles mostrarão coisas para seus e suas colegas, professoras e professores que ninguém conhecia, que passava despercebido aos olhos menos atentos.

São talentos ali que estão guardados nas escolas e eles vão desabrochar, às vezes, com o sarau. Com isso, escola passa a ter um olhar diferente também para esses e essas estudantes. Passam a ser vistos por suas capacidades, seus talentos escondidos e suas possíveis contribuições que não são consideradas no espaço escolar. Essa atividade vem sendo realizada há 5 anos. Neste ano, infelizmente, devido à pandemia, não fizemos presencialmente, mas garantimos a atividade on-line. Houve um encontro de forma virtual, uma experiência nova, foram 8 escolas da zona sul envolvidas no trabalho.

Para nossa alegria, temos uma demanda muito grande de escolas que querem participar desse projeto que fazemos uma vez por ano. Então, a cada ano, tentamos variar as escolas, tem escolas que pedem muito para voltarmos, mas, às vezes, não conseguimos atender. Além desse projeto com o Sesc, vamos muito também às escolas, mas não de forma remunerada porque sabemos que as escolas têm muita dificuldade com isso, mesmo assim nós o realizamos.

Fazemos chegar às escolas os livros dos nossos autores, que têm uma linguagem que consegue se aproximar mais desses alunos porque fala diretamente do que eles vivem, dos seus bairros, das suas praças, das suas vielas, do seu cotidiano...

A realidade apresentada nos livros é muito próxima dos nossos autores e desses alunos, então há uma identificação imediata quando eles leem esses livros. O *rap* aproxima-se dos e das estudantes que não gostam de ler e que tinham dificuldade com a leitura. Observamos que o *rap*, a poesia e a música conseguem despertar o interesse e o gosto pelos livros, o que tem colaborado na construção do prazer pela leitura e pelas manifestações culturais destes estudantes. Nós encontramos estudantes na rua. Avaliamos que isso seja importante e positivo, pois eles encontram os autores e as autoras e desmistificam a autoria, isso não é legado apenas dos mortos, os autores e as autoras estão vivos, produzindo, alimentando-se, vivendo entre esses estudantes na comunidade e têm livros publicados.

O que sabemos é que, a partir desse movimento de saraus existente em todas as regiões periféricas de São Paulo, houve uma aproximação muito maior com a Educação, com as escolas que replicam e reivindicam essas práticas. Percebe-se, em torno das regiões em que são feitos os saraus, certa construção de redes de relações entre pessoas moradoras destes bairros, estudantes e profissionais que atuam nas escolas. O fortalecimento dessas redes ocorre, em especial, quando os autores e as autoras vão para as escolas dialogar. Mesmo que os nossos livros não cheguem às grandes livrarias, eles estão chegando às mãos dos leitores, dos pequenos leitores, das escolas das periferias. Então é esse trabalho que estamos desenvolvendo aqui.

Chegamos à FELIZS, que é a Feira Literária da zona sul realizada há anos, seu objetivo é o fortalecimento da produção cultural da zona sul a partir de reflexões sobre movimentos culturais existentes nas periferias e pouco vistos ou conhecidos. A ideia inicial era agregar num único espaço esses diferentes grupos e dinâmicas. Em 2020, foi mantida de forma não presencial. A idealização da feira surge com o Sarau do Binho, mas como diz o poeta: “Uma andorinha só não faz verão, mas pode acordar o bando todo”. É necessário e importante juntar muitas pessoas e nutrir os grupos já existentes. É um grande evento que acontece na zona sul anualmente no mês de setembro reunindo milhares e milhares de pessoas. Conversas com escritores e escritoras, contação de histórias, debates envolvendo diferentes pessoas e formações preenchem dias e dias desta feira literária. Fica o convite para que conheçam nosso trabalho, por meio de nossas redes sociais: *Facebook*, *Youtube Sarau do Binho* e *Instagram*.



Durante o período mais tenso da pandemia, pude observar a importância desses movimentos culturais das periferias. Muitos destes grupos, de todas as regiões da cidade, movimentaram-se no sentido de atender à população mais pobre do entorno do seu espaço, com cestas básicas e itens de higiene e limpeza. Foi possível, mais uma vez, formar uma forte rede, mas desta vez de solidariedade, coisa que seria obrigação do Estado, e são estes grupos que estão fazendo até hoje.

Realizar a FELIZS de forma virtual foi um grande desafio e enfrentamos diversas dificuldades, principalmente tecnológicas. Uma grande preocupação foi de como fazer com que nossa programação chegasse aos professores e estudantes, como em todos os anos. Então realizamos cerca de 10 atividades com autores, contadores de histórias e oficinas para este público, para não deixar de incluí-los em nossa programação. Foram comprados livros dos nossos autores para serem enviados via Correios para compor o acervo das bibliotecas das escolas.

A exclusão das tecnologias e o que elas podem fornecer nesse momento da pandemia é preocupante. Muitos artistas já na faixa dos 60 anos, que costumavam circular pelos eventos culturais e literários da cidade, tiveram que ficar presos dentro de suas casas e muitos deles não têm esse conhecimento tecnológico para participarem das atividades virtuais. Isso os deixou muito tristes, segundo relatos de seus familiares. Nem sempre tem um filho ou um neto por perto para auxiliá-los ou para criarem situações em que eles possam interagir. É muito triste ver

isso e ainda sem saber quando poderemos voltar às nossas rotinas. O que sabemos é que as desigualdades ficaram mais escancaradas exigindo de todas, todos e todes formas diferentes de participação e muita reflexão sobre as atuais condições do país e das periferias. Sabemos, contudo, que das redes fortalecidas têm derivado muita solidariedade em que grupos têm fornecido, com a literatura, ricas formas de pensar e alimentar corpo e alma. A solidariedade que vem de baixo tem nos mantido de pé e nos fortalece. Reforçando o que já foi escrito: “Uma andorinha só não faz verão, mas pode acordar o bando todo” e assim seguimos na busca por acordar e fortalecer o bando todo.

* **Suzi Soares** – *Sarau do Binho*. E-mail: suzisoares@gmail.com

COOPERIFA

Lu Sousa*

“Aqui na Cooperifa a poesia desce do pedestal e beija os pés da comunidade”



Sou Lu Souza e pretendo apresentar algumas das atividades da Cooperifa e seus desdobramentos no cotidiano de moradoras e moradores da zona sul da cidade de São Paulo e de outras regiões cujas pessoas estão se aproximando de nós. Antes, trago um pouco de minha história e a do bairro, da zona sul de São Paulo, história que se entrelaça à minha vida. Cheguei à Cooperifa em 2004, por meio da escola na qual fui lecionar, que fica próxima ao Bar do Zé Batidão, na rua Bartolomeu dos Santos, 797, no Jardim Guarujá, localizado no distrito do Jardim São Luís, vizinho do Jardim Ângela, no extremo sul da zona sul.

Apresento um mapa da cidade de São Paulo para situar as leitoras e os leitores distantes da cidade e do bairro e convidar a todas, todes e todos a estar conosco atravessando regiões e bairros que convenciamos dizer “são longe”. Qual referência usamos para pensar e sentir as distâncias? Eis aqui um convite ao prazer do encontro e das atividades compartilhadas entre

nós, quem sabe, construindo afetos e alterando a forma solitária com que tantas vezes nos relacionamos com a cidade e com os outros. Optou-se por não tratar como texto teórico e sim pela apresentação de um relato de nossas práticas como a provocar diálogos e práticas futuras.



Após esse primeiro encontro, aqui mencionado, ao retornar ao bairro, depois de alguns anos, o cenário mudou um pouco, mas muitas pessoas permaneceram por lá. O sarau proporcionou o reencontro com várias amigas e amigos que tinham se perdido no tempo, talvez houvesse ali e de modo embrionário o princípio de tantos encontros, não somente meus, mas de quem frequentasse esse espaço-lugar de tantos.

O Sarau da Cooperifa, idealizado pelo poeta Sérgio Vaz e Marcos Pezão, acontece todas às terças-feiras (durante muitos anos foi às quartas), desde 2001, e o silêncio é uma prece para que haja uma troca entre os frequentadores em ouvir e declamar poesias. Semanalmente, o sarau reúne aproximadamente entre 200 a 300 pessoas. Estabelece um horário, em respeito à

comunidade, das 20h30 às 22h30, pois no entorno moram trabalhadores, trabalhadoras e estudantes, que despertam cedo para atravessar a cidade e cumprir sua jornada diária.

Durante o ano, são realizados vários eventos pela Cooperifa: no sarau, nas escolas e em espaços comunitários. Destaco que várias escolas têm participado e de diferentes modos e condições, o que reforça a ideia da “poesia que beija os pés da comunidade” e, poderia afirmar, amplia possibilidades de compreender o mundo vivido e imaginado. Iniciamos o ano de 2020 com o Prêmio Cooperifa, no qual foram homenageados vários projetos e pessoas da comunidade. Em março, no sarau, foi a vez de premiar várias mulheres periféricas que atuam em diversas áreas.

No mês de abril, todos os anos, ocorre o Poesia no Ar – no qual, durante o sarau, as pessoas escrevem uma poesia, amarram no balão de gás e, no final, numa contagem regressiva, todos soltam sua poesia no ar; o céu fica coberto de poesia, em média uns 500 balões, transformando-se na noite mais linda de São Paulo.



O Cinema na Laje, outra iniciativa da Cooperifa, exhibe filmes dos cineastas das periferias que contam histórias do bairro e do povo invisível desse território, esquecido pelos governantes. Sempre com incentivo à leitura, acontece também a Chuva de Livros. Durante o sarau, são pendurados livros em varais, e, no final, são distribuídos aos presentes. No decorrer do ano, também são realizados saraus nas escolas, com o objetivo de aproximar os estudantes de poetas vivos e da literatura periférica. Muitos poetas, escritores e *rappers* lançam os trabalhos no Sarau da Cooperifa, na sua maioria produções independentes. Sempre no mês de outubro, acontece a Mostra Cultural da Cooperifa. Em 2019, na sua 12ª edição, foram 48 eventos em

nove dias, que foram apresentados em escolas públicas, praças, Fábrica de Cultura do Jardim São Luís, Sesc Campo Limpo e campos de várzea da região.



Sérgio Vaz, poeta e um dos idealizadores do Sarau da Cooperifa, sempre teve o sonho de trazer para a periferia as artes que, diversas vezes, aconteciam somente “da ponte pra lá”, numa expressão de que a vida acontecia em outros lugares da cidade e que o longe precisa ser repensado e transposto. Na sua inquietação, convidou alguns coletivos para, em outubro de 2007, realizar a Semana de Arte Moderna da Periferia, com interesse de mostrar os artistas periféricos e apresentar suas produções.

No ano seguinte, criou a Mostra Cultural da Cooperifa, seguindo com entusiasmo de trazer as diversas manifestações artísticas e dar visibilidade à arte e aos artistas da periferia, que não tinham oportunidade de mostrar seus talentos artísticos. Não satisfeito, criou o projeto da Várzea Poética, por meio do qual a Cooperifa patrocina os uniformes dos times e, em troca, os jogadores e familiares são convocados a frequentar o sarau. Com esse projeto, nós, as mulheres, sentimos que o sarau se tornou mais um espaço de desconstrução do machismo, tão enraizado nos campos de futebol e fora deles. Os dois times femininos da várzea encontram, no sarau, um espaço acolhedor, para revelar o preconceito que sofrem, na atuação do esporte e se expressar por meio da poesia.



Neste espaço, de efervescência poética, as palavras são expressões de combate aos preconceitos e denúncias ao descaso social, desse povo lindo e inteligente que vibra a cada manifestação artística durante o sarau. O microfone é aberto, e a palavra é reverenciada; portanto, o silêncio é sempre retomado para que todos sejam compreendidos em suas apresentações.

O Sarau da Cooperifa é um espaço dentro de um bar, onde transitam as pessoas da comunidade e de muitos outros lugares. Fazer parte da história da Cooperifa, da organização do sarau e dos eventos que são realizados durante o ano, junto com Sérgio Vaz, Rose Dorea, Cocão, Jairo Periafricana, Márcio Batista e tantos outros e outras que colaboram para que tudo aconteça, é de uma importância e de uma aprendizagem tamanha e, ao mesmo tempo, motivo de muito orgulho.

Para finalizar e reforçar o que já foi escrito:

O Sarau da Cooperifa é quando a poesia desce do pedestal e beija os pés da comunidade.

A Periferia nos une pela dor, pela cor e pelo amor.

É tudo nosso.

Uh, Cooperifa! Uh, Cooperifa!

* **Lu Sousa.** E-mail: lucimanm@gmail.com

MEMÓRIAS DA BRASILÂNDIA

*Sonia Regina Bischain**

Histórico

Para entender o surgimento do Sarau da Brasa²⁶, na região da Brasilândia, zona norte de São Paulo, é essencial contar um pouco da construção deste distrito, pois foi a partir dessas histórias combinadas às lutas de seus moradores que nasceu o Sarau como mais um espaço de resistência e existência do povo da periferia.

A Brasilândia fica próxima à Serra da Cantareira. É uma região montanhosa, cheia de pedras, vales e rios (Bacia Rio das Pedras). Dizem por aqui que a Brasilândia foi fundada em 24 de janeiro de 1947. Isso não revela toda a verdade sobre a sua origem. Nessa época, Brasilândia era apenas uma pequena vila da Freguesia do Ó. O caminho dos bandeirantes, pelo rio Tiete, interior adentro, à procura de ouro (busca essa que começou pelo Pico do Jaraguá) passava pela Freguesia do Ó – uma das mais antigas vilas de São Paulo –, um local de descanso e abastecimento de suas mulas. Fundada por Manuel Preto, um bandeirante, que escravizava indígenas e negros, desbravador de terras desde o Rio Grande do Sul até que ele se estabeleceu na Freguesia do Ó, em 1580. Entre os anos de 1580 e 1600, na região da Freguesia do Ó, havia grandes fazendas de negros escravizados. Muitos deles fugiam em direção à Serra da Cantareira.

Já no início do século XX, existiam por aqui chácaras, sítios e canaviais, em que os donos construíram suas sedes e em volta delas moravam os seus trabalhadores e habitavam famílias de negros descendentes de africanos escravizados, citados acima. Moravam também operários de pedreiras e de olarias (havia duas grandes pedreiras e três grandes olarias, na região) e trabalhadores de canaviais. Um antigo proprietário de terras, Brasília Simões (o nome Brasilândia foi uma homenagem a ele), era dono de canaviais e produtor, na época, da famosa cachaça Caninha do Ó, que começou a ser produzida em 1905.

Segundo relatos de meus avós, que chegaram por aqui pouco antes de 1947, vindos da Vila Nova Conceição, onde moravam em um cortiço, ao lado de mansões da família do político Paulo Maluf e do ator e cineasta Amácio Mazzaropi, mas, com a proposta de revitalização do

²⁶ Conheça mais sobre o sarau: <https://www.facebook.com/sarau.dabrasa/>. Entre em contato: tamborbrasa@gmail.com

bairro, os moradores desses cortiços foram expulsos da nobre região e algumas famílias vieram para a Brasilândia. Muitos, como os meus avós, foram morar na parte alta, ali não tinha água (hoje, Jardim Guarani). As mulheres, então, desciam o morro para buscar água e lavar as roupas na chamada Pedra da Nascente, onde tinha uma bica d'água. Nesse local, consolidavam as amizades, confidenciavam, desabafavam, riam e trocavam receitas. Chegavam na nascente e voltavam para casa carregando grandes trouxas de roupas equilibradas sobre a cabeça.

Em 1946, foi criada a Companhia Brasilândia de Terrenos e Construções Ltda., que oferecia tijolos e telhas produzidas em sua olaria e terrenos a serem pagos em doze prestações sem juros, para incentivar a compra dos lotes. Os primeiros moradores desse loteamento vieram da região central da cidade. Por conta do projeto do prefeito Prestes Maia de expansão e revitalização do centro (alargamento das avenidas São João, Ipiranga, Duque de Caxias, entre outras), foram demolidos as moradias populares e os cortiços, ocupados, em grande parte, por famílias descendentes de negros escravizados pelos barões do café.

A maioria da população local (aproximadamente setenta por cento) foi formada por afrodescendentes. Como todas as periferias das grandes cidades, teve uma expansão demográfica muito rápida e desordenada. Cresceu tanto que se separou da Freguesia do Ó. Brasilândia é, hoje, um dos cinco distritos mais populosos da cidade de São Paulo²⁷.

O Distrito Brasilândia tem muitas faces! Não só a face obscura, o avesso, esse reverso que a imprensa das grandes mídias, falada e escrita, preocupou-se em revelar desde a sua origem, noticiada de modo recorrente. Nas manchetes sobre a Brasilândia, figuram muitas histórias repletas de violência, roubos, assassinatos, tráfico de drogas, violência policial etc.

²⁷ Dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758. Acesso em: 10 out. 2020.

Nossas lutas e conquistas

A região sempre teve problemas de infraestrutura. Para além da violência noticiada, acontecem várias ações de solidariedade, união e luta dos moradores. Uma das primeiras lutas daqui foi por água potável. Depois vieram outras, por moradia (muitas casas foram construídas em regime de mutirão); regularização de loteamentos clandestinos; várias famílias vivem no alto dos morros em áreas de risco de desmoronamentos, outras em vales sujeitos a enchentes. Pessoas nessas situações sempre contaram com a solidariedade da comunidade.

Vários moradores começaram a participar das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), nos anos de 1970. As CEBs são comunidades da Igreja Católica que atuam apoiando diversas formas de ação coletiva, como movimentos reivindicatórios, lutas pelos Direitos Humanos, incentivo à participação em organizações populares. A maioria das lutas (que começaram desde a fundação da Brasilândia) foram organizadas por mulheres (em especial as mulheres dos clubes de mães, nas décadas de 70 e 80). As mulheres e grupos de jovens tiveram uma importante participação nas reivindicações por creches, postos de saúde, escolas, hospitais, pronto-socorro, linhas de ônibus, iluminação pública, coleta de lixo, limpeza urbana, desobstrução das ruas (bloqueadas por grandes pedras), possibilitando assim a entrega de gás, móveis e eletrodomésticos.

Na época, não existiam creches públicas por aqui e eram poucas as escolas. Para atender a essa demanda, entidades formadas por moradores ocuparam 27 salões paroquiais com crianças de famílias com alta vulnerabilidade social. Essas mulheres e jovens também participaram das grandes reivindicações ocorridas na cidade, como a luta contra a carestia, no final dos anos 70 e início dos anos 80. Sem espaços culturais na região, essas entidades, que eram administradas por voluntários/as, desenvolviam e incentivavam ações culturais como alfabetização de crianças, jovens e adultos, música, teatro, artes plásticas, artesanato, capoeira, enfim, diversas expressões artísticas e culturais. Algumas dessas entidades existem até hoje, como a Ação Comunitária Todos Irmãos (ACTI)²⁸.

Nosso bairro também ficou famoso por ser o berço da escola de Samba Rosas de Ouro, fundada em 1971. A escola surgiu da formação do bloco “Vai quem quer”, nascido entre 1963 e 1964.

Uma rua do Jardim Paulistano ganhou o nome de um grande lutador pela região, o padre italiano Ivo Paoloni. Ele chegou no Jardim Carumbé em 1973, e sua vida no Brasil foi

²⁸ Veja mais em: <http://acti.org.br/>

uma luta incansável junto aos moradores da Brasilândia, especialmente do Jardim Damasceno e Carumbé. Em 1983, uma forte tempestade colocou abaixo o morro onde se ergueu o Jardim Damasceno. O Pe. Ivo foi o principal organizador e lutador junto aos órgãos oficiais pela reconstrução do bairro. Toda a região sofria com a falta de água, e no caso do Damasceno e Carumbé, só duas bicas d'água atendiam de forma precária as necessidades da população.

Nesse sentido, a imensurável ajuda dos padres Ivo e Alberto (esse do Jardim Rincão e Jardim Vista Alegre), ao abrir poços artesanais e instalar torneiras em frente às igrejas dessas três vilas, foi imprescindível até que com suas lutas os moradores conseguissem fazer com que os órgãos públicos fizessem chegar água potável na região. É preciso lembrar, também, que a primeira escola do Jardim Damasceno e do Jardim Carumbé foi obra do Pe. Ivo que cedeu as dependências da igreja e contou com a ajuda de voluntários para dar aulas, enquanto lutavam por uma escola e creches públicas, que só foram construídas em 1981.

Muitas reivindicações foram conquistadas a partir dos anos de 1980, por exemplo, o primeiro pronto-socorro, depois de uma manifestação de populares durante o Governo Itinerante de Paulo Maluf. Os moradores, ao se dirigirem à antiga Regional Freguesia do Ó, próxima ao largo do Clipper, foram recebidos com bombas e cassetetes, num evento que ficou conhecido mundialmente como Pancadaria do Ó²⁹, e em função da grande repercussão negativa para o Governo, a população conquistou o pronto-socorro 21 de Junho (nome dado em homenagem à data em que ocorreu a pancadaria), localizado na Avenida João Paulo I, além de creches, posto de saúde, duas linhas de ônibus e asfaltamento de algumas ruas.

O sarau da brasa – literatura e cultura na brasilândia

O Sarau da Brasa surge nesse ambiente, de tantas necessidades e lutas. No ano de 2008, um grupo de jovens resolve fundar o Sarau da Brasa. Esses jovens, filhos e netos de moradores engajados nas lutas do bairro, sempre quiseram criar um Centro Cultural na Brasilândia, pois aqui não existiam espaços culturais – e era preciso se deslocar até o centro da cidade para ter acesso à arte e ao lazer –, mas não tinham um local nem condições financeiras para bancar um aluguel. Depois de visitarem um projeto do escritor Ferréz e conhecerem a Cooperifa e o Sarau do Binho, na zona sul, e o Sarau Elo da Corrente, em Pirituba, perceberam que dava para fazer um Sarau na Brasilândia. Esses saraus aconteciam em bares das periferias. Não precisaria ter dinheiro. O Sarau da Brasa foi o quarto sarau a surgir nas periferias de São Paulo. Estava criado o Coletivo Cultural Poesia na Brasa. Começamos nossas atividades em julho de 2008.

²⁹ Veja mais em: <https://www.youtube.com/watch?v=FcgGboLGRlc>.

Já nesse primeiro ano, em 2008, fomos contemplados com o edital da prefeitura, o VAI – e também no ano seguinte. Com a verba desses dois editais, recebidas em 2009 e 2010, publicamos oito livros. O primeiro livro foi uma obra dupla das escritoras Sonia Bischain e Bárbara Lopes, o livro *Rua de trás: poemas e prosa de um eu*. Na sequência, o coletivo organizou uma antologia literária, da qual participaram 47 autores, todos frequentadores do sarau. O terceiro livro, lançado em 2010, foi o *Nem tudo é silêncio*, romance de estreia de Sonia Bischain. O livro trazia memórias da vila Brasilândia e possibilitou aos mais antigos se reencontrarem com suas próprias histórias e aos mais novos poder conhecer uma Brasilândia que já não existia mais. Foi publicado também o livro *Roube-me, por favor*, que contou com a contribuição de um autor da Brasilândia, Henrique Godoy, e duas autoras da zona sul, Lids Ramos e Carolzinha Teixeira.

O Sarau da Brasa organizou e publicou uma obra que contava com a presença de quatro mulheres do bairro, de gerações diferentes e que juntas construíram seu livro: *Império Lampinbo*, de Elaine Pessotti, Luciane Matos, Soraia Lima e Vanessa Rodrigues. Com ilustrações de Carolzinha Teixeira e revisão e diagramação de Sonia Bischain, o livro *Império Lampinbo* foi uma obra toda confeccionada por mulheres, o que tornou ainda mais forte o diálogo sobre a importância da participação das mulheres nos movimentos culturais de periferia. A maior parte dos escritores publicados pelas editoras são homens, brancos, de classe média para cima³⁰, ou seja, autores conhecidos, de venda garantida (segundo suas avaliações). Então, publicar livros de mulheres, de literatura negra, de autores periféricos, de LGBTs e dar oportunidade a um autor periférico de lançar um livro é uma das mais importantes ações do Sarau da Brasa.

Com suas raízes firmadas no bairro de Vila Brasilândia, o Sarau da Brasa não poderia deixar de homenagear esse bairro, o livro *Coletivo 8542*, escrito por oito autores, faz referência a uma das linhas de ônibus mais conhecidas do bairro: a linha Brasilândia/Correio 8542.

Para finalizar as publicações o coletivo foi até a cidade de Franca, conhecer o grande poeta Carlos de Assumpção, uma referência na literatura negra brasileira, propondo ao poeta que fosse organizada, na Brasilândia, uma antologia com toda a sua obra. Carlos de Assumpção autorizou e, em novembro de 2009, foi lançado o seu livro *Tambores da noite*. Foram três dias de lançamento com a presença do poeta, que na época estava com 82 anos, e aconteceram no Sarau da Brasa, no Sarau Elo da Corrente, em Pirituba, e no Centro Cultura da Juventude Ruth Cardoso, na Vila Nova Cachoeirinha.

³⁰ Conforme pesquisa da Professora Regina Dalcastagnè, da UnB, publicada no livro *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Lançado em 2012.

Também foram publicados livros por iniciativa própria ou com ajuda financeira de coletivos parceiros, sem dinheiro público, entre eles o livro *Nós somos todos iguais?*, com poemas escritos por crianças e jovens do Abrigo Casa das Expedições.

O Sarau da Brasa continuou publicando livros, quatorze ao todo, e segue articulando e fomentando a literatura nas bordas das cidades. Nesses doze anos, parte dos muitos livros produzidos pelo Sarau da Brasa foram distribuídos gratuitamente em bibliotecas, escolas Estaduais da região, Centros Educacionais Unificados e Escolas Técnicas Estaduais.

Os saraus ressignificaram o espaço “bar” nas periferias, antes um local frequentado apenas por homens, onde havia muita bebida alcoólica, jogos e comumente aconteciam brigas e violências. Exposições de fotos e artes plásticas, de artistas de vários bairros de São Paulo, são atividades frequentes do Sarau da Brasa, que sempre esteve aberto a todo tipo de expressão artística da região, cabe nele toda arte.

O Sarau existe há mais de 12 anos. Todas as atividades literárias são organizadas e exercidas por todo o coletivo de forma igualitária e voluntária. São cinco os organizadores: Samanta Biotti, poetisa e produtora cultural; Chellmí (Michell da Silva), pedagogo, grafiteiro e ativista cultural, autor do livro de poesias *Explodindo os cofres dos meus versos*; Sidnei das Neves, psicólogo e produtor cultural; Vagner Souza, poeta e produtor cultural, autor do livro de poesias *De lágrimas, revides e futuros*, e Sonia Regina Bischain, escritora, fotógrafa e *designer* gráfica.

O Sarau da Brasa começou fazendo saraus quinzenais em um bar na Rua Parapuã (a principal via do Bairro), o Bar do Cardoso. Dez meses depois, mudou-se para o Bar do Carlita, próximo à Escola João Solimeo, onde permaneceu durante 7 anos e só saiu devido às obras do futuro metrô da Brasilândia, o local foi demolido. Continuou suas atividades no Goiabeira’s Bar (o Bar da Elaine), onde se manteve durante três anos. Em julho do ano passado, 2019, mudou para a sede do Samba do Congo, um grupo parceiro, que divulga o samba de raiz do estado de São Paulo. O sarau acontece uma vez por mês. Com o isolamento social, devido ao coronavírus, os saraus e *lives* têm acontecido pelas redes sociais. Além dos recitais de poesias, os organizadores programam entrevistas com artistas, educadores e escritores da Brasilândia e com frequentadores dos muitos saraus de São Paulo.

O Sarau da Brasa, durante três anos, participou do projeto municipal Veia e Ventania, realizado na Biblioteca Afonso Schmidt, na Vila Cruz das Almas, com crianças do entorno da biblioteca. Para esse projeto, foi formada a *Trup* Literatura Andante (em parceria com o Sarau Elo da Corrente), criando personagens do imaginário infantil com vestimentas e linguagem própria, com representações teatrais, musicais e contação de história.

Em 2013, o Sarau da Brasa, em parceria com o Sarau Elo da Corrente, organizou o 1º Seminário de Literatura Periférica, convidando escritores, educadores e artistas das periferias de São Paulo, para um amplo debate, realizado no Centro Cultural da Juventude Ruth Cardoso. Participou, também, de inúmeras outras atividades no Centro Cultural da Juventude, como saraus, feira do livro, debates, palestras, saraus com coletivos parceiros etc.

Os frequentadores do sarau, no início, eram muito mais parceiros de outros saraus, mas também havia a participação de alguns moradores e jovens do bairro. Aos poucos, professores, alunos e moradores de todas as idades e muitas mulheres (que antes nem pensavam em frequentar um bar) foram aparecendo e, inclusive, pais e mães começaram a vir e trazer seus filhos pequenos. Foi criado um espaço para crianças e uma biblioteca, nomeada Biblioteca Carlos de Assumpção³¹, em homenagem ao poeta negro, citado anteriormente, que hoje está com 93 anos.

O acervo da biblioteca é composto por livros de adultos e, nas prateleiras mais baixas, livros infantis. E já tem criança lendo poema no Sarau, cantando musiquinha, é muito edificante acompanhar os frutos desse trabalho feito em conjunto. A biblioteca é composta de livros doados por amigos e participantes do sarau. Para adquirir um livro, não tem burocracia. É só escolher um livro e levar para ler. Pode devolver depois de lido ou ficar com ele se desejar e trazer outro no lugar, se possível.

A literatura dos Saraus proporcionou aos integrantes participar em eventos culturais em Fábricas de Cultura, Centros Culturais, Sesc, Virada Cultural e muitos lugares antes não imaginados, por exemplo, outras cidades e estados do Brasil e eventos internacionais como a 40ª Feira Internacional do Livro, em Buenos Aires, na Argentina, em 2014; 21ª Feira Internacional do Livro do Zócalo, na Cidade do México, no México, em 2014; 4º Festival Internacional de Poesia Hablada, em Havana, em Cuba, em 2015; 5ª Primavera *del libro*, em Santiago, no Chile, em 2016.

Há quase vinte anos, esse movimento de saraus se espalhou pelas periferias de São Paulo, pode-se dizer que é um movimento cultural diverso e intenso, de organização horizontal, em que todos têm a oportunidade de apresentar a sua arte. É um movimento que valoriza nossas raízes, resgata nossas memórias, seja escrevendo um livro, um cordel, dançando um jongo, um maracatu, fazendo um grafite, fotografando, cantando um *rap*, organizando uma roda de samba. Enfim, um movimento riquíssimo, que conquistou pessoas de todas as idades e tem incentivado crianças, jovens e adultos a ler, escrever e apresentar em público a sua arte.

³¹ Saiba mais sobre o autor em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/180-carlos-de-assumpcao>.

Muitos saraus e coletivos surgiram espelhados na atuação do Sarau da Brasa, assim como o Sarau da Brasa se espelhou no Sarau do Binho e na Cooperifa.

No final de 2019, o Sarau da Brasa foi contemplado com a 4ª Edição do Fomento à Cultura da Periferia de São Paulo. As atividades propostas no nesse projeto são: criação de um vídeo/documentário sobre o Sarau da Brasa; publicação de um livro com histórico do bairro e textos que abordam questões de saúde, infância, educação e a importância e o papel do Sarau na comunidade; publicação de uma Antologia com poemas e contos dos participantes do Sarau; um projeto com crianças de oficina de feitura de livro artesanal e contação de história, incentivando as crianças a fazer seu próprio livro e praticar a escrita; uma biblioteca infantojuvenil itinerante e o projeto A Memória Vive, em que um morador antigo é convidado para contar histórias sobre o bairro e sobre suas experiências pessoais.

Hoje, devido ao isolamento social, algumas dessas ações estão sendo realizadas por meio de *lives*, entre elas o Sarau e A Memória Vive. O mesmo deve acontecer em breve com as oficinas de livros e contação de história, que serão ministradas por meio de videoaulas; a primeira será realizada em parceria com o Serviço de Proteção às Vítimas de Violência (SPVV), que atende crianças na região. Com a ajuda do SPVV, serão entregues às crianças atendidas *kits* com o material (papel, tinta, tesoura e pincel). Todos têm que aprender e se adaptar a estes novos tempos.

Nossas parcerias

Desde o início, firmamos muitas parcerias, criamos uma rede de colaboração entre os saraus da cidade. Nossos parceiros mais próximos são: o Sarau Elo da Corrente, de Pirituba; o Samba do Congo, do Morro Grande – neste ano de 2020, o Sarau da Brasa foi homenageado pelo Samba do Congo em seu bloco carnavalesco, o Condão do Congo, com direito à marchinha e tudo; o Projeto Espremedor, da Vila Terezinha; o Sarau Segunda Negra, de Taipas; a Quilombaqui, de Perus; o Sambaqui, do Jardim Guarani.

Temos muitas parcerias também com *rappers*, grafiteiros, grupos de dança, de teatro, artistas plásticos, cordelistas, grupos afro, grupos LGBTs, entre outros. E parcerias com coletivos de outras regiões de São Paulo, como Sarau do Binho, Cooperifa, Sarau Perifatividade, Sarau dos Mesquiteiros, Poetas do Tietê, entre outros.

Solidariedade em tempos de covid-19

O Sarau da Brasa desenvolveu, durante esses 12 anos, muitas ações solidárias junto à população, como campanhas de arrecadação de alimentos, roupas e utensílios domésticos, por

ocasião de incêndios em favelas da região. E, agora, durante esta pandemia, não podia ser diferente. Diante desta crise que vivemos neste ano de 2020, a população das periferias não teve condições de fazer o isolamento social – muita gente junta, morando num espaço pequeno demais –, um dos maiores índices de mortes pela covid-19 aconteceu na Brasilândia. Muitos perderam o emprego ou tiveram sua renda mensal brutalmente reduzida, a maioria trabalha de maneira informal ou como autônomo (são vendedores ambulantes, domésticas, faxineiras, pedreiros, eletricitistas etc.).

Diante de tantas dificuldades enfrentadas pela população da Brasilândia, desde março, fizemos uma parceria com o Samba do Congo de arrecadação de cesta básica. Cadastramos 120 famílias da região e entregamos mensalmente a essas famílias cesta básica e produtos de higiene. No primeiro mês, entregamos também para uma das aldeias guaranis do Pico do Jaraguá. Depois, um parceiro nosso, do Sarau Segunda Negra, o Marcelo, continuou a atender a aldeia. Existe uma forte cooperação entre os coletivos, o mês que algum recebe muitas cestas, doa para os coletivos que têm uma lista de espera e não receberam o suficiente.

Muitos coletivos na região se empenharam nessa tarefa de socorrer a população em vulnerabilidade social. Muitos moradores participam também junto ao coletivo Brasilândia Nossas Vidas Importam e à Rede Brasilândia Solidária. Com esses outros dois coletivos, além da entrega de cestas, distribuimos máscaras – muitas são fabricadas e doadas por senhoras costureiras moradoras da região. Fizemos uma forte campanha de conscientização e orientação à população, produzindo faixas e as fixando em locais de grande acesso da população.

Além disso, escrevemos e enviamos ofícios aos governantes exigindo a abertura do Hospital Brasilândia, que estava pronto, mas fechado e depois abriu com apenas 30 leitos, então, enviamos novo ofício exigindo amplo funcionamento com capacidade total de leitos. Exigimos a reabertura do Hospital Sorocabana, na Lapa, há muitos anos abandonado. Solicitamos a dedetização das ruas nos lugares onde teve mais gente contaminada. Criamos uma rede de apoio a mulheres e crianças que sofrem violência nesse período de isolamento social. Participam dessas redes professoras/es, psicólogas/os, assistentes sociais, agentes de saúde, associações de moradores, músicos, artistas plásticos, grafiteiros e coletivos culturais. Enfim, são muitas pessoas e muitas ações.

E, como a gente diz por aqui: “é nós por nós”. Seguimos na luta.

* **Sonia Regina Bischai**. E-mail: soniabischain@hotmail.com

Rede social: <https://www.facebook.com/soniabischain>

EDUCAR EM COMUNIDADE: EDUCAÇÃO, COLETIVOS CULTURAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS (zona noroeste)

Marcia Cordeiro Moreira*

Aprendendo no percurso a fazer escolhas

Na trajetória profissional percorrida desde 1996, que envolve o trabalho na educação básica pública como professora na Rede Estadual de Ensino, diretora de escola e supervisora escolar no município de São Paulo em territórios de periferia, como os municípios de Francisco Morato e Franco da Rocha na Rede Estadual e os bairros de Perus e Parada de Taipas, na região Noroeste de São Paulo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, aprende-se que não há neutralidade possível na educação, que o tempo todo as decisões e ações envolvem posicionamentos e que estes afetam a todas as pessoas envolvidas.

Nas aprendizagens da experiência, como um ser histórico, que é e está sendo no tempo que é o seu, comprometido com a transformação da realidade e “capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele” (FREIRE, 1997, p. 17), compreende-se que a história de lutas da população e os movimentos coletivos que se auto-organizam constituem as marcas de cada território, aqui considerado na perspectiva de “*território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade [...] é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 1999, p. 8).

As culturas, as necessidades, as criações e as relações de poder que se estabelecem nos diferentes territórios estão presentes nas escolas, ainda que muitas políticas públicas desejem torná-las invisíveis.

A situação de extrema desigualdade social na cidade de São Paulo tem se revelado nos contrastes entre diferentes bairros da cidade convivendo lado a lado e evidenciado que o acesso aos direitos como habitação, saúde, educação, cultura, dentre outros estão longe de serem universalizados.

A Constituição Federal do país de 1988, em seus artigos 182 e 183, os quais se referem à política urbana, traz no processo de sua elaboração o conflito entre a ideia de planejamento urbano, hegemônica no texto aprovado, e a de reforma urbana, apresentada à época sob forma de Emenda Popular, que:

[...] defendia o reconhecimento da cidade autoconstruída pelos próprios trabalhadores e sua inclusão definitiva nos serviços e equipamentos urbanos, o combate à especulação imobiliária e a participação direta dos cidadãos nos processos de tomada de decisões sobre a política urbana. (ROLNIK, 2017, p. 234).

O *Mapa da Desigualdade Social* de 2019, organizado com dados oficiais do poder público na capital, apresenta dados referentes aos 96 distritos da cidade de São Paulo, evidenciando que a oferta de serviços de saúde, educação, cultura e esporte são insuficientes para atender aos direitos do conjunto da população e desiguais do ponto de vista dos distritos da cidade, como alguns dos aspectos que podem ser verificados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Desigualdades sociais na cidade de São Paulo

Aspecto analisado	Média da cidade	Distrito com pior resultado
Proporção de domicílios em favelas, em relação ao total de domicílios (%)	8,3	Vila Andrade 49,2
Pré-Natal Insuficiente: Proporção de nascidos vivos cujas mães fizeram menos de 7 consultas pré-natal (%)	18,4	Cachoeirinha 7,9
Mortalidade Infantil: Proporção de óbitos de crianças menores de um ano, para cada mil crianças nascidas vivas de mães residentes no distrito	10,5	Marsilac 24,6
Média de idade com que as pessoas morreram	68,7	Cidade Tiradentes: 57,3
Tempo de atendimento para vaga em creche (em dias)	106,9	Vila Andrade 260,9
Taxa de emprego formal, por dez habitantes participantes da PIA (população em idade ativa)	6,7	Cidade Tiradentes 0,2

com idade igual ou superior a quinze anos (%)		
Proporção de equipamentos públicos municipais de cultura, para cada cem mil habitantes	4,0	Em 23 distritos 0 (zero)
Proporção de livros infanto-juvenis disponíveis em acervos de bibliotecas municipais, para cada habitante na faixa etária de 7 a 14 anos	0,4	Em 45 distritos 0

Fonte: Adaptado de RNSP (2019).

Além dos dados acima, constata-se que 18 distritos não possuem leitos hospitalares, 6 não possuem Unidades Básicas de Saúde (UBS), 54 sem cinemas, 44 não possuem acervo de livros para adultos, 47 não têm museus, 44 sem acervo de livros infanto-juvenis, 53 não possuem centros culturais, casas e espaços de cultura, 52 distritos não possuem salas de show e concerto, 23 não oferecem equipamentos públicos de cultura/teatros, além de 11 que não oferecem equipamentos públicos de esporte. É possível ainda identificarmos que grande parte desses distritos corresponde às áreas periféricas da cidade.

Outros indicadores revelam o agravamento de problemas de violência, mortalidade, e vulnerabilidade social, associados à insuficiência de oferta de serviços públicos à população, do ano de 2018 para o de 2019: violência contra a mulher – feminicídio aumentou 181%; mortalidade por causas mal definidas aumentou 48%; violência contra a mulher – todas – aumentou 47%; mortalidade materna aumentou 15%; acidentes com bicicleta aumentaram 14%; atendimento nas creches municipais aumentou 14%; demanda atendida nas creches municipais aumentou 9%; mortalidade infantil aumentou 8%; pré-natal insuficiente aumentou 2%; Unidades Básicas de Saúde (UBS) aumentaram 2%; acidentes com motocicleta aumentaram 1%; acidentes com automóveis aumentaram 1%; museus aumentaram 0,6%; mortalidade por câncer aumentou 0,4%; equipamentos públicos de esporte igual 0%; favelas igual 0%.

Segundo D'Andrea (2020, p. 27) dados construídos pelo Centro de Estudos Periféricos, da Universidade Federal de São Paulo, com base no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE) de 2010 e na projeção realizada para 2020 pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano da cidade de São Paulo³², indicam que, na distribuição da população, a área nomeada no mapa da cidade como periferia concentra a quantidade de habitantes maior que a soma de todas as outras áreas: centro tradicional, área central-sudoeste e subúrbio. O autor acrescenta que, para efeito da elaboração de uma lei de fomento à cultura da periferia na década de 2000, seriam incluídos “distritos onde mais de 20% dos domicílios tinham renda *per capita* de até meio salário mínimo” (D’ANDREA, 2020, p. 27). Nesse sentido, a periferia pode estar relacionada aos aspectos geográficos integrados aos indicadores socioeconômicos.

A depender das políticas públicas institucionalizadas, convivemos com a banalização da miséria, das diversas formas de violência, da discriminação à população periférica, às vidas negras, às mulheres, à população LGBTQI+, à população indígena e aos imigrantes; há o desamparo às pessoas idosas e a bebês e crianças, cujos direitos, desde os mais básicos, costumam ser sonegados, principalmente em determinadas regiões da cidade.

Os territórios periféricos da cidade estão marcados por condições precárias para o trabalho nos equipamentos públicos vinculados à saúde, educação, assistência social, cultura, esportes, lazer, habitação e infraestrutura urbana. Ainda que várias iniciativas de servidores públicos dos diferentes equipamentos públicos demonstrem a disposição de buscar atender da melhor maneira à população em seus direitos, a construção de políticas públicas intersetoriais para a cidade que promovam a dignidade humana em sua integralidade está longe de ser concretizada.

A intersetorialidade consiste na consideração de que o atendimento pleno aos direitos sociais da população pressupõe a construção de uma rede de proteção social com participação da população na formulação de propostas, nas decisões e nos acompanhamentos das ações, envolvendo o trabalho de diferentes agentes públicos, no atendimento em diferentes setores de políticas sociais, sendo que o serviço público não se limita aos prédios, mas aos espaços públicos existentes no território. Pressupõe uma construção de relações entre agentes públicos, moradores, espaços e serviços públicos:

Construir relações intersetoriais exige a superação da perspectiva abstrata da direção intersetorial, de modo a caminhar para suas condições objetivas e reais. A perspectiva setorial, com base no real, exige que se conheça, por exemplo, a abrangência de cada escola, creche e serviços de saúde, no território. É preciso um investimento em articulação das dinâmicas e das

³² População Censitária e Projeções Populacionais. Município de São Paulo, Subprefeituras e Distritos Municipais. 2008, 2009, 2010, 2011 a 2020, 2025, 2030 e 2040. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/urbanismo/infocidade/htmls/7_populacao_censitaria_e_projecoes_populac_2008_10489.html. Acesso em: 10 out. 2020.

abrangências dos serviços para que se possa desenvolver um processo de relações que desencadeie: uma pactuação a partir do conhecimento das demandas; uma aproximação com interlocutores da população; estímulo à possibilidade de gestão participativa; e a criação, por exemplo, de um conselho territorial do conjunto dos serviços. É preciso entender como é que os diversos serviços se apresentam para a população e que concepção esta manifesta sobre eles, assim como a concepção de quem trabalha nos serviços sobre a população. (SPOSATI, 2013, p. 18).

Territórios periféricos e seus sujeitos

De acordo com D’Andrea (2020), desde os anos 90, o conceito de periferia vem se modificando a partir da apropriação e análise dos próprios moradores de territórios periféricos da cidade. O autor destaca a existência de definições qualitativas e quantitativas do que se constitui a periferia, sendo que a definição quantitativa se refere à “delimitação de periferia baseada em limites geográficos e dados socioeconômicos” (D’ANDREA, 2020, p. 26); já as definições qualitativas do conceito assumem inicialmente o caráter de denúncia das contradições urbanas e das contradições sociais, num contexto em que o discurso neoliberal hegemônico afirma o consumo, o individualismo e o fim da história e da divisão de classes, ocultando as contradições e os conflitos.

No entanto, o significado de periferia vem sendo ampliado, passando da denúncia à necessidade de transformação da realidade da periferia. Assim, se antes a periferia aparecia preponderantemente vinculada à pobreza, à violência, ao abandono, passa ser revelada como lugar de potência e de cultura, da consciência crítica e comunitária de “sujeitas e sujeitos periféricos” (D’ANDREA, 2020, p. 18).

Educação formal e escola pública em contextos periféricos

A educação pública tem sido universalizada no ensino fundamental, no que diz respeito à garantia de acesso, mas ainda não atende à totalidade da demanda de educação infantil, especialmente bebês e crianças de até três anos, e mesmo o ensino médio. Quando se pretende analisar não apenas o acesso, mas o direito à permanência, à qualidade social da educação e à gestão democrática, percebe-se que muitas das metas previstas nos Planos Nacional (2014) e Municipal de Educação (2015) estão distantes de serem alcançadas.

A evasão escolar de estudantes do ensino fundamental e ensino médio tem sido ainda um grande desafio, uma vez que o desemprego estrutural e a precarização nas relações de trabalho, ao dificultar o suprimento das necessidades concretas básicas, como a segurança alimentar, levam ao trabalho infantil e ao trabalho informal da juventude com jornadas extensas;

outro agravante para o quadro de abandono da escola pelos estudantes é a possibilidade de “descompasso” entre o currículo escolar e a vida, dificultando a construção de vínculos entre educandas/os, o conhecimento escolar e as/os educadoras/es.

Nesse sentido, constitui-se, como uma das demandas da escola pública nos territórios periféricos da cidade, a tessitura de um projeto de educação com qualidade social que atenda à periferia, já que as políticas públicas pensadas a partir da periferia são capazes de atender de forma inclusiva toda a cidade, enquanto o contrário não costuma acontecer. A crítica à lógica neoliberal, que parte do pressuposto da existência de uma crise educacional desde o final dos anos 90, revela a seguinte narrativa:

Deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover urna mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular etc. (GENTILI, 1999, p. 18).

Dessa forma, a lógica da qualidade total é a que pressupõe a meritocracia, a padronização de currículos e o controle por meio de avaliações externas em larga escala, a responsabilização que pune a maioria e premia a minoria, a exclusão e a elitização da educação.

A educação pública, que atende sobretudo às classes populares, filhos e filhas de trabalhadoras/es, precisa caminhar no sentido de uma escola que inclua, reconheça e valorize as/os profissionais e compreenda qualidade na seguinte perspectiva:

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225).

O projeto de educação que tem como referência a parcela da população, que já tem acesso a um conjunto de bens culturais e materiais, e que propõe mecanismos de centralização e padronização de currículo e de resultados esperados tende a excluir as regiões periféricas, sua população, suas vidas, suas culturas, suas necessidades e seus interesses.

O território é o espaço de encontro do cotidiano das escolas, que compartilham da mesma comunidade, dos problemas e das contradições que constituem esse cotidiano e a contemporaneidade. Tais contradições também movimentam as fronteiras territoriais, de modo que “elas [as contradições] impõem, no âmbito do vivido, estratégias e lutas à sobrevivência no urbano, porque, para permanecer habitante há que ser morador, há que ser aquele que usa, que delimita territórios de uso” (SEABRA, 2004, p. 183).

Portanto, no território, as relações de poder e seus conflitos também estão presentes. Há necessidade de uma imersão e de uma leitura crítica dos territórios para superar o abstracionismo pedagógico, que na perspectiva de Azanha (2011, p. 42) implica no ato de

[...] descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para se ater apenas a ‘princípios’ ou ‘leis’ gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas.

Educação escolar e culturas periféricas: articulando projetos educativos

A Diretoria Regional Pirituba Jaraguá, uma das treze que compõem a Rede de Educação Pública Municipal de São Paulo, contempla uma área geográfica que abrange três Prefeituras Regionais da cidade: Lapa, Pirituba e Perus. É responsável por um total de mais de 300 equipamentos educativos públicos, entre unidades educacionais diretas e conveniadas, estas últimas denominadas “rede parceira”, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio e as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Além desses equipamentos públicos, é também responsável pela autorização de funcionamento e supervisão de escolas de educação infantil do setor privado.

As equipes das unidades educacionais são compostas por profissionais nos cargos de diretor de escola, assistente de diretor, coordenador pedagógico, professor, profissionais de quadro de apoio (auxiliar técnico de educação e agentes de apoio) e funcionários de empresas terceirizadas, responsáveis pela limpeza, pela merenda escolar e pela segurança. Cada supervisor escolar acompanha em sua atuação cerca de dez unidades educacionais, incluindo todas as modalidades e níveis de ensino da educação básica.

A experiência aqui relatada envolve um conjunto de escolas municipais da cidade de São Paulo situadas na região Noroeste da cidade, nos bairros de Jardim Cantagalo, Jardim Rincão, Jardim Shangri-lá, Perus e Parada de Taipas, vinculadas a uma parcela da supervisão escolar da Diretoria Regional de Pirituba, em territórios periféricos vinculados às Prefeituras Regionais de Pirituba e Perus.

A supervisão escolar, envolvendo sete supervisoras/es, e as equipes de gestão das unidades educacionais desse coletivo de unidades reúnem-se regularmente, sendo que até o início deste ano de forma presencial e quinzenal ou mensalmente e no contexto da pandemia de forma virtual e semanalmente. Os encontros presenciais costumavam acontecer no espaço da biblioteca pública municipal do bairro.

Tal proposta tem como princípio o estabelecimento de uma relação de horizontalidade e parceria, tanto no sentido de um olhar e uma atuação da supervisão escolar, junto às escolas, como para a integração e o diálogo entre as escolas, discutindo e colaborando com as reflexões e ações referentes aos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs), com a valorização das pessoas e suas culturas, todas as que estão nas escolas, assim como na comunidade, visibilizando seus lugares e existências, colaborando com a reflexão e ação no diálogo com a comunidade, as famílias, as trabalhadoras e os trabalhadores como nós.

Nesse contexto, a identificação entre o grupo de supervisão escolar envolvido nestas ações está pautada tanto pela atuação em comunidades próximas geograficamente, quanto pelo compartilhamento de uma determinada concepção sobre o que é atuar como supervisora ou supervisor escolar; trata-se de um grupo que entende a ação supervisora principalmente como formativa e articuladora de projetos coletivos no território, sob a ótica da construção de escolas democráticas e na defesa da escola pública com qualidade social para todas/os.

Assim, a escuta atenta e o olhar sensível às culturas, aos interesses e às necessidades de bebês, crianças, jovens e adultos da comunidade atendida pelas escolas são aspectos imprescindíveis à construção de um Projeto Político-Pedagógico no território, considerando a escola como uma parte da cidade educadora, conforme a Carta de Princípios assinada em 1994, também conhecida como Declaração de Barcelona, que sediou o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em 1990. Nela, está contida a ideia de uma cidade intencionalmente planejada para a formação de sujeitos, de todas as gerações, que possam desenvolver e expressar em todos os espaços formativos da cidade seu potencial e sentido de responsabilidade e comunidade, capacidade de diálogo, de confrontação e de solidariedade³³.

Ambientes educativos e currículo escolar

Conforme Freire (1998, p. 35), “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. As pessoas curiosas se educam e criam, desde bebês e

³³ Para conhecer mais sobre o Movimento das Cidades Educadoras, acesse: <https://educacaointegral.org.br/glossario/cidade-educadora/>

por todas as gerações, em todos os ambientes com os quais interagem, em espaços formais e informais, nas interações com as diferenças, na construção de identidade e durante toda a vida.

Nessa perspectiva, observamos que ainda há descompassos a serem superados entre currículo escolar e a vida, estabelecendo-se nos documentos institucionais e nas práticas pedagógicas uma hierarquização de saberes, naturalizando uma ideia equivocada de cultura como sinônimo de escolarização, atribuindo à educação escolar um poder de anular, ou inferiorizar outros saberes, outras possíveis formas de educar para além da escolarização, ou em complemento a ela. No contexto contemporâneo da educação básica, direito constitucional de cidadãos e cidadãos brasileiros:

[...] os pobres, suas vivências, saberes, culturas e concepções de si e da realidade não têm encontrado espaço nos projetos curriculares. Esse espaço esteve e continua sendo ocupado por saberes, valores, culturas, racionalidades e concepções de mundo, de história, de campo, de cidade e de sociedade dos grupos que se impõem como membros legítimos do território nacional e político. (ARROYO, 2013, p. 123).

No entanto, historicamente a escola pública de massas, que atende à lógica capitalista de formação de mão de obra para o mercado, vem perdendo o sentido num contexto de desemprego estrutural, de flexibilização e precarização das relações de trabalho.

Assim, o currículo permanece em disputa no sentido de insistir nessa lógica e aprofundar as desigualdades sociais, a miséria e a violência, ou aproximar da realidade da maioria da população empobrecida em suas condições materiais de sobrevivência e ao mesmo tempo desejosa de ser ouvida, de ser vista e valorizada em suas criações, em sua potência.

Dessa forma, ao questionar um currículo padrão e abstrato, que desconsidera as especificidades dos territórios e seus sujeitos, há a necessidade de retomar a dialogicidade das relações, a reflexão pela práxis para constituição e articulação de projetos educativos para além da experiência de escolarização, de modo que:

Apropriados do conhecimento em diálogo crítico e criativo com a vida cotidiana, aos poucos, docentes e discentes, podem produzir outra escola, outra cidade, outro mundo, permeados por experiências de solidariedade, pela igualdade de direitos, pela diversidade de ser e sentir. E em cada uma destas experiências, produzida no território, outras formas de ser escola, expressão sincera dos sujeitos, sonho coletivo e resistência contínua. (GIROTTO, 2018, p. 28).

Nesse percurso de articulação de experiências e construções curriculares nas escolas com a comunidade dos territórios periféricos, há o encontro com a criação intensa, crítica, solidária e poética dos coletivos culturais.

Coletivos culturais e transformação social

As formas de expressão originadas na e legitimadas pela periferia têm buscado, nas últimas décadas, afirmar a identidade e criar alternativas à falta ou fragilidade das políticas públicas, especialmente para o atendimento à juventude dos territórios periféricos. D’Andrea (2020), ao fazer uma análise do grupo Racionais MC’s enquanto fenômeno musical e social, afirma:

[...] as significações para periferia não foram construídas pelo grupo de maneira isolada, mas sim a partir de sua sensibilidade e de como esta interagiu e captava anseios difusos entre a população periférica. Essa população experienciava vivências e produzia conhecimentos, reconhecendo no grupo os intelectuais orgânicos que melhor formularam uma narrativa de sua história em dado momento histórico. Dialeticamente, os Racionais só fizeram sucesso porque a população legitimou sua obra. (D’ANDREA, 2020, p. 23).

Nesse contexto, os coletivos culturais emergem e se multiplicam nos territórios periféricos da cidade, de modo a chamar a atenção para as formas de opressão sofridas, bem como para anunciar a consciência e criação periféricas. Movimentos de denúncia e anúncio, de resistência e “reexistência”, que vêm sendo observados a partir da década de 90:

Como parte integrante dos movimentos sociais, os coletivos culturais são também políticos. Sua ação de transformação acontece no plano simbólico, o que, embora intangível, imperceptível imediatamente aos olhos, atua como resistência ao “centro nervoso” da hegemonia capitalista. Ao recordarmos Gramsci e sua linha de pensamento, onde a dominação capitalista se desenvolve principalmente através das instituições culturais (igrejas, templos, escolas, universidades), fica claro que uma transformação efetiva deve ser operada no mesmo campo. (MARINO, 2013, p. 12).

Como características em comum, os coletivos culturais criam e se expressam nas diversas formas de manifestação artística em múltiplas linguagens: plástica, cênica, literária, digital, ocupando espaços públicos e espaços não convencionais nos territórios, estabelecendo uma relação de participação ativa com os espectadores. Caracterizam-se pela organização a partir de ações solidárias, ao mesmo tempo que se organizam em busca de fomentos institucionais; tendem a ressignificar o território e a denúncia ao modo capitalista de consumo expresso pela indústria cultural e pela elitização do acesso a diversos espaços culturais da cidade, reivindicando a visibilização da potência criativa nos territórios periféricos da cidade. Com relação aos aspectos motivadores dessas formas de organização:

Cinco foram os indutores principais dessa movimentação: a produção artística como (i) forma de pacificar contextos tomados pela violência; (ii) forma de sobrevivência material alternativa ao trabalho capitalista e às atividades ilícitas; (iii) forma de melhorar o bairro; (iv) maneira de fazer política e (v) tentativa de humanização em um contexto violento. (D’ANDREA, 2020, p. 33).

Para além de meros consumidores de cultura, as sujeitas e os sujeitos periféricos afirmam a criação e produção cultural independente e em geral sem apoio institucional; ao invés de aprendizes passivos de uma educação bancária³⁴, apresentam-se como construtores de várias formas de conhecimento, autores de literatura e artistas; outra epistemologia, outros modos de fazer ciência e de evidenciar as culturas afro-brasileira e indígena.

Esses saberes, que a princípio se constituem fora da escola como instituição, e muitas vezes, apesar dela, podem se manter apartados e considerados menos relevantes por uma concepção conservadora de educação e currículo escolar baseada na hegemonia eurocêntrica, ou podem ser articulados a ela, dependendo dos projetos educacionais concebidos para os territórios plurais de uma cidade com a complexidade de São Paulo.

Cabe destacar que este movimento, de tornar visíveis os conhecimentos por séculos intencionalmente ocultos, tem ocupado os espaços das universidades de modo que os sujeitos passem a falar de si, de suas culturas, em disputa de ideias pelo reconhecimento de outras epistemologias e, nesse sentido, também tem pautado a formação de professores e a elaboração dos currículos escolares.

Educação e cultura em movimento no território

Freire (1998), ao refletir sobre as diversas formas de resistências, destaca o sincretismo religioso afro-brasileiro como uma das formas por meio das quais os africanos escravizados no Brasil se defendiam do poder hegemônico do colonizador branco. E acrescenta:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema, e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 1998, p. 87).

A região Noroeste da cidade de São Paulo tem uma história marcante de movimentos sociais e culturais há muitos anos e continua pulsante na ocupação de espaços por garantia de direitos. Perus é “Queixada”, guarda a memória da maior greve da história, dos trabalhadores da indústria de cimento, além das lutas pela verdade e a memória, que denunciam e revelam as valas clandestinas do Cemitério de Perus do período da ditadura militar no país. Jaraguá é Guarani! Os povos originários, guardiões da floresta, mantêm-se em luta permanente contra a força do capital e o descaso das políticas públicas.

³⁴ Paulo Freire considera que a educação bancária ocorre quando o educador se apresenta como aquele que possui e transmite o conhecimento, e os educandos apenas recebem passivamente, “quando a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (FREIRE, 1987, p. 33).

Os coletivos culturais surgem e insurgem no território em meio à negação, que já houve e ainda há, muitas vezes, de audiência às vozes da juventude nas escolas, nos equipamentos culturais, nos espaços institucionais: Quilombaque, Elo da Corrente, Sarau da Brasa, Segunda Negra, Slam do Pico, Coletivamente Hip Hop, Coletive A Arte Liberta e tantos outros já existentes ou sendo semeados. Os coletivos são as vozes e os tambores que ocupam os espaços nas mentes e corações das comunidades.

Outros coletivos não se conformam, não se calam ante à violência e constituem as inteligências periféricas contra violências estruturais: Januárias na Janela, Mulheres da Noroeste, Rede de Proteção contra o Genocídio da Juventude, Rede de Ação Comunitária, Práticas Terapêuticas Nativo Brasileiras, dentre tantas outras formas de organização popular em territórios periféricos da cidade.

Em toda a cidade, os coletivos constroem uma rede de apoio mútuo, inspirando uns aos outros, fortalecendo os movimentos e enfrentando diferentes formas de opressão e dificuldades para conseguir espaços onde possam se reunir e financiar suas produções.

A partir de um mapeamento inicial na região Noroeste, identificamos a existência de trinta e quatro coletivos, dos quais onze tiveram participação nas ações organizadas em junho de 2020 pelo movimento Ocupa a Cidade.

Quando os sabiás despertam e o bando acorda a cidade

O movimento Ocupa a Cidade, cuja identidade visual traz a imagem do sabiá, iniciou sua constituição a partir da articulação de um conjunto de escolas públicas municipais de diferentes territórios da cidade, que entenderam ser importante o compartilhamento de ações já realizadas por escolas públicas e outros equipamentos públicos e coletivos culturais e de lutas da cidade. O grupo que participava no início reuniu cerca de cem pessoas no mês de janeiro, período de férias escolares, ocasião em que foi proposto um encontro para o mês de junho, que a princípio seria organizado presencialmente e concomitantemente em diversos territórios da cidade.

A pandemia não impediu que esse movimento buscasse formas alternativas de manter a proposta, que foi concretizada no período de 18 a 20 de junho de 2020, inicialmente envolvendo territórios das regiões sul, noroeste, leste e centro da cidade. O movimento mantém sua organização e passou a agregar outros territórios e coletivos para a proposição de novas ações.

O território que envolve Pirituba, Jaraguá, Perus, Parada de Taipas, Jardim Rincão, Jardim Shangri-lá reuniu, nos dias 18, 19 e 20 de junho, quatorze ações entre mesas e atividades culturais, envolvendo equipamentos e servidores públicos das escolas públicas municipais e estaduais, bibliotecas públicas municipais dos bairros de Parada de Taipas, Perus e Pirituba, Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Centros de Convivência e Cooperativa (CECCOs), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Núcleo de Apoio à Saúde das Famílias (NASF), além dos coletivos culturais e movimentos sociais, diferentes modos de existência e formas de resistência, em defesa de uma cidade democrática e para todas/os.

A articulação da participação do território iniciou-se em frentes diversas e concomitantes, como organização entre coletivos culturais da região Noroeste, bem como entre as bibliotecas públicas municipais do território, organização de redes de proteção entre equipamentos públicos, articulação entre educação básica e universidade.

Projetos diversos como fios que tecem um projeto de território

Cada escola, cada equipamento público, cada um dos coletivos tem seu percurso, sua história, seu projeto institucional ou comunitário, sua identidade própria, ainda que eles possam compartilhar princípios comuns.

A comunidade atendida pelas escolas públicas é ao mesmo tempo atendida por outros equipamentos públicos do território. Muitos bebês, crianças, jovens e adultos são marcados pelo território onde vivem e nele deixam suas marcas. As trabalhadoras e os trabalhadores do território, ainda que não residam próximo ao local de trabalho, constituem a comunidade, criam laços de pertencimento, ou pelo menos deveriam.

Cabe o questionamento em relação a quem competiria a articulação de diferentes agentes no território. A princípio, o planejamento de políticas públicas deveria prever mecanismos, desde a distribuição geográfica de equipamentos públicos para atendimento integral a todas as pessoas, com mesmo critério de georreferenciamento entre equipamentos de diferentes Secretarias, até a participação popular na elaboração de projetos e diretrizes para o atendimento aos direitos de educação, saúde, assistência social, cultura, transporte, moradia, dentre outros.

No entanto, é comum a constatação da existência de ações estanques nos diferentes equipamentos públicos, de ausência de diálogo intersetorial e de uma expectativa de que as soluções de problemas estruturais e institucionais aconteçam também de forma isolada. Disso

decorre o enfraquecimento de todas/os as/os agentes públicos, com a precarização de condições de trabalho e distanciamento da população a quem os serviços públicos se destinam.

Diferentes movimentos, nesses três dias em junho de 2020, contribuíram significativamente para a construção de um Projeto Político-Pedagógico do território que está em processo de criação coletiva, como forma de luta pelos direitos de toda a população à cidade e ao que ela pode e deve oferecer.

A partir do Ocupa a Cidade, há a motivação para a construção de uma nova identidade para o coletivo, que no território da região Noroeste ampliou-se significativamente com esse movimento e já extrapola a ideia de território vinculada à ação da supervisão escolar na educação junto às escolas, uma vez que envolve outros agentes públicos, na perspectiva da intersetorialidade e coletivos auto-organizados.

Existem muitos caminhos possíveis, é preciso um passo de cada vez, lembrando que agregar pessoas a pensarem juntas é sempre melhor do que o isolamento, até porque as dificuldades e os desafios enfrentados por diferentes atores costumam ter características comuns no território. Toda ação educativa é um processo de construção, não é algo imediato, é um caminho que começa aos poucos e vai expandindo-se, como aconteceu, no mês de junho de 2020, em tempos de pandemia, o movimento Ocupa a Cidade, como o nome sugere, é um movimento para além de um território, ocupando e anunciando o direito de todas as pessoas à cidade de São Paulo e integrando as ações educativas, culturais e sociais que vêm sendo desenvolvidas nos diversos territórios da cidade.

As linguagens artísticas têm o poder de expressar e inspirar, a canção “Samba da Utopia”, composta pelo capixaba Jonathan Silva (2018) para um espetáculo teatral, ensina como caminhar, pois há ainda muito a percorrer:

Se o mundo ficar pesado, eu vou pedir emprestado a palavra poesia.
Se o mundo emburrecer, eu vou rezar pra chover a palavra sabedoria.
Se o mundo andar pra trás, vou escrever num cartaz a palavra rebeldia.
Se a gente desanimar, eu vou colher no pomar a palavra teimosia.
Se acontecer afinal de entrar em nosso quintal a palavra tirania:
pegue o tambor e o ganzá, vamos pra rua gritar a palavra utopia.

Nos territórios periféricos da cidade de São Paulo, os coletivos educam em comunidade, oferecem saberes, seguem a utopia, querem tudo e mais: querem igualmente para todas as pessoas e para cada uma segundo suas necessidades.

Referências

- ARROYO, Miguel. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. *In: SACRISTÁN, José (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 153-172.
- AZANHA, José. *Uma ideia de pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011.
- BRASIL. 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.
- D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/v39n1/1980-5403-nec-39-01-19.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROTTI, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. *Horizontes*, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603>. Acesso em: 10 out. 2020.
- MARINO, Aluizio. *Coletivos culturais na cidade de São Paulo: “Ação cultural como ação política”*. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação, Núcleo de Apoio à Pesquisa da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://celacc.eca.usp.br/?q=pt-br/celacc-tcc/480/detalhe>. Acesso em: 10 out. 2020.
- REDE NOSSA SÃO PAULO. *Mapa da desigualdade social de 2019*. São Paulo: [s. n.], 2019. Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Mapada_Desigualdade_2019_apresentacao.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.
- ROLNIK, Raquel. São Paulo e a política urbana em três décadas. *In: ROLNIK, Raquel. Territórios em conflito: São Paulo espaço, história e política*. São Paulo: Três Estrelas, 2017.
- SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *GEOgraphia*, n. 1, 1999. Conferência de inauguração do Mestrado em Geografia da Universidade Federal Fluminense e abertura do ano letivo de 1999, proferida em 15/3. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/>. Acesso em: 10 out. 2020.
- SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.271 de 17 de setembro 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. *Diário Oficial da Cidade*, São Paulo, 18 set. 2015. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/plano-municipal-de-educacao-2015-2025/>. Acesso em: 10 out. 2020.
- SEABRA, Odette. Territórios do uso: cotidiano e modo de vida. *Cidades*, v. 1, n. 2, p. 181-206, 2004. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/476>. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, Maria A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, Tomaz; GENTILLI, Pablo (org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

SPOSATI, Aldaíza. Território e gestão de políticas sociais. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 5-18, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/18423/14620>. Acesso em: 10 out. 2020.

* **Marcia Cordeiro Moreira** atua na educação básica pública há 24 anos, é supervisora escolar na Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá, SME/SP, e Mestre em Educação pela PUC/SP. E-mail: marcordemar@gmail.com

Referências das obras contidas na parte 3, entrimagens:

1 - A estética da favela - 2019

Guache manchado em cortiça

Produção coletiva de estudantes das turmas de nonos anos da Emef Prof Enzo Antonio Silvestrin

2 - Estandartes: Mulheres - 2019

Ângela Davis e Carolina Maria de Jesus

Stencil em algodão cru

Produção coletiva de estudantes e professores das turmas de oitavos anos da Emef Prof Enzo Antonio Silvestrin

3 - Mulher é negras - 2020

Corante com álcool em gel

Maria Aparecida Pereira de Castro Augusto

Professora de Artes da Emef Prof Enzo Antonio Silvestrin

mariacvanuza@gmail.com

4 - Três Ilustrações sem título - 2020

Aquarela e tinta acrílica

Mirella Aparecida dos Santos Maria

Arte educadora - Professora de Artes da Emef Prof Enzo Antonio Silvestrin

mirellaia@homail.com

5 - Mandala: Elementos do PPP da Emef Prof Enzo Antonio Silvestrin - 2020

Sandra Regina da Silva Brugnoli Bouças

Diretora da Escola

Emef Prof Enzo Antonio Silvestrin

sandrarsbb@yahoo.com.br

6 - Colagem das obras - 2020

Samantha Meconi

Supervisora Escolar

DRE Pirituba

sam.meconi@gmail.com.br

COLETIVOS PULSAM NO FUNDÃO DA ZL: ALGUÉM NA ESCUTA? ENSAIO SOBRE O COLETIVO INFÂNCIAS ZONA LESTE

*Adriana Ferreira Daffre**

*Ana Paula Guimarães***

*Bartira Cruz Landim Belarmino****

*Janaina Vargas de Moraes Maudonnet*****

*Lais Vilela******

O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E minha provocação para adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

Ailton Krenak

Introdução

Um convite para contar uma história e, assim, esse capítulo se inicia revelando o percurso, a caminhada de um coletivo de pessoas que possuem uma relação com o território da zona leste da cidade de São Paulo. Muitas delas vivem nos bairros localizados no extremo leste desde seu nascimento, sendo essas as suas origens, e, em sua maioria, são de famílias migrantes do norte e nordeste do Brasil que vêm para São Paulo em busca de trabalho, o sonho de uma vida melhor. Outras pessoas que integram esse coletivo, chegam até a região leste por meio de uma relação profissional, seja atuando em unidades educacionais, postos de saúde, espaços de cultura e/ou lazer, centros de assistência social, dentre outros.

Considerar a imigração, as migrações internas e o movimento campo-cidade se faz necessário, pois estes fenômenos mobilizaram o crescimento do núcleo urbano do município de São Paulo. Lemos e França (1999, p. 44) ressaltam também a importância da Estrada de Ferro para expansão das áreas suburbanas de São Paulo, para as autoras, “com a Estrada de Ferro, São

Paulo começa a conquista de seu município, criando a sua zona suburbana, inteiramente ligada a linha férrea”.

Essa ligação da periferia com a linha férrea influencia a relação entre a cidade e as pessoas que ali vivem e transitam, pois é necessário considerar a distância que há entre o extremo da zona leste de São Paulo e a região central ou demais regiões dessa metrópole. Dessa forma, muitas pessoas passam grande parte do seu dia dentro dos vagões de trem que as levam até seus destinos de trabalho e ao final do dia retornam para seus lares, sendo esse um dos motivos pelos quais os bairros do extremo leste de São Paulo ficaram conhecidos por “bairros dormitórios”.

O extremo da zona leste é formado por 16 distritos (Cidade Tiradentes, Lajeado, Guaianazes, Itaim Paulista, Vila Curuçá, Cidade Líder, Itaquera, José Bonifácio, Parque do Carmo, Iguatemi São Rafael, São Mateus, São Miguel, Jardim Helena, Vila Jacuí e Sapopemba) em uma área total de 177,40 km², o que corresponde a 11% do total do município de São Paulo. Metade dos distritos possui os menores índices de desenvolvimento humano (IDH) da cidade, abaixo de 7.8³⁵. Estes dados são importantes de serem considerados em um contexto de pandemia em que, nas periferias, atingiu-se altos índices de mortos pela covid-19, sendo que o bairro de Sapopemba ocupou, durante um período, o *ranking* de distrito com mais mortes por dia.

A partir das inquietações e da sensação contínua de navegar em um mar de incertezas, em meio a uma pandemia que escancara todas as mazelas, dores e desigualdades vivenciadas cotidianamente pelas infâncias e pelos corpos periféricos que nascem, crescem e vivem nos extremos da cidade, especificamente no “fundão” da zona leste de São Paulo, um pequeno grupo de educadoras da rede municipal de São Paulo se une para compartilhar angústias, dificuldades, possibilidades e afetos. São mulheres sonhadoras que acreditam na força do ser com o outro.

Esse movimento ocorria desde 2017, em ações formativas conjuntas entre as unidades educacionais, bem como na parceria com diferentes setores nos territórios em que as unidades educacionais se localizam, na busca pela efetivação de uma educação infantil pública de qualidade para bebês e crianças, na crença de que todes devemos ser partícipes das políticas

³⁵ Dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras. Disponível: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758-. Acesso em: 15 out. 2020.

públicas, posicionando-nos diante dos ataques tanto aos direitos fundamentais de todos seres humanos quanto aos ataques ao serviço público e à educação pública.

Na urgência do cenário pandêmico, configura-se esse Coletivo, denominado até o momento como Coletivo Infâncias da Zona Leste, e o encontro se deu na ausência física, no distanciamento social. Desse ajuntamento inicial, tantas outras pessoas foram se achegando nessa roda, em que a premissa é sempre horizontal e relacional numa busca pelo que definiu Ailton Krenak (2020, p. 39) como a “experiência de uma consciência coletiva” que oriente nossas escolhas. Da necessidade de provocar conexões, tecer redes e entrelaçar saberes que nos inscrevam em outras formas de pensar o humano, a cidade e a composição mútua e contínua desses saberes, algumas ações foram planejadas e organizadas com o intuito de elevar as diferentes vozes do “fundão da ZL” que teimam em se fazer ouvidas, que reclamam atenção.

É preciso considerar as falas, os saberes e as experiências daqueles que são sujeitos das políticas públicas, tal como apontou Freire (1996, p. 30) “sobretudo os das classes populares” e, também, as especificidades dos diferentes territórios, ainda mais em uma cidade como São Paulo com profundas diversidades e desigualdades sociais. É preciso reconhecer, entender e respeitar essa diversidade de forma a garantir a sustentabilidade na sociedade urbana, preservar e aproveitar os recursos naturais e os conhecimentos de todos envolvidos na construção de uma política pública.

O reconhecimento da diversidade e pluralidade de culturas, saberes, vozes, experiências, maneiras de ver, ser e estar no mundo é, indubitavelmente, uma das características mais marcantes do Coletivo Infâncias Zona Leste, em que os diferentes sujeitos propõem, de maneira horizontal, relações solidárias, de trocas e de construção de conhecimento emancipador, nessa perspectiva Santos (2002) acentua que “a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, o outro só pode ser reconhecido como produtor de conhecimento”. Dessa forma, visibilizar o outro, é também humanizá-lo, valorizá-lo em sua essência.

O coletivo, o território e as crianças

A constituição do território da zona leste, especificamente as regiões periféricas, não foi pensada ou planejada pelo poder público. Os bairros como Itaquera, Guaianases, Cidade Tiradentes, Lajeado, Itaim Paulista e São Miguel Paulista se constituem como alguns desses territórios muitas vezes marginalizados pelo poder público em suas pautas, em que as vozes nem sempre

são consideradas ou ouvidas na reivindicação dos direitos essenciais como saúde, educação, transporte e moradia.

“É necessário uma aldeia inteira para educar uma criança”, esse ditado do povo africano *xhosa* tem sido um dos pilares que embasa as discussões acerca das infâncias da e na zona leste de São Paulo, bem como os princípios desse Coletivo em *movimentação*, em constante *transformação*, pois sabemos dos desafios e das dificuldades que há nesse território, no extremo leste de São Paulo.

Fernandes (2009), ao abordar a diversidade territorial que produz multiterritorialidade, considera que existem diferentes tipos de territórios, produzidos e que produzem relações sociais distintas, produzidas cotidianamente por intencionalidades diversas, sendo a relação classe-território intrínseca. Dessa forma, as “múltiplas dimensões do território são produzidas relações sociais, econômicas, políticas, ambientais e culturais. A dimensão une espaço e relação, que são construídos pelas ações e intencionalidades” (FERNANDES, 2009, p. 202).

Conforme Santos (2011, p. 8):

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

Escrever sobre o Coletivo Infâncias Zona Leste é também falar de educadoras e educadores que entendem a importância das infâncias como eixo central em conversas, debates e políticas públicas e buscam elevar as vozes de bebês e crianças, acreditando que as infâncias tornam possíveis outras formas de existir, outras cidades e mundos, em direção a outros afetos.

Para Nascimento e Gobbi (2017, p. 14):

[...] se as crianças participam de um modo ou de outro, resta-nos saber quais as formas de participação. Resta-nos encontrá-las por suas próprias falas e formas de ver e estar no mundo, considerando, para tanto, manifestações visuais e corpóreas em que, de modo poético e inserindo-se como agente, mostram-se em sua complexa e ainda muito desconhecida infância.

As educadoras e os educadores desse Coletivo buscam viver a cidade com os bebês e as crianças, para além dos muros dos espaços educativos, mas ao sair com bebês e crianças caminhando pelas ruas, vielas e becos do “fundão da ZL”, modo como é denominada essa região por seus moradores, encontramos por esses lugares muitos desafios estruturais no que se refere à própria geografia de um território que evidencia diariamente a desigualdade social e o

não planejamento urbano nas periferias, que desconsidera a diversidade de corpos que ali habitam, que não se configura como um território inclusivo e que não acolhe essas infâncias.

Segundo Tonucci (2014, p. 6) “uma cidade sem crianças que andem sozinhas pelas ruas, nas calçadas, nas praças, é uma cidade pior, mais feia, mais insalubre, mais insegura”. Algumas falas das crianças durante o caminhar nos fazem refletir sobre seus olhares para esse território, como se reconhecem e interagem com ele:

“Eu venho por esse caminho pra escola, mas aqui tem muito lixo e rato.”

“A minha mãe trabalha naquele salão”.

“ Lá longe é onde fica a casa da minha vó. No alto do morro”.

“Para ir na minha casa, tem que subir aquela rua bem grande, depois andar até perto de onde tem uma igreja, depois vira um pouco e a minha casa é aquela do portão azul em frente a árvore com flores amarelas. Às vezes, eu fico cansado de andar muito”.

Nascimento e Gobbi (2017, p. 14) afirmam que “nas cidades, que também segregaram, urge refletir sobre as crianças, seus moradores e, em diferentes, em constantes relações com o outros”. Estar com as crianças para além dos muros das escolas, convoca-nos a repensar os espaços de educação infantil e a relação que eles possuem, ou não, com o território e o quanto podemos aprender sobre a cidade a partir dos olhares das diferentes infâncias que ali vivem cotidianamente.

No Coletivo nos propomos a caminhar com as crianças, tanto fisicamente pelos territórios nos quais habitamos quanto virtualmente em tempos de pandemia, nos encontros on-line em que elas compartilham anseios, descobertas, músicas preferidas e coisas que gostam e sabem fazer. Caminhar com bebês e crianças nos ensina outros modos de ser, estar e ver a cidade em suas minúcias, reparar naquilo que, muitas vezes, a vida adulta engessada nos distancia, sempre apressada em prol de cumprir tarefas, na lógica capitalista que supervaloriza o ter, ao invés do ser e, nesse sentido, Krenak (2020, p. 24) nos alerta que “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver” e talvez esse seja um dos grandes desafios da sociedade antes, durante e pós-pandemia.

Ser coletivo, envolver, partilhar e pertencer. O sentido de pertencimento ao território, as questões da autoimagem, as lutas das mulheres trabalhadoras, a luta antirracista, o direito ao brincar e à escuta, o direito à memória, à alimentação saudável, ao transporte, à moradia, tudo isso são pontos cruciais na luta pelas infâncias que habitam nas periferias de São Paulo e compõe a pauta do Coletivo Infâncias Zona Leste.

Vozes coletivas: a intersetorialidade e a defesa da vida

Dessa discussão acerca do vivido nos territórios, evidenciou-se a necessidade, que esse momento pode ser uma oportunidade de criar e estreitar vínculos entre diferentes setores, não só nos territórios, mas em toda a cidade, articulando com novos atores para também elaborarmos algumas possibilidades para incidir e pressionar na construção dessa política pública intersetorial para a garantia de direitos de bebês e crianças em período pandêmico e pós-pandêmico. Então, a partir da iniciativa do Coletivo, iniciam-se alguns encontros denominados “Vozes intersetoriais”, inicialmente com a periodicidade quinzenal.

Os encontros se iniciaram a partir da discussão sobre a educação remota e no exercício da escuta dessas diferentes vozes com seus significados para crianças, jovens e educadores. Convidamos diferentes educadoras e educadores da zona leste para refletir conjuntamente sobre algumas questões que têm permeado as reflexões nas diferentes unidades educacionais. Depois, conversamos sobre as perspectivas do atendimento presencial, quando ele puder ocorrer com segurança para todes, e o processo de escuta das famílias e dos profissionais de alguns setores como Educação, Saúde e Ministério Público.

Seguimos dialogando e articulando com representantes de diversos coletivos de diferentes regiões da cidade para saber as estratégias e ações solidárias de enfrentamento das desigualdades na pandemia. Para ampliarmos os diálogos na escuta dos diferentes setores e como se organizam, ouvimos parceiros da Cultura, Saúde, Assistência Social, que relataram seus desafios no enfrentamento das vulnerabilidades, como enfrentam a pandemia, quais são suas fragilidades e quais as dificuldades e os ataques enfrentados diariamente.

Também dialogamos com movimentos sociais de luta por terra e moradia (Movimento Sem Terra e Movimento dos Trabalhadores Sem Teto) e organizações de economia solidária – cooperativas de enfrentamento das vulnerabilidades que nos ajudaram a pensar essa articulação intersetorial numa perspectiva integrada, solidária e colaborativa, por meio do saber que vem do povo, da terra e da própria vida. Todos esses diálogos nos ensinaram e ampliaram nosso olhar para o significado de cuidado e proteção integral dos sujeitos.

São várias as experiências de articulações intersetoriais nos territórios formadas por coletivos de artistas, gestores, professores de escolas públicas, assistentes sociais, educadores sociais, ativistas, militantes dos movimentos sociais, profissionais da saúde, que acontecem pela auto-organização, pela solidariedade e pelo compromisso dessas pessoas com a vida da

população, porém são ações que precisam ser apoiadas, consideradas e ampliadas em uma política pública efetiva e permanente, uma política de Estado.

Nesse processo, houve a proposta da organização de um manifesto em que pudéssemos trazer princípios e propostas para articulações intersetoriais, para além dos esforços individuais. A escrita desse manifesto foi caminhando concomitantemente aos encontros, em que os princípios, os desafios e as propostas iam surgindo, criando vida e significado, fortalecendo a ideia de intersetorialidade que, como aponta Luciano Junqueira (1997, p. 27), trata-se da “articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito coeso em situações complexas visando ao desenvolvimento social, superando a exclusão social”.

Assim, partícipes e ativos, fazemos política, impulsionada pelas necessidades dos sujeitos e seus territórios periféricos, necessidades que muitas vezes se confundem ou complementam-se. Essa política, segundo Santos (2003, p. 132-133), é “uma política de novo tipo, que nada tem a ver com a política institucional. [...] é baseada no cotidiano vivido por todos, pobres e não pobres, e é alimentada pela simples necessidade e continuar existindo”.

O coletivo e as universidades: diálogos necessários para o fortalecer da caminhada

Pensar, dialogar e refletir coletivamente sobre as infâncias da/na zona leste também oportunizaram ao Coletivo a criação de pontes com a universidade, parceria fecunda e necessária para aproximar a academia das demandas sociais e aprofundar os debates desenvolvidos pelo Coletivo. Nesse sentido, realizou-se uma ação formativa em parceria com Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, intitulado “Educação e Infância na Pandemia e Depois: interlocuções e desafios do extremo da zona leste para a cidade”. Ação que nasceu do interesse em superar os isolamentos e a fragmentação e realizar o exercício desafiador de diálogo com diferentes vozes e setores, para, em comunhão, buscar parcerias, refletir e nos fortalecer enquanto humanos, cidadãs e cidadãos de direitos, pois ainda há muito pelo que lutar e acreditar.

Foram abordadas temáticas significativas e pertinentes ao atual contexto histórico, político e social, que deram um novo sentido às noites de quarta-feira, pois eram momentos de (re)encontros, provocações e acolhimento. Os diálogos e estudos possibilitaram qualificar e refletir acerca da cidade, da educação e da infância e das interlocuções necessárias para que os muros das escolas fossem extrapolados e a cidade ocupada, transitou-se pelo direito de viver as

infâncias, brincar e expressar-se livremente com destaque à questão de gênero, o papel da mulher na pandemia e na vida, e com fervor foi dito: “A revolução será feminina!”.

O curso também reafirmou a importância das lutas antirracistas, cada vez mais necessárias ao combate ao racismo estrutural que impacta o direito de ser quem é e muitas vezes o direito à vida. Ainda nessa trajetória formativa, ergueram-se vozes para dizer que somos natureza na crença de que um outro mundo é possível, também clamou-se pelo direito à memória, estabelecendo relações entre a fotografia e a infância e, por fim, abordou-se a temática “Educação e infância, agora e depois”, em que firmamos o compromisso com as infâncias e de fazer ecoar as vozes de bebês e crianças.

O Coletivo, os jovens e as lutas feministas e antirracistas

E nessas fecundas conexões, com diferentes gentes, saberes, vozes e idades, os adolescentes e jovens deste coletivo mergulharam na linguagem da arte e da política e promoveram um encontro de ideias e sentimentos de “existir” ou melhor re(existir) em vozes intersetoriais e intergeracionais, em que protagonizaram momentos ímpares de sabedoria, emoção, criticidade e parceria.

Música, poesia, relatos, denúncia... Tudo junto e misturado, evidenciando a potência dos jovens da zona leste, que mandaram um “papo reto” e sabido, descortinando as dores e dissabores aumentadas pela pandemia, debatendo e abordando temáticas necessárias para continuar (re)existindo com arte, conversando sobre saúde mental, projetos de vida, liberdade, escuta, ansiedade, direitos humanos, luta antirracista, ócio, tédio e outros temas, que inundaram de vida e humanidade este encontro.

E ainda no enfrentamento ao isolamento, o Coletivo Infâncias da/na Zona Leste estabeleceu parceria com outro coletivo da zona leste, o Coletivo Leste Negra, realizando um encontro formativo que evidenciou o protagonismo de homens e mulheres pretas, destacando as “Vozes que ecoam nas Periferias, Lutas Feministas e Antirracistas”, temática emergente e necessária, para a construção de uma sociedade mais justa, digna e equitativa, em contraponto à exclusão social, ao patriarcado, ao racismo, ao sexismo e a outras violências.

Evidenciar e nomear a pauta de luta feminista e, sobretudo, das mulheres negras é de suma importância, pois de acordo com Djamila Ribeiro (2019) se “não se nomeia uma realidade, nem sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível”. Foi um encontro crítico, esperançoso e potente, que fomentou a reflexão acerca da construção de um

projeto de sociedade mais justo e emancipatório, fazendo lembrar que a luta é necessária e muda a vida.

Considerações finais

O Coletivo Infâncias Zona Leste tem sido lugar de (re)unir pessoas, ideias, sonhos e lutas em uma busca incessante por uma sociedade mais justa, menos desigual, permeada por afetos e sensibilidade, em que todas as vozes sejam ouvidas e os direitos fundamentais de todos garantidos. Esse Coletivo nasceu para pensar as infâncias e seguimos acreditando e compartilhando o que diz a canção do Projeto Peteca: “Se o mundo é bom para as crianças, o mundo é bom para todo mundo”.

Constatamos que, para refletir sobre as infâncias, é preciso pensar as vidas em suas diferentes gerações, na singularidade, circularidade e integralidade dessas vidas que pulsam e clamam o direito de (re)existir. Por fim, compartilhamos trechos do poema composto para o Manifesto Poético “Por Uma Política Intersetorial que Garanta o Justo e Digno Viver para Todos”, que traduz os movimentos que têm constituído o Coletivo:

[...] Política pública que interlaça
Em cada célula do sistema.
Saúde, educação, moradia
Cultura, transporte e lazer
Trabalho, proteção ...
Comida na mesa todo dia
É o mínimo que se pode ter.

E que o NÃO, não se repita
Temos direito a viver!
Vida plena todo dia
Isso tem que acontecer
Utopia ... Arte ... É o que nos move
Não temos que perecer.

Genocídio, necropolítica
Não podemos continuar a ver.
Uma política que escolhe os corpos
De quem vai viver
E quem vai morrer.

Mas se para isso fecham os olhos
Pensando que assim não vai acontecer ...
Grito ainda mais alto
Pelo direito a viver.

Nos reunimos em grupos
Orçamentos, entrelaçamentos
Sujeitos são integrais, não meros fragmentos!

Adriana Ferreira Daffre

Referências

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-215.

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

JUNQUEIRA, Luciano. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. *Saúde soc.*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 25-36, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902004000100004&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 10 out. 2020.

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

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LEMOS, Amália Inês Geraiges de; FRANÇA, Maria Cecília. *Itaquera*. Série História dos Bairros de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Prefeitura, 1999[4].

NASCIMENTO, Maria Letícia; GOBBI, Marcia Aparecida. Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INFÂNCIAS SUL-AMERICANAS: CRIANÇAS NAS CIDADES, POLÍTICAS E PARTICIPAÇÃO. *Anais [...]*. São Paulo: FEUSP, 2017.

JUNQUEIRA, Luciano Antonio Prates; INOJOSA, Rose Marie. *Desenvolvimento social e intersectorialidade: a cidade solidária*. São Paulo: FUNDAP, 1997.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Milton; BECKER, Bertha (org.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TONUCCI, Francesco. As crianças e a cidade. *Revista Pátio*. Educação Infantil, Porto Alegre, Ano XII, n. 40, jul./set. 2014.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019.

* **Adriana Ferreira Daffre** é diretora de escola na rede municipal de São Paulo. E-mail: adrianaf.daffre@yahoo.com.br

** **Ana Paula Guimarães** é supervisora escolar na rede municipal de São Paulo. E-mail: anapg2703@gmail.com

*** **Bartira Cruz Landim Belarmino** é coordenadora pedagógica na rede municipal de São Paulo. E-mail: bartiraestudo@gmail.com.

**** **Janaina Vargas de Moraes Maudonnet** é doutora em Educação pela USP. Coordenadora do Centro de Formação Pedagogia com a Infância. E-mail: janaina.maudonnet@gmail.com.

***** **Laís Vilela** é professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e coordenadora pedagógica na rede municipal de São Paulo. E-mail: dasinfancias@gmail.com

ENTRE TERRA E ALIMENTOS SAUDÁVEIS AS MULHERES DO GAU (GRUPO DE AGRICULTURA URBANA) E O PLANTIO NA QUEBRADA: PRINCÍPIOS DO COMUM?

Vilma Martins*

Maria Helena Caroba*

Marcia Aparecida Gobbi**

Este capítulo foi escrito por três pessoas que se encontraram numa das aulas remotas do curso “Educação e Infância na pandemia e depois: interlocuções do extremo da zona leste para a cidade”³⁶. Vilma Martins, palestrante da noite, entre outras coisas, apresentou-nos ao Mulheres do GAU (Grupo de Agricultura Urbana) do qual participa com várias outras mulheres agricultoras. Teria sido mais uma aula expositiva não fossem as histórias de vidas entrelaçadas a esse grupo cujos propósitos voltam-se para o plantio de verduras, PANCs (Plantas Alimentícias Não Convencionais), hortaliças, frutas, sem agrotóxicos, e produção de alimentos na cozinha, somando-se a isso, formação em educação ambiental e permacultura e sua relação com a comunidade situada no extremo da zona leste paulistana, em São Miguel Paulista, onde também são moradoras. Como resultado deste primeiro encontro tivemos outros em que foram gravadas e divulgadas falas de Vilma e Helena (Maria Helena Caroba), também participante do GAU, nos números 7 e 8 do podcast “coletivos em movimentos”³⁷ que foram divulgados nos dias 25 de agosto e 01 de setembro pelas plataformas *SoundCloud* e *Youtube*. O intuito primeiro e reforçado nesse capítulo era fazer reverberar fala e pensamentos que guardam aspectos de histórias de mulheres, migrantes, brasileiras e reprodutoras da vida e que por sofrerem apagamentos ao longo de nossa história urgem ser conhecidas.

Elas tratam de questões atualmente muito caras aproximando economia solidária a mulheres periféricas e apontam para a importância dada à natureza quando se pretende uma produção sem fins lucrativos, à preservação do local e das relações nele existentes, conjugados à força criativa que impulsiona a vida e “empodera” as mulheres, para usar um termo presente na fala de Vilma Martins. Observa-se a construção e conquista do ato de criar a partir delas mesmas, problematizando e rompendo com as históricas práticas de subalternidade envolvendo

³⁶ Curso elaborado a partir de parceria entre Faculdade de Educação da USP e Coletivo Infâncias da Zona Leste, representados por Marcia Gobbi e Margarida Souza Barbosa.

³⁷ Contamos aspectos da história do *podcast* “em movimentos” na apresentação deste livro.

majoritariamente mulheres, entre elas negras e migrantes. A partir dessa relação inicial e provocada por dar corpo às reflexões e práticas ouvidas no curso, nos *podcasts* e nas trocas de mensagens via aplicativo para celular³⁸, foi possível pensar sobre esse coletivo considerando ideias que temos buscado compreender: a dos “comuns” e sua relação com a presença de iniciativas, tais como a do GAU, que encontram-se presentes em nosso cotidiano construindo outras formas de relação social e econômica desde baixo e avançando para uma perspectiva feminista em que é possível superar certo estado de esquecimento e não responsabilização pela naturalização de tragédias que nos acometem diariamente.

Trata-se de termo atualmente presente nos estudos de ciências humanas, mas recorrente ao longo da história, segundo Peter Linebaugh (*apud* FEDERICI, 2019, p. 383), “os bens comuns são aqueles que conectam a história da luta de classes ao nosso tempo”, transformando-se ao longo da história e permanecendo como um propósito de vida de caráter mais igualitário. Julgamos conveniente pensar sobre a relação entre as Mulheres do GAU cujas falas são apresentadas aqui e os “comuns” como prática promotora de novas sociabilidades, fortalecedoras da comunidade e que atuam como fundação de novas formas de reprodução social não submetidas à lógica vigente de mercado encontrando-se, portanto, entre os grupos comunitários cujos projetos vão na contramão dos que obrigam pessoas a agir como empresas no recrudescimento de práticas e construção de um imaginário neoliberal.

Ao refletir a partir de observações de Christian Laval (2020), essas pequenas manifestações comunitárias, para além do que ocorre na pandemia, oferecem-se, inicialmente, como contrárias à concorrência como princípio da vida, revelando sua inutilidade, ao mesmo tempo que informam, pela prática comunitária e cotidiana, que a sociedade funciona pela cooperação e solidariedade. Vilma e Helena, no GAU, vão provocando a pensar sobre isso enquanto nos contam sobre a importância do compartilhamento do espaço e da construção de ideias e vida em comum. A pandemia, de algum modo, levantou essa questão ao mostrar a dependência dos grupos, a organização das bases, a necessidade de políticas públicas que considerem saúde e educação públicas e a solidariedade das comunidades. Em 2014, o Brasil saiu do *Mapa da fome*, mas está retornando agora, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018. A estimativa é que cerca de 5,4 milhões de pessoas encontrem-se no estado de extrema pobreza³⁹ em razão da pandemia e o que dela decorre e acirra nesses tempos e sob o governo em que estamos vivendo. Até o fim de 2020, o total

³⁸ Lembramos que todas as conversas foram feitas via celular e aplicativo de mensagem em virtude da pandemia da covid-19 e do isolamento físico necessário.

³⁹ São considerados em extrema pobreza aqueles e aquelas que recebem até U\$1,90 por dia, *per capita*.

chegará em torno de 14,7 milhões, ou seja, 7% da população brasileira, segundo o Banco Mundial. O que fazer e o que tem sido feito diante deste cenário? O que vislumbramos como saídas para esta catástrofe em que nos encontramos e que nos solapa a cada instante? Há saídas? O que há e o que se produz nas brechas das relações em que somos extorquidos diariamente? Não temos respostas, mas, seguramente, essas perguntas ressoam entre muitas de nós. Pensar sobre esses grupos nos encaminham a refletir sobre isso encontrando algumas respostas, ainda que de leve, vislumbrando alternativas já em ação.

Entre idas e vindas na escrita, vamos compondo histórias de luta e abrindo janelas para compreender formas opressivas do viver e, a partir delas, alternativas para os cenários político e econômico que se apresentam e com os quais discordamos por sua injustiça e tamanha desigualdade, mas que também apontam para alternativas. Ao convite para escrita deste capítulo, Vilma responde indicando que fosse organizado de forma que as falas fossem compreendidas pelas leitoras e pelos leitores compondo a narrativa. O capítulo foi dividido em três partes, sendo elas: introdução às falas completas de Vilma e Helena, seguida das duas falas, transcritas. Optamos por não fazer comentários a cada fala e deixá-las como foram produzidas para os *podcasts* dos quais participaram. Vilma nos abre as portas para o GAU e nos introduz a prática do plantio e as relações com sua vida, que é seguida de comentários sobre o cotidiano em que o plantio se estende e compreende muito além da plantação de mudas e colheita de hortifrútis. Essa organização tem como objetivo enfatizar as falas de quem efetivamente produz o coletivo produzindo pensamentos sobre elas. As falas transcritas⁴⁰ transbordam a qualquer comentário que poderíamos tecer.

São experiências construídas num cotidiano composto, entre tantas outras coisas, pelos atos de plantar e colher como formas de produção e reprodução de vida e que mudam o panorama urbano do bairro onde se encontra colocando em evidência alguns laços comunitários ainda resistentes. Escrever é uma experiência e um desafio, e, nesse caso, bem grande por procurar tornar público algo que entendemos ser de ordem política, econômica e estética envolvendo processos de transformações de pessoas direta e indiretamente envolvidas.

Acreditamos que esse formato provoque diferentes compreensões e maneiras de relacionar-se com as ideias apresentadas. Nossa intenção é iniciar diálogos em que as histórias aqui brevemente contadas por Vilma e Helena possam se entrelaçar a outras indicando que a

⁴⁰ As falas podem ser ouvidas no *podcast* “em movimentos” números 7 e 8. Consultou-se também a página do GAU no *Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/mulheresdogau/>. Acesso em: 03 out. 2020. As fotos constantes deste capítulo foram encaminhadas pelas mulheres do GAU.

vida coletivamente vivida pode ser mote para todas e para mudanças concretas e estruturais da sociedade.

Vilma e o GAU: a aproximação com o plantio na quebrada

Olá. Eu sou Vilma Martins, faço parte do coletivo Mulheres do GAU. É um grupo de mulheres agricultoras que em 2005 foi criado no Viveiro Escola. No momento, era o projeto Quebrada Sustentável. Era, no início, um grupo de agricultores com 4 homens e 6 mulheres, e desse grupo foi criado, foi onde nasceu o Mulheres do GAU, né? Um grupo de agricultoras urbanas onde a nossa missão é levar uma alimentação saudável. Nós fomos a pioneira, né, aqui na zona leste, de levar uma alimentação com produtos orgânicos com alguns produtos beneficiados da nossa horta para a periferia né, porque nós somos de uma comunidade carente e nesse momento a gente percebeu que muitas pessoas gostariam até de se alimentar de uma forma mais saudável, mas não tinham recursos pra isso, é, foi por isso que foi criado as Mulheres do GAU, onde a gente leva essa educação alimentar, uma alimentação mais voltada a matérias-primas orgânicas, mas levando assim, um, como vou dizer um, é que é até um tema nosso que é “Da Horta para a Mesa”, é assim, eu não vou dizer que é uma sabedoria, porque isso é mais um resgate que a gente trouxe do nosso Nordeste, que *somo* mulher nordestina, aonde você *pranta* e você sabe o que *pranta* e colhe para *cumê*. Aquilo que você *pranta* e leva para a mesa. E é nesse, desde 2005, é nisso que as Mulheres do GAU atuam: em transformar a alimentação, né, usando a sua essência, trazendo luz, trazendo vibrações na comida, feita com muito carinho e muito amor, e repassar isso para os consumidores, de preferência para nossa periferia. Só que, graças a Deus né, essa forma da gente *tá* vendo isso, essa forma de educação, tanto alimentar é, foi, começou a transbordar até da nossa zona leste. A produção já foi pra zona sul, é a gente e começou a oferecer *coffee breaks*, *brunchs*, essas coisa aí e leva essas *pras* casa de cultura, *pras* grandes incorporações, aí chamavam *nóis*, *nóis* vai lá. Quer dizer, ia né, porque depois da pandemia foi, no momento está até fechado, foram fechado desde março, tudo que era Sesc, Senac, parques, escolas e foi fechado, e no momento as Mulheres do GAU buscam uma parceria, e a gente só tá agora fazendo é 100 marmitas, por um dia sim, um dia não, que dá um total de 300 marmitas por semana, levando para nossos idosos né, que nesse momento precisa se alimentar bem, porque é, é um dos, é um dos grupo que *tá* nesse, nessa questão agora do covid, é levando essa cultura de levar uma alimentação com base mais orgânica pra eles, *pru* aumentar a imunidade, é, é isso que nós as Mulheres do GAU estamos agora fazendo.

Eu quero também ressaltar é o princípio, o porquê que as Mulheres do GAU foram criadas também, isso eu não posso deixar de falar, que foi uma forma do olhar que a gente tem

pras nossas mulheres da nossa comunidade, que muitas delas não tinha uma geração de renda e têm filhos pequenos e não tinha onde *deixá* e às vezes ia trabalhar muito longe, e às vezes também não tem muitas delas, que não conseguia vaga em creches, e a gente abraçamos todas estas mulheres, também mulheres com histórico de violência doméstica, onde elas dizia que, se tivesse uma renda ela sairia daquele círculo né, daquele círculo de violência, não tinha como e a gente *abraçá* também essas mulheres. Quero ressaltar também isso, então isso é uma missão também das Mulheres do GAU, é dar empoderamento e uma criação de renda para essas mulheres. E a gente trabalha com a economia solidária, e é isso. Isso resume as Mulheres do GAU: mulheres guerreiras, nordestina, que trabalha com a terra, que da terra tira o alimento, e que do alimento coloca os saberes que nós trouxemos de nossos ancestrais, isso também se coloca na mesa, aquele resgatar o que a gente comia na casa de nossas avós, da nossa mãe, trazendo mais uma comida, mais viva *pra* mesa, comida com amor né, eu nem sei, eu não tenho nem palavra *pra* essa, é uma transformação mesmo se você pegar o alimento *pranta*, depois coloca na mesa não tem, não tem palavra *pra resumi* isso. É isso que as Mulheres do GAU leva, *pra* e num momento era *pras* nossa periferia, agora *tamos* abrangendo e adjacências, é outras zona, zona sul, *tamo*, *tamo* levando até na grande incorporações que quando a gente coloca lá os bolinho da folha da batata doce as umas bolachinha verde e eles, olha assim, os empresário, quando a gente vê assim os *olbinbo* do empresário chega a brilha. Essas bolachinhas? Elas se comem verdinha desse jeito? É, a gente fala com toda propriedade, dizer além de *cumê*, alimenta tanto o corpo como a alma, porque você ingerindo uma coisa né, que vai *fazê* bem, que é uma cura, que a gente trabalha muito por esta parte da alimentação de ser uma cura, de *trazê* nas ervas, os pães com ervas, os patês com ervas, que além de você tá se alimentando, você tá se curando também, é essa é a nossa missão. É eu sou muito grata né, por participar desse grupo, foi uma divisão de águas *pra* mim, quando eu entrei né, quando eu entrei no Viver Escola, e quando se formou essas Mulheres do GAU, e pra mim foi uma divisão de águas, foi eu não tenho nem palavras *pra* dizer, foi um despertar né, eu resgatei muitas coisas nossa, muitas, aquela carga inteira da minha família da minha mãe, do meu pai, a família da minha mãe – vem de umas linhagem de indígena, do meu pai e, sabe, eu não sei nem fala, é uma afro... é uma afrodescendência tão grande, gente, que vocês nem sabe. Eu tô falando e tô emocionada. Eu tava falando *pra* menina essa semana, uma colega minha, que quando eu vejo *tocá* um samba eu me arrepio todinha, se eu não me balançar, eu não sou a Vilma – aí a menina disse assim: você *tá* na cozinha, *tá* dançando. Eu digo assim: é forte demais, né? Raízes – é como uma árvore plantada e as raiz vão funda, profunda. E toda vez que eu acredito aquilo que coloca água, que

bate a água da chuva se revigora, e vem a seiva, e vem *flô*, e vem o fruto – é eu me resumo assim, né? E é isso gente. *Brigada*, muita gratidão.



Imagens: Vilma e Helena, mãos na terra e a história contada.

Finalizando para continuar: Helena

Eu sou Helena, uma das Mulheres do GAU. Estou aqui neste Viveiro Escola há uns 11 anos – vimos, eu vim do outro espaço, do outro espaço que tinha aqui na Vila. Esse viveiro teve que *modificá*, passar *prá* reciclagem, uma coisa parecida assim, e eu vim *pra* esse viveiro aqui. Quando a gente chegamos aqui, das mais velha eu e a Vilma, é as outras saíram todas, foi muito difícil porque lá já *tava* bonito, já tinha canteiro e aqui ia *começá* do zero. Eu fiquei muito triste, chorei,

mas enfim. O tempo passa. Aí vamos tentando aqui. Primeiro dá um jeito no solo, *revirá* esse solo todo, *fazê* um tipo *dum* tratamento nele, tudo manual era aqui era um, jogava entulho, né? Fiquei mais triste ainda. Falei: isso aqui não vai dar nada. Mas graças a Deus, essa nordestina é muito corajosa, gosta de mexer com a natureza, com a terra, eu mesmo amo *mexê* com a terra. Hoje *tá* essa coisa linda maravilhosa aqui, e eu costumo *falá* que esse aqui é meu paraíso, esse viveiro aqui. E hoje nós *tamos* tirando nosso sustento daqui, agora por causa dessa pandemia deu uma parada, mas *tamos* passando cesta *pro* CREM, todas as quartas-feiras, são 20 cestas que são assim, 20 sacolas com cinco, seis tipos de legumes, né? Com PANCs, alface, temperos, ervas e *nóis* pega cedo *pra fazê* essa contagem *áí prá mandá* pro CREM que já *tá* combinado, já *fechô* isso com a gente, com ajuda de custo assim *pra* gente porque *tava* tudo parado quando eles veio *conhecê* aqui e se interessou. É que eu sou da horta e da cozinha. A cozinha ainda *tamos* um pouco parado, porque *nóis tamo* sem evento mais *tamos*, fica três na cozinha é preparando a comida do, *pra* o instituto que tem aqui chama NU que contratou a gente foi outra ajuda de custo *pra fazê* as 100 marmitas para os velhinho, né? E *áí tá* essas duas bênçãos ajudando a gente nesse momento. Mas nós *tira* nosso sustento daqui, eu mesmo amo aqui, dou preferência aqui, porque pegar trem, metrô sair daqui do bairro *pra* ir pra cidade, *pra* outro lugar trabalhar é difícil e aqui meu transporte é uma bicicleta. *Nóis* recebe muitas visitas: crianças, jovens – não tem idade aqui todos que chega seja bem-vindo. E *tamos* aqui nessa batalha *áí*. Vamos *vê* se vem coisas melhores. Esperar passar essa, esse tempo *áí* que não *tá* fácil *pra* ninguém, mas, as Mulheres do GAU têm muita história aqui.

Referências

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Elefante, 2016

ASTUDILLO, Diana; BARRAGAN, Alba Aguinaga; MEDEIROS, Tárzia Maria de; DAHUA, Estela Cerda. Relato de experiencia-mujeres, agroecología, economía feminista y solidaria. una triple garantía para la soberanía alimentaria. *Agroecologia em Foco*, Belo Horizonte, v. 2. ,2019.

FEDERICI, Silvia. Na luta para mudar o mundo: mulheres, reprodução e resistência na América Latina. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p.1 -12, 2020.

FEDERICI, Silvia. O feminismo e a política dos comuns. *In: HOLANDA, Heloisa Buarque. Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar dos Tempos, 2019; p. 379-394.

GAGO, Verônica. *A razão neoliberal: economias barrocas e pragmática popular*. São Paulo: Elefante, 2018.

LAVAL, Christian. A pandemia de covid-19 e a falência dos imaginários dominantes. *Revista Mediações*, Londrina, v. 25, n. 2, p. 277-286, 2020.

SUBIRATS, Joan; RENDUELES, Cesar. *Los (bienes) comunes: ¿Oportunidad o espejismo?* Barcelona: Editora Icaria, 2016.

* **Vilma Martins** e **Maria Helena Caroba** são agricultoras pioneiras do Mulheres do GAU, moradoras do bairro de São Miguel Paulista. E-mail: mulheresdogau.sp@gmail.com

** **Marcia Gobbi** é professora da Faculdade de Educação da USP, arrebatada pela proposta do grupo e histórias contadas por Vilma, desde agosto de 2020. E-mail: mgobbi@usp.br

O PARQUE DA RESISTÊNCIA: ENTRE UTOPIAS, RESGATES E FUNDAMENTOS

Coletivo Parque da Resistência*

*Aprendo com abelhas do que com aeroplanos.
É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
É um olhar para o ser menor, para o
insignificante que eu me criei tendo.
Manoel de Barros*

Nosso poeta criancero, Manoel de Barros, alerta-nos, adultos, familiares e educadoras⁴¹, sobre a importância de “ver a cor dos passarinhos em pleno voo”, para que assim aprendamos com o fascínio dos corações, dos corpos e dos pensamentos infantis e lembremos das crianças que fomos para encontrar a criança no outro.

É urgente aceitar que *corpos-infância* (ARROYO; SILVA, 2012) resistem, movimentam-se, vão às alturas e retornam à terra em segundos. E brisam. E espalham sementes. E florescem em diferentes cores. Por isso, nós, adultos, precisamos nos conectar com essa criança, que às vezes ofusca, brilha obrigatoriamente e revela uma infância que cria, que voa, que venta, que natureza.

E para que essas crianças sejam livres como em um quintal, queremos entender que “a criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão” (ANDRADE *apud* FARIA, 1999, p. 77).

Mário de Andrade, poeta brasileiro, foi um dos idealizadores dos Parques Infantis na cidade de São Paulo, sobre os Parques Infantis, Silvana Rubino (2013, p. 5) explica que:

Não era um espaço escolar, pois atendia crianças a partir de 3 anos. Era um espaço complementar à educação formal, e as crianças nem sequer eram separadas em classes por idade. Era um espaço para brincar, para estar, tomar sol, fazer bagunça na piscina e mesmo “ficar à toa”. E de atividades artísticas.

Como nos Parques Infantis, a escola também deve propor que bebês e crianças não sejam meros espectadores. Bebês e crianças têm vozes que se manifestam nos diálogos, nos silêncios, nas relações com outras crianças e adultos, no choro, ou mesmo quando cavam um

⁴¹ Fizemos uma escolha em utilizar o feminino e declinar do masculino, pois a maioria atualmente da classe docente da infância tem sido as mulheres. Cabe ressaltar que apoiamos e defendemos docentes homens na educação infantil.

buraco no chão do parque e quando brincam com água. Eles precisam de espaço e de tempo para falar, organizar suas brincadeiras, correr, usar a tesoura, terminar a refeição, continuar seu projeto de onde parou (mesmo quando alguém lhes diz que o tempo acabou), ocupar espaços urbanos e ter experiências.

Se a escola se preocupa com atividades mais do que com experiências e com o brincar, ela tira o direito da criança de ser! Bebês e crianças precisam de experiências mais que atividades. Falamos das atividades que tornam as vivências mecânicas e de experiências aquilo que fica para sempre, como sugere Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 18): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Para repensar as práticas na escola da infância, a gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no período de 2013 a 2016, avançou nos diálogos sobre educação infantil ao produzir documentos em parceria com as educadoras e profissionais da Rede Municipal de Educação. Dessa parceria, foram produzidos: a Orientação Normativa nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: *Aprimorando os Olhares, Currículo Integrador da Infância Paulistana, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil*; e a Orientação Normativa nº 01/2015 – Padrões de Qualidade na Educação Infantil Paulistana.

Esses documentos dialogam com o dia a dia da escola, consideram as diferentes infâncias e as legislações vigentes, o direito de brincar e se baseiam em literaturas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010). Infelizmente, as práticas democráticas e não adultocêntricas, impulsionadas por esses documentos, podem causar estranhamento em algumas educadoras, devido a conflitos conceituais. Sabemos que, em alguns lugares, a educadora que crê em uma escola para a liberdade e para a experiência, muitas vezes trabalha sozinha.

As integrantes do Parque da Resistência são essas educadoras que se reuniram para pensar em como propor uma escola para a liberdade e o desenvolvimento integral de bebês e crianças, cada uma em suas unidades escolares, em seus processos de construção de avanços, dificuldades e retrocessos, considerando as concepções de infância relatadas nos documentos.

Assim, o Coletivo Parque da Resistência nasceu em 2017 na cidade de São Paulo, da união de professoras, coordenadoras pedagógicas, supervisoras escolares que, inspiradas nos documentos das infâncias, acreditam em uma escola emancipatória, antirracista, acolhedora, não

sexista, não adultocêntrica, participativa e brincante, conforme nos apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17).

Acreditamos nas escolas de Educação Infantil como quintais, inspiradas nos Parques Infantis implantados por Mário de Andrade em sua gestão enquanto diretor do Departamento de Cultura da Cidade de São Paulo, privilegiando as áreas externas, a vivência com e na natureza, os corpos livres e investigadores do mundo, reconhecendo a diversidade cultural de bebês, crianças e suas famílias, e ainda:

[...] que considere a criança em sua integralidade, ou seja, que considere a criança como um ser capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto sujeito potente, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, verter e subverter a ordem das coisas, refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos amolgar o mundo com olhos de criança. (FARIA, 2003 *apud* SÃO PAULO, 2014).

O Parque da Resistência busca espalhar diálogos sobre o currículo, o brincar, as infâncias e tornar as práticas de liberdade possíveis. Assim, propomos criar e colher diferentes saberes, num processo formativo no chão da escola e em diferentes territórios da cidade. Esses encontros formativos e de trocas chamamos de ***Espalha Criadouros***. Dessa forma, os princípios do Parque da Resistência e do Espalha Criadouros propõem que:

- as escolas da infância não sejam escolarizantes;
- as escolas de bebês e crianças provoquem sensações, experiências, promovam a vivência das cento e uma linguagens (inspiradas em Loris Malaguzzi)⁴² e mais;
- as escolas sejam encantadoras e que as pessoas adultas também possam se encantar;
- os bebês e as crianças brinquem... Que no bolso de suas calças caibam um imenso jardim;
- os bebês e as crianças possam andar descalças, levar brinquedos para água porque essa combinação é ótima;
- os bebês e as crianças possam dizer não;
- a família e a escola sejam verdadeiras parceiras e possam dar as mãos e trocar ideias;
- os bebês e as crianças possam se sujar, e isso não seja problema para nenhum adulto;
- os educadores e os gestores não tenham medo de mudar a prática, que vejam belas possibilidades em materiais não estruturados e se encorajem a repensar mesas, cadeiras, armários trancados, grades e concretos;
- os adultos não acreditem que sua infância seja modelo para as crianças de hoje e suas famílias;
- os espaços ocupados por bebês e crianças sejam como quintais.

Esses ideais, norteados pelos documentos das infâncias, foram expressos em um Manifesto que está em constante construção. Convidamos a resistir!

Os documentos das infâncias na constituição do Coletivo Parque da Resistência

Resgatar tantos documentos não se faz à toa, pois entendemos que eles demarcam o papel fundamental que representam na formação deste coletivo, em nossas trajetórias profissionais, nos processos construídos em cada Unidade e território educativo, na concretização sempre necessária da imprescindibilidade e legitimidade da escola pública estatal, gratuita, laica, democrática, de qualidade social para bebês e crianças paulistanas.

Com o objetivo de resgatar o processo de idealização do coletivo, convidamos educadoras que fizeram e fazem parte da Rede Municipal de Educação de São Paulo e estiveram envolvidas em movimentos formativos, inclusive participando da construção coletiva dos documentos normatizadores, orientadores e autoavaliativos da Educação Infantil Paulistana durante a atuação nas Divisões Pedagógicas e Gestão de Centros Educacionais Unificados (CEUs), ao longo da gestão Fernando Haddad (2013-2016).

Essa foi uma oportunidade valiosíssima de aprendizados, trocas e crescimento profissional, especialmente porque a escrita foi realizada concomitantemente à formação que recebíamos da Diretoria de Educação Infantil, sob a coordenação de Sonia Larrubia Valverde e

⁴² O educador italiano Loris Malaguzzi é autor do poema “Ao Contrário, as Cem Existem”.

sua equipe, e da formação que realizávamos com as educadoras e os educadores de todos os segmentos das Unidades Educacionais dos territórios em que atuávamos. A complexidade dessas relações de escuta e formação da rede resultou em documentos escritos a muitas mãos, assim como na resignificação daqueles dos quais partimos originalmente e dos que vieram posteriormente.

Desse modo, compor e distinguir os documentos que representam um processo histórico de conhecimento e reconhecimento das infâncias, que legitimam legalmente as incontáveis pesquisas e experiências realizadas no Brasil e no mundo na área da Educação e em tantas outras que com ela se relacionam, já que a integralidade do trabalho com bebês e crianças precisa necessariamente envolver a complexidade do conhecimento humano, é um ponto crucial em nossa atuação profissional e na busca incessante das garantias de direitos de bebês e crianças no âmbito das unidades de nossa rede e de nossa cidade. Assim, por meio de processos democráticos de construção, que envolveram a representatividade das diversas regiões da cidade, segmentos, funções, e em parceria com importantes representantes da academia, além de momentos de consultas públicas, os documentos foram tecendo as relações entre a história da rede paulistana, da educação brasileira, das pesquisas acadêmicas e das experiências constituídas por inúmeras Unidades Educacionais, espalhadas pelos territórios tão diversos da cidade de São Paulo.

No entanto, um grande desafio que já conhecíamos e que se mostrou mais evidente durante os processos de formação (naquela época) e também no retorno de muitas de nós ao trabalho em nossas unidades ao final da gestão foi e continua sendo o de contribuir nos avanços dos processos de nossas parceiras e parceiros, de nossas equipes e até nossos próprios processos. Ao nos reconhecermos e nos constituirmos enquanto pesquisadoras e pesquisadores, autoras e autores de teoria, já que nossa ação pedagógica se constrói no estudo, no registro, na reflexão individual e coletiva, na teorização e problematização de nossas práticas e na pragmatização dos nossos conhecimentos teóricos. Desse modo, a tão recorrente afirmação de que “na teoria é tudo muito bonito, mas na prática a história é outra” revela uma alienação da dimensão investigativa e autoral da docência e do trabalho educacional. Isso afasta artificialmente os documentos e referenciais teóricos das práticas, como se fosse possível a existência de um sem o outro, tornando-se um grande desafio se apropriar de formas mais profundas e complexas das dimensões que compõem a profissionalidade docente. Os documentos curriculares, em sua aproximação com os cotidianos construídos nas unidades, constituem-se enquanto currículo de cada uma delas nos fazeres de educadoras, educadores, bebês, crianças e comunidades. Portanto, é imprescindível por meio desses documentos

que processos formativos, reflexivos, de pesquisas teóricas e acadêmicas se desencadeiam, e que os currículos se constroem e se legitimam.

Apresentamos, a seguir, os olhares sobre alguns documentos que são essenciais na história da legislação para a educação da infância brasileira e paulistana, contando com as percepções de diversas educadoras espalhadoras de criadouros de nossa rede. Neste capítulo, trataremos fragmentos das breves análises por elas realizadas, pois consideramos de grande importância buscar várias vozes para diversificar as leituras e práticas construídas a partir e com os documentos, evidenciando sua multidimensionalidade e multipessoalidade, contemplando diferentes vivências, territórios, faixas etárias, trajetórias pessoais e coletivas, e identificando-as para preservar sua autoria.

Para o Parque da Resistência, grande referência da Educação Infantil brasileira são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sobre as quais discorre a Professora Michelle Santos Leal, especialista em deficiência intelectual:

[...] as DCNEI são um documento que nasce para orientar e referenciar a prática docente na Educação Infantil, de modo com que todos os sistemas educacionais pautem suas práticas no reconhecimento de que a Infância tem suas manifestações e linguagens próprias, valendo-se dessas linguagens para construir e ressignificar conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, por meio de experiências que valorizem a autoria, a inventividade, os movimentos de pesquisa, a inteireza do corpo e o brincar como mecanismo primeiro de aprendizagem e comunicação com o mundo, respeitando os inegociáveis princípios éticos, políticos e estéticos.

A Professora Sonia Larrubia Valverde compartilha suas impressões enquanto coordenadora do processo de construção coletiva dos documentos paulistanos no período 2013-2016, tão significativo na nossa trajetória e no nascimento deste coletivo:

No que tange à Educação Infantil, foram previstas ações relativas à elaboração de uma proposta político-pedagógica integradora, que se efetivou por meio de um currículo que considera os bebês e as crianças de 0 a 5 anos de idade, como sujeitos de direitos e que possibilita a apropriação de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade, assim como propôs a articulação com o Ensino Fundamental, envolvendo os educadores das duas etapas da educação básica, por meio do planejamento de ações que ressaltem a importância da brincadeira, ludicidade, expressão corporal e imaginação, aspectos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias.

Embora São Paulo tenha a maior rede pública de educação infantil do país, o grande desafio dessa gestão foi a expansão de matrículas, para essa etapa da educação básica, com a ampliação do acesso e da garantia dos direitos dos bebês e das crianças à Educação Infantil. Por acreditarmos que não é qualquer educação que promove o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças pequenas, construímos uma política pública que aliasse o acesso à busca da qualidade social.

Neste sentido, existiram algumas premissas que foram adotadas para efetivação dessa política, são elas: a instituição de uma Política Municipal para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância na Cidade de São

Paulo – São Paulo Carinhosa; uma concepção de criança, que as considere sujeitos de direitos, atores sociais e produtoras das culturas infantis; considerar as Unidades de Educação Infantil como o lugar onde os bebês e as crianças possam viver plenamente suas infâncias; incluir e acolher todas as crianças nas Unidades Educacionais; os princípios da Pedagogia da Infância; a gestão democrática e o protagonismo dos e das educadoras.

Todas essas premissas descritas acima evidenciam o projeto de educação e sociedade almejado para a infância paulistana, que sempre estiveram como pano de fundo nas ações de formação desenvolvidas e documentos publicados pela SME/SP na Educação Infantil neste período.

Fundamentando-se nos princípios e concepções das DCNEI, assim como na “Orientação Normativa nº 09/2004 – Construindo um Regimento da Infância”, nasce em São Paulo a “Orientação Normativa nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”. Esse documento, que define os procedimentos de avaliação para a aprendizagem e desenvolvimento na Rede Municipal de Educação, em atendimento ao Plano Nacional de Educação, que determinava essa responsabilidade aos municípios, e à Lei nº 12.796/2, que torna obrigatória a matrícula a partir dos quatro anos de idade, explicita as concepções de Educação Infantil, criança/infância, currículo, perfil do educador da infância, família e Projeto Político-Pedagógico (PPP), ao considerar que nenhuma avaliação é realizada em um vazio conceitual. Isso se tornou o alicerce da construção de todos os documentos elaborados a seguir e demarcou o que nossa rede defende enquanto avaliação na Educação Infantil. A Professora Laís Vilela, atualmente Coordenadora Pedagógica, apresenta uma breve análise deste marcante documento:

A Orientação Normativa 01/2013 favoreceu e potencializou os momentos formativos nos espaços educacionais, num movimento contínuo de reflexão sobre a prática [...]. O documento também possibilitou a reflexão, reestruturação e sistematização dos relatórios descritivos semestrais, com olhar sensível de acompanhamento do processo de aprendizagem de bebês e crianças, que considera a observação criteriosa, cuidadosa e o respeito ao ritmo individual de cada bebê e criança e os múltiplos registros realizados pelas professoras, bem como a necessidade da expedição destes relatórios descritivos ao final de cada etapa da Educação Infantil, compondo a documentação pedagógica dos bebês e crianças.

Trabalho realizado por representantes da Supervisão Escolar e da Coordenadoria de Gestão e Organização Educacional (COGED), com a Equipe da Diretoria de Educação Infantil, a “Orientação Normativa nº 01/2015 – Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”⁴³ tem um importante papel na desconstrução do olhar fiscalizatório e

⁴³ Em um contexto de judicialização sofrido pela RME para ampliação de vagas para garantir acesso e qualidade na Educação Infantil, esse documento se tornou um importante balizador na análise da qualidade social do trabalho realizado em cada instituição de Educação Infantil, perpassando a Rede Pública Direta, Parceira e Privada, trazendo uma análise a partir das concepções e dos princípios presentes nas DCNEI e na Orientação Normativa nº 01/2013, reconhecendo a dimensão pedagógica e formativa da Supervisão Escolar.

apartado da relação entre a Supervisão Escolar e as Unidades Educacionais. Sobre este documento, nos fala a Professora Cícera Batista, atualmente aposentada, após uma longa carreira na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na qual ainda atua no trabalho do Movimento de Alfabetização (MOVA):

O documento [...] tem como propósito a organização dos ambientes escolares internos e externos, sinalizando as múltiplas experiências de bebês e crianças nos espaços educacionais, pensar as infâncias em CEIs e EMEIs e planejar múltiplas vivências, dando espaço para a escuta e a interação desses bebês e crianças, otimizando os espaços e tempos, lembrando que o tempo de bebê e criança é diferente do tempo do adulto. Portanto, escola de infância é espaço de brincadeira, de vivências, de sorrisos largos, de choros e de burburinhos.

Resgatando o conceito original de tecnologia, o documento “O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil” nos leva a refletir sobre a presença dos recursos tecnológicos e midiáticos nos espaços educacionais das infâncias, sejam eles eletrônicos ou não, e sobre o conceito de “experiência” constituinte das explorações, pesquisas e descobertas dos bebês e das crianças. A Professora Marilene Sales de Melo, atualmente Coordenadora Pedagógica, comenta sobre a presença desse documento na escola:

O documento [...] traz uma reflexão necessária e imprescindível sobre o papel dos recursos tecnológicos e midiáticos diante das diferentes experiências e vivências oferecidas no cotidiano da Primeira Infância. Algo a destacar é a acertada relação que o documento coloca sobre o quanto o avanço das mídias digitais propicia de ampliação de repertórios na produção cultural das crianças, uma vez que elas podem: fotografar, filmar, gravar, editar, mixar e até compartilhar suas criações. A concepção de criança criadora e autora é fortalecida, em oposição àquela em que são apenas consumidoras ou receptoras no uso das mídias.

A partir da experiência das escolas piloto que se voluntariaram para aplicar o documento federal “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil”, foi também construído um importante documento de autoavaliação institucional participativa, os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”. Ele contou com uma versão preliminar aplicada por toda a rede, seguida por uma versão definitiva decorrente dos apontamentos enviados por todas as unidades. Um importante aprimoramento que o documento paulistano apresentou perante o nacional foi, além da adaptação para as necessidades da nossa própria rede e sua realidade, o que inclui os CEUs, a criação de duas novas dimensões: “Participação, Escuta e Autoria de Bebês e Crianças” e “Relações Étnico-Raciais e de Gênero”. Esse documento ainda atende à obrigatoriedade da avaliação das instituições/sistemas de ensino estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, evidenciando, mais uma vez, as concepções e os princípios defendidos por nossa rede ao instituir uma autoavaliação (realizada pela própria Unidade

Educacional e não por agentes externos) participativa (com a participação de todos os segmentos da unidade: equipes gestora, docente, de apoio e comunidade educacional), avaliando as condições existentes/ofertadas/criadas pela instituição e sua rede, modificando-as a partir de Planos de Ação específicos de cada unidade e envolvendo a corresponsabilidade de todos os segmentos, e não envolvendo o “desempenho” de bebês e crianças. A Professora Shirley Maria de Oliveira, Coordenadora Pedagógica atualmente aposentada, faz um breve relato sobre esse documento:

O processo de Avaliação de Qualidade vivenciado no CEI Suzana Campos Tauil [...] estabeleceu um diálogo profundo com as famílias e todos os profissionais da unidade. A utilização do documento como instrumento de avaliação proporcionou um olhar sobre a proposta do CEI a partir de diferentes perspectivas, oportunizando novas formas de ver e compreender o Projeto Pedagógico da Unidade. A partir dos diferentes lugares de escuta, foi possível conciliar o sentido de qualidade para uma educação na primeira infância, compreendendo que o processo educativo na educação infantil é reflexivo, participativo, coletivo e transformador. Vivenciamos na prática a possibilidade de debater amplamente uma política de qualidade para a primeira infância e implementar ações na conquista da qualidade almejada, tendo os bebês e crianças como centro do processo, acolhendo suas potências e legitimando os seus direitos. O documento nos trouxe não somente a possibilidade de consolidar a qualidade pretendida, como promoveu reflexões e debates a partir da sua potência formativa. Por meio de um debate amplo, pudemos explicitar as diversas nuances da qualidade desejada num movimento de reflexão – avaliação – ação em que a qualidade foi se tornando real e partilhada, num ambiente democrático, participativo e significativo para todos os envolvidos no processo educativo.

Ainda sobre esse documento, mais especificamente sobre a dimensão das Relações Étnico-Raciais e de Gênero, temos as impressões da Professora Juliana Aparecida Martins de Oliveira:

Uma dimensão que ganhou visibilidade e assumiu um compromisso com a promoção da igualdade racial: [...] promove a reflexão e permite que todos envolvidos no processo se mobilizem a melhorar suas práticas, seus investimentos e empreender ações a serem planejadas e executadas para que crianças negras e não negras sintam-se acolhidas e à vontade para manifestarem suas vontades, suas alegrias e descobertas, essa dimensão também desvela o quanto ainda é preciso se investir em formação e estudo, bem como pauta temas muito complexos, porém essencialmente necessários para que as Unidades Escolares entendam o significado de uma escola para todos.

Após um longo processo que teve início entre educadoras da Educação Infantil e foi sendo conduzido, em consonância com as concepções e os princípios que o estruturam, rumo à integração de representantes do ensino fundamental, nasceu o “Currículo Integrador da

Infância Paulistana”⁴⁴. A Professora Naíme A. Silva apresenta uma breve análise desse fundamental documento:

Vamos pensar num currículo criancista e parqueano, que resiste e integra?

[...] um dos mais importantes que intersecciona e conecta, transdisciplinar com todos os outros documentos, foi o Currículo Integrador da Infância Paulistana.

Vamos [...] destacar três pressupostos fundamentais [...] na perspectiva do Parque da Resistência, esse currículo criancista e parqueano e a resistência no campo das concepções das educadoras [...]:

1. Bebês e Crianças se constituem como pessoas, à medida que conhecem o mundo, os objetos e pessoas [...] como processo contínuo da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que abarque as faixas etárias de 0 a 12 anos.
2. Respeitar o Currículo Integrador na perspectiva de uma educação democrática [...] que se fundamente em propostas pedagógicas que reconheçam e respeitem as vozes dos bebês e das crianças, suas histórias, suas potências e suas famílias, em suas diversidades de culturas e de modos de ser e se organizar.
3. [...] bebês e crianças não deixam de brincar e nem fragmentam o pensamento e corpo ao ingressarem no Ensino Fundamental, pois continuam como seres humanos que preservam sua integralidade e podem aprender sem precisarem abandonar suas infâncias. Falamos infâncias no plural, exatamente porque os corpos e saberes dos bebês e das crianças são múltiplos, plurais, diversos, étnicos e carregam uma corporeidade cheia de saberes, imersos em culturas familiares, territoriais e raciais e, nessa perspectiva, essa diversidade e pluralidade são reconhecidas pelo currículo que as integra.

Pensar nessas concepções de currículo, provoca nas educadoras e nos educadores olhares autocríticos no sentido de que possam desconstruir, descolonizar e desnaturalizar imagens de bebês e crianças como seres que não têm opinião, não podem ter protagonismo, autoria e presença, ou mesmo como pessoas sem história, que um dia virão a ser, e que ainda não são. [...] bebês e crianças são sujeitos históricos, autônomos e construtores de culturas.

Assim, considerar os bebês e as crianças em sua inteireza humana pressupõe também um currículo que integre para além dos muros da escola e considerando esta como um espaço privilegiado na liderança dos diálogos e problemas da comunidade, transformando essa comunidade que aprende e que carrega saberes.

Em 2017, de volta ao trabalho em nossas Unidades Educacionais, acompanhamos a elaboração do documento “Currículo da Cidade – Educação Infantil”, que partiu de uma proposta diferente de seus antecessores, sob uma perspectiva que defendia a necessidade de exemplificar os princípios, concepções e temáticas que compunham os documentos anteriores, especialmente o “Currículo Integrador da Infância Paulistana” e os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”.

Apesar de não compartilharmos desse olhar sobre a necessidade de exemplos, tendo em vista os riscos que isso pode implicar, como a cristalização dos olhares e das percepções, a restrição de caminhos possíveis de serem construídos ou a confusão conceitual que pode levar o documento curricular a ser utilizado como um manual, o Currículo da Cidade reconhece a legitimidade do histórico de estudos e processos vivenciados por nossa rede.

⁴⁴ Para conhecer mais sobre este documento, sugerimos o vídeo produzido pelas Divisões de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Municipal de São Paulo em 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=q7stsfj40G0>.

Relatar o percurso na construção desses documentos é também relatar o percurso de constituição desse coletivo, pois conhecer esses documentos é entender a importância de defendermos que as infâncias sejam vividas em sua plenitude de direitos nas escolas da nossa Rede Municipal de Ensino (RME).

Parque da Resistência: germinando, ocupando e resistindo

Além dos Parques Infantis paulistanos implantados por Mário de Andrade na década de 1930, o Parque da Resistência se inspirou nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, concebidos nos idos de 1960, cuja proposta democrática e libertadora propõe a tomada de posição diante do contexto em que se vive:

Na verdade já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota mera passividade [...]. A integração ao seu contexto, resultante de estar nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento. (FREIRE, 1991, p. 48).

Isto é, uma práxis comprometida com a emancipação por meio das perspectivas metodológica e pedagógica, diante do desvelamento das realidades culturais, sociais, políticas e econômicas.

O Parque da Resistência surgiu a partir de uma provocação feita por uma equipe gestora ao se referir aos materiais não estruturados (ou de largo alcance), como materiais que serviriam de criadouros de animais indesejados (ratos, baratas, morcegos, cobras, traças), que infestariam toda a unidade e, portanto, não deveriam ser utilizados com as crianças. O que ficou evidente nesse posicionamento foi a concepção de um modelo higienista, adultocêntrico e escolarizante, que desconsidera as especificidades da Educação Infantil, descaracteriza seu currículo, suas propostas, seus materiais, suas interações, seus processos e sua dimensão participativa. Dentre as muitas definições para a palavra “criadouro” está a de oferecer condições para a nutrição da vida, como a germinação de plantas, o nascimento e crescimento de animais. Para oferecer as condições ideais para o desenvolvimento da vida, é preciso que o ambiente tenha as condições necessárias, ou seja, acesso à alimentação, à água e iluminação ideal para que a natureza siga seu curso: germinar, nascer e crescer.

Acreditamos que os materiais para bebês e crianças são como as ofertas de condições necessárias para a nutrição da vida: nutrição estética, nutrição ética e nutrição política. É preciso que o ambiente seja pensado e organizado para incentivar a curiosidade, a participação, a interação, a exploração, a brincadeira, o encantamento, o questionamento e a indagação. Para que “as potencialidades dos bebês e das crianças se ampliem à medida que vivem experiências

que sejam organizadas e apoiadas por educadoras e educadores e ao mesmo tempo sejam desafiadoras das ações das possibilidades das crianças” (SÃO PAULO, 2015a, p. 16).

Assim, como aquela equipe gestora havia demonstrado oposição, muitas de nós também estávamos vivenciando outras situações com a aversão que aqueles materiais causavam, por não serem “esteticamente bonitos” ou “aparentemente úteis” para a ação pedagógica ou a aprendizagem dos bebês e crianças. Percebemos que seria importante inserir mais pessoas nas discussões provocadas diante da realidade vivida em nossos locais de trabalho. Isto é, essas discussões sobre as experiências, os projetos, os debates conceituais precisavam se espalhar por outros territórios da cidade, envolvendo não apenas educadoras, mas toda a comunidade (famílias, bebês, crianças, pesquisadores e pesquisadoras, moradores e moradoras do entorno), para fortalecer e avançar as práticas cotidianas nas instituições.

Dessa forma, subvertemos a percepção dos criadouros de animais indesejados, para a de Criadouros de vidas potentes, desejadas e engenhosas que é a vida que acontece junto com os bebês e as crianças. Assim nasceu o Espalha Criadouros, com a intenção de mobilizar espaços de reflexão com educadoras da infância, famílias, pesquisadores e pesquisadoras e quem mais quisesse fazer parte destes momentos, em diferentes territórios da cidade, possibilitando o fortalecimento da concepção de uma Educação Infantil.

Os primeiros encontros do Espalha Criadouros aconteceram na EMEI Gabriel Prestes⁴⁵, região central de São Paulo, em 2017, nos dias 30 de abril e 12 de agosto. Nestes encontros iniciais, além dos integrantes do Coletivo Parque da Resistência, estavam presentes pesquisadores e familiares. As discussões foram sobre as primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações na Educação Infantil no município de São Paulo. Em 2018, nos dias 25 de março e 15 de abril, o Espalha Criadouros reuniu-se novamente, agora nas dependências do CEU Caminho do Mar, na zona sul de São Paulo, com o intuito refletir criticamente sobre as publicações institucionais no âmbito federal e municipal sobre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial. No ano seguinte, embora não tenha havido outros encontros do Espalha Criadouros, seus integrantes seguiram ocupando espaços de atuação nas próprias unidades de trabalho, nos fóruns de discussões sobre Educação Infantil, bem como nas discussões sobre o Currículo da Cidade para Educação Infantil no município de São Paulo.

No ano de 2020, em virtude do isolamento social devido à pandemia da covid-19, o Coletivo Parque da Resistência aproveitou o uso das mídias digitais para alcançar mais pessoas,

⁴⁵ No passado, era um dos 34 Parques Infantis da cidade de São Paulo (FARIA, 2002).

promovendo assim transmissões de vídeo ao vivo na internet, com tradução simultânea em Língua Brasileira de Sinais. No dia 07 de julho, participou a professora Sonia Larrubia Valverde, com o tema “O Papel das Políticas Públicas em Tempo de Pandemia”, e no dia 22 de setembro as pesquisadoras Ana Lúcia Goulart de Faria e Roberta Cristina de Paula, com o tema “Mario de Andrade e os Parques Infantis Paulistanos: inspiração para políticas públicas educacionais”. Na primeira transmissão, mobilizados pela discussão sobre a realidade vivida durante a pandemia e o questionamento sobre o papel do Estado, a Professora Sonia destacou a importância das políticas públicas para assegurar os direitos sociais de bebês, crianças e suas famílias. Já na segunda, as pesquisadoras Ana Lúcia e Roberta discorreram sobre os Parques Infantis, a fim de resgatar a historicidade da Educação Infantil no município de São Paulo.

O Parque da Resistência quer traçar um percurso de luta para levar o Espalha Criadouros aos territórios, envolvendo cada vez mais a escuta, o diálogo e a autoria de bebês, crianças, educadoras e famílias, a partir dos conhecimentos e reflexões mobilizados pela pesquisa e pela Ciência, sobretudo em um momento histórico tão delicado de ataque à democracia e à educação.

Assim, nosso movimento enquanto coletivo é mostrarmos nossas concepções para que as profissionais da RME, que partilhem dos mesmos ideais, propósitos e até utopias, possam chegar-se e compartilhar a construção de uma educação anticapacitista, que emancipe e que veja as culturas populares e a arte como essências para um trabalho de qualidade para as infâncias.

Dessa forma, seguimos em defesa de uma perspectiva pedagógica para a educação das infâncias com bebês e crianças, que não se faz à distância, mas no presente, com corpos, música, movimento, interação, brincadeiras, participação, sonhos e em toda a sua integralidade. Desse modo, nas palavras de Birri citado em uma fala por Eduardo Galeano (*apud* GALEANO, 1994)⁴⁶:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos. Por mais que eu caminhe jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Assim, caminhamos!

⁴⁶ Relato de Eduardo Galeano disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=Z3A9NybyZj8&feature=emb_logo. Acesso em 10/12/2020.

Manifesto: a voz do parque

Pela necessidade de tornar pública a existência do coletivo, elaboramos o Manifesto do Parque da Resistência. O objetivo era partilhar as ideias, os propósitos e as referências que permeiam nossas discussões e que nos impulsionam a lutar em prol da escola pública estatal, gratuita, laica e democrática para todos os bebês e crianças.

Assim como o Espalha Criadouros, a elaboração do Manifesto evidenciou as intencionalidades do coletivo, marco importante para guiar os princípios. O texto, em 2020, recebeu contribuições da pesquisadora Ana Lúcia Goulart de Faria. Porém, ressaltamos que este é um texto em movimento, em um processo de construção permanente, de (co)formação, nos encontros, nas pesquisas, nas descobertas e na vivência da resistência.

Manifesto do Coletivo Parque da Resistência

Há mais de 80 anos o poeta, escritor e organizador da cultura brasileira Mário de Andrade ajudou a implementar na cidade de São Paulo os Parques Infantis. As crianças parqueanas, de 3 a 12 anos de idade, eram filhas e filhas das camadas populares e classe operária, e esses espaços concebidos por Mário, com seu olhar modernista, configuravam-se um lugar onde as crianças são vistas como produtoras de cultura, com um cotidiano voltado para uma educação integral, e a cultura brasileira era apresentada às crianças de forma lúdica, rica e potente.

Inspiradas(os) pela “ancestralidade” parqueana e freireana, defendemos uma educação infantil humanizadora, libertadora e emancipatória, pautada na escuta, na participação e na autoria de: bebês, crianças, famílias e educadoras(es). Entendemos que essa herança parqueana se perdeu, ao menos parcialmente quando, transformadas em escolas municipais de educação infantil, estas instituições não preservaram seu legado e foram cooptadas por uma ideia de que deveriam perseguir grade curricular do ensino fundamental e preparar as crianças para a alfabetização mecanizada.

Hoje, o Parque da Resistência quer refletir sobre os CEIs (antigas creches), CEMEIs, que é uma arquitetura integrada de CEIs e EMEIs, como também o Ensino Fundamental, e a ideia da alfabetização ainda na primeira infância, a fim de avançar no campo das práticas pedagógicas, bem como sobre as novas posturas humanas e políticas diante de um novo mundo que se apresenta na e pós-pandemia, que respeite os direitos das crianças, famílias e suas(seus) educadoras(es).

Nossos princípios são baseados em pesquisas acadêmicas, nas teorias e nos conhecimentos científicos e, principalmente, articulados às experiências e saberes de educadoras e educadores da infância que junto aos bebês, crianças e suas famílias, são autores(as) de práticas educativas que geram conhecimentos fundamentais para pautar e consolidar uma educação infantil de qualidade, emancipatória e descolonizada.

Esse diálogo ganha relevância nos debates ocorridos em todo país, bem como na cidade de São Paulo, que se concretizam em documentos legais preciosos para reconhecermos concepções de crianças, infâncias, família, instituição educativa, comunidade, território e cidade que visem à convivência plena da autonomia, respeito, responsabilidade, solidariedade, equidade, diálogo, comunidades colaborativas e relações humanizadoras.

Assim, defendemos os espaços das infâncias como grandes quintais facilitadores das produções das culturas infantis e que provoquem nos bebês, crianças e educadoras o desejo pela pesquisa, colocando as unidades como centro de formação de todes os que nela interagem.

Que esse espaço educativo também possa compor diálogos com o entorno, conhecendo o território e estabelecendo uma relação dialógica com o mesmo, escutando as diferentes vozes em rodas de conversa e

debates, em uma perspectiva de comunidade educativa, uma grande aldeia.

Quem somos? Somos educadoras e educadores da infância de diversas localidades da cidade de São Paulo que atuam na educação infantil da rede pública municipal.

Defendemos uma infância parqueana, na qual a sensibilidade, escuta e liberdade sejam o caminho que inspire a curiosidade e olhares brilhantes de crianças e pessoas adultas em plena construção de descobertas e conhecimentos.

Nos deparamos com desafios importantes:

- a discussão das relações e práticas em uma proposta de quintal e de parque;
- a relação afetiva com os bebês e crianças;
- os diálogos com as famílias;
- a organização do ambiente (do espaço, do tempo e dos materiais);
- as interações, descobertas e culturas em constante movimento dos corpos infantis e pessoas adultas que juntos tornam vivos os espaços educativos;
- corpos que caminham pelo entorno e estabelecem relações com a comunidade;
- espaços educativos dinâmicos como um grande ateliê: cheio de arte, de cores e sabores, de arte do corpo, das tecnologias, dos mais variados sons e ritmos, de jogos e brincadeiras, de teatro, leitura, de música, de cultura brasileira e de muitas rodas... e com as cem linguagens que fazem parte da infância. E que se tornam ainda mais necessários em um mundo que vive (e viveu) uma pandemia.

Defendemos que essa vasta literatura e os documentos legais que carregam o legado de Mário de Andrade e Paulo Freire, tanto em âmbito nacional e municipal, da e na educação infantil, precisam estar vivos em nossas posturas.

Acreditamos que seja necessário investir em reflexões e práticas que dialoguem com estes documentos e assim nos impulsionem a pensar ações de fato emancipatórias nas propostas, escutas, olhares e descobertas.

O que queremos? Nosso intuito é espalhar pelos territórios da cidade de São Paulo rodas de reflexão que chamamos de ESPALHA CRIADOUROS, para discutirmos experiências, trabalho por projetos, escuta, observação, documentação pedagógica, que contribuirão para a qualidade social da educação das infâncias paulistanas. Os “Espalha Criadouros” poderão correr as equipes e os coletivos que desejarem e, para isso, convidamos educadoras e educadores, crianças, famílias, pesquisadoras e pesquisadores, comunidade e artistas, para este trabalho coletivo e fundamental em nossa cidade.

Este e outros movimentos de resistência são importantes para a permanente defesa dos princípios que garantem os direitos de bebês e crianças à educação integral, pública, estatal, gratuita, laica, democrática, antirracista, acolhedora, não sexista, não adultocêntrica, participativa e brincante. Somos resistência contra a privatização, contra a homogeneização dos sujeitos e contra a disciplinarização dos corpos e a colonização dos pensamentos.

Por isso, o coletivo Parque da Resistência acredita e defende a emancipação das ideias e práticas nas escolas das infâncias, a concepção de bebês e crianças em suas inteirezas explorando espaços educativos inspirados em quintais, alicerçados nos documentos das infâncias, aliando a crítica à esperança: nos princípios democráticos, na ciência, na arte e na cultura, nas brincadeiras, na poesia e nos encantamentos como formas de Resistência.

Referências

ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da. *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

BONDÍA, Larrosa Jorge. *Tremores: escritos sobre experiências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, p. 60-91, dez. 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RUBINO, Silvana. O modernista educador. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E REFERÊNCIA ITAÚ CULTURAL CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO. *Mário de Andrade e os parques infantis*. São Paulo: Itaú Cultural, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPEP, 2019. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015a. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/25101.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientação normativa nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares*. São Paulo: SME/DOT, 2014. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Orientacao-Normativa-n01>. Acesso em: 10 out. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientação normativa nº 01/2015 – Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015b. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35746.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil*. São Paulo: SME/DOT, 2015c. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/17138.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

* **Coletivo Parque da Resistência**. E-mail: parquedaresistencia@gmail.com

Créditos para imagem que antecede o capítulo

Lais Vilela, Michelle Leal, Letícia Godinho, Eleni Carvalho, Juliana Martins, Viviane Nascimento, Elen Alves de Sousa, Naime A. Silva

JUNTAS NA LUTA – UM BREVE RESUMO DE NOSSA HISTÓRIA

*Sheyla Melo**



Juntas na Luta no evento Comida de Verdade no CDC Vento Leste – 2019.

A luta das mulheres é antiga, nasceu antes mesmo de ganhar o nome de feminismo. Nas periferias, são as mulheres que organizam o ambiente transformando-o. Um local hostil e ameaçador pode tornar-se lugar onde a vida é menos arriscada. Isso não se dá à toa, e sim por processos em que os espaços são construídos por todas. Com isso, aproximamo-nos do que chamaremos aqui de mundo feminista. Composto por práticas sociais que envolvem a luta das mulheres ao longo da história e concepções mais recentes relacionadas aos seus direitos e relações não hierarquizadas, perguntamos: Em que medida a luta feminista ou o mundo feminista pode contribuir com o que há de mais amplo na sociedade? Afirmamos que o mundo feminista é um local onde a vida é mais saudável para mulheres, crianças, velhos, e também para os homens, pois o mundo machista produz muito sofrimento, dor e morte, e nele todos perdem, já que há um longo aprendizado para ser sexista e machista e pautar as relações em um único ponto de vista. Há que refletir sobre isso cotidianamente, e, nesse mundo feminista, acreditamos, isso poderá ser feito.

A luta das mulheres movimenta as estruturas do mundo. Falamos do extremo da zona leste, estamos em Guaianases onde em meados de 2010-2011 temos um processo embrionário para a construção desse mundo. Observou-se que um “bando” de mulheres começou a encontrar-se em suas casas, bares e em espaços de cultura da periferia da zona leste. Muitas delas pendendo entre o trabalho do *telemarketing*, da casa e a ida às atividades culturais do bairro. Em um desses encontros, no Jardim Aurora, um bairro cheio de descaso e falta de política pública, falávamos das nossas opressões vividas, das semelhanças entre elas e o quanto cada violência – nas diferentes formas de violência que sofremos diariamente – interferiu no nosso desenvolvimento individual e coletivo, seguramente de modo bastante forte, merecedor de reflexões e quem sabe propostas de mudança. Nessa noite, surgiu a ideia dos versos, de registrar de maneira poética nossos sentimentos para assim partilhar com outras mulheres. Com isso, pensávamos poder promover práticas questionadoras em relação a essas agruras cotidianas. Música e poesia são formas importantes para trazer conteúdos que podem mobilizar pessoas, e as mulheres, em especial, caso que nos leva a escrever este pequeno capítulo.

Em 2012, tempos atrás, decidimos transformar os versos em música, a falta de instrumentos foi sanada com a ideia do *rap*, escolhemos os *beats* na internet e produzimos nosso primeiro *rap* feminista, a música *Fábrica de Gente* que trata da história e vida das mulheres:

Nos tornam máquinas do sexo, programadas pra reproduzir
Reprodução em massa, que aumenta a carne estocada, que enriquece o patrão,
com a mão de obra barata, com sua servidão
sobe a taxa de natalidade e com elas as dificuldades,
ao homem o direito de reconhecer a maternidade e pra mulher?
Mil jornadas de trabalho, vira objeto, refeição pra ser comida, coagida e
oprimida.
Alvo de servidão, exploração para o capitalismo, que bate, maltrata e mata,
sem compaixão, sem compromisso.
[...].
Por isso, levante e cante, faça da sua voz o seu alto-falante.
Resista, persista, acabe com o sistema opressor e machista.
Juntas na Luta, mulheres na rua pondo um fim nessa disputa.

A letra desse *rap* nos nomeou Coletivo Feminista Juntas na Luta⁴⁷. Não foi fácil a junção do grupo, ensaiamos um dia todo para ir ao Sarau da Maloca que acontecia na biblioteca Cora Coralina para apresentar nossa obra-prima. Organizado pelo Arte Maloqueira, coletivo que desde 2009 organiza ações culturais em Guaianases, como o *Hip Hop* no Campinho, I e II Semana da Arte Maloqueira. Foi o primeiro sarau que vivenciei, fui e vi sair de sacolinhas de mercado aquela poesia com sotaque e força do povo, contava os dias para vivenciar os eventos e daí saiu a força para tirar os versos da gaveta e apresentar para o público.

Nesse sarau, fomos acolhidas, assim como tantos poetas e artistas de Guaianases sentimos o frio na barriga, fizemos o último ensaio na porta da biblioteca e ocupamos o centro do sarau, com os versos ritmados cantados, o coletivo teve os primeiros retornos sobre o que estava fazendo, incentivos, alguns apontamentos, uma mana pediu para somar, e desse passo dado os nossos versos nunca mais ficaram somente em casa.

Andamos em eventos, encontros feministas, saraus e ampliamos nossa participação cultural. A luta feminista entrou em nossas vidas, as ideias e as práticas. Fizemos oficinas, palestras, fomos para o Itapira para cantar na 14ª Jornada Antifacista, abrimos o Festival de Filmes *Punk* e Anarquistas. Importante destacar que o Juntas na Luta não é um grupo de *rap*, nem tem como meta ter fama ou atingir o sucesso. O grupo surgiu com a necessidade de fazer ação direta para envolver mulheres e pessoas interessadas em difundir pensamentos feministas nas periferias. Encontrar caminhos para a superação das opressões e atingir a emancipação, na qual mulheres possam escolher o destino de suas vidas, e jovens possam ter sua história completa e não interrompida, enfim, uma existência com a liberdade.

⁴⁷ Conheça mais sobre nós, visite nossas páginas nas redes sociais: <https://www.facebook.com/juntasnaluta>;
<https://www.instagram.com/coletivojuntasnaluta/>. Veja também nosso portfólio:
https://drive.google.com/file/d/19yK03ShAva47vmFqG0r_uOIMbtSIYYV6/view?usp=sharing.

Uma biblioteca na nossa história



Sarau Junte-se na Luta na Biblioteca Cora Coralina – 2014. Foto: Lico Cardoso.

De participação no sarau, passamos a organizar o nosso, o Sarau Feminista Junte-se na Luta⁴⁸, em 2013, e recebemos o bastão do Arte Maloqueira que era o grupo inserido no Programa Veia e Ventania nas Bibliotecas Municipais, em um período de efervescência da luta feminista, com muitos grupos surgindo com essa bandeira, momento de muita produção de diferentes mídias feitas por mulheres e, por isso, o Arte Maloqueira acreditou que a nossa atuação era mais interessante na biblioteca. Os nossos saraus tinham um pouco de tudo, música, bate-papo, oficinas, vídeo, entre outras linguagens. Em especial, era o local de encontro de mulheres, artistas, ativistas e coletivos, recebemos os saraus periféricos, produtoras/es de cinema, grupos de jovens (Programa Jovens Urbanos), entre outros.

Nas realizações do sarau Junte-se na Luta percebemos a insuficiência de livro de mulheres, neste período, a biblioteca era infanto-juvenil, foram muitos eventos convidando escritoras e poetas para comprar ou ganhar uma obra para nosso acervo pessoal e da biblioteca.

Em 2014, com o sarau consolidado, cogita-se a tematização da biblioteca, entre

⁴⁸ Saiba mais: <http://nosmulheresdapерiferia.com.br/agenda/sarau-juntas-na-luta-comemora-aniversario-na-zona-leste/>.

literatura marginal e feminismo, vivemos para ver a existência da Secretaria de Política Pública para as Mulheres unida à Secretaria de Cultura. A escolha da tematização levou em conta o histórico de atuações das mulheres em Guaianases, o nome que a biblioteca tinha, Cora Coralina, e a nossa presença, por menor que possa ser, foram uma contribuição importante para a tornar, em 2015, a Biblioteca Municipal Cora Coralina, a primeira da América Latina com a tematização feminista. A partir desta conquista, muitos outros grupos surgiram, de grupo de estudos, de atividades culturais e outros saraus organizado por mulheres. Um deles é o Sarau Helenas, no qual colaborei na organização, nele o encontro literário era para mulheres atendidas no Centro de Defesa e Convivência da Mulher (CDCM). Na minha fala, apresentei um breve histórico do Juntas, da dificuldade para acessar livros de mulheres e de hoje poder admirar a sala com as várias prateleiras, todas com livros escritos por mulheres e sobre a temática feminista.

Vínculos e memória como prática política

O Juntas na Luta buscou de diversas formas aproximar mulheres para criar vínculos entre elas, em todas as ações buscamos deixar algo que lembre esse vínculo, por exemplo, quando vamos fazer uma apresentação de *rap* entregamos um fanzine com nosso manifesto e poesias, além de nossos contatos e redes sociais. Em um sarau, entregamos pílulas antimachistas, como um comprimido, nele um papelzinho que se desenrola com dicas práticas para combater o machismo e que podem ser dadas de presente para outra pessoa ou escolhida uma mensagem por dia. Em ambos os casos, o sarau continua com a pessoa, no formato solidificado dessa lembrança, que rememora não só o feminismo, mas também nossos vínculos e partilhas.



Muro antimachista no Jardim Bandeirantes, na frente do Cine Campinho – 2014. Acervo do Coletivo.

Outro exemplo é quando fazemos um grafite na rua, imaginamos que depois da nossa partida o grafite vira a lembrança desse dia. Entre a ida à feira ou ao mercado, lá está a arte que juntas fizemos no muro. Este da foto acima foi feito em uma ação no Jardim Bandeirantes, em um mutirão de grafite, e para o nosso deixamos os convites só para as mulheres participarem. O local escolhido para o mutirão foi o Cine Campinho, local em que desde 2009 acontecem sessões de cinema em um campo de futebol.

Durante a pintura, nós falamos da vida, rimos, ouvimos as brincadeiras das pessoas que comentam a mensagem grafitada. Houve um momento em que um rapaz falou: “Olha lá, esse negócio de deixar o futebol para fazer as coisas de casa não dá certo não”, todas responderam na hora, percebemos que juntas a gente tem mais força para fazer o enfrentamento. Teve também muita mulher apoiando, dizendo que era isso mesmo; em outro dia na produção do grafite chegou uma senhora, disse que trabalhava na 68ª delegacia e explicou a importância dessa ação, pois a violência sofrida por mulheres era algo corriqueiro na delegacia.

Acreditamos que toda essa vivência no ato do grafite não se perde depois que vamos embora, pelo menos enquanto o grafite estiver lá. Um muro nos aproximou, virou uma intervenção artística e promoveu uma estranheza ou no mínimo uma troca entre as pessoas no bairro. Esse grafite ficou muito próximo a um Centro da Criança e do Adolescente (CCA), local

onde eu trabalhava na parte administrativa, nele pudemos fazer algumas oficinas de grafite, sendo uma influência que deixamos anos antes, também fizemos produções de rádio, fanzine, *rap*, saíram produções muito potentes, principalmente pelo grupo das adolescentes. Ficou evidente a importância de discutir a intenção educativa com os pequenos, essa construção de outra sociedade, de dar repertório mínimo para as meninas enfrentarem situações machistas e de os meninos entenderem o quanto essas ideologias os prejudicam também. No CCA, fazíamos todas as atividades com grupos mistos, inclusive a oficina de pintura de pano de prato que explicaremos a seguir. Porém, algumas delas dividimos os grupos para fazer um diálogo e vivência só com as meninas.



Oficina de Pintura em Tecido no Tendal da Lapa – Virada Feminista – 2014.

Por fim, uma atividade em que buscamos isso foi na Oficina de Pintura em Pano de Prato⁴⁹, a atividade é uma ferramenta para potencializar um encontro feminino, na verdade, é inspirada nas reuniões que nossas mães, tias e vizinhas faziam com os comércios de *tupperware*. Era legal ver a mulherada vendendo coisas para ter sua renda, mas principalmente a graça estava em ver elas uma tarde inteira conversando, rindo e longe das obrigações do lar.

⁴⁹ Saiba mais: <https://www.facebook.com/media/set/?vanity=juntasnaluta&set=a.609480605796520>.

O que fizemos foi tirar elas de casa, marcamos os encontros para ensinar a pintar o pano, utilizamos principalmente os espaços públicos, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs), bibliotecas e escolas. É importante retirá-las das casas por conta do confinamento causado pelas demandas e para justamente desnaturalizar tudo que acontece na casa, o tempo de trabalho dedicado, a concentração de demandas, a falta de valorização e de participação de todos moradores da casa na organização desse espaço coletivo.

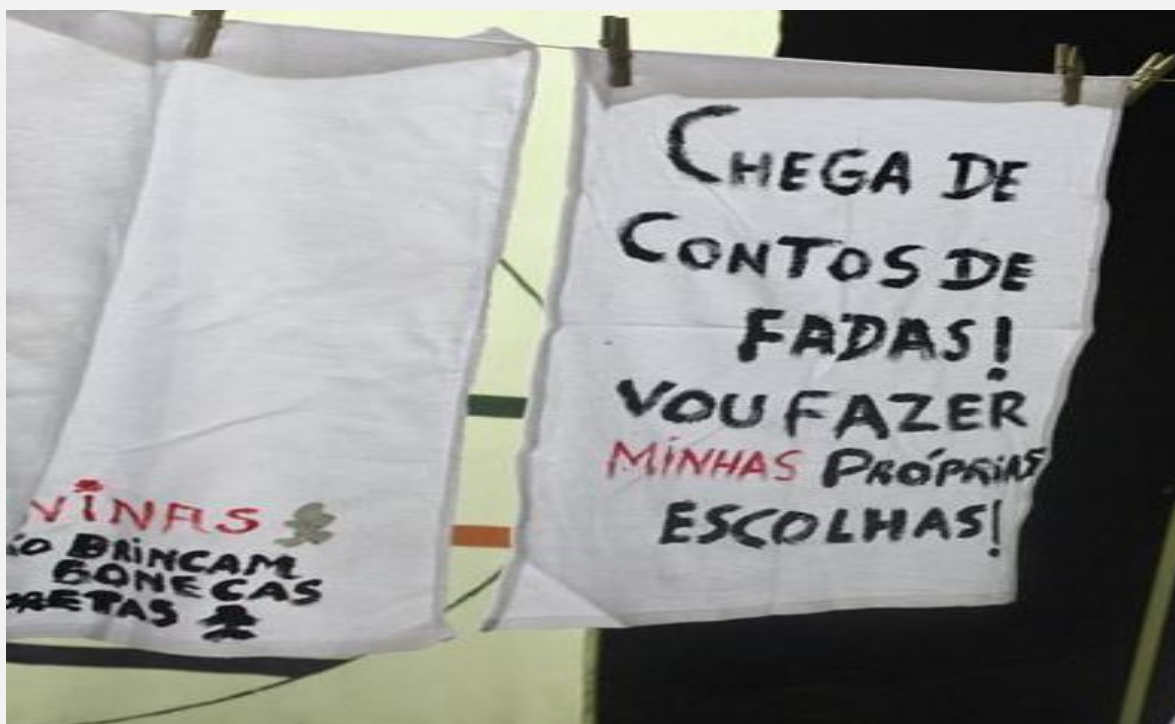
Nossa oficina de pano de prato se inicia com uma poesia, música ou conto. Em um dos nossos encontros, abrimos o diálogo com o conto *A Menina e o Pássaro Encantado*, do escritor Rubem Alves. Da leitura, vamos para a reflexão sobre a obra, e tiveram mulheres que falaram o quanto às vezes se sentiam como esse pássaro encantado, presa em uma gaiola dourada e linda, mas presa. O conto é uma ferramenta para abrimos a prosa e chegarmos nas partilhas das vidas delas, e é incrível que a primeira que começa a falar já incentiva as outras a seguirem uma deixa na fala da outra.

Descrevemos aqui uma das oficinas. Em um dos encontros, destacamos a presença de Dona Madalena, uma senhora, fazedora de bolinhos de chuva, cuja história de vida lhe permitiu, entre tantas coisas, ser uma contadora de histórias para netos e tantas crianças. Na oficina mencionada, só havia jovens e adolescentes. Todas ouviram as orientações da Dona Madalena, para ela, as mulheres precisam ser mais maloqueiras, o que indicava que elas precisavam desobedecer aos maridos para conseguirem viver do jeito que elas quiserem.

Depois da prosa, vamos para o pensamento do que iremos colocar no pano de prato e o porquê desse pano para a oficina. A escolha desse objeto é justamente porque ele fica na cozinha, nesse local, que tem uma concentração de trabalhos fundamental para a casa.

Durante todo encontro, uma de nós anota algumas frases faladas por elas, por exemplo: “casa num é hotel, cada um tem que fazer a sua parte”. Explicamos para elas que o pano será um comunicador da mulher, este quando estiver pendurado, no fogão ou no varal, pode gerar debates em casa ou no mínimo causar um desconforto. Além de ser a memória do dia que passamos juntas.

A oficina é um pretexto para unir as mulheres e deixar evidente que as realidades das delas são muito parecidas, as situações de violências, as lutas. Deixamos a ideia de que tudo isso não é coincidência, é um projeto de sociedade, por isso, a importância de desnaturalizar e desmascarar o machismo.



Acreditamos que a cozinha, local onde ficará o pano de prato, possivelmente, é um espaço importante para acontecer muitas mudanças, pois nele boa parte das tarefas ficam para as mulheres e os moradores da casa circulam diariamente. Uma simples pintura em pano de prato pode permitir transformações pessoais e criar um novo projeto de sociedade.

O ideal é a revolução que começa em nós mesmas, pode atingir o nosso bairro e quem sabe o mundo. Por enquanto, já ficamos empolgadas com as pequenas mudanças, aquelas que transformam o amargo lar em lugares de afeto e cuidado coletivo.

* **Sheyla Melo** é pedagoga, jornalista, poeta, produtora cultural e *rapper*. Pernambucana que toma café o dia todo, apaixonada por Guaianases, Casas do Norte e bloquinhos de carnaval na quebrada. Militante, anarcofeminista, que não aguenta comer só um pedaço de bolo de fubá cremoso. Especialista em Jornalismo, pela Faculdade Cásper Líbero, e em Educomunicação, pelo Projeto Cala-boca já morreu. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Sumaré. Integrante do Coletivo Feminista Juntas na Luta, do Centro de Estudos Periféricos (CEP) e da Agência Mural de Jornalismo das Periferias. E-mails: juntasnaluta@gmail.com e sheylaamelo@gmail.com

PARTE 2
EM MOVIMENTOS

MOVIMENTOS SOCIAIS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Janaína Vargas de Moraes Maudonnet**

Introdução

Desde o final da década de 1980, houve muitos avanços na garantia do acesso e permanência de bebês e crianças em creches e pré-escolas brasileiras. A atuação dos movimentos sociais em defesa da infância tem sido responsável por muitas dessas conquistas. Esses movimentos têm se mobilizado desde o período da ditadura cívico-militar e permanecido atuantes por décadas por meio de diferentes atores e configurações.

Os Fóruns de Educação Infantil têm sido os movimentos sociais mais visíveis na defesa do acesso e qualidade nessa etapa da educação básica a partir dos anos 1990 e impulsionaram muitas políticas públicas na área. Este capítulo pretende discutir em que contextos esses movimentos surgiram, como funcionam e se organizam e quais avanços e desafios apresentam segundo as militantes que dele fazem parte.

Os Fóruns de Educação Infantil são movimentos sociais híbridos que emergiram após o período de transição do regime autoritário para o democrático. São movimentos autônomos, com diferentes formas organizacionais e interações com o Estado a depender do contexto em que estão inseridos, mas que têm priorizado a inserção em instituições participativas como uma aposta na incidência nas políticas públicas.

Os Fóruns existem desde 1994 e nasceram como espaços permanentes de discussão de políticas públicas articulando instituições, órgãos governamentais, organizações não governamentais e/ou entidades relacionadas à educação e infância. São definidos como:

[...] espaços suprapartidários, articulados por diversas instituições, órgãos e entidades comprometidas com a expansão e melhoria da Educação Infantil, num determinado estado, região ou município. São espaços permanentes de discussão e atuação, não se restringindo a um “encontro” ou a um “seminário”. (MIEIB, 2002, p. 139).

Em 2018, foram contabilizados 68 Fóruns no país, sendo 26 Fóruns estaduais de educação infantil no Brasil, além do Distrito Federal e 41 Fóruns regionais/municipais de educação infantil no Brasil. Nesse ano, a representação nos comitês diretivos era formada

essencialmente por mulheres (95%), professoras universitárias (32%), representantes das secretarias do estado/município (15%) e gestores e professoras da área (12%). Sendo essas representantes em sua maioria pós-graduadas em educação (82%), cuja maior titulação era o doutorado (25%). Estes dados demonstram o alto nível de especialização na área das militantes dos Fóruns, fator que pode contribuir para a legitimidade desses movimentos perante os formuladores das políticas públicas (MAUDONNET, 2019).

Com metodologia qualitativa, o estudo dos Fóruns⁵⁰ foi realizado por meio de análise documental, de questionários e entrevistas com militantes representantes dos comitês diretivos e das informações disponíveis nas redes sociais dos movimentos. Para acessar as representantes de todos os fóruns estaduais no Brasil, foi utilizada a metodologia “Bola de Neve”, uma abordagem em cadeias nas quais os participantes iniciais indicam outros participantes, que passam a indicar outros e assim por diante até que as indicações passam a ser repetitivas sem acrescentar elementos novos. Às representantes de todos os fóruns estaduais foi entregue um questionário que versou sobre histórico do fórum, suas formas de organização e funcionamento, estratégias e táticas de atuação, desafios e avanços na incidência nas políticas públicas. Para maior aprofundamento das informações, foram realizadas entrevistas com 9 militantes, abrangendo todas as regiões do país.

Este capítulo está organizado em três partes. Primeiramente, apresenta-se o percurso histórico desde os movimentos de luta por creche na década de 1970 até o surgimento dos Fóruns de Educação Infantil em meados de 1990. Em seguida, discute-se suas formas de organização e funcionamento, finalizando com as falas das militantes sobre as conquistas e os desafios desses movimentos para os avanços dessa etapa da educação básica.

O percurso dos movimentos em defesa da Educação Infantil: do Movimento de Mulheres na Luta por Creches aos Fóruns de Educação Infantil

A luta pela defesa da educação infantil teve seu primeiro marco histórico de grande visibilidade entre as décadas de 1970 e 1980. Nessa época, como apontou Sader (1988), distintos movimentos sociais surgiram dentro de um contexto de grande fluxo migratório para as grandes cidades, cujos trabalhadores e trabalhadoras ao mesmo tempo que enfrentavam um alto nível de desemprego e de exploração do trabalho, construíam redes de solidariedades informais e auto-organização na luta por direitos sociais (moradia, saúde, transporte público, dentre outros).

⁵⁰ O estudo dos Fóruns de Educação Infantil no Brasil é parte da tese de doutorado defendida pela autora no ano de 2019.

Aliado a esse contexto social mais amplo, no ano de 1975, foi celebrado o Ano Internacional da Mulher pela Organização das Nações Unidas, marcando a retomada do movimento feminista. O levante de bandeiras como o direito de decidir sobre o próprio corpo, o repúdio à maternidade obrigatória e a denúncia da violência doméstica e sexual estavam pautados juntamente com a defesa do direito à creche (TELES, 2015).

Em 1979, ocorreu o do 1º Congresso Paulista da Mulher, que teve a creche como ponto de convergência entre as diversas tendências do movimento feminista (ROSEMBERG, 1984, p. 76). Nesse evento, foi criado o Movimento de Mulheres na Luta por Creches unindo 46 entidades que tinham como bandeira o acesso à creche com vistas a maior autonomia para as mulheres em uma sociedade marcadamente sexista e desigual.

Com o tempo, o direito das crianças a um espaço educativo de qualidade foi sendo construído e defendido pelas feministas, sendo criado, à época, a campanha “*Creche não é depósito!*” (TELES, 2015). Nessa intensa luta pela creche, pautavam-se tanto o acesso das crianças, de modo a facilitar condições de autonomia para as mulheres e o advento de uma sociedade menos sexista e mais igualitária, quanto a necessidade de as crianças terem um atendimento com qualidade para o seu desenvolvimento integral. A primeira proposta nacional para uma política pública de educação para crianças abaixo de 3 anos de idade teve sua origem no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e do Conselho Estadual de São Paulo da Condição Feminina entre os anos de 1986 e 1989. Essa proposta foi configurada no documento “Creche-Urgente” e apresentava a creche como um direito das famílias e das crianças (FARIA, 2005).

O processo de reivindicação das creches, o avanço dos debates em relação ao significado desse equipamento e o que ele poderia oferecer às crianças foram bandeiras construídas ao longo do movimento das mulheres e possibilitou que os movimentos feministas se articulassem com profissionais de diferentes categorias, em especial da educação, fortalecendo o movimento e contribuindo para as conquistas em relação aos direitos das crianças frequentarem esse espaço educativo no processo Constituinte (1987/1988).

Os Fóruns de Educação Infantil surgiram na década de 1990 motivados por um contexto de relações estatais marcado pela participação social e por inovações democráticas previstas na Constituição Federal de 1988. Houve na Constituinte uma pressão dos movimentos sociais para que novas formas de gerir as políticas públicas e novas relações socioestatais fossem implementadas. Foram criados espaços participativos como os orçamentos participativos, os conselhos e conferências setoriais (moradia, educação, saúde) e as comissões temáticas. Os

Fóruns de debate de políticas públicas surgiram como espaços não institucionalizados de participação social que contavam com a adesão de diferentes atores e/ou organizações sociais, interessados no debate e na reivindicação de direitos relativos a temáticas específicas. Embora não tivessem se constituídos por força de lei, tornaram-se espaços de mobilização social e reivindicação de políticas no país.

Após o processo constituinte, muito se avançou na legislação da educação infantil. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), essa etapa apareceu pela primeira vez como parte da educação básica, trazendo uma série de deliberações legais para a área. Essas mudanças legislativas provocaram intensos debates no Brasil. Em um contexto que floresciam experiências de maior participação popular nas formulações de políticas públicas, muitos estados e municípios passaram a organizar encontros para discussão de políticas para a área. Esses encontros contaram com a participação de uma série de movimentos sociais, entidades, pesquisadores que vinham se fortalecendo desde a Constituinte e que viram nesses espaços novas arenas de luta e reivindicação de direitos. Esses encontros foram os primeiros embriões para a criação de Fóruns de Educação Infantil (FLORES, 2010, p. 30).

Os registros dos primórdios dos Fóruns Estaduais de Educação Infantil demonstram a diversidade e heterogeneidade de setores da sociedade civil e de órgãos estatais mobilizados no debate pela infância e educação infantil à época. Havia representantes das universidades; de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, da Saúde, do Trabalho e da Assistência Social; de sindicatos de profissionais da educação pública e privada; de Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, da Criança e do Adolescente, de Ação Social e da Pessoa com Deficiência; do Ministério Público, Varas de Infância e Juventude e Conselhos Tutelares; União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP); da Pastoral da Criança, da Legião Brasileira de Assistência e Aldeias Infantis; da Central de Moradias Populares; da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); do Serviço Social do Comércio (Sesc); e de representantes das extintas Delegacias Regionais do Ministério da Educação MEC (DEMECs).

Ao mesmo tempo que grupos se fortaleciam localmente e fóruns de debate de políticas públicas na educação infantil eram criados, após o ano de 1996, houve uma quebra na condução das políticas de educação, em especial de educação infantil em nível nacional. Em meados do primeiro mandato, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) passou a adotar as regulamentações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e os princípios do Banco Mundial

para a implantação das políticas educacionais que tinham como “prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental e a retomada de propostas de programas ‘não formais’ a baixo investimento público de Educação Infantil para crianças pequenas pobres” (ROSEMBERG, 2002, p. 42).

Essa quebra nas políticas de educação mais participativas por parte do Ministério da Educação contribuiu para que os Fóruns que estavam dispersos nos estados, se articulassem nacionalmente. Em 1999, foi criado o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), com o objetivo de definir consensos mínimos em relação aos aspectos relativos ao atendimento na Educação Infantil, as estratégias de ampliação e articulação dos Fóruns e aos apoios financeiros (NUNES, 2010, p. 3).

Fóruns de educação infantil: formas de organização e funcionamento

A rede MIEIB é formada por um comitê diretivo nacional, pelos Fóruns Estaduais de Educação Infantil e pelos Fóruns regionais e municipais, que têm em comum uma Carta de Princípios com vistas a dar unidade às bandeiras de luta do movimento. Apesar de princípios em comum, a estrutura e o funcionamento desses movimentos são autônomos e diversos.

Ainda que todos possuam um comitê diretivo responsável por convocar e dirigir reuniões das plenárias, encaminhando suas decisões, definindo propostas e ações de trabalho e representando os Fóruns em diversos espaços, os modos de escolha desses representantes trazem diferenciações significativas. Enquanto há Fóruns compostos por representação de diferentes instituições e/ou de regiões do Estado, muitos deles adotam a inscrição de pessoas físicas com adesão voluntária. No caso dos Fóruns Estaduais, há ainda aqueles que incluem no comitê diretivo a representação dos Fóruns regionais e municipais de Educação Infantil presentes no estado.

Apesar de os Fóruns se manterem abertos a todos para a participação nas plenárias/ assembleias, não há unanimidade quanto à melhor forma de organizar o comitê diretivo: se por adesão voluntária ou por representação. Essas opções não são neutras e revelam concepções sobre como deve ser esse espaço, quem deverá ou não fazer parte dele e podem levar o movimento a se aproximar de determinados grupos e enfraquecer outros vínculos interorganizacionais (CLEMENS, 2010, p. 181).

Os Fóruns não são regulamentados juridicamente e não possuem fonte de financiamento específica. Despesas com materiais (*folders*, *banners*, impressos em geral), deslocamentos, alimentação e hospedagem, no caso de visita a outros municípios distintos dos

de moradia das militantes, são geralmente assumidos pelas próprias membras. Mas há fontes de recursos alternativos como parcerias pontuais com entidades ou associações para realização de eventos (compra de passagem, café, disponibilização de espaços); venda de bolsas, canecas, camisetas e outros artigos com logo do fórum; contribuições espontâneas daqueles que participam dos eventos. Aqueles Fóruns que possuem uma parceria mais consolidada com as universidades, por vezes conseguem apoio para sua manutenção, organização e funcionamento. As universidades parceiras apoiam, em geral, com a secretaria executiva, com infraestrutura e gastos com materiais.

Três dimensões perpassam as ações dos Fóruns de Educação Infantil no Brasil, são elas: informativa/formativa, mobilizadora e propositiva. A dimensão informativa/formativa está presente na organização, sistematização, publicação e divulgação dos avanços das pesquisas nos diferentes campos do saber, nos subsídios às redes de educação infantil e na formação das/os profissionais ligadas/os à área. O caráter mobilizador se evidencia tanto na articulação das parcerias, divulgação e discussão da legislação e das pautas políticas relacionadas à Educação Infantil nos diferentes estados e municípios quanto na busca pela capilarização do movimento por meio da criação e o fortalecimento dos Fóruns existentes. Já o caráter propositivo se revela na proposição e monitoramento de diretrizes, políticas e ações relacionadas à educação infantil nas diferentes esferas governamentais e âmbitos de atuação (municipal, estadual e nacional) (ARELARO; MAUDONNET, 2017, p. 12).

As assembleias têm sido uma escolha estratégica bastante significativa para boa parte dos Fóruns de Educação Infantil. Essas se configuram, de maneira geral, como espaços de deliberações coletivas e de formação político-pedagógica para as participantes, em que são propostas tanto a discussão de questões curriculares e práticas cotidianas quanto políticas públicas. Relatos das representantes entrevistadas apontaram a importância desses espaços para a incidência nas políticas públicas nos municípios, uma vez que as assembleias contavam com grande participação de representantes de Secretarias de Educação que levavam para suas regiões muitos dos princípios e encaminhamentos ali discutidos.

Os Fóruns de Educação Infantil têm diferentes momentos de encontros e canais de comunicação entre eles, no qual seus integrantes trocam experiências, avanços e desafios. Além do *site* do MIEIB, em que podem inserir informações sobre si mesmos, uma lista de e-mails e grupo de *WhatsApp* entre as integrantes dos diversos Fóruns estaduais foram criados para dar dinamismo à comunicação. Os encontros nacionais anuais do MIEIB também preveem espaços para tal troca. Além do encontro do movimento nacional, anualmente, aconteciam também

encontros nas 5 regiões do país, em que as participantes dos Fóruns de cada uma delas discutiam sobre suas demandas regionais e propostas para o movimento nacional. Esses encontros e trocas possibilitam que os Fóruns debatam estratégias e se influenciem mutuamente.

Conquistas e desafios dos Fóruns de Educação Infantil segundo suas militantes

Os Fóruns de Educação Infantil do Brasil têm tido conquistas significativas na incidência em políticas tanto nacionalmente quanto nas diferentes regiões do país. Ainda que essas conquistas variem de fórum para fórum, observa-se alguns aspectos em comum, como a participação das militantes em comitês de definição de políticas criados por órgãos governamentais e em conselhos e fóruns de educação em todo o Brasil; a integração de bandeiras do movimento em legislações, documentos oficiais e planos de educação e/ou o impedimento da aprovação de legislações que atentem contra os avanços da área e os direitos das crianças.

Segundo as militantes entrevistadas, os avanços dos Fóruns de Educação Infantil referem-se tanto a sua legitimação como interlocutores privilegiados nas políticas da área quanto em relação à formação de público e a sua sensibilização (e/ou mudanças de práticas) de acordo com os princípios de educação infantil defendidos pela rede MIEIB.

A participação nos diversos espaços institucionalizados, nos debates dos Planos de Educação, em audiências públicas do poder legislativo (Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas) e em comitês de discussão de políticas da área nos governos federal, estaduais e municipais demonstram a legitimação dos Fóruns nos diversos estados.

São muitas as variáveis que podem interferir na relação dos movimentos sociais com o poder público e em seus efeitos nas políticas públicas. Do ponto de vista do poder público, é preciso analisar, entre outros fatores, a sua capacidade em formular políticas, as relações de poder e político-partidárias e as concepções de infância, educação e educação infantil que circulam naquele contexto. Do ponto de vista dos Fóruns, é preciso olhar para sua capacidade de produzir encaixes⁵¹ com o poder público, as aberturas para a participação, escuta e consideração de posicionamentos nas instâncias decisórias, assim como analisar quem são seus

⁵¹ Os encaixes acontecem quando o movimento social é capaz de adentrar o Estado, conseguindo criar ou ocupar espaços de influência nos processos decisórios. Instâncias de fiscalização, cogestão de serviços, criação de programas de políticas públicas ou ocupação de cargos são exemplos de encaixes que podem ser tanto provocados por atores sociais quanto pela atuação do Estado (SCKOPOL, 1992).

aliados e adversários nos setores estatais e quais redes de apoio com outros movimentos e instituições têm sido construídas em seu percurso.

Foram vários os desafios tanto no âmbito externo quanto interno dos Fóruns apontados pelas militantes. Entre os desafios externos foram ressaltadas as políticas públicas de educação infantil na contramão da legislação vigente e dos acúmulos da área; a grande extensão territorial de alguns estados e a dificuldade de articulação com órgãos fiscalizadores. Desafios internos como a falta de financiamento e do engajamento das pessoas, a rotatividade nos comitês gestores e a personificação por parte de alguns membros foram os mais evidenciados.

Além dos desafios apresentados acima, as entrevistadas relataram também que, embora haja avanços na formação e conscientização do público sobre os princípios e bandeiras defendidos pelo movimento, é preciso que os Fóruns não percam seu caráter político e reivindicatório, não assumindo exclusivamente o papel de formação pedagógica dos participantes.

A falta de financiamento foi um dos principais desafios apontados pelas representantes dos Fóruns nas entrevistas. A falta de recursos financeiros gera gastos pessoais das participantes e pode significar um limitador para a participação de novas integrantes.

A rotatividade das participantes foi bastante evidenciada pelas entrevistadas. Trata-se de um grande desafio para o grupo gestor que necessita retomar constantemente as bandeiras, os princípios e ações dos Fóruns. Além disso, o número insuficiente de participantes nos comitês gestores provoca sobrecarga daquelas que têm uma participação mais efetiva. A rotatividade e a baixa participação efetiva têm provocado em alguns Fóruns a manutenção de um grupo restrito de pessoas por um longo período, que passam a ser reconhecidas externamente como as únicas referências.

Conhecer os motivos que levam as pessoas a participarem dos Fóruns de Educação Infantil é importante para entender o engajamento nesses espaços. Segundo Rosabeth Kanter (1968, p. 500), o compromisso é “definido como o processo por meio do qual os interesses individuais aderem à realização de padrões de comportamento socialmente organizados”. Ao se sentirem comprometidos, indivíduos devotam tempo, energia e recursos para uma causa e para que se mantenham engajados é preciso que seus interesses estejam alinhados com os do movimento.

Se, de um lado, é preciso que os indivíduos se sintam comprometidos com o movimento, por outro, o movimento precisa assegurar formas de engajamento. Como

considera Melucci (1996), no processo de interação vivida pelos atores na trajetória dos movimentos sociais, são criados valores, símbolos e significatividade coletiva para suas ações. Esse processo, afirmou Smucker (2017, p. 175), faz com que esses atores criem uma gramática própria, com jargões e expressões e modo de se relacionarem que ao mesmo tempo que criam um sentimento de pertencimento em seus integrantes, muitas vezes podem intimidar novos participantes. O autor atentou para o cuidado que os movimentos sociais precisam ter com sua linguagem interna e seus modos de comunicação de maneira que possam considerar e integrar tanto as pessoas que estão iniciando no movimento quanto aquelas que já estão há mais tempo.

Considerações finais

Os Fóruns de Educação Infantil buscam a efetivação do direito das crianças ao acesso e à qualidade nas instituições educativas e suas estratégias se voltam tanto para a busca de incidência nas políticas públicas quanto para a conscientização do público sobre a importância da educação infantil e dos direitos das crianças. Os avanços e desafios apontados por suas representantes estão conectados a esses propósitos e estratégias, contudo, desafios relacionados à manutenção do movimento, adesão e engajamento de novos membros foram os mais evidenciados.

Os Fóruns de Educação Infantil no Brasil têm influenciado na formulação de legislações e nas políticas da área. Muitos deles têm participado em comissões de formulação de políticas em suas regiões e têm proporcionado encontros de formação e debates de políticas que têm sensibilizado e influenciado muitas/os profissionais.

No entanto, o fato de serem considerados interlocutores de políticas públicas e serem legitimados para tal debate não significa a adesão automática aos princípios defendidos pelo movimento. Para conhecer as relações que os Fóruns estabelecem com o poder público e como se dão as influências nos poderes decisórios em seus locais de atuação, é preciso uma análise histórica e contextual empírica, em cada um dos Fóruns e das relações de poder estabelecidas, reconhecendo que essas relações são contingenciais e mutáveis.

São múltiplas e complexas as relações que envolvem os Fóruns, sendo muitas as variáveis que podem contribuir ou dificultar para a capacidade desses movimentos em influenciar as políticas da área, entre elas, suas formas organizacionais; os motivos de engajamento e perfil dos atores; e as estratégias utilizadas e suas arenas de atuação. Algumas perguntas podem auxiliar na compreensão contextualizada de cada Fórum e suas incidências e promover uma autoavaliação desses espaços:

- Em que medida as escolhas organizacionais têm influenciado as relações estabelecidas com setores do poder público, com outros movimentos sociais, entidades não governamentais, com os familiares das crianças e outros atores coletivos e individuais?
- De que maneira as visões de sociedade, educação e educação infantil; as filiações partidárias; as relações de gênero, raça e etnia; as experiências prévias de participação em ações coletivas; a formação e os cargos exercidos pelas participantes dos Fóruns em sua vida profissional têm impactado nas escolhas organizacionais, nas estratégias de atuação e nas relações que esses movimentos estabelecem com o poder público e com outros movimentos sociais?
- Em que medida os Fóruns de Educação Infantil são legitimados como interlocutores em instâncias institucionalizadas de proposição e monitoramento de políticas como conselhos e fóruns de educação? Os Fóruns de Educação Infantil têm garantido espaços de fala e revertido seus princípios em políticas por meio nesses espaços?

Em suma, os Fóruns de Educação Infantil promoveram muitas conquistas para a área, mas como todo movimento social é permeado por muitos desafios internos e externos. Todavia, em um contexto em que o governo federal se fecha à participação, desconsidera e deslegitima a participação da sociedade civil nas instâncias deliberativas, contrariando a Constituição Federal de 1988, é preciso mais do que nunca que esses espaços se fortaleçam, capitalizem-se, agreguem novos sujeitos e que reafirmem a democracia e os avanços legais conquistados a duras penas.

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes; MAUDONNET, Janaína Vargas de Moraes. Os Fóruns de Educação Infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil. *Laplage em Revista*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 6-18, 2017. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/238>. Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CLEMENS, Elisabeth S. Repertórios organizacionais e mudança institucional: grupos de mulheres e a transformação da política nos EUA, 1890-1920. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 3, p. 161-218, 2010.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Política de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, 2005.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à educação infantil: histórico e atualidade. *Educação*, Santa Maria, v. 35, p. 25-38, 2010.

KANTER, Rosabeth Moss. Commitment and social organization: a study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, v. 33, n. 4, p. 499-517, 1968.

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. *Movimentos sociais em defesa da infância: os Fóruns de Educação Infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MELUCCI, Alberto. *Challenging codes: collective action in the information age*. Cambridge: Cambridge University Press, 1966.

MIEIB. *Educação infantil: construindo o presente Movimento InterFóruns de Educação Infantil*. Campo Grande: UFMS, 2002.

NUNES, Deise G. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil: a construção de uma identidade cultural e política. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 33., 2010, Caxambu. *Anais....* Caxambu: ANPED, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 73-79, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SKOCPOL, Theda. *Protecting soldiers and mothers: the political origins of social policy in the United States*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

SMUCKER, Jonathan. *Hegemony how-to: a roadmap for radicals*. Chico: AK Press, 2017.

TELES, Maria Amélia de O. A participação feminista na luta por creches. *In: FARIA, Ana Lúcia G.; FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida (org.). Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas: Leitura Crítica, 2015.p. 21-33.

*** Janaína Vargas de Moraes Maudonnet** é Coordenadora do Centro de Formação Pedagogia com a Infância. E-mail: janaina.maudonnet@gmail.com

AS VOZES QUE ECOAM NA PANDEMIA: A ESCUTA COMO DESAFIO PARA GARANTIA DOS DIREITOS DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

*Célia Regina Batista Serrão**

*Renata Cristina Dias Oliveira***

Este capítulo foi escrito a partir das reflexões provocadas no tempo e cenário da covid-19. Em meio ao isolamento social e à suspensão do atendimento presencial de bebês e crianças nas creches e pré-escolas, e com muito desejo de fazer valer “ninguém solta a mão de ninguém” na realidade que se afigura, aceitamos o desafio da escrita que objetiva problematizar e propiciar reflexões sobre o que estamos vivendo e as consequências que esse cenário provoca ou pode provocar na garantia dos direitos de bebês e crianças. Em uma pandemia que aprofunda e revela as faces mais cruéis das desigualdades que marcam as vidas desde o nascimento, onde estão bebês e crianças? Como estão sendo considerados e garantidos seus direitos e suas vozes, neste inédito cenário, que desvela a maior crise sanitária, humana e social dos últimos tempos?

No final dos anos 1970, a creche passou a compor, de forma mais intensa e articulada, a pauta das reivindicações de diferentes categorias de trabalhadores e trabalhadoras. No entanto, foi no movimento de mulheres e no movimento feminista que essa reivindicação se configurou como direito de bebês e crianças à educação e como direito social de seus pais e mães trabalhadores/as. Ao colocar em discussão a função social e política da maternidade, sob a palavra de ordem: “o filho não é só da mãe!”, mulheres e feministas protagonizaram a construção de uma política pública de educação para bebês e crianças pequenas, que culminou na elaboração e na aprovação de dois importantes artigos da Constituição Federal de 1988: Art. 7º, inciso XXV, e Art. 208. Para Teles (2015, p. 30),

[...] o feminismo construiu publicamente a creche como um direito das crianças pequenas e um espaço de educação/socialização e cuidados. A creche, então, deixa de ser apenas um direito das mulheres trabalhadoras. Passa a ser um direito de mulheres, homens, e principalmente das crianças. É uma questão de cidadania não só para as crianças, mas para suas mães e pais.

Muito se discutiu nestas duas últimas décadas sobre o processo de integração da Educação Infantil ao sistema de educação, instituindo-a como a primeira etapa da educação básica brasileira. Realmente foi uma inegável conquista. Porém, quando, ao tratar da Educação Infantil, desassocia-se o direito à educação do direito social dos trabalhadores e das

trabalhadoras, todos perdem: bebês, crianças, pais, mães, famílias e sociedade. Desconsidera-se todo o processo da luta por creches e as questões provocadas por esse movimento, em especial a função social e política da maternidade. Recua-se conceitualmente, pois o compromisso com a criança mantém-se no âmbito privado, circunscrito aos deveres da família, naturalizando o atendimento em período parcial em creches e pré-escolas, o que não responde às necessidades laborais dos pais, mães e famílias, ou seja, não atende ao direito social dos trabalhadores e das trabalhadoras que têm bebês e crianças pequenas. A Educação Infantil (EI) assim organizada, sem integrar os dois direitos, o educacional e o social, é denominada por Rosemberg (2015) como “modelo de educação incompleto”.

Num país sem tradição de escola em período integral e considerando-se a trajetória da creche como espaço de substituição da família (HADDAD, 2002), a oferta de EI em período integral não tem sido considerada como uma ação necessária e legítima nas atuais políticas públicas de educação, haja vista que a quase totalidade do atendimento a crianças de 4 e 5 anos é ofertada em período parcial, e cresce a oferta de creche nessa modalidade. Em muitos municípios, o atendimento em período integral só é conferido mediante judicialização, determinando a matrícula de bebês ou crianças em dois turnos, matutino e vespertino, o que se configura numa medida improvisada e não numa proposta de educação em período integral.

Assim, marcado pelo filtro social, “aos vulneráveis”, a oferta do período integral e a educação e o cuidado dos e das bebês e das crianças de até 3 anos em creches públicas fragilizam-se como direitos universais, sob o argumento de que não há condições reais e efetivas de atender a todos e todas. O que não há, na verdade, é uma política de compartilhamento da responsabilidade pela infância. Nas palavras de Qvortrup (2011, p. 209),

[...] herdamos uma ideologia da família que pode ser considerada um anacronismo. O principal problema que constitui nossa ideologia da família – e que vários membros do grupo do projeto referiram como “familiarização” – é que as crianças *expressis verbis* são mais ou menos propriedades de seus pais; ou, em termos menos dramáticos, são, ao menos, responsabilidade parental e, em princípio, exclusivamente responsabilidade de seus pais. Desde que a sociedade só se interessa em interferir em casos excepcionais, quando as crianças estão em situação perigosa, segue-se que não é aceito nem cogitado aceitar a responsabilidade geral pela infância.

Por responsabilidade da família, entende-se mãe. Fomos socializadas/os sob os princípios do sexismo e do patriarcado, como nos alerta bell hooks (2019a). Fomos educadas/os para tomar como certo que a atribuição de cuidar e educar bebês e crianças pequenas é própria da mãe. A opção da frequência à creche, quando há possibilidade de vaga, ainda é compreendida como alternativa para mães que não podem dedicar-se exclusivamente à

maternidade e não para homens e mulheres com bebês e crianças pequenas e que conciliam as atividades laborais com as atribuições da maternidade e/ou paternidade.

Nessa perspectiva, uma política de Educação Infantil, concebendo como indissociáveis o direito à educação e o direito social, precisa ser pensada como

[...] uma política nacional feminista de igualdade de gênero que contenha diretrizes capazes de contemplar o histórico desta luta e recuperar os propósitos iniciais de educar e cuidar crianças pequenas e favorecer a realização pessoal e profissional de suas mães e pais. [...] As mulheres terão que ser respeitadas em sua dignidade, pois enquanto as crianças forem consideradas filhas da mãe, a creche não vai passar de um mal necessário, de um equipamento emergencial e controlador da população miserável. (TELES, 2015, p. 31-32).

No momento de pandemia, essa situação agrava-se, pois, ao não se compreender a infância como uma questão pública, de responsabilidade de todos e do poder público, espera-se que as famílias tomem as providências necessárias para adaptar-se às exigências da nova realidade. Com o isolamento social e a suspensão de atendimento em creches e pré-escolas, a família deverá responder pela atenção, pela educação e pelo cuidado dos bebês e das crianças pequenas em suas casas, em período integral, independentemente das condições efetivas para tal.

Na fase da pandemia de covid-19 em que escrevemos este capítulo, final de agosto de 2020, vivemos a intensificação da pressão protagonizada pelos setores econômicos⁵², pela retomada das aulas presenciais nas escolas de educação básica, em que pese o alto índice de contaminação e mortes, a política pública apresentada atribui à família a decisão de levar ou não seus filhos e filhas para as escolas. Um forte exemplo de que a infância não é uma questão pública, de política pública e de responsabilidade social, mas sim algo do âmbito privado familiar. Uma afronta ao paradigma da proteção integral a crianças e adolescentes, instituído na Constituição Federal de 1988, desenvolvido e regulamentado pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que estabelece prioridade absoluta a crianças e adolescentes na elaboração e na implementação das políticas públicas. A resposta do poder público diante do impasse sobre a retomada presencial das atividades escolares no contexto da maior crise sanitária que já vivemos é transformar algo que é da coletividade numa questão individual, numa decisão de foro privado da família.

⁵² Um exemplo fiel dessa pressão e construção de narrativa é a propaganda publicitária das escolas particulares de um estado do Sudeste brasileiro, defendendo a volta às aulas, alegando que o isolamento social não é orientação baseada na ciência. Se aceitamos o argumento de que a Organização Mundial da Saúde, que desde o início da pandemia orienta o isolamento social como um dos recursos mais efetivos para controle da circulação e propagação da pandemia, não está baseada na ciência, só nos resta retomar as práticas da Idade Média e propor a volta da fogueira às e aos cientistas e reverenciar e aclamar o obscurantismo!

Deixar a decisão para as famílias não é considerá-las. É abandoná-las à própria sorte. Não há movimento do poder público, até o momento, de efetiva escuta das famílias, dos e das bebês, das crianças e dos e das profissionais da educação, para que possam ser articuladas ações de enfrentamento dos impactos provocados pela pandemia num contexto social, político e econômico que em muito compromete o cotidiano e a vida de parte significativa da população brasileira.

Diante do silenciamento histórico das políticas públicas relativas às infâncias, intensificado neste período pandêmico, somos provocadas por Benjamin (1993, p. 223) a pensar: “não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?”. As crianças não são mudas, mas historicamente não são escutadas, e, nesse sentido, podemos admitir que falamos muito das crianças, porém falamos pouco com elas e as escutamos ainda menos (HOYUELOS, 2009).

A partir desta constatação, que precisa ser problematizada e superada, nascem novas perguntas: Quais os ecos das vozes de bebês e crianças? O que eles e elas nos têm dito? Como e por quem têm sido escutadas/os?

O desafio de responder a essas questões revela as marcas da sociedade adultocentrada que não se propõe a escutar e a considerar as vozes de bebês e crianças, tornando-as inaudíveis na sociedade do capital, que ignora e subestima a potência infantil e o seu direito a voz e participação.

O contexto da pandemia revelou com mais intensidade as desigualdades que marcam a vida desde o nascimento. Dentre elas a desigualdade etária, que institui a padronização da cultura adulta como superior e predominante, em um processo de hierarquização que também reflete os interesses do capital e da produtividade.

O termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro. (GOBBI, 1997, p. 26).

Como afirmam Santiago e Faria (2015), o adultocentrismo é um dos preconceitos, ou desigualdades, mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Por meio desta lógica parece “natural” considerar bebês e crianças como um eterno “vir a ser”, colonizando seus processos de crescimento, subalternizados pelos modos de ser adulto, que desconsidera e desqualifica os aspectos singulares das infâncias e, conseqüentemente, suas vozes.

Em um ato permanente de resistência, bebês e crianças erguem suas vozes diariamente, provocando-nos a romper com a lógica adultocentrada e desconstruir a desigualdade etária que torna os adultos incapazes de compreender a polifonia das vozes infantis, pelas quais se comunicam, por meio das “cem linguagens” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Para Freire (2004, p. 119), “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”. A disponibilidade de escutar bebês e crianças em sua inteireza e potência, descortina, aos adultos e adultas atentos/as, outras possibilidades de compreender o mundo e seus sujeitos.

O que é diminuto ou invisível para a lógica adultocêntrica pode agigantar-se, revelando as grandezas, o ínfimo e o extraordinário que reside no ordinário, como Manoel de Barros (2001, p. 19) poeticamente traduz em seus escritos, virando pelo avesso a lógica do poder: “poderoso pra mim não é aquele que descobre ouro. Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas)”.

Esse processo de empoderamento requer a descolonização da lógica adultocentrada e da hierarquia discursiva, para descobrir como escutar bebês e crianças e assim compreender o que eles e elas dizem por meio de seus ditos e não ditos, do choro, do olhar curioso, dos balbucios e gritos de felicidade, dos gestos sutis, dos sorrisos, dos toques, das brincadeiras, dos movimentos, dos desenhos, das recusas e, inclusive, dos silêncios. Mesmo quando não há palavra verbal, há uma comunicação real, intensa e inteira, que pulsa e nos convoca a escutar para além do que os ouvidos são capazes de captar.

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraideira completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. (ANDRADE, 1976, p. 82).

A inteireza presente no diálogo com bebês e crianças desafia os adultos e as adultas a se alfabetizar nas linguagens infantis para então conseguir vê-las, percebê-las e efetivamente escutá-las (FARIA, 2005).

Nessa perspectiva, não se trata de “dar voz” às/aos bebês e às crianças, pois a “voz” não é uma concessão dos adultos e das adultas e sim um direito dos pequenos e das pequenas, garantido na Convenção dos Direitos da Criança (1989), que afirma em seu artigo 12 que toda

criança tem o direito à participação, à liberdade de expressão e opinião; e a ser consultada e ouvida, a ter acesso à informação e a tomar decisões em seu proveito.

O desafio de escutar bebês e crianças precedeu o contexto pandêmico e se intensificou nele. Vivemos uma pandemia adultocentrada que contribui para adensar a invisibilidade das infâncias, seus contextos de vida, singularidades, dores, medos e necessidades.

É preciso escutar bebês e crianças e romper com o silenciamento imposto.

O que bebês e crianças têm falado em meio à pandemia?

Estas questões aqui explicitadas não possuem respostas únicas, nem tampouco predeterminadas; constituem provocações que apontam a necessidade e a importância de escutar as infâncias. Uma escuta que não se finda na constatação, mas necessita reverberar na construção de proposições, ações e políticas públicas que garantam os direitos infantis de provisão, proteção e participação.

Vivemos um momento singular na História, em que o distanciamento social é uma das formas de preservar a vida e a saúde. Nesse contexto, tornou-se necessária a suspensão de atendimento a bebês e crianças nos espaços coletivos de Educação Infantil. Contudo, distanciamento não significa isolamento.

Considerando que não há Educação Infantil a distância, educadoras e educadores têm reinventado diferentes formas de manter o contato com as famílias e, assim, manter-se na escuta de bebês e crianças.

Tarefa nada fácil, que tem mobilizado a criação de canais de comunicação por meio de diferentes recursos e redes sociais e tem permitido a manutenção e o estreitamento dos vínculos entre bebês, crianças, famílias e educadoras/es.

As novas formas de manter a escuta têm ensinado que as angústias diante da pandemia não poupam bebês e crianças. Elas e eles também sofrem, marcados pelo luto, pela fome, pela falta de espaço, pelo isolamento e pela ausência de interações coletivas entre pares. Mas também resistem e recriam as geografias dos espaços domésticos com suas brincadeiras e criações, inventando novas formas de se relacionar, provocando e intensificando as interações intergeracionais nas famílias.

A escuta dos e das bebês, das crianças e das famílias neste momento de pandemia contribui para a construção de relações horizontais em que o diálogo entre escola e família ganha novos contornos, em um movimento coletivo de defesa da vida.

Contudo, é necessário criar movimentos mais amplos de escuta. Quem escuta bebês e crianças no âmbito do planejamento e da implementação das políticas públicas? Ou na construção de protocolos que preveem o retorno ao atendimento nos espaços coletivos de Educação Infantil, mas que muitas vezes desconsideram as especificidades de bebês e crianças?

Muitas são as narrativas, na pandemia, que pautam as infâncias, mas de que forma escutam bebês e crianças?

Como grupo minoritário, bebês e crianças necessitam dos adultos e das adultas comprometidos/as com sua escuta, para fazer ecoar suas vozes para além das fronteiras dos espaços domésticos e educativos (QVORTRUP, 2011). A disponibilidade para escutar as vozes infantis necessita ser desdobrada no compromisso de que as crianças sejam consideradas no âmbito das políticas públicas e da garantia dos direitos.

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito - a voz liberta. (HOOKS, 2019b, p. 38-39, grifo da autora).

Em todos os tempos, em especial em tempos de pandemia, é preciso erguer as vozes de bebês e crianças e considerá-las em um processo articulado de garantia dos direitos sociais, no enfrentamento das desigualdades que ganham novos e complexos contornos.

A pandemia nos coloca em estado de alerta permanente. É urgente problematizar a barbárie instalada, a naturalização das mortes, das milhares de mortes reais e simbólicas que intensificam o processo de desumanização, marcado também pela ausência da escuta de bebês e crianças e pela destituição de seus direitos.

A transformação desse contexto de vida não está vinculada simplesmente ao fim da pandemia ou à minimização de suas consequências. A realidade caótica e desigual que compõe os tempos atuais, precede a vida pandêmica.

Assim é preciso pensar na pandemia, para além dela, e em meio à inquietude provocar o nascimento de “inéditos viáveis”, termo cunhado por Freire (1987) que se traduz em uma busca coletiva para construir de forma articulada, democrática e comprometida com a justiça social sonhos possíveis, que anunciem outros mundos.

Os inéditos viáveis para as situações-limite que se impõem, sobretudo atualmente, não se estruturam apenas no campo intelectual, mas são corporificados por ações capazes de

provocar, impulsionar e criar as transformações necessárias para a construção de um mundo mais humano, no qual os direitos sejam usufruídos por todos e todas de forma igualitária.

Um mundo onde as vozes ecoem com liberdade, e as pessoas de todas as idades sejam escutadas com dignidade.

Em meio à pandemia adultocentrada é preciso anunciar que os pequenos e as pequenas têm muito a nos dizer e nós, adultos e adultas, muito a aprender com a escuta sensível e comprometida em romper as relações de poder para construir não apenas uma política de educação infantil inclusiva, laica, antissexista, antirracista, *antiadultocêntrica* e com qualidade social, mas também uma sociedade justa, igualitária e humana, em que bebês e crianças usufruam, efetivamente, da infância com dignidade e respeito aos seus direitos.

É necessário e urgente escutá-las. Ergam-se as vozes infantis!

Referências

ANDRADE, Mário. Criança-prodígio. In: ANDRADE, Mário. *Taxi e crônicas no Diário Nacional*. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

BARROS, Manoel de. *Tratado geral das grandezas do ínfimo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 1. 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. Lei n. 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, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 25 jul. 2020.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio-Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 119-142.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha*: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Marcílio L. (org.). *Encontros e desencontros na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-97.

HOOKS, bell. *Erguer a voz*: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019b.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo*: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.

HOYUELOS, Alfredo. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2009.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, abr. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*, 1989. [S. l.:] ONU, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 30 jul. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Creche e feminismo*: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 163-184.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. *Revista Educação e Fronteiras*, v. 5, p. 90-104, 2015.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creche! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Creche e feminismo*: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: Leitura Crítica: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 21-34.

* **Célia Regina Batista Serrão** é pedagoga, mestre e doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação da UNIFESP – *campus* Guarulhos. Membro do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil. E-mail: celia.serrao@unifesp.br

** **Renata Cristina Dias Oliveira** é pedagoga e mestre em Educação pela Faculdade de Educação – USP. Coordenadora Pedagógica – PMSP. Membro do grupo gestor do Fórum Paulista de Educação Infantil. E-mail: renatatacdo@uol.com.br

MASCULINIDADE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES SOBRE PRIMEIRA INFÂNCIA, GÊNERO E PANDEMIA

*Gabriela Tebet**

*Alex Menezes Matsuyama***

*Cintia de Paula Borges Menezes****

*Heloísa A. Matos Lins*****

[...] ecoa uma violência produzida pela epistemologia binária do Ocidente. O universo inteiro cortado em dois e somente em dois. Tudo tem um direito e um avesso nesse sistema de conhecimento. Somos o humano ou o animal. O homem ou a mulher [...]. Fomos divididos pela norma. Cortados em dois e forçados em seguida a escolher uma de nossas partes. O que chamamos de subjetividade não é mais que a cicatriz deixada pelo corte na multiplicidade do que poderíamos ter sido.

Paul Preciado (2020).

Introdução

O debate que apresentamos aqui é parte dos resultados de uma pesquisa sobre bebês em diversos contextos⁵³. A partir dos dados obtidos por meio de observação, registro fílmico e fotográfico, diários de campo, entrevistas e produção de mapas dos trajetos e dos agenciamentos de bebês, selecionamos para esse debate algumas cenas e percepções nossas e das famílias que nos permitem tecer reflexões sobre o modo como as questões de gênero – e em especial a noção de masculinidade – atravessavam a vida de 4 famílias⁵⁴ com “filhos meninos”, antes e durante a pandemia de covid-19 no Brasil. As observações realizadas em 2019 incluíram contextos de educação infantil, espaços culturais e/ou contexto familiar. Para a construção deste capítulo, selecionamos dados das referidas famílias que durante a pandemia viviam nos estados de São Paulo (SP), Minas Gerais (MG), Mato Grosso (MT) e Rio de Janeiro (RJ).

⁵³ Projeto FAPESP de Auxílio à Pesquisa Regular nº 15/10731-8, “Os bebês e os processos de individuação, subjetivação e singularização vividos por eles em distintos espaços”. <https://bv.fapesp.br/pt/auxilios/101647/os-bebes-e-os-processos-de-individuacao-subjetivacao-e-singularizacao-vividos-por-eles-em-distintos/>.

⁵⁴ As quatro famílias em questão podem ser classificadas como famílias de classe média. São duas famílias de bebês declarados como pretos e duas famílias de bebês declarados como brancos, e em todas elas há a presença do pai (biológico ou adotivo). Em um dos casos, trata-se de uma família homoafetiva, e, em outro caso, trata-se da família de um bebê surdo.

A partir da compreensão de que gênero é uma construção social, isto é, assumindo com Judith Butler a ideia de gênero performativo (BUTLER, 2003), busca-se superar os impactos das teorias biológicas e fisiológicas/geneticistas e as representações em torno do sexo/gênero como determinados pela natureza. Nessa direção, como argumenta Jiménez (2009), tais concepções biologizantes não deixam de ser posições sociopolíticas. Para a autora, “Judith Butler conclui com uma ideia semelhante à de Laqueur. Não há dois elementos que podem ser distinguidos: sexo como biológico e gênero como construído. A única coisa que existe são corpos já construídos culturalmente. Gênero e sexo são ficções culturais⁵⁵” (Jiménez, 2009, p. 690, tradução nossa), como aprofundaremos a seguir. Diante do exposto, o capítulo aborda as seguintes temáticas: Como a identidade de gênero – e em especial a masculinidade – vai sendo construída desde a primeira infância? Isto é, como bebês e crianças pequenas são constituídos como meninos? Que referências de homem e mulher são apresentadas a bebês e crianças pequenas em sua vida cotidiana? Quais os impactos da pandemia no processo de formulação de referências de feminino e masculino? Ao longo do capítulo, oferecemos alguns elementos para responder tais questões. Para isso, começaremos por apresentar nossa fundamentação teórica, desenvolvendo a noção de “gênero” como uma construção social.

Joan Scott (1995), ao pesquisar sobre os processos de formação identitária, constatou que gênero é uma categoria constituinte de identidades coletivas e subjetivas presente em toda cultura ocidental moderna. Nesse contexto, ser alguém significa, dentre outras coisas, ser masculino, feminino, algo entre ou a negação dos dois. Gênero é, portanto, a categoria de análise de subversão e normatização dos corpos, discursos e ideias atravessados por masculinidades e/ou feminilidades.

Simone de Beauvoir (1967, p. 9), em sua famosa obra *O segundo sexo*, afirma que: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Ao fazer tal afirmação, a autora destaca o papel assumido pelo conjunto da civilização na produção do feminino, bem como o fato de que ser mulher é uma aprendizagem. De modo análogo, Caetano, Silva Junior e Hernández (2014) consideram que também a masculinidade é uma construção social, uma aprendizagem, o que nos leva a pensarmos em como feminilidade e masculinidade são produzidas.

Ora, se tanto feminino como o masculino não são elementos biológicos e sim aprendizagens, nada mais potente que destacarmos diferentes aspectos que participam desse processo de construção social da identidade de gênero na primeira infância. Portanto, o foco de nossa análise é como tantos elementos distintos se articulam para produzir e nos atribuir um

⁵⁵ Tradução livre.

gênero, desde que nascemos. Notamos como a questão de gênero em geral não é questionada, e isso está dado desde o momento em que o exame pré-natal indica para a família o sexo do bebê. Ainda que haja um conjunto de debates sobre a construção social do gênero, não vimos nenhuma situação em que fosse questionado o gênero do bebê ou em que houvesse constrangimento para indicar qual o sexo ou gênero do bebê (diferente do que vemos, por exemplo, no que se refere à questão racial; mas esse debate será tema de outro artigo).

Nesse sentido, observamos que a questão de gênero se apresenta no cotidiano das famílias, de diversos modos, que serão aqui desenvolvidos, a partir dos seguintes recortes: 1. Rituais envolvidos no processo de construção social do gênero; 2. A divisão de tarefas domésticas no âmbito familiar; 3. Discursos sobre o feminino e o masculino e materialidade da construção de gênero; 4. O padrão cisgênero e heterossexual (ainda) como norma; 5. Uma revolução molecular potencializada pela pandemia de covid-19? Discutiremos, a seguir, cada um desses elementos.

Rituais envolvidos no processo de construção social do gênero

Sociólogos e antropólogos sugerem que os rituais constituem uma forma de as famílias delimitarem as suas fronteiras, estruturarem a definição e atribuição de papéis, e criarem e reafirmarem uma representação e sentido sobre elas próprias e a sua existência. Em suma, constroem-nas para dentro, isto é, para os seus membros e na perspectiva dos seus actores; mas também para fora, ou face ao exterior, no espaço social que as coloca em co-existência com outras famílias. (COSTA, 2012, p. 5).

Os rituais que marcam a constituição do gênero na vida de um bebê se iniciam antes do nascimento. O desejo de saber o quanto antes “qual o sexo” do bebê parece revelar a necessidade de começar o quanto antes a produzir a feminilidade ou a masculinidade do bebê. Em muitas famílias, tem sido comum organizar um “chá revelação”, uma festa para revelar aos convidados e às convidadas, qual será, afinal, o sexo do bebê. A partir da revelação, todo um conjunto de expectativas começam a ser criadas, todo um conjunto de objetos, roupas, decoração de quarto começam a ser comprados, tendo em vista a definição desse bebê como “menino” ou “menina”. Todo um conjunto de maquinações começam a atuar, não apenas sobre o/a bebê, mas também sobre sua família.

É fato que esse ritual não fez parte da vida das famílias no início do século XX, por exemplo, e não faz parte da vida de toda mulher grávida hoje, sendo que algumas famílias têm adotado uma postura crítica em relação a esse universo azul, com carrinhos para os meninos, ou rosa, com flores e corações para as meninas. Essas famílias buscam criar seus filhos em um padrão de “gênero neutro”, mas deve-se registrar a dificuldade que é encontrar produtos

infantis que não reproduzam os estereótipos. Ao entrar em uma loja infantil, seja de roupa ou de brinquedos, ou ainda de móveis e itens de decoração, a primeira pergunta em geral feita aos pais pela/o atendente é: “Você deseja comprar algo para um menino ou para uma menina?”. A própria organização espacial das lojas segue essa separação, com seções femininas e masculinas.

Culturalmente, fruto de um pensamento europeu ocidental, existe um ritual de assunção de um gênero em detrimento de outro. No entanto, os gêneros masculinos e femininos coexistem no mesmo ser, de modo que podem existir diferentes gradientes e nuances nas performances subjetivas, considerando esse sentido ou representação social em torno do masculino e do feminino.

A assunção da identidade de gênero não é a simples aceitação do sexo biológico, muito pelo contrário; representa o sentimento de pertencimento (e não pertencimento) nas categorias feminino e masculino (FULLER, 1997, p. 139 *apud* OLIVEIRA, 2017, p. 14). No entanto, o termo identidade de gênero parece ser inapropriado para falar de bebês, já que um bebê não anuncia sua própria identidade, mas é sempre alvo do discurso de outros que dizem por ele (ou por ela)⁵⁶. É bastante ilustrativo, desse cenário, um experimento social que evidencia a maneira como bebês são assujeitados e incentivados a determinadas brincadeiras e interações a partir da leitura de gênero que os adultos fazem deles⁵⁷. Assim, ao invés de “identidade de gênero”, propomos utilizar, em seu lugar, experimentação de gênero, inspirados em discussão desenvolvida por Finco (2010), a fim de pôr em evidência a plasticidade da negociação do bebê e das crianças com o mundo e construir uma análise que não silencie e induza os bebês à adequação em relação ao estabelecido pelos adultos.

Um outro ritual que possui um papel importante na experimentação de gênero são os aniversários (e a definição do “tema” da decoração do aniversário). Sirota (2005, 2008) tem desenvolvido pesquisas importantes sobre o papel dos aniversários como um ritual de socialização. O foco de suas análises são festas de crianças mais velhas, no entanto, as festas de bebês também possuem um grande potencial para pesquisas futuras, sobretudo, tendo em vista que elas trazem marcas importantes de como vamos subjetivando bebês, a partir de valores e padrões de gênero pré-estabelecidos.

⁵⁶ Neste sentido, vale lembrar que Butler também não adere às concepções identitárias e essencialistas nesse campo, justamente pelas armadilhas possíveis do binarismo sexual e do próprio constructo “gênero”. Ver por exemplo em Jiménez (2009) e Butler (2002, 2006).

⁵⁷ Brinquedos “de meninos” e “de meninas”: experimento testa como adultos reforçam rótulos. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-40974995>. Acesso em: 15 out. 2020.

A hora da refeição ou a limpeza da casa também podem ser compreendidas como rituais que fazem parte da vida familiar e que contribuem para a constituição da identidade de gênero. O modo como acontecem as refeições em família, o modo como são distribuídas as tarefas de cozinhas, colocar a mesa, tirar a mesa, lavar a louça, levar e buscar os filhos na escola, colocá-los para dormir, dar banho, trocar fraldas... Vão localizando cada um/a dos envolvidos/as no ritual e definem para aquela comunidade peculiar as tarefas de “homens” e “mulheres”.

A divisão de tarefas domésticas no âmbito familiar

A fim de aprofundarmos a questão, traremos alguns registros relativos à divisão de tarefas domésticas entre as famílias pesquisadas, tendo em vista que os exemplos vividos em casa constituem um importante elemento na produção de modelos relativos à identidade de gênero para bebês e crianças.

Na família “Leeu⁵⁸”, a educação e os cuidados do bebê e da casa costumavam ser responsabilidade quase exclusiva da mãe, na maior parte do tempo, já que o pai vivia em outra cidade. Devido à pandemia, mãe e filho se mudaram para a cidade onde vive o pai, em Mato Grosso, permitindo ao bebê conviver mais intensamente com a figura paterna.

Na rotina cotidiana da família durante a pandemia, as atividades domésticas e os cuidados com Leeu são divididos entre pai e mãe. No início do dia, o pai assume a preparação de café da manhã da família e higiene do bebê⁵⁹. Ao longo da jornada, pai e mãe revezam-se nos cuidados do bebê de acordo com as demandas e horário de trabalho e estudo de cada um. Quando os horários de trabalho do pai coincidem com o horário de estudo da mãe, o trabalho é priorizado, e a mãe fica responsável pela criança. Na maior parte do dia, Leeu fica aos cuidados da mãe. Como o bebê não está frequentando a creche, a mãe planeja e trabalha atividades que estimulam e auxiliam em seu desenvolvimento. No final do dia, o pai assume a função de preparar o jantar, dar banho, preparar a mamadeira e fazer a criança dormir.

Na casa do bebê “Jardim”, as primeiras observações aconteceram em momentos em que o bebê estava apenas sob os cuidados da mãe, que cuidava dele e de sua irmã. Jardim é um bebê surdo, e a mãe era a responsável por acompanhá-lo nas visitas à fonoaudióloga, aulas de Libras e outros acompanhamentos médicos necessários. O pai era o responsável por levar e buscar a filha mais velha na escola. No final de 2019, devido a uma oferta de emprego para a mãe em MG, a família se mudou, e ela passou a ficar grande parte do dia fora de casa, sendo o

⁵⁸ Todos os nomes são fictícios para garantir o anonimato das famílias conforme pactuado por meio do TCLE.

⁵⁹ Veja animação sobre a rotina matutina de Leeu em formato de cartografia no *link*: url.lv/bbleeu-01.

pai, então, o responsável principal pela casa e pelos filhos, oferecendo à filha e ao filho novas referências de masculino e feminino, no que se refere às divisões do trabalho familiar. Com a pandemia, a mãe passou a trabalhar em casa, mas, ainda assim, até recentemente, era o pai quem continuava responsável pelas crianças e pela casa, de modo a permitir o trabalho remoto da esposa, mas sem a necessidade de levar o filho à fonoaudióloga ou aulas de Libras, que também haviam sido suspensas no início da pandemia. Com a flexibilização das medidas de segurança e isolamento no país, a família recentemente voltou a contar com o apoio de uma babá e hoje planeja voltar para o estado de São Paulo, de modo a poder contar também com os avós na logística de cuidar e educar as crianças, enquanto as escolas seguem com atividades suspensas.

“Amor” foi adotado quando bebê por um casal homoafetivo. Sua rotina de cuidados era partilhada por seus dois pais, que viviam separados, e ele havia começado a frequentar a creche com 1 ano. Durante a pandemia, Amor já possuía 4 anos. As atividades domésticas eram facilitadas na casa de um dos pais, por conta do apoio de diversos familiares, enquanto o outro pai, por estar morando sozinho e mantendo o isolamento social, tinha mais dificuldade para conciliar as atividades profissionais remotas, domésticas e de atenção ao filho. Afirma que nesse contexto as situações lúdicas ficam prejudicadas e reconhece a importância das experiências que o filho pode vivenciar com a família do outro pai. Ele também acredita que a pandemia implicou um certo afastamento dos padrões de gênero e da heteronormatividade uma vez que o convívio social nesse período fica restrito ao círculo familiar.

Ao longo da pesquisa, presenciamos duas cenas de faxina: uma na casa do bebê Sol e outra na casa do bebê Leeu.

Na casa de Sol, a mãe passava o aspirador na casa e dobrava roupas, enquanto o pai interagia com o bebê com a missão de não o deixar sair do tatame, pois o chão da casa estava muito sujo. Num determinado momento, os pais concordam que o bebê deseja mamar e, então, o pai assume o aspirador de pó, e a mãe senta-se no sofá para amamentar e tentar fazer Sol dormir, enquanto o pai termina a faxina. Parece não haver nessa família atribuições específicas para ele e ela no que se refere aos cuidados do bebê e à realização da faxina (cena coletada em 20 de junho de 2019), embora na maior parte de nossas visitas o bebê estivesse em casa apenas sob os cuidados da mãe, enquanto o pai trabalhava fora. Durante a pandemia, a família conta que os avós foram mobilizados para compartilhar a educação de Sol, de modo a permitir que tanto o pai quanto a mãe desenvolvessem suas atividades profissionais.

Na família de Leeu, no dia da observação (02 de maio de 2020), pai e mãe limpavam juntos cômodo por cômodo e realizaram as mesmas tarefas. Leeu tinha um rodo e uma

vassoura de brinquedo e participou da limpeza imitando os pais. Em alguns momentos, Leeu pediu para os pais o pano, o espanador, o rodo normal e o balde com água. O pai parou para dar comida ao bebê, e a mãe para amamentá-lo. Em um dado momento, o bebê deu sinais de sono; a mãe interrompeu a faxina para colocar o bebê para dormir, e o pai terminou de limpar a casa sozinho. A dinâmica familiar observada evidenciou uma naturalidade sobre a divisão de tarefas domésticas e cuidados com o bebê naquele núcleo, o que também é corroborado por meio da narrativa da mãe:

A pandemia trouxe para (Leeu) outras perspectivas de gênero. Antes morávamos somente nós dois, então era bem marcado o papel de mãe solo, a mãe que cuida, a mãe que educa, a mãe que leva, a mãe que traz, a mãe que carrega para todo o lado, a mãe que vai para a faculdade em vários períodos diferentes, a mãe que limpa casa, a mãe que cozinha. Muitas referências dele eram focadas em mim, muitas tarefas sociais consideradas femininas eram desempenhadas apenas por mim. A pandemia trouxe a figura do pai que também faz as mesmas coisas: cuida, educa, limpa casa, cozinha, trabalha. Acho importante (Leeu) presenciar isso para assimilar com exemplos naturais que tarefas não se dividem por gênero. (Registro de campo da pesquisa).

Os bebês observam o seu entorno e aprendem com o que veem. A vida em uma sociedade machista, nesse sentido, tende a reproduzir padrões de conduta machistas. Por outro lado, a vida em um grupo familiar mais atento a essas questões e onde os estereótipos de gênero não vigoram com tanta força tende a produzir outras formas de masculinidade e de feminilidade, menos presas a padrões de opressão tão comuns em outras famílias. Mas, ainda que nos empenhemos, não temos como proteger nossos bebês dos valores dominantes fora da família. O que se pode fazer é tentar garantir que as relações vividas em casa ofereçam um repertório mais amplo de possibilidades de feminilidade e masculinidade, para que os modelos que sustentam o machismo não sejam os únicos possíveis. E a pandemia implicou mudanças importantes desse ponto de vista para as famílias pesquisadas, como pudemos observar.

Discursos sobre o feminino e o masculino e a materialidade na construção de gênero

Os discursos sobre masculino e feminino atingem bebês e crianças, mesmo quando não se voltam para eles ou elas, e impactam na produção de suas subjetividades, a partir de padrões de gênero presentes na sociedade de modo geral. Um exemplo disso é narrado pela mãe de Sol⁶⁰ que afirma se incomodar com o fato de que é comum as pessoas se referirem a ela como “mãezinha”, mas, quando vão se referir ao marido, dizem sempre que ele é um “paizão” por contribuir nas atividades de cuidado do filho. O incômodo com o modo como se diminuiu o

⁶⁰ Todos os nomes adotados neste capítulo são fictícios para garantir o anonimato dos participantes conforme Termo de Consentimento para participação na pesquisa.

papel da mãe e se supervaloriza as ações do pai, contudo, não é o suficiente para mudar o contexto. Tais expressões são fruto da sociedade heterocispatriarcal em que vivemos e competem com os valores de igualdade entre homens e mulheres que a família tenta apresentar ao filho em suas relações cotidianas.

Tal discurso também se anuncia, ainda que de modo mais discreto, nos brinquedos e nas brincadeiras infantis. A pergunta: “Por que brincar de/com bonecas é uma brincadeira feminina?” (FINCO, 2009) é fundamental no âmbito de debate proposto, e nossos dados mostram que esse estereótipo tem sido questionado e tem sido cada vez mais comum meninos que brincam de boneca ou de cozinhar, como algo cotidiano, ainda que brincar de boneca continue sendo mais comum entre meninas do que entre meninos. Outras questões que nos parecem importante são: “Por que a boneca a ser cuidada precisa ser uma menina?” ou “Por que as atividades envolvidas na brincadeira com bonecos não incluem o cuidado dos mesmos?”. Foucault (1977), ao escrever sobre a dinâmica corpo-objeto, percebe práticas de domesticação e normatização do corpo por objetos representados na cultura. Podemos pensar que, em geral, a boneca é frágil, demanda cuidado, por sua vez, o boneco é forte, demanda desafio e está associado a violência⁶¹. Os brinquedos possuem, assim, um importante papel na produção da feminilidade e da masculinidade a partir dos brinquedos e da publicidade infantil, como também aponta Roveri (2012).

Antes da pandemia, ao acompanhar bebês e crianças em creches e pré-escolas, notamos que o ingresso em instituições de educação infantil também trazia implicações importantes para a ampliação do repertório infantil sobre masculinidades e feminilidades, seja do ponto de vista do fortalecimento ou da superação de práticas opressoras.

Entre as crianças mais velhas, um ritual importante na rotina de muitas instituições era a “chamada” ou a “música de bom dia”, destacando, ao fim da atividade, a quantidade total de meninas e de meninos presentes e apontando, ainda que de modo implícito, que essa é uma diferença importante na vida social.

A “hora da história” era outro ritual importante, que com novos contornos em muitos casos se manteve na pandemia, seja por vídeos com as professoras contando histórias para as crianças ou com momentos de leitura com os pais. Em todos os casos, a escolha dos livros que

⁶¹ No que se refere à relação entre masculinidade e violência, importa destacar que, para muitas famílias brasileiras, a violência doméstica praticada por homens é um grave problema que precisa de atenção e pode chegar a situações de feminicídio. Durante a pandemia de covid-19, registou-se, no Brasil, um aumento de 40% nas denúncias de violência contra mulheres por meio do disque 180, conforme reportagem divulgada em: <https://www.istoedinheiro.com.br/violencia-contra-a-mulher-aumenta-em-meio-a-pandemia-denuncias-ao-180-sobem-40/>.

participam desse momento também reforça, muitas vezes, um determinado modelo de feminilidade e masculinidade, traduzido por crianças mais velhas como “princesa não tem coragem. O príncipe salva a princesa. Princesa só é normalzinha, porque elas não têm superpoderes. Menina lava a louça, menino salva!”, como apresentado no documentário “Repense o elogio”⁶², produzido por Estella Renner.

Esses valores, explicitados por crianças que participam do documentário, não nascem com as crianças. São construídos, ao longo da primeira infância, a partir de rituais diversos, de exemplos vividos e de histórias contadas em casa ou na creche. A oferta de livros como *O mundo no black power de Akin* (OLIVEIRA, 2020), por outro lado, produz novos e importantes discursos sobre masculinidades, ao mesmo tempo que *Frozen* e *Valente* oferecem novos padrões de feminilidade. Os rituais do cotidiano, nesse sentido, desempenham um papel importante na experimentação de gênero e merecem nossa atenção.

O padrão cisgênero e heterossexual (ainda) como norma

As ideias de Butler (2003, 2006) contribuem para pensarmos em uma teoria de gênero para além da identidade, de modo a possibilitar condições para experimentar gênero em suas multiplicidades e fluências.

Nesse sentido, os padrões binários de gênero e de sexo biológico – em que ou os cromossomos são XX (mulher) ou são XY (homem) – são compreendidos no âmbito de uma ideologia cis heteronormativa que desconsidera a variação cromossômica, hormonal e gonadal de pessoas intersexuais e oprime seus corpos impondo-lhes uma identidade que se enquadre na lógica binária dominante. Militantes intersexo denunciam ser constantemente apelidados de “imperfeitos”, “defeituosos” e “abominações”. Também se registra que “não são poucos os intersexuais que se relacionam continuamente com os serviços de saúde e com os recursos médicos. Ainda bebês são submetidos a inúmeras cirurgias para a ‘adequação do sexo’”⁶³ (GAUDENZI, 2018, p. 5).

A cirurgia que influi na performatividade de gênero do indivíduo intersexo muitas vezes acontece sem o seu consentimento ou sem que ele tenha condições de entender este procedimento. A Resolução nº 1664/2003 do Conselho Federal de Medicina – única norma brasileira que dispõe sobre pessoas intersexo – trata a intersexualidade como anomalia e exige o “encaixe” em um dos sexos biológicos binários ao estabelecer que a equipe multidisciplinar

⁶² *Repense o elogio*. Documentário completo, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oxxIME6RDvc&t>. Acesso em: 19 out. 2020.

⁶³ Adequação de sexo é a nomenclatura utilizada pela Resolução nº 1664/2003, no entanto, mesmo em caso de cirurgia, defendemos o termo redesignação de gênero.

deve obter uma definição racional sobre o “sexo mais recomendável”. Mas, afinal, o que mais respeita a dignidade da pessoa? A realização de um procedimento cirúrgico sem o seu consentimento a fim de adequá-la aos anseios sociais ou lhe garantir o direito de existência plena de si mesma? A cirurgia de redesignação sexual pode representar uma violência para os bebês no que tange à sua experimentação de gênero⁶⁴. A natureza humana foi e está sendo silenciada em nome de uma história única e eugênica. Ademais, a história das pessoas intersexo tem produzido fugas e suscitado a atenção de movimentos sociais⁶⁵.

De modo geral, a questão intersexo ou transgênero não estava em pauta para as famílias pesquisadas e nem tampouco para as creches. O padrão de identidade cisgênero era assumido como premissa e não temos, entre nossos dados, registros de preocupação com os temas. Mesmo nos casos em que as famílias adotavam uma postura mais crítica ao papel do patriarcado e do machismo em nossa sociedade e na produção das subjetividades, a produção de uma identidade de gênero não binária também não estava dada, o que nos leva a apontar para a possibilidade de que essas não sejam questões comuns no universo de bebês. O mais comum são debates sobre os processos de construção da feminilidade e da masculinidade, ora se atendo aos modelos pré-existentes, ora questionando-os.

Não observamos em nenhum dos contextos pesquisados alguma preocupação com a possibilidade de que um bebê com pênis não fosse um menino, ou um bebê com vagina não fosse uma menina. Mas registramos a preocupação, expressa pela família de Sol e de Leeu, quanto ao modo como os padrões de gênero da nossa sociedade poderiam impactar sobre seu filho. Durante uma sessão de pesquisa, a família “Sol” diz estar engajada na organização de uma atividade cultural para discutir masculinidades tóxicas, e a mãe de Sol diz: “Como mãe de menino, eu acho que a gente precisa pensar nessas questões. Eu me preocupo com isso”. Também neste sentido, o pai de Leeu demonstra preocupação: “Não vivemos em uma bolha, ele terá cada vez mais contato com outras pessoas com pensamentos diferentes do nosso. Por ele viver em uma sociedade machista, tenho medo dele reproduzir este machismo. Isso não será bom para ninguém, nem para ele”.

⁶⁴ O caso a seguir advoga a partir de tal perspectiva: “um homem transexual intersexo contou a história de como foi operado quando bebê, passou por terapia hormonal e foi criado como menina, apesar de se identificar com o gênero masculino”. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2018/11/15/Como-a-letra-I-ven- sendo-incorporada-%C3%A0-sigla-LGBT>. Acesso em: 18 out. 2020.

⁶⁵ O nascimento contínuo de bebês intersexo cada vez mais elucida uma narrativa histórica roubada pela força do pátrio-poder, ou seja, que a categoria gênero tem sua potência para normatizar, silenciar, mas também para emancipar grupos sociais. Gaudenzi (2018) indica que a organização não governamental Stop IGM reivindica políticas de combate à mutilação de órgãos genitais de bebês e crianças. Em alguns lugares, como Ilha da Malta, há proibição jurídica da realização do procedimento cirúrgico antes de a criança ter idade para consentir.

No caso da família de Amor, o incômodo era com o modo como as instituições se relacionavam com os dois pais. Amor frequentou uma creche privada por um breve período, até conseguir vaga em uma creche pública de sua cidade. Ao serem questionados sobre a relação das creches com a especificidade de sua família, um dos pais relata o desconforto causado pelo questionário de matrícula em ambas as creches e pelos bilhetes de comunicação da creche, sempre destinados às “mamães” e ignorando a participação dos pais na educação e na vida escolar de seus filhos. A ausência de comemoração para os pais em uma das creches, também foi apontada como um problema:

Na creche particular, [...] os formulários (todos) possuíam campos marcados pelos gêneros (pai e mãe) e não possuía campo para registro do “nome afetivo” (social); os bilhetes sempre vinham padronizados e direcionados “à mamãe”, mas com respeito ao nome afetivo; no mês de maio tivemos uma “festa das mães” e no mês de agosto uma “festa das famílias”. Sim... não tivemos festa dos pais. Na creche pública, [...] novamente a questão dos formulários apareceu, com a demarcação dos gêneros, mas (ao menos) com um campo destinado ao “nome afetivo”. Quando questionamos, a direção nos respondeu que não poderia alterar nada, pois eram padronizados pela Secretaria Municipal de Educação e deveríamos escolher qual de nós entraria no cadastro como pai e qual entraria como mãe. [...]. Os bilhetes sempre vieram direcionados “aos responsáveis”. Até hoje tenho dificuldades de acessar e utilizar o sistema da prefeitura, pois o cadastro do meu filho é bastante confuso quanto ao registro de nossa paternidade. (Excerto de relato feito pela Família “Amor” como parte da pesquisa).

O relato de um dos pais de Amor evidencia a importância de que as equipes das creches se dediquem a estudar e refletir sobre a diversidade de famílias e sobre as origens dos vínculos (afetivo e biológicos), bem como a urgência de revisão e mudança na questão burocrática e documental. De acordo com ele:

Se no primeiro contato, as famílias LGBTI+ recebem um documento que não as contempla, no qual não se enxergam ou encontram, já recebem a mensagem de que não são “consideradas” naquele espaço. Pois, definitivamente, famílias não são compostas somente por pai, mãe e filhos (biológicos). Pior ainda, quando durante a relação, são surpreendidos constantemente com mensagens direcionadas a outrem. Toda criança tem um responsável, mas nem toda criança tem pai ou mãe. (Excerto de relato feito pela Família “Amor” como parte da pesquisa).

Tecnicamente, não é tão difícil resolver essa questão. Mas ela implica numa microrevolução. Uma revolução nos nossos modelos de família e no acolhimento da pluralidade de configurações familiares existentes. Ainda que haja um longo caminho para vermos a reivindicação da família atendida, nos parece que, de algum modo, e ainda que a passos lentos, essa revolução que tensiona o modelo da família tradicional brasileira está em curso.

Uma revolução molecular potencializada pela pandemia de covid-19?

Os relatos trazidos no item anterior mostram quantos desafios ainda temos a enfrentar, principalmente considerando os neocolonialismos e ultraconservadorismos também crescentes na sociedade brasileira (Giorgi *et al.*, 2018; Correa; Kalil, 2020, entre outros estudos). No entanto, parece-nos que também não podemos ignorar quantas revoluções moleculares têm ocorrido no sentido de vencer os binarismos que definem que apenas mulheres usam rosa, limpam a casa e cuidam de crianças, como vemos na cena registrada em nosso diário de campo:

Era dia de feira no condomínio. Sol (em seu carrinho) e sua mãe, acompanhados da pesquisadora, foram comprar frutas para a primeira refeição sólida do bebê. Na volta, cruzamos com vários outros bebês também indo à feira em seus carrinhos e acompanhados de mulheres que supus serem suas mães. Observo então um bebê que segue rumo à feira no colo de um homem. Me chama a atenção. Vi cerca de 6 mulheres com bebês indo à feira e apenas 1 homem. (Diário de campo, 29 de maio de 2019).

Mas havia um homem, com um bebê, na feira. Um homem que em sua ida à feira sutilmente anuncia ao mundo: “homem também cuida de bebê”.

Em um outro contexto, um relato de uma professora de educação infantil conta que durante a pandemia foi criado um grupo de comunicação usando uma rede social e que cadastraram um responsável de cada criança. Em geral, as mães. Precisou que um grupo de pais reivindicasse o direito de também participar da vida escolar de seus filhos, para que a escola revisse sua postura inicial, abrindo o grupo para que os dois responsáveis, se desejassem, pudessem participar do grupo. Foi uma ação simples, como a ida daquele homem à feira com seu bebê, mas que transmite uma mensagem de suma importância, que desde a década 80 vem sendo defendida no Brasil: “O filho não é só da mãe!”. E, nesse caso, são os corpos masculinos que transmitem essa mensagem.

Há um conjunto de discursos que circulam na sociedade e que definem como se deve cuidar de um bebê, quais as suas necessidades, quem são as pessoas habilitadas a participar desse processo e o modo como estão autorizadas a fazê-lo. Nesse sentido, é significativo destacarmos o reduzido número de profissionais homens atuando na educação infantil, por exemplo. Mas, ao mesmo tempo, destacamos sua presença nas creches brasileiras pesquisadas. Em uma delas, havia um professor do sexo masculino que atuava em 2019 com a turma dos bebês, na condição de profissional de referência responsável pela educação e cuidados cotidianos dos bebês. Em entrevista, ele nos revela algumas tensões geradas por sua presença nesse espaço, seja com as famílias ou com as colegas de trabalho e auxiliares educacionais. O momento de troca de fraldas é um dos momentos em que essa tensão fica mais evidente, mas,

na pandemia, essa tensão desaparece⁶⁶. Não temos dados que indiquem se essa também é uma tensão em casa ou não, mas convém nos questionarmos se em nossas famílias temos permitido aos homens que troquem seus filhos como parte de uma revolução social que começa na casa de cada um/a de nós.

Leeu, em 2020, tem um monitor homem. Como o bebê usa fraldas ecológicas, no período de adaptação escolar, a professora pediu para a mãe explicar para ela e o monitor sobre o uso, pois eles faziam a troca do bebê. O monitor já conhecia aquele modelo de fralda e auxiliou a mãe a explicar para a professora como ajustar. Saber que os cuidados do bebê também seriam exercidos por um homem não causou estranhamento à família. Durante a pandemia, ele é um dos profissionais que interagem com Leeu virtualmente, sendo referência da creche para o bebê. Sua família e Leeu sempre gostam quando ele faz contato. Recentemente, o monitor compôs uma música muito bonita e singela para as crianças de sua turma, sobre pandemia, espaço de brincar, distância e saudade!

No que se refere ao trânsito dos bebês entre a casa e creche, nossas observações mostraram que ainda é mais comum as mães serem as responsáveis por levar e buscar os filhos, mas a identificação de pais que assumem essa tarefa é digna de registro e revela mudanças no modo como uma parte da sociedade e das famílias tem construído a participação dos homens na educação e cuidado de seus filhos.

Durante a pandemia, entre as quatro famílias pesquisadas, também pudemos ver uma maior participação dos pais nas atividades domésticas e nos cuidados de seus filhos, oferecendo a eles um exemplo de divisão social do trabalho doméstico mais equitativa entre homens e mulheres que em tempos comuns; em um dos casos, as tarefas domésticas e de cuidado dos filhos foram assumidas prioritariamente pelo pai, em benefício do trabalho da mãe. Mas com o passar do tempo e a flexibilização das medidas de isolamento social, também vimos a demanda pela babá ou pela avó como recursos necessários para equalizar a dinâmica familiar.

No que se refere a elementos que contribuem ou dificultam o exercício da paternagem, Aitken (2000) indica que o tempo que se passa com os filhos é fortemente ligado à dinâmica existente com o trabalho e vice-versa. Pais que participaram de sua pesquisa vivenciaram mais

⁶⁶ O Projeto de Lei nº 1174/2019 proposto pelas deputadas estaduais Janaína Paschoal (PSL), Leticia Aguiar (PSL) e Valéria Bolsonaro (PSL) tem por finalidade regulamentar que os “cuidados íntimos” na Educação Infantil sejam exercidos exclusivamente por profissionais do sexo feminino. Logo, a proposta legislativa que segue em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo proíbe que profissionais homens exerçam plenamente suas funções no processo pedagógico.

desafios e reflexões da e na paternidade enquanto ocupavam a posição de “donos de casa” e “Srs. Mamães”⁶⁷.

A feminista bell hooks defende a ideia de que até que vejamos grandes mudanças na maneira com que o trabalho é estruturado, não viveremos em um mundo onde a vida é projetada para permitir aos homens tempo e espaço para paternagem (HOOKS, 2018, p. 92-93). Assim, reconhecendo que a paternidade se constrói em torno de espaços e tempos, as mudanças operadas no trabalho de homens e mulheres, durante o período de pandemia da covid-19, podem ter se configurado como elementos importantes de algo como revoluções moleculares de paternagem, em algumas famílias.

Destacamos que nossos dados não possibilitam nenhuma generalização em relação ao modo como as relações cotidianas no âmbito das famílias têm se organizado e suas implicações para a produção de novas masculinidades, mas trazem indícios de que os estereótipos de gênero podem estar perdendo força. Guattari (1985) usa o termo Revolução Molecular para se remeter aos modos singulares de organização da vida e do desejo capazes de escapar aos valores opressores da sociedade dominante e capitalista e produzir novas subjetividades⁶⁸.

Na esteira de suas ideias, podemos pensar que as microrevoluções que ocorrem nas relações cotidianas podem implicar em mudanças mais significativas a longo prazo na medida em que produzem novas subjetividades e, portanto, novos tipos de relações. Mas, se essas novas relações e subjetividades serão capazes de questionar e abalar estruturas importantes do patriarcado só o tempo dirá.

Referências

AITKEN, Stuart. Fathering and faltering: “Sorry, but you don't have the necessary accoutrements”. *Environment and Planning A*, v. 32, p. 581-598, 2000.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BORIS, Georges Daniel Janja Bloc; BLOC, Lucas Guimarães; TEÓFILO, Magno César Carvalho. Os rituais da construção da subjetividade masculina. *O público e o Privado*, Fortalexa, n. 19, jan./jun. 2012.

⁶⁷ Esses termos são uma tradução livre de “househusbands” e “Mr Moms” presentes na pesquisa de Aitken (2000). Designam-se a pais que ou estão desempregados ou possuem uma carga de trabalho menor que seus/suas companheiros/companheiras, passando mais tempo em casa, e, conseqüentemente, cuidando mais de seus filhos, como ocorreu durante a pandemia, em nossa pesquisa, com a família Jardim, por exemplo.

⁶⁸ “A revolução molecular (GUATTARI, 1977) consiste nesse atrevimento de se singularizar e de se afirmar como diferença” (HELSINGER, 2014).

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. *Resolução nº 1664*. Define as normas técnicas necessárias para o tratamento de pacientes portadores de anomalias de diferenciação sexual. [S. l.: s. n.], 2003. Disponível em: http://www.portalmédico.org.br/resolucoes/cfm/2003/1664_2003.htm. Acesso em: 18 out. 2020.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, Judith. *Desbacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; DA SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; DE GARAY HERNANDEZ, Jimena. Ninguém nasce homem, torna-se homem: as masculinidades no corpo e o corpo nas práticas curriculares das masculinidades. *Revista Periódicus*, v. 1, n. 2, p. 8-18, 2014.

CORREA, Sonia; KALIL, Isabela. *Políticas antigênero em América Latina: Brasil -¿La Catástrofe Perfecta?* Rio de Janeiro: ABIA, 2020. Publicado por el Observatorio de Sexualidad y Política (SPW), proyecto basado en ABIA, 2020.

Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

COSTA, Rosalina Pisco. Práticas familiares, rituais e imaginação sociológica. Dilemas e desafios na adaptação da 'entrevista de episódio' a múltiplos episódios. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 7., 2012, Minho. *Atas...* Minho: CICS, 2012.

COSTA, Rosalina Pisco. *Pequenos e grandes dias: os rituais na construção da família contemporânea*. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais,

DRAMALI, Bianca Leite; KARAM, Karine de Almeida. Cultura material da gravidez: distinção, identidade e materialidade da mãe e do bebê. *Trama*, v. 3, n. 1, 2017.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

HELSINGER, Natasha Mello. A revolução molecular e o devir minoritário como resistência à psiquiatrização do dispositivo da sexualidade: dos desvios às performances de gênero e sexuais. *Polêmica*, v. 13, n. 4, p. 1583-1596, out. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/13205/10194>. Acesso em: 18 out. 2020.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

GAUDENZI, Paula. Intersexualidade: entre saberes e intervenções. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 34, n. 1, p. 1-11, 2018.

GIORGI, Maria Cristina *et al.* Em tempos de neocolonialismo: escola sem partido ou escola partida? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 90, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3512>. Acesso em: 18 out. 2020.

GUATTARI, Felix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

JIMÉNEZ, Rosa Maria González. Estudios de género en educación: una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 14, n. 42, p. 681-699, jul./set., 2009.

OLIVEIRA, Antonio Martins de. Não se nasce homem, nem necessariamente se torna: aproximação etnográfica a grupos de homens igualitários. *Revista Campo do Saber*, v. 3, n. 2, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, Kiusam. *O blackpower de Akin*. São Paulo: Cultura, 2020.

PRECIADO, Paul. *Um apartamento em Urano: crônicas de uma travessia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

RENNER, Stela. *Repense o elogio*. (Direção e Roteiro). Documentário (48 min). Brasil, 2018.

ROVERI, Fernanda Theodoro. *Barbie na educação de meninas: do rosa ao choque*. São Paulo: Annablume, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. *Projeto de Lei nº 1174, de 15 de outubro de 2019*. Confere a profissionais do sexo feminino a exclusividade nos cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil e traz outras providências. São Paulo: [s. n.], 20189. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000292074>. Acesso em: 18 out. 2020.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, 1995.

SIROTA, Régine. As delícias de aniversário: uma representação da infância (Tradução). *Revista Eletrônica de Educação*, v. 2, n. 2, p. 32-59, 2008.

SIROTA, Régine. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 535-562, 2005.

***Gabriela G. de C. Tebet** é Professora da Faculdade de Educação da Unicamp, nos cursos de Graduação e Pós-graduação. Integrante do GPPES - Grupo de Pesquisa em Políticas, Educação e Sociedade e do Grupo de Pesquisa DIS - Diferenças e Subjetividades em Educação: Estudos Surdos, das questões raciais, de gênero e da infância. E-mail: gabigt@unicamp.br

****Alex Menezes Matsuyama** é Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas, Integrante do Grupo de Estudos "BebÊEducação". Desenvolveu pesquisas de Iniciação científica e conclusão de curso sobre masculinidades e seus afetos com crianças e bebês sob orientação da Profª Drª Gabriela Tebet. E-mail: alex.matsuyama.m@gmail.com

*****Cíntia de Paula Borges Menezes** é Graduada em Direito pelo Centro Universitário Toledo e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas, participa do Grupo de Estudos "BebÊE Educação". Em seu TCC de pedagogia pesquisou o tema dos Homens na Educação Infantil sob a orientação da profa. Dra. Inês Bragança. E-mail: cintia.adv.sp@gmail.com

******Heloísa A. Matos Lins** é Professora da Faculdade de Educação da Unicamp, nos cursos de Graduação e Pós-graduação. Membro da Linha de Pesquisa Linguagem e Arte em Educação e do Grupo de Pesquisa DIS - Diferenças e Subjetividades em Educação: Estudos Surdos, das questões raciais, de gênero e da infância. E-mail: hmlins@unicamp.br

BEBÊS E POLÍTICAS DE CUIDADO EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Marina Rebeca de Oliveira Saraiva (UFAL)**

*Rosamaria Giatti Carneiro (UnB)***

Desde março de 2020, muitas famílias brasileiras, assim como em todo o mundo, veem-se isoladas por conta da pandemia de covid-19. Em suas casas, precisam dar conta dos afazeres domésticos, do trabalho remoto/da falta de trabalho e dos cuidados com as crianças e com os bebês. É certo que muitos são os conceitos de casa experimentados em uma sociedade tão diversa e desigual como a nossa e que muitas têm sido as vivências do que seria o isolamento social e os cuidados por ele gerados e nele exigidos, a depender da classe social, do tipo de trabalho realizado (serviços essenciais ou profissionais de saúde) e condições de existência, moradores de rua, população ribeirinha, do campo, indígena, entre tantas outras. De fato, “isolar-se” no Brasil é um verbo bastante flexionado e um imperativo bem polissêmico.

A vida social de outrora, por conta de sua complexidade, inseria-nos em redes e relações de cuidado, tais como: creches, avós, famílias estendidas, escolas, núcleos de amigas, empregadas domésticas e babás. Ainda que em um contexto neoliberal (FRASER, 2020) bastante marcado pela fragilidade dessas redes e total despreocupação estatal com o cuidado, as mães podiam contar com tais relações para trabalharem, estudarem e realizarem outras tarefas para si ou para os outros. Em alguma medida, as crianças “circulavam” (FONSECA, 2000) por essas redes de cuidado. Diante da eclosão da pandemia, o “fique em casa” torna-se praticamente uma sentença. Isolar-se passa a significar proteger-se individualmente da ameaça do vírus, mas também compactuar com uma ideia de cuidado coletivo. Ficando em casa, cuidar-se-ia dos outros também, haja vista “achatarmos a curva” e diminuirmos a circulação do vírus, para além de garantir o funcionamento do sistema de saúde, evitando o seu colapso.

Junto dessa recomendação, assiste-se simultaneamente o esfacelamento das redes de cuidado por onde circulavam as crianças. Se entre as camadas médias, uma parte significativa das babás e empregadas deixam de realizar suas tarefas, em todas as classes sociais a escola deixa de funcionar, e assim pais e mães se veem sozinhos, totalmente a cargo das crianças. Sozinhos durante todo o dia e às voltas com os cuidados materiais, emocionais e morais (PARRENAS, 2015). Cada casa conforme o seu desenho, com modelos de famílias diversos (nucleares,

monoparentais, estendidas etc.). Mas todas elas com as crianças sem escolas e demais instituições de educação infantil.

Em casa, encontram-se crianças de idades diferentes e, portanto, com demandas diferentes. Algumas estão com atividades escolares remotas, exigindo dos pais o acompanhamento necessário e deveras desgastante para ambas as partes. Outras tantas sem atividades escolares, dada a exclusão digital que as assola. Estão também as crianças pequenas (0 - 6 anos), fora da escola e da creche, que exigem o brincar, o movimentar dos corpos e a atenção em espaços por vezes minúsculos. Estão também aquelas, que, sem casa, estão nas ruas, expostas ao covid-19 e a outras tantas fragilidades sociais. Diante de toda essa complexidade, estamos convencidas de que as necessidades se alteram a depender da idade, de suas atividades e de suas condições de vida.

A verdade, no entanto, é que no Brasil tem-se falado pouco sobre as crianças durante a pandemia: sobre com quem estão, como têm se sentido, o que têm pensado e com quem têm contado nesse momento. Pior do que isso, tem-se perguntado pouco a elas e pouco as temos escutado no que diz respeito a como elas têm vivido essas horas, esses dias e esses tempos tão confusos. Nada se sabe sobre como têm vivido o medo, o luto, a falta da escola e por aí em diante. Se pouco se tem escutado as crianças, que dirá então os bebês, muitas vezes vistos como simples acessórios das mães, como uma extensão daquela mulher, um sujeito sem necessidades e sentimentos próprios.

Exatamente por esse motivo, este capítulo se dispõe a pensar sobre a vida social dos bebês na pandemia e as políticas de cuidado que os envolvem. De posse desse objetivo, a presente reflexão se organizará da seguinte forma: de início, vamos discutir o que é o bebê; no que ele consiste. Para então, tematizarmos que o cuidado é relacional e que, por isso, deveria ser compartilhado, inclusive em um jogo de espelhos entre sua dimensão micro e macro. Momento em que, para encerrar, refletiremos sobre o papel do Estado na vida desses bebês, a partir de sua vida parental. Muito no sentido de refletirmos sobre quem cuida de quem cuida e sobre quem cuida de quem, numa aposta teórica sistêmica e relacional desse debate.

O bebê é as suas relações⁶⁹

O imperativo epistemológico do campo dos estudos da infância aponta para necessidade de se pensar a produção sócio-histórica das infâncias, categoria plural e construída dentro de contextos culturais específicos (ARIÈS, 1981; COHN, 2005; PIRES, 2007). Para além

⁶⁹ “As coisas são as suas relações” (INGOLD, 2015, p. 119).

do marcador etário, categorias como classe, gênero, etnia, raça, dentre outras operam e se combinam na produção das infâncias. Entretanto, é importante destacar também a existência das singularidades que estão relacionadas ao tempo de vida das crianças. O marcador etário se faz presente entre as próprias crianças. As crianças e suas infâncias não devem ser definidas da maneira reducionista que segue a linha etária cronológica dos 0 aos 12 anos⁷⁰. Como já mencionado anteriormente, as idades diferentes das crianças apontam para demandas diferentes. As crianças têm competências distintas (CARVALHO; SILVA, 2016, p. 191). Assim, refletir sobre as crianças é compreender que suas idades também são um marcador significativo para nossas análises. Há que se pensar sobre a produção da diferença entre as crianças. Assim, bebês são crianças, mas, quando colocadas diante das maiores, é visível que existe uma desvantagem em relação ao tempo de vida desses sujeitos no mundo e uma maior dependência de um Outro, representado na grande maioria das vezes pela figura do cuidador/cuidadora (mãe, pai, avó, avô, babá etc.) e pelas instituições de educação infantil. Colocamos a questão da “desvantagem” em um sentido político, para apontar que os bebês necessitam subjetiva e objetivamente de outros sujeitos para acessar recursos básicos que possam prover sua condição material e existencial no mundo. Quanto menor o tempo de vida, maior essa relação de dependência. Por outro lado, estudos do campo das Ciências Sociais e da Educação têm mostrado que os bebês podem e devem ser incluídos nas agendas de pesquisa de todas as áreas, não devem mais ficar restritos às ciências da saúde e vistos como um simples pacote biológico. Para além disso, indicam também um certo papel ativo para os bebês e a medida da sua ação social no mundo (COUTINHO, 2010).

Compreender o bebê como “sujeito social” e/ou “indivíduo” não é tarefa fácil, considerando as teorias sociológicas clássicas que destacam o processo de socialização e a capacidade de simbolização como indicadores de sociedade ou de cultura. Há sociedade nos bebês? Bebês simbolizam? Bebês são produtores de cultura? Para nós, essas são questões importantes e como já indicamos elas permeiam parte dos debates no campo dos estudos com bebês nas ciências humanas. Embora a busca pela resposta seja mais importante do que a resposta em si, acreditamos que o caminho pelas teorias clássicas⁷¹ das Ciências Sociais não são profícuos, considerando que são teorias fortemente alicerçadas pensando grupos sociais adultos. Na nossa busca pela resposta sobre o grau de sociedade e cultura no e com os bebês, encontramos em autores contemporâneos (BOURDIEU, 2001; LATOUR, 2012; INGOLD,

⁷⁰ Em termos de políticas públicas a principal referência em relação a definição sobre a criança é a encontrada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): 0 a 12 anos. Apesar de existir uma diferenciação sobre o conceito de “adolescente” não encontramos qualquer menção às particularidades em relação aos bebês.

⁷¹ Emile Durkheim é uma das referências mais apontadas no tocante aos processos de socialização. Para ele (2013), a sociedade é introduzida na alma das crianças por meio do processo de socialização.

2000; ORTNER, 2011; STRATHERN, 1991) e na perspectiva relacional possibilidades e caminhos analíticos que podem nos fornecer pistas muito mais interessantes.

Nessa perspectiva analítica, o bebê é compreendido como uma produção cultural⁷². Desde as discussões que desconstruem a ideia do instinto materno (BADINTER, 1985; MARTIN, 2006), sabemos que o contexto cultural é o indicativo que nos ensina sobre como lidar e o que fazer com esse corpo tão frágil. Os bebês chegam ao mundo em contextos culturais⁷³ pré-estabelecidos para eles pelos Outros. O bebê é definido pelos Outros que chegaram antes dele e dizem quem ele é, o que ele é, a partir de quando ele é. À medida que se insere no mundo, ele se torna também participante deste universo, mas assume papéis, apreende sentidos e é colocado em tempos e espaços que a princípio não são escolhidos por ele. Nesse processo, o bebê aprende e absorve com muita intensidade os sentidos sobre o mundo. O modo como é colocado para dormir, para se alimentar, para se limpar, para se locomover, para ver as coisas e pessoas, os olhares, afetos e sentimentos que são direcionados para ele, dentre outros passam a ser sua referência de autoconstituição como sujeito no mundo e para o mundo. Com isso, questionamos: Como, que relações e em que condições sociais, culturais, políticas e econômicas os bebês brasileiros estão se constituindo no contexto da pandemia?

Em um momento, *sui generis*, em que toda a sociedade está às avessas emocional e fisicamente, em que mães/cuidadoras/cuidadores de todas as classes sociais estão sobrecarregadas e sozinhas diante da ausência das pessoas e instituições que antes compartilhavam o cuidado e a educação desses pequenos sujeitos. Um período de incertezas, de medo da morte, de espaços reduzidos, de falta de luz do sol. Mas um momento em que os bebês seguem sendo manuseados e cuidados, em que interagem com seus cuidadores perpassados pelas consequências nefastas de uma pandemia; em que seguem crescendo e em que muitos passam adquirir habilidades confinados no mesmo espaço.

Já são 4 meses de confinamento e, portanto, para muitos 4 meses de ausência de redes de cuidados, tempo suficiente para um bebê de 6 meses, por exemplo, começar a comer, sentar-se, engatinhar e até mesmo dar os seus primeiros passos. Por vezes, em um mesmo lugar, com restrição do que pode comer, pois a circulação está reduzida; de por onde andar; do que ver pelas janelas; de com quem interagir, considerando mães e pais profissionais da saúde, covid-19 positivo e até mesmo de afeto e presença, diante de mães sobrecarregadas, preocupadas

⁷² A antropóloga Alma Gottlieb (2012) apresenta uma relevante contribuição indicando uma diversidade de definições culturais para o que é bebê, reforçando, portanto, que os limites biológicos e cronológicos do mundo ocidental não são definições universais para as crianças menores.

⁷³ O artigo de Machado (2006) é um exemplo que mostra como os sistemas simbólicos e as representações culturais têm um papel significativo na produção sobre o que é o bebê.

financeiramente ou até mesmo vítimas de violência doméstica. Alguns bebês podem estar distantes daquelas que sempre os cuidaram, como as avós isoladas por conta de serem grupo de risco. E se assim se desenham também os seus cenários é porque, em nossa leitura, os bebês existem nas relações, nessas relações entre e com as pessoas de seu mundo social.

Winnicott (1975) acentua o papel da mãe/cuidadora/o como o primeiro “espaço social” do bebê. Isto é, todo o aprendizado simbólico e social do bebê é constituído pela relação de alteridade bebê/cuidador/a. A princípio, isso se realiza como fusão, quando o bebê não tem seu *eu* constituído e existe como um órgão anexo da própria mãe. Para Winnicott (1975), o bebê saudável psiquicamente é aquele que realiza essa ruptura. O que significa passar da fusão com a mãe para a conexão com a mãe. O bebê, então, descobre-se como sujeito no mundo e passa a constituir sua própria subjetividade, mas agora em uma relação de conexão. A princípio, a conexão se desenrola com a família nuclear (pais, irmãos, irmãs) e segue ampliada, deve seguir, para além dela. A teoria winnicottiana⁷⁴ é fruto de pesquisas realizadas com bebês ocidentais, europeus e oriundos na sua maioria de família nucleares, no entanto, e embora apresentada aqui de maneira breve, consideramos que ela ajude, por um lado, destacando a importância da perspectiva relacional na constituição não só da subjetividade dos bebês, mas junto com ela no aprendizado social e cultural sobre a sociedade que cerca esse bebê. E esse aprendizado social e cultural se dá por meio do cuidado.

O cuidar relacional e compartilhado

Contrary to the conventional wisdom that not only animals and plants but also children are ‘made’, through domestication and socialisation, I conclude that children, animals, plants and even – in a sense – artefacts as well, are ‘grown’.⁷⁵ (INGOLD, 2002, p. 11).

Enquanto sociedade, nós fomentamos o desenvolvimento infantil ou cultivamos bebês/crianças? Podemos falar de uma “natureza humana” que apenas necessita de solo e nutrientes para se desenvolver? Ou falamos da “cultura humana” que é, portanto, cultivada pelas relações aprendidas e apreendidas entre nós? Acreditamos que essas coisas são diferentes e é uma das várias provocações teóricas que são despertadas com as leituras dos textos do antropólogo Tim Ingold. Entendemos que “cultivar crianças” nos provoca a uma reflexão sobre o cuidar relacional e, portanto, compartilhado.

⁷⁴ A teoria winnicottina é muito mais profunda e complexa do que as questões que tivemos que apontar nesse momento de maneira breve.

⁷⁵ “Ao contrário da sabedoria convencional que diz que não apenas animais e plantas, mas também crianças são ‘criadas’, através da domesticação e socialização, concluo que crianças, animais, plantas e até – de certa forma – também artefatos, são ‘cultivados’” (INGOLD, 2002, p. 11, tradução nossa).

O ato de cuidar é uma atividade que envolve compreender o outro, no caso o bebê. É uma atividade dirigida a quem se cuida no sentido de oferecer as necessidades básicas (alimentar, limpar etc.), gerando, assim, a proteção para a condição física, emocional, cultural e social dos mais frágeis. O cuidar é um ato importante para a própria sobrevivência daqueles que dependem do cuidado, sobretudo, para os bebês humanos. Ao mesmo tempo, esse ato pode vir de maneira muito sobrecarregada para a cuidadora ou cuidador, quando se centraliza em apenas uma pessoa toda essa responsabilidade. Aprendemos desde bebês que o cuidado é responsabilidade quase exclusiva das mulheres. E mais uma vez destacamos que essa é uma condição cultural e não da natureza das mulheres.

[...] dados coletados mostram que, global e historicamente, o modelo euro-americano relativamente recente da mãe como a única pessoa a cuidar do bebê pode ser, em termos estatísticos, como uma anomalia. O padrão Beng de cuidar de bebês se encaixa na crescente conscientização entre os acadêmicos de que, em muitas sociedades, o cuidado com os bebês é mais coletivo do que uma responsabilidade individual (da mãe). (GOTTLIEB, 2012, p. 219).

A diversidade cultural dos modos de cuidado apontada por Gottlieb (2012) mostra também que quanto mais ampla é a rede de cuidado (obviamente uma rede saudável, afetiva, não violenta), mais ampla é a diversidade de interações, e mais sociáveis, seguros e participativos na vida social são os bebês e adultos. Isso significa que a amplitude da rede de cuidado dos bebês tem impactos sociais, culturais, mas também políticos significativos.

Assim, em relação às dinâmicas familiares de cuidado, não só no contexto da pandemia, mas para além dele, é importante considerarmos a importância e a possibilidade do cuidado compartilhado. Precisamos entender que o cuidado do bebê pode e deve ser compartilhado por todos os membros da família (pai, avó, irmãos mais velhos, tios e tias etc.) e não exclusivamente pela mãe, mas sempre respeitando uma relação ética, de responsabilidade e empatia entre todos da família.

Fraser (2020) nos coloca diante da quase incompatibilidade entre o neoliberalismo e o cuidado. Os Estados, regidos pelo mercado, são os que mais desmontaram as políticas e os equipamentos de cuidado com as populações. Em alguma medida, quanto menor o Estado, menor as políticas sociais, as políticas de cuidado, os sistemas de bem-estar e, em nosso ver, maior a concentração de responsabilidade desse cuidado nos corpos das mulheres, das mães e/ou outro cuidador. Isto é, no neoliberalismo, individualizamos o cuidado, alguém deve cuidar e de forma isolada, por si e *per si*, mas não coletivamente. Ora, as mães são há muito tempo consideradas como as grandes responsáveis pelos cuidados dos bebês. Para isso, foram e ainda são submetidas aos manuais e práticas de puericultura, uma estratégia do Estado de

individualizar um cuidado que poderia ser coletivo. Mais recentemente, também as “teorias do apego” (PULHEZ, 2015) voltadas aos cuidados dos bebês também centralizam nas mães a responsabilidade de serem uma “super-mãe” e do bem cuidar, a partir de uma série de prescrições. Foucault, em *O nascimento da biopolítica*, mostra-nos exatamente como essa ideia de cuidado tornou-se um investimento individual, atomizado, um investimento de um para outro e não coletivo. Vejamos em suas palavras o que quis dizer sobre a ideia de capital humano, cuidados e neoliberalismo americano:

Na análise que eles fazem do capital humano, como vocês se lembram, os neoliberais, procuravam explicar, por exemplo, como a relação mãe-filho, caracterizada concretamente pelo tempo que a mãe passa com o filho, pela qualidade dos cuidados que ela lhe dedica, pelo afeto de que ela dá prova, pela vigilância com que acompanha seu desenvolvimento, sua educação, seus progressos, não apenas escolares mas físicos, pela maneira como não só ela o alimenta, mas como ela estiliza a alimentação e a relação alimentar que tem com ele – tudo isso constitui, para os neoliberais, um investimento que vai constituir o quê? Capital humano, o capital humano da criança, capital esse que produzirá renda. Essa renda será o quê? O salário da criança quando se tornar adulta. E para a mãe, que investiu, qual renda? Bem, dizem os neoliberais, uma renda psíquica. Haverá a satisfação que a mãe tem de cuidar do filho e de ver que seus cuidados tiveram sucesso. (FOUCAULT, 2008, p. 334-335).

Vê-se, então, que o atual modelo econômico legitima a referida centralização e individualização do cuidado, retirando-lhe sua relacionalidade, que a nosso ver é intrínseca, lhe constitui, mas tem sido apagada desde o advento da modernidade capitalista.

Fonseca (2000) nos conta, por outro lado, que entre as mulheres de camadas populares da periferia de Porto Alegre, o cuidado se diluía, pulverizava-se entre as vizinhas, tias e comadres das mães biológicas, fazendo circular a criança. No entanto, os estudos de Fleischer (2020) sobre as “crianças de micro” nascidas no Recife com microcefalia, por conta do zika vírus, mostram-nos que mesmo as mulheres de camadas populares se viam envolvidas solitariamente com os cuidados com os bebês com deficiência. Elas são as mães que circulam pela cidade, de terapia em terapia precoce, que conhecem dos remédios e dos procedimentos, que vivem “cansadas” diante de tanto trabalho e em quem se concentra a ideia de única cuidadora, sem Estado e sem rede.

Com a pandemia, os cuidados estão ainda mais individualizados, cada um deve cuidar de si, diante da completa ausência de cuidado do Estado, seja por meio de máscaras e/ou isolamento social, cada qual tem feito sua “gestão de risco”, haja vista o Estado nada dizer, recomendar ou cuidar. Cada qual deve cuidar de seus idosos, de suas crianças e, portanto, de seus bebês. Isolada e concentradamente. Isto é, sem que se pense em sua dimensão coletiva,

compartilhada e relacional. Há, assim, uma radicalização desse processo vivido nos Estados neoliberais.

Ocorre que, se radicalizarmos a proposta relacional dos cuidados, em que acreditamos, a partir da ideia de que o bebê é relacional, todos deveriam estar envolvidos em redes de cuidado, uns cuidando dos outros, para que o cuidado existisse, fosse equitativo e entre todos. Entre o Estado que cuidaria dos cuidadores, que cuidariam dos bebês e que, assim, cuidariam de todos, quase numa lógica da dádiva (MAUSS, 2003). Nesse sentido, no limite, a relacionalidade que, a nosso ver, caracteriza o bebê – que é relação –, a partir desse universo micro, a casa, o lar e a quarentena vivida hoje, pode muitos nos ensinar sobre e no macro da vida e do cuidado social. Dizendo-nos, por exemplo, da necessidade de um sistema e de políticas do cuidado, como se vê presente no Uruguai – onde o Estado pensa e provê as redes de cuidado.

Bebês, mundo e economia: de perto e de longe

Quando olhamos para os nossos bebês e para a questão do cuidado em um aspecto mais amplo e da sociedade como um todo, é comum termos a impressão de que o turbilhão de coisas que está acontecendo neste momento não faz muita diferença para um bebê, já que se tende a pensar que ele é muito pequeno e ainda não entenderia as coisas como as crianças maiores e os adultos. Tendemos a achar que o espaço e o tempo do bebê ficam muito restritos ao espaço-tempo do corpo da sua cuidadora ou do seu cuidador, e que o mundo para além disso pouco importaria, como bem nos catequiza o neoliberalismo na vida foucaultiana. No entanto, precisamos entender e reforçar, especialmente nesse momento, que os bebês são/têm sido profundamente afetados por tudo que está em sua volta, pois os bebês existem juntamente com seus cuidadores. Isto é, tudo de bom e de ruim que afeta seus cuidadores também afeta os bebês. Não é possível pensar políticas de atenção para os bebês sem antes de tudo pensar nas políticas de atenção e cuidado para as cuidadoras e os cuidadores dos bebês. Precisamos cuidar dos cuidadores para que eles cuidem dos bebês. Enquanto sociedade, precisamos garantir proteção e atenção à condição física, emocional, cultural e social dos grupos sociais frágeis. Só alcançaremos um cuidado pleno aos bebês e às crianças quando também alcançarmos o cuidado pleno aos pais e mães dos bebês e das crianças.

Nessa esteira, uma alergia repentina, em um bebê isolado em quarentena há 45 dias, sem sair de casa, aparentemente sem causa fisiológica, pode significar muito mais do que uma simples alteração cutânea. Pode nos dizer, por exemplo, da saúde de sua mãe confinada por conta da pandemia de covid-19, do excesso de trabalho, do medo, da insegurança, da raiva e da solidão, sentimentos todos suportados durante uma quarentena, que já dura bem mais do que

40 dias. É nessa teia relacional que os pensamos e os percebemos e que nos deparamos com a ausência de políticas de cuidados com os bebês, mas também para com aqueles que deles cuidam. Nesse eixo, pensar cuidado e economia torna-se muito mais próximo dos bebês do que poderíamos imaginar.

Hoje, muitos cuidadores estão sobrecarregados com os cuidados dos bebês, a pandemia escancara a crueldade de um sistema econômico neoliberal que já isolava essa responsabilidade. Mas justamente por esse escancarar pode apontar para a importância de práticas relacionais de cuidado. No limite, então, a pandemia nos mostra algo ordinário em um momento extraordinário, escancara a ausência de uma leitura relacional sobre os bebês. Há muito tempo o cuidado tem sido considerado no campo do individual, agora estamos diante, no entanto, de grandes lentes de aumento (CARNEIRO; MULLER, 2020). A pandemia e o que tem acontecido dentro das casas. O que faremos com essa visão? Esperamos que atentar muito mais para o fato de que o bebê existe, para além de sua cuidadora e que é relação. Precisamos também escutá-los e vê-los como tais e não mais como acessórios.

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BONET, Otavio. Itinerações e malhas para pensar os itinerários de cuidado: um propósito de Tim Ingold. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 327-350, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752014000200327&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. de 2020.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- CARNEIRO, Rosamaria; MULLER, Elaine. Afinal, quanto de extraordinário a pandemia de COVID-19 soma na vida das mulheres mães? *Áltera*, No prelo.
- CARVALHO, Regiane S. de; SILVA, Ana Paula S. da. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 1, p. 187-194, 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287146384002>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- COUTINHO, Ângela Maria S. *As ações sociais dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. 2010. Tese (Doutorado em Estudo da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho, 2010.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FLEISCHER, Soraya. *Micro: contribuições da antropológica*. Brasília: Athalaia, 2020.

- FONSECA, Claudia. *Família, fofoca e honra*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FRASER, Nancy; SOUSA FILHO, José Ivan Rodrigues de. Contradições entre capital e cuidado. *Princípios*, v. 27, n. 53, p. 261-288, jul. 2020.
- GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, jul./set. 2009.
- GOTTLIEB, Alma. *Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no Oeste da África*. São Paulo: Fap-Unifesp, 2012.
- INGOLD, Tim. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000.
- LATOURETTE, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à teoria ator-rede*. Salvador: UFBA; Bauru: EDUSC, 2012.
- MACHADO, Igor José de R. Sobre bebês e totemismo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 389-418, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2020.
- MARTIN, Emily. *A mulher no corpo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- MAUSS, Marcel. Técnicas e usos do corpo. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- ORTNER, Sherry B. Teoria na antropologia desde os anos 60. *Mana*, v. 17, n. 2, p. 419-466, 2011.
- PARRENAS, Rhacel. *Servants of globalization: migration and domestic work*. Redwood City: Stanford University Press, 2015.
- PIRES, Flávia. Ser adulta e usar crianças: explorar possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.
- PULHEZ, Mariana. *Mulheres mamíferas: práticas de uma maternidade ativa*. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- STRATHERN, Marilyn. *Partial connections*. Savage: Rowman and Littlefield, 1991.
- WINNICOTT, Donald. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- * **Marina Rebeca Saraiva** é cientista social, doutora em Antropologia Social (USP) e professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI).
- ** **Rosamaria Giatti Carneiro** é bacharela em Ciências Sociais e Humanas Aplicadas, doutora em Ciências Sociais (IFCH-Unicamp) e professora do Departamento de Saúde Coletiva da Universidade de Brasília (UnB). Coordena a CASCA (Coletivo de Antropologia e Saúde Coletiva) na UnB.

BEBÊS E CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS SOBRE OS EFEITOS DA PANDEMIA

*Fernanda Cristina de Souza**

*Karina Pauliquevis Siqueira Ferreira***

A presente proposta tem como objetivo compartilhar inquietações emergentes desse tempo de pandemia da covid-19, constituindo-se como um convite para pensarmos as condições dos bebês e das crianças com deficiência⁷⁶, num momento em que o isolamento social é uma das medidas de proteção à vida ao mesmo tempo que impõe muitos desafios para toda a sociedade. Dialogar sobre o direito à educação infantil desse público antes, durante e após a pandemia é urgente e necessário, colocando-se como um desafio para os estudos da infância.

Ao trazermos para o debate público discussões sobre bebês e crianças com deficiência, matriculados na educação infantil, chamamos a atenção para os direitos de pessoas que historicamente foram invisibilizadas pelas políticas públicas no Brasil.

Antes de adentrarmos às considerações sobre a relação entre bebês e crianças que compõem o público da educação especial nos tempos de pandemia da covid-19, fazemos o convite para pensarmos algumas questões: Como evocamos essas pessoas nos discursos cotidianos das creches e pré-escolas? Esses bebês e crianças são reconhecidos, primeiramente, por seus nomes ou pela condição de deficiência que apresentam? Elas estão envolvidas nas brincadeiras e interações proporcionadas coletivamente, sendo sujeitos dessas experiências? São proporcionados a elas os serviços e recursos que compõem o atendimento educacional especializado a partir das especificidades que marcam as propostas pedagógicas da primeira etapa da educação básica?

Concordamos com Zortéa (2007), em pesquisa que investiga a produção das culturas infantis por crianças com deficiência em contextos de educação infantil inclusiva, sobre os riscos quando essas tornam-se os “casos de inclusão” entre os discursos dos adultos. De acordo

⁷⁶ Nesta produção, fizemos a opção pelo uso da nomenclatura bebês e crianças com deficiência. Contudo, não perdemos de vista que a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.396/1996 identifica como público da educação especial bebês, crianças e demais estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996).

com os estudos dessa autora, nessas condições, as crianças tendem a desaparecer em decorrência das concepções em torno da deficiência.

De modo mais direto, queremos chamar a atenção para o fato de que os bebês e as crianças com deficiência matriculados na educação infantil não são as crianças da inclusão ou os chamados “casos de inclusão”. É importante refletirmos sobre os discursos, assim como as ideologias que pautam nossas concepções sobre infância e educação.

Os bebês e as crianças com deficiência não são as crianças da inclusão, pois são, antes de tudo, pessoas, têm nomes, histórias, famílias, pertencem a grupos sociais diversos e vivem a condição de deficiência de maneiras distintas. Na educação infantil, são sujeitos históricos, sociais, de direitos, que brincam, pulam, narram, inventam, imaginam, criam, expressam-se por meio de diversas linguagens e produzem culturas infantis, tal como expresso na definição de crianças apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) aprovadas no ano de 2009 (BRASIL, 2009a).

Outro ponto fundamental para pensarmos sobre as relações entre bebês e crianças com deficiência antes, durante e depois da pandemia de covid-19 diz respeito ao modo como o direito à educação infantil e o direito ao atendimento educacional especializado se consolidaram historicamente no Brasil. No âmbito legal, concordamos com Cerisara (1999), ao confirmar o importante papel da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no tocante ao reconhecimento do direito à educação das crianças:

Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria em leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Mesmo sabendo que entre a proclamação de direitos na forma da lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato, esta lei constitui um marco decisivo para o longo caminho a ser percorrido na busca de uma possível definição de caráter que as instituições de educação infantil devem assumir, sem que reproduzam as práticas desenvolvidas no seio das famílias, nos hospitais ou nas escolas de ensino fundamental. (CERISARA, 1999, p. 15).

Contudo, apenas oito anos mais tarde, a educação infantil assume no conjunto das políticas educacionais o *status* de primeira etapa da educação básica, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), tempo relativamente longo e com profundas transformações na concepção de Estado e nas políticas sociais (ROSEMBERG, 2002).

Após a promulgação da nova LDB, adentrando ao século XXI e sob a influência do paradigma da educação inclusiva como fundamento ancorado em perspectivas democráticas de educação, a educação especial e o atendimento educacional especializado assumem novas

formas de organização, sendo a primeira, compreendida como modalidade transversal da educação escolar, com início na educação infantil e, o segundo, responsável por disponibilizar serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o objetivo de eliminar barreiras e garantir a plena participação dos bebês, crianças e demais estudantes matriculados nas turmas comuns do ensino regular, concepções expressas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008).

Nessa nova dimensão, sob o paradigma da educação inclusiva, as diretrizes no âmbito da implementação de políticas educacionais passam a incorporar a defesa da matrícula de bebês, crianças e demais estudantes com deficiência nas instituições escolares comuns dos sistemas regulares de ensino. Isto é, em contraposição à defesa da efetivação das matrículas desse público nas instituições de caráter privado filantrópico-assistenciais (SOUZA, 2018).

É válido ressaltar que o atendimento educacional especializado organizado para os bebês e as crianças com deficiência deve ser organizado a partir da centralidade das especificidades da educação infantil, pautado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, nas interações e brincadeiras; na indissociabilidade entre o cuidar e educar; organizado a partir dos tempos, espaços e materiais em atendimento às necessidades dessas pessoas; orientado pela perspectiva da parceria colaborativa para a organização desse serviço; ações intersetoriais; e na participação das famílias (BRASIL, 2015a).

Em estudos sobre as políticas para a educação infantil com ênfase nos bebês e nas crianças com deficiência, a partir da análise de Planos Nacionais de Educação (PNE), Souza (2018) alerta para os grandes desafios na efetivação desse direito, incluindo a garantia de acesso, permanência e qualidade social na organização dos serviços, sobretudo, quando esse público faz parte da população mais pobre da sociedade.

Alertamos, contudo, para outro aspecto fundamental acerca dessa discussão que é o desafio na produção de estudos e pesquisas ancoradas na interseccionalidade entre deficiência, classe social, raça, gênero e idade. O que significa ser um bebê negro ou uma criança negra com deficiência num país com relações sociais pautadas pelo racismo estrutural e institucional, por exemplo? É fundamental questionarmos sobre o silenciamento de vozes de crianças negras com deficiência, sem falar das condições de violência em que muitas delas estão expostas.

No âmbito das políticas públicas, deve-se localizar historicamente o complexo contexto de retrocessos para a garantia do direito à educação no Brasil, sobretudo, após os anos 2016.

Um destaque para a implementação da Emenda Constitucional nº 95/2016⁷⁷ (BRASIL, 2016), que congelou por 20 anos os gastos com políticas sociais para a efetivação dos direitos fundamentais, dentre elas as políticas de educação, saúde e assistência social, articuladoras dos serviços necessários para a proteção das pessoas com deficiência, incluindo os bebês e as crianças matriculados na educação infantil.

No bojo das reformas implementadas após os anos 2016, ao nos referirmos às políticas educacionais para o público da educação especial, observamos a acentuação das tendências privatistas-assistenciais. É válido resgatar o movimento organizado por grupos da sociedade civil, com apoio do governo federal, tal como do Conselho Nacional de Educação, na liderança pela revisão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), forças em jogo para a fragilização das políticas de educação inclusiva e o retorno dos serviços educacionais ofertados pelas instituições privadas de caráter filantrópico-assistenciais (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Por fim, antes de adentrarmos às discussões sobre os efeitos da pandemia na vida de bebês e crianças com deficiência, problematizaremos, brevemente, o contexto histórico em que a crise sanitária provocada pela contaminação em massa de pessoas em decorrência da covid-19 se efetiva no Brasil. É preciso registrar que os números de vítimas aumentam absurdamente a cada dia. Já ultrapassamos a marca de mais de 150.000⁷⁸ mortes e a tendência é que esse total se acentue ainda mais, dadas as condições que a população é tratada, melhor dizendo, maltratada, pelas políticas públicas em curso no país.

Viver a pandemia no Brasil, na ocasião de um governo conivente com a necropolítica, no contexto de um Estado que deixa morrer alguns grupos sociais e que possibilita “formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte”, tomando como ponto de partida o conceito de Mbembe (2016, p. 146), traz implicações diretas na vida das pessoas com deficiência.

A pandemia da covid-19 se alastra no bojo de um Estado que se organiza na perspectiva da mínima participação na garantia dos direitos fundamentais da população, ancorado pelos ideais de privatização de serviços essenciais, com fortalecimento dos discursos conservadores e

⁷⁷ Medida aprovada no contexto do governo Michel Temer, após o golpe político contra o mandato da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016.

⁷⁸ Até a data em que essa produção foi elaborada, registrou-se no Brasil mais de 150.000 mortes em decorrência da covid-19.

do ataque declarado com vistas ao extermínio das diferenças, o que implica na ampliação de condutas baseadas no capacitismo⁷⁹ para com as pessoas com deficiência.

Essa retrospectiva é fundamental para adentrarmos na discussão sobre a situação de bebês e crianças com deficiência na pandemia de covid-19, no tocante à garantia do direito à vida e do direito à educação infantil. Concordamos com Qvortrup (2011, p. 202) de que:

[...] todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior.

Isto é, os efeitos impactam diretamente na vida dos bebês e das crianças, pois são sujeitos sociais, e suas vidas são modificadas, de modo muito direto, em decorrência da conjuntura política e econômica, produzida historicamente que é acentuada por uma crise sanitária mundial. Esses elementos trazem implicações para as políticas destinadas aos bebês às e crianças do público da educação especial e precisam ser problematizadas no contexto da realidade brasileira, quando 70% das pessoas com deficiência vivem em condição de pobreza, de acordo com Maior (2020).

Há de se pensar no conceito de modelo social de deficiência, preconizado pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2009 e reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão aprovada no ano de 2015 (BRASIL, 2015a). Concordamos com Lopes (2014, p. 27), “a deficiência não está na pessoa como um problema a ser curado, e sim na sociedade, que pode, por meio das barreiras que são impostas às pessoas, agravar uma determinada limitação funcional”.

Refletir a partir dessa perspectiva nos ajuda a compreender o conjunto de barreiras sociais que podem se constituir como elementos de risco para essa população. Podemos pensar, por exemplo, nos casos de pessoas com deficiência que necessitam do contato físico para realizar atividades essenciais de vida, como alimentação, higiene, cuidados com a saúde, dentre outros. Em tempos de isolamento social, esse contato precisa ser acompanhado de atenção redobrada. Os cuidadores de bebês e crianças com deficiência também precisam de proteção.

Para além disso, muitas vezes, bebês e crianças pequenas com deficiência localizam-se no grupo de risco, ao apresentarem restrições respiratórias ou ainda comorbidades, como diabetes, doenças do coração, pulmão, rim, dentre outras. Por isso, necessitam de atendimento

⁷⁹ O termo capacitismo utilizado no presente trabalho tem relação com a produção de Mello (2016) ao discorrer que a materialização do conceito se efetiva “através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência” (MELLO, 2016, p. 3267).

de saúde prioritário, devendo ser protegidas o máximo possível de qualquer forma de contaminação, com base no Art. 9º da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a).

Ainda, bebês e crianças pequenas com deficiência, na condição de pobreza, são suscetíveis ao risco, pois necessitam de atenção com relação à sua proteção integral, sendo ela física ou afetiva e devem ser preservados de qualquer forma de violência, o que requer um cuidado redobrado dos serviços de assistência social.

Um dos elementos de atenção do presente capítulo diz respeito à defesa do direito à educação infantil e as implicações para sua garantia no tempo de pandemia. Temos visto crescer as propostas de organização de educação infantil pela via das atividades remotas não presenciais, muitas vezes, pelo uso de recursos da Educação a Distância (EaD). Essas práticas são inviáveis para a própria organização da primeira etapa da educação básica, o que inclui também a garantia do direito de bebês e crianças com deficiência.

A educação infantil tem sua especificidade, e o trabalho remoto impossibilita que esse direito seja garantido. De toda maneira, temos acompanhado um esforço de algumas redes, tal como de professores e professoras, para fortalecer os vínculos com as famílias, com os bebês e as crianças. E esse aspecto deve ser considerado.

No entanto, preocupa-nos o excesso de burocratização desse tempo, pois a educação infantil não se estrutura remotamente. Quando pensamos em bebês e crianças com deficiência, há uma preocupação muito maior em pensar na possibilidade de substituição do atendimento educacional especializado nesse formato. Queremos chamar a atenção para o fato de que antes da pandemia muitos sistemas de ensino ainda não tinham estruturado esse serviço na educação infantil e que agora, nesse tempo, os desafios são muito maiores.

Com relação à preocupação da oferta da educação infantil pelas formas remotas ou virtuais, em tempos de pandemia, é fundamental destacar que a medida da EaD não deve ser aplicada a nenhum bebê ou a nenhuma criança. Quando esses sujeitos são do público da educação especial, é necessário compreender que esse formato de educação pela via de atividades não presenciais pode constituir-se em barreiras.

A oferta da educação infantil pela via da EaD para bebês e crianças com deficiência desqualifica a natureza do atendimento educacional especializado nas creches e pré-escolas, que deve ser organizado nos diversos espaços de convívios das crianças, elaborado e planejado pela professora responsável por esse serviço a partir da diversidade de materiais, no contexto das instituições de educação infantil, por meio das interações e brincadeiras e na perspectiva da

colaboração com os demais sujeitos que compõem a primeira etapa da educação básica como espaços regulados por sistemas de ensino e não como serviços alternativos, nem tampouco substitutivos.

Se, por um lado, as instituições de educação infantil e os respectivos sistemas de ensino têm o imenso desafio para o fortalecimento de vínculos com as famílias no período da pandemia, por outro, é fundamental questionarmos: O que tem sido proposto para o público da educação especial?

Gostaríamos, ainda, de atentar para os riscos das propostas de atendimento alternativo que têm se fortalecido nos discursos de muitas redes durante a pandemia, dentre elas, destacamos os projetos pautados pela oferta da educação infantil via convênios com instituições privadas, assim como projetos ancorados em propostas de educação domiciliar, por exemplo, “Mães crecheiras”, “Creche em casa”, dentre outras propostas.

A organização da educação especial como política pública mantém em sua trajetória de configuração a influência de grupos sociais com forte caráter privado filantrópico-assistencial, em decorrência da omissão do Estado para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. No tempo de pandemia da covid-19, propostas alternativas para a oferta da educação infantil se constituem numa ameaça para a vida de bebês e crianças com deficiência, considerando o complexo processo histórico dos serviços educacionais para esse público.

Especificamente com relação à oferta do atendimento educacional especializado durante e após a pandemia, é preciso muita atenção, pois há o risco de que propostas de atendimento pela via de instituições privadas de caráter filantrópico-assistenciais sejam fortalecidas em substituição à oferta do serviço presencial.

Como exemplo da eminência dos riscos do atendimento segregado de bebês, crianças e demais estudantes com deficiência, verificamos o teor do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ao descrever orientações para o retorno das aulas e atividades presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. O documento demonstrou caráter discriminatório e excludente ao determinar que pessoas com deficiência não deveriam retornar às suas aulas presenciais, enquanto houvesse risco de contaminação. Os argumentos apresentados por esse documento revelam as forças em jogo na defesa de uma perspectiva segregadora de atendimento educacional do público da educação especial.

A publicação desse documento gerou um conjunto de ações articuladas no bojo da sociedade civil, com a manifestação de diversos movimentos sociais, entidades de pesquisa, bem como de conselhos de participação, deliberação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas na defesa da garantia de direitos das pessoas com deficiência, por meio de manifestações de repúdio e denúncia do tom preconceituoso explicitado no referido Parecer.

Destacamos a ação da Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos, que se posicionou contrária ao Parecer CNE/CP nº 11/2020, explicitando o tom discriminatório e excludente apresentado pelo texto produzido na contramão dos princípios pautados na garantia de direitos fundamentais (AMPID, 2020), orientando a revisão do documento pelo CNE, que acabou por acatar as indicações desse órgão.

A polêmica em torno das orientações do CNE com relação ao retorno das atividades presenciais incita novos debates, reflexões e orientações a respeito dos desafios para as políticas públicas no período pós-pandemia, sobretudo quando nos referimos aos direitos do público da educação especial. No entanto, ela apenas anunciou a perversidade das forças conservadoras em jogo nesse momento histórico.

No dia 30 de setembro de 2020, ainda durante a pandemia da covid-19, pessoas com deficiência, professoras, professores, movimentos sociais, conselhos de participação, escolas e universidades públicas de todo o país, bem como entidades de pesquisa e demais coletivos engajados na defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva foram surpreendidos pela publicação do Decreto 10.502, que instituiu a nova Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020).

Esse decreto, emitido sem a participação social, não foi precedido de debate público pela sociedade civil em torno da revisão da política até então vigente e colocou em xeque a perspectiva inclusiva da educação especial. Nesse sentido, passou a permitir que bebês, crianças e demais estudantes do público da educação especial fossem matriculados em classes e escolas especiais, caminhando na contramão dos direitos humanos conquistados ao longo dos últimos anos, por meio de lutas protagonizadas pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência e expressos no Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009b), tal como na LBI (BRASIL, 2015).

Dessa maneira, o referido documento acaba por ampliar as formas de segregação e contribui com a produção de estigmas para com as pessoas com deficiência, acabando por fortalecer as práticas discriminatórias baseadas no capacitismo, defendendo o retorno das

matrículas em classes e escolas especiais e a oferta do atendimento educacional especializado como serviço substitutivo aos processos de escolarização do público da educação especial. Por isso, mostra-se retrógrado à perspectiva inclusiva e alinhado aos princípios privatistas filantrópico-assistenciais.

O texto do poder executivo federal deixa a cargo das famílias a escolha pelo local de matrícula de seus filhos e filhas, que poderão “optar” entre as escolas comuns e as escolas especiais. Contudo, essa estratégia retira do Estado a responsabilidade pela implementação de instituições educacionais públicas inclusivas e pela garantia do direito à educação, em sua dimensão social e de qualidade, que pressupõe acesso e permanência para todas as pessoas. E nos perguntamos: Será que, de fato, as famílias terão condições para realizar suas escolhas? Considerando a imensa desigualdade social e econômica do país, as famílias dos grupos sociais mais pobres, realmente, poderão matricular seus filhos e suas filhas em instituições educacionais inclusivas?

A matrícula de bebês e crianças com deficiência em instituições de educação infantil inclusivas é direito, o que pressupõe a convivência com as demais crianças sem deficiência, a participação nas práticas pedagógicas coletivas e o acesso ao atendimento educacional especializado nos diversos espaços e tempos das creches e pré-escolas de maneira com que suas especificidades sejam respeitadas.

Quando as políticas e práticas educacionais são fundamentadas no direito de todos os bebês e crianças conviverem em espaços coletivos e não segregados, possibilitam a quebra de barreiras, impedindo a acentuação das formas de segregação das pessoas com deficiência. Nesse sentido, o Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020) apresenta-se como retrocesso na garantia do direito à educação.

Os desafios se tornam ainda maiores, quando problematizamos esse debate na relação com a conjuntura política e econômica do Brasil e das forças em jogo na disputa da gestão do Estado, no contexto de um governo que contribui para a ampliação das desigualdades sociais, é responsável direto pela acentuação da pobreza, colocando vidas em risco, em decorrência da proliferação da covid-19, propondo soluções pouco fundamentadas no conhecimento científico e pouco investimento financeiro na propositura de alternativas eficazes para a proteção e o cuidado da população.

Nesse cenário, as forças no bojo da sociedade civil se fazem essenciais. A mobilização dos sujeitos sociais coletivos, dentre eles, os movimentos sociais, escolas inclusivas, entidades de

pesquisa, universidades públicas, institutos federais de educação, sindicatos, conselhos e partidos políticos comprometidos com a democracia, coloca-se como uma das alternativas para o enfrentamento das sucessivas crises instauradas (política, econômica e sanitária) em curso.

No tocante à educação e ao cuidado de bebês e crianças com deficiência no período pós-pandemia, faz-se necessário o fortalecimento das políticas integradas na perspectiva dos direitos humanos, numa dimensão indissociável, em que a atenção ofertada às crianças deixa de ser exclusiva das famílias e passa a ser reconhecida como bem coletivo, no rol dos direitos fundamentais desde o nascimento.

Isso significa afirmar que medidas para a garantia dos direitos fundamentais de bebês e crianças com deficiência, durante e após a pandemia da covid-19, devem ser articuladas na perspectiva integrada de políticas sociais que envolve os serviços de saúde, educação, assistência social, emprego, atenção integral às famílias trabalhadoras, garantia de atendimento educacional especializado desde a educação infantil e a garantia de recursos financeiros para a implementação de serviços.

Quanto ao direito à vida, o Art. 10º, da Lei Brasileira de Inclusão, determina que em situações de risco, emergência ou estado de calamidade pública, bebês, crianças e demais pessoas com deficiência devem ser consideradas da população prioritária, devendo o poder público adotar medidas para sua proteção e segurança, como garantia desse direito (BRASIL, 2015a).

Nesses tempos de pandemia, vidas devem ser preservadas. Todas elas valem muito! Pelo direito de todos os bebês e crianças antes, durante e depois da pandemia!

Referências

AMPID. Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência. *Nota pública de repúdio ao Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 11/2020*, Brasília, DF: [s. n.], 2020. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/v1/nota-publica-de-repudio-ao-parecer-do-conselho-nacional-de-educacao-cne-cp-no-11-2020/>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 6, 01 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015a.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 05 out. 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 57, 03 ago. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009a. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 16 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Nota técnica conjunta nº 2*, de 4 de agosto de 2015b. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília, DF: MEC, Secadi, DPEE – SEB/DICEI, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ace-na-educacao-infantil&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. esp., jul./dez. 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p.1-19, 2019.

LOPES, Laís de Figueiredo. Artigo 1: propósito. In: DIAS, Joelson; FERREIRA, Laíssa da Costa; GUGEL, Maria Aparecida; COSTA FILHO; Waldir Macieira da (org.). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: novos comentários*. Brasília, DF: SDH/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014.

MAIOR, Izabel. Entrevista com Izabel Maior. Coronavírus: saiba quais cuidados as pessoas com deficiência devem ter. In: JUSTIÇA DO TRABALHO. Tribunal Superior do Trabalho

Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, Brasília, DF: JT, 2020. Disponível em: <http://www.tst.jus.br/web/nai/noticias-externas/>. Acesso em: 28 ago. 2020. Web site.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, v. 32, p. 123-151, dez. 2016.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, n. 21, v. 10, p. 3265-3276, 2016.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”. *Pró-posições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SOUZA, Fernanda Cristina de. *Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação pós anos 1990*. 2018. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ZORTÉA, Ana Maira. *Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares*. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2007.

* **Fernanda Cristina de Souza** é doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *campus* de Presidente Epitácio. Vice-líder do GEPPES/IFSP, coordenadora da Linha de Pesquisa Infância, Diversidade e Lutas Sociais (GIDILUS). E-mail: fernanda.souza@ifsp.edu.br

** **Karina Pauliquevis Siqueira Ferreira** é licencianda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *campus* de Presidente Epitácio. Membro do GIDILUS. E-mail: kpauli.siqueira@gmail.com

CRIANÇAS DO PASSADO: “SANKOFANDO” COM NOSSAS RAÍZES E COLORINDO NOSSAS HISTÓRIAS

* Ellen de Lima Souza

Figura 1 – Crianças com Exú



Fonte: Khalaf (2020).

Educação não vem de berço a educação já vem da espiritualidade nunca é igual, a criança pode ser educada no mesmo lugar, mas não age com a mesma personalidade. A individualidade e a independência vêm de disciplina, para assegurar a individualidade depende da disciplina (Episódio 05 – EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2020).

O presente capítulo tem por objetivo traçar reflexões entre a lógica “exúlica” e a compreensão de Sankofa (tempo e espaço) com as crianças em tempos de pandemia, para tanto traz alguns diálogos presentes nos *podcasts* do projeto de extensão “Pai Toninho de Oxum: brincando com nossas raízes e colorindo nossas histórias” que dinamizou o diálogo entre Antônio Paulino de Andrade, pai Toninho de Oxum, e as crianças da comunidade do *Ilê Axé Omo Oxé Ibalatam*⁸⁰.

⁸⁰ *Ilê Axé Omo Oxé Ibalatam*, que em uma tradução isolada indica: casa, força, filho, assentamento, ensinamentos e céu. Mas, o conjunto forma a seguinte compreensão: casa em que a força de Oxum e Odé prepara os filhos para receberem os ensinamentos do céu. Tal definição foi cedida pelo babalorixá Antônio Paulino de Andrade, que fundou a casa em 1973.

No ano de 2020, o processo de quarentena evidenciou o projeto político vigente aportado no necropoder e nas políticas de ressentimento, que tenta desmobilizar a democracia impondo uma perspectiva neopentecostal ao Estado, que por direito constitucional deveria ser laico. Assim, para as crianças negras brasileiras, são impostas as expressões de violência e abandono de forma a naturalizar situações como a do menino João Pedro atingido por tiros enquanto estudava em casa, ou ainda abandonado em elevador como o menino Miguel⁸¹.

A naturalização da morte das crianças negras é um efeito das políticas de ressentimento descritas por Kehl (2020), estas se fundem na ausência de responsabilidade política fortalecida em valores cristãos que por sua vez associam culpa à dívida. No último país do globo a “abolir” a escravidão, tem na presidência da Fundação Cultural Palmares, no ano de 2020, uma política de ódio e ressentimento ao Movimento Social Negro⁸², os principais efeitos estão expostos nas mortes das crianças e dos jovens negros/as das periferias. Dessa forma, “o necropoder embaralha as fronteiras entre resistência e suicídio, sacrifício e redenção, mártir e liberdade” (MBEMBE, 2018, p. 71).

A lógica do ressentimento, que bem se adapta à demanda das sociedades capitalistas, concebe o ser humano não como sujeito, e sim como indivíduo este que não reconhece sua divisão subjetiva. Ocorre que aquele que se pensa como indivíduo (i.e., indivisível, não dividido) precisa forçar-se continuamente a estar de acordo com as determinações do superego – muitas das quais advindas da moral comum. Ele não se deixa reger pelo desejo, mas por mandatos e interdições morais, que respondem não ao sujeito desejante, e sim à imagem de perfeição que o indivíduo quer oferecer ao mundo e reconhecer no espelho. (KEHL, 2020, p. 197-198).

Para a lógica das políticas de ressentimento, precisamos buscar contrapontos com uma lógica de política de re-existência, nessa direção, lógica exúlica será apresentada ao longo do capítulo, buscando compreender no diálogo das crianças com o sacerdote como se fundamenta a educação em seus princípios éticos, políticos e estéticos no terreiro de candomblé. Considerando conforme na epígrafe que educação não vem de berço, mas é construída em comunidade que reconhece a individualidade presente na ancestralidade.

A perspectiva do capítulo é de uma encruzilhada, conforme os estudos de Oliveira (2007), Souza (2016), Rufino (2019) e Nogueira (2020), ao tentar ouvir as crianças de axé, o pai de santo e compreender os fundamentos da educação nesse contexto “macumbalístico”,

⁸¹ A esse respeito ver: <https://jornalgggn.com.br/artigos/tambem-tenho-nome-e-mirtes-souza-a-mae-negra-que-luta-por-justica/> e o projeto “Necropolítica e as Crianças Negras” em: <https://www.youtube.com/watch?v=AggbRqV4NtA&list=PLpzbFea1LZCBk6MW9KP4WdJ2Qy-pSXSE>.

⁸² A esse respeito ver o Manifesto em Defesa da Fundação Cultural Palmares elaborado pelo Coletivo de Intelectuais Negras e Negros: <https://www.change.org/p/minist%C3%A9rio-p%C3%BAblico-federal-em-defesa-da-funda%C3%A7%C3%A3o-palmares>

traçando conexões com a academia, fortalecemos a construção do conhecimento com nossas comunidades de origem. Afinal, o objetivo comum é encontrar caminhos para a superação do carrego colonial cada vez mais alimentado pelo necropoder e as políticas de ressentimento.

Seguindo por encruzilhadas, existe ainda outra via conceitual que também deve ser atravessada, a colonialidade. Esse fenômeno eu prefiro chamar de marafunda ou carrego colonial, compreende-se como a sendo a condição da América Latina submetida às raízes mais profunda do sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno europeu e às suas formas de perpetuação de violência e lógicas produzidas na dominação do ser, saber e poder. É necessário, para isso, destacar que os efeitos do desencantamento desencadeados pela colonialidade produzem bloqueio na comunicação entre os povos latino-americanos. Todavia, é apostando na potência do cruzo e praticando o exercício de dobrar a linguagem -ações de ampliação de outra forma de comunicação – que firmarei que a colonialidade nada mais é do que carrego colonial. Ou seja, a má sorte e o assombro propagado e mantido pelo espectro de violência do colonialismo. (RUFINO, 2019, p. 13).

O momento de pandemia forçou parte das crianças a se ausentar fisicamente do terreiro e também nos convocou a criar outras formas de comunicação *na* e *da* comunidade. Assim, surge uma série de *podcasts*⁸³ mediados pelo grupo de pesquisa LAROYÊ – Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras, que divulga os diálogos entre as crianças do terreiro e Antônio Paulino de Andrade, conhecido como pai Toninho de Oxum, “a fim de elucidar como as formas de afirmação e (re)existência se mantêm firmes em comunidade mesmo em momentos pandêmicos”.

Candomblé

O candomblé é um culto religioso de matriz africana desenvolvido no Brasil, desde 1830, em Salvador (BA), reestruturado por um grupo de mulheres negras da Costa (Iyá Dêta, Iyá Kalá e Iyá Nassô) com o intuito de preservar as tradições africanas no Brasil, seja como forma de resistência ou como possibilidade de convivência para reverenciar a ancestralidade. É consenso entre pesquisadores que o terreiro da Casa Branca, fundado pelas referidas mulheres, configura-se a matriz da nação Nagô⁸⁴ no Brasil, por exemplo (IPHAN, 2015).

⁸³ Os *podcasts* originados pelo projeto de extensão Pai Toninho de Oxum: brincando com nossas raízes e colorindo nossas histórias estão alocados em: <https://soundcloud.com/grupo-de-pesquisa-laroye>. Quando referenciados nesse capítulo têm a descrição em itálico e o número do episódio.

⁸⁴ Os Yorubá do Daomé, de onde provém a maior parte dos Nagô brasileiros, estão constituídos de populações que se consideram descendentes de Ifé, irmanados por um mesmo mito genético. São conhecidos com o nome genérico de Nagô. O termo Nagô veio a ser aplicado só aos lugares habitados pelos Yorubá, mas também a todos os povos Yorubá que não pertenciam estritamente ao povo Nagô. Todos os povos de origem Yorubá do Daomé foram chamados de Nagô pela administração francesa que tomou dos Fon. Esses designavam habitualmente pelo termo Nagô todos os Yorbá dos reinos vizinhos e todos os seus adversários do Leste e do Nordeste, sem distinção de Abeokutá, de Egba, do Egbado, de Ketu ou de Sabé. Alguns pretendem que esta denominação vem da língua *Fon* e, nesse caso, significaria “sujeira, lixo”.

Assim, *candomblé* é uma expressão para denominar o conjunto de terreiros que têm essa prática religiosa, mas cada casa de *candomblé* é um universo muito particular, o presente capítulo trata de parte do universo de Antônio Paulino de Andrade, pai Toninho de Oxum. Por isso, cabe destacar o início do culto em Recife-PE, de onde se origina o referido sacerdote que, após sua iniciação na cidade supracitada, passa a residir em São Paulo (SP):

[...] segundo a tradição oral, o Ilê Obá Ogunté/Sítio de Pai Adão foi um dos primeiros terreiros de Xangô de Pernambuco. A casa teria sido fundada em 1875 por Ifátinuké, que também atendia pelo nome Inês Joaquina da Costa, ou Tia Inês, uma nigeriana originária da cidade de Oyó, que veio pra Pernambuco junto com João Otolú, seu companheiro, mais outros negros africanos. Ao comprarem as terras onde hoje se encontra o terreiro, deram origem a casa de culto inicialmente chamada de Obá Omi, que segundo o sacerdote atual, Manoel Papai, também significa Iemanjá.

Segundo relatos do sacerdote Manoel Papai, depois que Tia Inês morreu, em 1919, houve desavença entre seus filhos de criação, Felipe Sabino da Costa, José Quirino e Leonardo. Eles a auxiliavam nas obrigações religiosas da casa e também se instruíam nos fundamentos da tradição Nagô. Por fim, José Quirino assumiu a liderança e Felipe Sabino da Costa, já com os seus 30 anos de idade, resolveu afastar-se da casa, fundando posteriormente outro terreiro, tornando-se conhecido como Sítio do Pai Adão.

Felipe Sabino da Costa, que era filho de Sabino Felipe da Costa e Maria do Bonfim, africanos de Lagos, sudoeste da Nigéria, destacou-se nos Xangôs do Recife por ter adquirido e compartilhado junto a outros terreiros recifenses um profundo conhecimento acerca das tradições nagô, cânticos rituais e da língua yorubá. Saberes que pôde adquirir e aperfeiçoar na viagem tão sonhada que realizou para a Nigéria por volta de 1906, quando instigado pelo interesse em conhecer a pátria de seus ancestrais resolveu empreender longa viagem até a África. (CUNHA, 2018, p. 70-71).

Os conceitos que fundamentam os ritos do *candomblé* se originam em uma perspectiva comunitária, como uma forma de unificar as negras/os para organizar possibilidades de sair do sistema de escravidão, juntando-se economias para comprar alforrias e, ainda, estabelecendo diálogos com políticos, a igreja e os intelectuais da época como forma de assegurarem-se da violência enquanto forjavam uma pequena África mítica (sincretizando os cultos tradicionais originários das diferentes localidades dos escravizados⁸⁵). Assim:

[...] admitimos que o conceito de África é geográfico e não metafísico. Mas, consideramos, como Nietzsche (em *Além do bem e do mal*), que a geografia é algo a ser levado em conta na perspectiva de outros modos de pensar. E o que apresentamos é a perspectiva de um modo afro de pensar tipificado no sistema nagô, que é de fato uma forma intensiva de existência (forma em que a passagem do biológico ao simbólico ou ao “espiritual” é quantitativamente significativa) com processos filosóficos próprios. “Afro” não designa

⁸⁵ A esse respeito: “O tráfico dos escravos em direção à Bahia pode ser dividido em 4 períodos: O ciclo da Guiné durante a segunda metade do século XVI; O ciclo de Angola e do Congo no século XVII; O ciclo da Costa da Mina durante os três primeiros quartos do século XVIII; O ciclo da baía de Benin entre 1770 e 1850, estando incluído aí o período de tráfico clandestino” (VERGER, 1987, p. 9).

certamente nenhuma fronteira geográfica e sim a especificidade de processos que assinalam tanto diferenças para com os modos europeus quanto possíveis analogias. (SODRÉ, 2017, p. 16).

Nessa perspectiva, o candomblé passa a ser a palavra para referenciar culto Afro-brasileiro e configura-se como um pequeno território para a proteção de seus adeptos como língua, política e princípios filosóficos próprios, cujo pertencimento do indivíduo se dá a partir da ritualização vivenciada para a manutenção da memória de seus antepassados. Ou ainda dizendo nas palavras das crianças, presentes no quinto *podcast* “O que é candomblé?” de 11 de agosto de 2020: “*Candomblé é macumba! E o que é macumba? É o que toca e dança, é dança, faz santo e raspa. E por que fazemos tudo isso pro santo? Para que ele possa ajudar nós e ter saúde*”. Ou ainda que: “*Macumba é pra dançar pro santinho! Eles ajudam a livrar a gente de problemas e doenças*”.

Oralidade

A oralidade das crianças ressignifica o sentido e o significado de macumba: assim, mais que uma religião, trata-se de um ato, ato de sankofar, ainda que não conheçam as fundadoras do candomblé e nem mesmo tenham aulas para a compreensão dos dogmas que estruturam a religião/cultura. Elas sabem exatamente para que serve o candomblé, para proteger-se em comunidade enquanto dançam em louvor ao passado. Por isso, é tão natural para todas as crianças da comunidade brincarem de cantar e dançar como na primeira foto, que retrata um momento em que, por iniciativa própria, um grupo de crianças pega instrumentos e entra em quartos destinados aos ritos, brincando diante do “santo”. As crianças da comunidade reforçam em seus atos a afirmação do sacerdote de que: “*as coisas mais importantes da vida a gente aprende brincando*”, conforme expresso no segundo *podcast*.

A singela “verbalização” do conceito de Sankofa tenta traçar uma analogia com uma perspectiva de reconhecer e compreender o movimento de passado, presente em nossas ações do ontem, do hoje e do amanhã. O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim⁸⁶. Ele também é materializado como um símbolo Adinkra, e como tal o Sankofa passa a ser representado por um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Também se apresenta como um desenho similar ao coração ocidental. Os Ashantes de Gana usam os símbolos Adinkra para representar provérbios ou ideias filosóficas, o Sankofa ensinaria a possibilidade de

⁸⁶ Em Akan “*se wo were fi na wosan kofa a yenki?*”, que pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”.

voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar (NASCIMENTO, 2008).

A perspectiva da circularidade, que faz muito sentido aliada à analogia de sankofar, trata a criança como um ancestral, portanto, o filho pode ser mais velho do que o pai. Essa lógica “exúlica” é retratada em um trecho de itã: “Exu pode ter matado um pássaro ontem, com uma pedra que jogou hoje” (VERGER; CARYBÉ, 2011, p. 13). Esse raciocínio é absolutamente divergente da perspectiva eurocêntrica pautada em valores cartesianos e binários. E é por isso que, nessa perspectiva, a filosofia do candomblé exige conceber a pessoa em sua plenitude, seja ela um feto, um bebê, uma criança, um jovem, um adulto, um idoso ou um ancestral, uma vez que todos estão destinados ao ir e vir. Nesse sentido, altera-se o tempo e possibilita-se que uma atitude realizada no presente, “hoje”, modifique todo o passado, no “ontem”.

Quando se concebe a pessoa em sua plenitude, entende-se que sua história, essência e ancestralidade precisam ser acolhidas. Assim, a filosofia do candomblé funciona também como agência, especialmente para os negros, considerando que a “agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberalidade humana” (ASANTE, 2009, p. 94).

Por isso, é na indivisão múltipla que se encontra a cosmologia de mundo africana, e esta nos apresenta a lógica exúlica, pois não se separa o sagrado do cotidiano, à medida em que mantêm-se vivos e mortos unidos na comunidade. Essa lógica não permite um raciocínio binário calcado em divisões superficiais, mas, acima de tudo, não se pauta pela obviedade, pois estrutura-se nas singularidades e peculiaridades próprias da ancestralidade inerente a cada pessoa, e é a ancestralidade quem faz o ser humano alguém uno e múltiplo na lógica exúlica. (SOUZA, 2016, p. 53-54).

É sobre a orientação desta lógica que em Souza (2016) são encontrados princípios orientadores (ancestralidade, oralidade e corporalidade) que fundamentam a educação, nesta perspectiva do candomblé Nagô, vivenciado especificamente no *Ilê Axé Omo Oxé Ibalatam*. Tais princípios se articulam com os três princípios orientadores do parecer CNE/CP/03/2004 que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana sendo eles: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações afirmativas de combate ao racismo e às discriminações. E, também, com os princípios éticos, políticos e estéticos descritos no parecer CNE/CB/20/2009 que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Assim:

- **Princípios éticos:** reconhecem a ancestralidade que rompe com a noção de tempo e espaço exigindo postura de acolhimento e conduzindo a consciência política e histórica da diversidade.
- **Princípios políticos:** encaminham para a expressão da corporalidade que reconhece a infância como um estado e implica em postura de cumplicidade que fortalece identidades e direitos.
- **Princípios estéticos:** oralidade implica na materialidade de palavra e conduz a uma postura de transformação que por sua vez deve combater racismo, discriminação e qualquer tipo de injustiça.

Naturalmente, todos esses princípios estão articulados em uma perspectiva da circularidade, entretanto, neste capítulo, destacaremos a compreensão de oralidade como possibilidade de transformação, pois a palavra é fonte de axé, mágica, fértil e, portanto, materializadora. Para pai Toninho de Oxum, o candomblé é, também, a religião do culto à paciência, pois tal postura é exigida para viver em comunidade, assim, antes de proferir qualquer palavra, é importante pensar no significado desta palavra nos diferentes contextos.

Nessa direção, para explicar a complexa pergunta das crianças sobre como fazer para conseguir ter paciência, pai Toninho de Oxum explica:

[...] “tem que ter paciência para estruturar, todos têm que trabalhar em conjunto com estrutura, porque ninguém anda sem estrutura. Se Exu não fizer parte, não tem acordo, não tem planejamento, não tem projeto. Se Oxum não participar com as águas, também, a coisa vai ficar seca sem vida. Se Iemanjá não participar, não tem memória, e sempre a correspondência de tudo está em Exu, a transformação com Oxumarê, o vento com Iansã, o sol com Omolu, as estradas estão com Ogum para as vitórias se concretizarem, a fartura está com Oxóssi, Xangô é inquieto pela justiça, e Oxalá que aprendeu com a perda da sua paciência a implantar a paciência em cada um de nós. Se não tiver paciência não é uma pessoa sábia e sábio é aquele que se conhece”.

De acordo com Bâ (2010, p. 169),

[...] a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e as forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas” [...] a tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo de desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categoria bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à

arte, história, divertimento e recreação [...]. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem a sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribui para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana.

Assim, a oralidade permite religar e interagir por meio das experiências compartilhadas em comunidade, reorientando ações que rompam com a lógica cartesiana. Como a oralidade é um valor civilizatório afrocentrado, ela conduz para mais complementaridade e menos conflito (MAZAMA, 2009).

A oralidade permite-nos a reconexão com a ancestralidade, com os fundamentos iniciais dessa educação ancestral que se expressam em nossos corpos. Conforme Nobles (2010), a escravidão tirou os negros da África, mas a colonização tira a África dos negros.

Em oposição à colonialidade, as mulheres negras, como Tia Inês que desde 1875 vem recolocando a África em nós (ainda que miticamente), podem ser reencontradas nas crianças de axé, que por sua vez são como bússolas orientadoras que apontam para o passado no presente, sankofando, brincando e subvertendo a colonialidade do poder. A esse respeito, Ki-Zerbo (2010, p. 39) argumenta que, “indubitavelmente, a tradição oral é a fonte histórica mais íntima, mais suculenta e mais bem nutrida pela seiva da autenticidade. ‘A boca do velho cheira mal’ – diz um provérbio africano – ‘mas ela profere coisas boas e salutares’”.

Por mais útil que seja, o que é escrito se congela e se desseca. A escrita decanta, disseca, esquematiza e petrifica: a letra mata. A tradição reveste de carne e de cores, irriga de sangue o esqueleto do passado. Como afirma o Pai Toninho de Oxum, no primeiro *podcast*, “*a criança cura*”, talvez porque elas nos reorientem em busca de nossas raízes e cantam, dançam, acreditam na alegria e, por isso, subvertem e trazem a ordem, pois nos recolocam em África.

Portanto, mostrar esses diálogos na comunidade os quais retratam um pouco sobre como as crianças aprendem-ensinam-aprendem, nesse território de (re)existência negra, ainda que se tratando de uma “África Mítica”, é entrar em Afrotopos:

[...] esse outro lugar da África, cujo advento precisa ser acelerado para a realização de suas auspiciosas potencialidades. Fundar utopia não é de modo algum entregar-se a um doce devaneio, mas pensar espaços do real a serem alcançados por meio do pensamento e da ação [...] afrotopia é uma utopia ativa. (SAAR, 2019, p. 14).

Considerações

Figura 2 – Esmeralda com a Cabaça



Fonte: Khalaf (2020).

A criança encontra um açaçá denso, assim, açaçá é o fortalecimento para o ciclo da vida, sua cor clara indica uma luminosidade para as nossas reflexões na saudação ao ori e aos orixás. Por isso, o açaçá é o primeiro alimento, seu formato de pirâmide representa um apontamento em direção ao orun, ao alto, para auxiliar as pessoas a encontrarem o caminho, logo, a criança é aquela que encontra maior densidade para conduzir a comunidade. (SOUZA; ANDRADE, 2020, p. 57).

E que assim, pela lógica exúlica, possamos seguir como Esmeralda, a criança da foto acima, uma das participantes do *podcast*, que gira em sentido anti-horário com uma cabaça nas mãos, cabaça essa que forma um instrumento que é tocado para trazer felicidade. Dessa forma, para traçar uma analogia à cosmovisão do *Ilê Axé Omo Oxe Ibalatam*, o “projeto político-pedagógico” da comunidade de axé implica nos educarmos para re-existir e jamais ressentir.

A sua cabaça de resistência, andando “para traz”, mostra-nos por onde começar a buscar por alegria em tempos em que mal podemos respirar. A cabaça na cosmogonia Nagô simboliza o mundo, que possamos ter com ele o mesmo cuidado que Esmeralda tem ao “embalá-lo”, porque educação não vem de berço, mas se constrói em comunidade. Acolhimento e cuidado fazem parte dos princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a nossa educação, conforme já descrito por Abdias do Nascimento (1983, p. 50):

Assim juntos e sem nome
devemos continuar nosso sonho

nosso trabalho
reiventando as nossas letras
recompondo nossos nomes próprios
tecendo os laços firmes
nos quais

ao riso alegre do novo dia

enforcaremos os usurpadores de nossa infância
Para a infância negra
construiremos um mundo diferente
nutrido ao axé de Exu
ao amor infinito de Oxum
à compaixão de Obatalá
à espada justiceira de Ogum
Nesse mundo não haverá
trombadinhas
pivetes
pixotes
e capitães de areia.

Referências

ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricity: the theory of social change*. Brooklyn: Amulefi Press, 1980. Terceira edição revista Chicago: African American Images, 2009.

BÂ, Amadou Hampate. *Amkollole, o menino fula*. São Paulo: Casa das Áfricas; Pallas Athena, 2003.

BÂ, Amadou Hampate. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). *História geral da África: metodologia e Pré-História da África*. Brasília, DF: Unesco, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2009.

CUNHA, Juliana da Mata. *Quem pode mais que o dono da casa? Participação social no processo de patrimonialização do Terreiro Ilê Obá Ogunté (Sítio de Pai Adão) no Recife-PE*. 138 fls. 2018. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – IPHAN, Rio de Janeiro, 2018.

EPISÓDIO 05 - Educação & Sociedade. Entrevistadora: Ellen Gonzaga Lima Souza. Entrevistado: Antônio Paulino de Andrade. Ilê Axé Omo Oxé Ibalatam: LAROYÊ - Culturas infantis e pedagogias descolonizadoras. Podcast. 02 ago. 2020. Disponível em: <https://soundcloud.com/grupo-de-pesquisa-laroye/episodio-05-educacao-e-sociedade>

KEHL, Maria Rita. *Ressentimento*. São Paulo: Boitempo, 2020.

KHALAF, Robson. *Crianças com Exú*. 2020. 1 fotografia.

KHALAF, Robson. *Esmeralda com a cabaça*. 2020. 2 fotografia.

- KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. Brasília, DF: Unesco, 2010.
- MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1, 2018.
- NASCIMENTO, Abdias. *Axés do sangue e da esperança*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- NASCIMENTO, Elisa L. *A matriz africana no mundo*. São Paulo: Selo Negro; Summus, 2008.
- NOBLES, Wade. *Seeking the Sakhn*. Geórgia: FAHQ, 2010.
- NOGUEIRA, Sidnei Barreto. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2020.
- OLIVEIRA, Eduardo David. *A ancestralidade na encruzilhada*. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.
- PAI TONINHO DE OXUM: brincando com nossas raízes e colorindo nossas histórias – piloto. Entrevistadora: Ellen Gonzaga Lima Souza. Entrevistado: Antônio Paulino de Andrade. Ilê Axé Omo Oxé Ibalatam: LAROYÊ - Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras. Podcast. 27. maio 2020. Disponível em: <https://soundcloud.com/grupo-de-pesquisa-laroye/pai-toninho-de-oxum-brincando>
- PAI TONINHO DE OXUM: brincando com nossas raízes e colorindo nossas histórias – paciência. Entrevistadora: Ellen Gonzaga Lima Souza. Entrevistado: Antônio Paulino de Andrade. Ilê Axé Omo Oxé Ibalatam: LAROYÊ - Culturas infantis e pedagogias descolonizadoras. Podcast. 17 jun. 2020. Disponível em: <https://soundcloud.com/grupo-de-pesquisa-laroye/pai-toninho-de-oxum-brincando-com-nossas-raizes-e-colorindo-nossas-historias-paciencia>
- PAI TONINHO DE OXUM: brincando com nossas raízes e colorindo nossas histórias – brincadeiras. Entrevistadora: Ellen Gonzaga Lima Souza. Entrevistado: Antônio Paulino de Andrade. Ilê Axé Omo Oxé Ibalatam: LAROYÊ - Culturas infantis e pedagogias descolonizadoras. Podcast. 27 maio 2020. Disponível em: <https://soundcloud.com/grupo-de-pesquisa-laroye/pai-toninho-de-oxum-brincando-com-nossas-raizes-e-colorindo-nossas-historias-brincadeiras>
- RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SARR, Felwine. *Afrotopia*. São Paulo: N-1, 2019.
- SODRÉ, Muniz. *Pensar Nagô*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- SOUZA, Ellen Lima. Bebês, cultura e raça em terreiros de candomblé: diálogos com Hampate Bâ. In: TEBET, Gabriela. *Estudos de bebês e diálogos com a sociologia*. São Carlos: Pedro & João, 2019; p. 267-281.
- SOUZA, Ellen Lima. *Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibalatam*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- SOUZA, Ellen Lima; ANDRADE, Antônio Paulino. Culturas infantis em terreiros de candomblé: um universo arlequinal na pauliceia desvairada. In: BARREIRO, Alex;

CAVALCANTE, Nélia Aparecida da Silva; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). *Pesquisas e pedagogias: educação para as diferenças*. Uberlândia: Navegando, 2020.

SOUZA, Ellen Lima; TEBET, Gabriela; ANDRADE, Antônio Paulino. Epistemologias do Sul: infâncias e candomblé na cidade de São Paulo em busca de uma pedagogia arteira. In: MACHADO, Maria Izabel (org.). *A sociologia e as questões interpostas ao desenvolvimento humano*. v. 2. Ponta Grossa: Atena, 2019.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Políticas de acautelamento do IPHAN Ilê Axé Iyá Nassô Oká: terreiro da casa branca*. Salvador: Iphan, 2015.

VERGER, Pierre. *Fluxos e refluxos: do tráfico de escravos entre o golfo do Benin e a Bahia de todos os santos dos séculos XVII a XIX*. São Paulo: Corrupio, 1987.

VERGER, Pierre; CARYBÉ, Hector Julio. *Lendas africanas dos orixás*. 4. ed. Salvador: Corrupio, 2011.

* **Ellen de Lima Souza** é pedagoga pela Universidade Estadual Paulista UNESP (*campus Marília*). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP (PPGE/UNIFESP). Coordenadora do grupo de pesquisa LAROYÉ – Culturas Infantis e Pedagogias Descolonizadoras. E-mail: ellen.souza@unifesp.br

DESENHAR E FOTOGRAFAR COM CRIANÇAS NA CIDADE: CRIANDO OUTROS TEMPOS NO ESPAÇO URBANO

*Lilith Neiman**

Introdução

O convite para narrar nossas experiências com as crianças, apresentadas em sua diversidade nos capítulos que compõem esse livro, permite-nos criar registros que levamos nesses tempos que nos provocam a desejar outras e novas possibilidades de vida. Após ouvir nos tantos episódios do *podcast* “em movimentos” as vozes de outras mulheres, mães e professoras contando por onde andam, o que fazem, em quais construções de mundo se engajam e como as crianças encontram-se presentes nessas tantas andanças, tentarei contribuir para as reflexões sobre pandemia, infância e as crianças, trazendo minha experiência de pesquisa com crianças ocorrida no centro da cidade de São Paulo, num tempo pré-coronavírus.

Pensar sobre a produção de nossas cidades é mais uma tarefa que a pandemia escancarou como urgente. Na tentativa de compor com a fala de colegas que também apresentam ideias sobre a vida urbana e as crianças, compartilho aqui algumas reflexões sobre os tempos na cidade – o tempo veloz da produção, o tempo lento da criação – e como esses são vivenciados pelo grupo de crianças com quem pesquisei. Para pensar sobre esses tempos urbanos, dou destaque para a criação de desenhos e fotografias pelas crianças durante a pesquisa e como foi estar com elas no espaço público urbano desenhando e fotografando. Ao fim do capítulo, faço algumas provocações para pensarmos que cidade queremos, quando chegar o momento de retomar, em grupo e com as crianças, as praças, ruas e escolas.

Porque fui pesquisar com as crianças no centro da cidade

Imagine que você está bem no centro de São Paulo. Que paisagem vem a sua mente? Olhe para um lado, olhe para o outro: Quem são as pessoas que você vê? Que idade elas têm? Você vê alguma criança? Não? Então onde elas estão?

Embora a presença das crianças escape ao nosso primeiro pensamento sobre o centro de uma grande metrópole, elas estão lá, meninas e meninos que compõem com adultas e adultos a população que ali mora, estuda, trabalha e brinca. Para vê-las, é preciso se aproximar

um pouco mais, debruçar-se sobre o cotidiano na cidade com um olhar “de perto e de dentro”, num exercício de rever estereótipos em relação à vida urbana e marcar a presença de atores sociais que costumam ser desconsiderados pelas análises dos fenômenos sociais urbanos (MAGNANI, 2002). Podemos já conhecer o imaginário do senso comum sobre as possibilidades de usos dos espaços da cidade pelas crianças, mas o que sabemos sobre suas experiências urbanas cotidianas, sobre como é ser criança no centro de uma cidade como São Paulo?

Foi tentando responder a essa pergunta que parti para a pesquisa de mestrado, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, concluída em janeiro de 2019⁸⁷. Ingressei em campo no ano de 2017, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no centro da cidade de São Paulo, mais especificamente na Praça da República, objetivando acompanhar o cotidiano e algumas propostas feitas pelas professoras que envolviam caminhadas pelas ruas da região com as crianças que frequentavam aquele espaço.

Queria compreender a presença das crianças no centro da cidade e buscava, ao lançar-me nesta investigação, a existência ou a possibilidade de criação de outro espaço para além do estabelecido e normatizado pelas lógicas dominantes de produção da cidade. Boa parte das reflexões suscitadas por esse desejo investigativo ancoram-se no pensamento de Henri Lefebvre, sobretudo em sua teoria sobre espaço e vida cotidiana.

Henri Lefebvre (2006) concebe o espaço como um produto social, que contém as relações sociais de reprodução e as relações de produção. Nesse espaço social engendrado na lógica capitalista, vivemos uma “cotidianidade programada” (LEFEBVRE, 1991), em que nossos hábitos e costumes são programados para produção e o consumo. Isso significa que os espaços produzidos dentro dessa lógica relacionam-se ao fomento de tais hábitos, sendo espaços marcados pela padronização, pela racionalidade, pela imagem. Mas para Henri Lefebvre a ordem produtiva não domina de tal forma a vida na cidade a ponto de destituí-la de sua realidade sensível e criadora. Nossa vida cotidiana é também marcada pelas experiências, relações, sonhos, desejos e transgressões, em que estariam contidas possibilidades de resistências, rupturas do cotidiano programado, aquilo que Lefebvre irá denominar como resíduos do irreduzível.

Enquanto o espaço produzido para o consumo e produção tende à homogeneização e a padronização, Lefebvre defende que esses resíduos indicam resistência a esse processo,

⁸⁷ NEIMAN, Lilith. *Caminbar, fotografar, desenbar: experiências com crianças na Praça da República (SP)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

sobretudo por acentuarem as diferenças. Produzir outro espaço urbano implica no reconhecimento de outras vivências e modos de habitar a cidade para além da imposta abstração do cidadão branco, homem, adulto e produtivo, segregadora do acesso ao direito à cidade. Podemos nos lembrar das lutas dos movimentos das mulheres, das pessoas negras, e tantos outros que afirmam o direito à diferença no embate contra a lógica dominante de produção.

Diante dessas formulações, podemos pensar de que modo a presença das crianças na cidade afirma-se como o irredutível diante da homogeneidade imposta pela organização do espaço, ao acentuar as diferenças a partir das particularidades dessa etapa da vida marcada biológica e socialmente. O uso dos espaços pelas crianças contém características específicas em relação ao uso pelos adultos, é marcado sobretudo pela ludicidade e espontaneidade próprias. Assim, podemos pensar que a luta pela afirmação da diferença do uso do espaço por um grupo de crianças potencializa a criação de um novo espaço que abrigue também os modos de usar próprios dessa etapa da vida.

A partir de tais ideias, organizo alguns questionamentos que orientam meu olhar sobre a experiência em campo: A presença das crianças das EMEIs de São Paulo nas ruas da cidade se configura como resistência à lógica dominante de reprodução do espaço? Quais os usos e apropriação do espaço feitas pelas crianças nessas situações?

O que desenhos e fotografias das crianças nos contam sobre a cidade?

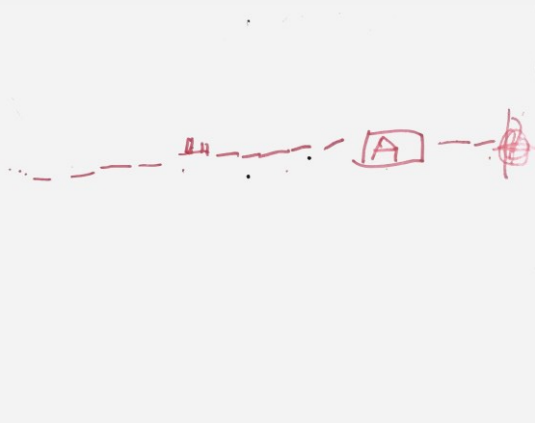
Como metodologia de pesquisa, propus a um grupo de crianças de 4 anos da EMEI que criassem desenhos e fotografias e apresento neste capítulo algumas reflexões que compuseram o processo de investigação utilizando essas criações.

Desenhos e fotografias são compreendidos nesta pesquisa como fonte documental que nos permitem nos aproximar de contextos e relações sociais (GOBBI, 2018). É importante destacar que teço reflexões não somente a partir do conteúdo das imagens e traçados criados pelas crianças, mas os conjugo com observações das relações estabelecidas quando desenhavam e fotografavam. Assim, o que essas crianças falavam, como se moviam, o que olhavam enquanto criavam esses registros são aspectos da observação em campo fundamentais para as análises que apresento.

Num primeiro momento, acompanhando o cotidiano das crianças dentro da escola, fiz a elas algumas propostas de desenho sobre a cidade. Essa escola tem como prática caminhar com as crianças pela região, com idas até a biblioteca municipal infantil, o Sesc (Serviço Social

do Comércio), os centros de exposição e os demais equipamentos de cultura e lazer que se encontram em grande oferta no centro de São Paulo. Além disso, grande parte das crianças ali matriculadas mora nos prédios da região e faz o trajeto de casa a escola a pé. Parto dessas vivências para propor os desenhos, com perguntas do tipo “como foi ontem a caminhada até a biblioteca?”, “como é o caminho que você faz pra chegar na escola?”. Desenhávamos na sala, no parque e nos corredores do pátio, em papéis de diferentes tamanhos, a partir das perguntas provocadoras que ia fazendo.

Nesses desenhos criados pelas crianças, pude observar o papel repleto de tracinhos, riscos e linhas marcando como se fossem caminhos, mapas ou trilhas, conectando a casa com a escola, por vezes o trabalho da mãe e do pai. Os traçados no papel eram acompanhados por falas que narravam esses trajetos feitos pelas crianças cotidianamente, contando da subida até chegar ao trabalho do pai, da loja de doces no caminho, da casa, da escola. Essas falas das crianças enquanto desenhavam mostravam que a experiência de cidade contada ali naqueles desenhos era uma experiência de circulação, um fluxo de ir e vir de um lugar a outro.



Desenhos criados por duas crianças no contexto da pesquisa, folha sulfite A4 e caneta hidrográfica.

Destaco aqui especialmente o desenho de um menino que em uma grande cartolina branca riscava círculos contínuos com força e muita velocidade, enquanto me dizia: “estou desenhando os caminhos, e a cidade é muito”.

A cidade é muito, e foi desenhando seus caminhos que esse menino imprimiu no papel sua percepção da velocidade, da circulação constante imposta à experiência cotidiana nas ruas de São Paulo. Diante da possibilidade de relatar, por meio do desenho, sua imaginação, fantasia e vivência pessoal sobre uma cidade, escolheu traçar seu ritmo.



“A cidade é muito”

G., cartolina branca e caneta hidrográfica.

Na produção do espaço urbano, quando estamos em espaços públicos de grandes cidades, estamos em trânsito, indo de um lugar para outro. Transeuntes como todos nós, habitantes da cidade, as crianças contavam, com seus desenhos, os trajetos feitos entre os espaços privados que frequentam. O centro da cidade, contexto em que fiz a pesquisa e lugar da vida das crianças participantes, é ainda mais marcado por essa imagem do intenso tráfego de pessoas que não param. É impossível pensar nesse espaço sem pensar no tempo capitalista da produtividade que dita o ritmo cotidiano.

Mas será que somente circulando que nossos corpos habitam a cidade? Quais os usos possíveis do espaço urbano com as crianças para além dessa circulação constante? Onde estariam os resíduos do irreduzível, as práticas espaciais potencialmente criadoras de outro espaço? Propondo desenhos sobre a cidade dentro dos limites dos muros da escola, pude me aproximar de algumas dessas experiências de circulação, mas meu objetivo de interlocução com as crianças se confundia com a proposta de uma atividade escolar de desenho, ou com um exercício de “coleta de dados” distante do que buscava enquanto pesquisadora.

No campo dos estudos da infância, há um sólido debate acerca dos desafios de criação de metodologias adequadas às investigações com as crianças, que abarquem as manifestações infantis em toda sua legitimidade. Buscando outros modos de propor os desenhos para além do formato da atividade escolar, passo a planejar situações em que as crianças pudessem desenhar

suas vivências e percepções da cidade estando na própria cidade. Desenhar seria, nesses momentos, o próprio objetivo de nossa presença no espaço urbano, uma ação com fim em si mesma, desencadeadora de relações com a cidade durante o fazer.

Sáimos então portão a fora para desenhar na Praça da República e região, compartilhando com as crianças de situações em que estivéssemos todos como “pesquisadores”, ou seja, diante do indefinido e desconhecido, deixando-nos conduzir pela investigação no e do espaço. Fizemos essa proposta por quatro dias, entre as nove e onze horas da manhã. Não havia destino pré-determinado ou programação: caminhávamos até onde decidíssemos em conjunto com as crianças, parando para desenhar em alguns pontos que as interessasse. Ao longo desses dias, desenhamos no lago, em frente ao edifício Caetano de Campos, no portão da escola com vista para o coreto e, no dia em que andamos para além dos limites da Praça da República, em frente ao Teatro Municipal.

Em meio à intensa circulação de pessoas típica desses locais do centro de São Paulo, as crianças se esparramavam entre folhas, canetas, giz, lápis e se sentavam naquele chão acostumado a ser só lugar de passagem. Começavam a olhar o lago da praça e perceber as tartarugas que vez ou outra vinham à superfície para respirar. Conversavam sobre qual lápis era melhor usar para representar aquela cor da água. Miravam o alto buscando enxergar o topo dos edifícios. Ou nem desenhavam: observavam e comentavam sobre as pessoas que viam, mostravam para que lado ficavam suas casas, brincavam com folhinhas e pedrinhas que achavam pelo chão.

Um outro tempo se instaurava, um tempo em que o corpo no espaço também era outro: um corpo que se esticava para ver melhor acima da grade, um corpo que se acomodava quase deitado sobre a folha de papel. A pausa proposta pelo ato de desenhar permitia despertar os demais sentidos desse corpo na relação com o espaço. O arquiteto italiano Francesco Careri (2017, p. 123) afirma que “não se pode conhecer o espaço a não ser atravessando-o com o nosso corpo”. Permanecer no espaço, parar, desperta a presença do corpo inteiro para uma conversa com a paisagem. Sobre a necessidade de suspensão do tempo produtivo para o processo de despertar deste corpo, Careri (2016, p. 171) também irá dizer que “quem perde tempo, ganha espaço”.

Nas situações em que propus desenhos dentro da escola, esses eram feitos muito rapidamente pela maioria das crianças, que pareciam apressadas em “cumprir com a tarefa” que eu havia “passado”. Fora da escola, ainda que nem todas as crianças se engajassem em desenhar, ao sentarem-se diante do lago, dos edifícios, convidadas a olhar para uma paisagem

com tantos movimentos imprevisíveis, permaneciam presentes, atentas, conversando com outras crianças sobre o que viam. As descobertas eram anunciadas em voz alta, interessando todas as outras: “Cadê? Quero ver! Olha!”

Essa experiência com as crianças apontava para o desenho como um meio de reconhecimento privilegiado da cidade, mas não só: enquanto desenhavam, as crianças criavam outro espaço urbano ao modificarem os gestos e ações reservadas a elas na reprodução das relações de produção. Se o imperativo do uso do espaço é a circulação veloz, produtiva, adulta, se o lugar destinado às crianças na cidade é cercado por muros das casas e escolas, parar para desenhar em plena Praça da República modificava tais regras e enunciava novas relações no/com o espaço. Afinal, não faz parte do imaginário comum sobre o centro da cidade um grupo de crianças sentadas e até deitadas no chão, sobre pranchetas, lápis e giz colorido espalhados ao redor. No dia em que nosso grupo desenhava no calçadão em frente ao Teatro Municipal, fomos abordados por diversas pessoas que queriam saber que evento especial era aquele, de onde éramos, surpresas com aquele encontro com as crianças. Desenhar acionava uma presença sensível do corpo no espaço e nos permitiu usá-lo de um modo incomum e um tanto improvável.

Alguns grupos de adultos desenhistas me acompanham nessa argumentação do desenho como oportunidade de criação não somente de representações sobre a cidade, mas de experiências que a modificam. Desenhar a cidade, na cidade, é defendida como experiência máxima de apropriação do espaço pelo grupo dos *Urban Sketchers*, cujo lema é “conhecer o mundo, um desenho de cada vez” (KUSCHNIR, 2012). Os *Urban Sketchers* são pessoas que se reúnem para trocas de experiências e desenhos criados a partir da observação direta da paisagem, principalmente a urbana. Segundo uma participante, “desenhar uma cidade não é apenas capturá-la no papel. É realmente conhecê-la, senti-la, torná-la sua” (KUSCHNIR, 2012, p. 299).

Além de desenhar, ao longo dos meses que permaneci em campo na escola, saí com as crianças com uma câmera fotográfica pela Praça, para que criassem suas imagens. A escolha pelo uso da fotografia com as crianças se deu a partir do interesse delas por manusear minha câmera, que levava a campo até então pensando apenas em meus registros. Considerando o interesse manifestado, organizei saídas da escola com cada criança individualmente ou em dupla, e nessas situações elas podiam caminhar por ali e fotografar o que quisessem. Observei que algumas crianças iam obstinadamente em direção a determinados lugares da praça logo quando saímos da escola, demonstrando já saberem que locais queriam fotografar. Quando chegávamos

a esses destinos, porém, passavam a utilizar a câmera como uma lupa, um instrumento de descoberta. Parecia que aquela era a oportunidade de as crianças se demorarem em lugares nos quais passavam apressadamente todos os dias a caminho da escola. Diante de um tempo livre, longe do ritmo coletivo da escola, as crianças faziam movimento com as câmeras em direção ao céu ou se aproximavam dos detalhes bem próximos ao chão. Buscavam, ao criarem suas fotografias, tornar visível o que não encontrava tempo no cotidiano de ser notado. Assim como nas situações de desenhar, essas experiências provocavam outro tempo, que por sua vez provocavam outras relações no e com o espaço.

Observar as escolhas das crianças sobre o quê ou quem fotografar me permitiu também compreendê-las diante de tensões próprias das relações no espaço urbano. Duas meninas conversaram sobre a necessidade de manter distância das pessoas em situação de rua que frequentam a Praça, e poucas crianças optaram por incluir as pessoas que passavam por ali em suas imagens. Em umas dessas situações, ao se perceberem no foco da câmera fotográfica de um menino, essas pessoas sorriam e posavam para ele, modificando naquele instante a aparente invisibilidade das crianças naquele espaço. A fotografia gerava também contextos de brincadeiras no espaço. Principalmente quando estavam em duplas, as crianças criavam cenas na cidade, posando próximo a uma estátua fazendo caras e bocas ou se pendurando nos arcos de prender bicicleta.



Observando por meses o conjunto desses desenhos e fotografias criados pelas crianças para a escrita da pesquisa, sentia que aquelas imagens remetiam a esse outro tempo da cidade, sobretudo um outro tempo do centro de São Paulo, desconhecido para mim até então. Mostravam uma Praça da República carregada de sentidos e afetos, pois construída a partir das interações estabelecidas entre espaço e crianças. Possibilitar às crianças que criem suas imagens na cidade resulta em exercício político de ampliar o reconhecimento de outras realidades urbanas para além daquelas já reconhecidas e legitimadas. Conhecer as imagens criadas por crianças nos permite conhecer outras cidades. Fazer com que essas imagens circulem entre nós é fazer circular também outras vivências urbanas, outros modos de existência.

A partir das crianças, desejar outra cidade

Você deve estar se perguntando, contar dessa experiência é importante bem agora? Crianças circulando num espaço público, desenhando, fotografando? Impossível, impensável,

em nosso contexto de pandemia⁸⁸. Mas conto tudo isso pelo compromisso de incluir as meninas e os meninos nas análises e reflexões sobre a produção da vida urbana, que historicamente as desconsideram. E também por acreditar que, ao nos atentarmos para as experiências infantis, podemos nos tornar desejosas e criadoras de outra vida cotidiana. Vivemos um momento em que projetos de cidade estão sendo produzidos pela pandemia, colocando em disputa ideias de público, de direito à cidade, de participação e de vida. O filósofo e sociólogo Bruno Latour (2020, n.p.) nos faz uma provocação e um convite: em suas palavras, devemos

[...] usar este tempo de confinamento imposto para descrevermos, primeiro cada um por si, depois em grupo, aquilo a que somos apegados, aquilo de que estamos dispostos a nos libertar, as cadeias que estamos prontos a reconstituir e aquelas que, através do nosso comportamento, estamos decididos a interromper.

Em nossas rotineiras rodas de conversas com as crianças, tão marcantes em nossa prática nas escolas infantis, habituamo-nos a provocá-las nesse exercício de pensar sobre como as coisas do mundo são e imaginar como podem ser transformadas. Mas nós, adultas, convidamo-nos também a fazer esse exercício? Se chegamos a fazê-lo individualmente, intimamente, quanto e quando nos abrimos à construção coletiva de reflexões sobre a cidade?

Antes de a pandemia chegar, já vínhamos constatando que a produção de nossas cidades exclui, segrega, homogeniza e, por vezes, anula as experiências infantis no espaço urbano. Já havia também um certo consenso que o cotidiano dentro das EMEIs, por tantas vezes, é apenas continuidade dessa mesma lógica produtiva e segregadora. Buscando tensionar esse processo, algumas EMEIs de nossa cidade vinham construindo práticas e usos do espaço público com as crianças bastante significativos. A EMEI em que fiz a pesquisa que compartilhei aqui pertence a um grupo articulado de escolas públicas do centro de São Paulo comprometido com a inclusão das meninas e dos meninos pequenos na paisagem urbana, promovendo cortejos festivos, desenhos e brincadeiras nas ruas e fortalecimento de laços entre moradores e crianças⁸⁹. Tal qual o relato de minha experiência de pesquisa desenhando e fotografando com as crianças, são propostas que apontam para o “irredutível” de Lefebvre, para outros cotidianos possíveis, na cidade e nas EMEIs, que podem nos servir de horizonte, acalanto e sonho durante a enorme tarefa que temos diante de nós. Pensar o lugar dado às crianças pode nos ensinar sobre esse ato de desejar outra cidade.

⁸⁸ Este capítulo foi escrito em julho de 2020, no contexto de medidas de isolamento e distanciamento social adotadas para contenção da pandemia de covid-19, o coronavírus. As escolas de todo o estado de São Paulo permanecem fechadas desde março deste ano, ainda sem previsão certa de retorno.

⁸⁹ As EMEIs, Armando de Arruda Pereira, Monteiro Lobato, Gabriel Prestes e Patrícia Galvão, todas localizadas na região central, formam o projeto coletivo “Território Educativo das Travessias”.

Quando novamente pudermos estar juntas nas ruas, como desejamos marcar a presença dos grupos de crianças e professoras no espaço urbano? O que essa presença irá comunicar sobre nossos projetos coletivos de cidade? Para construir essas respostas rumo à possibilidade de emergência de outro espaço urbano, será necessário nos deslocarmos de nossos papéis dentro da lógica funcional-produtiva: precisamos desenhar, jogar, brincar, perder tempo e nos encontrarmos com o espaço a partir de nossas capacidades criativas.

Como diz David Harvey (2009, p. 9-17):

A questão do tipo de cidade que desejamos é inseparável da questão do tipo de pessoas que desejamos nos tornar. A liberdade de fazer e refazer a nós mesmos e a nossas cidades dessa maneira é, sustento, um dos mais preciosos de todos os direitos humanos.

[...] Se nosso mundo urbano foi imaginado e feito, então ele pode ser re-imaginado e refeito.

Referências

CARERI, Francesco. *Caminhar e parar*. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética – caminhar e parar*. São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

GOBBI, Marcia Aparecida. Entre a casa, a rua e a escola: o que o menino viu? Itinerários de uma criança em São Paulo. *Revista Teias Estudos da Infância-Diálogos Contemporâneos* v. 19, n. 52, p. 8-27, jan./mar. 2018.

HARVEY, David *et al.* A liberdade da cidade. *GEOUSP Espaço e Tempo*, v. 13, n. 2, p. 9-18, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2009.74124>. Acesso em: 20 jul. 2020.

KUSCHNIR, Karina. Desenhando cidades. *Sociologia & Antropologia*, v. 2, n. 4, p. 295-314, 2012.

LATOUR, Bruno. *Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise*. São Paulo: N-1, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/28>. Acesso em 20 jul.2020.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Traduzido por Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. [S. l.: s. n.], 2006. Título original: *La production de l'espace*. 4. éd. Paris: Anthropos, 2000.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.

* **Lilith Neiman** é pedagoga, mestre e doutoranda pela Faculdade de Educação da USP. Atua como professora de educação infantil da rede municipal de São Paulo. E-mail: lilithneiman@gmail.com.br

REGISTROS DO QUE NÃO FOI ESCRITO: PASSADO E PRESENTE DAS CRIANÇAS NAS CIDADES

Maria Cristina Stello Leite*

A proposta deste capítulo surgiu como desdobramento de uma fala proferida para o *podcast* “em movimentos”⁹⁰, em que a sugestão de relacionar crianças e cidades no contexto da pandemia ocorreu por meio de uma fotografia. Aproximando a cidade da imagem, sugiro algumas reflexões iniciais. A cidade assim como uma imagem se apresenta ao observador por inteiro e, diferentemente de um texto escrito, em que os olhos foram educados para saber por onde começar a leitura e como seguir para alcançar alguma compreensão, a imagem e a cidade se apresentam em sua totalidade. Segundo Nick Sousanis (2017, p. 58), o visual “apresenta-se todo – ao – mesmo – tempo simultâneo, disperso, relacional”. Por onde começar a olhar para uma imagem? Por onde começar para compreender uma cidade? Pela legenda e pelos livros, recorrendo à escrita como recurso familiar para se apreender algo? Olhando da esquerda para a direita, como nos foi ensinado pela linguagem escrita? Buscando o ponto de fuga? Identificando brechas ou fissuras? São muitas e diversas as possibilidades, e, para propor uma reflexão sobre a condição das crianças na cidade, relacionarei imagens de tempos diferentes como forma de identificar permanências e rupturas. Nesse sentido, problematizar a condição das crianças no contexto do isolamento social decorrente da pandemia da covid-19 será feito aqui tendo o visual como recurso que apresenta uma perspectiva distinta do verbal e, por isso, exigindo metodologia apropriada.

Inspirada na ideia de *desaplanar* o olhar, conforme tese defendida por Sousanis (2017) ao afirmar a necessidade de relacionar diferentes pontos de vista como possibilidade de se libertar de uma visão unidimensional, a relação entre imagens e texto pretende dar conta de uma perspectiva multidimensional da cidade. Para tanto, vale ressaltar que muitas vezes as imagens podem enganar nosso olhar justamente por privilegiarmos ou confiarmos em demasia na visão em detrimento de outros sentidos, partes entrelaçadas do modo como percebemos o mundo ao redor. A perspectiva renascentista, baseada no ponto de fuga, que confere a noção de profundidade aos desenhos, fez da visão elemento estrutural no processo de compreensão racional da realidade. A partir da divisão cartesiana entre corpo e mente, os olhos se localizam

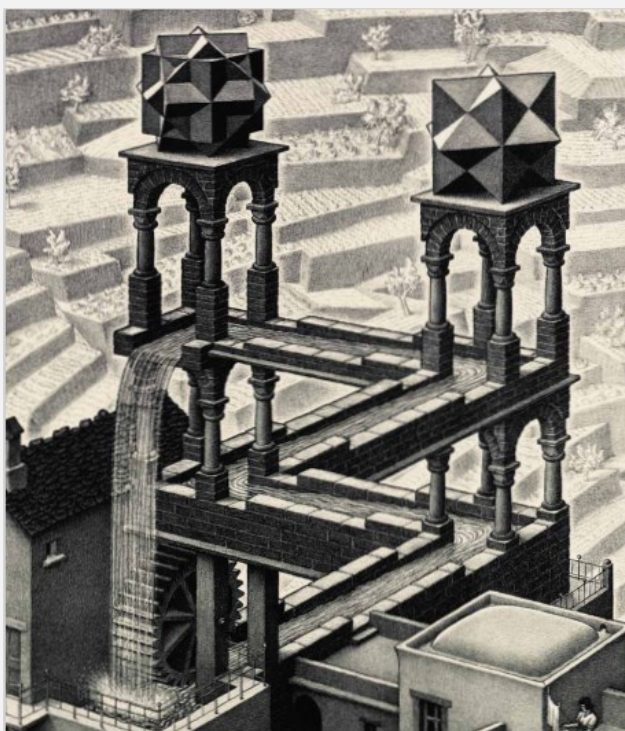
⁹⁰ Episódio 15, *Registros do que não foi escrito*, publicado no dia 21 de maio de 2020.

próximos daquilo que dotaria de racionalidade o ser humano, e os outros sentidos como olfato e tato se identificariam com algo da ordem do espontâneo e daquilo que não se tem controle. Como forma de ilustrar esta reflexão, os desenhos do artista Maurits Cornelis Escher (1898-1972) são bons exemplos, uma vez que se utilizavam da perspectiva para confundir aqueles que se colocavam a observá-los. Se utilizando da geometria projetiva, os desenhos causam tamanho espanto quando nos deparamos com a impossibilidade do movimento representado, como uma água que corre para cima. Entre ficção e realidade, a matemática é o meio pelo qual Escher dá forma à imaginação, e chamo atenção para uma reflexão referente aos estudos da fotografia que remete sua origem para muito antes do século XIX, desde o princípio da caixa escura até as práticas imperiais desenvolvidas a partir do século XV com a expansão marítima europeia⁹¹. A razão, ilustrada pela matemática sofisticada utilizada por Escher, pode servir de instrumento para enganar a visão, seja para projetar algo imaginado seja para escamotear algo que se deseja esconder.

A visão pode ser enganada, e a racionalidade pode ser usada justamente para ludibriar nossa percepção da realidade. Caminhando para o tema de interesse neste capítulo, a cidade por meio do urbanismo também se utiliza de artifícios para nos confundir e nos ludibriar, pressupondo um olhar aligeirado daqueles que por ela transitam apressadamente. Assim como os desenhos de Escher⁹² “pregam uma peça” aos olhares apressados, a cidade também pode confundir àqueles que não enxergam a complexidade de movimentos e grupos sociais que produzem e reproduzem a vida social no espaço urbano cotidianamente, muitas vezes na luta pelo existir. Deter-se sobre a imagem e sobre a cidade pode produzir efeitos parecidos, desvelando-nos leituras e conhecimentos que aguardam por serem escritos. Mas qual a relação entre Escher e o tema em debate?

⁹¹ O artigo de Ariella Azoulay, “Desaprendendo as origens da fotografia”, publicado na Revista Zum em 29 de outubro de 2019, propõe uma discussão sobre as origens da fotografia como parte de práticas violentas perpetuadas dentro de um projeto político de dominação de diferentes povos, em que a invasão do novo impõe a destruição de mundos heterogêneos.

⁹² Agradeço ao Nilo Gonçalves Barbedo, professor da rede municipal de São Paulo, que compartilhou comigo sua sequência didática a partir das obras de Escher. Ser professor no contexto de isolamento social evidenciou mais ainda que a prática docente exige criação e solidariedade, o que nos torna humanos e não máquinas.



Cascata (detalhe), 1961. Litografia/ 38,1 x 30 cm. M. C. Escher.

As cidades no contexto do isolamento social desnudaram partes frágeis da vida urbana, encobertas muitas vezes por questões morais e ideológicas, assim como pela velocidade que nos atropela cotidianamente ora demandada ou mesmo naturalizada nos usos que fazemos dos espaços públicos. Dizer tratar-se de questão ideológica refere-se ao sentido de Louis Althusser (1980), identificando também na urbanização um possível “aparelho ideológico do Estado” que privilegia determinados grupos sociais em detrimento de outros ao reconhecer como sendo cidade aquilo que possui valor de troca. Nas cidades brasileiras, isso é evidente e se repete em boa parte delas quando se observam os índices de saneamento básico⁹³. O acesso à água e ao esgoto ocorrem de modo desigual não apenas entre as diferentes cidades, mas dentro delas, sendo a localidade da residência no espaço urbano um fator importante para se analisar dados como expectativa de vida, acidentes de trânsito e violência doméstica, por exemplo, conforme o *Mapa da Desigualdade*⁹⁴ vem demonstrando desde os anos de 2012 com relação a São Paulo. E com relação aos dados referentes à covid-19 não poderia ser diferente, demonstrando que a

⁹³ Segundo dados divulgados no canal de notícia do senado federal, 48% da população brasileira ainda não possuem coleta de esgoto e são centenas de milhares de internações ocasionadas anualmente em decorrência de diarreias graves. São 35 milhões de pessoas sem água tratada. Notícia de 25 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/09/25/brasil-tem-48-da-populacao-sem-coleta-de-esgoto-diz-instituto-trata-brasil>. Acesso em: 10 out. 2020.

⁹⁴ O *Mapa da Desigualdade*⁹⁴ é uma iniciativa da Rede Nossa São Paulo, que levanta uma série de indicadores dos 96 distritos da cidade, apresentando dados que possam ser considerados por gestores na elaboração de políticas públicas que visem à qualidade de vida da população.

mortalidade é maior nos distritos periféricos⁹⁵, evidenciando que fatores da urbanização precisam ser considerados pelas políticas públicas com foco na gestão da pandemia.

Nesta nova condição de vida nas cidades, onde o isolamento social se impôs e impôs a todos, todas e todes novas formas de se relacionar com o espaço urbano, peço licença para contar de uma imagem presenciada por mim nos dois primeiros meses da pandemia decretada no estado de São Paulo, entre final de março e começo de abril do ano de 2020. Ao observar as ruas vazias de minha cidade natal, Jacareí, localizada no interior de São Paulo e distante pouco menos de cem quilômetros da capital do estado, deparei-me inúmeras vezes com bandos de meninos pedalando bicicletas. Pedalando velozmente suas bicicletas por ruas e calçadas, expondo suas habilidades sobre duas rodas, às vezes uma, os meninos gritavam e falavam em tons elevados, enquanto atravessavam por entre os canteiros que dividiam a avenida principal. Mudavam de direção e entravam na contramão, como quem institui novas regras para um espaço que surge vazio, sem movimento e, por isso, pode ser ocupado momentaneamente, na ausência da grande quantidade de carros que comumente se enfileiram nos dias ditos úteis.

O movimento dos meninos nas bicicletas poderia passar despercebido por olhares distraídos, como as águas que seguem um percurso no desenho de Escher. Crianças em suas bicicletas, nada que impressione. Mas ao olhar com maior vagar e contextualizar os gestos dos meninos tal imagem me surge como uma provocação, assim como a água que corre para cima. Apesar de as bicicletas se fazerem presentes hoje em cidades de médio e grande porte na defesa de um transporte sustentável, sem emissão de poluentes e proporcionando benefícios à saúde, isso ocorre na reivindicação das “ciclofaixas” como forma de garantir a segurança dos ciclistas. As bicicletas também ganharam maior visibilidade como meio de entrega de refeições, no qual em sua maioria jovens carregam uma caixa nas costas enquanto pedalam para fazer um trabalho “precarizado”⁹⁶. Mas a cena da qual faço menção não condiz com estes usos planejados das bicicletas no espaço público. São meninos, crianças e jovens, que transitam sem proteção e sem previsibilidade, divertindo-se pela cidade. Diante deste cenário me pergunto: Os meninos tornaram-se visíveis neste contexto de isolamento social ou a cidade ganhou novos usos a partir do “esvaziamento” do espaço público, e meus olhos passaram a enxergar o que até então estava ofuscado pela racionalidade que sustenta os projetos de urbanização?

⁹⁵ Ver a matéria publicada pelo *Observatório das Metrópoles* no dia 16 de julho de 2020: “Mortalidade por COVID-19 em São Paulo: ainda rumo à periferia do município”.

⁹⁶ Um trabalho que ganhou notoriedade em meio à pandemia, tanto pelo grau de importância que os serviços de entrega ganharam em meio ao isolamento social, quanto pela precariedade das condições de trabalho a que estão submetidos jovens e adultos a partir da prestação de serviços por meio de aplicativos que negam qualquer direito trabalhista.

Entendendo a percepção como um processo ativo que exige incorporar diferentes pontos de vista, conforme a proposta mencionada de *desaplanar* o olhar, enxergar o que foi (e ainda está) ofuscado por uma visão unidimensional sobre o espaço urbano encontra em registros fotográficos uma possibilidade. Nesse sentido, problematizar a cidade por meio de registros fotográficos com a presença de crianças faz-se em referência a Georges Didi-Huberman (2018, p. 69) e sua proposta de um conhecimento nômade que pressupõe a impureza das imagens e a possibilidade de uma prática de leitura incessante do mundo. Deste modo, uma fotografia de mais de cem anos surge pertinente dentro do contexto das cidades em meio à pandemia do novo coronavírus. Na recusa por fixar as lembranças, Didi-Huberman inspira a dotar uma imagem de novos sentidos e produzir novos conhecimentos quando em diálogo com outras imagens, que podem ser registros fotográficos ou mentais, como a cena descrita dos meninos nas bicicletas.



Meninos engraxates jogando bola de gude. São Paulo, SP. Circa 1910. Vincenzo Pastore.

Instituto Moreira Salles

Há algum tempo pesquiso fotografias e os possíveis usos em estudos cuja temática perpassa questões relacionadas às infâncias e sua relação com o espaço urbano, na busca por encontrar registros do que não foi escrito sobre a presença das crianças na cidade de São Paulo do início do século XX. Entre as fotografias que pesquiso com maior vagar, selecionei uma que desencadeou as associações e reflexões propostas neste capítulo. Trata-se de uma imagem em que o assunto principal é um grupo de meninos jogando bolas de gude nas ruas de São Paulo,

por volta dos anos de 1910. De autoria de Vincenzo Pastore, entre caixas de engraxates e o jogo das bolinhas de vidro, os meninos se posicionam no espaço urbano, e observando a composição da cena, entre os transeuntes, que configuram o segundo plano da imagem, a presença das crianças é representada como parte do cotidiano da cidade. O olhar para esta fotografia de Pastore pode despertar sentimentos saudosistas, referente a uma infância que brincava livre pelas ruas, fazendo do outro o reflexo de uma ideia. É o que sugerem Anna Bella Geiger e Laura Erber (2018) ao abordarem “o paradoxo entre querer ver e a impossibilidade de se defrontar com o que é visto”. O que as autoras chamam de dificuldade no exercício de perspectiva impede de pensar que uma fotografia pode nos levar a ir além da sua moldura, sendo uma possibilidade de se aproximar da realidade da qual esse fragmento foi “capturado”. Diante do interesse em saber quem eram as crianças fotografadas por Pastore uma pesquisa de doutorado se desenvolveu a partir de perguntas como: Qual o projeto de cidade que se desenhava para elas num momento de intensa urbanização de São Paulo?

Na ausência de escritos que respondessem minha pergunta, fez-se necessário buscar diferentes registros que me permitissem conhecer algo sobre essas crianças que também eram parte da cidade e que, no entanto, estavam apagadas da memória paulistana. Num período em que a urbanização se inspirava nas capitais europeias, e a paisagem urbana era emoldurada em cartões-postais, Nicolau Sevckenko e seu trabalho de historiador tornaram-se uma referência. Ao procurar a rua mais representativa da cidade na negação de sua exuberância, o historiador encontra a desconhecida Rua São Paulo, na tentativa de compreender “por aquilo que ela oculta, pelo que relega, pelo que escamoteia” (SEVCKENKO, 2004, p. 19). Para o autor (2004, p. 19) há “desvãos, espaços e presenças que são como que resíduos varridos para debaixo do tapete vistoso da paisagem urbana. São seus pontos-cegos, justamente porque revelam seu avesso ou suas vísceras”. Resíduos estes que os registros fotográficos nos permitem acessar. Relacionando uma série de documentos, entre textos e imagens, o jogo da bola de gudes dos meninos na fotografia de Pastore se insere dentro do processo de urbanização de São Paulo como prática subversiva. Com o crescente planejamento do espaço urbano para atender às demandas da produção do capital, em que os usos das ruas e vias públicas aconteciam de modo a controlar e homogeneizar os movimentos das pessoas e das máquinas, determinados grupos sociais e suas práticas tornavam-se alvo de policiamento. Este era o caso dos meninos engraxates que, ao realizar o ofício de modo nômade pela região central da cidade, descumpriam a lei que exigia o trabalho com ponto fixo. Assim também o jogo nas vias públicas estava proibido pelo Código de Posturas da cidade, datado de 1886. Deste modo, os meninos jogando as bolas de vidro em um chão de terra permite inferir tratar-se das

proximidades do perímetro central, assim como o andar em grupo numeroso chamaria a atenção. A rua larga também permite reconhecer a maior visibilidade proporcionada para quem precisava estar em estado de alerta caso uma fuga fosse necessária. Diante da hostilidade que vai se configurando no processo de urbanização para com determinados corpos de crianças, que antes de serem eliminados foram subalternizados, destaco um dos elementos que emergiram ao longo da pesquisa de doutorado e que permitiram relacionar com o contexto da pandemia atual e os registros que dela emergiram.



Fotografia do menino João Pedro Mattos Pinto, 14 anos, divulgada amplamente pela imprensa nacional na semana do seu assassinato.

Chamo atenção para uma configuração familiar que se impôs por meio do estado moderno e a burocracia que lhe é inerente e que diz respeito a uma classe social, branca e cristã, produto desse modelo de urbanização que se acelera nos anos finais do século XIX, passando a orientar as formas da cidade, em sua arquitetura e espaços públicos. Uma configuração familiar que previa proteção e cuidado das crianças sob responsabilidade das mulheres, reconhecendo a casa como síntese da família nuclear e sustentando uma divisão fictícia entre público e privado. A partir dessa divisão fictícia, pergunto-me: Diante do cenário atual da pandemia, de que forma uma política de isolamento social que tem como objetivo manter as pessoas em suas casas para conter a propagação da doença está considerando a diversidade e desigualdade vividas pelas nossas crianças no contexto familiar?

As diferentes infâncias que compõem o espaço urbano até então parecem desconsideradas, e isso se espraia por diferentes políticas públicas, desde as soluções

educacionais com as atividades remotas, pressupondo uma casa confortável com acesso à internet, aos equipamentos eletrônicos, mas também na crença de que a família nuclear e as paredes de uma casa são responsáveis exclusivas pela proteção das crianças nas cidades. Com isso quero dizer que muitas famílias se formam e criam redes de proteção e cuidado para suas crianças, como também as próprias crianças buscam proteção e cuidado contando com vizinhos, amigos, parentes, organizações não governamentais (ONGs) e a própria escola, para a manutenção cotidiana da vida. Num entrelaçamento de esferas sociais que remontam a relações comunitárias como única forma de fazer viver as crianças de grupos sociais subalternizados, transpassados pelas questões de raça e gênero.

Nesse sentido, o controle do Estado sobre a configuração familiar e a reprodução da vida cotidiana se mostra tendo efeitos catastróficos e genocida a depender da classe ou grupo social. Para o menino João Pedro Mattos Pinto, de 14 anos, assassinado pela polícia em São Gonçalo, Rio de Janeiro, no dia 18 de maio do ano de 2020, estar dentro de casa, cumprindo o isolamento social conforme as orientações oficiais, não significou proteção da própria vida. E diante das notícias que reverberaram após sua morte me perguntava: Qual o projeto de cidade que se desenhava para o menino João, que agora conhecemos por meio de um registro fotográfico? Suponho que a repetição da pergunta para o passado e o presente, representados aqui nas fotografias dos meninos jogando bola de gude e do menino João Pedro, deve-se em parte ao fato destas memórias não terem sido tornadas parte da história, uma vez que como registros logo são varridos para debaixo do tapete.

Os movimentos antirracistas que surgiram uma semana após a gravação do *podcast*, com a morte de George Floyd nos Estados Unidos, sete dias após o assassinato do menino João Pedro no Rio de Janeiro, trouxeram para ordem do dia questões referentes ao racismo estrutural que permeia a vida social não apenas na América do Norte e América Latina, ex-colônias que se mantiveram durante séculos por meio da mão de obra de pessoas escravizadas, mas em outros países que ecoaram as manifestações com milhares de pessoas indignadas a partir da síntese da opressão do Estado expressa em uma imagem: um policial sufocando com seus joelhos um homem negro rendido ao chão. Para que tal imagem pudesse desencadear uma série de ações indignadas, Rebecca Solnit⁹⁷ sugere que grandes mudanças públicas são consequência de inúmeras “pequenas” mudanças privadas, que não acontecem do dia para noite. Para além das manifestações públicas, os atos antirracistas acenderam debates quanto ao papel das polícias em diferentes cidades pelos Estados Unidos, chegando à dissolução da instituição em Mineápolis, local do ocorrido com Floyd. Não é possível prever quando e onde tais revoltas

⁹⁷ Texto da historiadora norte-americana Rebecca Solnit, “The slow Road to sudden change. On the decades of Activism that leads to historic change”. Publicado em 17 de junho de 2020, em *Literary Hub*.

irão “incendiar”, no entanto, a criação de movimentos como o *Black Lives Matter*, no ano de 2013, é inquestionavelmente de enorme importância para essa mudança gradativa de mentalidade, levando a quase setenta por cento de estadunidenses reconhecerem o racismo como um grande problema da atualidade.

Como desfecho, retomo uma discussão antiga e que ainda hoje se faz necessária: trata-se dos usos que fazemos das fotografias, muitas vezes ocupando o espaço de ilustrar uma notícia, um discurso ou uma ideia expressa por meio de palavras. Como artefato cultural, as fotografias possuem materialidade e, salvo exceções como no filme *La ciudad de los fotógrafos* (2007)⁹⁸ em que as imagens de vítimas da ditadura chilena ocupam espaço significativo nas manifestações de rua que reivindicam o direito por justiça, mostrá-las sem problematizar a realidade que as registrou pode convertê-las em uma forma de legitimar essa mesma realidade que nos espanta. Essa é a resposta que Analía Cid (2020) fornece para a pergunta se toda a imagem vale e é com ela que encerro o presente capítulo, convocando a não contentarmos com olhares apressados.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença; Martins Fontes, 1980.

CID, Analía. Cárceles, represión y una crítica feminista, toda imagen vale? *Marcha*, 29 abr. 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas ou o Gaió saber inquieto*. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

GEIGER, Anna Bella; ERBER, Laura. Um exercício de perspectiva. *Revista Zum*, 14, 2018. Disponível em: <https://revistazum.com.br/revista-zum-14/um-exercicio-de-perspectiva/>. Acesso em jul. de 2020.

SEVCENKO, Nicolau. A cidade metástasis e o urbanismo inflacionário: incursões na entropia paulista. *Revista USP*, n. 63, p. 16-35, 2004.

SOUSANIS, Nick. *Desaplanar*. São Paulo: Veneta, 2017.

* **Maria Stello** é cientista social, graduada pela FFLCH-USP, mestre e doutoranda em educação pela FE-USP. E-mail: mariastello@gmail.com

⁹⁸ Filme documental dirigido por Sebastián Moreno, abordando a presença de um grupo de fotógrafos nas manifestações contrárias à ditadura de August Pinochet no Chile e que criaram uma linguagem política a partir de suas fotografias.

CORTEJOS POÉTICOS: VISIBILIDADES E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA CIDADE

*Dilma Ângela da Silva**

Em São Paulo, no centro velho, mais um dia nasce! Entre muros, prédios e arranha-céus, cada canto da cidade vai se modificando conforme os acontecimentos de um dia comum vão surgindo. As lojas vão se abrindo, e o comércio informal vai tomando conta do cenário dessa cidade que parece que não para nunca. Lentidão, aqui, somente a provocada pelos congestionamentos que estão por toda parte. Cidade plena de contradições, polissêmica, “um labirinto místico, onde os grafites gritam, não dá para descrever”⁹⁹: carros, buzinas, passos apressados, caras sérias, olhares ao celular, pessoas que se esbarram na rua, pessoas em situação de rua... baladas, assaltos, plural, desigual. Selva de pedra: cinza, crack.

Entre tantas contradições, mais uma que se revela diante dos olhares dos passantes que, ao menos por um segundo, têm alterada a sua relação com o cotidiano apressado e pouco atento ao outro: escolas de educação infantil se abrem mediando encontros *na e com* a cidade, propondo caminhadas ou cortejos poéticos como são denominadas, elas vêm se constituindo com práticas coletivas de uso e apropriação dos espaços da cidade. Inspiradas nas culturas tradicionais como o Boi-Bumbá, também se ligam à ideia de mover-se em grupo pela cidade, assim como ocorre em cerimônias fúnebres, procissões e manifestações, por exemplo.

Toda essa movimentação cortejante agita o centro de São Paulo com brincadeiras, sorrisos, cantos, danças e desenhos infantis como conexões entre as crianças e a comunidade por meio da brincadeira, da cultura e da arte.

Na potência do brincar exploratório e na convergência da arte e cultura, o brincar é uma experiência estética em que, segundo Machado (2007), as crianças, por meio do corpo que brinca, podem experimentar um viver criativo, mobilizar sensações, emoções e produzir conhecimentos. Como expresso no relato de uma das crianças, estudante da EMEI Cortejante¹⁰⁰, Ônix Negro¹⁰¹, que ao sair para brincar parou em frente ao laguinho de carpas que

⁹⁹ Não existe amor em SP. Gravado por Criolo. Em Nó na orelha [CD]. São Paulo: Oloko Records, 2011.

¹⁰⁰ EMEI Cortejante é a maneira pela qual nos referimos à Escola Municipal de Educação Infantil campo da pesquisa de Mestrado: *Andarilhar e perceber a cidade com as crianças da educação infantil: cortejo, arte e mediação cultural*.

¹⁰¹ Para mantermos o sigilo e confidencialidade sobre a identidade das crianças, utilizamos nomes de pedras preciosas em substituição a seus nomes próprios. As pedras preciosas são diferentes das pedras comuns, tendo a sua aparência mais caracterizada pelas cores e pelos brilhos, sendo muito valiosas devido à sua robustez e,

fica no parque da escola. Estava concentrado, quase hipnotizado observando o movimento da água quando a professora perguntou se não iria brincar e ele muito seriamente respondeu: – Eu estou esperando a Iara!

Logo essa ação nos dá pistas sobre o papel das professoras como mediadoras entre o potencial corporal expressivo da criança, o lúdico, as caminhadas e os cortejos como práticas que vão além de um passeio pela cidade, pois suas proposições revelam que a ação das professoras contém um planejamento que considera as necessidades das crianças e a interlocução com o que é próprio das culturas infantis. Afinal, para o grande cortejo acontecer, muitas proposições são mediadas pelas professoras e construídas com as crianças.

Elas pesquisam sobre os elementos da cultura popular por meio de leituras, dramatizações e escuta das diversas versões das histórias, aprendem canções do repertório popular, como Coco, Maracatu, Carimbó, Ciranda e toadas do Boi-Bumbá, e se arriscam a tocar alguns instrumentos.

Fazem brincadeiras e diversas atividades explorando os espaços da cidade por meio de caminhadas a pé para os espaços culturais ou simplesmente andarilhando para observar os monumentos, as mudanças das folhas das árvores nas diversas estações, realizam oficinas de desenhos, pinturas na praça e que se tornam diversas intervenções artísticas no entorno no qual a escola se insere, além de explorarem a espacialidade por meio da leitura e produção de mapas, conforme destacamos na fala de Peridoto ao relatar sobre seu desenho do trajeto do cortejo:

Aqui ó, onde nós atravessou a rua. Aqui aquele bar onde as pessoas pararam para olhar para a gente. Perto da ponte (referindo-se ao Minhocão). Aqui é aquele posto lá. Esse aqui é quando a gente deu a volta na biblioteca, tinha umas pessoas de rua morando lá, eu fiz umas fotos lá.

Caminhar, cortejar... Quantas possibilidades de ver o mundo esse exercício de estar na cidade pode nos revelar?

A agitação que antecede o momento do cortejo¹⁰² começa cedo: as crianças, de todas as turmas, estão eufóricas para comporem seus personagens: as fantasias escolhidas e confeccionadas (com e para eles!). Todas carregam o trabalho de mãos delicadas de crianças, professoras, gestoras e da secretária da escola.

As crianças estão alvoroçadas para vestirem suas indumentárias e colocarem os chapéus.

É o encontro com os personagens, com a sua melhor forma de expressão, consigo mesmo. Transmitir conhecimento no fazer e na ação. Este

principalmente, pela sua raridade. Cada pedra preciosa tem a sua própria particularidade, seus próprios componentes, tal qual as crianças com suas potências e singularidades.

¹⁰² Nesse capítulo, as cenas descritas referem-se ao cortejo denominado por uma das escolas como Cortejo do Boi, objeto de campo da minha pesquisa de Mestrado.

conhecimento técnico que disfarça o conhecimento humano, recheado de valores [...]. Brincadeira de Bumba-meu-boi não se faz sozinha. Faz-se com os outros. Assim também a educação: uns com os outros. (SAURA, 2015, p. 422).

Após o lanche, tem início as trocas de roupas; olhos no espelho, mãos apertadas vestindo seus personagens, ansiosas para que chegue logo a vez de serem maquiadas pelas professoras. Essa brincadeira, que não se faz sozinha, aos poucos vai ganhando a adesão das famílias que vão chegando. Funcionários organizam o som, separam os estandartes, a guarda municipal chega para apoiar nas travessias e, assim, as crianças vão se dirigindo ao parque para prepararem suas andanças. Câmeras em ação, fotos, poses com os amigos, com o grupo... Tudo pronto!

Com passos firmes, nesse labor brincante de se tornarem personagens, as crianças se tornam bumba-meu-boi, vaqueiros com seus “ferrões de lança”, cantantes e tocadores, que são seguidos por Sacis, Iaras, Curupiras, Boitatás, Lobisomens, Botos Cor-de-Rosa e as Noivas da Morte.

O grupo vai cruzando ruas e avenidas, transformando o espaço e, por um instante, a cidade se modifica. Com um riso fácil, gargalhadas e gestos de afeto, surgem grupos de crianças em caminhada pela cidade: as pessoas param, sorriem, fotografam, ajudam na travessia, alguns motoristas mais apressados se aborrecem com o trânsito que ficou mais lento, mesmo assim, lá vão elas cortejar Sampa, verem e serem vistas *na e pela cidade!*

Nessa fissura que se abre com a passagem do cortejo, as crianças reinventam o habitual, pois criam uma brecha entre o cotidiano caótico da paisagem e de seus passantes.

O breve registro acima, traduzido pela memória, evidencia um caminho de afetos e de sentidos vividos pela experiência de a escola abrir suas portas para a prática do encontro com a cidade que a abriga. Apropriar-se dos espaços da cidade, estar nas ruas com as crianças; entendê-las como microcosmos da vida, memória do mundo e do espaço simbólico de aprendizagem. Isso porque a construção de identidade de relações implica entender que as ruas abrigam “tanto grandes acontecimentos como os pequenos incidentes do cotidiano” (PESAVENTO, 2007, p. 8).

Dessa forma, no presente capítulo¹⁰³, abordaremos as práticas de caminhadas e cortejos entendidas como experiências estéticas que propiciam aos sujeitos envolvidos, crianças e educadoras, a exploração da cidade. Trata-se, portanto, de um relato sobre as experiências artísticas e culturais que são vivenciadas pelas crianças das escolas de educação infantil da rede

¹⁰³ O presente capítulo decorre da pesquisa de mestrado: *Andarilhar e perceber a cidade com as crianças da educação infantil: cortejo, arte e mediação cultural.*

municipal de educação paulistana (EMEI) durante suas práticas caminhanças e cortejantes na região central de São Paulo.

Mas, afinal, o que são os cortejos protagonizados pelas crianças pequenas e professoras das escolas públicas da região central da cidade?

O vocábulo *corteggiare*, ou cortejar, significa fazer a corte, galantear, um gesto atencioso e de amabilidade. Observamos, ainda, o significado da palavra cortejo relacionada aos folguedos e às festas populares de rua como o Maracatu e o Bumba meu Boi; algo semelhante aos autos, às encenações nas quais se misturam danças, músicas, teatro e circo.

No caso do cortejo realizado pelas crianças e professoras das EMEIs da região central da cidade de São Paulo, cortejar significa namorar a cidade, deixar-se encantar pela infância, promover o encontro; o gesto se assemelha a uma relação dialética na qual o cortejo é uma ferramenta que possibilita experiências de articulação e reflexão do conhecimento da criança *na e da* cidade. Sendo essas ações importantes para dar visibilidade às crianças e a sua presença no território gerenciado pelo adulto.

Ao mesmo tempo, a prática do cortejo, enquanto ação pedagógica possibilita aos diferentes atores sociais se sensibilizarem para a existência das crianças e articularem com a escola seus diferentes saberes, ampliando, desta forma, as possibilidades de aprendizagens das crianças.

Nesse contexto, os cortejos são práticas culturais infantis que vêm se constituindo como ações poéticas e coletivas, realizadas pelas EMEIs Armando de Arruda Pereira, Gabriel Prestes, Patrícia Galvão e Monteiro Lobato, unidades educacionais que juntamente com o Coletivo Entusiasmo¹⁰⁴ constituem o Território Educativo das Travessias, ambas na região central de São Paulo.

Abrindo seus portões, as escolas buscam uma articulação com seu território, com a diversidade, estreitando laços de colaboração e partilha de saberes. Assim, enquanto práticas educativas e culturais, os cortejos trazem em si uma potência de descobertas e têm mobilizado educadoras/es, crianças, famílias e, também, a comunidade, rumo à crescente afirmação dessa ação.

O ato coletivo de caminhar, cortejar a cidade com as crianças, carrega em si múltiplos sentidos e significados. Logo nas primeiras descrições salientamos seu aspecto poético, uma vez

¹⁰⁴ O Coletivo Movimento Entusiasmo foi criado em dia 31 de janeiro de 2014, a partir do encontro entre André Gravatá, Anielle Guedes, Antonio Sagrado Lovato, Daniel Ianae e Natália Menhem. Caminhando por escolas e ruas, por histórias da cidade de São Paulo e de pessoas desconhecidas encontraram nas escolas do centro uma importante parceira com as quais articularam diferentes ações. Dentre elas a Virada Educação. Atualmente fazem parte do coletivo André Gravatá, Rayssa Oliveira e Aline Oliveira. Disponível em: <https://viradaeducacao.me/>. Acesso em: 02 fev. 2019.

que a realização dos cortejos envolve diferentes linguagens: tanto nas proposições que os antecedem, como nos trajetos em si.

Em sua dinâmica, as crianças têm a oportunidade de cantar, dançar, brincar, criar adereços, produzir e/ou escolher figurinos e, muitas vezes, de apresentar personagens que compõem algumas narrativas previamente discutidas. Durante o cortejo, as crianças também desenham e escrevem cartas que, à medida que são distribuídas, possibilitam o diálogo com os passantes.

Todas essas linguagens, somadas à ação de sair pelas ruas da cidade, conferem um teor poético aos cortejos não só como prática educativa, mas como diálogo poético com a metrópole que recebe essas intervenções.

O cortejo traz em si um potencial lúdico e brincante em que se exercita um estado de presença e disponibilidade. Ao estarem em movimento pela cidade, as crianças brincam, vivenciam papéis, criam narrativas; leituras gestuais e corporais transformam os sentidos na relação que se estabelece com o outro (adulto, criança, passantes) e com o mundo à sua volta. Para além das acepções acima, outras relações podem ser tecidas a respeito do cortejo como possibilidade de aprendizagem e, também, como percursos poéticos mediados pela arte e pela cultura em constante diálogo com a cidade. Entendemos, aqui, o poético no campo das artes, como *poiéses* (do grego) um ato criador que, segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 24), “aproxima o criador da sua força criadora mediante a ação que necessita de um conhecimento técnico, uma técnica (*techné*), para realizar a vontade criadora”.

Assim, as crianças, ao vivenciarem diversas experiências antes, durante e depois dos cortejos, lançam mão de sua força criadora nas mais diversas linguagens, o que possibilita a elas desvelar uma forma delicada e sensível de relação com o entorno, contrapondo-se à “dura poesia concreta” das esquinas da cidade.

Há muitas definições para cidade, porém procuramos abordá-la como espaço e lugar que abriga inúmeras temporalidades e sentidos que possibilitam às crianças se desenvolverem e se relacionarem. Contraditoriamente, a cidade, como resultado da ação humana sobre a natureza, também se caracteriza como espaço de restrição e segregação.

À luz de Pesavento (2007) buscamos compreender a cidade como “materialidade” que pode ser percebida por suas formas visíveis, que são facilmente diferenciadas da realidade rural.

Outros dois aspectos destacados por Pesavento (2007) referem-se à cidade como sociabilidade e sensibilidade. Se a cidade é uma obra coletiva, implica em diferentes atores, relações sociais e práticas culturais que modificam o espaço natural. Do ponto de vista da sensibilidade, a cidade é entendida como fenômeno cultural:

Assim, a cidade é um fenômeno que se revela pela percepção de emoções e sentimentos dados pelo viver urbano e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, que esse habitar em proximidade propicia. (PESAVENTO, 2007, p. 13).

Essa dimensão da sensibilidade da cidade é descrita por Pesavento (2007, p. 14) como “aquela responsável pela atribuição de sentidos e significados ao espaço e ao tempo que se realizam na e por causa da cidade”, e a prática de cortejo desvela a percepção das crianças na interação com seus pares e seus modos de ver e serem vistas em seu território.

Com efeito, os cortejos suscitam um diálogo a respeito da percepção das crianças sobre a cidade, em especial sobre as experiências estéticas, entendidas à luz de Dewey (2010) como apreciação, percepção e deleite, vivenciado nas ruas e nos espaços públicos com seus pares.

Jacobs (2014, p. 57) defende a ideia de que nos “contatos nas ruas se constituem a pequena mudança a partir da qual pode florescer a vida pública exuberante da cidade”, assim, considerando que as crianças constroem conhecimentos nos diferentes contextos, as ruas e as cidades trazem, em si, a potência da diversidade e dos encontros que aparentemente podem ser desprezíveis e entendidos como espaços potenciais de aprendizagem.

Para entender a necessidade de se pensar na relação das crianças com a cidade, retomamos Ariès (2012). Segundo esse autor, até o final da Idade Média, era bastante comum a presença das crianças no convívio com adultos, tecendo suas relações sociais nos espaços das ruas ou praças, uma vez que no período medieval as vilas eram organizadas de forma que as ruas eram vistas como locais de encontro onde adultos e crianças se reuniam para jogos, brincadeiras e festas populares.

Ariès (2012) destaca que o conceito de família também não existia tal qual o concebemos hoje. Foi por volta do século XVIII que se começou a pensar na família como um núcleo privado, dissociado do coletivo, visando maior interesse e privacidade entre seus membros, o que implicou na forma como as crianças eram percebidas.

Com o surgimento do sentimento de família, passou a existir uma preocupação com a educação das crianças, com a expectativa de carreira, isto é, com o que viriam a ser. Dessa maneira, segundo Ariès (2012, p. 195) “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade adulta”, restringindo com isso a presença das crianças nos espaços públicos uma vez que os próprios adultos da família também não se encontrariam mais nas ruas e não as veriam como espaços privilegiados de socialização.

As mudanças ocorridas nas formas de organizações sociais implicam diretamente na maneira como nos relacionamos e percebemos os espaços da cidade. Com a Idade Moderna e a

industrialização, as cidades passam por uma nova transformação, e as crianças são ainda mais afetadas.

É nesse contexto que valorizamos os cortejos, como prática de uso e apropriação da cidade pelas crianças, como uma proposta da escola. Trazemos, aqui, um recorte das práticas das infâncias urbanas, especificamente das práticas próprias às crianças que moram e estudam na região central da cidade de São Paulo.

Cortejar a cidade, lançar-se em sua conquista, enamorar-se: eis a proposta das práticas de cortejo que procura impregnar de sentido seus territórios, seus lugares, com a presença das crianças que afetam e são afetadas pelo cotidiano das cidades. Impregnar de sentidos, não pelo viés da lógica, da racionalidade que preenche nossas relações e experiências cotidianas de significado, mas também pelos órgãos dos cinco sentidos, pelo corpo.

Os estudos sobre a corporalidade abrem um campo basilar entre o sensível e o inteligível, entendido como campo da razão e do intelecto. Em Martins e Picosque (2012, p. 33) encontramos a seguinte passagem: “sabemos que o cérebro pensa porque o corpo lhe jorra conteúdos essenciais, alianças cognitivas com o que nos envolve no meio circundante”; assim entendemos que a indissociação entre o sensível e o inteligível nos possibilita novas formas de lidar com o mundo e ressignificá-lo por meio da experiência.

Para Carlos (2007a, p. 17) é por meio de seu corpo e dos seus sentidos que o ser humano constrói e se apropria do espaço e do mundo. “O lugar é a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores”.

Preencher de sentido é apropriar-se do espaço por meio da relação dialógica com o mundo, entre as experiências e as relações que mantemos com os outros, com os espaços habitados, as formas de usos e os diversos modos de produção.

Segundo Carlos (2007a, p. 18), essa relação pode ser potencializada pelo ato de caminhar, em que os percursos seriam mediações espaciais que ligam os lugares de moradia aos demais lugares da cidade, assim como os cortejos ligam as escolas aos demais lugares da cidade:

[...] ela deixa ver como a vida do habitante é petrificada de sensações muito imediatas e de ações interrompidas. São as relações que criam o sentido dos “lugares” da metrópole. Isto porque o lugar só pode ser compreendido em suas referências, que não são específicas de uma função ou de uma forma, mas produzidos por um conjunto de sentidos, impressos pelo uso.

Dessa forma, a prática de caminhar e cortejar a cidade com as crianças pode evidenciar a forma como elas percebem e podem transformar os espaços urbanos em “lugares”, em contextos de interação revestidos de sentido e emoção, pois é no lugar, segundo Carlos (2007a,

p. 17), “que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões”. Vejamos alguns relatos das crianças ao explorarem a praça que fica no entorno da escola:

- Isso é muito legal! A gente consegue pôr a cor que a gente quer. (Jaspe Vermelho).
- E a praça fica muito colorida. (Ônix Negro).
- A gente gosta de brincar na praça porque é muito mais divertido! (Rubi).
- Nós ficamos mais próximos da natureza. (Ametrino).
- Tem o carro de polícia, eu gosto de ver. (Olho de Tigre).
- Tem o Saci na praça. Nós capturamos ele essa semana, mas já soltamos. (Rubi).

As infâncias são plurais, assim, ao pensar as infâncias na contemporaneidade nos grandes centros urbanos, abre-se um leque de diversidade que não dá para ser pensado sem estabelecermos relações entre os usos e as apropriações, pelas crianças, dos espaços da cidade.

As crianças estão imersas no cotidiano das grandes cidades constantemente atravessado pela velocidade numa busca pela produtividade e racionalidade.

Neste contexto, as escolas de educação infantil tornam-se um importante equipamento para o desenvolvimento das infâncias no que se refere aos cuidados, às interações, às relações, às experiências nas diferentes linguagens e às aprendizagens das crianças.

Ao proporem experiências de usos dos espaços por meio dos cortejos poéticos com as crianças, as escolas situadas no espaço do centro de São Paulo ampliam a noção de território para Território Educativo, alargam a perspectiva da educação e da construção dos saberes propondo outros arranjos, outras conexões, além de exercerem também o papel de articuladoras de ações entre a comunidade, a cultura local e o território no qual estão inseridas.

Conforme Santos (1994), o território se estabelece a partir dos usos e das relações sociais que o compõem, logo, é construído por relações de poder estabelecidas por diferentes atores que transformam o território a partir de suas ações.

Recorremos, também, ao Currículo da Cidade¹⁰⁵ (SÃO PAULO, 2019), por tratar da natureza do território como “um espaço de disputa de poder, para colonizar ou para superar subordinações e contestar processos de colonização”.

Ao dialogar com a cultura e com a dinâmica do território, a escola atribui a si própria uma dimensão mais ampla na qual as práticas de cortejo como forma de conceber a experiência educativa possibilitam romper com o conhecimento fragmentado e sem relação com a vida cotidiana.

¹⁰⁵ O Currículo da Cidade é o documento que busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da educação básica.

Ao cortejar a cidade com as crianças, vamos tecendo novas territorialidades, ampliando possibilidades, limites, olhares e encontros com a diversidade e as adversidades próprias da cidade em conexão com a arte e com cultura, fortalecendo assim o território enquanto lugar de vida e de relações.

A presença de meninos e meninas nas ruas com suas brincadeiras e jogos populares vem se limitando, pois o medo em relação à violência faz com que as crianças, cada vez mais, tenham suas experiências sensíveis de aprendizagem em seu cotidiano com o outro, restringidas nos espaços urbanos.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2012), a maior parte das crianças vive em centros urbanos, e a urbanização tem se ampliado nas últimas décadas. Entretanto, esse crescimento não vem acompanhado da criação de condições de igualdade, o que pode ser notado na forma como a cidade se (re)organiza. Tampouco foi assegurada a elaboração de políticas públicas pensadas a partir do ponto de vista das crianças.

Ressaltamos, assim, o caráter político dos cortejos, pois eles lançam luz na necessidade de se presentificar as crianças no cenário urbano como cidadãos de direito e de se pensar a cidade de outras maneiras e sob outros pontos de vistas.

Desta forma, os cortejos se caracterizam como manifestações que reivindicam o uso dos espaços da cidade como direito às crianças para além da lógica mercantilista e adultocentrada¹⁰⁶, ou seja, pautada pela lógica adulta.

As crianças vivem em diferentes contextos sociais e culturais, constituindo a pluralidade das infâncias, expressando de forma criativa seus modos de ver e compreender o mundo. Uma vez inseridas nas escolas, as crianças passaram a constituir suas culturas de pares no contexto dessas instituições, que se tornaram principal lócus de interação das crianças pequenas.

Segundo Corsaro (2011), as crianças produzem suas culturas mediadas pela cultura adulta, transformam-na e a recriam a partir da interação com seus pares. Assim, observamos o necessário redimensionamento do papel da escola das infâncias, sendo que as práticas de cortejos se apresentam como provocadoras de experiências e de encontros entre as culturas infantis e os saberes históricos, artísticos e culturais construídos pela humanidade em suas diversas manifestações.

As descobertas e as explorações dos signos da cidade por meio dos cortejos capturam de maneira inventiva e criativa as formas pelas quais os pequenos percebem a cidade, nesse

¹⁰⁶ Conforme evidenciado por Marcia Gobbi (1997, p. 26): “o termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na Antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso, o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro”.

encontro com as suas narrativas, somos desafiados a aprender com eles, ampliar nossa escuta sobre o que pensam e sentem especialmente sobre esses espaços que normalmente são constituídos e dominados pela racionalidade adulta, além de ampliar a leitura de mundo das crianças e aguçar a percepção das crianças a respeito das problemáticas, histórias e potências do contexto urbano.

Entende-se que cortejar a cidade com as crianças é uma proposição que pode conectar pessoas, territórios e ressignificar o papel da educação ampliando a percepção e os saberes que são construídos e constituídos dentro e fora da escola, em diferentes contextos: escola, família, comunidade, espaços culturais e a própria cidade.

Nas palavras de Carlos (2007a, p. 83) “a cidade é uma conquista, um desenvolvimento dos sentidos. Um desabrochar dos espíritos. Uma possibilidade de paixão”. Assim, ações poéticas como caminhar e cortejar a cidade com as crianças, com seus corpos brincantes, pode ser prenúncio para uma forma mais criativa de se apropriar dos espaços impregnando de sentidos, outros rompendo, assim, com a ideia de fragmentação e mercantilização do espaço, abrindo brechas para experiências sensíveis que envolvem trocas simbólicas com diferentes culturas e com a própria cidade, acreditando, enfim, na potência das crianças como produtoras de cultura.

Assim reafirmamos a singeleza das palavras de Ametista e Jaspe Vermelho que julgamos contemplar pontos importantes a respeito do caminhar, cortejar e perceber a cidade por meio de conexões entre a escola, o brincar, a arte e a cultura:

- As pessoas pedem para ele ir lá fora. (Ametista se referindo ao Cortejo do Boi e às razões de levá-lo para a rua).
- A rua se junta com a escola. O boi vai pra rua e para escola também. (Jaspe Vermelho).

Na experiência de construção dos cortejos, a criança transcende a realidade, como um poeta, ela inventa, apura os sentidos, confabula, mergulha num fazer criativo que vasculha seu pensamento e seu coração.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. *Cadernos Pedagógicos Mais Educação*. Territórios educativos para educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Versão preliminar.

CALDEIRA, Teresa P. do Rio. Enclaves fortificados: a nova segregação urbana. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 47, p. 155-176. mar. 1997

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: FFLCH, 2007b.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/ do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007a.

CARTA mundial do direito à cidade. Fórum Social das Américas – Quito, jul. 2004; Fórum Mundial Urbano – Barcelona, set. 2004; V Fórum Social Mundial – Porto Alegre, jan. 2005.

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

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GOBBI, Marcia Aparecida. *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

JACOBS, Jane. Os usos das calçadas: integrando as crianças: a natureza peculiar das cidades. In: JACOBS, Jane. *Morte e vida das grandes cidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2014; p. 81-96.

MACHADO, Marina M. *A flor da vida: sementeira para fenomenologia da criança pequena*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARTINS, Mirian; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer o mundo*. São Paulo: FTD, 1998.

NÃO EXISTE AMOR EM SP. Gravado por Criolo. Em Nó na orelha São Paulo: Oloko Records, 2011. CD.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 27, n. 53, jan./jun. 2007.

SÃO PAULO. *Currículo da cidade: educação infantil*. São Paulo: SME/COPEP, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Currículo integrador da infância paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SANTOS, Milton. *Técnica espaço tempo-globalização e meio técnico científico internacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAURA, Soraia Chung. Culturas populares, brincar e Conhecer-se. In: MEIRELLES, Renata (org.). *Territórios do brincar: diálogos com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

SILVA, Dilma Ângela. *Andarilhar e perceber a cidade com as crianças da educação infantil: cortejo, arte e mediação cultural*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Crianças em um mundo urbano*. New York: Unicef, 2012. Disponível em:

http://prattein.com.br/home/images/stories/Direitos_da_Criana_e_do_Adolescente/Rel_UNICEF_2012.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

* **Dilma Angela da Silva** possui graduação em Geografia e Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nas infâncias e formação de professores tendo como foco a articulação do Projeto Político-Pedagógico no coletivo da escola em diálogo com o Território. Atualmente, é Coordenadora Pedagógica na EMEI Monteiro Lobato que compõe juntamente com as demais EMEIs da região central o Território Educativo das Travessias. Integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural (GPeMC) sob a liderança de Mirian Celeste Martins. E-mail: dilmangel5@gmail.com

CRIANÇAS PELA CIDADE: CIDADANIA, POÉTICA E RESISTÊNCIA

*Vanessa de Oliveira Santos**

*Ab, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem: violência, drogas...
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas? Da polícia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua
às crianças ou devolver as crianças às ruas;
ficariam, ambas, muito alegres.
Paulo Freire*

Sair com crianças pelas ruas da cidade sempre se fez um desafio gigantesco, principalmente pelo fato de encararmos a cidade como um ambiente hostil e perigoso para elas. No centro de São Paulo, essa também era uma realidade, por ser uma região onde se concentra a maior parte das atividades comerciais, financeiras e relações de trabalho/emprego. Sua parte histórica passou por um processo de esvaziamento e degradação, em meados da década de 1930 (GOULART, 2008), fazendo com que ele fosse considerado perigoso, de trabalho, de passagem e que só poderia ser ocupado por determinados grupos sociais num processo de segregação social e espacial. Políticas públicas de revitalização do centro de São Paulo foram necessárias para reverter essa visão pessimista do local que deu origem à cidade. Para tanto, formar parcerias entre educação e cultura foram primordiais para que o centro pudesse ser considerado parte efetiva da cidade, que as pessoas pudessem usufruir de todas as vivências possíveis, sentindo-se parte dela, como um cidadão que cuida e interfere diariamente nesse espaço, criando vínculos com esse território.

A EMEI Gabriel Prestes está situada no centro da cidade de São Paulo, na região da Consolação, próxima a equipamentos culturais importantíssimos para a cidade e para o estado de São Paulo e aos principais modais de transporte. Ela é composta por quatro salas de aula, com cerca de 25 e 35 alunos cada, atendendo em dois turnos: manhã e tarde. Nosso público é composto por filhos de migrantes, imigrantes, trabalhadores da região central, crianças em abrigos ou ocupações pelas frentes de moradia. Também há os que moram na região, quer seja por moradia própria ou comissionada, no caso dos porteiros e zeladores dos prédios do bairro.

O ambiente escolar é riquíssimo e vasto, propiciando vivências diversas, respeitando a diversidade e explorando o território como fonte de aprendizagem para as crianças. Há duas áreas externas grandes que permitem às crianças o livre brincar. Uma delas está diretamente ligada ao Museu da Cidade Chácara Lane por uma escada¹⁰⁷, construída por Camilla Gross, alterando esses limites físicos entre escola e museu e, metaforicamente, entre cultura e educação. Tal iniciativa nos proporcionou livre acesso e parceria com o espaço físico do museu e promoveu uma conversa mais próxima com seu setor educativo que planeja conosco visitações às exposições que são realizadas lá ou para a utilização do espaço para fins pedagógicos promovidos pelas professoras da escola. Essa obra de arte, mesmo que não pensada conjuntamente conosco, captou o que pretendemos com nosso trabalho: ultrapassar os muros da escola para a formação integral de meninos e meninas.

Como escola, sempre saíamos com as crianças para os equipamentos culturais do entorno, com saídas pontuais e bem próximas à escola, entendendo a importância da exploração dos equipamentos culturais como complementação do trabalho pedagógico, mas tendo em vista essa visão pessimista da cidade, além da falta de funcionários e funcionárias que pudessem nos acompanhar e garantir a segurança do grupo de crianças e da professora regente da turma. Porém, a partir de 2014, essas saídas tiveram um novo significado. Continuávamos com medo, mas dessa vez tínhamos a presença de um parceiro que nos ajudou a pensar sobre outra ótica, convidando as famílias para participar dessas saídas e a construir uma rede de voluntários e voluntárias que poderiam garantir a segurança das crianças nesse território.

Começamos a utilizar a cidade como extensão da escola e como ato de resistência. Extensão da escola, pois o conhecimento e aprendizado estão em todos os lugares em que interagimos. Resistência, pois as crianças e nossa escola também – ironicamente pela localização em que estamos – somos invisibilizadas na cidade. No início dos anos 2000, nossa escola foi fechada e entregue à uma escola particular vizinha que reivindicou a posse do terreno. Um terreno de disputa judicial entre a prefeitura e a rede particular que tem, praticamente, todo o quarteirão em seu domínio. Como resistência, mostramos que estamos nesse espaço, com atuação e participação efetiva e significativa para o território e a comunidade, o que nos garante a permanência nesse lugar.

¹⁰⁷ Para maiores informações, acesse: <https://premio-select.com.br/o-artista-formador-carmela-gross/>



Figura 1 – Saída das crianças da tarde em cortejo pela cidade. Projeto São Paulo de Piratininga. Esse registro nos mostra a alegria e a realização das crianças em ocuparem as ruas do centro de São Paulo. Fonte: <https://criativosdaescola.com.br/ruas-cheias-de-criancas/>

Recebemos o grupo Entusiasmo¹⁰⁸, composto por 5 jovens (André Gravatá, Anielle Guedes, Antonio Sagrado Lovato, Daniel Ianae e Natália Menhem), ávidos por transformação e por criarem um movimento em que a educação fosse o foco principal. Após observarem nossos trajetos pela cidade, propuseram a construção de uma virada, aos moldes da Virada Cultural, mas a educação seria a estrela do evento. A proposta de construirmos juntos a Virada Educação¹⁰⁹, numa crescente integração entre as escolas para uma proposta mais coletiva e poética, foi um desafio, afinal o individualismo é uma das marcas da ideologia liberal e que impregna a sociedade e seus aparelhos.

Para pensar em construir um evento dessa magnitude, precisaria ter a certeza do poder transformador da educação e de integração entre os diversos atores sociais e, ao mesmo tempo, apostar no potencial dos coletivos. Muitos encontros, reuniões e discussões foram necessários para que esse evento se concretizasse, para que alinhássemos concepções, revíssemos práticas e medos. Primeiro, nasceram os cafés com poesia nos dias da família na escola, quando educadores, crianças e seus familiares planejavam o que seria feito nesses encontros, consolidando a parceria tão necessária e desejada na educação. O segundo passo foram os cortejos poéticos pela cidade, para mostrar que a educação pulsa e acontece no centro de São Paulo e nada melhor para isso do que caminhar com as crianças pelas ruas da capital.

¹⁰⁸ Para mais informações e histórico completo, visite a página: http://viradaeducacao.me/arquivos/livreto_virada_educacao_movimento_entusiasmo.pdf.

¹⁰⁹ Para saber mais, acesse: <http://viradaeducacao.me/historia>



Figura 2 – Encontro das quatro EMEIs do Centro após o cortejo, na Biblioteca Monteiro Lobato.
Fonte: arquivo EMEI Gabriel Prestes.

No primeiro cortejo poético, a possibilidade de estar na cidade, mostrando suas pesquisas e seus corpos, deixou as crianças eufóricas e certas de estarem ocupando um lugar que já deveria ser delas: as ruas. Ser e estar na cidade são imperativos para que as crianças sejam vistas, ouvidas, reconhecidas e respeitadas, como cidadãos de direitos que são. Os cortejos pela cidade conseguiram reunir as quatro escolas do centro, pela primeira vez, numa travessia em que o encontro seria na Biblioteca Monteiro Lobato, onde as crianças tiveram visibilidade, marcaram sua presença pelas ruas e encantaram os cidadãos que estavam pelo trajeto realizado. Lotamos o vão da biblioteca para compartilharmos saberes, para ocuparmos outros espaços educativos, para formarmos uma parceria bonita entre as quatro escolas e este parceiro do território.

Essa iniciativa fez com que o que já sabíamos, na teoria, pudesse ser vivenciado na prática:

1. A criança pequena é protagonista do seu conhecimento e que não há nada que uma criança não possa realizar, desde que tenha orientação, vivências diversas e supervisão de adultos e adultas. Portanto, sua capacidade criativa é infinita;
2. A cidade tem muito conhecimento por suas ruas, seus equipamentos culturais, suas relações com adultos, adultas e crianças. Dessa forma, a cidade também é educativa, bastando mapear os potenciais educativos existentes no território ao qual a escola faz parte e conectá-los aos conhecimentos construídos na escola;
3. A criança ainda não tem seu espaço reconhecido na cidade, por isso as saídas com elas se tornam tão importantes para reconhecê-las como parte integrante do

território. Quando as crianças estão na rua, as pessoas precisam enxergá-las e se planejarem para recebê-las. Elas deixam os ambientes mais bonitos, divertidos, criativos e interessantes;

4. A cidade não está preparada para receber as crianças. Isso se deve ao fato do confinamento das crianças a espaços “permitidos” a elas, como escolas e parques. Estar com as crianças andando pela cidade explicita a existência delas e seu papel de cidadãos numa cidade pensada para os carros e adultos.

Vivenciamos, diariamente, a invisibilidade da criança num espaço construído pela lógica do trabalho, da passagem, da ideia de perigo que o “centro da cidade” traz. Os semáforos de pedestres têm seu temporizador pensado numa travessia feita por adultos apressados para chegarem em seu trabalho, retornarem do almoço ou voltarem para suas casas. As travessias de pedestres, sinalizadas somente com a faixa pintada no chão, não têm prioridade numa lógica de trânsito pensada em priorizar os carros, ainda mais quando são crianças realizando tal travessia. As pessoas que circulam pela cidade, sempre estão apressadas, sentem-se incomodadas com o andar tranquilo e curioso das crianças, questionando o porquê de elas estarem naquele ambiente, como se não tivessem direito à cidade tanto quanto os adultos têm, como se ser cidadão fosse uma qualidade atribuída somente aos adultos da cidade!

A vivência de ser e estar com crianças pela cidade nos fez aprender algumas coisas:

1. Que a participação efetiva das famílias na escola, planejando junto com as educadoras, muda a visão histórica de que “pai e mãe” só vêm para criticar o trabalho realizado ou fiscalizar a postura dos educadores com seus filhos. Essa participação permitiu uma maior confiança e parceria entre educadoras e famílias, integrando-as aos processos vividos na escola, muitas vezes tornando-os “coeducadores”, que vivenciam as relações dentro da escola e percebem o quanto são complexas e simples, ao mesmo tempo, e que o diálogo é a base da relação de confiança entre crianças e adultos;
2. Reconhecer que, mesmo se as ruas e o centro da cidade fossem potencialmente perigosos, não poderíamos continuar enclausurados no espaço escolar, pois perderíamos a oportunidade de aprender pela e na cidade, além de não promover a reflexão sobre como a cidade pode se tornar mais acolhedora aos pequenos;
3. Que o aprendizado na cidade vai além do que planejamos previamente com as saídas, pois as interações vividas durante o trajeto constroem experiências ricas e ampliam o repertório das crianças para a roda de conversa, por exemplo, o

questionamento sobre o cansaço vivido pelos trabalhadores ao observar uma pessoa dormindo nos bancos do metrô;

4. Que a intersectorialidade, tão falada e desejada, é muito difícil de se efetivar, principalmente pela falta de articulação e burocracia demasiada. Para pensar uma educação integral, a intersectorialidade é um dos fatores preponderantes para o sucesso ou fracasso dessa proposta de educação mais contextualizada e centrada no indivíduo.



Figura 3 – Comunidade envolvida nos cortejos.
Fonte: Arquivo interno EMEI Gabriel Prestes.

Após as constatações acima, sentimos a necessidade de estudar a Carta das Cidades¹¹⁰, documento no qual as cidades signatárias se comprometiam a promover a formação integral de seus cidadãos, por meio das instituições educacionais formais, não formais e informais, e a garantirem o direito à educação e à formação integral dos indivíduos, uma vez que a cidade de São Paulo foi uma das signatárias desse documento (BARCELONA, 1990). Entendemos que nosso papel era muito maior e que precisávamos ser e estar nesse território, que precisávamos nos unir com as demais escolas do território, trazer as famílias para o trabalho pedagógico, e que a escola precisa estar integrada à cidade, interdependente do território ao qual faz parte, numa perspectiva de educação integral.

Ser e estar na cidade é entender que a escola e cidade não estão fechadas em si, mas que mantêm relações com o território e com os indivíduos que dividem esse mesmo espaço. Que as ações vão muito além da visitação dos espaços culturais da cidade, de forma pontual, e perceber a relação que a cidade mantém com seus cidadãos, os problemas que ela tem, propor mudanças, construir relações sólidas, estar comprometido com a formação integral dos indivíduos, trazer

¹¹⁰ Carta das cidades Educadoras (carta inicial). Barcelona, nov. 1990. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: ago. 2020.

marcas da cidade para a escola e deixar marcas da escola na cidade, de forma intencional e responsável, numa perspectiva de cidade educadora e de territórios educativos.



Figura 3 – Moradores e trabalhadores da região central atraídos pelo cortejo das crianças.
Fonte: arquivo pessoal

Para Helena Singer (2015), território educativo é um lugar que atende a quatro requisitos: possui um projeto educativo para o território criado pelas pessoas daquele espaço; agrega escolas que reconhecem seu papel transformador e que entendem a cidade como espaço de aprendizado; multiplica as oportunidades educativas para todas as idades; articula diferentes setores – educação, saúde, cultura, assistência social – em prol do desenvolvimento local e dos indivíduos. Ele faz as pessoas pensarem sobre o papel que a escola pode desempenhar no território e na comunidade em que ela está inserida, além de promover experiências educativas que criam possibilidades para as relações internas e externas, proporcionando a transformação do lugar onde estão. E foi assim que nasceu o território educativo das travessias.

O território educativo das travessias ganhou esse nome devido ao trabalho realizado pelas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) do centro – Armando de Arruda Pereira, Monteiro Lobato, Patrícia Galvão e Gabriel Prestes – onde as educadoras e suas crianças realizam travessias pela cidade para conhecer/aprender com o território e para reconhecer/interligar uma EMEI à outra, integrando-as e ampliando a rede de amigos das crianças e os potenciais educativos desse território compartilhado entre elas.

Além disso, as quatro EMEIs do centro estão desenvolvendo atividades conjuntas, tanto pedagógicas quanto administrativas, como: Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)¹¹¹ coletiva, reuniões de Conselho de Escola unificadas, cortejos e caminhadas pela paz,

¹¹¹ É o momento, dentro da jornada de trabalho, para formação dos educadores.

participando de formações junto com a Escola do Parlamento e Cidade Escola Aprendiz para pensar na construção de um Projeto Político-Pedagógico unificado, tendo em vista esse esforço em manter uma agenda única de formação e em construir uma prática pedagógica emancipadora e promotora da formação integral de meninos e meninas.

Os cortejos realizados, anualmente, são oportunidades para as crianças ocuparem a cidade, junto com suas famílias e demais escolas do centro, deixando claro que elas existem e resistem. São ocupações da cidade, em que crianças, famílias, educadoras e EMEIs do território saem pela cidade em defesa de alguma demanda: a não transferência do Parque Augusta para a iniciativa privada; a defesa da existência de crianças pela cidade, com o mote “Criança na área”, que virou tema da Virada Educação de 2019, entre outras iniciativas.

A cidade, mais cinza do que nunca, precisa se humanizar. Para isso, nada melhor do que as crianças estarem pela e na cidade, seja andando, brincando, observando... A criança, saindo do ambiente escolar e explorando as ruas e os equipamentos culturais, humaniza a cidade, torna o dia dos pedestres, moradores e motoristas mais colorido, divertido e feliz, colocando um sorriso no rosto daquele que observa a infância interferindo na cidade.



Figura 4 – Registro feito por um pedestre enquanto as crianças esperavam o semáforo de pedestres liberar a travessia.

Fonte: Mariana Fernandes Pinto

Assim, as saídas são planejadas, dentro do contexto de cada turma e de cada percurso vivido pelo grupo de crianças e educadoras, como extensão da sala de aula. Os equipamentos culturais são aportes ao trabalho realizado na escola ou são geradores de trabalho e problematização em sala de aula. Utilizar a própria cidade, com sua arquitetura, seus registros históricos, seus equipamentos culturais, seus registros artísticos espalhados pelas paredes da

cidade, esta em que as crianças estão permeadas e inseridas diariamente, como instrumentos educacionais, mostrando como ela pode nos ensinar com os registros deixados pela e na sociedade, tendo a arte como eixo norteador desses questionamentos e/ou observações realizadas pelas crianças. Permitindo, por meio dessas vivências, conhecer o entorno e/ou onde os colegas da turma moram, conhecer as escolas vizinhas, que as crianças ampliem seu repertório de localização e observação do ambiente em que vive, tentando identificar durante o trajeto marcas artísticas que expressam a cultura local e/ou os conhecimentos construídos durante o trabalho com a turma, bem como identificar questões referentes à cidadania, ao direito à moradia, à acessibilidade, à sustentabilidade, aos direitos humanos, à mobilidade urbana, entre outros.



Figura 5 – Ocupando a Biblioteca Mario de Andrade.
Fonte: Naime Silva.

As saídas também representam a resistência das infâncias, num espaço que, inicialmente, não foi pensado e preparado para acolher as crianças. Muitas vezes, enfrentamos momentos difíceis ao ocupar determinados espaços, recebendo críticas quanto ao lugar apropriado – segundo a visão dos críticos em questão – para as crianças frequentarem, como se só a dita “escolinha” fosse o espaço permitido para elas estarem. Isso nos revela a visão adultocêntrica da cidade e a dificuldade em colocar em prática a Carta das Cidades Educadoras: semáforos que têm pouco tempo destinado às travessias; bibliotecas sem sensibilidade para entender que crianças também são cidadãs e consumidoras de livros; transporte público que se recusa a aceitar a presença de crianças pequenas, sugerindo o uso de ônibus fretado para que elas cheguem ao destino desejado...

Embora uma das metas do Currículo da Cidade para Educação Infantil seja “Proporcionar o acesso universal, particularmente a crianças, a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes” (SÃO PAULO, 2019), observamos que nem sempre essa é uma realidade, principalmente pela falta de articulação e/ou intersetorialidade das ações para

promover uma cidade educadora de fato. Os modais de transporte não foram alertados da possibilidade de transporte de crianças pequenas junto com seu grupo escolar; os equipamentos culturais não estão preparados para receber crianças pequenas, e seus educadores e educadoras não têm linguagem acessível aos pequenos; os pedestres e/ou trabalhadores e trabalhadoras não entendem que a rua, a escada rolante, o vagão do metrô, a faixa de pedestre, a calçada, entre outros também são direito da criança. Por isso, é tão importante circular com as crianças por esses espaços, seja para garantia de direitos, pela efetivação da legislação vigente, pelo cumprimento do compromisso assinado pela Prefeitura de São Paulo na Carta das Cidades, pela problematização dos espaços ditos “para crianças” ou mesmo para se fazer presente nesses espaços, mostrando que todos são cidadãos, crianças ou adultos, todos têm os mesmos direitos de ser e estar na cidade.

Ser e estar na cidade também implicam a luta por direitos e correção de injustiças. A resistência mais efetiva que tivemos foi a luta contra o fechamento da nossa escola, por um projeto de lei sancionado pelo Prefeito em 19 de outubro de 2019, que autorizava a venda de terrenos para a iniciativa privada. O projeto de lei de número 611/2018 fazia parte do Plano Municipal de Desestatização em que, originalmente, só havia sete áreas, mas um substitutivo apresentado no dia 16 de outubro adicionava mais trinta e quatro terrenos e o da nossa escola estava nessa lista¹¹². Esse movimento de articulação com as famílias, crianças, educadoras e demais escolas parceiras do território consolidou as práticas cidadãs que o trabalho com território almeja alcançar.



Figura 6 – Crianças, na entrada do prédio da prefeitura, aguardando para falar com o secretário adjunto.
Fonte: Tatiana Mohr.

¹¹² Para mais informações: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/covas-sanciona-lei-que-inclui-escolas-em-venda-de-41-terrenos-em-sp-19102019>. Acesso em: ago. 2020.

O projeto “Territórios Educativos” em nossa escola tem como fundamento a utilização da cidade como espaço integrador de conhecimento, de efetivação da cidadania e participação social, por meio de visitas a equipamentos públicos, pesquisas sobre cultura popular, demandas trazidas pelas crianças e suas famílias, resultando no desejo de realizar também visitas às residências das crianças, para ouvir suas histórias e vivenciar suas culturas. A ação proporciona o fazer educativo integrado aos afetos e ao descobrimento de novas possibilidades de ser e estar na cidade, valorizando a escuta das demandas da criança e criar situações em que ela, na interação com os parceiros e nas atividades socioculturais propostas, possa desenvolver sua autonomia e seu protagonismo, possa pensar sobre as problemáticas sociais e como pode mudar as situações identificadas, construindo e reconstruindo seus conhecimentos, buscando marcas deixadas nas ruas e paredes da cidade e deixando marcas nos trajetos percorridos com um alerta: há crianças na área!



Figura 7 – Marca deixada pelas crianças nas ruas do centro de São Paulo, funcionando como um aviso da presença de crianças pelo território.
Fonte: arquivo pessoal.

A marca “criança na área” foi criada pela turma do Infantil II D, da EMEI Gabriel Prestes no ano de 2018, com a técnica de estêncil, para mapear os trajetos realizados por ela em suas travessias ou seus cortejos. A marca é feita pelas próprias crianças no chão, em local escolhido por elas durante o trajeto, mostrando às pessoas que por ali passarem que há crianças nesse território, além de transformar o caminho marcado em território de afeto e identificação, com significado e significância para as crianças que a fizeram e para as crianças que veem a marca e conseguem identificar que algum grupamento de crianças passou por aquele lugar.

Como forma de estimular as demais EMEIs a explorarem o território, mapearem suas saídas e ampliarem a rede de travessias, a marca foi confeccionada em MDF para ser dada de presente às escolas do entorno ou para aquelas que fossemos conhecer (como a EMEI Dona Ana Rosa de Araújo – DRE Ipiranga – e a EMEI Dona Leopoldina – DRE Pirituba) a convite

ou a pedido. Cada escola/turma presenteada tem de escolher uma cor para identificar seus trajetos. Assim, as crianças que encontrarem a marca no chão logo identificarão que há crianças realizando travessias pela cidade e que cada cor representa uma escola diferente. Essa ação permitiu que as crianças se reconhecessem pela cidade, descobrissem que há mais crianças espalhadas na cidade e ficassem curiosas em descobrir qual grupo de crianças fez determinada marca no chão.

Nesse sentido, território para nós está no sentido definido por Milton Santos (1999). Aquele atrelado à história do local e daqueles que vivem e se relacionam nesse território. Ele só é porque somos parte dele, construímos significado e significância por meio das nossas relações e interações com esse território. Para tanto, precisamos que as crianças estejam pelas ruas, observando, interagindo, problematizando, refletindo, identificando problemas e propondo soluções, e isso só é possível, como diria Paulo Freire, devolvendo as crianças à cidade!



Figura 8 – Crianças entregando a placa "Criança na área" e explicando sobre seu uso.

Para que a cidade seja devolvida às crianças, seriam necessárias algumas mudanças de paradigma: os semáforos deveriam ser temporizados pelo tempo realizado pelas crianças na travessia; os motoristas de ônibus deveriam estar preparados para a chegada de crianças pequenas, em grupos, para o embarque, bem como o metrô que deveria ampliar o tempo de abertura e fechamento das portas; os adultos deveriam entender que as crianças têm tanto direito à cidade, aos modais de transporte, aos equipamentos culturais, entre outros, quanto eles e lutarem para que esse direito seja garantido e efetivado; prefeitos e vereadores deveriam pensar em políticas públicas que acolhem e protegem a infância na cidade, ampliando áreas verdes, criando mais parques, efetivando a intersetorialidade, adequando o transporte para recebê-las, entre outras ações.

Como escola, ser e estar na cidade são nossa forma de mostrar ao poder público e à sociedade que as crianças existem e resistem, que são cidadãs de direitos desde o momento de seu nascimento. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa

humana ” (BRASIL, 1990) sendo obrigação de todos proteger, cuidar e preparar o ambiente para recebê-las com qualidade, segurança, respeito e afeto, garantindo seu acesso à cultura, educação, saúde, assistência social, ao lazer e à cultura de forma planejada, acessível e adequada a essa faixa etária tão especial e particular no desenvolvimento do ser humano. Devolvendo a cidade às crianças, toda a sociedade ganha, pois ela se tornará mais humana, acessível, colorida e respeitará seus cidadãos, tornando-se uma cidade de todos para todos.

Referências

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: set. 2020.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. 2004. Disponível em: <https://cidadeseeducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

GOULART, Ana Beatriz. *Centro SP: uma sala de aula*. São Paulo: Peirópolis: Casa Redonda Produções Culturais, 2008. p. 22.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *GEOgraphia*, v. 1, n. 1, 1999.

SÃO PAULO (Município). Projeto de Lei executivo nº 611 de 21 de novembro de 2018. Dispõe sobre a desestatização dos bens municipais que especifica, no âmbito do Plano Municipal de Desestatização, e estabelece providências correlatas. *Diário Oficial da Cidade*, p. 103, 22 nov. 2018. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/projeto-de-lei-executivo-611-de-21-de-novembro-de-2018>. Acesso em: set. 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: educação infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SINGER, Helena (org.). *Territórios educativos: experiências em diálogo com o bairro-escola*. v. 1-2. São Paulo: Moderna, 2015.

* **Vanessa de Oliveira Santos** é graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, pós-graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário SENAC e em Legislação, Território e Gestão Democrática da Cidade pela Escola do Parlamento da Câmara Municipal. Ganhadora do 3º prêmio Territórios Educativos do Instituto Tomie Ohtake. Professora Destaque da Prefeitura de São Paulo em 2019. Professora da EMEI Gabriel Prestes.

É POSSÍVEL ASSOCIAR INFÂNCIA E DITADURA?

*Maria Amélia de Almeida Teles (Amelinha Teles)**

No Brasil, quase nunca falamos de ditadura e infância. E, quando falamos de ditadura, são lembradas as pessoas adultas, homens, brancos, barbudos, estudantes, guerrilheiros e sindicalistas. No entanto, não foram apenas estes grupos que foram perseguidos e massacrados. Perseguiram muito mais gente: indígenas, população do campo, das periferias, das favelas, população negra e tantos outros setores populares. As mulheres compunham, é claro, todos estes segmentos e também foram atingidas. Há muitos casos de mulheres que foram torturadas, estupradas, submetidas à violência sexual, por serem mulheres. Foram torturadas mesmo estando grávidas. Algumas foram submetidas a abortamentos forçados sob tortura. Outras tiveram suas crianças em cativeiros.

Nos anos de 1950/1960, os Estados Unidos disseminaram a ideia de que a grande ameaça mundial era o “comunismo”. Representava um perigo para os países, seus povos e suas famílias. Criaram, então, a Guerra Fria. O “inimigo interno” estaria entre os movimentos sociais e populares como o de trabalhadores/as, camponeses/as, estudantes, professores/as, intelectuais, artistas, dentre tantos outros. Com base na doutrina de Segurança Nacional, criada pela Escola Superior de Guerra (ESG) após a 2ª Guerra Mundial, impulsionaram estratégias de guerra. O golpe militar de 1964, no Brasil, instaurou a ditadura que durou até 1985, quando, então, adotou-se um governo civil. A estratégia política, coordenada por diversos órgãos públicos vinculados diretamente ao gabinete da Presidência da República, como o Serviço Nacional de Informações (SNI) ou ainda o mais secreto, à época, Centro de Informações do Exército (CIE), era de classificar qualquer ato de contestação e protesto como “subversão” ou “terrorismo”, o que justificava o recrudescimento de medidas repressivas diversas, até as mais violentas. O uso da tortura, do assassinato e do desaparecimento forçado tornou-se uma política institucionalizada. Qualquer pessoa do povo podia ser considerada “inimigo interno”. Assim foram perseguidas, sequestradas, torturadas, assassinadas e desaparecidas milhares de pessoas. Outras tantas foram banidas ou seguiram para o exílio. “Brasil Nunca Mais”, nome do projeto que pesquisou processos da Justiça Militar que chegaram ao Superior Tribunal Militar (STM), revelou que das pessoas civis processadas, 12% eram mulheres. Dos 7.367 militantes políticos processados, 38,9% eram jovens com menos de 25 anos de idade e alguns tinham menos de 18 anos.

A ditadura militar brasileira criou um sistema repressivo com objetivo de controlar todas as pessoas que viviam no país e até algumas que estavam fora. A proposta era proibir, punir e erradicar qualquer atividade política vinda das camadas populares, de intelectuais, artistas, sindicalistas e demais setores. A ideia dos militares sobre atividades políticas era tudo que não fosse do agrado deles. Eles incluíam no rol dos “inimigos da pátria”, “subversivos”, “terroristas” e as crianças cujos pais eram militantes ou simpatizantes de organizações políticas clandestinas ou que, simplesmente, não concordavam com a ditadura.

O Direito tem como princípio declarar “toda pessoa inocente até que se prove o contrário”. Na ditadura, esta ideia foi invertida: “toda pessoa é culpada até que se prove o contrário”. O que tornou seu aparato repressivo um instrumento de “terrorismo de estado”, cujo modelo foi exportado para os demais países do cone sul.

Usou estratégias de censura e controle geral da população, por meio dos serviços de informação e da ação dos aparatos repressivos. A censura se estabeleceu desde os primeiros dias da ditadura, quando as pessoas eram sequestradas, e os militares e a imprensa escrita ou falada não informavam se estavam presas, onde estariam etc. Em seguida, passaram a fazer listas de nomes de pessoas proibidas de terem acesso ao trabalho e às atividades públicas, prendiam, mandavam as empresas demitir funcionárias e funcionários que tivessem qualquer postura solidária.

A censura se estendeu às mais diversas áreas como política, economia, saúde, música, teatro, novelas. As crianças foram severamente atingidas pela censura. Nos anos iniciais de 1970, a ditadura censurou e impediu que fossem veiculadas notícias sobre uma epidemia de meningite meningocócica para não ter que assumir o fato de que o país estava despreparado para enfrentar o crescente número de casos e não tinha capacidade de importar, em curto prazo, a quantidade de doses de vacinas necessárias. Esta doença atingiu de forma massiva as crianças pequenas. Quantas destas crianças morreram porque suas famílias não receberam nenhuma orientação e informação a respeito da meningite? Até hoje, não se sabe ao certo o número de crianças atingidas, devido à total censura e falta de registro dos casos da doença. No entanto, pode-se imaginar que, provavelmente, eram crianças negras, pobres, periféricas que não receberam tratamento, nem receberam a vacina. E muitas delas chegaram a óbito.

Com essas ações políticas repressivas, milhares e milhares de pessoas tiveram seus direitos violados e foram atingidas em sua dignidade e autoestima. Até hoje não há dados, nem estimativa sobre o número de pessoas sequestradas e levadas para os centros de tortura e

exterminio, os denominados DOI-Codis. Nem todas as pessoas foram formalmente processadas.

Há pessoas que foram condenadas à morte, dentro do aparato repressivo, torturadas e estupradas e, sumariamente, executadas, sem terem sido sequer indiciadas ou terem sido apresentadas diante de um tribunal. Há pessoas que foram colocadas fora da prisão, sem nenhum processo, mesmo que tenham sido torturadas e ameaçadas de morte.

As crianças brasileiras sequestradas pela repressão política foram tratadas como “inimigas do estado”, mesmo antes de aprenderem a falar, a andar. Algumas sofreram tortura antes de nascer porque suas mães estavam grávidas quando foram sequestradas e levadas para o DOI-Codi. Outras foram obrigadas a assistir as torturas infligidas aos seus pais, em particular às suas mães. Não foram processadas, nem incorporadas aos processos judiciais que se instalaram na justiça militar. Não houve uma autoridade da justiça sequer que requeresse a apuração da existência de mulheres grávidas, bebês e crianças no aparato repressivo, que sofreram toda sorte de insegurança e terror. Mesmo que suas mães e seus pais tenham denunciado ao juiz que suas crianças estiveram sequestradas, em centros clandestinos da repressão. Nenhuma providência foi tomada até os dias de hoje. É uma dívida do Estado para com gerações de brasileiros.

O Projeto Brasil Nunca Mais editou uma publicação com trechos dos depoimentos de mulheres e homens com denúncias das prisões de crianças e adolescentes e que constam dos autos de processos da Justiça Militar, no período de 1969 a 1974. Aqui trago alguns para mostrar que a violação dos direitos das crianças era de conhecimento das autoridades judiciárias e que mesmo assim não foram tomadas as medidas cabíveis.

Ao depor como testemunha na Justiça Militar do Ceará, a camponesa Maria José de Souza Barros, de Japuará, contou, em 1973:

[...] e ainda levaram seu filho para o mato, judiaram com o mesmo, com a finalidade de dar conta de seu marido; que o menino se chama Francisco de Souza Barros e tem a idade de nove anos; que a polícia levou o menino às cinco horas da tarde e somente voltou com ele às duas da madrugada mais ou menos; [...].

A professora Maria Madalena Prata Soares, 26 anos, esposa do estudante José Carlos Novaes da Mata Machado, morto pelos órgãos de segurança, narrou ao Conselho da Auditoria Militar de Minas Gerais, em 1973:

[...] que foi presa no dia 21.10.73, juntamente com seu filho menor Eduardo, de 4 anos de idade; que o motivo da prisão era que a interroganda desse o paradeiro de seu esposo; que, durante 3 dias, em Belo Horizonte, foi pressionada (para dizer) onde estava José Carlos, da seguinte maneira: que, se

não falasse, seu filho seria jogado do 20 andar, e isso durou 3 dias, [...]; que na última noite que seu filho passou consigo, já estava bastante traumatizado, pois ele não conseguia entender porque estava preso e pedia para ela, interroganda, para não dormir, para ver a hora que o soldado viria buscá-los; [...] ele não consegue entender o motivo do desaparecimento meu e de José Carlos; que o menino está traumatizado, com sentimento de abandono; [...].

Ao depor no Rio, em 1969, declara o carpinteiro paranaense Milton Gaia Leite, 30 anos: [...] foi preso e torturado com tentativa de estupro, inclusive os seus filhos e esposa, tendo os filhos de cinco anos e sete (sido) presos, não só no Paraná, e aqui (também); [...].

Em São Paulo, a estudante Lára Ackselrud de Seixas, de 23 anos, viu seu irmão menor, com evidentes sinais de torturas, ser levado à sua casa pela polícia, conforme narrou em seu depoimento, em 1972: [...] “alguns seres” que invadiram a casa, passando a agredi-la e aos demais, derrubando tudo, estando seu irmão, na ocasião, ensanguentado, mancando e algemado, tendo ele apenas 16 anos de idade; [...].

Algumas crianças foram interrogadas, no intuito de se obter delas informações que viessem a comprometer seus pais. O ex-deputado federal Diógenes Arruda Câmara denunciou, em seu depoimento, em 1970, o que ocorreu à filha de seu companheiro de cárcere, o advogado Antônio Expedito Carvalho:

[...] ameaçaram torturar a única filha, de nome Cristina, com dez anos de idade, na presença do pai; ainda assim, não intimidaram o advogado, mas, de qualquer maneira, foram ouvir a menor e, evidentemente, esta nada tinha para dizer, embora as ameaças feitas – inúteis, por se tratar de uma inocente que, jamais, é óbvio, poderia saber de alguma coisa.

Ao prenderem, em São Paulo, em 24 de junho de 1964, o publicitário José Leão de Carvalho, não pouparam seus filhos mais novos: [...] fazendo ameaças aos seus filhos menores, do que resultou, inclusive, a necessidade de tratamento médico-psiquiátrico no menino Sérgio, então com três anos de idade; [...].

Na tentativa de fazerem falar o motorista César Augusto Teles, de 29 anos, e sua esposa, presa em São Paulo em 28 de dezembro de 1972, os agentes do DOI-Codi buscaram em casa os filhos menores deles e os levaram àquela dependência policial-militar, onde viram seus pais marcados pelas sevícias sofridas:

Na tarde desse dia, por volta das 7 horas, foram trazidos sequestrados, também para a OBAN, meus dois filhos, Janaina de Almeida Teles, de 5 anos, e Edson Luiz de Almeida Teles, de 4 anos, quando fomos mostrados a eles com as vestes rasgadas, sujos, pálidos, cobertos de hematomas. [...] Sofremos ameaças por algumas horas de que nossos filhos seriam molestados.

A companheira de César, professora Maria Amélia de Almeida Teles, também denunciou no mesmo processo: [...] que, inclusive, ameaçaram de tortura seus dois filhos; que torturaram seu marido também; que seu marido foi obrigado a assistir todas as torturas que fizeram consigo; que também sua irmã foi obrigada a assistir suas torturas; [...].

A semelhante constrangimento foram submetidos os filhos do ferroviário aposentado João Farias de Souza, 65 anos, ao ser preso em Fortaleza, em 1964:

[...] deveria declarar tudo quanto ele soubesse, sob pena de, se assim não o fizesse, ele (promotor) tinha autoridade para prender toda a sua família; que, no dia em que fizeram busca em sua residência, a polícia havia levado dois de seus filhos, permanecendo naquela repartição até a hora em que o interrogado voltou à sua residência.

No Rio de Janeiro, consta no depoimento prestado, em 1970, pela operária Maria Eloídia Alencar, de 38 anos: [...] que a altas horas da noite foi levada à sua residência; que a porta foi arrombada e a depoente entrou acompanhada desses homens e, lá, foi novamente espancada; [...] que prenderam e espancaram o filho da depoente; [...].

Também o radiotécnico Newton Cândido, de 40 anos, denunciou na Justiça Militar em São Paulo, em 1977: [...] que, em São Paulo, foi, juntamente com sua esposa e filhos, torturado; [...].

A verdade é que as crianças não só foram sequestradas, muitas nasceram nas prisões e até em campos de concentração, como as crianças, filhas de guerrilheiros. Outras nasceram no exílio. A guerrilha do Araguaia, localizada na região sul do estado do Pará, durou de 1972 a 1975, quando, então, todos guerrilheiros e guerrilheiras, que sobreviveram aos ataques militares, foram, finalmente, capturados/as, levados/as aos campos de concentração, muitos/as torturados/as por um longo período, para depois de, totalmente dominados/as, serem executados/as. Seus corpos não foram entregues aos familiares e até hoje são desaparecidos/as políticos/as.

Crimeia Alice Schmidt de Almeida (1946 -), sequestrada grávida de 8 meses, sofreu torturas, violência sexual e outras, teve seu filho, João Carlos, na prisão, em 13 de fevereiro de 1973. Seu pai, André Grabois (1946-1973), é um dos guerrilheiros desaparecidos do Araguaia. Ela sempre fala, quando lhe é perguntada sobre sua gravidez na clandestinidade e sob a brutal repressão: “À ameaça de morte, podemos responder com uma nova vida...”.

A guerrilha do Araguaia contou com uma participação expressiva de mulheres, inclusive negras. Os guerrilheiros e guerrilheiras sofreram perseguições e atrocidades por parte das Forças Armadas durante pelo menos três anos. No decorrer desse processo, guerrilheiras teriam ficado

grávidas e teriam tido suas crianças. Suas histórias são reveladas, ora por agentes da repressão, ora por populares, em conta-gotas, de forma dispersa e vaga. Para o sofrimento intenso dos familiares, que tomam conhecimento de informações que nem sabem se são procedentes ou não.

Se houve mulheres na militância, nos movimentos de resistência, o que aconteceu, de forma expressiva durante a ditadura brasileira, certamente houve casos de crianças sofrendo diretamente a repressão. É preciso ter vontade política para fazer uma investigação responsável e tomar as devidas providências para uma reparação realmente digna.

No Brasil, como nos demais países do cone sul, houve mulheres que, mesmo na clandestinidade, tiveram suas crianças. Houve mulheres que pariram seus filhos em situações de extremo risco. Foram mães inéditas. Houve crianças que nasceram sob a ameaça de tortura nos centros clandestinos de extermínio.

Na Argentina, país vizinho, houve sequestro de bebês pelos militares. Fato este que chega a ter uma certa repercussão no Brasil. Em outros países do Cone Sul, também houve o sequestro de crianças.

No entanto, o tema sobre crianças brasileiras, sequestradas pelo aparato repressivo da ditadura militar, é ainda silenciado e temos pouca pesquisa sobre o assunto. É importante destacar que a repressão brasileira sequestrou bebês e crianças, nascidas ou não, em cativeiros, antes de acontecer isso nos demais países vizinhos. O Brasil serviu de laboratório para implementação da estratégia macabra de um estado terrorista: sequestrar bebês e entregá-los para que militares os adotassem.

Um livro, escrito pelo jornalista, Eduardo Reina, sob o título *Cativeiro sem Fim*, publicado pela Editora Alameda, em 2019, apresenta a entrevista de 19 filhos/as de desaparecidos/as políticos/as brasileiros/as. São pessoas que, quando crianças, foram entregues para serem adotadas por outras famílias.

O jornalista comenta sobre sua pesquisa: “Conseguimos furar uma bolha de invisibilidade e de ocultação sobre um dos crimes mais cruéis da ditadura brasileira das décadas de 60 e 70, o sequestro de bebês e crianças, filhos de militantes de esquerda”. O escritor lembra que na Argentina esse crime foi relatado pelo menos 500 vezes. “Isso levou para a cadeia um presidente da república, militares, familiares e adotadores. O mesmo aconteceu no Uruguai, Chile, Paraguai e Bolívia. Raramente esses fatos foram citados na mídia”. Afirma que: “Essas dezenove vítimas de sequestro não sabem quem elas são, não têm identidade, não sabem quem

são os pais, foram ocultadas e invisibilizadas”. E acrescenta que “nada mais propício, neste momento de mentiras escritas e imagens editadas, infiltradas em lares e mentes, distorcendo a realidade e tentando apagar a verdade, buscarmos áreas de esclarecimento e informação”.

Um dos primeiros trabalhos sobre infância e ditadura é o vídeo documentário, de curta-metragem: *Quinze Filhos!*, de autoria de Maria Oliveira e Marta Nehring. Maria é filha de pais sequestrados e levados para o DOI-Codi/SP, nos anos de 1970, e a segunda, Marta, teve seu pai assassinado pela ditadura, professor de economia da Universidade de São Paulo, Norberto Nehring (1940-1970). O vídeo tem a duração de 20 minutos e foi produzido em 1996. Neste documentário, há depoimentos de quinze filhos, que relatam as experiências a partir de suas lembranças ou das consequências daqueles fatos em suas vidas.

Outro trabalho que traz a público as histórias de pelo menos 44 crianças que tiveram diretamente sob as garras da repressão política foi *Infância Roubada – Crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil*, editado em 2014. Trata-se de uma publicação da Comissão da Verdade do estado de São Paulo: “Rubens Paiva”, que realizou audiências sob o nome de “Verdades e Infância Roubada”, em maio de 2013, como parte das investigações realizadas por aquela Comissão, com crianças da época da ditadura.

Os depoimentos das crianças na ditadura, que naquele ano de 2013 eram pessoas adultas de 40 a 60 anos, foram marcados por lembranças da prisão, do desamparo, de questionamentos em relação às suas identidades, de medo, insegurança, isolamento, solidão e vazio que, em muitos casos, são traumas não superados.

Todos os depoimentos são motivo para uma leitura questionadora: se nosso país não reconhece as crianças como vítimas da ditadura, como podemos recuperar a dignidade de um povo?

Alguns depoimentos foram tomados de muita emoção, como o caso da Lia Cecília (nascida em 1974), filha do guerrilheiro desaparecido, Antônio Custódio de Castro (1945-1973 ou 1974).

Ela nos contou que “um dia, no mês de junho de 2009, vi em um jornal local uma matéria cuja manchete dizia: ‘Crianças sequestradas na guerrilha do Araguaia’... falava da existência de um ‘bebê branco’ que poderia ser filho de um guerrilheiro”. Essa matéria chamou atenção da jovem que sabia ser adotada. Foi por meio desta matéria que ela acabou descobrindo, com exames de DNA, que era filha do guerrilheiro. Conseguiu saber quem era seu pai, mas até hoje não sabe quem foi sua mãe.

Grenaldo Edmundo da Silva Mesut (1968-) desconhecia tudo sobre seu pai, Grenaldo Jesus da Silva (1941-1972). O que ele ouvia, desde criança, é que ele era filho de um ladrão. Ficou surpreso ao tomar conhecimento de quem era realmente seu pai. “Seu pai não foi um ladrão. Seu pai foi um herói”, disse-lhe um integrante da Aeronáutica, que deu uma entrevista para a jornalista Eliana Brum, esclarecendo como se deu o assassinato do seu pai.

Há, no entanto, muitos casos que não foram elucidados como por exemplo: “a mitológica Dina”. Trata-se da guerrilheira, Dinalva Oliveira Teixeira (1945-1974), baiana, negra e geóloga, que chegou a ser vice-comandante da Guerrilha do Araguaia. Segundo informações do jornalista, Élio Gaspari, ela foi sequestrada pelos militares, grávida. Ela foi capturada, juntamente com outra guerrilheira, Luiza Garlippe (1941-1974), por uma equipe de militares, sob o comando do então Major Curió, conforme informações do próprio militar.

Ela teria sido assassinada grávida? Ou ela teve sua criança e depois foi executada? Não temos resposta. A informação é que ela teria ficado por meses na “Casa Azul”, um dos campos de concentração da região do Araguaia. Outro caso que fica sem resposta é o da guerrilheira Áurea Elisa Pereira (1950-1974). De acordo com relato de torturadores, ela estaria num campo de concentração da região do Araguaia e, no momento de sua execução, ela encontrava-se com um bebê no colo. O bebê teria sido também executado?

Há muito que se falar de criança e infância. Tudo isso faz parte da História silenciada e desconhecida do Brasil. E precisa ser contada e revelada a verdade. É uma questão de justiça para com nossas crianças.

Na segunda quinzena de setembro de 2020, o Instituto Vladimir Herzog encaminhou documento ao Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas com a relação de 19 crianças sequestradas pelos militares, durante a ditadura, por serem filhas de militantes de esquerda.

Referências

ARNS, Paulo Evaristo. *Brasil nunca mais*. Petrópolis: Vozes, 1985.

PAIVA, Rubens. *Infância roubada*. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo, 2014.

REINA, Eduardo. *Cativeiro sem fim*. São Paulo: Alameda, 2019.

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

* **Maria Amélia de Almeida Teles- Amelinha Teles** é feminista e educadora popular em direitos, integro à União de Mulheres de São Paulo e à Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos. E-mail: amelinhateles@gmail.com.br

IMIGRAÇÃO E INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Júlia Audi Feigenblatt**

Da cidade para o confinamento

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para alguns grupos sociais do que outros. Santos (2020).

A pandemia faz brotar questões sobre a migração que atravessam a vida das crianças imigrantes e refugiadas, assim como de suas famílias e conterrâneos, que deslocados de suas terras buscam uma nova possibilidade de vida no Brasil.

Pensando nisso desde a minha pesquisa de mestrado (FEIGENBLATT, 2020) em que busquei conhecer a perspectiva das crianças bolivianas, filhas de trabalhadores da Praça Kantuta em São Paulo, sobre suas vidas, proponho-me aqui a indagar sobre os efeitos e o aprofundamento da discriminação na vida dos imigrantes durante a quarentena.

Realizei minha pesquisa entre 2017 e 2019 e escolhi as crianças bolivianas por entender que a migração boliviana em São Paulo era um fenômeno bastante importante para a cidade, objeto de diversos estudos nos últimos anos, porém com muito poucos tendo sido feitos sobre as crianças e muito menos com elas. Minha busca era escutar as vozes dessas crianças, entendendo também que as vozes dos migrantes têm sido reiteradamente marginalizadas em nossa sociedade.

A Praça Kantuta, localizada no bairro do Pari, na zona norte da cidade de São Paulo, é um local de encontro da população boliviana que mora na cidade, pois recebe aos domingos uma feira de produtos bolivianos, como comidas, roupas, tecidos, entre outros, além de ser palco de diversas manifestações culturais como festas religiosas, comemorações de datas históricas, apresentações de dança e música.

Escolhi como métodos de pesquisa o desenho e a fotografia, além das conversas que aconteciam durante o seu feitiço e posteriormente sobre as produções destes. A partir deles, identifiquei alguns temas que foram analisados na dissertação: 1) A relação com a Praça Kantuta; 2) A dupla identidade e a percepção do Brasil e da Bolívia; 3) A casa; 4) A escola; 5) O lazer/Os sonhos.

Sobre a praça, as crianças identificam alguns elementos importantes que destaco aqui: a quadra e o palco, que revelam a importância das atividades culturais para a caracterização daquele lugar. As barracas, que além da questão cultural são também um lugar de pertencimento, uma vez que, por seus pais serem donos ou trabalharem nas barracas, aquele se torna o seu pedaço naquele espaço, e os elementos de lazer como brinquedos e a liberdade de circulação na praça. Sobre essa liberdade e a relação com a cidade e o espaço público as crianças têm muito a dizer. São Paulo aparece em suas falas como um lugar violento, do qual fazem pouco uso, por suas casas estarem longe dos espaços de lazer e estes, muitas vezes, serem pouco acessíveis também financeiramente. A Bolívia, por outro lado, é por eles representada como um lugar tranquilo, onde têm permissão para andar pela cidade sozinhos. Todos dizem preferir a Bolívia ao Brasil, apesar de em algumas oportunidades terem dito que não gostariam de morar por lá.

Isso nos leva à questão da dupla pertença que aparece em diversas falas das crianças que escancaram a complexidade desta relação com dois lugares. Segundo elas, tendo nascido quase todos aqui ou vindo para cá com pouca idade, são brasileiros com sangue boliviano. Para além dessa preferência pelo país, declaram ser bem vistos na escola e ter habilidades que brasileiros não têm. Ao mesmo tempo, na praça, não parecem se aproximar das manifestações culturais e festas, dizendo ainda que não querem aprender as danças típicas, por exemplo. Suas preferências musicais são mais globalizadas e seus *hobbies* e opções de lazer ficam por conta do celular e da televisão, assim como para crianças do mundo todo nos tempos de hoje. A escola, entretanto, aparece como o lugar onde vivem outras opções como as brincadeiras com os colegas e o uso da biblioteca. Em casa, dividem o espaço com o trabalho de costura e normalmente dormem em espaços compartilhados. Têm muito orgulho desse espaço que é protegido e limpo no meio dessa cidade caótica.

Quando a invisibilidade se torna visível

Pensando nisso e neste momento singular de pandemia que vivemos hoje, que escancara questões que até então muitas vezes deixamos de lado, como as desigualdades sociais, ressalto aqui algumas questões que no contexto me parecem pertinentes: O que significa para estas crianças, que têm primordialmente a escola como espaço de lazer longe das telas, tê-la neste momento em casa, vivida ela mesma por meio dessa tela? Além disso, e ampliando a questão para outros grupos imigrantes, precisamos pensar no acesso que essas crianças têm à boa internet e equipamentos que permitem o acompanhamento dos materiais oferecidos ou quanto os pais dessas crianças conseguem ajudá-las nos estudos em casa. Até junho, por exemplo, o

material disponibilizado pela prefeitura de São Paulo estava apenas em português e foi agora disponibilizado também em inglês, francês e espanhol. Mas como fica o apoio a crianças que não falam português e que precisam da escola também para aprender a nova língua?

Segundo Maria Beatriz Nogueira, do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), para muitas crianças e famílias imigrantes a escola representa a principal forma de contato e inserção na nova sociedade, ponto de contato com a cultura, com a língua e onde podem conhecer e entrar em contato com brasileiros (MUSEU DA IMIGRAÇÃO, 2020). Além disso, assim como para as crianças brasileiras, a escola é muitas vezes um local importante de alimentação para as crianças imigrantes. Desde o início de abril, vigora a Lei nº 13.987 (BRASIL, 2020a) que permite que as escolas distribuam os alimentos comprados por meio da verba do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para as famílias. Porém, cada região tem optado por manter a alimentação das crianças de uma maneira diferente. No caso de São Paulo, a prefeitura está fazendo a distribuição por meio da transferência de recursos para um cartão alimentação fornecido apenas às famílias que têm acesso ao Bolsa Família, o que deixa muitas crianças de fora (SÃO PAULO, 2020)¹¹³. Para minimizar isso, alguns grupos de professoras de algumas escolas têm feito também distribuições de cestas básicas, e algumas famílias migrantes têm contado com a distribuição de cestas em alguns centros de apoio ou organizada por coletivos e associações.

Para agravar ainda mais esse contexto, o trabalho nas oficinas de costura perdeu muita demanda no contexto da pandemia, e a feira Kantuta, onde vendiam comidas típicas para compor sua renda, foi suspensa, o que significa que a fonte de renda de seus pais foi profundamente afetada. Todas as crianças participantes da pesquisa relataram dividir o espaço de sua casa com aquele das máquinas de costura usadas por seus pais. As oficinas se misturam com o espaço da casa. Por conta da falta de oferta de trabalho, muitos trabalhadores da costura têm se envolvido na produção de máscaras. No entanto, os preços pagos por peça, que no início da pandemia chegavam a R\$ 1, hoje, giram em torno de R\$ 0,10 (LAZZERI, 2020; MANTOVANI, 2020). Isso ocorre por causa da alta quantidade de trabalhadores disponibilizando o serviço, e que, por conta da extrema necessidade causada pela falta de trabalho na pandemia, aceitam trabalhar por valores que mal cobrem os custos de produção, o que significa um regime de intensas horas de trabalho para se obter pouco retorno financeiro. Muitas vezes mal se consegue parar para comer, mas para muitos essa é a única forma de se conseguir algum sustento. Pergunto-me então, para além das sérias implicações de um regime

¹¹³ Saiba mais em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coronavirus/servicos/alimentacao-2/>.

de trabalho exercido nessas condições na vida de um adulto, como ficam as crianças que vivem nesses contextos? Sem saber se terão comida e sem o apoio dos adultos que passam suas horas em frente das máquinas de costura a fim de lhes garantir um mínimo sustento?

Aqui incluo outra reflexão que tange esta primeira e diz respeito às situações de moradia. Com a pandemia e a falta de trabalho, muitos imigrantes ficaram impossibilitados de pagar seus aluguéis. O Projeto de Lei nº 1179, de 2020, entre muitas coisas, propunha que não se concedesse liminar para desocupação de imóvel urbano nas ações de despejo de 20 de março a 30 de outubro deste ano, buscando não deixar a população sem moradia, em um momento em que muitos ficaram sem acesso à renda, e em que ficar em casa é tão importante. Entretanto, ao aprovar a Lei nº 14.010/20 (BRASIL, 2020b), o presidente Jair Bolsonaro vetou o artigo que proibia as ações de despejo no período. Um artigo do Labcidade da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Universidade de São Paulo (USP) alerta para o aumento de despejos que tem ocorrido em relação ao mesmo período do ano passado, contrariando as recomendações nacionais e internacionais (MARINO *et al.*, 2020). Segundo os autores, foram seis remoções realizadas entre abril e junho, que afetaram cerca de 1.700 famílias.

Com os preços altos de aluguel em São Paulo, além da dificuldade de firmar um contrato de aluguel enfrentada por imigrantes devido à demora em conseguir seus documentos e não ao fato de não poderem arranjar um fiador, muitos deles são obrigados a procurar contrato sem um intermediador ou a buscar residência nas ocupações (GONÇALVES, 2019; MARTINS, 2018; VIANA, 2016). Com as remoções nas ocupações e os despejos efetuados pela falta de pagamento do aluguel, muitos imigrantes se viram sem casa nesse momento. Em meio a essa situação, alguns deles foram acolhidos por outras famílias. Por conta das oficinas de costura que são instaladas nos ambientes domésticos, muitas famílias já habitam a mesma casa, ocupando cada uma delas um cômodo, como é o caso das crianças ouvidas em minha pesquisa. Assim, muitas casas que já acomodavam muitas pessoas passaram a acomodar ainda mais, diminuindo sensivelmente a possibilidade de isolamento social que sabemos que é impraticável por grande parte da população.

Ainda em relação à moradia, em um seminário do museu da imigração (MUSEU DA IMIGRAÇÃO, 2020), o refugiado congolense, Prosper Dinganga Sikabaka, mestre em relações internacionais, denuncia a situação nos abrigos que recebem imigrantes e refugiados em sua chegada ao país. Segundo ele, em uma casa de acolhida, os imigrantes que saíam para fazer compras e se demoravam eram colocados de quarentena por quatorze dias em uma sala.

Outra demanda que tem sido recebida e denunciada por diversas organizações que trabalham com imigrantes diz respeito ao acesso ao sistema de saúde e ao auxílio emergencial, ambos muito importantes nesse momento.

O Sistema Único de Saúde (SUS) tem como um de seus pilares a universalidade, ou seja, de acordo com seus princípios, o acesso à saúde, como um direito de todas as pessoas, deve ser ofertado a todos “independentemente de sexo, raça, ocupação ou outras características sociais ou pessoais”¹¹⁴. Apesar disso, o acesso de imigrantes é bastante dificultado pela falta de informação sobre a possibilidade de uso desse serviço por parte do imigrante e também por parte dos profissionais que fazem o atendimento do SUS. Segundo um informático do Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo (Cremesp), um dos problemas enfrentados é que muitas vezes os imigrantes portam documentos não reconhecidos pelas autoridades (CREMESP, 2015). Além disso, um estudo realizado pela secretaria municipal da saúde do município de São Paulo, entre os anos de 2013 e 2016, concluiu que a principal dificuldade do acesso dessa população ao sistema é a barreira linguística, que pode significar desde desinformação sobre o acesso ao SUS, até dificuldades em fazer compreender seus sintomas e desconfortos, ou mesmo entender as orientações médicas (GAETA *et al.*, 2017). O estudo aponta também dificuldades surgidas pelas diferenças culturais e “adesão ao tratamento proposto”. Sobre isso, uma cartilha elaborada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), pensando o atendimento psicossocial de imigrantes durante a pandemia, destaca que os diferentes modos de compreender e vivenciar a doença, assim como a diferença entre o sistema de saúde brasileiro e os dos países de origem dos imigrantes pode distanciá-los na hora de buscar auxílio (CASTELLI *et al.*, 2020). Toda essa situação se agrava ainda mais quando falamos de imigrantes indocumentados, que a todos os problemas descritos soma-se ainda o medo de que o acesso ao sistema de saúde pudesse gerar uma denúncia no sistema jurídico.

A Renda Básica Emergencial (RBE), diferente do acesso ao SUS, é garantida apenas aos estrangeiros regularmente residentes no país. Por conta disso, há uma pressão de grupos de imigrantes e daqueles que atendem essa população para que se regularize a situação dos imigrantes que se encontram sem documentação. No dia quinze de maio, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) apresentou na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei (PL 2699/2020) que busca essa regularização, adicionando ainda que o poder executivo deve expedir instrução para que os documentos estrangeiros sejam aceitos para o recebimento da RBE, do Bolsa Família e para a emissão do CPF. Além disso, prevê que a instrução contenha orientação para o

¹¹⁴ Para saber mais, acesse: <https://www.saude.gov.br/sistema-unico-de-saude>.

SUS sobre a irrelevância da apresentação de documentação do imigrante e de sua situação migratória para a emissão do cartão SUS, além da necessidade de serem aceitos documentos vencidos, dada a impossibilidade de solicitação de novos por conta da epidemia. O PL, no entanto, ainda está em tramitação no congresso (PSOL, 2020).

No início da pandemia, no dia 19 de março, a Defensoria Pública da União (DPU) já havia feito recomendações para que fosse feita essa instrução técnica ao SUS, além de sugerir que imigrantes, independente do *status* migratório, fossem incluídos em programas como o Bolsa Família e o BPC/LOAS e que não fossem efetivadas medidas de deportação, repatriação e expulsão enquanto durasse a pandemia (DPU, 2020).

Jobana Moya, imigrante boliviana que está no país há treze anos e integra o coletivo de mulheres imigrantes Base Warmis, fala sobre a dificuldade de se regularizar como imigrante no país. Segundo ela, o processo é muito caro, pois inclui a tradução de documentos, e muitas vezes os imigrantes juntam a documentação necessária e a Polícia Federal solicita novos documentos, o que desencoraja muitos a continuar no processo (CAIXA DE FERRAMENTAS, 2020; WARKEN, 2020). Ela defende ainda que este processo não deveria ser realizado pela Polícia Federal, e que isso deflagra como a imigração é criminalizada no mundo todo. Sobre a situação dos imigrantes na pandemia, Moya afirma que há muita falta de informação dos imigrantes sobre a covid-19, pois muitos não entendem português escrito, apenas falado. Além disso, principalmente nesse momento, com a diminuição ou extinção da renda, não possuem créditos e dados de celular para terem acesso a mais informações ou para se comunicarem com familiares em seus países de origem. Essas questões implicam também a dificuldade de acesso à RBE, pois muitas vezes desconhecem a possibilidade de pedir o auxílio. Para isso, precisariam de acesso à internet para se cadastrarem, além de estarem aptos à compreensão do formulário. A falta de CPF também se mostrou um problema muitas vezes, pois o sistema do governo não estava preparado para receber outros números de documentos, e quando conseguiam preenchê-lo, existia a dificuldade no saque do dinheiro, uma vez que muitos imigrantes não possuem conta bancária. Outro ponto levantado por ela foi a falta de dados coletados pelo governo sobre a população imigrante. Segundo ela, nos números apresentados pelo governo não há essa categoria, o que dificulta muito o conhecimento sobre a real situação dessa população durante a pandemia.

Achile Mbembe (2016), em seu ensaio *Necropolítica*, faz uma reflexão sobre a relação entre soberania e o poder de decidir quem deve, ou quem pode ou não morrer, que é importante para pensarmos as políticas que são implementadas ou – talvez mais importante –

deixam de ser, em um momento como esse. Ao não priorizar o acesso de todos a equipamentos de saúde, seguridade de renda, além de espaços dignos de moradia com condições básicas de higiene (questões essas que deveriam ser olhadas não só em caso de pandemia), o que se está escolhendo? Quem são esses que permitimos morrer?

Um estudo do LabCidade, por exemplo, em conjunto com o Instituto Polis, que cruzou dados entre a movimentação na cidade entre maio e junho e números de internações e mortes por região da cidade, concluiu que a desigualdade é um fator crucial para determinar quem adocece na cidade. Segundo os dados, os trabalhadores de serviços essenciais e aqueles que tiveram que continuar trabalhando durante a pandemia, garantindo que alguns pudessem fazer o isolamento, foram os mais atingidos (ROLNIK, 2020). Muitos imigrantes estão entre esses que precisaram continuar trabalhando. Quais são os grupos que podem não trabalhar? Como ficam as pessoas que não tiveram acesso ao auxílio? Quais políticas públicas de transporte poderiam ser criadas para evitar o contágio desses trabalhadores?

Além de toda a situação em relação ao coronavírus, os imigrantes estão tendo que lidar também com o aumento da xenofobia neste período. Eles afirmam que alguns brasileiros questionam o recebimento de cestas básicas e da RBE por parte dos imigrantes, alegando que há brasileiros que não as estão recebendo. No dia 17 de maio, um angolano foi morto por um brasileiro por ter sacado o auxílio (CAIXA DE FERRAMENTAS, 2020; FIGUEIREDO, 2020; MUSEU DA IMIGRAÇÃO, 2020).

Volto aqui então ao ensaio de Mbembe em que o autor, partindo do conceito de Foucault de biopoder, a partir do qual constrói sua ideia de necropolítica, afirma que o biopoder – que decide quem deve ou não morrer – pressupõe a divisão da humanidade em grupos e estabelece uma “censura biológica entre uns e outros” (MBEMBE, 2016, p. 128). “A percepção da existência do outro como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria o potencial para minhas vida e segurança, eu sugiro, é um dos muitos imaginários de soberania” (MBEMBE, 2016, p. 128-129).

De acordo com dados do relatório publicado pelo observatório das migrações internacionais, entre os anos de 2011-2018, o Brasil recebeu 492,7 mil imigrantes de longo termo, o que significa um grande aumento em relação a décadas anteriores. É importante lembrar que estes são os números oficiais de imigrantes e solicitadores de refúgio e não incluem os imigrantes sem situação regularizada. Deste número, um pouco mais de 40% reside no estado de São Paulo (CAVALCANTI *et al.*, 2018).

Por último, pensando sobre esse aumento e nas reflexões propostas por Saskia Sassen (2014) – que nos convida a olhar para as migrações em termos de expulsões, nos levando a reconhecer que explicar os fluxos migratórios apenas pelo viés do indivíduo não é suficiente – lembro-me que as situações que forçam seres humanos para fora de seus territórios não cessam durante a pandemia e me pergunto: Como fica a vida dessas pessoas em um momento em que as fronteiras estão fechadas e essa movimentação, que na maior parte das vezes já é dificultada, torna-se ainda mais difícil? E ainda, como ficam aqueles, que tendo sido despejados de suas casas, que se encontram sem trabalho e desejam voltar a seus países de origem e não podem fazê-lo por falta de recursos, pelo fechamento das fronteiras ou pela incapacidade de acolhimento por parte destes países?

Considerações finais

Ao longo deste capítulo procurei levantar algumas questões que tangem à vida dos imigrantes no Brasil em meio à pandemia da covid-19. O intuito não era fornecer respostas a essas questões, mas despertar incômodos e reflexões sobre as políticas públicas e olhares que dedicamos à população imigrante não apenas em tempos de pandemia. Iniciei falando das crianças e buscando enxergar o lugar que ocupam e como este momento as afeta. Para finalizar, retomo suas falas, orgulhosas de suas casas, em que as descreviam como um espaço limpo e seguro em meio ao caos da cidade, e exponho aqui o desejo de que possamos reconhecer os imigrantes também como sujeitos de direito dentro de nosso país, promovendo acesso real aos sistemas de seguridade social, de saúde, além do acesso à moradia, para que essas e outras crianças imigrantes possam permanecer em suas em casas em segurança.

Referências

- BRASIL. Lei nº 13.987 de 7 de abril de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 04 abr. 2020a.
- BRASIL. LEI nº 14.010, de 10 de junho de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jun. 2020b.
- CAIXA DE FERRAMENTAS. *Imigrantes e a pandemia no Brasil*, 25 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Y9ViAc3QiU>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- CASTELLI, Andressa *et al.* *Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: pessoas migrantes, refugiadas, solicitantes de refúgio e apátridas*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Cepedes, 2020. Cartilha. 13 p. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/41690>. Acesso em: 27 jul. 2020.

CAVALCANTI, L. *et al.* *Resumo executivo: imigração e refúgio no Brasil: a inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal.* [S. l.]: Observatório das Migrações Internacionais, 2018.

CREMESP. Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo. Atendimento a imigrantes sem cidadania é obrigatório por diretrizes legais e éticas. *Informativos do CREMESP*, n. 332, dez. 2015.

DPU. Defensoria Pública da União. *Recomendação nº 3535619-DPGU/SGAI DPGU/GTMR DPGU: Pandemia. Coronavírus (COVID-19). Imigrações. Direitos humanos. Acesso a direitos. Direito à saúde. Direito à assistência social. Princípios da igualdade e da não-discriminação. Princípio da não-devolução.* Brasília, DF: DPU, 2020.

FEIGENBLATT, Júlia. *Entre São Paulo e Bolívia: a vida na cidade narrada pelas crianças bolivianas na Praça Kantuta.* Dissertação. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FIGUEIREDO, Patrícia. Angolano morre esfaqueado na Zona Leste de SP e 2 ficam feridos; imigrantes deixam suas casas em Itaquera por medo de xenofobia. *G1*, 19 maio 2020.

GAETA, R. M. *et al.* A implantação da política municipal de saúde para imigrantes e refugiados na cidade de São Paulo/SP. In: OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde (ed.). *Inovação e direito à saúde na cidade de São Paulo (2013-2016).* Brasília, DF: OPAS, 2017.

GONÇALVES, Carolina. *Ser criança imigrante boliviana na Ocupação Prestes Maia: o cotidiano e os sonhos da infância.* Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo: Universidade de São Paulo, 18 jan. 2019.

LAZZERI, Thais. Trabalho escravo, despejos e máscaras a R\$ 0,10: pandemia agrava exploração de migrantes bolivianos em SP. *Reporter Brasil*, 1 jun. 2020.

MANTOVANI, Flávia. Imigrantes em SP ganham R\$ 0,05 para confeccionar máscaras antiCovid. *Folha de São Paulo*, 18 jul. 2020.

MARINO, Aluizio *et al.* Remoções aumentam durante a pandemia. #DespejoZero. *Labcidade*, 23 jul. 2020.

MARTINS, Flávia. Cruzando olhares: imigrantes e refugiados nos movimentos de ocupação em São Paulo. *Travessia – Revista do Migrante*, n. 82, p. 63- 82, abr. 2018.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, v. 2, n. 32, 2016.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO. *Deslocamentos: refúgio e imigração durante a pandemia*, 20 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SvS2URHpPDk>. Acesso em: 27 jul. 2020

PSOL. Partido Socialismo e Liberdade. *Projeto de Lei nº 2699*, de 2020. 15 maio 2020. [S. l.]: Psol, 2020.

ROLNIK, Raquel. Contágio é maior entre os que saíram para trabalhar, aponta estudo. *A Cidade é Nossa*, 7 jul. 2020. Disponível em: <https://raquelrolnik.blogosfera.uol.com.br/2020/06/30/circulacao-para-trabalho-explicacao-concentracao-de-casos-de-covid-19/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa nº 14 de 2 de abril de 2020. São Paulo: SME, 2020.

SASSEN, Saskia. *Expulsions: brutality and complexity in the global economy*. Cambridge: Belknap Press, 2014.

VIANA, Lívia. *O direito de morar no refúgio: a problemática da moradia do refugiado na cidade de São Paulo: saídas individuais ou coletivas?* 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

WARKEN, Júlia. A dramática situação dos imigrantes não regularizados durante a pandemia. *Cláudia*, 8 jul. 2020.

* **Júlia Audi Feigenblatt** é pedagoga graduada pela FE-USP, mestra em Educação pela FE-USP. E-mail: juliaudi@gmail.com

A URGÊNCIA DA LEGALIZAÇÃO DO ABORTO NO BRASIL

*Sonia Coelho**

Mulheres, meninas e adolescentes fazem abortos todos os dias. Todo mundo tem uma amiga, uma conhecida ou uma pessoa na família que já precisou fazer um aborto. Pesquisas, estudos e estatísticas de saúde pública indicam que, independente da classe social, raça, idade, credo, se estão em relações estáveis ou não, as mulheres abortam. As condições em que conseguem realizar o aborto, no entanto, diferem segundo questões de renda e raça, por exemplo.

Neste capítulo, abordo a realidade do aborto no contexto de criminalização enfrentado pelas mulheres no Brasil. A partir da experiência das mulheres e do feminismo, apresento aspectos históricos, dos avanços e retrocessos em termos de políticas públicas relacionadas ao direito ao aborto. Ao final, proponho uma reflexão ampliada sobre o lugar do aborto e da autonomia das mulheres na disputa por uma sociedade baseada na igualdade e na justiça social.

Aborto: um assunto de mulheres

A Pesquisa Nacional do Aborto realizada em 2016¹¹⁵ indica que uma a cada cinco mulheres brasileiras, em idade reprodutiva, já fez aborto. O aborto é parte da vida e da saúde das mulheres, e assim precisa ser tratado. Quando uma mulher engravida e aquela gravidez não é desejada, ela considera este um problema do qual ela precisa tratar.

Ao longo das histórias da humanidade, as mulheres vão resolvendo este problema de diferentes formas, a partir da sua realidade. Ainda hoje, muitas pessoas de distintas regiões brasileiras conhecem receitas e garrafadas para praticar o aborto, uma sabedoria que ao longo da história foi passando de mulher para mulher, dentro das famílias e nas comunidades. Nas grandes cidades, muitas mulheres divulgaram um tanto silenciosamente outros conhecimentos e, com isso, disseminaram a informação e o uso de medicamentos bastante conhecidos e que provocam o aborto, ainda que não sejam originalmente destinados a essa função.

Relatos de médicas e médicos revelaram que as mulheres estavam chegando aos hospitais com abortos incompletos, porém em situações já não tão graves como as que, antes, eram comuns (por exemplo perfuração de útero e infecções graves). Também constatavam a

¹¹⁵ A pesquisa se baseou em um levantamento domiciliar que combina técnica de urna e entrevistas face-a-face com mulheres de 18 a 39 anos, com amostra representativa do Brasil urbano.

diminuição da mortalidade por aborto. Em conversas com as mulheres que chegavam nos hospitais em situação de abortamento, os médicos descobriram que as mulheres estavam utilizando medicamentos para fazer os abortos. Este medicamento, cujo componente básico é a substância misoprostol, entrou no Brasil em 1984, indicado para úlcera gástrica e duodenal. A bula deste medicamento indicava: não usar durante a gravidez, pela possibilidade de provocar aborto. As mulheres que necessitavam interromper a gravidez começaram a usar este medicamento e conferir sua eficácia. As autoridades proibiram sua venda sem receita médica devendo retê-la no ato da venda, contudo, observou-se que sua comercialização continuou em alta. Em 1998, seu uso passou a ser controlado pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa).

Mesmo sendo proibido, o uso do misoprostol continua sendo um dos principais métodos para a realização de aborto no Brasil (DINIZ; MADEIRO, 2012). O estudo conduzido por Debora Diniz e Alberto Madeiro desvenda a trama da venda clandestina do Cytotec no Brasil, assim como os problemas decorrentes desta clandestinidade. Os fornecedores, vendedores sem experiência em saúde, orientam as mulheres como utilizar o remédio para fazer aborto e, muitas vezes, desestimulam que elas procurem ajuda médica a tempo de salvar sua vida, caso haja alguma complicação, por medo de que elas revelem ter usado o remédio e a origem dele.

Em países da América Latina, onde o aborto só é permitido em algumas circunstâncias (como risco de vida da mulher ou gravidez resultante de estupro), existem grupos de mulheres que acompanham as mulheres que abortam. Na Argentina, as *Socorristas en red*, por exemplo, dedicam-se a estudar o uso do misoprostol e apoiam as mulheres que decidem realizar o aborto com medicamentos. Elas acompanham as mulheres em todo o processo para que o aborto seja uma experiência segura, sem traumas e compartilhada em solidariedade. Além disso, elas também constroem parcerias por profissionais da rede de saúde pública no país, para que as mulheres que necessitem de algum respaldo médico sejam bem atendidas. Da mesma forma, relatam que profissionais da saúde, ao se depararem com casos de gravidez indesejada, orientam para que as mulheres procurem as socorristas. Esta prática tem sido denominada “aborto feminista”.

É preciso ressaltar que, segundo a Organização Mundial da Saúde, o uso do misoprostol para realização do aborto tem eficácia comprovada. As experiências sistematizadas de grupos feministas, que acompanham mulheres que abortam, têm demonstrado que o acesso à

informação sobre o uso e efeitos do uso do remédio tem diminuído as complicações (MORENO, 2016).

Processos como estes, de grupos que se organizam para apoiar, em condições de segurança, as mulheres que decidem pelo aborto, não dão conta de alcançar o conjunto das mulheres que abortam, pelo menos no Brasil. A clandestinidade imposta pela criminalização empurra as mulheres, sobretudo as mais pobres e negras, a fazerem abortos em condições inseguras. O fato é que ainda encontramos relatos de mulheres que realizam abortos em condições rudimentares e perigosas, o que coloca suas vidas em risco.

Conhecer as histórias das mulheres e escutar suas vozes e relatos sobre o aborto é importante para debater publicamente a questão e propor soluções e políticas que garantam o direito e a autonomia das mulheres. São muitos os caminhos que as mulheres buscam para interromper uma gravidez indesejada, mas os caminhos mais tortuosos e difíceis são percorridos pelas mulheres que não têm dinheiro – as mulheres negras e as pobres. Em geral, as mulheres ricas são bem informadas pelos seus ginecologistas e, se necessitam de aborto, têm menos problemas e omrealizam em boas clínicas, com todo conforto e segurança.

A criminalização do aborto no Brasil é uma questão de classe social, uma imposição moral, patriarcal e racista, influenciada por grupos políticos conservadores e religiosos. Trata-se de um instrumento para manter as mulheres em um lugar de submissão, em que sua sexualidade e o corpo são controlados. Quando as mulheres abortam, elas tomam as rédeas de seu destino e seu projeto de vida. Porém, este contexto de perseguição e criminalização empurram as mulheres a fazerem aborto de forma mais precária e arriscada colocando a vida e saúde em risco. Por isso, na Marcha Mundial das Mulheres dizemos “*Essa hipocrisia gera hemorragia*”.

Os efeitos da criminalização do aborto na vida das mulheres

Em 2018, uma audiência pública foi organizada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) para debater a descriminalização do aborto até as 12 semanas por livre decisão da mulher, motivada pela Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 442. A exposição de uma ginecologista, do Instituto Paraibano de pesquisa Joaquim Amorim Neto, trouxe a público a história de uma mulher negra do Rio de Janeiro, de 31 anos, que realizou um aborto com uso de um talo de mamona e veio a falecer com infecção generalizada¹¹⁶.

¹¹⁶ A transcrição da audiência está disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/audienciasPublicas/anexo/TranscrioInterrupvoluntriadagravidez.pdf>.

Além de ter usado o talo de mamona, também foi relatado que ela retardou a procura de ajuda médica por ter medo de ser descoberta ou maltratada no hospital. Esta ainda é uma postura de muitas mulheres que acabam chegando ao hospital em condições graves. São principalmente as mulheres negras que temem ir ao hospital em situação de abortamento, pela experiência do racismo institucional que sofrem comumente. Essa preocupação das mulheres também é justificada pelo fato de que nos casos de criminalização das mulheres por aborto, no Brasil, os principais denunciadores são justamente os profissionais de saúde.

Nesta mesma audiência, foram apresentados dados do Ministério da Saúde publicados em 2018 que apontam que, no Brasil, a cada ano são realizados cerca de 800 mil a 1 milhão de abortos. A maioria destes abortos são feitos de forma clandestina e insegura, o que gera ao Sistema Único de Saúde (SUS) cerca de 250 mil hospitalizações por ano. Os dados indicam que a cada ano são registradas 15.000 complicações graves e 203 mortes decorrentes do aborto inseguro. É importante lembrar que estas mortes são de mulheres que estão em plena vida reprodutiva e que, na maioria das vezes, deixam família e outras crianças.

No Brasil, o aborto é permitido em apenas três situações: quando coloca em risco a vida da mulher, quando a gravidez é resultante de estupro e nos casos de feto anencefálicos. Este último caso foi aprovado pelo Supremo Tribunal Federal, em 2012, com o julgamento da ADPF 54 que garantiu, no Brasil, a interrupção terapêutica da gestação de feto anencéfalo.

Estes são os casos chamados de “aborto legal”¹¹⁷. Embora os dois primeiros casos estejam previstos no Código Penal desde 1940, o primeiro serviço que garante esse direito só foi organizado em 1989, na cidade de São Paulo, no Hospital Municipal Dr. Artur Ribeiro de Saboia. Desde então, são muitos os movimentos que lutam pelo direito ao aborto, buscando também que os serviços de aborto legal sejam implantados em todo território nacional. A organização Artigo 19 realizou um mapeamento, atualizado entre 27 de abril e 7 de maio de 2020, que indica o funcionamento de 89 serviços de aborto legal no Brasil, sendo que a maioria se encontra na região sudeste¹¹⁸. Existe, porém, uma verdadeira ofensiva de setores conservadores na sociedade, no parlamento e dentro do serviço público que tenta impedir a existência, a regulamentação e o funcionamento desses serviços como direito.

Estes serviços deveriam ser oferecidos em qualquer hospital que tenha atendimento ginecológico e obstétrico. O Ministério da Saúde tem normas técnicas que organizam o

¹¹⁷ Fora os casos de aborto legal, o aborto está disposto no Código Penal de 1940 como crime em duas categorias: o autoaborto (art. 124 do Código Penal) – aquele provocado pela mulher em si mesma ou com seu consentimento –, e o aborto provocado por terceiros (arts. 125 e 126 do Código Penal). As penas podem variar de um a três anos.

¹¹⁸ Mapa do aborto legal. Disponível em: <https://mapaabortolegal.org/>. Acesso em: 30 set. 2020.

protocolo de atendimento humanizado dos casos de abortamento na rede hospitalar. A norma técnica “Atenção humanizada ao abortamento”, de 2005, coloca a necessidade de atenção integral às mulheres em situação de abortamento, seja em situação de abortos espontâneos, que devem ter seguimento para tratamento, ou casos de abortos provocados, em que as mulheres podem ter orientação de métodos contraceptivos para contribuir a evitar gravidez indesejada. Também existe uma norma técnica para atendimento à violência sexual que orienta a prevenção e o tratamento aos agravos resultantes da violência sexual contra crianças e adolescentes, publicada em 2012.

Mesmo com essas normas de atendimento humanizado, têm surgido denúncias de que as mulheres, ao chegar nos hospitais em situação de abortamento, sofrem desde situações de humilhação, recusa de atendimento até os casos em que as mulheres chegam a ser algemadas na maca¹¹⁹. Nos casos de mulheres processadas por terem feito aborto, chama atenção o fato de que a maior parte das denúncias é proveniente dos profissionais de saúde, o que significa quebra de ética médica e de sigilo profissional (VITÓRIA, 2018). Essa realidade que as mulheres encontram no atendimento hospitalar é muito perversa, pois faz com que tenham intercorrências geradas pelo procedimento do aborto inseguro e retardem sua ida ao hospital, seja por medo ou vergonha. Quando tomam a decisão de ir ao hospital, por vezes, já não é possível salvar sua vida.

É preciso compreender que a criminalização do aborto vai além do discurso. Mesmo com o Código Penal de 1940, até os anos 1990, embora houvesse processos contra as mulheres que realizaram aborto, os processos não iam para frente por falta de provas, ou por uma série de outros motivos. Não havia a motivação e o desejo de punir as mulheres que realizaram abortos, ao contrário do que se verifica hoje. Nesse cenário de ofensiva patriarcal, há uma forte pressão para condenar judicialmente as mulheres, assim como as pessoas que as auxiliam na realização do aborto.

Em 2017, a Sempreviva Organização Feminista (SOF) realizou um levantamento sobre casos de processos de criminalização por aborto, utilizando a Lei de Acesso à Informação. Constatou-se que as maiores taxas de criminalização são relativas a abortos de terceiros realizados por clínicas clandestinas. Porém, o levantamento destacou que tem crescido a criminalização das mulheres pelo autoaborto.

¹¹⁹ Denúncias como estas foram sistematizadas pela Frente Nacional pela Legalização do Aborto. Disponível em: <https://frentelegalizacaoaborto.files.wordpress.com/2018/09/dossic3aa-completo-criminalizac3a7c3a3o-das-mulheres-pela-prc3a1tica-de-aborto-no-brasil-de-2007-20141.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

Hoje, no Brasil, há casos de mulheres presas por terem feito aborto. Além disso, como as penas são de até um ano de prisão, existe a recorrência da proposição de um acordo no qual a mulher não vai presa, mas tem que se apresentar uma vez em juízo para justificar suas ações, assim como fica impedida por um ano de frequentar bares e festas noturnas e não pode se ausentar da cidade por mais de 15 dias (VITÓRIA, 2018). É importante destacar que, mesmo não sendo presa, a mulher não é inocentada. Por tomar a decisão de não prosseguir uma gravidez, passa a ser tratada – e controlada – pela justiça como se fosse uma pessoa perigosa. Em São Paulo, as mulheres que são processadas e condenadas por aborto são pobres, a maioria negra e com baixa escolaridade (NUDEM, 2018).

Cenário de retrocessos

O Brasil enfrenta uma conjuntura regressiva, com diminuição de direitos e corte em políticas públicas direcionadas à promoção da igualdade e autonomia das mulheres. Em agosto de 2020, em uma ação totalmente contraditória ao que o SUS preconiza e vinha construindo há anos em termos de humanização da saúde, o Ministério da Saúde publicou a portaria 2282/2020 para anular as normas existentes de humanização do atendimento aos casos de aborto.

Essa portaria dificulta o acesso ao aborto legal, por meio de medidas burocráticas. Entre as medidas indicadas, algumas são consideradas torturas às mulheres e meninas que decidam pelo aborto, por exemplo, em caso de estupro. Indica, por exemplo, que as mulheres devam ver o embrião ou o feto no momento da ultrassonografia. Propõe e incentiva que profissionais de saúde quebrem a ética profissional e o sigilo médico, informando à polícia todos os casos de aborto que chegam ao hospital, assim como obriga o hospital enviar a delegacia os restos de fetos ou embriões. Este estabelecimento, que deveria ser o local de acolhimento e cuidado, tornar-se-á um lugar cuja norma será a violência institucional. Isto é muito complicado principalmente para mulheres e meninas em situação de gravidez resultante do estupro, pois serão revitimizadas nos serviços. Muitas, sabemos, irão temer ainda mais procurar os serviços. A maioria dos estupros são cometidos por parentes e pessoas próximas da vítima. Em geral, elas são ameaçadas, sentem vergonha e medo. Por isso, há muito tempo se trabalha com a ideia da não exigência de boletim de ocorrência para que as mulheres sejam atendidas. Primeiro, buscase que sejam acolhidas na necessidade de saúde, e só depois devem ser orientadas e decidirem como proceder com a denúncia.

A portaria 2282/20, portanto, transforma o hospital em um anexo da delegacia. O absurdo é que todos os procedimentos elencados na portaria não têm como objetivo constranger o agressor ou estuprador, mas, sim, para constranger a mulher que é vítima,

colocando-a em um lugar de desconfiança. Assim, a equipe de saúde parte do pressuposto que a mulher está mentindo. Esta é uma ideia há muito tempo disseminada por setores conservadores e religiosos, que veem as mulheres como seres sem capacidade de discernimento e mentirosas.

A situação na saúde não é isolada do processo ampliado de criminalização enfrentado pelas mulheres que precisam fazer aborto. No Brasil, desde os anos 90, movimentos conservadores têm se constituído, articulando grupos religiosos de vários credos, parlamentares, pessoas do judiciário, meios de comunicação. O autointitulado movimento “pró-vida” mobiliza argumentos que em nada se relacionam com a defesa da vida, especialmente quando consideramos a vida concreta, e por isso é chamado, pelas feministas, de “anti-direitos”. Esses grupos centram sua atuação na formação e articulação de base social para construir, na sociedade, a posição contrária ao aborto. Assim, articulam-se nos poderes executivos e legislativos em diferentes esferas, com proposição de projetos para pôr fim ao direito ao aborto legal e para ampliar os casos de punição ao aborto em qualquer circunstância. Existe, também, uma estratégia articulada com a polícia e o judiciário para fechar clínicas, principalmente as mais populares, que estão mais vulneráveis à segurança. Outra estratégia é levar as mulheres que persistem em fazer o aborto para a cadeia.

Após a eleição de 2018, marcada pela vitória dos setores conservadores tanto no legislativo quanto no executivo, a força destes setores anti-direitos foi ampliada. No ano de 2019, as proposições de projetos de lei contrários ao aborto bateram um recorde no Congresso Nacional¹²⁰. Atualmente, a criminalização do aborto é tema recorrente do discurso de diferentes ministros do governo de Jair Bolsonaro.

Embora esta ofensiva conservadora contra as mulheres não tenha começado agora, sem dúvida ganha forma com a presença de tais forças na institucionalidade. Assim, hoje o Estado é tomado por estes setores que estão desmontando, por dentro, as políticas que garantem direitos e dignidade. Desmontam normas e protocolos, retirando profissionais especializados e servidores de carreira de postos-chave para colocar pessoas sem formação nem compromisso com a Constituição Federal (1988) à frente de áreas de políticas públicas, com o objetivo de desmontar ações, programas e políticas que beneficiam as mulheres e reforçam os direitos sexuais e reprodutivos.

¹²⁰ Reportagem da Gênero e Número. Disponível em: www.generonumero.media/projetos-de-lei-contrarios-ao-aborto-na-camara-dos-deputados-batem-recorde-em-2019/. Acesso em: 30 set. 2020.

Ofensiva heteropatriarcal

Esses retrocessos relacionados aos direitos das mulheres estão articulados com os ataques à diversidade sexual e integram uma forte ofensiva neoliberal contra a democracia, os direitos sociais e a soberania popular.

A situação enfrentada no Brasil não está isolada de um crescimento, em âmbito internacional, de forças de extrema direita que atuam, de forma articulada, no sentido de retirar direitos sociais e, especialmente, nesta área dos direitos sexuais e reprodutivos. O forte questionamento ao que os setores conservadores chamam de “ideologia de gênero” não é apenas uma realidade brasileira. Aqui, a partir de 2014, com a discussão no Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação (PNE), a “ideologia de gênero” foi um alvo dos grupos conservadores, que argumentavam que essa discussão iria contra os “valores da família”. E que, se essa discussão fosse realizada nas escolas, levaria de forma impositiva a que crianças e adolescente seguissem orientação homossexual ou transsexual.

A proposta de discutir o conceito de gênero, as relações sociais de gênero e a igualdade de gênero nas escolas tem o sentido de desconstruir a ideia de que meninas e mulheres são naturalmente inferiores, e que meninos e homens são superiores. Esse conceito traz à tona a noção de que “ser mulher”, assim como “ser homem”, é uma construção social, e isso contribui com uma educação que não reproduza estereótipos de gênero e a divisão sexual do trabalho. Isto é, a escola deve ser um lugar de socialização de seres humanos que precisa educar pessoas na perspectiva de construir valores e conhecimentos, fortalecendo a autonomia, a liberdade e a perspectiva cidadã.

Esta reação conservadora coloca no centro do debate político a questão da família. O discurso destes setores que dizem defender a família só considera como válida e legítima para ser defendida a família nuclear heteronormativa. Mas este é apenas um modelo de família, que predomina como um ideal muito referenciado em famílias brancas, de classe média, em que os homens seriam os únicos provedores da casa, e as mulheres estariam no âmbito doméstico cuidando da casa. Basta olhar para o lado para ver como esta não é a realidade das famílias brasileiras, que são muito diversas. As famílias brasileiras, hoje, são compostas por mães solas, unipessoais, de casais sem filhos, famílias estendidas, como as famílias negras com muitas pessoas para além de pais, mães e filhos, as famílias homoafetivas ou também as famílias nucleares nas quais tanto o homem como a mulher contribuem com as despesas.

As mulheres são, atualmente, as únicas responsáveis pelo sustento da casa em mais de um terço das famílias brasileiras. O ideal de “bela, recatada e do lar”¹²¹ é conservador, expressa o desejo de poder e controle dos homens sobre as mulheres e é extremamente distante da realidade da grande maioria das mulheres brasileiras que trabalham muito – dentro e fora de casa.

Existe, portanto, uma enorme variedade de famílias hoje, incompatível com o ideal heteronormativo hegemônico do discurso conservador. O discurso de defesa da família revela a hipocrisia do projeto conservador quando olhamos a realidade material da vida concreta das famílias. Desde 2016, foram finalizados ou tiveram investimentos reduzidos vários programas sociais direcionados para famílias de baixa renda, como o Minha Casa Minha Vida, as políticas da agricultura familiar, e a reforma da previdência que enfraquece a segurança econômica de muitas famílias que contam com a aposentadoria das pessoas idosas. Mesmo a defesa intransigente que os setores conservadores fazem da maternidade como destino sagrado das mulheres nada tem a ver com a defesa real de mulheres ou da vida das crianças. Basta ver que são esses mesmos setores que dão impulso às políticas neoliberais como a reforma trabalhista, favorável à legalização do trabalho de mulheres grávidas em locais insalubres, ou a Emenda Constitucional 95 (Teto de Gastos), que congelou os investimentos públicos em saúde, educação e assistência social por 20 anos.

A imposição da maternidade como destino obrigatório das mulheres integra essa defesa do ideal de família heteronormativa, assim como se baseia na divisão sexual do trabalho, para reforçar a casa como o lugar das mulheres. A sociedade e a economia não funcionam sem o trabalho doméstico e de cuidados realizado – todos os dias, não remunerado ou mal remunerado – pelas mulheres, especialmente pelas mulheres negras.

Com muita rebeldia, individual e coletiva, as mulheres conseguiram romper barreiras e limites para construir autonomia e viver sua sexualidade de forma menos repressora (por exemplo, a não exigência de virgindade para se casar). No entanto, a sexualidade feminina ainda enfrenta padrões e imposições. Nas sociedades capitalistas, racistas e heteropatriarcais prevalece uma ideia de dupla moral, que separa tanto homens e mulheres em comportamentos aceitos ou não (homem garanhão, mulher vagabunda); como também mulheres “boas para casar, boas para transar”. Um exemplo atual, muito machista, é o que se vê entre adolescentes que montam

¹²¹ Essa expressão tomou grande proporção, sobretudo, por ter sido utilizada em 2018, em capa da Revista Veja, em referência à esposa do então vice-presidente da República, Michel Temer.

listas e vídeos das “top 10” nas escolas, que expõem as meninas rotuladas pelos meninos como “vadias”, assim como também expõem as lésbicas.

As meninas colocadas nestas listas sofrem agressões na escola, nas comunidades, nas igrejas que frequentam e até em suas famílias. Muitas chegam a abandonar a escola. Os meninos não são tratados com a mesma hostilidade com relação à sua sexualidade. Pelo contrário, são elogiados pelas atitudes mais desrespeitosas. Desde jovens, os meninos são incentivados a usar o corpo das mulheres como se tivessem poder sobre elas, inclusive com a prostituição. Nenhuma responsabilização com a prevenção da gravidez recai sobre os homens, mas se voltam contra as mulheres quando enfrentam uma gravidez indesejada. Enquanto o machismo diz para as mulheres “engravidou porque foi irresponsável”, na Marcha Mundial das Mulheres dizemos “*Cadê o homem que engravidou? Por que o crime é da mulher que abortou?*”.

Resistências feministas

Em meio a um cenário difícil para as mulheres em muitos sentidos, termino essas reflexões com a aposta no feminismo como projeto de sociedade organizado pela igualdade e pela justiça social. Nas escolas, nas periferias, entre as jovens mulheres, negras, lésbicas, o feminismo tem crescido por meio da organização de coletivos. Os elementos da opressão e do machismo coexistem com a resistência das meninas e mulheres, com a rebeldia que transforma.

O movimento feminista se amplia e se renova na luta por uma sexualidade livre, pelo direito ao prazer, pela separação entre sexualidade e reprodução, pela justiça reprodutiva. A luta pela legalização do aborto é cada vez mais parte da luta por um projeto geral de sociedade que prima pela democracia e igualdade entre as pessoas.

A experiência de luta das mulheres pela legalização do aborto no Brasil e na América Latina não está dissociada das lutas da classe trabalhadora. Vale lembrar que, em 2016, a luta contra o golpe que retirou a Presidenta Dilma do poder ganhou fôlego e se massificou com a primavera feminista pelo “Fora Cunha”, então presidente da Câmara, principal articulador do golpe e, também, proponente de projetos contra os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres. Na Argentina, a chamada onda verde pela legalização do aborto é um movimento massivo que se espalhou e inspirou feministas em muitos países do mundo. As argentinas saíram às ruas pela legalização do aborto, mas também para exigir o não pagamento da dívida externa, contra o ajuste neoliberal imposto pelo então presidente Macri.

Hoje, no Brasil, as mulheres são a linha de frente da resistência às políticas neoliberais e racistas, assim como resistem aos ataques contra seus corpos e suas vidas. Mesmo com toda

criminalização do aborto e a ofensiva contra os direitos sexuais e reprodutivos, as mulheres mantêm a resistência: tanto para evitar mais retrocessos, como para ampliar o feminismo como força social. Para isso, constroem alianças com movimentos sociais, com deputados progressistas e, sobretudo, as deputadas feministas, com a academia e com profissionais de saúde. Seguimos com o desafio de cuidar da vida neste momento de tanta violência, de cuidar para que as mulheres não morram nem sejam condenadas por fazer aborto e que possamos ganhar mais aliadas e aliados para esta luta.

Referências

COELHO, Sonia *et al.* *Direito ao aborto, autonomia e igualdade*. São Paulo: SOF, 2018.

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo. Aborto no Brasil: uma pesquisa domiciliar com técnica de urna. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 1, p. 959-966, jun. 2010.

DINIZ, Debora; MADEIRO, Alberto. Cytotec e aborto: a polícia, os vendedores e as mulheres. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 7, p. 1795-1804, jul. 2012.

MORENO, Tica. Os abortos como eles são. *In*: LOPES, Bárbara; MARTINS, Jéssika; MORENO, Tica (org.). *Somos todas clandestinas: relatos sobre aborto, autonomia e política*. São Paulo: SOF, 2016.

NUDEM. Núcleo de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher. *30 habeas corpus: a vida e o processo de mulheres acusadas da prática de aborto em São Paulo*. São Paulo: Nudem, 2018.

VITÓRIA, Carla. Aborto e a criminalização das mulheres. *Debates Feministas*, n. 12, dez. 2018.

* **Sonia Coelho** é assistente social, integrante da SOF Sempre Viva Organização Feminista, militante da Marcha Mundial das Mulheres e membro do grupo impulsor da Frente Nacional pelo fim da criminalização das mulheres e pela legalização do aborto. E-mail: sonia@sof.org.br

DESIGUALDADES, VIOLÊNCIAS E PANDEMIA: MULHERES EM REDES NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA FEMINISTA

*Rosa Silvia Lopes Chaves**

*Daniela Finco***

Introdução

Este capítulo tem como desafio problematizar a situação das mulheres e das crianças no contexto da pandemia do novo coronavírus no Brasil. Aponta os processos da crise social contemporânea, do aumento das desigualdades e violências de gênero e racial, resultado de um processo de invisibilização, deseducação e desumanização presentes em nossa sociedade, construídos historicamente e explicitados e agravados com a pandemia. Destaca a contribuição das teorias feministas e dos movimentos sociais de mulheres para pensar a consolidação de uma pedagogia crítica feminista e antirracista, uma educação antiviolências, que questione e compreenda os mecanismos de construção e reprodução das desigualdades sociais desde a pequena infância. Procura dar destaque à construção de redes feministas antirracistas, para problematizar as normatividades e convidar a uma constante vigilância epistemológica de forma a contribuir para a construção de uma educação não violenta e voltada para justiça social.

A situação pandêmica coloca em evidência a existência das desigualdades e violências construídas na nossa sociedade, trazendo a necessidade de discutir as múltiplas formas de opressão e discriminação, que afetam tanto a vida de mulheres quanto das crianças pequenas. Compreendendo que as violências vivenciadas hoje, além de uma característica da pandemia, são um espelho dos valores presentes na sociedade brasileira estruturada numa lógica racializada e patriarcal com um passado marcadamente escravocrata (GONZALEZ, 1984; CARNEIRO, 2003, 2011).

Uma crise sanitária que se intensifica e escancara as contradições sociais, as perversidades do capital, cada vez mais pautado pela agenda neoliberal, impondo as demandas do mercado, mergulhando paradoxalmente numa “crise” constante que justifica a precarização do trabalho, de direitos sociais, com vistas à legitimação da acumulação de riquezas de alguns e ao boicote de meios eficientes para evitar a catástrofe ecológica iminente. As políticas públicas sociais são postas em questão neste contexto que se delinea mundialmente há alguns anos,

invisibilizando grupos sociais, o que fica mais escancarado na pandemia, uma vez que nem todos/as são atingidos/as da mesma forma, ao se considerar a lógica de poder colonial e patriarcal que hierarquiza seres humanos, caracterizando uma exploração capitalista por meio da discriminação racial e sexual de grupos sociais (SANTOS, 2020) e um silenciamento no campo dos Direitos Humanos.

Em um país no qual o sistema político continua a produzir e se sustentar na pobreza, em que a desigualdade social, o racismo e o sexismo são estruturantes e orientam as relações sociais, é fundamental refletir: Quais são as populações mais atingidas? Por que pensar nas mulheres e crianças? Quais os impactos nos cotidianos das mulheres na pandemia, tendo em vista a ideologia da divisão sexual e racial do trabalho que estruturam a nossa sociedade? Como estas demandas impactam nas ações de cuidado com as crianças pobres e negras? Cada vez mais estas facetas das desigualdades foram quebrando a falsa ideia inicialmente divulgada na qual a pandemia atingiria democraticamente todos os segmentos da população: a letalidade é maior entre a população negra e pobre, e os impactos são maiores entre as mulheres negras que se inserem no trabalho doméstico dentro e fora dos seus lares, em atividades do comércio informal (GUIMARÃES; VERBICARO, 2020; SETTI; COPELOTTI; ALVAREZ, 2020).

Um aspecto se agrava e se desnuda: se a pobreza é majoritariamente negra, os números de pessoas atingidas pela pandemia que chegam a óbito também são (SETTI; COPELOTTI; ALVAREZ, 2020; GOMES, 2020a). De acordo com a análise de Gomes (2020a, 2020b) as desigualdades raciais e sociais que estruturam a população brasileira são postas em relevo nos tempos de pandemia, associadas à ascensão ao poder de forças ultra conservadoras e fundamentalistas que atuam como uma “máquina mortífera” escancarando e denunciando a necropolítica e o extermínio da população indígena e negra, como uma faceta da “herança colonial” que mantém negros e negras em situação de pobreza e vulnerabilidade social, por consequência são os que mais demandam das políticas públicas de educação, assistência social e saúde como o Sistema Único de Saúde (SUS), políticas estas que têm sido precarizadas.

É possível identificar tais resquícios coloniais no imaginário social denunciado nos comentários de Lacerda (2020) sobre a decisão de um prefeito brasileiro que em maio deste ano decretou como serviço essencial na pandemia o das trabalhadoras domésticas, serviço este exercido na sua maioria por mulheres negras e pobres. No bojo de sua discussão sobre gênero, raça e trabalho das mulheres, questiona: “Empregos domésticos: serviços ‘essenciais’ ou necessidades ‘coloniais’?”

Como esta situação pode ampliar a situação de vulnerabilidade de bebês meninos e meninas, em especial, no caso de famílias monoparentais chefiadas por mulheres (na sua maioria compostas por mulheres negras) diante da ausência de atendimento em creches e pré-escolas, devido à necessidade de isolamento social, tal como orientado pela Organização Mundial de Saúde?

Para problematizar tais questionamentos, podemos lembrar do caso emblemático da morte do menino Miguel Otávio, uma criança com 5 anos que caiu do 9º andar de um edifício no condomínio de luxo em Recife, após ser abandonado no elevador pela patroa que era responsável pela criança, enquanto a mãe foi passear com o cachorro da família. Um retrato do “racismo sistêmico na pandemia no Brasil”¹²², no qual a mãe não foi dispensada como muitas trabalhadoras domésticas e levou o filho ao trabalho. Uma criança negra dentre muitas outras que não foi vista como alvo de cuidados e proteção pela patroa branca, que estava fazendo suas unhas e o deixou sozinho no elevador. “Longe da mãe, Miguel, ainda pequeno, não sabe que não pode se expressar naquele espaço. Não sabe que não há direitos ali. Que ele é uma extensão do corpo de sua mãe e também pertence, a sua maneira infantil, ao mundo do trabalho” (GATO; TREVISAN, 2020). Uma violência que se reproduz na nossa história e que gera questionamentos tanto ao pensar no genocídio de adolescentes e jovens (GOMES; LABORNE, 2018), como nos vários casos de meninos e meninas mortos sem direito à proteção.

A ambiguidade do racismo brasileiro permite que o mesmo turve a nossa visão. E nos faça focar em outros fenômenos como causas do trato desigual, criminoso e violento da população negra que a impede de usufruir de direitos e justiça social. Na medida em que os nossos olhos se desfocam do racismo como a macrocausa de uma grande maioria dos nossos problemas sociais, as soluções apresentadas nunca atingem, de fato, o problema real. O racismo não é uma mera consequência da violência [...]. Ele também não é um epifenômeno da questão de classe ou somente uma questão do Estado. O racismo é violento e produz violência. Uma violência que incide sobre determinados sujeitos, portadores de sinais diacríticos específicos, frutos de uma ancestralidade negra e africana. No imaginário sociorracial, aos portadores desses sinais soma-se tudo de negativo que a violência racista construiu no contexto das relações de poder, na luta de classes, na desigualdade de gênero e sexual. (GOMES; LABORNE, 2018, p. 13).

Gomes e Laborne (2018), partindo da perspectiva que o principal direito humano é o direito à vida, buscam problematizar o que denominam como “genocídio da juventude negra”, o efeito do racismo apoiado na lógica colonial de poder que estrutura a sociedade e desumaniza sujeitos sociais, invisibilizando-os, produzindo desigualdades sociais e, sobretudo, impedindo o

¹²² Disponível em: <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/onu-cita-morte-do-menino-miguel-como-exemplo-de-racismo-sistêmico-na-pandemia/>. Acesso em: 10 out. 2020.

direito humano mais precioso: o direito à vida. O racismo como violência que produz violência que também se reproduz ceifando vidas de crianças negras.

Com o objetivo de recuperar esse processo e divulgar o conteúdo das reivindicações e direitos, um conjunto de organizações não governamentais publica o relatório Igualdade de Gênero e Liberdade de Expressão (DIREITOS HUMANOS NAS NAÇÕES UNIDAS, 2017), preocupado com a violência de gênero e as políticas educacionais, envia informações ao Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) relatando e denunciando a situação do país no tocante ao direito humano à educação e o atual debate brasileiro. Em maio de 2017, o Brasil recebeu mais de 200 recomendações sobre Direitos Humanos e tem 60 dias para se manifestar sobre elas. O relatório apresenta o conteúdo sobre igualdade na educação e violência de gênero, que envolve como sujeitos atingidos mulheres em diferentes situações, afrodescendentes e população GLTTB. Vale ressaltar que tais práticas discriminatórias não se concentram apenas na área da educação, mas atingem outras agendas da política de Estado (saúde, segurança pública).

Assim, no Brasil, apesar de anos de direitos conquistados e avanços envolvendo militância, pesquisa e Estado, desenvolvimento de estratégias, driblando instabilidades para poder transformar ideias em projetos e políticas públicas (GROSSI; MINELLA; PORTO, 2006), podemos ver hoje que tais avanços obtidos na luta de movimentos sociais são postos em xeque com a intensa ascensão de forças ultra conservadoras e neoliberais no cenário político, principalmente pós-golpe da Presidenta Dilma em 2016 e mais recentemente com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/16, com o congelamento durante 20 anos de verbas destinadas à saúde, educação e assistência social (GOMES, 2020a).

Segundo Quinalha (2016), o golpe apresentou três facetas distintas e complementares de um mesmo projeto que foi negociado entre essas forças políticas conservadoras. A primeira é o impulso de autopreservação do *establishment* político que busca, a qualquer custo, escapar das investigações criminais. A segunda, complementar à primeira, é o desmonte da precária proteção social desse governo. Por fim, a terceira dimensão é a restrição de direitos civis e políticos dos setores mais vulneráveis da sociedade, minando os poucos mecanismos de proteção dos direitos humanos e aumentando o poder de agenda e de veto dos setores religiosos fundamentalistas no novo governo. “Em nome de Deus e da família” é o lema que indica o tamanho do buraco em que estamos entrando, sobretudo mulheres, negros e LGBTs (QUINALHA, 2016).

Para completar o cenário alarmante da crise, a ineficácia do governo federal na garantia de uma resposta incisiva no âmbito das políticas públicas para o enfrentamento do coronavírus fica cada vez mais visível diante do elevado número de pessoas contagiadas no país. Condições básicas como direito à moradia e ao saneamento ainda não constituem uma realidade para todos/as. No país, estima-se que muitas moradias ainda possuem abastecimento de água precário, ou seja, sem acesso diário à água. Ao se levar em consideração a questão da moradia como um direito não consolidado, basta verificar a quantidade de moradias com precárias condições, somado ao grande contingente da população em situação de rua, é possível ter a dimensão das desigualdades sociais neste momento de crise sanitária, quando se tem o isolamento social como medida principal de contenção na disseminação do vírus. Quem pode ficar em casa? Em que condições? E grande parte da população em empregos informais, desempregados e com condições abaixo da linha de pobreza? O permanecer em casa também traz outra questão a ser considerada: Quando este espaço é o lugar de reiteradas situações de violências contra mulheres, meninos, meninas e bebês?

A condição de confinamento decorrente da pandemia também vem aumentando o índice de violência doméstica e de feminicídio. O Brasil ocupa o 5º lugar no *ranking* mundial de feminicídio, o que aponta para um cenário de alerta para o aumento elevadíssimo nos casos de feminicídio, dados alarmantes, cada vez mais presentes em nossa sociedade. O feminicídio, que aparece cotidianamente e repetidamente nas reportagens dos meios de comunicação, descreve uma epidemia de homens assassinando suas parceiras.

O feminicídio possui sua estrutura dentro das instituições nacionais, uma estrutura que explica a violência como um produto da cultura patriarcal que normaliza as representações sexistas das mulheres, que muitas vezes também envolvem a morte das/os filhas/os (BANDELLI; PORCELLI, 2016). Refere-se à natureza específica de um crime violento contra a vida de uma mulher por um homem que é muitas vezes um parente de sangue, ou por algum outro membro da família. Importante ressaltar que esta violência não é uma “invenção feminista”, nem uma realidade virtual, é um fenômeno que tem as suas raízes profundas no passado histórico em que as mulheres não eram livres para falar abertamente, não tinham altos níveis de instrução e eram consideradas principalmente como procriadoras e objetos sexuais dos homens (FINCO; FARIA; GOBBI, 2015). Desse modo, a pandemia que vivemos está nos desafiando de diversas maneiras, fornecendo choques emocionais e econômicos que estamos lutando para superar. A violência que está emergindo agora como uma característica sombria dessa pandemia é um espelho e um desafio aos nossos valores, nossa resiliência e nossas humanidades compartilhadas. As experiências vêm nos mostrando os movimentos de mulheres

como uma força poderosa para compreender as desigualdades e nos fortalecer diante do cenário de tantas desigualdades e combater a violência.

Movimento de mulheres: o que aprendemos com a experiência do/a outro/a?

Na teoria política produzida nas últimas décadas, a contribuição do feminismo se mostrou crucial (BIROLI; MIGUEL, 2015), identificando de que modo a forma de organização das relações sociais reduz as oportunidades de participação social das mulheres, reconhecendo mecanismos sociais que limitam a participação nas esferas públicas e denunciando em que dimensões da vida as mulheres permanecem como menos do que cidadãs, tendo sua autonomia restrita. As teorias feministas podem ser ferramentas indispensáveis para pensar um processo de educação para a afirmação dos direitos e para a não violência.

Um papel fundamental pelas práticas educativas feministas, desempenhada pela narrativa como um dispositivo que facilita a afirmação e expressão da identidade, é a legitimação da subjetividade por meio da história de si, referindo-se a um conhecimento pessoal, baseado na reflexão constante fundamentada na experiência. As redes de mulheres vêm compartilhando suas diferentes narrativas, buscando promover a compreensão sobre os processos violentos em uma infinidade de contextos. Compartilhar ideias críticas e ouvir a história das diferentes experiências nos permitem refletir sobre os valores sociais, os grupos e o contexto político e cultural de que fazemos parte, numa tentativa de contrastar as forças culturais de desumanização e apoiar as opções humanizadoras (MARONE, 2013).

Podemos perceber a força dos movimentos sociais de resistência contra as diversas formas de violência de gênero que vivemos atualmente. Os diferentes eventos contemporâneos que marcam o movimento feminista transnacional nos permitem fazer uma cartografia da violência de gênero, problematizando suas causas e destacando a importância da dimensão política da luta coletiva nos espaços públicos, pela defesa dos direitos humanos. As lutas feministas nos ensinam que não existem justificativas para as tantas desigualdades sociais e perdas (SILVA; FARIA; FINCO, 2019).

As mulheres se juntaram em pequenos grupos para partilhar experiências pessoais, problemas e sentimentos. Dessa partilha pública vem a compreensão de que aquilo que se pensava ser individual é na verdade um fenômeno geral: aquilo que se pensava ser um problema individual tem uma causa social e uma solução política. As mulheres aprendem a ver como estruturas e atitudes sociais as têm moldado desde o nascimento e limitando suas oportunidades. Descobrem até que ponto as mulheres têm sido difamadas nessa sociedade e desenvolvido preconceitos contra si mesmas e contra outras mulheres.

Aprendem a desenvolver autoestima e apreciar o valor da solidariedade grupal. (HOOKS, 2019, p. 86).

As feministas negras também nos alertam para dimensões que não podem ficar de fora de uma análise crítica das desigualdades sociais em nosso país. hooks (2013), em *Ensinando a transgredir*, provoca-nos a pensar na experiência da “educação como prática da liberdade”, destacando sua dimensão formativa e potencialmente emancipadora, trazendo elementos fundantes para uma educação transgressora, que rompe fronteiras, dualismos e problematiza as hierarquizações de gênero, raça e classe. Uma pedagogia feminista crítica, engajada na luta para descolonizar, fomentar resistências, transformar a sociedade, forjando espaços para “a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas – diferentes maneiras de pensar e saber [...] cruciais para a criação de uma nova visão de mundo contra-hegemônica” (HOOKS, 2013, p. 228). Pensando neste desafio, Nilma Lino Gomes (2006) nos alerta para a necessidade de uma justiça curricular, revelando como o sistema educativo necessita avançar para um ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais, humanos para todos, para superar desigualdades e lógicas excludentes.

Desse modo, uma pergunta central que devemos fazer é como podemos mobilizar políticas educacionais e práticas emancipatórias que expressam e incorporaram o respeito e o rompimento destes ciclos de violência? O papel educativo, social e político, que não pode pensar estas dimensões de forma separadas, deve problematizar tais situações, criar formas de denúncias e fortalecer as redes de apoio. Devemos problematizar como as desigualdades e violências de gênero e raciais atingem as infâncias e nos colocam complexos desafios para formação de professores/as, buscando coletivamente pedagogias críticas e emancipatórias.

Na história da pedagogia, houve uma descoberta tardia das relações de gênero que permeiam os processos educativos das crianças, bem como os processos de formação de professoras/es (CAMBI, 2000). É possível destacar que o rompimento do silêncio da área se inicia com a questão feminina, que emerge com os movimentos sociais das mulheres, na luta pelo direito das crianças pequenas à creche, e posteriormente com as pesquisas apontando para as contradições contemporâneas (VIANNA, 2019), para os desafios da construção de uma pedagogia das diferenças comprometida com a emancipação humana.

É necessário que haja a educação e a formação para lidar com os diferentes valores e conceitos. Devemos questionar o sexismo, o racismo e tantas outras formas de preconceitos e violências que acontecem em nossas vidas de modo que estas questões possam ser discutidas para que haja transformação. Fica evidente que o trabalho com as questões ligadas à promoção da igualdade de gênero e ao combate ao racismo e à violência ultrapassam as práticas

individuais, conquistam espaços nos momentos de formação continuada e apontam para o desafio da revisão e atualização de um projeto político-pedagógico, considerando documentos legais, nacionais e internacionais, que temos como apoio hoje.

De modo mais geral, as metas políticas para o respeito da diversidade e eliminação das desigualdades de gênero estão expressas em diversos documentos nacionais, como o Plano Nacional de Política para as Mulheres (BRASIL, 2006), o Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTTB e Promoção da Cidadania Homossexual (BRASIL, 2004) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2006). No combate às desigualdades étnico-raciais, destacamos importantes marcos como a promulgação da Lei 10.639/2003, acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2003), e a Lei 11.645/2008, sobre as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006).

Dentre os diversos documentos internacionais, destacamos o da Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), documento adotado em 1979 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), no qual foi definido o que constitui discriminação contra as mulheres e foi apresentada uma agenda de atividades nacionais visando acabar com essa discriminação de gênero (BRASIL, 2008). Na proposta antirracista cabe destacar: a Resolução nº 1.904 que trata da Declaração das Nações Unidas sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (ONU, 1963), a Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação (ONU, 1966) e o Plano de Ação de Durban (ONU, 2001), documentos dos quais o Brasil é signatário.

Se compreendermos que o desenvolvimento de políticas de gênero e para igualdade étnico-racial para a educação infantil representam um avanço na história da política pública no Brasil, ainda temos muito que refletir sobre as lacunas ainda presentes nos processos de formação docente. Não bastam normas que visem à garantia de direitos, sem que haja a educação das pessoas para isso, a formação para lidar com os diferentes valores e conceitos. Não podemos mais pensar em um processo formativo/educativo, que não considere o questionamento das desigualdades sociais e violências permeiam as relações sociais nos tempos atuais. Precisamos de uma pedagogia que se comprometa com a mudança do atual cenário que busca construir um processo de invisibilização, deseducação e desumanização.

Precisamos contrapor uma pedagogia engajada a uma pedagogia pretensamente “neutra” e instrumentalizada que contribui para a perpetuação da dominação, na ideia colonial

da existência de universalidade a partir do silenciamento das temáticas de gênero e étnico-raciais desde a primeira infância, mantendo o *status quo* na/da sociedade capitalista, que se estrutura nestas desigualdades construídas socialmente. O momento que vivemos vem apontando para desafios e contradições contemporâneos que podem ser problematizados por uma pedagogia das diferenças comprometida com a emancipação humana. A garantia desse direito está estritamente ligada às políticas de formação docente. É necessário uma educação que se comprometa com as relações humanas, uma educação não violenta desde a primeira infância. A perspectiva crítica da pedagogia feminista nos fortalece com a intenção de educar as gerações mais jovens a respeitarem a si mesmas e aos outros, a reconhecerem a dignidade do ser humano, a praticarem a não violência e a amadurecerem criticamente a capacidade de escolha responsável (MARONE, 2013).

Algumas considerações

Ao procurarmos questionar a lógica da dominação de gênero, contamos com as teorias feministas e de gênero que são armas poderosas para destacar as desigualdades e ajudar a entender porque, apesar dos direitos adquiridos nas últimas décadas, há um aumento nas taxas de violência e estamos regredindo no campo dos direitos. Assim, buscamos a construção de um olhar feminista crítico na educação que visa à construção de outras práticas pedagógicas, para transformar a realidade educativa, em busca de práxis emancipatórias descolonizadoras (FINCO; SILVA; FARIA, 2018).

Uma educação que promova o senso crítico, que permita a todos os seus integrantes serem autoras e autores de suas próprias histórias, cidadãs e cidadãos com base para questionar e intervir sobre essas atrocidades, que se exacerbam na pandemia, que têm por objetivo tirar a dignidade de tudo e todos/as que não se enquadram nos padrões socialmente aceitos, padrões esses que segregam àqueles que transgridem a lógica conservadora e neoliberal. Refletir sobre as contribuições dos movimentos sociais na educação, nos traz o desafio da construção de um espaço emancipatório, de uma pedagogia emancipadora, um lugar capaz de acolher as diversidades e oferecer experiências humanas significativas.

Uma educação crítica fundamental não somente para dar visibilidade à magnitude das desigualdades, mas principalmente para a criação de medidas institucionais, sistemas para combater e promover a discussão sobre as desigualdades, construindo uma eficaz intervenção antidiscriminatória. Finalizamos este breve contributo destacando a força dos coletivos feministas antirracistas e do papel das mulheres na sociedade contemporânea, que lutam para a construção de estratégias de enfrentamento da discriminação, da violência de gênero e étnico-

raciais, num projeto de sociedade comprometido com o processo de democratização, equidade e justiça social. Um olhar que privilegie e acolha os diversos atores sociais e garanta a participação efetiva desde a infância.

Referências

BANDELLI, Daniela; PORCELLI, Giorgio. Femminicidio in Italy. Femminicidio: Moral Panic and Progressivist Discourse. *Sociologica*, v. 10, n. 2, 2016.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luiz Felipe. *Feminismo e política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2015.

BRASIL. Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 43, 18 abr. 2016.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: MEC; Secad, 2006.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. PNDH. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2009.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006.

BRASIL. *VI Relatório Nacional Brasileiro: Convenção pela Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres – CEDAW/Organizações das Nações Unidas*. Brasília, DF: SPM, 2008.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça, Unesco, 2006.

CAMBI, Franco. La scoperta del genere: società italiana, cultura pedagogica e questione femminile. In: ULIVIERI, Simonetta. *Educazione e ruole femminile: la condizione delle donne in Italia nel dopoguerra a oggi*. Scandicci: La Nuova Italia, 2000.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Geledés*, 06 mar. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america->

latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/. Acesso em: 10 jul. 2020.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

DIREITOS HUMANOS DAS NAÇÕES UNIDAS. *Igualdade de gênero na educação e liberdade de expressão*: Brasil na revisão periódica universal. [S. l.: s. n.], 2017.

FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia; GOBBI, Marcia Aparecida. Apresentação – Um olhar feminista para os direitos das crianças. In: FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia; GOBBI, Marcia Aparecida (org.). *Creche e feminismo*: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015.

FINCO, Daniela; SILVA, Adriana; FARIA, Ana Lúcia. Dossiê feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 20, 2018.

GATO, Matheus; TREVISAN, Maria Carolina. Miguel e a pedagogia do racismo. *Geledés*, 6 jun. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/miguel-e-a-pedagogia-do-racismo/>. Acesso em: 30 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial e o novo coronavírus no Brasil. *Friedrich-Ebert-Stiftung Brasil*, jun. 2020a. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/16315.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultura, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.

GOMES, Nilma Lino. Racismo e novo coronavírus: armas mortíferas no Brasil. *Friedrich-Ebert-Stiftung Brasil*, 7 jul. 2020b. Disponível em: <https://brasil.fes.de/detalhe/racismo-e-novo-coronavirus-armas-mortiferas-no-brasil/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-26, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100657&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 de jul 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, p. 223-24, 1984.

GROSSI, Miriam Pillar; MINELLA, Luzinete Simões; PORTO, Rozeli. *Depoimentos*: trinta anos de pesquisas feministas brasileiras sobre violência. Florianópolis: Mulheres, 2006.

GUIMARÃES, Sandra Suely Moreira Lurine; VERBICARO, Loiane Prado. Mulheres negras e o mercado de trabalho em tempos de pandemia no Brasil. *Boletim a Questão Étnico-racial em Tempos de Crise*, n. 10, 26 out. 2020. Disponível em: http://anpocs.com/images/stories/boletim/boletim_CS/Boletim_n86.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

- HOOKS, Bell. *Teoria feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- LACERDA, Lorena. Empregos domésticos: serviços “essenciais” ou necessidades “coloniais”? *Geledés*, 18 maio 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/empregos-domesticos-servicos-essenciais-ou-necessidades-coloniais/>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- MARONE, Francesca. L'Altro dei corpi. Cartografie del soggetto e violenza di genere. *Pedagogia Oggi*, n. 2, p. 191-206, 2013.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial*. [S. l.]: ONU, 1965.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração e Programa de Ação Adotados na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Durban: ONU, 2001.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Resolução nº 1.904*. Declaração das Nações Unidas sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. Assembleia Geral das Nações Unidas. [S. l.]: ONU, 1963.
- QUINALHA, Renan. “Em nome de Deus e da família”: um golpe contra a diversidade. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SETTI, Bianca; COPELOTTI, Lucía; ALVAREZ, Luciana. Um olhar diário sobre a pandemia através do Boletim Cientistas Sociais e o coronavírus. *Boletim Cientistas Sociais e o Coronavírus*, n. 86, 17 jul. 2020. Disponível em: http://anpocs.com/images/stories/boletim/boletim_CS/Boletim_n86.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.
- SILVA, Adriana; FARIA, Ana Lúcia G; FINCO, Daniela. Lute como uma menina! O verbo é lutar desde o nascimento na vida de meninas e mulheres. *Historiae*, v. 10, p. 59-82, 2019.
- VIANNA, Cláudia P. Prefácio. In: SILVA, Adriana; FARIA, Ana Lúcia; FINCO, Daniela (org.). *“Isso aí é racismo!” Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras*. São Carlos: Pedro & João, 2019. p. 7-12.

* **Rosa Silvia Lopes Chaves** é doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos. E-mail: lopes.chaves@unifesp.br

** **Daniela Finco** é Professora Associada da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP Guarulhos. E-mail: dfinco@unifesp.br

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM RECORTE DE GÊNERO

*Carolina Faria Alvarenga**

O convite para compor essa publicação suscitou um grande desafio: articular meu tema de pesquisa – política pública, Educação Infantil e gênero – com o contexto da pandemia e as desigualdades acirradas por ela! Um momento histórico que trouxe inúmeros desafios para as políticas públicas, não apenas no campo da educação. Ao contrário, reforçou ainda mais a importância da intersetorialidade na garantia do direito a uma Educação Infantil de qualidade.

Em minha pesquisa de doutorado, analisei a configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (doravante Indicadores) (SÃO PAULO, 2016), um instrumento de autoavaliação institucional participativa, cujos princípios éticos e políticos trazem as questões de gênero como parte de uma dimensão de qualidade, tanto em relação aos aspectos pedagógicos no trabalho com as crianças pequenas, desde bebês, como em questões estruturais e administrativas, na organização dos espaços e nas condições de trabalho docente (ALVARENGA, 2020).

Os Indicadores inserem-se em um conjunto de seis textos construídos na gestão do prefeito Fernando Haddad, na Prefeitura Municipal de São Paulo, entre 2013 e 2016, sob a coordenação da professora Sonia Larrubia Valverde, diretora da então Divisão de Educação Infantil (DIEI), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Situada nos campos da Sociologia da Educação e Estudos de Gênero, a partir de um olhar histórico, teve como suporte teórico os conceitos de configuração e relações de interdependência, do sociólogo alemão Norbert Elias (1994, 2008); e gênero, ecos e reverberações, da historiadora feminista estadunidense Joan Scott (1995, 2009, 2012). Tratou-se de um estudo de abordagem qualitativa, que, ao olhar para uma política de Educação Infantil, situou os diferentes contextos que compuseram os ciclos dessa política paulistana, a partir do diálogo com a metodologia proposta pelo sociólogo inglês Stephen Ball (1993, 1994).

Na história contada oficialmente nos Indicadores, havia uma comissão de escrita e, dentro dela, subcomissões, cada uma responsável por escrever uma dimensão de qualidade. O documento paulistano foi construído a partir dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Indique-EI) (BRASIL, 2009a), em um processo em que a comissão, além de ter

revisado cada dimensão já existente no documento nacional, atualizando o debate teórico e trazendo as especificidades da rede paulistana, acrescentou duas novas dimensões de qualidade: Dimensão 2 – Participação, escuta a autoria de bebês e crianças e Dimensão 5 – Relações Étnico-Raciais e de Gênero.

Entender este processo significou buscar quais foram os arranjos necessários para a feitura de um documento local, considerando que já havia um nacional. Qual era o contexto histórico e de influência em que esse documento foi produzido e qual foi o movimento percorrido nos quatro anos da gestão municipal em questão? Qual era a concepção teórica dos Indicadores, que pretendiam estar amarrados, conceitualmente, entre todos os outros documentos da gestão? Quais eram as especificidades da Rede Municipal de Educação de SP que foram pautadas no documento?

Ao fazer uma primeira leitura do documento, em especial da Dimensão 5, constatei que, apesar do avanço político em inserir em um documento de autoavaliação as questões de gênero junto às questões étnico-raciais como uma dimensão da qualidade social da EI, essas últimas se sobressaíam ao debate de gênero. Os relatos oficiais sobre o processo de construção do documento traziam a riqueza e a complexidade de sua feitura, mas não apontavam tensões e disputas que, certamente, tinham feito parte da escrita, entre negociações, concessões e desafios.

A partir de entrevistas com algumas das professoras que compuseram a comissão de escrita desse documento, problematizei *como, em que condições e com que força* gênero se inseriu nessa política de avaliação de qualidade da Educação Infantil da cidade de São Paulo. Com base na metáfora de um bordado, a pesquisa construiu-se sob a hipótese de que, para a compreensão da configuração de gênero de uma política pública – emaranhados de fios, cores, linhas e pontos que se entrelaçam durante a urdidura do bordado –, é preciso perguntar pela configuração social estabelecida no processo de construção da política, ou seja, interconectar as dimensões macro e micropolíticas e romper com uma visão histórica polarizada que enaltece ora os indivíduos, ora a estrutura social.

Logo, foi preciso analisar a configuração social estabelecida, articulando, de forma inter-relacional, 1) o papel dos indivíduos – quem foram as profissionais que compuseram a subcomissão de escrita da “Dimensão 5 – Relações étnico-raciais e de gênero” e jogaram os jogos de poder e quais foram as outras jogadoras nesse jogo de disputas – e 2) o papel da estrutura social – os diferentes contextos do ciclo da política, para além do contexto da produção do texto, ambos a partir de gênero como categoria de análise.

No contexto paulistano, entender como se configurou essa política de avaliação de qualidade revelou disputas e tensões mesmo entre mulheres-professoras que compartilhavam de concepções teóricas de infâncias e Educação Infantil consensuadas nos documentos nacionais e internacionais da área. Em uma dimensão que nasce com a demanda pelas questões raciais, disputou-se o que caberia nela. Gênero entrou na intersecção, ainda que raça tenha tido mais força política e embasamento teórico. O grupo de mulheres-professoras responsável pela construção desta dimensão específica, nomeadas por Sonia Larrubia de “guardiãs da questão”, utilizou-se do documento como um instrumento de luta e, como opção política, pautou as diferenças e as desigualdades de gênero e étnico-raciais na Educação Infantil de São Paulo.

Nessa história, vemos a força de mulheres-professoras para inserirem em um documento de autoavaliação questões polêmicas, muitas vezes marginalizadas, como parte do que se considera qualidade social da Educação Infantil. Da mesma forma como se consideram qualidade: as múltiplas linguagens, as interações, os tempos, os espaços e os materiais, o planejamento e a gestão educacional, a participação, a escuta e autoria de bebês e crianças, a promoção da saúde e bem-estar, a formação e as condições de trabalho, e a rede de proteção sociocultural (SÃO PAULO, 2016). Enfim, uma enorme conquista em tempos de ataques e retrocessos!

Considerando o escopo deste texto, não aprofundarei as tensões e disputas no processo de construção do documento. Logo, parto do pressuposto de sua importância política, e apresento, sucintamente, a Dimensão 5, com um olhar voltando especificamente para as questões de gênero, por serem o foco de minha pesquisa, ainda que as questões étnico-raciais sejam imbricadas a todo o momento.

O que é falar de gênero na infância e na Educação Infantil?

O texto introdutório da Dimensão 5 apresenta a perspectiva da inserção das questões de gênero e étnico-raciais no cotidiano da Educação Infantil a partir da intencionalidade da prática.

Assumir este compromisso requer que as educadoras e os educadores, assim como o Projeto Político-Pedagógico, considerem os pressupostos legais, ou seja, que as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas, os materiais (livros, bonecas(os), brinquedos, filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero, bem como de construir a percepção positiva das diferenças étnico-raciais e de gênero. Assim, vivenciando um ambiente educacional igualitário na concretude, no qual se respeita e discute as diferenças, possibilitando a autoestima dos bebês e crianças negras, indígenas, imigrantes e brancas. (SÃO PAULO, 2016, p. 45).

O documento sistematiza a preocupação das professoras em suscitar no cotidiano das unidades de Educação Infantil a percepção de que a desigualdade reproduzida nesse espaço educativo é decorrente de desiguais relações de poder. Do ponto de vista de gênero, desconstruir a polaridade entre meninos e meninas, homens e mulheres, construída com base numa suposta essência, é o desafio posto: compreender que não há uma essência das mulheres – dóceis, amorosas, cuidadoras, tampouco há uma subjetividade feminina, ligada ao corpo, à maternidade, à reprodução e à natureza. De outro lado, não há uma essência dos homens – agressivos, racionais, viris, nem uma subjetividade masculina, ligada à produção, à virilidade, à racionalidade, à cultura. Essa construção, porém, não é livre de tensões. As relações entre os sexos são criadas em determinado momento histórico e político.

Falar de gênero na infância significa entender que estas questões estão presentes no cotidiano da Educação Infantil. Tendo como eixo as interações e as brincadeiras, aspectos centrais do cotidiano da Educação Infantil, postos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009b), a professora ou o professor precisa ter um olhar e uma escuta atenta às relações que se estabelecem entre bebês e crianças pequenas, entre si e com os adultos. Ter um olhar atento às questões de gênero no cotidiano vai além das interações entre adultos e crianças e crianças e crianças, e abarca também as formas como os tempos e os espaços são organizados, os materiais e brinquedos disponibilizados, as propostas pedagógicas são planejadas e colocadas em prática.

Os cenários da Educação Infantil dizem mais sobre as concepções de educação, infância, criança, conhecimentos e saberes do que propriamente aparece nos planos e intenções pedagógicas das professoras. O universo imagético que compõe os cenários, tanto no que é visível, como invisível, entre o dito e não dito, válida, muitas vezes, estereótipos de gênero, étnicos, de classe, em um processo permanente de construção de identidades. “Os cenários

simulam um outro mundo para as crianças e educadoras: neles as crianças não são mais negras, por exemplo, mas transformam-se em princesas loiras, fadas aladas, *Pokémons*, *Teletubies*” (CUNHA, 2005, p. 177). Os cenários da Educação Infantil ainda trazem marcas que se refletem em um processo de construção das identidades repletos de estereótipos de gênero, raça, classe (CUNHA, 2005; SILVA; ALVARENGA, 2016).

[...] ano a ano suas decorações nas paredes, escolhem um personagem feminino para identificar as meninas, um masculino para os meninos, uma imagem para lembrar que as crianças devem escovar os dentes, dormir, não morder, comer, obedecer às combinações, temer. Nessa sucessão de imagens semelhantes, o espaço para o estranhamento, para interrogações e problematizações, é mínimo. O olhar conformado e que se constitui nesses locais impede o trânsito para outros modos de ver. Educadoras e crianças se acostumam com a regularidade de tais imagens. As semelhanças definem o costumeiro, o aceito, o esperado. Há poucos elementos que indicam reelaboração, marcas pessoais, surpresas, emoções. São escassas as singularidades que emergem em meio a estas imagens; quando elas surgem, são consideradas fora dos padrões. (CUNHA, 2005, p. 182).

Daniela Finco (2010, p. 105) reitera como a “organização das atividades no dia a dia em dois grupos, meninas e meninos, acaba estabelecendo uma socialização distinta para o feminino e masculino”, o que cria sentimentos de rivalidade e reproduz os estereótipos já existentes na sociedade. Além disso, há um conjunto de expectativas que “orienta e reforça diferentes habilidades nos meninos e nas meninas, de forma sutil, transmitindo mensagens e expectativas quanto ao tipo de comportamento e de desempenho intelectual mais adequado a cada sexo” (p. 105). Organização das filas, das mesas, diferentes tempos de espera para meninos e meninas, o uso dos espaços externos, o uso dos banheiros, o uso da brinquedoteca e o livre brincar, são aspectos do cotidiano da Educação Infantil, observados pela pesquisadora, que estão permeados pelas relações de gênero. A prática das filas separadas por sexo, tão presente no cotidiano da EI, confina

[...] os comportamentos das meninas para que sejam mais responsáveis, dedicadas, comunicativas, estudiosas, interessadas e sensíveis, e os meninos, para que as sigam como modelo. A prática das filas com os meninos vincula seus corpos aos seguintes comportamentos: são malandros, são dispersivos, são agitados. (FINCO, 2010, p. 109).

Grande desafio é possibilitar tempo e espaços em que meninos e meninas vivenciem as múltiplas formas de ser. O descritor 5.1.4 aborda esse aspecto: “As educadoras e educadores organizam vivências e estimulam experiências onde as crianças possam brincar sem que haja a distinção entre brinquedos/brincadeiras de meninos e meninas?” (SÃO PAULO, 2016, p. 46). O documento suscita, ainda, a importância de, individualmente, cada professora ser e estar tocada por essas questões para que, em sua prática pedagógica, desconstrua normas, símbolos e

discursos que as crianças, mesmo pequeninas, trazem de outras instituições que frequentam, incluindo a mídia, como é o caso dos descritores a seguir:

5.2.1 As educadoras e educadores reconhecem, acolhem, interferem positivamente e não silenciam quando acontecem situações (entre os bebês e as crianças, entre crianças e os adultos e entre os adultos) que envolvem xingamentos, piadas e apelidos preconceituosos e racistas com relação aos meninos/meninas, negros, indígenas e imigrantes?

5.2.2 Diante de situações de xingamentos, ofensas ou rejeições referentes à pertença étnico-racial e/ou gênero, os bebês e as crianças são estimulados e se sentem seguros em compartilhar com as educadoras e educadores seus sentimentos e aflições?

5.2.3 Nas atividades cotidianas da Unidade Educacional, como fila, organização dos brinquedos, divisão de equipes, há preocupação em não separar os grupos em meninos e meninas?

5.2.4 É garantido a todos os bebês e crianças expressarem seus sentimentos, emoções, atitudes, preferências, sem restrições por serem meninos ou meninas? (SÃO PAULO, 2016, p. 47).

Nesse contexto, é necessário que haja um trabalho coletivo da instituição de Educação Infantil. É assumir um compromisso individual, mas também coletivo. Por isso, a decisão de que, no primeiro indicador, na Dimensão 1 – Planejamento e gestão educacional – houvesse uma questão sobre o projeto político-pedagógico da unidade que pautasse as questões de gênero, assim como no primeiro indicador da Dimensão 5.

1.1.2 O Projeto Político-Pedagógico estabelece diretrizes e promove ações para valorizar as múltiplas experiências e respeitar as diferenças (socioeconômica, étnica, de gênero, diversidade sexual, religiosa, crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). (SÃO PAULO, 2016, p. 30).

5.1.1 O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional explicita, por escrito e em suas ações, o compromisso com a educação antirracista e com a igualdade de direitos entre os gêneros masculino e feminino? (SÃO PAULO, 2016, p. 46).

Percebe-se, portanto, pelos descritores destacados anteriormente, que uma concepção de Educação Infantil que valoriza as diferenças e visa ao enfrentamento das desigualdades de gênero (e étnico-raciais), em uma perspectiva democrática e coletiva, garante que o compromisso com uma educação de qualidade não esteja apenas no projeto político pedagógico das instituições, mas que seja vivenciado nas práticas pedagógicas.

Pensar gênero na Educação Infantil em tempos de pandemia: é possível?

Já paramos para pensar nas vidas de professoras e professores nesse momento de pandemia? Como garantir condições de formação e de trabalho adequadas a professoras e

professores de Educação Infantil? Os momentos de formação têm privilegiado quais discussões? As questões de gênero estão presentes?

Foram construídas políticas públicas que protegessem essas mulheres, em especial, visto que são maioria na primeira etapa da Educação Básica e ainda responsáveis pelo trabalho doméstico e cuidado com filhos e filhas e pessoas idosas? As redes municipais estão garantindo tempos de formação às e aos profissionais das instituições de Educação Infantil ou tem dispensado as educadoras e os educadores, em especial quando não fazem parte de seu quadro efetivo?

Como pensar no direito à educação de crianças pequenas, desde bebês, em tempos de pandemia, em uma perspectiva de uma pedagogia da infância, uma pedagogia das relações, uma pedagogia das diferenças, uma pedagogia da escuta? Como manter os vínculos e os afetos fora de um modelo escolarizante?

Nesses tempos de pandemia, como pensar em todas as dimensões de qualidade propostas pelo documento paulistano? Ainda que, depois de muita pressão dos movimentos de Educação Infantil, o Conselho Nacional de Educação tenha flexibilizado a carga horária de 800h e seja consenso de que não existe educação a distância nessa etapa da Educação Básica, como construir possibilidades que garantam os direitos das professoras e professores, das famílias e das crianças pequenas, desde bebês? (CAMPOS *et al.*, 2020).

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, pensando especificamente na dimensão das relações étnico-raciais e de gênero, como essas questões tem perpassado o cotidiano das crianças? Quais histórias têm sido contadas? Quais brincadeiras têm sido propostas? Quais músicas? Quais vivências têm sido oportunizadas às crianças e às suas famílias nesse momento?

Como tem sido as interações entre famílias e professoras e, em especial, professores? Como tem sido a interação com os pais e não apenas as mães? Professoras e professores têm conseguido conhecer a dinâmica de cada família para que possam, juntas e juntos, construir possibilidades para as crianças?

Os municípios ou as instituições de Educação Infantil têm conseguido se articular a outras instituições para assegurar alimentação, segurança, assistência social para as crianças e suas famílias? Tem sido feito um trabalho intersetorial? Como lidar com crianças que vivenciam situações de violência em casa?

Muitas são as questões e poucas são as respostas! Apesar de muitas pessoas afirmarem que não se deve tratar das questões de gênero na escola, incluindo as instituições de Educação

Infantil, eu afirmo: independente de nossa vontade, as questões de gênero permeiam o cotidiano de qualquer instituição, pois elas estão nas relações, nos afetos, nas brincadeiras, nos corpos! Precisamos aprender a lidar com elas, sem preconceito, sem transformá-las em desigualdade!

Referências

ALVARENGA, Carolina Faria. *Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos indicadores de qualidade da educação infantil paulistana*. 2020. 277 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

BALL, Stephen J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2009b.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da educação infantil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 165-185, 2005.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2008.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana*. São Paulo: SME, 2016.

SCOTT, Joan Wallach. El eco de fantasía: La historia y la construcción de la identidad. *La Manzana de la Discórdia*, v. 4, n. 1, p. 129-143, 2009.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan Wallach. Reverberaciones feministas. *CS*, n. 10, p. 339-370, 2012.

SILVA, Tássio José da; ALVARENGA, Carolina Faria. Pedagogia da infância, normas de gênero e os espaços educativos para meninos e meninas. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS (GRUPECI) 5., 2016, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2016.

* **Carolina Faria Alvarenga** é Doutora em Educação, Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) – carol_alvarenga@ufla.br

E AGORA? NÃO TEM ESCOLA. AS MULHERES E AS CRIANÇAS NA PANDEMIA

*Margarida de Sousa Barbosa**

De onde partimos

Este capítulo originou-se da reflexão feita por meio do *podcast* “em movimentos”, especificamente dos episódios 4 e 5 que tratam da questão do fechamentos das escolas e suas implicações na vida das mulheres e crianças, moradoras e trabalhadoras do bairro do Itaim Paulista, periferia da zona leste paulistana. Estas passaram a ficar em confinamento em suas casas devido à pandemia do novo coronavírus, declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020. No episódio 5, Luciana e Michelly, representando essas mulheres, relatam, elas mesmas, um pouco do seu cotidiano nos cuidados com as crianças, além das preocupações perante o futuro incerto e o sustento da casa.

Mulheres, crianças, cuidados e pandemia

Em 23 de março de 2020, a EMEI Prof.^a Laura da Conceição Pereira Quintaes, situada no extremo da zona leste, bairro do Itaim Paulista, suspendeu suas aulas, assim como todas as escolas do município de São Paulo. Tudo isso, devido à pandemia do novo coronavírus, que afetou nosso país, ao final de fevereiro, e se disseminou em meados de março, fazendo com que escolas, comércios e outros setores fechassem suas portas e adotassem novos modos de trabalho, tais como o *home office*, por exemplo. A partir deste dia, a escola ficou quieta, sem o barulho alegre e convidativo das crianças brincando e aprendendo. Não sabíamos por quanto tempo. Hoje, início de agosto, período em que escrevo este capítulo, não existem previsões para o seu fim e ainda não há perspectiva de vacina ou tratamento para esta nova doença, que desafia governos e populações mundialmente.

O bairro do Itaim Paulista é constituído praticamente pela classe trabalhadora de baixa renda, majoritariamente negras cujas famílias são chefiadas por mulheres. Observa-se que elas são: costureiras, auxiliares de enfermagem, diaristas, faxineiras, cozinheiras, ambulantes, artesãs, professoras etc. Como coordenadora pedagógica desta escola, mãe de um menino de nove anos e mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atentamente ouvi nesses quatro meses de confinamento e pandemia inúmeros relatos de mulheres da comunidade,

inclusive das próprias educadoras da Unidade escolar, relatos de insegurança, medo, revolta, agradecimento, sobrecarga de cuidados e responsabilidades.

Direcionando o olhar com mais atenção, é possível perceber a quem cabe a tarefa de cuidar. Crianças, idosos, pessoas adoecidas ou não, são as mulheres que ocupam a função da manutenção da vida e do cotidiano. Dessa maneira, levando em consideração o momento em que estamos vivendo, é possível notar o que já estava posto: que o cuidado em nossa sociedade tem sido quase que exclusivamente um trabalho feminino. Sob essa perspectiva, muitas pesquisadoras têm discutido a desigualdade de gênero concernente à questão dos cuidados e trazendo apontamentos para refletirmos sobre seu significado em nossos cotidianos, aproximando tais práticas de cuidado como trabalho a ser remunerado. Entretanto, um salário não seria capaz de dar conta de toda sua complexidade nem de reconhecê-lo como fundamental. Da mesma maneira, o cuidado praticado no interior das famílias e por suas mulheres, costumeiramente chamado de amor ou dedicação, não é devidamente reconhecido como um trabalho extremamente fundamental para a manutenção da vida. Por isso, de acordo com Fazzioni (2020):

Não há dúvidas de que o cuidado seja hoje (e desde sempre) uma tarefa socialmente feminina, o que acirra profundamente desigualdades de gênero. Mas será que é necessário, para que o cuidado seja valorizado, que ele seja compreendido em termos de trabalho? Quando cuidamos dos nossos, é somente isso que o cuidado significa, um trabalho? Não seria essa uma atividade intrínseca a nossa existência no mundo? Não é isso que estamos todos prioritariamente fazendo agora, quando nos vemos tão fragilizados diante de uma ameaça à vida?

Segundo a pesquisa feita pelo instituto Gênero e Número (GN), em parceria com a Sempreviva Organização Feminista – SOF, cerca de 50% das mulheres passaram a cuidar de alguém na pandemia (GN; SOF, 2020). Tica Moreno (2020) lembra que no Brasil a maioria das empregadas domésticas são negras, ocupando um mercado informal e com baixa remuneração. Moreno (2020) também aponta que as mulheres estão presentes em sua maioria no âmbito público, quando se trata de trabalhos relacionados ao cuidar, pois nas creches e escolas a maioria do quadro de educadores é composto por mulheres, bem como os profissionais da enfermagem, que além de uma categoria essencial nesses tempos é uma das que mais tem sofrido baixas devido à covid-19, ou seja, são as mulheres, também, as maiores vítimas desta doença no âmbito profissional.

Desta maneira, as profissões, cujo cerne é o cuidado com o outro, têm como grande maioria de profissionais as mulheres, assim, podemos compreender que, além de executarem trabalhos de cuidados externos, elas também são responsáveis pelos trabalhos de cuidado

dentro das suas casas. Esses dados já eram relevantes antes da pandemia, mas agora se agravou neste período de confinamento, acarretando sobrecarga de responsabilidade e trabalhos domésticos. Segundo Diana Helene (2020), na pandemia, o excesso de trabalho pode ser até cinco vezes maior. Ainda de acordo com a mesma autora:

No contexto de isolamento dentro das residências, de fechamento das escolas, de restrição de utilização de espaços públicos e da dificuldade de arranjos comunitários de cuidados serem formados, esses índices alarmantes aumentarão consideravelmente. As atividades de reprodução da vida provavelmente serão acumuladas, via de regra, pela representante adulta do sexo feminino, dentro da residência isolada (a esposa, a mãe ou a doméstica). (HELENE, 2020, p. 59).

A autora deixa evidente que a forma como as vidas estão organizadas atualmente, centradas nas famílias nucleares e no consumo, dificulta ainda mais o trabalho das mulheres em relação aos cuidados, e que a vida em comunidade poderia ser também uma das propostas de melhoria para o isolamento e a sobrecarga dessas mulheres.

Outra angústia que aparece constantemente nas conversas com várias mulheres é a preocupação com a manutenção de suas famílias. Muitas delas vivem de trabalhos informais, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são 38 milhões de brasileiros que vivem na informalidade (NITAHARA, 2020). O relato da Michelly deixa evidente a informalidade do seu trabalho e como a pandemia o afetou diretamente. Michelly acumula na própria casa seu papel como mãe, esposa, cuidadora e como trabalhadora. Com o impacto da pandemia em seu trabalho, ela se vê preocupada com o futuro de sua família, principalmente, em relação à moradia e alimentação. É possível constatar, no relato da filha de cinco anos, a preocupação com a administração dos alimentos e a provável falta deles: Sou uma trabalhadora autônoma e exerço serviços artesanais, decorações de festas e eventos e personalizados. essa pandemia nos atingiu em cheio! [...] Estou com pouco serviço [...]. A Sara se mostra amadurecida quando fala para o irmão: “Vamos dividir tudo direitinho para não acabar irmãozinho. O bichinho do covid ainda está lá fora” (MICHELLY SANTANA, 2020).

Segundo a pesquisa das instituições GN e SOF, 40% das mulheres na pandemia, e em isolamento social, estão preocupadas com o risco do sustento da casa, principalmente, com questões de moradia e alimentação (GN; SOF, 2020). Essa dificuldade tem raça e classe social, pois atinge em sua maioria mulheres negras, com menor escolaridade e, conseqüentemente, com os salários mais baixos. Esse é justamente o perfil da comunidade atendida pela escola, e o que temos observado é o empobrecimento progressivo das pessoas moradoras do bairro que com a pandemia foi intensificado.

Não é somente o subemprego que afeta essas trabalhadoras, segundo Mariana Lima (2020): “Nas duas últimas semanas de março, período que marca o início da quarentena em diversos estados brasileiros, 7 milhões de mulheres deixaram o mercado de trabalho. São dois milhões a mais em relação aos homens na mesma situação”. Desempregadas, em sua maioria com filhos pequenos, e na impossibilidade de arcar com despesas alimentares e com o aluguel, muitas mulheres estão morando temporariamente com outros familiares, ou ainda, em lugares improvisados, como ocupações precárias espalhadas pelo bairro. Novamente, a pesquisa da GN e SOF revela que 58% das mulheres desempregadas são negras, e 43% das mulheres perceberam a alta no custo de vida, o que impacta na rotina do seu dia a dia (GN; SOF, 2020). Como afirma Helene (2020, p. 60), “no Brasil, a pobreza é racializada e feminilizada”.

Com o fechamento das escolas e dos espaços públicos, as mulheres se viram confinadas em seus lugares de moradia, muitas vezes precarizados. Essa precarização não diz respeito somente ao lugar, espaço ou tipo de construção, mas também refere-se à exclusão digital à qual muitas estão submetidas, o que impede o acesso à educação e ao trabalho remoto, já que não contam com acesso à internet e equipamentos de qualidade. Segundo Martha Raquel (2020): “Hoje, 46 milhões de brasileiros não têm acesso à internet. Desse total, 45% explicam que a falta de acesso acontece porque o serviço é muito caro e para 37% dessas pessoas, a falta do aparelho celular, computador ou tablet também é uma das razões”.

Aquelas poucas, que não perderam seus empregos e atuam em *home office*, têm visto sua casa e seus horários invadidos pelo trabalho. As professoras, neste caso, começaram esse sistema de trabalho depois do fechamento das escolas e têm seus horários tomados pelo atendimento às famílias e crianças, além das suas próprias demandas familiares, o que provocou acúmulo e sobreposição de afazeres. Outra questão que dificultou o trabalho foi a necessidade emergente de novas habilidades, o que para muitas professoras resultou em sofrimento, devido ao acesso precário à internet e equipamentos incompatíveis. Isso soma-se aos poucos retornos on-line das crianças e famílias e uma pandemia que custa dar indícios de que vai acabar. Várias professoras já sinalizam sinais de cansaço e exaustão.

Mesmo diante de tantos percalços, as mulheres vão criando maneiras de sobreviver ao caos que geram impactos em suas vidas, impondo novo ajustamento dos diferentes tipos de casas, de relações, de vidas pouco vistas e não só nesses tempos de pandemia. As práticas sociais e as relações estabelecidas dentro e fora da casa tomaram rumos diferentes, refletindo sobre a forma como ocorrem esses ajustamentos. E são, justamente, nesses arranjos e ajustamentos que as mulheres periféricas vão se constituindo neste cenário, procurando resistir e

existir à precariedade e à ausência de direitos mais básicos e fundamentais. Segundo Natália Fazzioni (2020):

Arranjar foi uma palavra que aos poucos, pude perceber, sempre se impunha às dinâmicas de cuidado naquele espaço. “Arranjar”, “dar um jeito”, “resolver”, ainda que improvisadamente, um problema que se impõe cotidianamente. [...] Mais do que isso, no entanto, o arranjo quase nunca depende unicamente do indivíduo, prescindindo de relações baseadas em vínculo, reciprocidade, afetos e também trocas monetárias (embora menos presentes nesse contexto). Ele nos diz sobre ausência de direitos básicos em nossa sociedade e sobre a forma que nos relacionamos uns com os outros.

Esses arranjos naturalizados e cotidianos, entre vizinhos, parentes, amigos, só expõem cada vez mais uma vida precarizada. Michelly relata, para mim, antes da gravação ao *podcast*, que a maioria das frutas são doadas pela vizinha e que conseguiu de uma Organização Não Governamental (ONG), que atua na região, um *voucher* para comprar alimentos, o que a deixou extremamente agradecida e, assim, vai-se atribuindo à ajuda divina aquilo que lhe provém na ausência de um Estado que deveria, minimamente, garantir seu direito à vida e a de seus filhos.

E nessa tessitura da vida em confinamento, as crianças também são afetadas, pois não têm mais os espaços que tinham das escolas, das ruas, dos quintais. No bairro do Itaim Paulista, as escolas têm uma importância enorme, porque é nelas em que as crianças encontram espaços para brincar, aprenderem e se encontrarem, além de também fazerem, ali, algumas refeições importantes do seu dia. É comum, nos finais de semana, encontrarmos as quadras e os parques das escolas tomados pelas crianças e pelos jovens da comunidade. No relato da Luciana, professora e mãe da Lorena e da Luisa, essa falta de espaço fica evidente:

Nós moramos em um pequeno apartamento como milhares de famílias e estamos sentindo muita falta do espaço escolar, das relações com as outras crianças e adultos.

Em pequenas brincadeiras, elas relatam saudades do parque, da árvore e até da melancia de sobremesa da escola. Brincamos, desenhamos e até cozinhamos juntas. Hoje, ao brincar de olhar o céu laranja pela janela, Luiza me disse: Mãe, quando o céu está laranja é que o coronavírus está passando! (LUCIANA BARBOSA, 2020, sp.).

No relato de Michelly, as crianças expressam a saudade das outras pessoas e o desejo que essa pandemia acabe: “Estou com pouco serviço e quando saio para as entregas, eles me falam: Mamãe, quando o bichinho do covid vai embora? Quando ele for, nós poderemos brincar e também ir para a escola? Poderemos abraçar e beijar as pessoas?” (MICHELLY SANTANA, 2020). Elas contam para seus familiares sobre o medo desta doença, expressam saudades dos avós, dos primos, dos colegas da escola e das professoras. Neste sentido, é necessário ouvirmos também as crianças, que nem sempre se expressarão por meio de palavras, mas também por choros, recusas, silêncios, brigas. De acordo com Carla Rinaldi (2012, p. 124):

“Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção”.

Temos recebido alguns relatos de crianças, de que estão arrumando a mochila para voltar para a escola; mandam áudios para as professoras chorando de saudade; ou recusam-se a falar; algumas entram nas videoconferências em reuniões em que suas mães participam para dizer que estas trabalham demais, pois o espaço doméstico fora invadido. Devido ao longo tempo de confinamento, algumas vão para as ruas empinar pipas, jogar bola ou aproveitar outros espaços abertos, como as próprias ruas, calçadas ou parques, em sua maioria, os meninos. Isso nos provoca a pensar no quão complexo é esse momento, de enfrentarmos uma situação muito prolongada de isolamento social, que praticamente é inexistente na periferia, ao mesmo tempo perigosa e mortal devido à facilidade de contágio pelo coronavírus. O relato de Luciana indica o sofrimento que estão passando e o quão longo têm sido seus dias com as filhas. Michelly aposta sua esperança no futuro, desejando que isso tudo acabe.

Nesse sentido, trazer as vozes de diversas mulheres, e com elas as de suas crianças, é também abrir a possibilidade de nos reconhecermos nelas e com elas, lembrar que não estamos sozinhas e nem podemos ficar. Como afirma Helene (2020, p. 62):

O modelo de produção capitalista deu origem a uma urbanização que estabeleceu uma separação hierárquica entre trabalho x moradia, produção x consumo e público x privado, a partir de uma nova divisão sexual e racial do trabalho. As redes populares, femininas e comunitárias de cuidados foram, aos poucos, sendo substituídas para a responsabilidade da representante feminina – solitária e sobrecarregada – na residência da família mononuclear heterossexual.

Mudar essa condição implica, ainda, de acordo com a mesma autora, a transformação de um modelo urbano, que se baseie mais na organização coletiva e menos em práticas individuais. Para Helene (2020, p. 62) é preciso “Pensar uma cidade que de fato dê suporte físico para a manutenção e reprodução da vida, de maneira que o cuidado seja compartilhado”.

Para Moreno(2020, n.p.), o sustento da vida é o que deveria ditar as prioridades de nossa sociedade, e logicamente as políticas públicas:

A partir do cotidiano (da comida, da água, da saúde, da moradia e do direito à vida), a perspectiva da sustentabilidade da vida é capaz de informar quais deveriam ser as preocupações incontornáveis. [...] Também subverte as prioridades da produção, politizando a decisão do que é necessário produzir e em quais condições (na relação com a natureza, com os trabalhadores e trabalhadoras). Colocar a sustentabilidade da vida no centro é uma estratégia feminista para transformar nossa sociedade em uma que reconheça a

interdependência, valorize quem cuida, redistribua o cuidado, reorganizando a economia.

Para Fazzioni (2020, n.p.), o cuidado também deveria ocupar a centralidade dos debates em nossas sociedades, de acordo com a autora:

Em uma perspectiva mais otimista, essa seja talvez nossa chance, enquanto humanidade de “pôr o rabo entre as pernas” e aprender com aqueles que sempre tiveram consciência de seus muitos “isolamentos” sobre como é difícil arranjar o cuidado quando ele é visto enquanto algo tão pequeno diante do mundo e suas outras demandas, sempre mais urgentes.

É, portanto, na coletividade e na construção de um outro modelo de cidade e de organização social, que priorize de fato o que realmente importa para a vida em comum, que as mulheres podem encontrar apoio e respostas para enfrentarem as agruras da vida imposta nesta pandemia. Isso é o que tem motivado uma busca maior e o fortalecimento dos coletivos e movimentos sociais.

Entretanto, hoje, enquanto escrevo este capítulo, nosso país alcança a marca das 130.000 mortes pela pandemia. Um número que evidencia a forma desumana pela qual estamos passando por esta crise. Dirigidos por um governo genocida, em que pobres, mulheres, trabalhadores, negros, crianças, indígenas e todos aqueles que compõem as minorias são dizimados em suas formas de viver e de ser. Segundo Paul Preciado (2020), cada sociedade será definida pela forma como se organizou para enfrentar a pandemia. Assim, fica explícito o caminho escolhido por este governo: uma política de desprezo pelo outro, a escolha pela produção e pelo lucro determinando quais as vidas serão consideradas “humanas”.

Em seus relatos, Luciana e Michelly falam do lugar de mulheres que moram na periferia e que trazem uma crítica pelas condições atualmente vividas, o que tem implicado repensar a escola, a falta que ela faz nesses tempos de pandemia e qual o seu papel na sociedade, especificamente nas periferias. Significa pensar em outras formas de relações possíveis, entre a escola e a comunidade, sem hierarquias, em que o que há dentro da escola e o que há fora dela se comuniquem. Significa pensar em outras estratégias de organização coletiva em que há divisão de comida, a perda do subemprego não marque a vida como tem marcado, a democracia se construa de fato, as vozes não sejam caladas, pelo contrário: ganhem cada vez mais espaço e repercussões, inclusive em nossos textos, refletindo nossa responsabilidade enquanto pesquisadoras, mães, mulheres e moradoras da periferia. Como afirma Marcia Gobbi (2020, n.p.): “o texto deixado como marca que, ainda que frágil, pouco lido, tenta impedir a naturalização das misérias que estamos assistindo de nossas janelas e nas tantas abas baixadas em nossos computadores”.

Talvez, diante de tantos riscos, tenhamos que criar novas formas de lutar pelas nossas vidas, pelas vidas de mulheres e de crianças negras e periféricas, seja por meio de *podcasts*, vídeos, postagens e, como lembra Marcia Gobbi, por meio dos nossos próprios textos.

Referências

BARBOSA, Margarida de Sousa. E agora, não tem escola? Mães e crianças na quarentena. *Em Movimentos*, podcast n. 4. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P9z0xdtTOZc>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BARBOSA, Margarida de Sousa. E agora, não tem escola? Parte II – as mães e suas falas. *Em Movimentos*, podcast n. 5. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LtA2vHDLkeg>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FAZZIONI, Natália. O que podemos aprender sobre ‘cuidado’ com a epidemia de coronavírus. *Blog do Laboratório de Etnografias e Interfaces do Conhecimento – Leic*, 2020. Disponível em: <https://leicufrij.wordpress.com/2020/04/05/o-que-podemos-aprender-sobre-cuidado-com-a-epidemia-de-corona-virus-por-natalia-fazzioni/>. Acesso: 09 ago. 2020.

GÊNERO E NÚMERO; SEMPRE VIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. *Sem parar*: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: http://mulheresnapanemia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

GOBBI, Marcia. A pandemia e o banho de sol da patroa. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, v. 9, jun. 2020. P. 1-5.

HELENE, Diana. “Eu quero sair daqui”: do isolamento doméstico e a coletivização do cuidado. In: BORGES, Andrea; MARQUES, Leila (org.). *Coronavírus e as cidades no Brasil: reflexões durante a pandemia*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2020.

LIMA, Mariana. Com a pandemia, 7 milhões de mulheres deixaram o mercado de trabalho. *Redação Observatório 3º setor*, 07 jul. 2020. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/com-a-pandemia-7-milhoes-de-mulheres-deixaram-o-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 13 set. 2020.

MORENO, Tica. *Cuidado e sustentabilidade com a vida*: mulheres que não podem parar. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <http://mulheresnapanemia.sof.org.br/cuidado-e-sustentabilidade-da-vida/>. Acesso em: 08 ago. 2020.

NITAHARA, Akemi. Informalidade cai, mas atinge 38 milhões de trabalhadores. *Agência Brasil*, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-03/informalidade-cai-mas-atinge-38-milhoes-de-trabalhadores>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PRECIADO, Paul. Aprendendo do vírus. *PosPsi*, set. 2020. Disponível em: https://pospsi.com.br/wp-content/uploads/2020/09/TEXTOS_7-Paul-B.-Preciado.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

RAQUEL, Martha. Quem são as pessoas que não têm acesso à internet no Brasil. *Brasil de Fato*. Salvador, 10 ago. 2020 Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as>

peessoas-que-nao-tem-acesso-a-internet-no-brasil?fbclid=IwAR08Lj9BQikjBD5jVOUO-6BeT_4d1TPCt7XpKIct_pG5q1Wf2s_tN9lpjn8. Acesso em: 10 ago. 2020.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Região Emilia: escutar investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

* **Margarida de Sousa Barbosa** é coordenadora pedagógica da EMEI Professora Laura da Conceição Pereira Quintaes no Itaim Paulista, na cidade de São Paulo, e mestranda da Faculdade de Educação da USP. E-mail: marga_barbosa@hotmail.com

FAMÍLIAS NA ESCOLA: UM EXERCÍCIO DE DEMOCRACIA

Luana Copini*

Como a participação das famílias nas escolas pode contribuir para a educação, o exercício da cidadania, a mudança social, a defesa de direitos e o combate às desigualdades.

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A educação das crianças não é algo deliberado apenas por educadores dentro de uma instituição chamada escola, mas também por responsáveis legais, pelo Estado e pela sociedade. Famílias, educadores, gestores, equipe de apoio e toda a comunidade educativa têm o dever de construir a escola com participação e qualidade social. O fazer coletivo educa e traz a possibilidade de exercitar a divergência construtiva, de aprender a conviver com as diferenças de forma empática e respeitosa. É no coletivo que entendemos que a equidade só será possível quando houver educação, aprendizado e troca. Por isso a educação deve ser praticada por toda a comunidade que dela se abastece e que a abastece.

A escola pública pode ser entendida como um importante instrumento no combate às desigualdades sociais no Brasil porque além de garantir o acesso a todos, a educação que nela está passa por dois eixos fundamentais: a formação escolar e a formação do pensamento crítico. A formação escolar é um dispositivo que contribui para a ascensão social. Melhores colocações em postos de trabalho, *status*, circulação em espaços privilegiados e melhores salários são alguns dos exemplos ligados a esta condição, que é material.

E a formação do pensamento crítico é definidora para as grandes mudanças e transformações sociais. É este eixo que forma para a reflexão, para o questionamento, para a empatia, para o exercício da cidadania e para a luta pela garantia de direitos. É neste eixo de formação que os sujeitos compreendem que as desigualdades não são naturais. Aprendem, inclusive, a desconstruir e entender os seus processos, questionando, por exemplo, o lugar dentro deles.

Mas a educação por si só não combaterá as desigualdades. Alguns dos caminhos que ajudam nesta jornada são o diálogo entre – e com – diferentes atores em cada território. Além da construção coletiva de políticas públicas intersetoriais de atendimento às crianças,

principalmente as expostas a situações de risco e vulnerabilidade social, assumindo, assim, um contexto de educação integral com desenvolvimento completo dos sujeitos.

Para a construção de todos estes processos, é necessário fazer uso de um instrumento legal do direito fundamental: a participação social. Este instrumento não é o único, entretanto, é um dos mais acessíveis à população, mesmo que de difícil exercício. A participação deve ser ensinada e aprendida, e o melhor espaço para isto ainda é a escola.

Participação social como direito fundamental

Cidadania pressupõe democracia, liberdade de manifestação, respeito ao indivíduo e às diferenças. Ela é alcançada com participação e construção coletiva, isto é, por mecanismos de democracia direta, não apenas representativa.

A participação social é um direito fundamental, como o direito à democracia, à informação e ao pluralismo. O acesso à participação, com a criação de instrumentos, para que o cidadão possa participar de forma direta na reivindicação de direitos é dever do Estado. Deveria ser também, de responsabilidade do Estado, a educação para a participação, para o exercício cidadão e práticas democráticas. O exercício ou a falta de participação não ocorre apenas pelo interesse ou desinteresse da população, ocorre a depender da vontade política e da agenda de governos, que, muitas vezes, não propiciam e estimulam a participação concreta das pessoas na tomada das decisões públicas. E, por vezes, quando propiciam, ignoram resultados ou etapas do processo.

Por isso, tanto a democracia quanto a participação devem ser objetos de ensino e aprendizagem. As pessoas devem ser educadas à participação e ao exercício da cidadania, tal como garantido e consolidado em constituição, como um direito fundamental. A cidadania, por sua vez, precisa ter sua função exercida para além do voto, fazendo com que a responsabilidade da construção de cidades mais justas seja compartilhada entre todos, inclusive a população.

Não é à toa que governos autoritários e totalitários têm como primeira atitude atacar este direito, porque, afinal, como garante a Constituição, “o poder emana do povo”. Ao restringir o exercício de democracia ao modelo representativo, inibe-se e se perpetua o não cumprimento do Estado Democrático de Direito, que deve ser garantidor de políticas públicas que protejam, estimulam e exercitam os direitos fundamentais, como a participação social.

A participação traz experiências e demandas dos territórios, onde o poder público nem sempre chega. Ela pode ser uma grande aliada à elaboração de políticas públicas eficientes que,

dialogando com processos de escuta, evidências e indicadores, resultam em inclusão social e combate às desigualdades. Logo, a participação faz com que os cidadãos sejam envolvidos com a construção de cidades de e para todos, fazendo com que se sintam responsáveis pela coisa pública e, assim, passem a exercer a participação não apenas como uma opção para quando o Estado for ausente ou omissivo, mas como uma aliada do Estado para o desenvolvimento do bem comum.

Escola democrática

O aprender e ensinar democracia, e com isso incentivar a participação, começa pela escola. Seja com as crianças pequenas, de maneira lúdica e respeitosa, ou pelos adultos de referência ou responsáveis que integram esta comunidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, define que as instituições públicas que ofertam a educação básica devem ser administradas fundamentalmente no princípio da gestão democrática.

A gestão democrática está consolidada na coordenação de atitudes e ações que visam à participação social, isto é, na proposta de abertura à comunidade escolar formada por professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários. Neste processo, os autores envolvidos são considerados sujeitos ativos nas tomadas de decisão no contexto educacional. Entretanto, uma escola democrática vai muito além da sua gestão. Dependerá de práticas cotidianas em que as crianças se tornem protagonistas de seus processos educativos, fazendo parte do contexto escolar, assim como suas famílias. Desse modo, é de vital importância que cada um destes sujeitos tenha ciência do valor de seu papel e sua atuação.

Na educação infantil, há uma constante troca de saberes e aprendizados, tanto para as crianças, quanto para os adultos. As crianças aprendem com o coletivo, com atividades direcionadas, com referências, observações e com escolhas a todo o momento. Esse ambiente de ensino coloca as crianças como atores centrais do processo educativo, como sujeitos de direitos, em que os educadores participam facilitando as atividades de acordo com os interesses do grupo. Uma das características da escola democrática é o diálogo entre todos os envolvidos no processo, toda a comunidade escolar. Outros aspectos importantes são a gestão do tempo, a escolha das brincadeiras e a organização dos espaços, pois delas derivam a confiança e a autonomia das crianças.

A LDB, artigo 14, estabelece ainda que cada sistema de ensino deve definir suas próprias normas de gestão democrática do ensino público, de acordo com suas peculiaridades.

Além disso, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2007, é estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando condições de funcionamento autônomo.

O objetivo do conselho escolar é assegurar a participação da comunidade no processo educacional, auxiliando e apoiando a equipe gestora em questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Ele atua de forma consultiva, deliberativa, normativa e avaliativa, segundo a orientação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Ministério da Educação (MEC), de 2004. Entre as principais atribuições estão coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento da instituição, garantir a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e acompanhar a evolução dos indicadores educacionais da escola. Apesar da existência de leis e documentos orientadores que garantam a participação das famílias no contexto escolar e, mais do que isso, que garantam pensar e construir uma escola de maneira coletiva e democrática de verdade, nem sempre é isso que acontece.

Na cidade de São Paulo, até 2020, 85% dos Centros de Educação Infantil, que atendem crianças de 0 a 3 anos, pertencem à rede parceira — existem três modalidades de atendimento da educação infantil: a rede direta, quando a unidade é administrada diretamente pela Secretaria Municipal de Educação; e a rede parceira, que pode ser indireta, nos casos em que o imóvel é da prefeitura, mas a unidade é gerida por uma organização da sociedade civil e particular (antes chamadas de conveniadas), com administração pelas organizações da sociedade civil também e repasse de recursos por criança matriculada. Apesar dos esforços destes profissionais para a garantia de uma educação com qualidade, a gestão pública não garante a eles, às crianças e às famílias o princípio constitucional da isonomia. A rede direta e a rede parceira são tratadas de maneiras diferentes, bem como os direitos de seus profissionais e famílias atendidas.

A exemplo disso, não há legislação que garanta a obrigatoriedade do funcionamento de conselhos de escola nestas unidades, inibindo assim a participação das famílias na gestão delas. Por conseguinte, as decisões acerca da educação destas crianças ficam restritas à gestão escolar.

Este espaço de participação é importante para a garantia de direitos e para a construção de uma escola democrática e construída por todos, conforme previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Nele há, como na academia, constantes debates acerca da educação pretendida, da forma operacional e estrutural da escola.

O conselho é uma instância importantíssima e que junto com a Associação de Pais e Mestres (APM) tem um papel fundamental de fiscalizar os gastos e os investimentos feitos em cada unidade escolar. É pelo conselho que a escola, enquanto equipamento público, é acompanhada e fiscalizada pela população.

Cabe aqui destacar que o conselho não é a única forma de participação. Uma escola democrática vai muito além dele. Outras formas de organização são assembleias, grupos de trabalho sobre determinados problemas ou questões que surjam dentro da escola, plebiscitos, reuniões de pais e mestres etc. Também podem ser criados espaços que dialogam não apenas dentro da escola, mas também com o entorno. São inúmeras as possibilidades que vão desde participações constantes, semanais, mensais, ou até participações pontuais, dependendo das demandas e peculiaridades de cada escola, comunidade e território.

Diálogos intersetoriais e educação integral

A escola também pode ser entendida, para além de seus muros. Até chegar na escola, as mães, ou responsáveis, passam por determinadas situações e contextos que não têm relação direta com a escola, mas suas soluções poderiam ter, a exemplo: pontos viciados de depósito de lixo, buracos em calçadas, em que o carrinho do bebê passa com dificuldade, paisagens não harmoniosas para as crianças, violência doméstica, entre outras situações.

A criação de grupos e redes de apoio no território onde está inserida a escola é uma ferramenta importante de proteção à infância. O mapeamento e diálogo entre os diferentes atores dos territórios fazem com que as crianças sejam vistas como sujeitos de direitos, que são, e não apenas transeuntes naquele espaço. É importante pensar a infância como algo em construção, como um objeto sociológico e histórico, ator e receptor de mudanças e transformações.

A escola não tem a obrigação de acolher essas demandas, mas ela pode ouvir, e, quem sabe, juntos, escola e comunidade educativa, possam criar e construir alternativas para intervir nestas situações. Em um contexto de extrema precariedade de ações garantidoras da proteção da infância e a falta de políticas públicas que visam ao pleno desenvolvimento dos sujeitos, a escola pode ser peça-chave para a garantia, no mínimo, de informação e conhecimento.

Os diálogos intersetoriais entre educação, assistência social, saúde, esporte e cultura são exemplos possíveis, não apenas da expansão desta proteção e seguridade, mas também da promoção de uma concepção de educação e desenvolvimento integral das crianças. A educação integral é uma concepção que “compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento

dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais”.

Esta definição, do Centro de Referências em Educação Integral, dialoga com uma das funções da educação que é a formação para o pensamento crítico, cumprindo a função social que lhe compete, do desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o a tornar-se um cidadão participativo na sociedade em que vive, além de protagonista e promotor de mudanças.

Educação e transformação social

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. (TEIXEIRA, 1936, p. 247).

A pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (FREIRE, 1992, p. 138).

Partindo do princípio de que a educação é fundamental para a construção de uma sociedade democrática em suas dimensões social, ética e política, a escola pode construir mudanças na educação por intermédio de colaboradores, educadores, gestores, famílias e demais interessados no processo de construção.

A escola deve servir como um instrumento de conscientização do cidadão, extrapolando, assim, a função de transmissora de conhecimento e apostando em uma ação social diretamente relacionada à formação do senso crítico, direcionada para a intervenção e mudança da realidade social. A função básica da escola é garantir a aprendizagem de conhecimento, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo sendo necessário que a escola propicie o domínio dos conteúdos culturais básicos da leitura, da escrita, da ciência das artes e das letras, sem estas aprendizagens dificilmente o aluno poderá exercer seus direitos de cidadania.

Neste sentido, vale destacar o valor da participação social e o exercício da construção democrática como práticas constantes, as quais representam a condição maior de desenvolvimento, por meio da qual a escola se tornará, de fato, uma instituição promotora da cidadania e voltada aos interesses das camadas populares. E este caminho precisa ser uma construção coletiva, autônoma e permanente, de modo que as novas gerações aprendam o processo como um valor político e ético.

Por isso, não é só sobre escola democrática, conselho de escola, educação e participação social, é sobre a consciência da responsabilidade coletiva de decidir qual educação, sociedade e cidade estão em construção. O poder de decisão sobre o modelo de educação adotado e seus objetivos para além do aprendizado, além do combate às desigualdades, como processo de transformação social, é de responsabilidade de todos, não apenas dos profissionais de educação.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 10, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/celpe-bras/inscricoes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12619-publicacoes-dos-conselhos-escolares>. Acesso em: 5 out. 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. O que é educação integral. *Educação Integral*, [s.d.], Disponível em: <https://educacaointegral.org.br>. Acesso em: 5 out. 2020.

CUNHA, Camila Santos; EPPLE, Cristiane; HERATH, Maikiely. O direito fundamental de participação social no Estado Democrático de Direito. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 17., 2008, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF [s. n.], 2008. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/brasil/04_365.pdf. Acesso em: 6 out. 2020.

DOMINGUES, Mila Zeiger Pederoso. *Escola democrática: um caminho para um ensino de qualidade para todos*. [S. l.]: UOL Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/escola-democraticaum-caminho-para-um-ensino-qualidade-.htm>. Acesso em: 5 out. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

SANTOS, Euzenia Gregório dos. A educação e as transformações na sociedade. *Brasil Escola*, [s.d.]. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-educacao-as-transformacoes-na-sociedade.htm>. Acesso em: 5 out. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: José Olympio; 1936.

* **Luana Copini** é mãe e jornalista. Cofundadora do movimento Mães pela Escola Pública, integrante do CRECE Ipiranga e do movimento Ocupa a Cidade. Ativista em defesa da participação social, da educação integral e da escola pública com qualidade social. E-mail: luana.copini@gmail.com

A MULHER NEGRA EM TEMPOS DE PANDEMIA

*Nanci Helena Rebouças Franco**

*Ana Cristina Leal Ribeiro***

Para início de conversa

O contexto em que este capítulo¹²³ foi escrito é atravessado pela pandemia da covid-19, doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. A supracitada pandemia instaurou a pior crise sanitária mundial do século e, no Brasil, associada à crise política, teve os seus efeitos nefastos ampliados. De um lado, o governo federal favorável ao funcionamento das atividades econômicas contrariando as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da comunidade científica brasileira; por outro lado, os estados que decidiram pelo isolamento social, respaldados pelo Supremo Tribunal Federal (STF), numa postura evidente de enfrentamento. A falta de políticas públicas efetivas de enfrentamento à pandemia, o descompasso entre as ações governamentais e o descumprimento das recomendações científicas vêm ampliando consideravelmente tanto o número de infectados, quanto o número de vidas ceifadas cotidianamente – vidas que têm nome, raça/cor, gênero.

Inicialmente, é importante ressaltar que “os nossos passos vêm de longe”, como afirma Jurema Werneck (2006), porque o caminho foi pavimentado por outras mulheres negras que vieram antes. Mulheres que são referências nos movimentos sociais e nas mais diversas áreas do conhecimento com a bandeira de luta pela garantia da vida, da educação, da saúde e contra o racismo e o sexismo presentes na sociedade. Mulheres que continuam seguindo firmes, insubmissas e insurgentes! É sobre essas mulheres que fazem parte de distintos grupos sociais e que estão em todos os lugares nessa pandemia que esse capítulo trata.

O objetivo desse capítulo é refletir sobre a vida das mulheres negras no contexto instaurado pela pandemia da covid-19 e em especial sobre questões tão presentes no cotidiano – nossas lutas, nossas dores, mas também as nossas esperanças, em tempos de disseminação mundial dessa nova doença que tem entre seus principais sintomas conhecidos tosse, febre,

¹²³ Construído a partir do *podcast* “Educação e Mulher Negra em tempos de pandemia”. No canal “em movimentos” do Grupo de Pesquisa Crianças, Práticas Urbanas, Gênero e Imagens da FEUSP. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6Ycm8n6HTpc&list=PLrONezxELZKF5ONw4ajVsjIZf1nK9KAK_&index=6. Acesso em: 30 jul. 2020.

coriza, dor na garganta, dificuldade para respirar, perda do olfato, alteração do paladar, cansaço, diminuição do apetite, dispneia, entre outros (BRASIL, 2020). Sintomas aparentemente controláveis, mas que podem ser fatais/letais a depender de qual corpo/lócus o coronavírus ocupa. Ao falar de fatalidade/letalidade, estamos tratando da morte, mas também de outras situações que podem influenciar no âmbito da garantia à vida: moradia, alimentação, educação, segurança, saúde, entre outras. As notícias veiculadas nos informam que o vírus não escolhe classe social, mas o primeiro caso detectado do vírus no Brasil ocorreu em São Paulo no dia 26 de fevereiro – um homem de 61 anos, internado em um hospital privado, com histórico de viagem à Itália; e a primeira morte foi de uma mulher de 57 anos, internada em hospital público.

A frase “ninguém solta a mão de ninguém” é extremamente atual para pensar o momento histórico que se configura a partir de fevereiro de 2020, com a chegada do coronavírus ao Brasil, pelo menos no que diz respeito aos dados oficiais. A nossa mão sempre ficou solta! As mulheres negras ocupam a base da pirâmide nesse país, e o que a pandemia fez foi escancarar uma realidade brutal bastante conhecida nas periferias das cidades, nas quais as mulheres ocupam posição central em relação às lutas construídas para organização da vida e garantia da sobrevivência. São elas que se re-inventam na criação de estratégias para se contrapor à figura de um Estado mínimo, que reduz as suas funções a atividades consideradas essenciais e que busca intervir o mínimo possível na economia do país. O que na prática isso significa para nós – mulheres majoritariamente negras e pobres que habitam a periferia das cidades? Significa que o acesso à educação, saúde, moradia, segurança, entre outros direitos, garantidos pela Constituição Federal (1988), serão mais limitados porque, aos poucos, o Estado vai diminuindo a sua ação.

A desigualdade social – antes e depois da pandemia

O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, em que o racismo estrutural e institucionalizado organiza a vida das pessoas a partir do critério raça/cor. Isso está explicitado nos estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018a, p. 1):

Entre as formas de manifestação dessas desigualdades, a por cor ou raça ocupa espaço central nesse debate, pois envolve aspectos relacionados às características do processo de desenvolvimento brasileiro, que produziu importantes clivagens ao longo da história do País.

“Fique em casa!” é uma das expressões mais escutadas nesse período, numa alusão explícita à necessidade do isolamento físico como melhor condição para a contenção da pandemia. Apesar disso, surgem algumas perguntas essenciais para pensar esse isolamento: Você tem emprego? Se sim, está trabalhando normalmente? No seu local de trabalho ou em

casa? Caso contrário, teve sua atividade suspensa temporariamente? Você já recebeu salário esse mês? Se você não tem salário, recebeu o auxílio emergencial disponibilizado pelo governo federal? Como tem garantido a sobrevivência – comprado alimento, pagado as contas? Em que tipo de moradia você vive? Tem acesso regular à água encanada que, aliada ao sabão, é tão preciosa e necessária para lavar as mãos de forma adequada, como os especialistas vêm orientando? Tem acesso ao saneamento básico? Quem está cuidando das tarefas de casa? Se tem crianças, como elas estão? Que condições reais você tem para ficar em casa?

Destaca-se que a população negra está inserida nos piores índices no que diz respeito à escolarização, precarização do trabalho, violência, entre outros. Quando falamos especificamente em mercado de trabalho, por exemplo, apesar de sermos a maior força de trabalho no Brasil (54,9%), representamos 64,2% das pessoas desocupadas¹²⁴ e 66,1% da força de trabalho subutilizada no país. E quanto às pessoas ocupadas¹²⁵, representamos um maior percentual em ocupações informais (47,3%) do que a população branca (34,6%) (IBGE, 2018a).

No período de pandemia, as taxas de pessoas desocupadas aumentaram (IBGE, 2020), sendo verificado um aumento maior também entre a população negra. E, com a necessidade de isolamento físico, o trabalho sem carteira assinada – principalmente o trabalho doméstico – registrou no mês de junho o maior percentual de afastamento (24,4%). E esta atividade produtiva é constituída basicamente por mulheres negras.

Se efetivamente o trabalho organiza a vida, estar sem emprego significa, além dos prejuízos à saúde – estresse, sensação de insegurança, entre outros –, condições ainda mais precárias para garantir a sobrevivência. Habitação insalubre piora na alimentação e no aumento da fome, e os impactos brutais na educação que atingem os mais pobres são indicadores do crescimento das desigualdades sociais que atingem mais fortemente os mais vulneráveis – idosos, mulheres e crianças.

¹²⁴ Conforme o IBGE (2018b, p. 9), é considerada população desocupada as pessoas de 14 anos ou mais de idade sem trabalho em ocupação na semana de referência, que tomaram alguma providência efetiva para consegui-lo no período de referência de 30 dias e estavam disponíveis para assumi-lo na semana de referência. Consideram-se, também, como desocupadas as pessoas sem trabalho na semana de referência que não tomaram providência efetiva para conseguir trabalho no período de 30 dias porque já haviam conseguido trabalho que iriam começar após a semana de referência.

¹²⁵ Conforme o IBGE (2018b, p. 10), são pessoas de 14 anos ou mais de idade que, na semana de referência, trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, treinamento etc.), ou em trabalho sem remuneração direta em ajuda à atividade econômica de membro do domicílio ou parente que reside em outro domicílio, ou, ainda, as que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas nessa semana por motivo de férias, licença, falta, greve etc.

Os dados citados indicam a maneira de ser/estar da população negra no Brasil e esses dados são agravados quando se leva em consideração as questões de gênero, uma vez que as mulheres negras constituem o que chamamos da base da pirâmide social. Isso está explícito no “Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil” que trata sobre temas como situação educacional, inserção no mercado de trabalho, acesso a bens duráveis e às tecnologias digitais, condições de pobreza e vivência de situação de violência para mostrar como a mulher negra sofre múltiplas discriminações – pelo fato de ser mulher e pelo fato de ser negra.

E a mulher negra nesse cenário?

O desafio da maioria das mulheres negras e da periferia é dobrado: se manter em isolamento físico, sem as condições mínimas necessárias para isso. A pandemia é uma realidade posta no mundo inteiro, inclusive no Brasil, mas aqui ela vem ganhando contornos dramáticos – a precarização da saúde pública, aliada à falta de investimentos em educação, ciência, saneamento básico e moradia. Uma pandemia que chega ao país por intermédio dos ricos e remediados, mas que tem atingido principalmente os mais pobres, negras e negros que vivem em situação de vulnerabilidade social no nosso país. Em 2018, eram 32,9% de negras e negros que se encontravam abaixo da linha da pobreza (IBGE, 2018a).

O vírus pode até não escolher raça, gênero e classe, mas em um país desigual como o Brasil, as pessoas mais afetadas são as desprovidas de acesso à saúde, que vivem em moradias precárias, que não têm condições econômicas para comprar remédios, alimentação, dentre outros bens essenciais, que possuem comorbidades que aceleram a atuação do vírus, que estão em trabalhos mal remunerados ou sem trabalhos, dentre outras questões. E quem são estas pessoas? Conforme aponta o professor Cristiano Rodrigues da Universidade Federal de Minas Gerais, em entrevista à Marcia Maria Cruz (2020, n.p.):

A COVID-19 não tem preferência racial. A doença atinge a todas as pessoas, mas, os dados indicam condições desiguais de acesso à saúde e comorbidades. As comorbidades estão relacionadas também a acesso desigual à saúde e ao racismo estrutural, que indicam que as doenças afetam desproporcionalmente as pessoas negras. [...] A maioria trabalha na área de serviço e na área do cuidado, como enfermeiros, técnicos de enfermagem, empregadas domésticas. Os dados indicam a junção de vários fatores.

Diante desse quadro traçado, cabe perguntar: Qual o papel do Estado brasileiro nesse momento de pandemia? O papel mais importante é salvar vidas. Para isso, é importante levar em consideração os posicionamentos da Organização Mundial da Saúde (OMS), bem como dos cientistas brasileiros. Num segundo momento, assegurar financeiramente às/os já

beneficiadas/os por programas sociais – como Bolsa Família – mas também os milhões de cidadãs/ãos brasileiras/os desassistidas/os. Além disso, apoiar pequenas e médias empresas para que se mantenham e garantam os empregos de milhares de pessoas; os demais, elite e grandes empresários, têm como garantir a sua sobrevivência. Na prática, existe uma dificuldade imensa para que os/as cidadãs/ãos tenham acesso a um direito – o auxílio emergencial – que não dá conta das urgências e necessidades cotidianas de uma família. Por exemplo, as mais de três milhões de mulheres, chefes de família, começaram a receber o auxílio apenas na segunda semana de pagamento. Como elas sobreviveram nesse período?

E isso pode ser diferente? Claro que sim! Temos alguns países, chefiados por mulheres, como a Nova Zelândia e a Alemanha, que se mostraram como exemplos de combate ao coronavírus, embora comecem a sofrer com uma possível segunda onda da covid-19, como temos acompanhado e temido pelo mundo todo, mas ao mesmo tempo conseguiram diminuir as dificuldades vivenciadas pelo seu povo com medidas econômicas fortes.

Dentro desse cenário caótico estamos nós: mãe, mulher, Maria, como na canção de Milton Nascimento – “Quem traz no corpo a marca. Maria, Maria. Mistura a dor e a alegria”. Somos nós que estamos na base da pirâmide social e somos majoritariamente negras. Nós, que somos 45% de chefes de família no Brasil, ou seja, responsáveis pela manutenção da sua própria família. Ainda assim, o nosso salário é em torno de 20% menor dos que os salários dos homens (BARBOSA; PHELIPE, 2020). Nas ocupações, a maioria das mulheres são mães solteiras.

Nós que sofremos cotidianamente violências simplesmente pelo fato de sermos mulheres. Nós que temos como bandeiras de luta: Educação! Saúde! Moradia! Cultural! Igualdade! É, sim, redundante falar sobre esses direitos como “bandeiras de luta” porque eles estão garantidos nos nossos documentos legais.

São as mulheres que sofrem ainda mais o efeito dessa pandemia. Sobre nós está a sobrecarga do trabalho doméstico – inclusive o cuidado aos mais vulneráveis, como idosos e crianças; a exposição à violência doméstica (houve um aumento de casos de violência física e sexual) e à vulnerabilidade econômica. Nos meses de março e abril deste ano, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020), houve um aumento de 22,2% nos casos de feminicídio comparando com o mesmo período do ano passado. Para mulheres que não têm outra opção a não ser ficarem confinadas com seus agressores este período tem sido devastador.

Por outro lado, o efeito brutal da violência na pandemia não se faz presente apenas no que diz respeito ao confinamento. Existem mulheres que precisam, mesmo com a orientação do

isolamento, sair para seus trabalhos por não terem outra alternativa de sustento, como foi o caso de Mirtes, empregada doméstica que perdeu o seu único filho Miguel¹²⁶ assassinado pelo racismo “à moda brasileira”. Ela não foi liberada do seu trabalho para cumprir o mesmo isolamento social do qual sua patroa usufruía. A violência contra os nossos corpos de mulheres negras não se faz presente só no âmbito da violência doméstica, mas em todas as relações de vulnerabilidade estabelecidas pelo racismo, sejam elas econômicas, sociais, educacionais.

A nossa utopia é justiça social – que o Estado e as instituições não governamentais criem mecanismos para diminuir a desigualdade social – mas, enquanto isso não chega, que façamos individual/coletivamente a nossa parte sempre e, especialmente, em tempos de pandemia.

Nesse cenário, precisamos ainda mais:

- Fortalecer as nossas redes de apoio – parentes, vizinhas(os), associações de moradoras(es). Isso ocorre também porque o governo brasileiro não vem cumprindo o seu papel de garantir o que está disposto na Constituição Federal (1988) quanto à necessidade de garantir a todos uma qualidade de vida compatível com a dignidade da pessoa humana.
- Acionar os diversos auxílios governamentais – o auxílio emergencial do governo federal, auxílios financeiros dos governos estaduais e municipais, cesta básica ou mesmo materiais de limpeza/higiene pessoal.
- Denunciar os episódios de violência contra as(os) mais vulneráveis – mulheres, idosos, crianças – e criar estratégias e/para potencializar os meios de denúncia.
- Combater e não repassar as notícias falsas, as famosas “*Fake News*”. É necessário ficar atenta(o) ao que é veiculado nos meios de comunicação sérios. Vamos também repassar mensagens de esperança, de otimismo.
- Contactar veículos de comunicação – TV, rádio, jornais – para denunciar problemas da comunidade: falta de água, de energia. Dificuldade de atendimento de saúde, falta de alimentação. É necessário dar visibilidade às dificuldades coletivas que são também fruto da sociedade desigual em que vivemos.

¹²⁶ Miguel Otávio Santana da Silva, filho de Mirtes Renata de Souza, 05 anos, caiu do 9º andar de um prédio de luxo na cidade de Recife no dia 02 de junho de 2020. O caso repercutiu no Brasil e trouxe questões da relação do trabalho doméstico com a escravização e o racismo estrutural que atravessa a sociedade brasileira. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/miguel-e-a-pedagogia-do-%20racismo/>; <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2020/06/07/O-caso-do-menino-Miguel-em-Recife-%E2%80%98Branco-no-Brasil-n%C3%A3o-erra%E2%80%99>. Acesso em: 30 jul. 2020.

- Pesquisar e divulgar os locais – Hospitais, Posto de Saúde, Unidades de Pronto Atendimento (UPAS), atendimentos de saúde virtuais, Delegacias Especial de Atendimento à Mulher (DEAM) – onde você pode se dirigir para qualquer possível emergência quer seja relacionada ao coronavírus ou não.

Enfim, é importante se cercar de informações que possam colaborar para fazer a vida acontecer nesse cenário de pandemia. Sobreviver! Parafraseando Eliane Brum (2020), no Brasil nesse momento, o maior ato de desobediência civil é sobreviver. Cuidar do corpo e da mente. Isso vai passar e exigir de todas nós estarmos fortalecidas para as lutas que virão – inclusive a construção de um Estado de Bem-Estar Social.

E para quem tem crianças, lembre-se: as crianças são o nosso elo com o futuro, nossa certeza de permanência. Tente fazer com que a vida delas seja o mais normal possível. Logo, pense numa rotina – horário de acordar, de estudar, de brincar, de ajudar nas tarefas de casa, de dormir – mas não faça dessa rotina uma camisa de força. A vida mudou muito para elas também. Assim, tente conversar do seu jeitinho para que elas entendam o momento histórico cheio de desafios que estamos vivendo – momento cheio de dificuldade, mas também de muitas aprendizagens significativas, inclusive com a necessidade de conexão com nós mesmos e com os nossos mais próximos.

Finalizando nossa conversa... Em que mãos estamos segurando?

O contexto atual demanda mais de todas as mulheres que têm que dar conta de múltiplas jornadas de trabalho. Entretanto, para as que se deparam com múltiplas vulnerabilidades e que foram deliberadamente negligenciadas e invisibilizadas historicamente pelo racismo, capitalismo e pelo Estado brasileiro, a energia dispensada é dobrada. Em tempos de pandemia, se para algumas pessoas foi possível se manter em isolamento físico e sem maiores impactos por conta dos problemas socioeconômicos, os desafios das mulheres negras aumentaram, e as nossas pautas continuam atuais: educação, saúde, moradia, representação política, entre outras.

Mais uma vez, precisamos (re)construir estratégias de sobrevivência, novas frentes de combate ao racismo (e as desigualdade sociais geradas por ele) e de manutenção da vida. Seguimos, mesmo diante de tantas dificuldades ampliadas pelo cenário, lutando pelo coletivo – e que em um ano de eleição isso se traduza em candidaturas de mulheres negras e/ou mandatos coletivos de mulheres – criando ações de enfrentamento com/por redes de apoio. Do mesmo

jeito que o nosso caminhar vem de longe, como afirmado inicialmente, os nossos passos serão trilhas para outras(os) que virão.

Diante do exposto, o esperançar proposto por Paulo Freire (1992) fortalece e inspira a pensar na existência, num momento em que o Brasil atinge a marca oficial 131.210 mil mortos no país, 36. 882 na Região Nordeste, 5. 912 na Bahia e 2.526 em Salvador¹²⁷.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, 1992).

Esperançar é não desistir e ter fé na vida. Que continuemos a resistir e honrar o sonho de liberdade das/os nossas/os ancestrais!

Finalizo com o poema “A sala das chaves antigas”, atribuído à escritora Elena Mikhalkova, que nos traz alento em dias difíceis:

Minha avó uma vez me deu uma dica:
Em tempos difíceis, você avança em pequenos passos.
Faça o que você tem que fazer, mas pouco a pouco.
Não pense no futuro, nem no que pode acontecer amanhã.
Lave os pratos.
Retire o pó.
Escreva uma carta.
Faça uma sopa.
Você vê?
Você está avançando passo a passo.
Dê um passo e pare.
Descanse um pouco.
Elogie-se.
Dê outro passo.
Depois outro.
Você não notará, mas seus passos crescerão cada vez mais.
E chegará o tempo em que você poderá pensar no futuro sem chorar.

Caminheemos! Lutando para construir uma sociedade verdadeiramente democrática, mais justa economicamente, socialmente solidária e que respeite a diversidade cultural, de classe, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual do seu povo, como preceitua a Constituição Federal (1988). A pandemia, ao expor a face cruel da desigualdade social que atinge um grande contingente da população brasileira, deixou explícito que só a luta coletiva mudará as nossas vidas. E essa luta se faz a partir das estratégias políticas que vamos tecendo a partir do lugar que ocupamos, mas também das nossas redes de apoio e afetos cotidianos, construindo as insurgências necessárias – promovendo debates, envolvendo-se com os problemas da

¹²⁷ Dados do Ministério da Saúde. Disponíveis em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2020.

comunidade, ocupando a cidade, articulando-se com os sindicatos de sua categoria, denunciando os episódios de violência de todos os tipos, acompanhando os mandatos dos políticos eleitos – para pensar num Brasil que tenha um projeto de democracia que envolva de fato todas as pessoas.

Referências

BARBOSA, Marina; PHELIPE, André. Quase metade dos lares brasileiros são sustentados por mulheres. *Jornal Estado de Minas*, 16 fev. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2020/02/16/internas_economia,1122167/quase-metade-dos-lares-brasileiros-sao-sustentados-por-mulheres.shtml. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *O que é covid-19*. Brasília, DF: MS, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 30 jul. 2020

BRUM, Eliane. O futuro pós-coronavírus já está em disputa. *El País*, 08 abr. 2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-04-08/o-futuro-pos-coronavirus-ja-esta-em-disputa.html?event_log=oklogin&o=cerrbr&prod=REGCRARTBR. Acesso em: 25 jul. 2020.

CRUZ, Márcia Maria. Coronavírus: negros são maioria de infectados e de mortos em Minas. *Jornal Estado de Minas*, 06 jul. 2020. Disponível em https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/07/06/interna_gerais,1163062/coronavirus-negros-sao-maioria-de-infectados-e-de-mortos-em-minas.shtml . Acesso em: 27 jul. 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Violência doméstica durante a pandemia de COVID-19*. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domestica-covid-19-ed02-v5.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades sociais por cor ou raça. *Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 41, 2018a.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades sociais por cor ou raça. *Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica*. 2018b.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD COVID19*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101737.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MARCONDES, Mariana Mazzini *et al.* (org.). *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília, DF: IPEA, 2013.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maysa; WHITE, Evelyn C. *O livro da saúde das mulheres negras*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

* **Nanci Helena Rebouças Franco** é doutora em Educação. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: nanci.franco@hotmail.com

** **Ana Cristina Leal Ribeiro** é mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Educadora Social. E-mail: ana.clribeiro@yahoo.com.br

ajuda a refletir sobre o que é ser criança negra na contemporaneidade e como queremos que sejam suas infâncias. Mais ainda nos convoca a pensar qual é o nosso papel como professoras formadoras de futuras/os profissionais da educação em relação ao já constatado e comprovado racismo que estrutura nossas relações sociais e está presente no espaço educacional, inclusive na educação infantil? Nossa busca por responder a esta questão nos engaja em ações que chamaremos neste capítulo de antirracistas, especialmente, no campo da formação de professores/as na educação infantil e é sobre este tema que o item a seguir tratará.

Formação docente na educação infantil sobre a questão racial é uma necessidade

O título do nosso capítulo tem a tradução para a língua iorubá: *Idanileko awon Oluko ati Eko Igbani Nimoran nipa Eko eleyameya nipa eko Alakobere*. Seguramente, muitas de vocês têm referências sobre outras línguas além do português. Mesmo que não as falem, várias palavras em línguas estrangeiras fazem parte do nosso cotidiano. Por exemplo, a frase: “*I love you*” está em inglês e ainda que, no Brasil, poucas de nós sejamos falantes desta língua, muitas saberão o que ela significa e quase ninguém sentirá um estranhamento ao se deparar com esta grafia. Isso não é verdade em relação ao título do nosso capítulo em iorubá. Tudo nele soa desconhecido. Algumas poderão argumentar dizendo que o título é muito diferente da frase em inglês. Bem, então vamos lá... Leia esta: “*Mio ki nassivelima ni murima ka*¹³¹”, parece mais familiar? cremos que não, mas diz algo muito parecido com a sentença em inglês, neste caso é: “Eu te amo muito do fundo do meu coração”.

O título do capítulo está como já dissemos em iorubá e esta nova sentença em macua. A primeira língua é falada na Nigéria, e a segunda em Moçambique, lugares de onde vieram a maioria dos antepassados da população brasileira¹³². De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, esta é composta por 56, 2% negros (pretos 9,4% e pardos 46,8%), 42,7% de brancos e 1,1% como amarelos ou indígenas, ou seja, desconhecemos por completo referências linguísticas que estão diretamente ligadas à maior parte da população brasileira, por outro lado, línguas das culturas europeias (pense que o inglês vem da Inglaterra e não dos Estados Unidos da América) nos são muito familiares. É possível que muitas que nos leem possam responder facilmente à demanda de pensar em uma palavra em inglês, francês, italiano ou em alemão ainda que seja apenas uma. Porém, talvez seja mais

¹³¹ Tradução de Onerio Neto. Disponível em: <https://www.languagetrainersbrasil.com.br/blog/conheca-o-macua-a-lingua-falada-no-norte-de-mocambique/>. Acesso em: 16 out. 2020.

¹³² Mais informações consultar a página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/regioes-de-origem-dos-escravos-negros.html>. Acesso em: 16 out. 2020.

difícil que lhes venha à mente uma palavra em língua indígena (Brasil tem atualmente cerca de 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes) ou numa língua africana.

Bem, toda essa digressão sobre línguas não é para discutir um campo específico do conhecimento, a linguística, e sim como já havíamos anunciado para refletirmos sobre os motivos pelos quais desconhecemos alguma coisa tão próxima de nós e conhecemos outras mais distantes. Quem pensou em responder dizendo que isso se deve à educação acertou! E é este argumento que nos permite relacionar a discussão sobre saber ou não saber uma palavra em língua indígena ou africana, achar ou não familiar uma frase em iorubá ou macua com a formação de professoras e a questão racial. A escola não tem se comprometido com práticas que nos possibilite reconhecer a cultura africana e afro-brasileira como nossa na sua plenitude.

Por um bom tempo, a formação docente sustentou que para ser uma boa professora o importante era tratar as crianças de forma igual, homogênea. Assim, nos constituímos como profissionais da área acreditando que quanto mais ignorássemos a diferença, melhor professoras éramos. Pouco refletíamos sobre o fato de que à medida que aprofundávamos esta homogeneidade, tanto nas interações quanto nas práticas curriculares, mais sustentávamos uma história única, como nos ensinou Chimamanda Ngozi Adichie (2019), e isso é um perigo! Segundo a autora: “Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso.” (ADICHIE, 2019, p. 5).

É por isso que nossa argumentação contraria a afirmativa de que uma boa professora é aquela que não percebe as diferenças, trata a todos do mesmo modo. Na nossa perspectiva, a diferença é um valor a ser cultivado na educação e deve começar desde a educação infantil. Isso requer outro paradigma na formação de professoras. Para ser uma boa professora, é preciso reconhecer a diferença entre as crianças, sujeitos de direito, e, dentre essas diferenças, uma bem importante é a diferença de raça/cor¹³³. Sim, não se assustem! A máxima “respeito não ter cor” não nos serve.

O desenvolvimento de uma docência antirracista passa por perceber a cor das pessoas e como ela constitui os sujeitos, produz subjetividades e orienta práticas pedagógicas desde a educação infantil. É urgente assumir que as pessoas são diferentes e valorizar essa diferença, ou

¹³³ Vale mencionar que não vamos trabalhar com o conceito de raça que compreendemos como uma construção social e histórica e não biológica. Privilegiaremos neste capítulo o termo cor, pois é partir dele que as crianças se identificam entre si.

seja, orientar a organização do trabalho pedagógico por esta premissa implica nunca mais repetir que a cor não importa. Ela importa e muito, porque tem sido usada para hierarquizar as pessoas entre inferiores e superiores e produzir desigualdades sociais, portanto, é necessário que nos importemos com a cor se quisermos agir impedindo a reprodução do racismo. Reconhecer a cor das nossas crianças significa assumir que as negras e as brancas são tratadas de modos distintos, e comumente as práticas pedagógicas valorizam a existência das segundas em detrimento das primeiras.

Se não nos parecer estranho que toda a referência de literatura seja eurocêntrica, que a literatura indígena e de temática africana e afro-brasileira esteja ausente ou apareça esporadicamente nas ações cotidianas do trabalho que realizamos com as crianças, estamos longe do exercício de uma docência antirracista na educação infantil. Se não nos incomodamos que mesmo em comunidades empobrecidas as mais pobres são as crianças negras, e isso não nos faz empreender ações efetivas como cuidar delas para que se sintam acolhidas no espaço da escola de modo especial, estamos longe de uma docência antirracista. Se nos é indiferente que na instituição onde trabalhamos não há creme para cuidar do cabelo crespo, pente adequado, ou se deixamos que continuem tendo casos de crianças negras que não têm seus cabelos lavados e penteados, dentre outros cuidados, precisamos repensar a formação das docentes que atuam na educação infantil urgentemente.

Formar professoras antirracistas é papel que cabe aos cursos de formação inicial, bem como aos sistemas educacionais que são responsáveis pela formação continuada. No entanto, dado o fato de que também estes espaços fazem parte da sociedade brasileira, que como já mencionamos tem suas estruturas orientadas pelo racismo, eles (quase sempre) descumprem sua tarefa social. Famílias negras são cidadãs e merecem tanto quanto as de outros grupos étnico-raciais instituições que realizem uma educação que as respeitem no sentido mais amplo da palavra. Dessa forma, cada conquista em direção à educação antirracista é produto de luta, tensionamento e reiteração do que deveria ser óbvio se vivêssemos em uma sociedade sem racismo, mas não é, como sustentamos neste capítulo com alguns exemplos. Por isso, a necessidade de dialogarmos sobre o tema.

Da lei às práticas: repensar a educação infantil tornando-a antirracista

Por não ser natural a ação docente antirracista, considerando que é necessário pensar sobre o tema – e o silenciamento foi uma estratégia usada no campo educacional para sustentar o racismo da sociedade brasileira –, uma conquista importante na área foi a mudança nas

normativas legais que evidenciaram a obrigatoriedade de que a educação incluisse esta perspectiva. A mais significativa, pois dela decorrem as outras, foi alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação incluindo os artigos 26-A e 79-B que introduzem no currículo da educação básica a História e Cultura Afro-brasileira e Africana e o Dia da Consciência Negra, o que é uma importante conquista do Movimento Negro rumo a uma educação antirracista. Além disso, temos: o Parecer nº 03/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e, para este capítulo, cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) “preveem que **organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação**” (BRASIL, 2009, p. 21, grifos nossos).

O trabalho com cultura afro-brasileira e africana está garantido em normativas legais também para as crianças pequenas, ou seja, desde a creche as instituições deveriam realizar práticas antirracistas. Ao reivindicarmos que a educação infantil produza experiências com as crianças nesta perspectiva, não se trata de propor a inclusão sobre o racismo e a discriminação racial. Não se trata disso, pois consideramos absolutamente equivocada a ideia de que educação antirracista para os pequenos significa dizer o quanto o racismo é abominável ou algo parecido.

O que indicamos vai por outro caminho, educação antirracista para crianças de 0 a 5 anos é ampliar o repertório infantil por meio das múltiplas linguagens próprias desta etapa atuando no imaginário. Quais músicas são cantadas, de onde elas vêm? Que literatura está presente? Quais são os audiovisuais que chegam até as crianças no espaço educacional? Como a dança e o movimento são trazidos a elas? Que poesia é lida? Quem as produz? Quais fotografias e sobre quem são apreciadas? O teatro está presente? Com quais personagens? Com quais referências culturais? As artes gráficas fazem parte destas linguagens? Quem as produz? Quais imagens lhes são apresentadas?

A ideia é assegurar que os direitos de aprendizagem das crianças – conviver, brincar, explorar, participar, expressar e se conhecer – se realizem respeitando esta dimensão. É preciso pensar quais brincadeiras e brinquedos são oferecidos. Como exploram os espaços, tempos e materiais. De que modo e quem são chamados a expressarem e como se possibilita a cada criança conhecer-se e conhecer o outro.

Ao organizar as experiências sob o ângulo antirracista, fazemos sempre um cuidadoso planejamento no qual o patrimônio artístico, cultural, ambiental, científico e tecnológico não

seja apresentados a partir da cultura europeia, e quando as referências negras e indígenas se fizerem presentes que sejam tratadas no mesmo patamar que a primeira e não como meros adendos ou questões exóticas, ou seja, dando ênfase à importância das distintas matrizes culturais que entraram na formação do povo brasileiro – indígena, africana e europeia. Ao lerem tantos questionamentos necessários nessa construção, talvez pensem que seja impossível dar conta de todos eles, mas lhes asseguramos que não é assim. Dias (2015, p. 593) afirma que

Estamos otimistas quanto à construção de uma educação infantil na qual a justiça e a solidariedade predominem. Temos tomado contato com iniciativas corajosas que impõem a lógica antirracista e não sexista nos espaços da infância e isso nos tornam cada vez mais confiantes de que a realidade da exclusão, da baixa qualidade, do sexismo e do racismo um dia será coisa do passado, mas, para que isso se concretize, temos que nos manter atentos e alertas e revertermos essa realidade tão cruel.

De fato, exige responsabilidade e ética profissional para alcançar um posicionamento que Glass (2012, p. 902) define como posição de compromisso com a “educação racialmente crítica e antirracista”. Além disso:

A finalidade da educação racialmente crítica e antirracista não é identificar e indiciar os racistas, mas sim permitir que cada pessoa assuma a responsabilidade para a transformação da ordem racial sempre que ela afetar a sua própria vida. O objetivo é construir uma comunidade dentro da qual o diálogo e a ação racialmente crítica e antirracista prosperem, porque eles não se referem à culpa, mas a estabelecer respeito, oportunidade igual e uma democracia robusta e justa. (GLASS, 2012, p. 905-906).

De acordo com o autor, realizar a educação racialmente crítica e antirracista articula-se a se posicionar contra outras ordens de opressão tais como as de gênero e classe. No texto do Parecer nº 03/2004, há três princípios orientadores desta educação e deles decorrem vários desdobramentos, mas apresentaremos apenas um exemplo para cada um deles. O primeiro é o da Consciência Política e Histórica da diversidade, ou seja, a consciência política é perceber que os grupos étnico-raciais são distintos, possuem história e culturas próprias e são igualmente valiosas. O segundo é o Fortalecimento de Identidade e de Direito que dentre outras dimensões se expressa nas condições de formação oferecidas para os níveis e as modalidades de ensino sem excluir aqueles periféricos e do campo. E o último assenta-se nas Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações, tais como possibilitar que professores e alunos pensem, decidam e ajam, “assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças” (BRASIL, 2004b, p. 10).

Assumir estes princípios é tomar para si a responsabilidade na construção da educação antirracista, individualmente, mas sobretudo no coletivo, como deve ser o trabalho pedagógico,

organizando espaços antirracistas que sejam orientados por práticas que rompam com o epistemicídio, que de acordo com Carneiro (2005, p. 97, grifos nossos) é

[...] para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. **Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes.** E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso **o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender** etc. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta.

Para romper com o epistemicídio, é necessário descolonizar o pensamento, trazendo à tona outras epistemologias, outras formas de ser/estar no mundo, ancoradas nos valores civilizatórios afro-brasileiros para pensar a educação infantil e produzidas por negros/para negros e brancos. Trindade (2010) discute a necessidade de reencontro com as palavras polissêmicas e polifônicas como valores civilizatórios afro-brasileiros – ou seja, os fundamentos morais, éticos e comportamentais de negros e negras. Trata-se do conjunto de produções materiais e imateriais africanas ressignificadas pelo modo de ser das brasileiras, faz-se o contrapondo com processos civilizatórios excludentes, dá ênfase aos valores supracitados que são: o axé – a energia vital, circularidade, corporeidade, memória, ancestralidade, religiosidade, oralidade, ludicidade, musicalidade e cooperatividade.

Nesse sentido, é fundamental pensar em práticas na educação infantil que rompam com o epistemicídio, concebido aqui como na proposição de Carneiro (2005). Uma das maiores dificuldades da maioria da população negra no cenário atual da pandemia da covid-19¹³⁴ é permanecer viva, e isso inclui os adolescentes e as crianças, apesar do direito à vida ser considerado um direito inviolável pelo art. 5º da Constituição Federal – CF (1988). O que se constata na vida cotidiana é a violação desse direito de maneira recorrente, a despeito da prioridade legal de crianças e adolescentes estar na própria CF e no Estatuto da Criança e do

¹³⁴ De acordo com o Ministério da Saúde “A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório” e tornou-se uma pandemia em abril de 2020. No momento em que fechamos este capítulo, registravam-se 153.229 mortos, e os dados divulgados confirmam que negros (pretos e pardos) são a maioria dos que morrem.

Adolescente. Essa violação se traduz em nomes de várias crianças negras que tiveram as suas vidas ceifadas – Miguel Otávio Santana da Silva (05 anos), Micael Silva (11 anos) e João Pedro Matos Pinto (14 anos).

É evidente que a pandemia explicitou a persistência das desigualdades raciais no Brasil, já apontadas pelo IBGE (2019), atingindo principalmente os negros (pretos e pardos) e indígenas. Apesar das dificuldades agravadas nesse cenário, cabe destacar, como afirma Nego Bispo no texto “Somos da Terra”, que: “Vemos de forma circular, pensamos e agimos de forma circular e, para nós, não existe fim, sempre demos um jeito de recomeçar” (SANTOS, 2018). Logo, urge anunciar possibilidades de aprendizagens significativas, de viver na/pós pandemia levando em consideração os princípios básicos de uma educação ancorada nos valores civilizatórios afro-brasileiros e que busque o fortalecimento dos laços de afetividade, na perspectiva colocada por Santana (2010) que destaca as especificidades da educação infantil nas suas dimensões de cuidar e educar apontando a necessidade que o afeto seja presente desde a formação de professoras até a efetivação dos processos educativos como colocar no colo, afagar o rosto, cabelos, atender ao choro, consolar nos momentos de medos, de angústia, entre outros.

Como exemplos de ruptura com a “história única”, construída como insurgências a esta narrativa, estão as experiências socializadas pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Elas estão disponíveis tanto no *site*, quanto em publicações dessa organização como “Práticas Pedagógicas para Igualdade Racial na Educação Infantil” (2011), cujo objetivo foi apresentar subsídios teórico-práticos para construção de práticas pedagógicas e de gestão que buscam promover a igualdade racial na educação infantil. Uma das experiências relatadas é intitulada “Heranças: Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros”, de autoria das professoras Anne Carvalheiro de Souto, Glória Jesus Lima, Joalice Santos Guerra, Lúcia Inês Pinella Trefs, Maria Neusa S. P. Peroni e Raquel Rodrigues do Prado, e tinha a intenção de “envolver crianças, pais e equipe escolar [...] para conhecer, vivenciar e difundir os valores civilizatórios afro-brasileiros, com o propósito de romper com a visão preconceituosa existente sobre o continente africano e seus povos, além de intervir nas atitudes preconceituosas” (CEERT, s. d., p. 30).

Para atingir o objetivo, foram propostas atividades diversificadas como rodas de conversa, dramatização de leituras e vídeos, brincadeiras com o corpo, jogos, músicas, entre outras; sendo que os resultados apontam professoras mais atentas para a seleção de material didático-pedagógico, a necessidade de problematizar brincadeiras que difundiam preconceitos,

familiares mais participativos nas atividades desenvolvidas pela escola e crianças mais seguras e orgulhosas dos seus pertencimentos étnico-raciais.

“Histórias que Agbá me contou” é outra experiência significativa de estímulo ao protagonismo infantil a partir da leitura/escrita, bem como de possibilidade de convivência intergeracional, calcada na cultura afro-brasileira. Nessa experiência, as *agbás* (senhoras mais velhas que nos terreiros de Candomblé transmitem pela oralidade a herança cultural africana) contavam histórias para as crianças (4 e 5 anos) da Escola Municipal João Lino; a partir disso, as crianças desenhavam, pintavam e com a mediação da professora reconstruíam o que foi aprendido com essa experiência – tudo registrado num livro com as produções infantis. A referida experiência foi desenvolvida em Salvador pela Sociedade Amigos da Cultura Afro-Brasileira (AMAFRO), Museu Nacional da Cultura Afro-Brasileira (MUNCAB), pela Escola Municipal João Lino, pela Fundação Pierre Verger e vários terreiros de Candomblé – Casa Branca, *Oxumaré* e *Ilê Axé Opô Afonjá*.

Ficando por aqui, mas não terminando...

São várias as experiências desenvolvidas em escolas de Educação Infantil a exemplo da Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela (São Paulo), Escola Quilombista Dandara de Palmares (Rio de Janeiro), Escolinha Maria Felipa (Salvador), dentre outras. Apesar das diversas experiências significativas que sempre foram realizadas por professoras isoladamente e/ou mesmo por uma escola, o que se apregoa é a possibilidade de construir uma educação fundamentada nos documentos legais supracitados em diálogo com a produção teórica de quem vem estudando a educação infantil e a questão racial no sentido de respeitar cada criança que chega até as instituições de educação infantil no seu direito fundamental de existir.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 003/2004*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secad. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília, DF: MEC, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CEERT. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. *4º prêmio Educar para a igualdade racial*. [S. l.: s. n., s. d]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/82933513-Sumario-apresentacao-7.html>. Acesso em: 15 out. 2020.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 93, n. 235, p. 883-913, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdades sociais por cor/raça no Brasil*. Brasília, DF: IBGE, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua. Brasília, DF: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 15 out. 2020.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Um abraço negro: afeto, cuidado e acolhimento na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Maria Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto. *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SANTOS, Antonio Bispo. Somos da terra. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2018.

SILVA JÚNIOR, Hédio; BENTO, Maria Aparecida (org.) *Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil*. Brasília, DF: CEERT, 2011.

TRINDADE, Azoilda. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *Diversidade Educa Infantil*, 2010. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

* **Lucimar Rosa Dias** é doutora em Educação pela USP. Mestre em Educação pela UFMS. Docente da Universidade Federal do Paraná do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação para

as Relações Étnico-Raciais ErêYá. Vice-líder do grupo OCUPP – Observatório de Culturas e Processos Políticos-Pedagógicos. Membro do Comitê Científico do GT21 da Anped. E-mail: lucimardias1966@gmail.com

** **Nanci Helena Rebouças Franco** é doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Associada do Departamento 1 da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI). Coordenadora do Grupo de Estudos ERE – Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. E-mail: nanci.franco@hotmail.com

VIDAS INDÍGENAS IMPORTAM: A SITUAÇÃO DOS OMÁGUA KAMBEBA

*Priscila da Silva Oliveira**

*Nádia Massagardi Caetano da Silva***

No começo não conhecíamos os brancos e menos ainda suas cidades. Porém, desde que eu era criança, eles não pararam de aumentar e de se aproximar de nós para destruir nossa terra. Há tempos os garimpeiros reviram o leito de nossos rios e logo as mineradoras vão querer escavar as profundezas do chão da floresta. Os fazendeiros e colonos não param de incendiar suas bordas. Por isso hoje eu busco palavras poderosas, para dizer o quanto tudo isso me deixa com raiva. Não quero nada além da floresta e sua caça, os rios e seus peixes, as árvores, seus frutos e seus méis. Quero tudo isso para meus filhos e os filhos deles poderem continuar vivendo bem depois de minha morte. Só isso.

Davi Kopenawa

Introdução

Este capítulo é fruto da participação da Cacique Eronilde Fermin Omágua, do povo Omágua Kambeba, no *podcast* “em movimentos”¹³⁵. Pretende-se apresentar como a ameaça aos direitos do povo Omágua se intensifica neste momento, em decorrência da pandemia da covid-19 que atravessa o mundo e afeta o Brasil de modo particular. Nesse contexto, o direito à vida se soma à luta por saúde e território de forma indissociável, uma vez que o acesso a políticas públicas específicas aos povos indígenas se restringe aos que estão em territórios reconhecidos pela União.

A aldeia de Eronilde, Mãe Santa Teresinha, pertence ao município de São Paulo de Olivença, localizado na região do Amazonas, precisamente no Alto Rio Solimões. A estimativa é que esse território tenha aproximadamente 76 mil indígenas pertencentes a mais de 350 comunidades, compondo 18 povos espalhados entre os 15 municípios da região¹³⁶. Conforme nos apresenta a cacique, e ainda segundo o Instituto Socioambiental (ISA), as aldeias reconhecidas e demarcadas não abrangem as aldeias Mãe Santa Teresinha.

¹³⁵ O presente capítulo refere-se ao *podcast* número 21, em sua edição especial, “Vidas Indígenas”.

¹³⁶ Dados obtidos pelo site da Funai: <http://www.funai.gov.br/index.php/apresentacao-solimoes>. Acesso em: 21 de jul.2020.

A população Omaguá Kambeba não se limita ao território nacional e é encontrada também próxima à capital de Lima, no Peru. Durante o processo de colonização, anterior às divisões territoriais no século XVII, os Omágua estavam espalhados entre o Alto Napo, que hoje é pertencente ao território do Equador, e no Alto Rio Amazonas, adentrando o território peruano¹³⁷. Não há informações na Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) sobre o tamanho da população nessa época, tem-se apenas que quase todo Rio Amazonas era habitado pelos Kambeba.

Com a intensificação da escravidão indígena do século XVII na região, essa população sofreu deslocamentos forçados, refugiando-se em lugares mais afastados e adentrando cada vez mais a floresta amazônica, na tentativa de garantir sua sobrevivência. Por um longo período histórico, os Omágua ocultaram sua etnia, com intuito de preservar sua identidade para que as futuras gerações não sofressem as violências oriundas da época colonial, das quais ainda se tem resquícios e cujos desdobramentos se estendem até os dias atuais.

Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹³⁸ (2010), os Omágua Kambeba declarados somam 744 pessoas. Já as pesquisas mais recentes, realizadas pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)¹³⁹, revelam que somente no município de São Paulo de Olivença há 29.439 indígenas declarados ou considerados dessa etnia, o que indica que o número de indígenas que se declaram Omágua Kambeba pode ter sofrido alterações desde o último censo populacional.

Outro dado apontado nas pesquisas é que os Omágua Kambeba só passaram a se declarar como pertencentes a essa etnia no início dos anos 80 (do século XX). É uma época marcada por um grande levante do movimento indígena em todo país, em que muitas etnias indígenas se organizaram para reivindicar seus direitos perante a política de tutela exercida pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e denunciar o Estado brasileiro pelos inúmeros casos de violência cometida contra as populações indígenas durante a ditadura militar¹⁴⁰.

Ao trazermos a questão da identidade étnica como elemento marcante na trajetória dos Omágua Kambeba, faz-se necessário ressaltar que esta encontra-se muito atrelada à questão da luta pelo território, conforme apontado pela cacique Eronilde. As reivindicações sobre o direito

¹³⁷ Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kambeba>. Acesso em: 14 jul. 2020.

¹³⁸ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>. Acesso em: 20 jul. 20.

¹³⁹ Disponível em: <https://amazonia.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/06/PERFIL-IND%C3%8DGENA-TR%C3%8DPLICE-FRONTIERA.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

¹⁴⁰ Comissão Nacional da Verdade: Relatórios – Violação de direitos humanos dos povos indígenas.

ao território dizem respeito também ao direito à vida, o que se observa quando se considera as pautas dos Omágua Kambeba apresentadas também pela cacique.

Nessa perspectiva, a luta pelas demarcações dos territórios indígenas é uma pauta do movimento indígena que se soma a outras lutas e que ganha principal importância neste momento de crise sanitária. Isso porque as políticas públicas específicas para a população indígena, como a SESAI (Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, vinculada ao Ministério da Saúde), o Programa Estadual de Moradia Indígena (CDHU) e o direito à educação diferenciada, são voltadas apenas para moradores de Terras Indígenas reconhecidas, sendo que os indígenas que vivem fora das aldeias não contam com políticas específicas.

Em sua apresentação, a cacique Eronilde chama a atenção justamente para esse fato e um dos seus desdobramentos: o modo como a falta de demarcação das terras indígenas incide sobre a situação de vulnerabilidade dos povos indígenas no contexto da pandemia da covid-19. O atendimento à saúde em sua região segue de forma precária, entre a falta de hospitais para o atendimento da população e as garantias mais básicas como o equipamento de proteção individual (EPI).

Tal denúncia é reforçada pelos números divulgados pela APIB, que indicam que, no Médio Rio Solimões e Afluentes e no Alto Rio Solimões, 1.124 indígenas foram infectados pelo coronavírus, e 36 vieram a óbito em decorrência do mesmo. Na Amazônia, já foram registrados o total de 182 óbitos¹⁴¹.

É nessa indissociabilidade entre o território e a garantia dos demais direitos fundamentais dos povos indígenas, que se desenvolve a denúncia da cacique, quando afirma que o povo Omágua está ameaçado por quatro elementos: “a educação, a saúde, o território e invasor de terra”¹⁴². Sua fala ecoa princípios expostos na Constituição Federal de 1988 que em seu capítulo VIII (Dos Índios), artigos 231 e 232, determina:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

¹⁴¹ Segundo as informações da APIB em sua página do *Instagram* em 29 julho de 2020.

¹⁴² Fala da Eronilde Fermin Omágua no *podcast*.

Dos elementos citados, tem-se a terra como central: lugar da prática do bem viver, da produção e reprodução dos conhecimentos originários, que permite a relação cosmológica das tradições indígenas e que perpassa o direito de exercer sua humanidade. Ao estabelecer o multiculturalismo e a pluriethnia como um direito dos povos indígenas e uma realidade de nosso país, a legislação se desdobra em obrigações do Estado diante das especificidades desses povos e, nesse sentido, no dever de oferta de políticas públicas adequadas ao contexto da cultura diferenciada existente nas comunidades indígenas.

Apresentados pontos centrais da fala-denúncia da cacique Eronilde e alguns dados sobre a situação em que se encontra o povo Omágua Kambeba, temos condições para, em um segundo momento, promover um diálogo entre autores e pesquisadores que se dedicam à temática indígena e o apresentado pela cacique no *podcast*.

Interloquções possíveis sobre o direito à vida

Para iniciarmos esta segunda parte do capítulo, trazemos o conceito de interlocução autêntica apresentado por Archie Mafeje (1971 *apud* PATERNIANI, 2019) que, por meio da proposta de uma leitura pós-colonial, faz uma crítica à ideia de alteridade, propondo a flexibilidade como metodologia de pesquisa e rompendo com produções etnográficas que por muitos séculos promoveram a “exotização” do outro que não é branco. Nessa perspectiva, as experiências seriam narradas pelos próprios atores que a vivenciam, e não mais pelas vozes brancas, valorizando a escuta como método de pesquisa. Stella Paterniani (2019) parte desse conceito, proposto pelo referido autor, e cria a ideia de *convocações*, uma metodologia de pesquisa cujo intuito seria proporcionar maior visibilidade e escuta dos problemas enfrentados por seus interlocutores.

Nos utilizaremos dessa ideia de convocações para uma escuta atenta ao que é enunciado por Eronilde, com o intuito de realizar algumas interloquções sobre o direito à vida, dentre outras tantas interloquções possíveis.

1º Convocação:

[...] porque nós lutamos pelo direito do nosso povo, é só por isso que nós estamos sendo ameaçados por lutar pelo direito do nosso povo [...]. Porque a gente só tá pedindo o que é nosso, o nosso direito. Nós estamos pedindo o direito de demarcar a nossa terra, de viver em paz na nossa terra e ter o nosso direito de atendimento na saúde indígena (nós só temos atendimento diferenciado no SUS), ter a nossa educação de volta... Ter a nossa terra demarcada e viver em paz, para nós plantar, para nós criar, para nós pescar, caçar, para nós comer com sustento familiar. Nós não estamos pedindo nada de ninguém, nós não queremos nada que não for nosso, nós só queremos o que é nosso e o nosso direito, o povo só quer o que é direito dele,

mas por causa disso nós estamos pagando com a nossa própria vida... Essa região é uma região esquecida, porque ninguém vem visitar, vem fiscalizar, não acontece nada de bom, tudo de mau de ruim, então não queremos pagar pela luta dos nossos direitos com a nossa própria vida.

Quando Eronilde nos traz uma denúncia sobre a usurpação dos direitos indígenas, revela-nos a dificuldade das autoridades brasileiras em cumprir suas próprias leis, o que incide diretamente sobre a garantia do direito à vida de seu povo: Para o poder executivo, quais vidas merecem ser vividas? Em que medida a cosmologia ameríndia pode influenciar a aplicabilidade das leis engendradas pelo Estado? Essas são apenas algumas de tantas indagações que surgem quando nos deparamos com os disparates que vêm ocorrendo em descumprimento à Constituição Federal de 1988, que determina a garantia do respeito à diversidade étnica pelo Estado.

O conceito de etnocentrismo, apresentado por Viveiros de Castro (2004), ajuda-nos a compreender diferenças fundantes entre o pensamento ameríndio e o pensamento ocidental sobre a ideia de “humanidade”. O termo se refere a uma tendência do pensamento ocidental em considerar-se superior, numa negação à condição de humanidade aos humanos de outros grupos. Essas compreensões dicotômicas entre os dois grupos, apresentadas por Lévi-Strauss na anedota a seguir, evidenciam as experiências que ambas as raças¹⁴³ elaboravam para examinar a humanidade um do outro:

Nas Grandes Antilhas, alguns anos após a descoberta da América, enquanto os espanhóis enviavam comissões de inquérito para investigar se os indígenas tinham ou não uma alma, estes se dedicavam a afogar os brancos que aprisionavam, a fim de verificar, por uma demorada observação, se seus cadáveres eram ou não sujeitos à putrefação. (LÉVI-STRAUSS, 1973 *apud* VIVEIROS, 2004, p. 233).

A partir dessa referência notamos que, como os europeus, os indígenas também duvidavam da suposta humanidade do outro, revelando uma disputa sobre a compreensão do que seria humano.

Segundo Viveiros de Castro (2004), enquanto europeus consideravam indígenas como animais, desprovidos de alma e, portanto, de humanidade; os indígenas desconfiavam de que os brancos pudessem ser divindades. Enquanto um partia da perspectiva da diferença, o outro buscava elementos de aproximação.

Nesse sentido, ao pensar sobre o que seria a humanidade, o pensamento ocidental seria guiado por um antropocentrismo, que se desdobra dentro de uma categorização classificatória

¹⁴³ Usamos o termo “raça” fazendo menção à ideia de raça e cultura apresentados por Lévi-Strauss em 1952.

da sociedade ocidental em: humanos “verdadeiros”, “humanos animais” e “sub-humanidade”. Enquanto o pensamento ameríndio estaria orientado por uma visão cosmocêntrica, embasadas nas múltiplas relações entre humanos, não humanos e divindades.

Viveiros de Castro (2004) nos traz a ideia de multinaturalismo, que considera que cada espécie dentro do seu departamento, serpentes, peixes, porcos, pássaros e tantos outros, se vê entre si como humano. Desse modo, o pensamento ameríndio revelaria um outro conceito de humanidade.

Para Krenak (2019), a ideia de sub-humanidade é o anúncio da perspectiva ocidental, construída na fragmentação das relações entre os humanos, numa hierarquização da humanidade em “humanidade esclarecida” que seria oriunda do pensamento colonial e “humanidade obscurecida” do pensamento ameríndio, ou mesmo todo o pensamento não ocidental.

Talvez essa categorização da sociedade entre o que é considerado humanidade e o que é parte da sub-humanidade esteja no cerne das ações do governo em relação aos povos indígenas e justifique o não cumprimento da Constituição Federal de 1988, no art. 5º, e o abandono dos povos indígenas pelo governo federal nesse contexto da pandemia.

Embora as leis sejam fundamentais na organização da sociedade e amparem inclusive as reivindicações dos povos indígenas, revelam-se ineficazes no cotidiano desses povos, principalmente neste momento de crise política e sanitária. Diante dessa ineficácia, o pedido de socorro de Eronilde por meio de seu *podcast* e a luta travada dos Omágua contra seus adversários são mecanismos de defesa diante das violências sofridas. Reivindicar que se cumpra o que está previsto nas leis de proteção dos povos indígenas, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (1989), ratificada pelo Brasil, ou a própria Constituição Federal de 1988, nos artigos 5º, 231 e 232, é uma forma de exigir que o Estado cumpra com suas obrigações e garanta a vida dessas populações.

E, nesse sentido, trazemos a segunda convocação da Eronilde.

2º Convocação:

Já pedimos socorro pela invasão agora do nosso território, além da doença, agora, a invasão tá maciça, no nosso território, a gente tá sendo invadido, nós estamos ficando sem terra, nós não temos mais onde morar, nós estamos sendo morto, por causa de terra. Então o pessoal não dão o nosso direito, o que que as autoridades estão esperando para dar o nosso direito, estão esperando nós morrer, uma liderança morrer

para vir dá o direito. Porque o que tá matando os indígenas é essa bendita demarcação de terra. Demarcação de terra, que não tem, que não sai, e as pessoas acham que são donos da terra.

A terra é compreendida por muitas sociedades indígenas, aborígenes e africanas como essência sumária para a fabricação de corpos, sendo impossível desvincular o corpo humano do elemento orgânico da terra. A formação da identidade de uma pessoa no pensamento ameríndio (VIVEIROS, 2002, 2004) é construída ao longo de sua existência na relação com a terra e outros seres viventes. O lugar de morada e de habitação se fundem à própria ideia de fabricação da pessoa, formando uma tríade entre: terra, corpo e morada.

A ideia relacional de morada, corpo e terra é composta de uma unicidade, a pessoa, construída de maneira coletiva e fractal, sendo a formação de um indivíduo agenciada entre humanos, não humanos e as coisas. Relação indissociável entre corpo e terra que parece explicitada em Archie Mafeje (1971 *apud* PATERNIANE, 2019) quando aponta que “não há possibilidade de humanidade separada da terra”, numa perspectiva de humanidade diretamente atrelada à noção de pessoa.

Por outro lado, a relação epistemológica extrativista do pensamento ocidental, explicitada na ação do garimpo – além de todo o entendimento ameríndio que, como Kopenawa (2015) afirma, “fica impregnado do pensamento do branco” – causada pelas invasões e aproximações compulsórias. A ação do garimpo traz malefício para o corpo maloca, composto pela tríade já citada, podendo influenciar diretamente na perspectiva indígena de relação com o mundo.

Kopenawa (2015), um xamã do povo Yanomami, alerta-nos sobre o modo relacional construído no pensamento do homem branco, ou como ele denomina, “pensamento mercadoria”, que seria o responsável pelas ações do garimpo, que sujam as terras, trazendo a morte por meio da *Xawara* (fumaça de metal), com suas doenças, epidemias e pandemias (*Xamarari*), que arrasam a terra e todos os seres viventes que coexistem nessa flexibilidade. O garimpo, fruto da ação do pensamento mercadoria, traz para dentro dos territórios indígenas o *Yoasi*, que é o criador da morte e que torna a terra infértil. Além disso, o medo dos Yanomami é que os garimpeiros cheguem próximos ao metal de *Omama*, o que espalharia um veneno amarelo e letal, a qualquer tipo de vida que conhecemos hoje no nosso planeta.

A invasão do garimpo sempre foi um fantasma que assombra principalmente os povos indígenas da região norte do Brasil. O relato da Eronilde vai ao encontro dos relatos de tantos outros povos indígenas, que vêm denunciando a ação dos garimpos ilegais em seus territórios.

É o caso dos Yanomami, por exemplo, que neste ano chegaram a ter em seu território cerca de 20 mil garimpeiros¹⁴⁴; ou dos Kikrin, da região do Pará, que relatam ouvir os sons da motosserra se aproximando¹⁴⁵; ou ainda dos nove povos indígenas que vivem no Território do Vale do Javari, no alto Rio Solimões, que já registraram mais de 350 casos da covid-19¹⁴⁶ motivados pelo avanço dos garimpos em seu território.

A falta de demarcação das terras indígenas combina-se à falta de fiscalização dos órgãos de proteção dos povos indígenas, associada às intervenções do garimpo, que como Eronilde relata, são responsáveis pelo confinamento do povo Omágua em pedaços cada vez mais exíguos de terras, o que os deixa, conseqüentemente, cada vez mais aglomerados e vulneráveis às doenças.

Diante do abandono por parte do poder público, homens, mulheres, idosos e crianças utilizam seus corpos como instrumento de resistência e enfrentamento em conflitos pela defesa de seu território. E, assim, a terra corpórea, que constrói a humanidade das populações indígenas, é utilizada como escudo humano, na tentativa de proteger sua maloca, seu corpo, sua terra.

É este mesmo corpo, com toda sua potência, que há mais de 500 anos resiste para seguir existindo neste solo. É também este corpo polifônico, que ecoa a voz de Eronilde, na urgência pela garantia de seus direitos que, se não respeitados, levarão o seu povo a um verdadeiro etnocídio.

Considerações

Neste capítulo, apresentamos um recorte da fala da cacique Eronilde, no *podcast*, e buscamos trazer alguns elementos centrais de sua fala, reconhecendo a complexidade do que foi apresentado. Ao tentarmos estabelecer interlocuções entre a fala-denúncia da cacique e alguns conceitos próprios da virada antropológica, na perspectiva de Viveiros de Castro (2002, 2004), apresentamos as noções de terra, território, corpo e humanidade, evidenciando como esses elementos estão intrinsecamente associados ao direito à vida para os povos indígenas.

O direito de existir, para os povos indígenas, concretiza-se no chão de terra, na caminhada do conhecimento ameríndio e se evidencia como uma possibilidade de exercício de

¹⁴⁴ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/05/invasao-em-terra-indigena-chega-a-20-mil-garimpeiros-diz-lider-ianomami.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2020.

¹⁴⁵ Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/dupla-ameaca-covid-19-e-grileiros-avancam-sobre-territorio-dos-xikrin>. Acesso em: 10 ago. 2020.

¹⁴⁶ Disponível em: <https://midianinja.org/news/indigenas-denunciam-garimpo-ilegal-no-vale-do-javari/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

sua humanidade, retratado na fala de Eronilde em diversos momentos. Como bem nos aponta nossa interlocutora, quando se fala sobre os direitos indígenas, é primordial que se fale sobre a questão da demarcação da terra: sem a demarcação dos Território Indígenas, não estarão assegurados seus direitos fundamentais e, conseqüentemente, suas vidas.

Essa é uma pauta primária para o movimento indígena que se soma a um pedido de socorro neste momento da pandemia e de denúncia a um etnocídio em curso que é respaldado pelo Estado, cuja omissão se traduz em gotas e mais gotas de sangue indígena, derramados em nosso solo.

Como nos evidencia a cacique, a garantia elementar para a existência do povo Omágua Kambeba é a demarcação de seu território, pois, sem este reconhecimento, os direitos previstos na “pele de imagem”¹⁴⁷, pela Constituição Federal de 1988, tornam-se ocultos aos olhos de *Napemaperi*¹⁴⁸.

Referências

BRASIL. Constituição [1988]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. p. 132-133.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade (CNV). *Relatório*, v. 11, p. 204-262, dez. 2014. Textos temáticos.

FERMIN, Eronilde. Vidas indígenas importam. *Em Movimentos*, São Paulo, 16 jun. 2020. Edição especial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AFRTVj75pMw&list=PLrONezxELZKFsONw4ajVsJIZf1nK9KAK_&index=21. Acesso em: 20 jul. 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um Xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

PATERNIANI, Stella Zagatto. *São Paulo cidade negra: branquidade e afrofuturismo a partir de lutas por moradia*. 2019. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. p. 19-48.

POPYGUA, Timóteo Vera Tupã. *Yvyrupa: a Terra é uma só*. São Paulo: Hedra, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, abr. 2002.

¹⁴⁷ Termo utilizado por Davi Kopenawa ao referenciar as grafias contidas nos livros, leis etc.

¹⁴⁸ Palavra Yanomami para designar não humanos. *Nape* significa “inimigo forasteiro”; e *ri* – sufixo que indica não humanidade, monstruosidade ou intensidade extrema.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. *O que nos Faz Pensar*, n. 18, 2004. Disponível em: http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_18_13_eduardo_viveiros_de_castro.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Sobre a noção de etnocídio, em especial atenção ao caso brasileiro. *Academia*, [s.d.]. Disponível em: https://www.academia.edu/25782893/Sobre_a_no%C3%A7%C3%A3o_de_etnoc%C3%ADdio_com_especial_aten%C3%A7%C3%A3o_ao_caso_brasileiro. Acesso em: 16 jul. 2020.

* **Priscila da Silva Oliveira** é mestranda na área de “Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças” na Faculdade de Educação da USP. E-mail: prisoli86@usp.br

** **Nádia Massagardi Caetano da Silva** é pedagoga, mestre em Educação pela UNICAMP e doutoranda em Educação pela FE-USP. E-mail: nmassagardi@usp.br

DADOS E FATOS DE UM GENOCÍDIO EM CURSO: A PANDEMIA E OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

*Nádia Massagardi Caetano da Silva**

*Patrícia Rodrigues (Pagu)***

*Priscila da Silva Oliveira****

O que está acontecendo no Brasil, e eu peso minhas palavras, é um genocídio: um genocídio por negligência ou incompetência no caso de alguns dirigentes, mas um genocídio absolutamente deliberado no caso de outros, entre os quais incluo o presidente, vários de seus ministros e setores do grande empresariado agroindustrial. O governo Bolsonaro ficaria muito contente de poder se livrar não apenas dos povos indígenas – que resistem aos seus projetos de exploração da Amazônia – mas também de uma parte da população pobre – aquela que não terá mais acesso aos cuidados quando o sistema de saúde saturar. A epidemia terá o mesmo efeito de uma limpeza étnica para aqueles que dependem de assistência pública. É terrível dizer, mas, no Brasil, o Estado é o principal aliado da pandemia. Viveiros de Castro (2020).

Este capítulo é escrito em um contexto de pandemia, em que, inesperadamente, o mundo parou: parou e assiste, inerte, a milhares de morte, a milhões de contaminações por um microrganismo que evidenciou o quanto somos limitados e pequenos. No Brasil, a pandemia é vivenciada com alguns agravantes: além das desigualdades sociais, fundantes de nosso país e que são evidenciadas nesse contexto, tem-se um governo que, ao invés de defender a população, acaba por favorecer a própria pandemia ao permitir que negros, pobres e indígenas morram sem cuidados e sem atendimento, desamparados por um ceticismo em relação à ciência e um suposto descrédito em relação ao poder de morte do vírus, somado a um boicote à ação de governos locais no combate à pandemia.

Ao iniciarmos o presente capítulo pelas palavras de Viveiros de Castro (2020), pretendemos situar o leitor para o que se apresenta a seguir: o caráter político que incide sobre as condições dos povos indígenas de todo o Brasil perante a pandemia. Os fatos e os dados sistematizados por Pagu Rodrigues em sua participação no *podcast* “em movimentos”¹⁴⁹ dão corpo ao que o referido autor vem denunciando de forma muito contundente: um genocídio em curso no país. Este capítulo pretende apresentar o conteúdo do *podcast*, ampliando algumas

¹⁴⁹ O presente capítulo refere-se ao *podcast* número 11 denominado “Pandemia e a situação dos povos indígenas” que foi ao ar no dia 07 de maio de 2020.

referências sobre a temática a partir de autores e pensadores que têm contribuído para pensar sobre a situação dos povos indígenas no contexto da crise sanitária instaurada.

Pagu traz uma série de denúncias sobre a condição dos povos indígenas diante da pandemia da covid-19, indicando a complexidade desta situação para além do próprio vírus: o esvaziamento dos programas de atenção à saúde indígena e de órgãos de proteção a esses povos; as invasões de garimpeiros e madeireiros aos territórios indígenas; dentre outras questões que refletem a ação de um governo federal que, na contramão de seus deveres constitucionais de proteção a esses povos, parece querer extingui-los.

A resposta do governo federal ante a pandemia nos dá subsídios para se afirmar que há um uso político da pandemia para a produção de mortes de alguns grupos específicos, dentre os quais destaca-se aqui os povos indígenas. Nesse sentido, tomamos genocídio como um conceito central, neste capítulo, que pode ser considerado como uma ação sistemática para extermínio de grupos ou pessoas por razões étnicas, raciais, religiosas ou de nacionalidade. É definido como um crime contra a humanidade, de acordo com a Convenção da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) de 9 de dezembro de 1948¹⁵⁰. O termo, cunhado no século 20 para nomear os crimes perpetrados pelo governo nazista contra os judeus, tem sido recentemente muito utilizado por juristas, intelectuais e indigenistas para se referirem à ação do governo brasileiro em relação aos povos indígenas na pandemia (BRUM, 2020).

Antes de apresentarmos dados e fatos sobre a situação dos povos indígenas no contexto da pandemia, faz-se necessário pontuar a diversidade de povos existentes no Brasil, bem como de modos de vida, pois a forma como esses povos são afetados nesta crise sanitária se difere. O Brasil tem, de acordo com dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) 896.917 pessoas que se declaram indígenas. Desse total, 36,2% vivem nas cidades, e os outros 63,8% em áreas rurais. Dentre estes últimos, 517 mil (ou 57,7% do total) estão em terras indígenas oficialmente reconhecidas.

Ao reconhecermos essa pluralidade de modos de vida, chamamos atenção para algumas especificidades na relação com o vírus e seus desdobramentos. Viveiros de Castro (2020) nos aponta que, quanto ao risco de contaminação, os povos isolados ou de pouco contato, que têm pouca imunidade às doenças dos brancos, mostram-se muito mais vulneráveis, ao passo que aqueles que vivem mais próximos das cidades têm imunidade semelhante aos não indígenas.

¹⁵⁰ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 7 ago. 2020.

Vale ressaltar, entretanto, que a forma como o vírus afeta não indígenas é socialmente desigual: alguns grupos sociais estão muito mais expostos à morte, sem condições de viver o isolamento social recomendado pelas autoridades médicas e sem acesso a tratamentos médicos ou equipamentos essenciais de saúde. Observa-se assim uma letalidade em decorrência da contaminação por coronavírus maior entre negros e pobres, vítimas do racismo e da desigualdade social que estruturam nossa sociedade.

Ao olharmos para esse dado, é preciso refletir sobre como vivem as populações indígenas que estão próximas aos centros urbanos: Estariam os indígenas em contexto urbanos contabilizados nessas estatísticas? Ao olharmos, por exemplo, para a cidade de São Paulo, notamos que os povos indígenas estão à margem, expostos à pandemia da mesma forma que pretos e pobres, em condição de vulnerabilidade social. Há um muro que separa as vítimas da covid-19, em que, de um lado, encontram-se os brancos, e, de outro, negros e indígenas, cujas vidas são negligenciadas, em um processo de exclusão ao acesso à vida, como nos apontam Felipe Milanez e Samuel Vida (2020).

Nesse sentido, há duas dimensões que justificam a alta letalidade entre os povos indígenas: a biológica, referente à baixa imunidade, e a política, sobre a qual discorreremos a seguir, que diz respeito à ação do Estado para garantir a segurança dos povos indígenas.

A pandemia e a situação dos povos indígenas no Brasil

De acordo com a plataforma do Instituto Socioambiental (ISA) e da Associação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), no momento em que este capítulo é escrito, foram contaminados mais de 16.803 indígenas e, desse total, 544 mortos, pertencentes a 137 povos¹⁵¹. Em sua maioria, anciãs e anciões que, em culturas de tradição oral, são considerados como enciclopédias vivas, guardiões e disseminadores das tradições e conhecimentos de seus povos.

Em sua explanação, Pagu Rodrigues apresenta aspectos muito relevantes quando se considera a situação dos povos indígenas nesse contexto de crise sanitária instaurada pelo coronavírus. Para além do vírus, a situação desses povos é ainda pior em decorrência do desmonte dos mecanismos de atendimento e atenção à saúde indígena, que os deixa ainda mais vulneráveis. Embora a pandemia tenha afetado quase todo o mundo, no Brasil ela é vivenciada com um agravante: um cenário de grande instabilidade política decorrente de um governo que sistematicamente age contra determinadas vidas.

¹⁵¹ Dados referentes a 21 de julho de 2020.

Desde que o então Presidente da República foi eleito em 2018, os povos indígenas têm sido alvo de uma série de ataques, configurando uma situação de insegurança generalizada nas políticas voltadas para suas especificidades: esvaziamento da Fundação Nacional do Índio (Funai)¹⁵²; desmonte da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI); recusa às demarcações de terras e tentativa de revisão de demarcações já realizadas (RESENDE, 2018); discurso de “integração” e evidente negação de suas especificidades culturais (MAZUI, 2020); tentativa de flexibilização de leis ambientais que protegem seus territórios da exploração (VILELA, 2019). Além disso, a proximidade do governo com o agronegócio (DUARTE, 2019) e a mineração acentua o tom de ameaça aos povos originários.

Para completar o cenário e situar o modo como o atual governo lida com os povos indígenas, em reunião ministerial ocorrida com a pandemia em curso no país, o então Ministro da Educação manifestou seu posicionamento preconceituoso ao escancarar seu ódio ao termo “povos indígenas”, “povos ciganos” e seu desejo de “acabar com esse negócio de povos e privilégios”. Na mesma ocasião, o Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Sales, identificou a crise sanitária instaurada como uma oportunidade para, aproveitando a atenção da imprensa voltada para a temática, “passar a boiada” – expressão bastante emblemática quando se sabe do alinhamento do ministro com o agronegócio.

Conforme Pagu nos chama atenção, a SESAI, responsável por coordenar e executar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, por meio da gestão federal e vinculada ao Sistema Único de Saúde (SUS), foi um dos alvos de ataques deste governo. Houve uma tentativa de municipalização desta secretaria, com o intuito de descentralizar sua gestão, o que acarretaria significativas perdas para essas populações. Com uma forte mobilização e articulação de indígenas de diferentes regiões do país, este plano não se efetivou, mas, em contrapartida, as coordenações regionais foram sendo pouco a pouco desmontadas, e os investimentos também foram sendo reduzidos, não só na saúde, mas também em outros órgãos responsáveis pelos cuidados com a população indígena, como a Funai.

Há uma política sistematicamente orientada, não só de abandono aos povos indígenas, mas de facilitar que morram. Nesse sentido, trazemos um outro conceito bastante oportuno para se pensar a situação: necropolítica. Conceito cunhado por Achille Mbembe (2016) que se refere ao modo como o Estado, por meio de suas políticas, determina quem deve viver e quem pode morrer, “quem importa e quem não importa, quem é descartável e quem não é” (MBEMBE, 2016, p. 135). Há uma necropolítica em curso, conforme nos evidencia Mbembe

¹⁵² Cujas função primordial seria a defesa dos povos indígenas.

(2020), quando afirma que “a pandemia democratizou o direito de matar”, e o fato é que nessa conjuntura da pandemia os povos indígenas estão sentindo o efeito de uma política de abandono e extermínio que o atual governo vem executando.

Ainda nesse sentido, outra ação deste governo que impacta bastante a forma como a pandemia afeta os povos indígenas é a saída dos médicos cubanos do programa Mais Médicos do Brasil. Por meio do programa foi possível garantir atendimento médico a cerca de 642 mil pessoas, de acordo com dados do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o que se refletiu em uma melhora considerável nos índices indicadores de saúde indígena. De acordo com o relato apresentado por Pagu, depois da saída dos médicos cubanos, que eram em sua maioria os responsáveis pelo atendimento a essa população, houve um aumento de 12% (FELLET, 2019) na mortalidade infantil entre crianças indígenas, retomando patamares anteriores à existência do programa, o que evidencia a piora no atendimento médico voltado para esses povos.

Para além dessa precarização do atendimento à população indígena, outro agravante neste cenário de pandemia foi o aumento da invasão a territórios indígenas em cerca de 29%: são madeireiros, garimpeiros, seringueiros e posseiros que, além de entrarem ilegalmente nos territórios, impedindo o isolamento que deveria estar sendo feito em decorrência da pandemia, favorecem a disseminação do vírus, atuando como transmissores dele. Vale ressaltar que tais invasões, além de não terem sido coibidas pelo poder público, foram de certa forma estimuladas, ainda que indiretamente, seja por meio de declarações e posicionamentos públicos de seus membros, seja por meio de projetos de leis que intencionam autorizar a exploração destes territórios (como a Instrução Normativa nº 9/2020¹⁵³ que põe em risco terras indígenas não homologadas e favorece a grilagem dessas áreas). Ademais, em meio à pandemia, quando foi feita uma ação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) de desmonte de garimpos ilegais em terras indígenas, a resposta do governo foi o pedido de demissão do diretor do órgão pelo Ministro do Meio Ambiente, evidenciando seu apoio à ação ilegal dos garimpeiros.

A situação dos garimpos ilegais vem sendo denunciada por Davi Kopenawa (2015) desde a década de 90, sobretudo no que se refere às invasões sofridas nos territórios Yanomami, que hoje somam cerca de 25 mil garimpeiros em suas terras. Para além da destruição da própria natureza e da exploração irracional da terra em busca de ouro, o garimpo ilegal sempre foi – e neste contexto de pandemia também é – uma forma de disseminação de

¹⁵³ Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/instrucao-normativa-n-9-de-16-de-abril-de-2020-253343033>. Acesso em: 7 ago. 2020.

doenças entre os povos indígenas, as *xawara*, como são denominadas as epidemias pelos Yanomami. Se, ao longo das últimas décadas, estiveram os Yanomami vulneráveis e inseguros diante do espírito canibal da epidemia trazida pelos brancos, hoje veem os brancos acuados e amedrontados perante uma catástrofe sanitária, que não é senão fruto de seu comportamento predatório desenfreado, como bem nos aponta Bruce Albert (2020).

Para além de todas essas diferentes formas de expor ao risco as vidas indígenas, o que deveria ser uma estratégia de proteção delas concretiza-se como mais um risco: aos agentes de saúde indígena faltam equipamentos básicos de proteção individual. Por esse motivo, aqueles, que deveriam ser responsáveis pela proteção dessa população, atuam involuntariamente como propagadores da doença. Em algumas regiões, suspeita-se que indígenas isolados e de recente contato tenham sido infectados por agentes de saúde do governo.

A falta de uma política de governo que seja de fato orientada para o socorro e a prioridade em relação à população indígena denunciada por Pagu no *podcast* foi evidenciada na atitude do presidente em relação à Lei nº 14.021/2020. Criada para garantir a proteção das comunidades indígenas e tradicionais durante a pandemia do coronavírus, a lei sofreu uma série de vetos pelo presidente, dentre eles os pontos que previam o acesso à água potável nas aldeias, a materiais de higiene, a leitos hospitalares e respiradores mecânicos (AGÊNCIA SENADO, 2020).

Ainda que a situação dos povos que vivem nos territórios indígenas seja bastante adversa, ela é também muito ruim para aqueles que estão fora das aldeias, que vivem em contexto urbano. De modo geral, essa população indígena sofre uma série de preconceitos e violações de seus direitos, pois, de acordo com Andrade, Bellinger e Penteado (2013), as políticas públicas voltadas para a garantia de direitos indígenas referem-se apenas aos moradores de Terras Indígenas reconhecidas. Para garantir aos indígenas que vivem nas cidades o acesso aos serviços públicos de saúde indígena, por exemplo, é recorrente a necessidade de intervenção do Ministério Público Federal.

Além da dificuldade de acesso às políticas de saúde indígena, há uma invisibilidade dessa população quando se considera a taxa de contaminação por coronavírus entre indígenas. Pagu relata casos em que indígenas que viviam em contexto urbano receberam o diagnóstico de covid-19 e não foram registrados nos cálculos sobre populações indígenas. Há uma ausência de dados sobre indígenas que vivem fora de Terras Indígenas homologadas, o que inclui tanto cidadãos como populações que aguardam a finalização do longo processo de demarcação de suas terras. Muitas vezes os povos originários têm sua identidade negada até mesmo na hora da

morte, sendo enterrados como “pardos” enquanto gritam por socorro (CASTILHO, 2020). Por todos esses motivos, há uma evidente subnotificação, que impossibilita que se tenha a exata dimensão de quantos indígenas estão contaminados pelo coronavírus.

Por meio das denúncias trazidas por Pagu e acrescidas por fatos apresentados ocorridos no período que reforçam sua denúncia, evidencia-se a gravidade do que vem acontecendo aos povos indígenas em diferentes contextos por todo o Brasil.

Considerações finais

A situação dos povos indígenas no contexto da crise sanitária instaurada pelo coronavírus é bastante devastadora e há pouco espaço para otimismo diante deste cenário: a pandemia escancarou a vulnerabilidade a que estão expostos os povos indígenas no Brasil. Infelizmente, desde a divulgação do *podcast* até a data de escrita deste capítulo a quantidade de mortos e infectados subiu vertiginosamente. O desprezo pelas vidas indígenas se evidencia por meio das práticas do governo brasileiro nos inúmeros aspectos apresentados ao longo deste capítulo e que mostraram que a população indígena não está sendo adequadamente tratada neste contexto: não tem conseguido viver o processo de isolamento, tampouco tem recebido atendimento adequado por parte do poder público.

Diante de um cenário tão desalentador, é importante ressaltar que, se a pandemia revela uma vulnerabilidade, também provoca uma reação nos diferentes povos indígenas, que lutam nesse momento pelo direito à vida. É imperativo dar luz às estratégias de mobilização dos diferentes povos, para que não nos esqueçamos de sua força, pois há muito resistem para continuar existindo. Seus artifícios de luta nesta crise têm sido bastante variados, tão diversos quanto a própria existência de povos e contextos de vida, e por esse motivo apenas algumas delas serão aqui apresentadas.

Uma importantíssima estratégia de denúncia neste contexto de pandemia tem sido as ferramentas digitais, principalmente dos povos indígenas que vivem em contexto urbano, embora não apenas para esses. As mídias digitais têm possibilitado a articulação entre povos de diferentes regiões do país, promovendo encontros entre lideranças, facilitando a denúncia sobre a falta de políticas públicas, favorecendo a luta pela manutenção de direitos já conquistados (sob ameaça nesse momento), e também como um meio por meio do qual se reivindica as demarcações dos Territórios Indígenas, pauta fulcral para os povos indígenas. Um exemplo desse uso das ferramentas tecnológicas em prol da articulação indígena foi o Acampamento Terra Livre (ATL), promovido pela APIB: maior mobilização nacional em defesa dos povos

indígenas que acontece desde 2003, teve em sua edição de 2020 todas as suas atividades realizadas por meio das redes sociais.

Há grupos que fazem uso das tecnologias para promover *lives*, eventos, divulgar seus problemas durante a pandemia, como é o caso dos Guarani na região do Jaraguá na zona noroeste da cidade de São Paulo, que pelas mídias sociais denunciaram sua dificuldade em garantir o isolamento social em suas aldeias, chamando atenção do poder público para a necessidade de terem sua proteção assegurada neste contexto.

Na contramão das estratégias que se utilizam da comunicação digital, estão os povos que, para preservarem sua vida, utilizam-se de um recurso que há séculos vem garantindo sua existência: o isolamento¹⁵⁴. No Brasil, atualmente, são 114 povos em isolamento voluntário, que optam por esse modo de vida motivados por fatores como experiências negativas com epidemias, infecções, atos de violências, entre outros. Há diversos povos, que embora não vivam isolados, têm optado pelo isolamento como estratégia para garantir a sobrevivência durante a pandemia. Na região amazônica, alguns deles têm colocado barreiras de proteção na entrada de suas aldeias, impedindo a passagem de não indígenas e fazendo vigilância de suas terras, para impedir a invasão de garimpeiros. Outras comunidades indígenas, como é o caso da aldeia Cruzeirinho no Rio Javari, refugiaram-se para dentro da floresta amazônica, na tentativa de preservar suas vidas e também para fazer uso de ervas medicinais disponíveis na floresta. Há relatos inclusive de usos da medicina tradicional indígena para tratamento do coronavírus (AFP TV, 2020).

Ailton Krenak, liderança do povo Krenak, ambientalista e escritor, assim como os grupos citados, vem utilizando as mídias digitais para denunciar a condição dos povos indígenas no contexto da pandemia, entendendo a necessidade de chamar atenção da opinião pública internacional para o que está acontecendo no país, em busca de apoio e proteção de suas vidas. Além das denúncias, o autor tem trazido reflexões muito importantes para compreender o momento de crise que estamos vivendo e nos provoca a aprender com tudo isso uma lição que há tempos os indígenas vêm tentando ensinar: se não reconhecemos e passarmos a valorizar as diferentes formas de vidas e existência, humanas e não humanas, e não recusarmos uma ideia de superioridade do homem, caminharemos de forma insensata em direção ao abismo, que estará cada vez mais próximo de nós. Em seu livro mais recente, indica-nos um caminho:

Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar. Se

¹⁵⁴ Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%8Dndios_isolados. Acesso em: 7 ago. 2020.

encarmos as coisas dessa forma, isso que estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica, promissora. (KRENAK, 2020, p. 24).

Referências

AFP TV. Indígenas usam ervas medicinais contra o novo coronavírus. *Uol Notícias*, 19 maio 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/videos/afp/2020/05/19/indigenas-usam-ervas-medicinais-contr-o-novo-coronavirus.htm>. Acesso em: 7 ago. 2020.

AGÊNCIA SENADO. Bolsonaro sanciona com vetos lei para proteger indígenas na pandemia. *Senado Notícias*, 8 jul. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/07/08/bolsonaro-sanciona-com-vetos-lei-para-protoger-indigenas-durante-pandemia>. Acesso em: 7 ago. 2020.

ALBERT, Bruce. *Agora somos todos índios*. São Paulo: N-1, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/044>. Acesso em: 7 ago. 2020.

ANDRADE, Lúcia; BELLINGER, Carolina; PENTEADO, Otávio. *A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas*. São Paulo: Comissão Pró-Índio; Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013.

BRUM, Eliane. Há indícios significativos para que autoridades brasileiras, entre elas o presidente, sejam investigadas por genocídio. *El País Brasil*, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-22/ha-indicios-significativos-para-que-autoridades-brasileiras-entre-elas-o-presidente-sejam-investigadas-por-genocidio.html>. Acesso em: 7 ago. 2020.

CASTILHO, Alceu. Povo Kokama pede socorro e diz que mortos pela Covid-19 estão sendo registrados como pardos. *De Olho nos Ruralistas*, 03 maio 2020. Disponível em: <https://deolhonosruralistas.com.br/2020/05/03/povo-kokama-pede-socorro-e-diz-que-mortos-pela-covid-19-estao-sendo-registrados-como-pardos/>. Acesso em: 7 ago. 2020.

DUARTE, Isadora. Bolsonaro à bancada ruralista: ‘Esse governo é de vocês!’. *O Estado de S. Paulo*, 4 jul. 2019. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-a-bancada-ruralista-esse-governo-e-de-voces,70002904662>. Acesso em: 7 ago. 2020.

FELLET, João. Após saída de médicos cubanos, mortes de bebês indígenas crescem 12% em 2019. *BBC News Brasil*, 2 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51593460#:~:text=O%20%C3%ADndice%20de%20mortes%20de,de%20470%20mortes%20por%20ano>. Acesso em: 7 ago. 2020.

KOPENAWA, Davi. *Xawara: o ouro canibal e a queda do céu*. São Paulo: N-1, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/115>. Acesso em: 5 ago. 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *Do tempo*. São Paulo: N-1, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/038>. Acesso em: 5 ago. 2020.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MAZUI, Guilherme. Ao transferir demarcações indígenas para o Ministério da Agricultura, Bolsonaro fala em integrar indígenas e quilombola. *Portal G1*, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/bolsonaro-diz-que-vai-integrar-indios-e-quilombolas.ghtml>. Acesso em: 7 ago. 2020.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, n. 32, dez. 2016.

MBEMBE, Achille. O racismo anti-negro funciona da mesma maneira que um vírus. São Paulo: N-1, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/093>. Acesso em: 4 ago. 2020.

MILANEZ, Felipe, VIDA, Samuel. *Pandemia, racismo e genocídio indígena e negro no Brasil: coronavírus e a política da morte*. São Paulo: N-1, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/096>. Acesso em: 6 ago. 2020.

RODRIGUES, Patricia (Pagu). “Pandemia e a situação dos povos indígenas”. *Em Movimentos*, 7 maio 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rba-Lzr8vU8&list=PLrONezxELZKF5ONw4ajVsJIZf1nK9KAK_&index=11. Acesso em: 20 jul. 2020.

VILELA, Pedro. Bolsonaro defende mineração e agropecuária em terras indígenas. *Agência EBC Brasil*, 17 abr. 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-04/bolsonaro-defende-mineracao-e-agropecuaria-em-terras-indigenas>. Acesso em: 7 ago. 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *O que está acontecendo no Brasil é um genocídio*. São Paulo: N-1, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/070>. Acesso em: 5 de agosto de 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Posfácio a Ideias para adiar o fim do mundo, de Ailton Krenak. São Paulo: N-1, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/113>. Acesso em: 6 ago. 2020.

* **Nádia Massagardi Caetano da Silva** é doutoranda na área de “Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças” na Faculdade de Educação da USP. E-mail: nmassagardi@usp.br

** **Patrícia Rodrigues (Pagu)** é indígena Fulni-ô e cientista social formada pela USP. E-mail: pagu1848@gmail.com

*** **Priscila da Silva Oliveira** é mestranda na área de “Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças” na Faculdade de Educação da USP. E-mail: prisoli86@usp.br

TRAJETOS DAS CRIANÇAS GUARANI NA CIDADE DE SÃO PAULO

*Silvia Di Eusario**

O tempo na aldeia é um tempo precioso. Tudo pode acontecer em poucas horas, assim como pode ser que nada aconteça ao longo de semanas. Tomei como objetivo deste capítulo apresentar alguns momentos das experiências vivenciadas por mim em saídas a campo com crianças indígenas da etnia Guarani nos espaços das aldeias Tenondé Porã no bairro Parelheiros, zona sul da cidade de São Paulo. Para fazer isso, seguiremos o caminho percorrido semanalmente pelas crianças da aldeia até a cidade, acompanhando as mães nas idas para o centro, seja para vender artesanato ou para trabalhar em outras atividades econômicas informais. Nos esforçamos aqui para ensaiar uma reflexão acerca da questão: Que lugar ocupa a criança indígena na cidade?

Este capítulo tem como objetivo conhecer, desconstruir o nosso preconceito sobre as crianças indígenas e ver como a aproximação com a cidade mudou totalmente o imaginário deles sobre o mundo. Assim, intento contar um pouco sobre o lugar do indígena na sociedade e, em seguida, na cidade. Indígena como o outro mítico, o ocupante da terra invadida, despotencializado, compreendido pela cultura dominante como um povo menor, incapaz de ter voz sobre suas próprias vontades, isolado, aqueles que não fazem parte, que estão fora. Em particular o que nos interessa é destacar a imagem da criança indígena.

Primeiros passos

O contexto de análise situa-se na Terra Indígena Tenondé Porã, que se estende por 15.969 hectares na zona sul do município de São Paulo, dentro desta área moram aproximadamente 1.500 indígenas.

As aldeias, nome pelo qual as comunidades são genericamente denominadas em português, são chamadas *tekoa* em Tupi-guarani, mas esse nome não é a tradução exata do significado de aldeia – explicaram-me os indígenas –, de fato nem todos os espaços onde eles moram são definidos como *tekoa*, mas apenas os espaços onde foram mantidos os rituais e a cosmologia ancestral Guarani, representada no espaço da *opy* (casa de rezas).

As duas *tekoas* nas quais desenvolvi esta pesquisa foram a Tenondé Porã e a Krukutu, a casa de reza fica na Tenondé Porã. As demais são as *tekoa* Guyrapaju, Kalipety, Yrexakã, Kuaray Rexakã, Tape Miri e Tekoa Porã. Todas são aldeias urbanas ou peri-urbanas. O processo de urbanização na cidade de São Paulo se deu de maneira explosiva, tendo seu auge entre as décadas de 1950 e 1990, período no qual cresceu rapidamente, em poucos anos, tornando-se a megalópole que hoje conhecemos.

Fazer parte desse processo não foi de modo algum uma escolha para os povos indígenas que ao longo dessa expansão se viram cercados pelos *jeruás* – nome dado aos não indígenas – e sua cidade. Igualmente compulsórias foram as alterações que ocorrem em suas vidas a partir de então.

O processo de urbanização englobou as comunidades indígenas, apropriando-se das matas e rios, acabando com os meios de reprodução que garantiam seu modo de vida. Sua inserção no universo urbano contemporâneo se dá propriamente como excluído, marginalizado. As aldeias indígenas passaram (e passam) por um processo histórico de destruição e invisibilização ininterrupto, permanecendo apenas como mera imagem estereotipada, mítica, no imaginário do senso comum.

Caminhando pela cidade ou conversando com meus colegas na universidade, percebo a dificuldade em se desapegar das ideias estereotipadas sobre os indígenas, não raramente surge uma certa estranheza em saber que eles vão à cidade, que usam celular, que pintam o cabelo, usam camisetas de times de futebol, assim como tantos outros costumes não exóticos, tipicamente urbanos.

Um episódio, que me fez entender o quanto é difícil observar o desejo dos indígenas como algo que pode pertencer à um imaginário de desejo unicamente ocidental, foi durante uma tarde chuvosa na aldeia, enquanto estava conversando com as mães, em círculo, passou por aí um grupinho de adolescentes e crianças, a maioria com camisa de um time do Brasil, um deles me olhou e falou que tinha entendido que eu não era apenas *jurua*, mas também era de outro mundo, aí me perguntou se eu tinha ido para Paris, porque ele gostava e torcia demais pelo clube parisiense, Paris *Saint Germain*.

Esse momento foi chocante para mim, que sou de “outro mundo” um mundo que para aquele curumim era associado ao clube europeu, da minha perspectiva era estranho que um garoto indígena pudesse admirar um time internacional daquela maneira, com tanto orgulho.

Isso porque ainda não conseguia me destacar da ideia de que o indígena não era mais aquele ser puro que mora na floresta e que apenas tem desejos que caracterizariam unicamente o seu ser indígena, vê-lo fora do *ethos* que eu considerava ser o seu fundamento foi desconcertante.

Na literatura, encontramos a obra do Viveiros de Castro, o qual nos faz refletir sobre a “vantagem epistemológica do discurso do antropólogo sobre o do nativo” o que, explica o autor, significa “não levar a sério” o pensamento, o desejo, o discurso do nativo. Como a ideia de que o adolescente Guarani não pudesse conhecer ou desejar ver um jogo de um clube europeu o coloca numa caracterização estereotipada na qual o indígena apenas pode desejar ao que a cultura dominante imagina pertencer ao mundo dele.

Isso porque no nosso imaginário social a cultura dos povos indígenas é tratada como algo passado, quase como se permanecesse intacta tal qual uma peça de museu, algo uniforme e distante.

O lugar que representa uma ponte com o “fora” da aldeia é o CECI (Centro de Educação e Cultura Indígena), um lugar de resistência que nasceu para fazer frente às dificuldades decorrentes de que compreende viver numa aldeia urbana, num processo de urbanização feroz e ininterrupto, como de São Paulo.

Desde 2004, veio fortalecer as práticas relacionadas à natureza, aos animais, ao calendário tradicional da cultura, à culinária, à história, aos artesanatos, à religiosidade e à língua. Ele começou com as aulas e atividades só em língua Guarani, foi apenas em 2011 que se mudou para lugar de preservação da diferenciação das culturas e chegou a ser um lugar de ensino bilíngue.

Desde os seus primeiros passos, a casa cultural teve o objetivo de ser um lugar onde fosse possível trabalhar o conhecimento tradicional junto com os membros da comunidade mais jovens e com o uso dos meios modernos para conservar a cultura. Podemos ver hoje em dia que durante a tarde o local virou um ponto de encontro entre os adolescentes, pois é um ponto onde pega o sinal *Wi-Fi*, e todos eles podem assistir vídeos musicais que todos os adolescentes do mundo gostam de assistir.

A antropologia cultural tem o desafio hoje de provocar seus próprios conceitos estáticos, observar mais de perto o limiar entre cultura e identidade, na transitoriedade de uma e de outra, não mais como entidades distintas e separadas atribuídas a um determinado povo habitante de determinado território. Suscitando aquilo que Adam Kuper (1988) descreveu como

a “invenção da sociedade primitiva”, no advento da ideia de um primitivo é que se inventa o moderno, modernidade enquanto triunfo da cultura ocidental. Nesse sentido, o primitivo nada mais seria do que uma visão ideológica, a afirmação unívoca de uma perspectiva (aquela do conquistador), “os frutos puros”¹⁵⁵ do que o imaginário acadêmico ocidental coloca e defende nunca existiram.

Trajetos

Ao longo da pesquisa, durante as conversas com as mães, pude entender que havia um dia na semana no qual elas iam para cidade, em um desses encontros, uma delas me fez um convite inesperado: o de segui-la no caminho até o centro da cidade. Dessa forma, pude observar como a mudança da paisagem muda a percepção das crianças sobre a cidade.

O trajeto é longo antes de chegar no núcleo propriamente urbano característico de uma metrópole. Nesse caminho, atravessamos campos que antes da invasão colonial foram territórios indígenas e que hoje são territórios dominados pelos *jurua* (não indígenas) com seus governos, instituições, modo de vida e sistema. Saindo do entorno imediato da aldeia, passamos pelos colonos que plantam e vendem frutas e verduras que servem à toda a zona sul, dali a pouco, atravessamos na periferia da urbe em direção ao centro.

O semblante das crianças, todas em silêncio, passam da indiferença à uma espécie de espanto que parecia algo de habitual para elas na transição radical da paisagem entre a aldeia e os múltiplos estratos da cidade central. Após duas horas de viagem, estávamos em meio aos edifícios altos do centro. Das crianças, aquelas que estavam acordadas olhavam para o alto, apreendendo tudo que podiam com os olhos bem abertos.

Atravessar a cidade com a própria identidade indígena, marginalizada, periférica apresentava-se para as crianças como uma experiência viva, apesar de exaustiva, de trocas interétnicas que as crianças com suas mães Guaranis vivem durante esses dias. No centro da cidade, um fractal de identidades se encontram, esbarram-se, atravessam-se; outras crianças periféricas acompanham seus pais nas atividades econômicas informais, crianças em situação de rua, outras mães com seus filhos passeiam pelo centro e eventualmente param para ver o artesanato. As crianças se olham, parece haver algum nível de consciência de que elas vêm de universos diversos, ainda assim brincam e interagem. A maior parte do tempo as crianças permaneciam ao redor de suas mães e junto com as demais crianças indígenas, as mães por sua vez carregavam dois ou três filhos e os colocavam para ajudar na confecção de suas peças

¹⁵⁵ Veja: *I frutti puri impazziscono* – título original *The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art* de James Clifford, 1999.

artesanais. A criança aprende a observar desde cedo, reconhecem as dificuldades do que quer dizer ser uma criança indígena, ou seja, não ser uma “criança como as outras”.

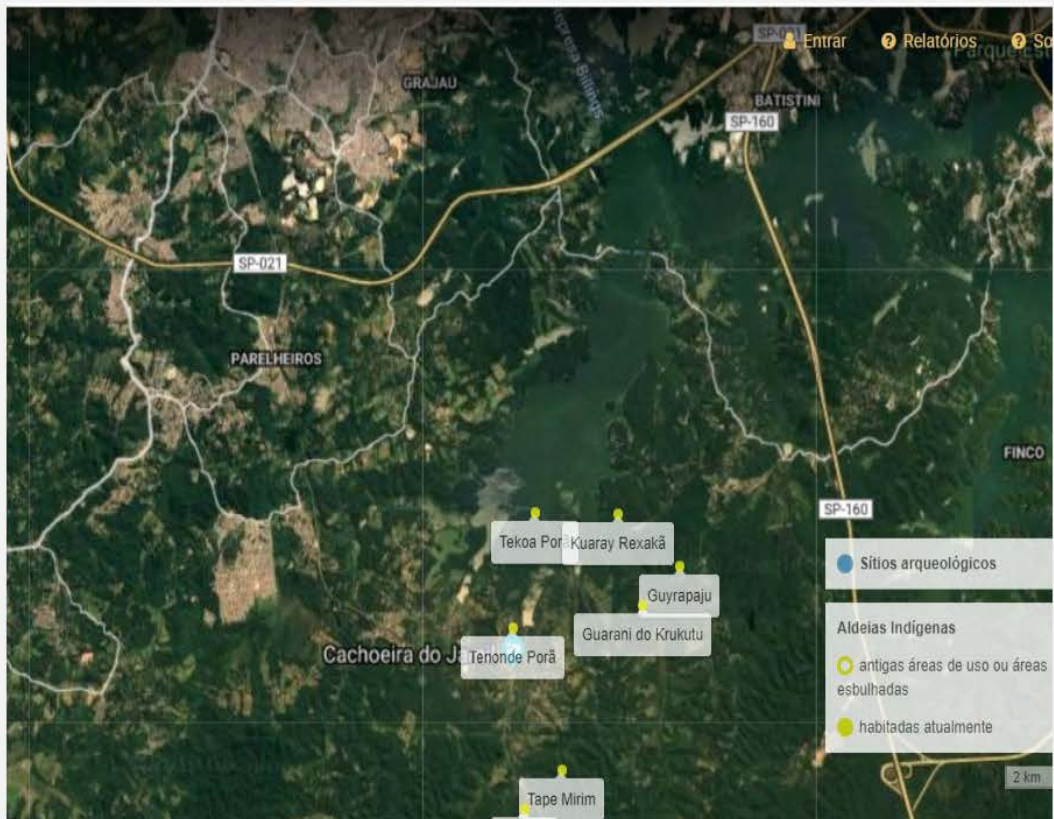
Mas por que a criança indígena teria que ser como as outras?

A busca presente na reflexão proposta nesta pesquisa é a interetnicidade das trocas entre as crianças indígenas com seu meio, elas que estão compondo sua amálgama de referências, cotidianamente compreendendo um pouco a mais sobre o seu lugar no mundo. Parto do princípio de que as identidades não pressupõem mais uma continuidade de cultura ou tradição, em vez disso, a cultura é tida aqui como um processo dinâmico que envolve criação, reconstrução e descontinuidade, que se mescla e se influencia com a multiplicidade de identidades que a cidade reúne¹⁵⁶.

O que certamente muda, responde-me B. – uma das meninas desse trajeto –, é: “o panorama”, da tranquilidade da aldeia, do mato e do rio, chegar no centro da cidade, na 25 de março, na praça da Sé, com a bagunça e o trânsito. Em sua resposta B. procura representar o choque cultural pelo qual a criança passa nestes deslocamentos, no caldeirão da urbe, ela pode se ver parte de um processo que dilui sua identidade na fluidez pluriétnica e social do universo urbano metropolitano, choque que parece ter relação como a colisão entre diferentes “cosmos” cujo atrito dá novas formas às identidades em perpétuo intercâmbio.

Nesta observação, insere-se o objeto da pesquisa: O que significa ser criança indígena numa cotidiana diáspora entre aldeia e cidade? A atitude de invisibilizar o visível é explicada por Georg Simmel (1950) com o conceito social de atitude *blasé*, uma trama constituída de diferentes inter-relações baseadas na indiferença ao diverso e ao adverso, de não observar o que incomoda, “é a incapacidade de reagir a novos estímulos com as energias adequadas [...] que associada à economia monetária, a essência da atitude blasé encontra-se na indiferença perante as distinções entre as coisas [...] não são percebidas como significantes” (SIMMEL, 1950, p. 35).

¹⁵⁶ Me ponho ao lado das ideias de Clifford Geertz em *After the facts: two countries, four decades, one anthropologist*. Cambridge, Harvard University Press, 1995. Geertz oferece uma visão integral da contemporaneidade da antropologia.



Fonte: guarani.map.as.



Foto dos pés das crianças durante uma brincadeira. Acervo pessoal.

B. foi a primeira criança com a qual tive contato. Sempre fui tímida nas minhas visitas na aldeia, B. me observava, entendia minha dificuldade e era curiosa. Pergunto-me o que a B. faz durante estes trajetos, o que pensa?

O trajeto da aldeia até praça da Sé é um trajeto comprido, às vezes, são quase quatro horas de viagem, a mãe de B. me conta um pouco sobre: “Não é um trajeto que pode ser feito todos os dias, nós vamos só quando é estritamente necessário porque hoje em dia não é assim fácil ganhar dinheiro para pagar passagem”.

Chegando na praça da Sé, B. e sua mãe sentam no chão e colocam um grande pano e sobre ele todos os tesouros de cores e formas diferentes. Coloco-me aí na praça com elas, para observar os numerosos contrastes vividos e vistos por elas e que sua presença mesma acaba por compor.

As duas mulheres indígenas ficam paradas, respeitam o tempo, o espaço. B. direciona seu olhar longe, mas percebo o medo nos olhos, ela não sabe como lidar com os espaços da cidade, são enormes, duros, sujos. Ela não pode, mas acho que nem quer conhecer as outras crianças da praça. A prudência lhe foi ensinada desde pequena, ela sabe que a cidade é perigosa, que ela está ali não para ficar, mas para cumprir um papel bem preciso. A liberdade e a segurança que B. têm na aldeia não são as mesmas que ela tem na rua. Lembro da frase do livro *Viração*:

A Sé atrai os meninos por ser um lugar de encontro, onde há a possibilidade de se drogarem e de furtar. Mas não representa apenas isso: na rotina dos meninos existe sempre a certeza que na Sé terão acolhida institucional. Esse, sobretudo, é o aspecto que marca a diferença dessa localidade em relação às demais e é com base nele que os códigos locais vão ser estabelecidos e seguidos pelos meninos que ali permanecem mais tempo. (GREGORI, 2001, p. 106).

A cidade não é um lugar acolhedor para os indígenas, em especial para as crianças indígenas, principalmente porque elas são acostumadas com espaços grandes, onde correr e cair são atividades possíveis, parte importante do seu modo de vida, algo que dificilmente se faz da mesma forma, nas cidades de hoje, a não ser em espaços controlados de natureza projetada. As crianças da aldeia nunca poderiam brincar tranquilas embaixo das casas, brincar no córrego, as cidades grandes são hostis ao brincar e à descoberta inesperada de espaços acolhedores, se parecem com as cidades mortas como escreve Jane Jacobs (2014): “nas cidades, nas ruas não conseguimos escutar mais as vozes das crianças”. Nunca vi B. aborrecida nos dias na aldeia, aqui, na cidade, sim.

Assim, proponho para ela de começar fazer um desenho, num papel que tinha guardado. Aí aconteceu o inesperado, que vai além das palavras, das regras, das imposições que uma praça como a Sé, no centro deteriorado de uma das maiores cidades da América Latina, consegue nos impor: chegaram outras crianças, talvez protagonistas da viração, que passaram a tarde com a gente desenhando. O que permanece? A maravilha da improvisação, os olhares das crianças, sem muitas perguntas, sem tantos preconceitos.

A diáspora entre um território e o outro representou uma importante preocupação para a literatura antropológica pois se trata de um traço marcante da contemporaneidade, por conta da fragmentação identitária provocada pela crescente e intensa integração global tanto em nível econômico quanto cultural, assim como pelas migrações em massa entre regiões, países e continentes¹⁵⁷. Agora podemos considerar que a literatura tem uma abertura que vai além do recorte cultural, os conceitos estáticos de comunidade ou identidade dão espaço a conceitos de culturas diaspóricas ou desterritorializadas, a fronteira divisória entre “nós” e os “outros” é cada vez mais instável, pois não traça mais uma linha de fronteira entre conservação da cultura e perda da identidade, mas abre caminho para a formulação de identidades possíveis em formulação e dissolução.

Nesta pesquisa, procurei me movimentar na direção destas crianças silenciadas que vivem este contato com a cidade como algo que fascina e ameaça. Ao manter o foco nas

¹⁵⁷ Para aprofundar, sugere-se a leitura de *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, de James Clifford e George E. Marcus.

crianças, pode observar quanto coesa ou fragmentada pode ser sua identificação, seu lugar no mundo, entre aldeia e cidade. Na aldeia – no nosso mundo, um não lugar por excelência – elas têm o solo onde se construir, dessa forma, elas conseguem resgatar o ser criança no sentido de ser gente, uma pessoa que é em devir, como alma, como parte constituinte e criadora de um todo.

A criança, que nasce na cidade, é compelida a seguir um modo de existência na qual sua palavra não é levada em consideração, não cabe no mundo adulto, está submissa à uma sociedade capitalista cuja lógica é a da produção, da capacidade de produzir e gerar riqueza material, o direito à palavra é quase uma exclusividade desses que possuem a capacidade de produzir, de competir, de subsumir o outro, e os referenciais da criança que cresce no meio urbano estão mais atrelados a esta estrutura produtiva do que propriamente ao território e às qualidades que se pode desfrutar do lugar onde se habita. Desse modo, a infância existe como algo inserido dentro de um modelo de criação de identidades individuais, caracterizado por uma escolarização vertical e hierárquica, que oferece um terreno fértil para semear e colher sempre mais indivíduos oprimidos, insatisfeitos e frustrados (os consumidores perfeitos).

Sejam da aldeia ou da cidade, para as políticas públicas, as crianças não têm voz. Diferente de como é tratada pela máquina burocrática do Estado, a infância não é e não acontece da mesma forma em todos os lugares. Ser criança não é um fenômeno homogêneo e contínuo nem na cidade de São Paulo, ou na cidade de Roma, ou no Rio de Janeiro, ser uma criança periférica ou de classe média é diferente, embora de modo geral sejam partícipes de uma mesma cosmologia, o que significa poder ter várias possibilidades de vivências e encontros dentro de determinados parâmetros culturais que servem de baliza entre as diferenças locais ou de classe, que são diferentes das possibilidades daquelas que nascem e estão crescendo em uma aldeia, o desencontro em termos de cosmovisão acaba encontrando pontos de amortecimento e certos pontos balizadores, seja o acesso à tecnologia (*smartphones*) ou estar em dia com o futebol internacional, para dar alguns exemplos. Ademais, a questão permanece:

O que deseja a criança que nasce e cresce na aldeia? O que ela sonha?

Referências

ATHIAS, Renato. *A noção de identidade étnica na antropologia brasileira*. de Roquette Pinto a Roberto Cardoso de Oliveira. Recife: UFPE, 2007.

- BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas).
- BRANDÃO, Carlos. Os Guarani: índios do Sul – religião, resistência e adaptação. *Revista USP*, São Paulo, v. 4, n. 10, set./dez. 1990.
- BRECHT, Brecht. *Um manual para habitantes das cidades*. Poema 1 apague as pegadas. [S. l.: s. n.], 1976.
- CLIFFORD, James. *I frutti puri impazziscono: etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*. [S. l.]: Universale Bollati Boringhieri, 2010.
- CLIFFORD, Geertz. *Oltre i fatti: due paesi, quattro decenni, un antropologo*. [S. l.]: Il Mulino, 1996.
- CLIFFORD, James. *Scrivere le culture: poetiche e politiche dell'etnografia*. [S. l.]: Universale Maltemi, 2006.
- COHN, Clarice. Culturas em transformação. Os Índios e a Civilização. *Perspectiva*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 36-42, 2001.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CUNHA, Manuela C. (org.). *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- GREGORI, Maria Filomena. *Viração*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- INGOLD, Tim. *Being alive: essays on movement, knowledge and descriptions*. London: & New York: Routledge, 2011.
- INGOLD, Tim. *Lines: a brief history*. London: & New York: Routledge, 2007.
- JACOBS, Jane. Os usos das calçadas: integrando as crianças. In: JACOBS, Jane. *Morte e vida das grandes cidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- KOWARICK, Lúcio. A lógica da desordem. In: KOWARICK, Lúcio. *A espoliação urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- KUPER, Adam. *The invention of primitive society: transformations of an illusion*. New York: Routledge, 1988.
- LEFEBVRE, Henri. Sobre a forma urbana. In: LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2011.
- ROLNIK, Raquel. São Paulo e a política urbana em três décadas. In: ROLNIK, Raquel. *Territórios em conflito: São Paulo espaço, história e política*. São Paulo: Três Estrelas, 2017.
- SIMMEL, George. *The metropolis and mental life*. New York: The Free Press, 1950.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Prospettivismo cosmologico in Amazzonia e altrove*. Roma: Quodlibet, 2019.

* **Silvia Di Eusanio** é formada em Ciências Sociais em Roma. No Brasil fez um longo aprofundamento na área de antropologia, escreveu a tese de mestrado pesquisando entre a PUC de São Paulo e a Sapienza di Roma e logo depois ganhou um projeto de aperfeiçoamento pós mestrado na USP de São Paulo. Trabalha há 4 anos com a educação popular. Atualmente está escrevendo projetos pelo doutorado na Itália, observando as identidades migrantes, nômades e errantes no processo de diáspora dentro dos espaços públicos abandonados e reconstituídos na cidade de Roma. E-mail: sildieusanio@gmail.com

UNIDAS COMO UMA ROCHA: O *PAREDÃO* DAS MULHERES DO LUTA POPULAR

Fabírcia Carla Viviani*

Irene Maestro Serrión dos Santos Guimarães**

“O mundo não pode parar. E o mundo parou”, escreveu Ailton Krenak, em *O amambã não está à venda*, publicado em abril de 2020. Naquele momento, o isolamento era uma realidade mundial para tentar contornar a crise sanitária causada pela covid-19. No Brasil, quatro meses depois e mais de 100 mil mortos¹⁵⁸, percebemos que a quarentena é um privilégio de alguns grupos em detrimento de outros. Experiências diversas de pandemia são produzidas com um isolamento seletivo, marcado pela racialização e pelo esgarçamento de desigualdades estruturais, sugerindo que a vulnerabilidade não é uniforme, e nem o vírus é democrático (SANTOS, 2020).

Ao encontrar uma sociedade acometida pelo desemprego e pela crise econômica, a pandemia revela duas dinâmicas interligadas: neoliberalismo e emergência climática (NUNES, 2020). É resultado de políticas de austeridade, com décadas de dilapidação do sistema de saúde pública, bem como de outros sistemas sociais, e de sujeição da natureza à lógica do capital globalizado, com intensa pilhagem dos bens naturais. A essa natureza do capitalismo contemporâneo, soma-se uma racionalidade neoliberal, uma *nova razão do mundo*, como apontado por Christian Laval e Pierre Dardot (2016), que capitaliza todas as nossas relações e cria como lógica de conduta a competitividade generalizada, sujeitando todas as dimensões da existência humana à lógica da empresa. O conjunto desses discursos, práticas e dispositivos fragiliza certas maneiras de se viver, descoletiviza a ação e destrói formas sociais de vida e de solidariedade coletivas.

O isolamento e a pandemia escancaram os mecanismos mortíferos do neoliberalismo e desnudam os limites de um sistema que reduz a vida e a natureza a números lucrativos, evidenciando que algumas vidas valem menos que outras. A operacionalização da retomada das atividades, sem que haja uma desaceleração do contágio pelo vírus, sugere que não há uma negligência do Estado brasileiro, mas a realização de uma política fundamentada no

¹⁵⁸ Dados Ministério da Saúde. Disponível: https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 10 ago. 2020.

necroliberalismo, um genocídio de corpos racializados, como nos sugere Achille Mbembe.¹⁵⁹ Para Luci Cavallero e Verônica Gago¹⁶⁰, a novidade nessa estrutura de necropolítica neoliberal é o espetáculo on-line do contador digital, que traz em tempo real o quantitativo de vidas descartadas pelo sistema.

Entretanto, parece-nos que a defesa da manutenção da economia e o retorno de uma suposta normalidade não são capazes de neutralizar por completo os efeitos abertos pela pandemia. Seu legado consiste em demonstrar esses limites em fina sintonia com a exigência de outras formas de organização das sociedades. Expõe as diversas desigualdades, mas também abre brechas potentes de rupturas ao elaborar/evidenciar formas sociais alternativas ao modo capitalista de produção e reprodução da vida.

Na obra já citada, Ailton Krenak (2020) alertava para o desafio que o vírus trouxe à humanidade por ser a resposta ao nosso estilo insustentável de ser e viver; da nossa vida descolada da biodiversidade, que “suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, existência e de hábitos”. Assim, a existência do vírus não exige simplesmente uma mudança no calendário das diversas atividades suspensas. Não haverá retorno à chamada normalidade, àquela brutalidade da violência cotidiana, cujas contradições desencadearam a situação presente. A ruptura com a “normalidade”, provocada pela pandemia, abre uma oportunidade para explorar outras possibilidades para a sociedade em que vivemos. Nas palavras de Krenak (2020), “as mudanças já estão em gestação” e nela “temos que parar de vender o amanhã”!

E a potência dessa “mudança em gestação” está na leitura feminista do presente¹⁶¹. São as mulheres que lideram a “luta para mudar o mundo” (FEDERICI, 2020), pautam “horizontes de libertação coletiva” (CORTEZ; MOREIRA; GODOY, 2020) e articulam o “cuidado, o comum e o compartilhar” (GAGO, 2020). Há tempos elas demonstram que as alternativas para as crises não vêm do Estado e muito menos do mercado. Lideram movimentos paralelos que ganham força nas periferias como formas estratégicas de sobrevivência, mas, sobretudo, como novas formas de se autogovernar e de se viver. Enfrentam cotidianamente o desafio de se fazer existir, a si e aos seus, e travam lutas que envolvem perspectivas de transformação social articulada em torno da comunidade (FEDERICI, 2019).

¹⁵⁹ BERCITO, Diogo. Pandemia democratizou poder de matar, diz autor da teoria da 'necropolítica'. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica.shtml?origin=folha>. Acesso em: 01 ago. 2020.

¹⁶⁰ CAVALLERO, Luci; GAGO, Verônica. As novas lutas feministas no pós-pandemia. *Outras Mídias*, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/as-novas-batalhas-feministas-no-pos-pandemia/>. Acesso em: 26 jul. 2020.

¹⁶¹ GOULART, Dominique. Notas sobre uma leitura feminista da pandemia. *Le Monde Diplomatique*, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/notas-sobre-uma-leitura-feminista-da-pandemia/>. Acesso em: 31 jul. 2020.

Nas lutas locais por moradia, as mulheres são articuladoras centrais do cotidiano construído a partir da luta *no e pelo* território, reorganizado politicamente a partir da expressão de suas iniciativas comunais. *Nele* e por meio *dele*, elas são a “resistência primária” (FEDERICI, 2020). São ações como essas que compõem a base do grupo de mulheres do Luta Popular¹⁶², um movimento social que organiza territorialmente trabalhadoras e trabalhadores, entre os setores mais espoliados, mobilizando e construindo coletivamente lutas diretas a partir “dos de baixo” por aquilo que é cotidianamente negado “pelos de cima” e contra a violência com que essa ordem hierárquica se impõe. Assim, em ocupações urbanas ou rurais e em comunidades localizadas nas periferias das cidades, o movimento desenvolve lutas plurais por moradia, contra despejos, por alimento, cultura, creche, saúde, contra a violência policial, por melhorias nos bairros, dentre outras demandas.

Nesse sentido, a proposta deste capítulo é apresentar algumas das experiências desenvolvidas por mulheres durante esta pandemia da covid-19, em ocupações onde o Luta Popular atua. São eles: Ocupação Esperança, em Osasco; Ocupação dos Queixadas, em Cajamar; Ocupação Jardim da União, no Grajaú, em São Paulo; Ocupação Quilombo Coração Valente, em Jacareí; Ocupação do Pinheiral, no Jardim Ângela, São Paulo; favela do Olaria, no Campo Limpo, São Paulo; e favela do Canão no Parque Santo Antônio, também na capital paulista. Nesses territórios, vislumbram-se experiências das populações pobres e periféricas, em que as mulheres lideram e constroem múltiplas formas de auto-organização da vida para o enfrentamento de dificuldades cotidianas, como despejos e emergência alimentar e habitacional.

Elas exercem o protagonismo desses processos de enfrentamento ao sistema de opressões, ao tornarem públicas e coletivas as tarefas essenciais à sobrevivência, até então suportadas na esfera privada. O relato de Aline, moradora da Ocupação Esperança, sobre a experiência da cozinha, expressa a potência dessa auto-organização coletiva que tem nas mulheres um elemento fundante: “Eu comecei a ajudar na organização da cozinha [...] é um sentimento muito louco, porque antes da ocupação eu pensava como que ia fazer pra alimentar meus filhos, e depois da ocupação a gente começou a pensar como que ia fazer pra alimentar mil famílias”¹⁶³. A responsabilidade socialmente imposta às mulheres sobre as tarefas de reprodução da vida, somada às violências historicamente acumuladas, empurra-as para a luta pela moradia, cumprindo um papel central de articulação e organização comunitária, sendo sempre a “linha de frente” das mobilizações.

¹⁶² Luta Popular. Página movimento: <https://www.facebook.com/lutapopular/>.

¹⁶³ Mini documentário “Mulheres da Esperança”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I4K4xnCa74A&t=6s>. Acesso em: 31 jul. 2020.

Na direção do que nos coloca Helena Silvestre (2020), a construção dessas ferramentas de luta simboliza o “muro de mulheres faveladas”, que, atuando em defesa da vida, são, portanto, fundamentais para barrar a violenta expansão do capital. Nesses territórios, vislumbram-se experiências que representam uma organização coletiva que permite outras formas de se viver o território e o lugar. Nas palavras de Dona Zefinha, moradora da Ocupação Esperança: “Nós, juntas e misturadas, fazemos uma força maior, somos mulheres, e juntas temos que fazer uma rocha!”¹⁶⁴.

Por nós e para nós

A emergência da crise sanitária foi acompanhada por confusões e dúvidas sobre a gravidade e as consequências do vírus. Para o Luta Popular, ficaria evidente que os setores mais atingidos seriam justamente os que se organizam no movimento. Em manifesto produzido em 17 de abril de 2020¹⁶⁵, denominado *Bolsonaro reafirma sua política genocida contra o povo pobre!*, o movimento alerta que ainda que a pandemia do coronavírus tenha escancarado as desigualdades, o “verdadeiro vírus chama-se: capitalismo”. Segundo o documento: “Somos os 40 milhões de trabalhadoras e trabalhadores informais, 12 milhões de desempregados, e 14 milhões na extrema pobreza que não têm nenhuma garantia de sustento. Somos os 50% da população que não têm nem fornecimento regular de água para lavar as mãos”. E complementa: “Somos as mulheres, negras, mães, da periferia, que cuidam de seus filhos sem ajuda de ninguém. Somos os idosos que tiveram os benefícios sociais cortados. Somos aquelas e aqueles que estão relegados à própria sorte nesse momento”.

Nessa perspectiva, as mulheres do Luta Popular têm criado uma rede de comunicação horizontalizada, contribuindo na construção e disseminação de uma cartilha para esclarecimento e orientações, na produção de um “programa de WhatsApp”, *Podcast Mulheres na Luta*, atuando diretamente com solidariedade ativa, efetivada especialmente por meio da “Campanha Nacional de Solidariedade entre os de Baixo”.

Afinal, nossos tempos pandêmicos trazem à tona o conjunto de vulnerabilidades e desigualdades que afeta a vida cotidiana das mulheres, em especial das mulheres periféricas, e escancara realidades e experiências diversas. Cenário que revela, de maneira mais radical, as condições estruturais e históricas das diversas formas de opressão e exploração das mulheres. Como salienta Denise Pimenta (2020, p. 17), a “pandemia tem rosto de mulher”, mas não de

¹⁶⁴ Mulheres de Luta. Episódio 8 “Unidas como uma rocha!”. Disponível em: <https://soundcloud.com/user-62757493/episodio-8-unidas-como-uma-rocha>. Acesso em: 31 jul. 2020.

¹⁶⁵ Disponível em: <http://periferiaemmovimento.com.br/luta-popular-faz-intervencoes-nas-periferias-contra-politica-de-bolsonaro-diante-da-pandemia/>. Acesso em: 31 jul. 2020.

qualquer mulher. “Toda pandemia é genericada, racializada e tem classe social, pode-se dizer que a crise do novo coronavírus no Brasil tem cara de mulher preta e periférica e, muitas vezes, deficiente. Ou seja, a pandemia afeta, mesmo que não mate, a base da pirâmide social brasileira”.

A atuação das mulheres do Luta Popular acompanha os impactos imediatos provocados pela pandemia, mas, ao mesmo tempo, caminha no sentido da reconstrução de novos lares e novas vidas. A primeira iniciativa que expressa essa auto-organização foi a produção da Cartilha¹⁶⁶ popular sobre o coronavírus para ocupações, favelas e comunidades periféricas a partir do lema “*Por nós e para Nós*”: “Não podemos esperar dos governos! Precisamos nós, o povo pobre e trabalhador, coletivamente nos defender do coronavírus”. Com o objetivo de socializar informações produzidas pelo movimento, a cartilha traz como se proteger individual e coletivamente, adaptando as recomendações emitidas pela mídia e governos à realidade da periferia e se utilizando das experiências existentes de auto-organização, agora direcionadas para a nova situação da pandemia.

Além de parte fundamental das orientações ter sido elaborada pelas mulheres (como a indicação de alimentos e hábitos que ajudam a aumentar a imunidade ou a organização coletiva para o monitoramento do adoecimento entre as famílias), foram, sobretudo as mulheres, as primeiras a organizar a distribuição nas ocupações¹⁶⁷, conversar com os moradores e moradoras e tirar dúvidas, firmando-se como importantes pontos de apoio nas comunidades. Mulheres de cinco das ocupações também se envolveram no processo solidário de produção de máscaras, enviadas de uma ocupação a outra ou distribuídas internamente.

Nesses territórios tão espoliados e violentados, o acompanhamento e cuidado com os demais já é uma prática desenvolvida entre e pelas mulheres. Assim, saber quem estava doente, orientar como evitar contágio, prescrever e fornecer medicamentos naturais para fortalecer o corpo, bem como o amparo emocional são exemplos das ações desempenhadas por aquelas que sempre tiveram como tarefa social a defesa e proteção da vida.

A proteção da vida implica em proteção de si e de suas companheiras. É notório o aumento dos casos de violência contra as mulheres durante a pandemia¹⁶⁸, afetando

¹⁶⁶ Disponível em: <http://cspconlutas.org.br/2020/03/acesse-a-cartilha-do-luta-popular-para-os-mais-pobres-enfretarem-o-conoravirus/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

¹⁶⁷ Imagens da distribuição das cartilhas podem ser visualizadas na página do Luta Popular no *Facebook*: <https://www.facebook.com/lutapopular>. Acesso em: 16 ago. 2020.

¹⁶⁸ Várias organizações têm apontado o aumento dos índices de violência contra a mulher durante o isolamento social não apenas no Brasil, mas em várias partes do mundo. Segundo a ONU Mulheres (2020), no Rio de Janeiro, houve aumento de 50% nas denúncias de violência de gênero. Dados elaborados pelo Fórum Brasileiro de

especialmente mulheres pobres, pretas, moradoras da periferia. Dessa forma, a partir de uma situação de violência doméstica ocorrida na Ocupação dos Queixadas, o grupo de mulheres daquela ocupação procurou as outras mulheres do movimento para pensar ações conjuntas durante a pandemia. Como havia o problema da necessidade de distanciamento social, surgiu a ideia de construir um “programa de WhatsApp” que permitisse a troca entre as mulheres das diferentes ocupações. Como disse Manuela, da Ocupação Esperança: “É importante as mulheres vítimas entenderem que elas não estão sozinhas. Entender que se a gente não se organizar, não se unir, mais e mais mulheres vão morrer vítimas dessas relações abusivas”¹⁶⁹.

Surgiu, então, o *podcast Mulheres de Luta*, com 11 episódios, cuja proposta foi reunir relatos, depoimentos, perguntas que permitissem realizar trocas, prestar amparo, ajudar na formulação de “saídas” auto-organizadas para os problemas vivenciados, promover a escuta, e, assim, estreitar os laços de solidariedade e apoio mútuo durante esse período. O programa foi inaugurado com o episódio número *zero*, com a história de luta e a organização das mulheres de cada uma das Ocupação, e aborda os principais problemas enfrentados pelas mulheres e evidenciados pela pandemia.

Mesmo com a intensificação da violência observada nos últimos meses, articulam-se também as formas coletivas de enfrentá-la. Maura, da Ocupação Esperança, ilustra a importância da rede entre mulheres: “Não adianta a gente julgar [...] ninguém apanha porque quer. Às vezes, a pessoa quer uma palavra, um incentivo, uma coragem pra sair dessa situação. Por isso, nós mulheres temos que nos unir e dar força umas às outras” e “é muito difícil ver uma companheira nossa sofrendo violência doméstica [...]. É muito importante [...] a iniciativa que a gente está fazendo aqui”¹⁷⁰. E o exemplo mais elementar dessa troca é a pergunta de Margarete, do Pinheiral: “eu vivo uma situação assim: eu tenho um vizinho meu que vem aqui na minha porta e fica falando que nordestino é tudo burro, principalmente as mulheres [...] e quando ele fala isso eu fico muito irritada [...] eu gostaria de saber de outras mulheres, de outras ocupações, como eu faço pra estar lidando com essa situação”¹⁷¹.

Segurança Pública, em *Violência Doméstica durante a pandemia de COVID-19*, apontam que no estado de São Paulo, por exemplo, houve crescimento de 45% nas ocorrências registradas em março de 2020, em comparação com o mesmo mês de 2019. Há que se considerar também a dificuldade que as mulheres encontram para fazer denúncias de violência. Nessa mesma nota técnica, o Fórum apresenta dados digitais sobre violência doméstica com as menções de episódios em rede social (Twitter), com aumento de 431% de relatos, entre fevereiro e abril de 2020.

¹⁶⁹ Disponível em: <https://soundcloud.com/user-62757493/episodio-9-violencia-contra-a-mulher>. Acesso em: 16 ago. 2020.

¹⁷⁰ Disponível em: <https://soundcloud.com/user-62757493/episodio-1-violencia-domestica>. Acesso em: 16 ago. 2020.

¹⁷¹ Disponível em: <https://soundcloud.com/user-62757493/episodio-1-violencia-domestica>. Acesso em: 16 ago. 2020.

Há que se considerar que um dos principais elementos que sustenta a violência contra os corpos feminilizados na sociedade capitalista, conforme nos alerta Silvia Federici (2017), é a sujeição econômica das mulheres aos homens, pelo fato de esses retirarem delas as condições de autorreprodução da vida. As palavras de Catiana, da Ocupação Jardim da União, ilustram esse aspecto, no entanto elas também apontam para resistências cotidianas: “A violência é muito mais presente na vida das mulheres que não têm uma renda fixa, aquela que não tem um poder aquisitivo e depende totalmente do marido. Mas nem por isso devemos ficar na posição de vítima [...] toda mulher deve sair de sua cápsula [...]. Tem direito de ser respeitada e valorizada”¹⁷².

As situações de violência não se resumem ao aumento e à intensificação do que é mensurável, potencializado/incrementado pelo confinamento com agressores. A sobrecarga de trabalho das mulheres, esgarçada com a pandemia, é resultado da divisão sexual do trabalho que destina às mulheres o trabalho reprodutivo, o exercício emocional da responsabilização do cuidado, o cuidar e a administração do lar. Esses aspectos da sobrecarga das atividades do cuidado estão presentes no depoimento de Ana Paula, da Ocupação Esperança: “fora que nós que somos mulheres [...] ainda temos as obrigações de casa. [...] os homens acham [...] que é obrigação nossa”¹⁷³.

Para além do âmbito privado, essas mulheres enfrentam também a violência do trabalho precário e mal remunerado. Entretanto, quando falamos da vida das mulheres durante a crise sanitária, é preciso demarcar sobre quem falamos, pois nas experiências das mulheres há hierarquizações de classe, de gênero e de raça, delimitando a racialização generificada do trabalho doméstico. Nas classes média e alta, geralmente, há delegação do cuidado para outras mulheres, em geral, pobres e pretas¹⁷⁴, o que também permite que os homens sigam desresponsabilizados pelas atividades do cuidado e do trabalho doméstico. Denise, da Ocupação dos Queixadas, relata os impactos da pandemia nos trabalhos que já eram precarizados: “Eu não trabalho, estou desempregada. Sempre trabalhei na área da limpeza. Dava pra sobreviver sim com esse trabalho, eram todas terceirizadas. Nessa pandemia ficou ruim, né? Ficou ruim porque as empresas não tão querendo pegar”. Aponta também que nessa forma de trabalho as possibilidades estão ainda mais reduzidas: “Tem empresas que aderiram o *home office*,

¹⁷² Disponível em: <https://soundcloud.com/user-62757493/episodio-9-violencia-contra-a-mulher>. Acesso em: 16 ago. 2020.

¹⁷³ Disponível em: <https://soundcloud.com/user-62757493/2-episodio-do-programa-mulheres-de-luta-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 16 ago. 2020.

¹⁷⁴ Segundo o IPEA (2020, p. 7), no Brasil há atualmente 6 milhões de trabalhadoras domésticas, correspondendo a quase 15% das trabalhadoras ocupadas, dentre elas 10% das brancas e 18,6% das negras.

só que pra minha área já fica mais difícil, porque isso não existe, né? Pra área da limpeza. E muitas empresas acabam mandando embora”¹⁷⁵.

A combinação dessas opressões com a violência da fome faz com que essas mulheres se vejam mergulhadas em condições de insegurança alimentar e sanitária. As palavras de Mara, da Ocupação Esperança, exprimem esse desespero: “Eu, como mãe, como vó, como mulher, dói muito ver essa situação, de muita gente reclamando que tá passando fome, que ninguém faz nada [...] se pudesse sair ajudando todo mundo, eu acho que a gente faria, porque a gente pensa num filho nosso amanhã, num neto amanhã”. Mas também aponta alternativas a partir da luta coletiva: “O que resta só pra gente é pedir a Deus pra ter força pra poder suportar essas coisas e partir pra luta, pra ver se a gente junta, porque a gente junta consegue ser mais forte, e ir pra luta pra gente vê se a gente consegue mudar essas coisas”.

Uma das ações para essa “mudança das coisas” foi a articulação da “Campanha Nacional de Solidariedade entre os de Baixo”, que buscou arrecadar doações para distribuição de alimentos e materiais de higiene e limpeza nas ocupações e bairros, cujo ponto de apoio fundamental foram as mulheres. Ter e constantemente atualizar informações sobre situação familiar, quantidade de crianças, idosos, gestantes, pessoas portadoras de deficiência, desempregados e desempregadas, portadores de comorbidades, saber quem conseguiu acessar o auxílio emergencial ou não permitiram elaborar formas mais adequadas de distribuição conforme as necessidades de cada família. A coleta, montagem de “*kits*” ou cestas, organização da ordem de prioridades, destinação de itens de acordo com as especificidades, divulgação, entrega foram realizadas sobretudo pelas mulheres¹⁷⁶.

Parte dos recursos obtidos com a campanha também foi utilizada para a compra de alimentos provenientes da agricultura familiar, produzidos por assentamentos rurais. Isso permitiu, por meio da unidade e solidariedade entre campo e cidade, tornar possível que trabalhadoras e trabalhadores dos movimentos sem-terra pudessem escoar sua produção num momento de notáveis dificuldades, bem como a chegada de alimentos saudáveis, orgânicos, sem venenos, nas ocupações e periferias onde o movimento tem atuação, garantindo uma maior segurança e qualidade alimentar. A importância dos cuidados com a saúde – desempenhado historicamente pelas mulheres – ganhou visibilidade e foi valorizada pela realidade da pandemia.

¹⁷⁵ Disponível em: <https://soundcloud.com/user-62757493/6-episodio-do-programa-mulheres-de-luta-trabalho-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 16 ago. 2020.

¹⁷⁶ Vídeos de entregas de doações da campanha podem ser consultados na página do Luta Popular no *Facebook*: <https://www.facebook.com/lutapopular>. Acesso em: 16 ago. 2020.

O grupo das mulheres do Luta Popular se organiza também para confrontar outros tipos de violência, como aquelas a que seus filhos estão submetidos, seja aquela presenciada no âmbito familiar, seja aquela provocada pelo Estado, que os privam de serviços públicos essenciais. Ana Paula, moradora da Ocupação Esperança, relata as dificuldades da imposição de uma rotina de tarefas escolares que desconsideram as adversidades da realidade da periferia. As dificuldades em dar conta dos trabalhos domésticos, do trabalho “fora de casa”, da ajuda aos três filhos na realização das tarefas escolares, bem como suas próprias atividades da faculdade, sem acesso à internet ou aparelhos celulares ou *notebooks* para estudar¹⁷⁷.

Diante disso, outras experiências puderam ser compartilhadas e aprofundadas. Na Ocupação dos Queixadas, as mulheres impulsionaram um processo de organização para ajudar umas às outras. Foram montados grupos de estudos com as crianças, coordenados por mulheres, enquanto as outras mulheres mães se liberam para realizar suas atividades e, assim, compartilhar a sobrecarga com as tarefas do cuidado. Vanessa, que coordena essa experiência, destaca a importância da auto-organização no cuidado com as crianças: “A ideia é a gente estar sempre ajudando um ao outro, a gente mesmo se auto-organizar, porque a gente sabe que esse governo que tá aí num dá a mínima pra educação”. E complementa: “Seria muito importante que todas as ocupações [...] tivessem sempre um grupo de pessoas que pudesse se disponibilizar a poder estar ajudando nisso nessa pandemia. [...] Sempre foi, mas agora é muito mais nós por nós mesmo [...], e as crianças são parte disso”¹⁷⁸.

Além da violência da omissão às necessidades mínimas, a violência ativa do Estado aflige sobremaneira a vida dessas mulheres da periferia, seja pelos despejos, seja pelo genocídio em suas comunidades. Ainda que a melhor recomendação para conter o avanço do vírus seja “ficar em casa”, isso é um privilégio não gozado pelas mulheres pobres, negras, periféricas, na medida em que as reintegrações de posse não deixaram de acontecer¹⁷⁹. Dessa forma, diante do agravamento das dificuldades, a luta pela moradia seguiu sendo mobilizada, por meio do envolvimento das mulheres com a realização de assembleias, orientações às famílias, reuniões de

¹⁷⁷ Disponível em: <https://soundcloud.com/user-62757493/2-episodio-do-programa-mulheres-de-luta-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 16 ago. 2020.

¹⁷⁸ Disponível em: <https://soundcloud.com/user-62757493/2-episodio-do-programa-mulheres-de-luta-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 16 ago. 2020.

¹⁷⁹ SOARES, Leonardo. Quantidade de remoções e despejos dobra em SP na pandemia. *UOL*, 03 ago. 2010. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2020/08/03/numero-de-remocoes-e-despejos-dobram-em-sp-na-pandemia.htm>. Acesso em: 16 ago. 2020.

negociação com prefeituras, dentre outras ações. Também persiste o extermínio da população negra, com aumento exponencial durante a pandemia¹⁸⁰.

O relato de Ana, da Ocupação Esperança, expressa o racismo estrutural e a falácia da democracia racial, conforme sugere Sílvia de Almeida (2019):

Venho comunicar pra vocês que a gente passou um episódio muito triste aqui na nossa Ocupação Esperança, a polícia invadiu, matou dois jovens, entendeu? Que poderia ter toda uma vida pela frente e foi ceifada. É triste, porque a gente vive em comunidade e não tem o respeito, né? Eles acham que pode entrar, fazer o que quiser [...] eles não dão valor à vida das pessoas, pra eles pobre, preto, da periferia é tudo marginais [...] a realidade não é isso, é pessoas que não tiveram oportunidade na vida [...]. Não tem cabimento o que aconteceu aqui com a gente [...] esperamos que isso não aconteça em outras comunidades¹⁸¹.

As vivências dessas mulheres do Luta Popular, sintetizadas aqui, exibem a urgência de se repensar a posição social das mulheres. Em seus corpos feminilizados coexistem, de forma potencializada com a pandemia, os efeitos da sobrecarga do trabalho reprodutivo, da responsabilização pelo cuidado, do fardo do trabalho doméstico, do agravamento da violência doméstica, do lugar que ocupam na esfera produtiva, com postos de trabalhos precários, informais e/ou sub-remunerados ou o regime de *home office* em condições adversas, e do agravamento das múltiplas violências sofridas, sobretudo impostas pelo Estado. Em uma estrutura de classe inseparável do gênero racializado, exige-se a necessidade de se pensar em outras formas sociais, tecer outros mundos possíveis, em que a vida tenha centralidade.

Mexeu com uma mexeu com todas

As formas de auto-organização das mulheres do Luta Popular para o enfrentamento da pandemia da covid-19 foram possíveis a partir de sua experiência ativa e anterior para “puxar” a luta em suas comunidades, ressignificando o lugar da mulher. Moradora da Ocupação Esperança, Solange sintetiza o processo formativo nessa reconstrução:

E fomos estudando, né? como lutar contra o machismo [...]. Foi onde a gente foi levantando a autoestima. Tinha muitas que sofriam muito caladas, sem saber como reagir. Nossa reunião das mulheres é tipo uma escola, e estamos aí tentando [...] e até temos nosso grito de guerra “mexeu com uma mexeu com todas”¹⁸².

¹⁸⁰ Só no estado de São Paulo, a letalidade das polícias militar e civil foi 20% maior, comparado ao mesmo período de 2019. Letalidade policial bate recorde, e homicídios sobem durante a pandemia em SP. *Folha de São Paulo*, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/07/letalidade-policial-bate-recorde-e-homicidios-durante-a-pandemia-em-sp.shtml>. Acesso em: 16 ago. 2020.

¹⁸¹ Disponível em: <https://soundcloud.com/user-62757493/4-episodio-do-programa-mulheres-de-luta-a-violencia-policial-nas-comunidades-e-o-racismo>. Acesso em: 16 ago. 2020.

¹⁸² Disponível em: <https://soundcloud.com/user-62757493/episodio-numero-zero-do-programa-mulheres-de-luta>. Acesso em: 16 ago. 2020.

Diante das adversidades impostas em seu cotidiano e agravadas pela pandemia, a auto-organização dessas mulheres expressa a gestação de uma radicalidade com potencialidade de contrarreação à sociabilidade vigente. Essas práticas, baseadas na organização em rede e na perspectiva da responsabilização coletiva do cuidado como modo de sobrevivência comunitária, permitem vislumbrar “mundos possíveis”. Por serem sempre mais expostas e impactadas pelos efeitos devastadores do capitalismo, essas mulheres persistem, agem coletivamente e movem resistências. São essas características que sobressaíram no enfrentamento à covid-19, em que essas mulheres continuaram formando uma “rocha”, “porque juntas são mais fortes”.

Referências

- ALMEIDA, Sílvio Luiz. *O que é racismo estrutural?* São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. (Feminismos plurais).
- CORTEZ, Rayssa Saidel; MOREIRA, Marina Rago; GODOY, Veridiana. Emília. COVID-19, era de crises e a luta das mulheres pela vida. *Diálogos Socioambientais na Macrometrópole*, v. 5, p. 50-51, 2020.
- DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FEDERICI, Silvia. Na luta para mudar o mundo: mulheres, reprodução e resistência na América Latina. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2020.
- FEDERICI, Silvia. O feminismo e política dos comuns. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 379-394.
- FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020. *Violência doméstica durante a pandemia de COVID-19*. 20 abr. 2020. Disponível em: <http://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- GAGO, Verônica. *A potência feminina: ou o desejo de transformar tudo*. São Paulo: Elefante, 2020.
- IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Vulnerabilidades das trabalhadoras domésticas no contexto da pandemia de COVID-19 no Brasil. *Diretoria de Estudos e Políticas Sociais*, Brasília, DF, n. 75, jul. 2020.
- KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, n. 32, p. 123-151, 2016.

NUNES, João. A pandemia de COVID-19: securitização, crise neoliberal e a vulnerabilização global. *Cadernno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-. Acesso em: 28 jul. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. Mulheres. *Gênero e Covid-19 na América Latina e no Caribe*: dimensões de gênero na resposta. Brasília, DF: ONU Mulheres Brasil, 2020.

PIMENTA, Denise. Pandemia é coisa de mulher: breve ensaio sobre o enfrentamento de uma doença a partir das vozes e silenciamentos femininos dentro das casas, hospitais e na produção acadêmica. *Tessituras*, v. 8, p. 8-19, 2020.

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

SILVESTRE, Helena. Del punto cero al futuro: luchas por viviendas y apuntes para una gramática feminista de organización. In: GABO, Verônica. *La Internacional Feminista*: luchas en los territorios y contra el neoliberalismo. Buenos Aires: Tinta Limón, 2020. p. 57-73.

* **Fabrcia Carla Viviani** é cientista social pela UFSCAR, mestra e doutora em Ciência Política pela UNESP, pós-doutoranda em Educação pela FE-USP e professora do IFMS. E-mail: fabriviviani@gmail.com

** **Irene Maestro Sarrion dos Santos Guimarães** é Militante do Movimento Luta Popular, doutoranda em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. E-mail: irenemaestro@gmail.com.

ESPAÇO DO AUSENTE: RUAS E MUROS COMO SUPORTE DE PRESENCAS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Beatriz Bitu Boss*

Confinamento: *estar perto não é físico.*



Fonte: Página do Quebrando o Tabu no Facebook¹⁸³.

Para seu conhecimento, ou, pelo menos tocarmos em questões que julgo fundamentais, apresento algumas questões que nortearão esse capítulo e que são originadas no projeto de pesquisa *Espaço do ausente: O muro como suporte de presenças em tempos de isolamento social*¹⁸⁴. Afinal, quais as formas inventadas ou requeridas para a manutenção da comunicação entre as pessoas? O que as dimensões artísticas e dos campos educacionais têm nos informado sobre formas de vida, modos atuais de organização social e de expectativas para o presente e futuro? É possível observarmos mudanças quanto as relações sociais em tempos de pandemia? Seria isso visível às pessoas? As questões são bastante amplas, é perceptível. Neste capítulo a questão a ser tocada é a arte urbana como expressão e forma de junção de pessoas em suas diferentes manifestações que politizam, colaboram, expressam o que se pensa e sente em relação a covid-19. A arte, neste contexto, é compreendida como linguagem, como forma para que o registro e a comunicação se deem.

De diferentes maneiras, ora mais, ora menos, a população mundial tem se ausentado das ruas respondendo a determinações dos governantes e em diversos países, em uma chamada quarentena. Isso, devido à pandemia ocasionada pela propagação do vírus Sars-CoV-2, a covid-19. Enquanto escrevo esse capítulo observo que sua letalidade, e, em alguns casos, o despreparo dos serviços públicos de saúde, levou a perda de quase dois milhões de vidas, situação de

¹⁸³ Disponível em: <https://www.facebook.com/quebrandootabu>. Acesso em: 03 jan. 2021.

¹⁸⁴ Iniciação Científica CNPq, Área de Tecnologia Prioritária do MCTIC: Tecnologias de Produção, no setor Comunicações. EDITALPIBIC 2020/2021.

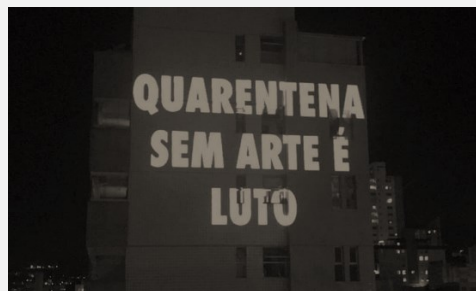
grande complexidade que implica, ora um estado de suspensão, ora a urgência de criar soluções para questões econômicas, sociais, psíquicas, em tão pouco tempo que nos afasta do tempo em que surgiu em Wuhan, na China, no final de 2019. Desde então iniciou-se uma corrida de laboratórios e institutos de pesquisa para conhecer o vírus e entender como lidar com a doença, contudo, isso ainda parece insuficiente diante da gravidade da situação.

A COVID-19 tem sido considerada por alguns como possível promotora de mudanças (LATOURE, 2020), talvez o marco do fim do século 20 ao exigir que nações freassem suas atividades, ou exigente quanto a necessidade de reflexões políticas que impliquem encaminhamentos a serem dados, já que é incerto que Estados e sistema econômico demonstrem enfraquecimento diante das ações frágeis de alguns países (RANCIERE, 2020). No Brasil, o primeiro caso da doença foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020. Um homem de 61 anos, morador da capital paulista, que voltava da Itália. Poucos dias depois, em 13 de março, a grande mídia circulava informações sobre os primeiros casos de transmissão comunitária do país, aquela que não é mais possível identificar a origem da infecção devido ao alastramento, os primeiros casos ocorreram nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

Vale lembrar que no Brasil, país foco deste capítulo, as condições atuais em que vivemos estão implicadas à desdobramentos e ao encavalamento de crises envolvendo economia, política, aspectos históricos e sociais que foram intensificadas pela pandemia gerada pela Covid-19. Dentre as mudanças derivadas deste contexto o contato com a cidade mediado pelos enquadramentos de nossas janelas nos coloca, em certa medida, em posição de inércia relativa aos deslocamentos de corpos no espaço público e nos possibilita observar o mundo lá fora por um outro ângulo que não aquele circulante e frenético evocadas pelo tempo do capital que nos atravessa o corpo nas ruas em tempos ditos “normais”. As atuais condições exigem que nos isolemos. No primeiro mês de isolamento a média na cidade de São Paulo foi de menos de 50%, desde que decretado pelo prefeito da cidade e pelo governador do estado, enquanto a taxa de isolamento ideal para conter o contágio é de 70%, devido a questões econômicas. Nos meses de novembro e dezembro houve grande flexibilização do período de quarentena. A questão subjacente era o consumo, qual seja, flexibilizar para que as pessoas pudessem consumir e vender produtos nos comércios ambulantes e em lojas. É necessário sempre afirmar que isso tem impulsionado pessoas para as ruas, elas superlotam transportes públicos e fazem o vírus circular. A grande questão nesse caso é a ausência de propostas consistentes economicamente de forma a garantir a presença das trabalhadoras e trabalhadores em suas casas prevenindo-se e aos outros. Nestes meses enfrentamos o início da segunda onda da covid-19 sem que a primeira fosse apaziguada. Embora não tenhamos atingido o índice necessário de isolamento, essa

pandemia e o confinamento têm levado a transformação no cotidiano de muitos grupos sociais que se reúnem em ações solidárias fundamentais para a manutenção das vidas, especialmente nas periferias das grandes cidades. Na ausência do estado, a solidariedade política se faz presente, coletivos periféricos e pessoas se organizam para contribuir para assegurar alimentos e medicamentos à população. Esta condição desafiadora exige ser problematizada e conhecida.

Primeira onda: *quarentena sem arte é luto*



Fonte: Instagram¹⁸⁵.

Em curtas e poucas linhas, em breves traçados, as intervenções urbanas registram pessoas em suas ausências, ou seja, presentifica vidas e histórias. A partir delas os muros revelam corpos nas ruas, ausentes no momento da captura, mas corpos de sujeitos de ações. Além disto, Renato Almeida (2013), afirma que os registros em muros e as análises, posteriormente, possibilitam compreender as transformações da cidade, e, como consideram Bárbara Heller e Priscila Perazzo (2016), possibilitam o encontro com a memória e a história, pois estão entre as metodologias que podem ser utilizadas para recuperar a memória: os depoimentos orais, a organização de documentos, a escrita e a coleta de imagens. Segundo as autoras, “a memória, para operar a favor da felicidade e da saúde humana, é incapaz de registrar todos os acontecimentos; naturalmente seletiva, não permite relatar uma vida inteira, mas apenas ‘a vida lembrada por quem a viveu’” (BENJAMIN *apud* HELLER; PERAZZO, 2016) e, portanto se faz importante o registro e a percepção dele, o que é desafiador, especialmente num cotidiano que avassala as vidas e nos impede de olhar e vasculhar indícios forjados ao longo da história.

Ao longo da história, artistas representaram períodos de pandemia, como, por exemplo: Tintoretto (1549), representa a peste no Lazaretto na obra São Roque ajudando as vítimas da peste no Lazaretto, onde a imagem de São Roque aparece no centro, em meio a homens e mulheres caídos enfermos sendo socorridos por outros homens e mulheres; Dyck (1624),

¹⁸⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/projetemos/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

representa um surto de peste negra em diversas produções realizadas em período de isolamento físico; Schiele (1918), representa mãe, criança e pai, com o vírus da gripe espanhola, na obra A família. Atualmente, as manifestações artísticas urbanas com temáticas da pandemia vêm sendo registradas pelas mídias digitais e grande mídia impressa, sendo citada como “as cores do mundo”, onipresentes, preenchendo o vazio das cidades com mensagens de esperança, torna-se forte candidata a “grande expressão cultural da pandemia” (MARTHE, 2020).

Afirmções como essa permitem pensarmos o muro e outras superfícies urbanas, como documentos históricos e fonte de informações, como tecnologias de comunicação de grupos que resistem. Tratando-se de um lugar em que, ao mesmo tempo, as relações são produzidas e produzem conhecimento sobre impressões e pensamentos implicados à COVID-19, além de, ironicamente, proporcionar interação social em um momento de esvaziamento das ruas. É necessário pensar sobre o que está chamado de interação social, pois trata-se, em grande parte das vezes, de relações virtuais, em que não é possível ver artistas fisicamente produzindo suas obras, ou em que lemos uma mensagem no meio de grandes ruas e avenidas, tal como, “vidas pretas importam”, pintada no dia 21/11/2020, na Avenida Paulista em São Paulo, em que somos convocados a ler, a refletir sobre o conteúdo escrito, mas não estamos fisicamente lá, apenas lemos virtualmente, criando uma manifestação política virtual. Algo semelhante, e ainda mais efêmero ocorre quando são projetadas frases de mesmo teor em edifícios, nas diferentes regiões da cidade. Nos reunimos em pensamentos similares, conjugamos os mesmos princípios, mas não nos vemos, não estamos lá, como numa assembleia invisível, que também contém força, a seu modo. Nos limites de um capítulo e do andamento da pesquisa não é possível tecer afirmações categóricas, contudo, indico a necessária reflexão sobre o que chamo de assembleias e manifestações virtuais em relação aos corpos em alianças discutidos por Judith Butler (2018). As sociedades neoliberais implicam reuniões de grandes grupos, performances são criadas e manifestas em alianças coletivas. Os atos corporais dos sujeitos se veem alterados pela pandemia e a exigência de uma performatividade virtual que, ao mesmo tempo junta pessoas, e as mantém separadas. O direito de aparecer é profundamente repensado devido ao medo de morrer por uma doença, causada por um vírus invisível que pode estar em qualquer lugar onde toquemos ou respiremos, em pessoas conhecidas ou não. Em diálogo com Butler (*op. cit*) afirmo que temos uma intensificação da vulnerabilidade corpórea, já discutida pela autora, porém, modificada já que a exposição ao perigo não se dá somente pela polícia, mas pela doença, que organiza, reprime, atemoriza e contém manifestações presenciais.

Entendendo a não neutralidade dos espaços urbanos e sua relação com as manifestações artísticas, para além de trazerem neste momento as histórias de uma pandemia, as intervenções

revelam relações e as dinâmicas e estruturas de poder estabelecidas na cidade, que são identificadas ao analisarmos, entre outras características, se essas produções são realizadas, em sua maioria, por mulheres, meninas e meninos, ou homens; se produções distintas, como pichações, grafites autorizados ou ilegais, cartazes lambe-lambe, garatujas de crianças, coexistem pacificamente ou disputam determinado espaço público; se há uma relação receptiva entre as e os moradores de determinada região com as obras e as e os artistas que intervêm naquele espaço. Dentre as principais manifestações urbanas paulistanas estão a pichação, ou pixação – grafado com a letra x em alguns casos – e o grafite e é possível, a partir delas, demonstrar algumas dessas relações e transformações estabelecidas na cidade.

A pichação pode ser classificada como expressão que possibilita, por suas características, o primeiro contato com a representação gráfica no suporte parede. Esse tipo de intervenção toma os muros de São Paulo na década de 60 e caracteriza-se por escritas e garatujas na parede com diversos motivos e motivações, não havendo necessariamente uma preocupação com a estética, embora haja essa preocupação para muitos pichadores. É uma prática feita individualmente, por um interesse particular, sendo essa uma das principais diferenças entre o picho e o *pixo*. Geralmente, é a partir do picho que os produtores conhecem, desenvolvem e se tornam adeptos de outras formas de representações gráficas, muitas vezes abandonando a pichação. Algumas das manifestações que podem derivar da pichação são o *bomb*, o *tag* e o *grapixo*, sendo os dois primeiros termos norte americanos e o segundo a junção de grafite e *pixo*. O *pixo* é uma das representações posteriores ao picho marcada por pertencer à um movimento e ter um estilo particular. Teve início na década de 80, na cidade de São Paulo, caracterizada como uma expressão coletiva, um movimento que revela uma identidade particular e um estilo grupal. Os *pixadores* marcam a cidade de São Paulo com tipografias de letras de forma e espaçadas – principal diferença entre a expressão paulistana e expressões de outros locais do mundo, que são, geralmente, cursivas e com espaçamento negativo (sobrepostas umas às outras). Pontagudas e alongadas, as tipografias são inspiradas em álbuns de música punk rock e heavy metal, com baixa legibilidade. O *pixo* possui nove modalidades, dentre elas, escada humana, janela e rapel urbano, uma de suas marcas é a interação, a performance, o contato com a materialidade da cidade. A prática do grafite, arte de rua associada ao hip-hop, é originária das culturas negras periféricas, localizadas nos Estados Unidos da América, e para Gustavo Lassala (2017) conhecimentos de técnicas de pintura e noções de movimento, volume, perspectiva, cor e luz são fundamentais para a atuação do grafiteiro. Alexandre Pereira (2010) e Lassala (2017) concordam que a *pixação* e a pichação estabelecem relação complexa com o grafite. Segundo os autores, na literatura estrangeira, e em outras cidades do mundo, não há distinção entre os

termos grafite e pichação (LASSALA, 2017) e a *pixação* é apenas um estilo dentro do grafite, enquanto na cidade de São Paulo é vista como seu oposto, inferior, considerada sujeira e poluição visual (PEREIRA, 2010). Apesar disso, as três manifestações conversam e convergem: comunicam, registram, marcam presença. Lassala (2017) cita que uma das características mais frequentes da pichação é a de deixar o nome escrito em paredes e que isso já era observado na cidade de Pompeia, na Itália, há mais de 1500 anos. Para ele,

[...] o ato de pichar como produto das primeiras manifestações de expressão visual humana, visto que o ser humano, por meio de sua necessidade de se expressar, usou como primeiro suporte a parede. Portanto, considera-se que a origem da pichação está ligada ao surgimento do interesse em comunicação humana [...]. (LASSALA, 2017, p. 83).



Fonte: Instagram¹⁸⁶.

Mais recentemente, com a adoção das medidas de isolamento para prevenir a disseminação do vírus, a circulação nas ruas diminuiu e, conseqüentemente, as mensagens deixadas em muros passam a afetar um público menor. Logo, os comunicadores da tinta, pichadores, *pixadores*, grafiteiros, artistas urbanos, substituíram o muro como suporte, deixando claro sua destreza e intenção de comunicar. Os muros dão lugar ao asfalto, que proporciona a visualização panorâmica por aqueles que estão confinados. As mensagens da cidade agora invadem residências e podem ser vistas por meio das janelas de uma casa ou de um prédio. Em ações de caráter político e estético essas pinturas são linguagens que nos conferem a percepção das condições em que estamos, nos revelam e nos juntam em indignações, nos ensinam outras formas de protestos. Na ausência de corpos presentes nas ruas elas nos instigam a outra forma de rebelar-se, possível, em tempos de pandemia. As projeções iluminam os muros e as empenas - laterais de prédios paulistanos e vem reforçando com luz o coro entoado por tintas.

¹⁸⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/ruasdobem/>. Acesso em: 03 de janeiro de 2021.

Anunciando reflexões sobre a crise global de saúde vivenciada atualmente e questões antigas que por ela foram agravadas, em espaços urbanos que se configuram como espaço e lugar de estabelecimento de relações sociais entre pessoas e grupos, bem como, mostram-se como suportes para registros de um tempo e transformações históricas e informativas ao longo da pandemia. Em que medida esses espaços nos mostram faces da pandemia, em seus aspectos concernentes à saúde e à política da cidade de São Paulo? Em 08 de agosto o Brasil registra a marca de 100 mil mortes pelo novo coronavírus e um grafite brada em São Paulo: *100.000 edai. essa cidade acabou e ninguém viu.* Outro pede: *volta para casa.* E outro: *cuidem se.* Projeções em coro: *a pandemia não acabou.*



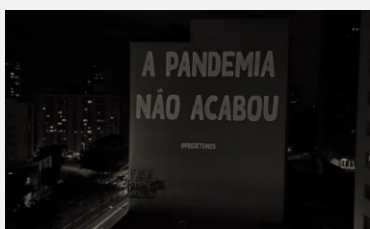
Fonte: Instagram¹⁸⁷.



Fonte: Instagram¹⁸⁸.



Fonte: Instagram¹⁸⁹.



Fonte: Instagram¹⁹⁰.



Fonte: Instagram¹⁹¹.



Fonte: Instagram¹⁹².

¹⁸⁷ Disponível em: https://www.instagram.com/iaco_art/. Acesso em: 03 jan. 2021.

¹⁸⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/reveracidade/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

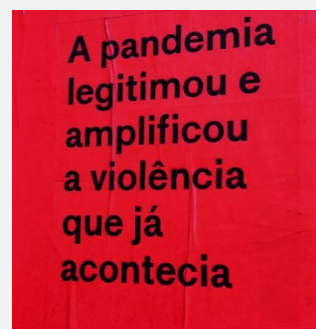
¹⁸⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/reveracidade/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

¹⁹⁰ Disponível em: <https://www.instagram.com/projetemos/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

¹⁹¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/projetemos/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

¹⁹² Disponível em: <https://www.instagram.com/projetemos/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

Segunda onda: a pandemia legitimou e amplificou a violência que já acontecia



Fonte: Instagram¹⁹³.

A primeira morte pela doença anunciada no Brasil foi de uma empregada doméstica, diabética, hipertensa, com 63 anos, que trabalhava há mais de 10 anos em uma residência a 120 km distante de seu lar e não foi dispensada do serviço, apesar das orientações de órgãos de saúde. Sem a dispensa de seus empregadores, suspeita-se que a vítima tenha contraído a doença no trabalho, em contato com os patrões que retornavam de viagem à Itália e lá contraíram a doença. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados pela CNN Brasil¹⁹⁴, mulheres, negros e pobres são os mais afetados pelo novo coronavírus e pretos e pardos representam 57% dos mortos pela doença, contra 41% de brancos. Nesse sentido, uma pesquisa elaborada pelo Instituto Pólis revela que a taxa de mortalidade de homens negros é de 250 a cada 100 mil, enquanto para os homens brancos o número de óbitos é de 157/100 mil. Entre as mulheres, o registro é de 140 mortes de mulheres negras pela doença por 100 mil habitantes contra 85/100 mil entre as brancas. Em maio de 2020, com base nos boletins epidemiológicos do Ministério da Saúde, percebe-se que a cada 3,1 hospitalizações de negros, um morre, e a cada 4,4 hospitalizações de brancos, um morre. Com base nesses boletins, o canal de notícias analisa que a cada dez óbitos de pessoas brancas vítimas da Covid-19 no Brasil, morrem 14 pretos e pardos. Estudo divulgado pela Secretaria de Saúde de São Paulo mostra que os bairros com maior porcentagem de moradores negros são os mais atingidos pela doença. Entre abril e setembro, período em que circularam reportagens com rankings de bairros com mais mortes por Covid-19 na cidade de São Paulo, Brasilândia e Sapopemba disputaram a liderança de mortalidade pela doença, com respectivamente 50,60% e 41,72% de moradores negros. Em Brasilândia, no período analisado, havia o total de 103 mortes, o que representava 38,8 mortes a cada 100 mil habitantes, em compensação, na

¹⁹³ Disponível em: <https://www.instagram.com/oqueasruasfalam/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

¹⁹⁴ Na reportagem de 05 de junho de 2020, “Morrem 40% mais negros que brancos por coronavírus no Brasil”.

amostragem, em bairros com menor porcentagem de moradores negros, como Moema, por exemplo, com apenas 5,68% de moradores negros, a taxa de mortalidade da doença é de 31,1 a cada 100 mil habitantes. Para cada morte pelo novo Coronavírus em Moema, quatro morrem na Brasilândia.

Se por um lado a pandemia legitimou e amplificou a violência que já acontecia, paralelamente, “o que a mídia não mostra a rua mostra”, como menciona o grafiteiro enivo em podcast gravado para o programa “Arte Fora do Museu”. O extermínio da população pobre e negra ocasionado pelas situações precárias de saúde, moradia e trabalho, foi acompanhado pelo racismo e pela violência nas ruas que já eram conhecidos, no Brasil e no mundo: os meninos João Pedro e Miguel, George Floyd e João Alberto, o grafiteiro NegoVila. Bala perdida, negligência, abuso policial, e os muros, os asfaltos, as empenas gritam:



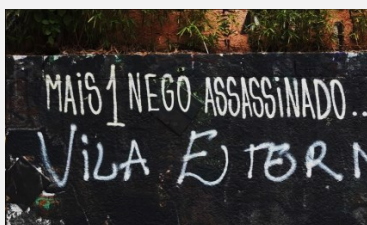
Fonte: Instagram¹⁹⁵.



Fonte: Instagram¹⁹⁶.



Fonte: Instagram¹⁹⁷.



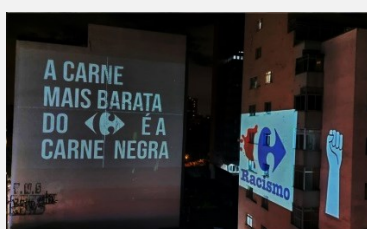
Fonte: Instagram¹⁹⁸.



Fonte: Instagram¹⁹⁹.



Fonte: Instagram²⁰⁰.



Fonte: Instagram²⁰¹.



Fonte: Instagram²⁰².



Fonte: Instagram²⁰³.

¹⁹⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/nosartivistas/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

¹⁹⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/nosartivistas/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

¹⁹⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/nosartivistas/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

¹⁹⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/anateixeira.arte/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

¹⁹⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/reveracidade/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

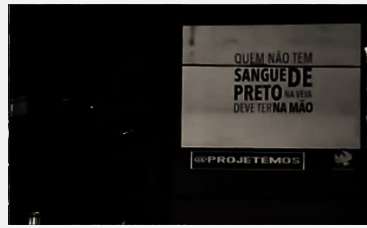
²⁰⁰ Disponível em: <https://www.instagram.com/reveracidade/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

²⁰¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/projetemos/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

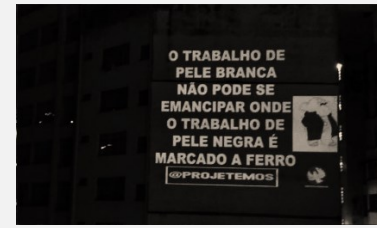
²⁰² Disponível em: https://www.instagram.com/massive_mia/. Acesso em: 03 jan. 2021.



Fonte: Instagram²⁰⁴.



Fonte: Instagram²⁰⁵.



Fonte: Instagram²⁰⁶.

Após sete meses do registro do primeiro caso da doença no país, em 24 de setembro, pelas estatísticas do site de buscas Google o Brasil atingia o ápice de mortes diárias, registrando 1703 novos óbitos pela doença em 24 horas, totalizando 139.883 desde o primeiro caso registrado. Em 16 de dezembro, a Secretaria Estadual da Saúde de São Paulo confirma o primeiro caso de reinfeção e dias depois, em 31 de dezembro, o Ministro das Relações Exteriores, em publicação feita em seu blog, em referência a Michel Foucault, atribui ao neologismo “covidismo” o significado de “histeria biopolítica e sua utilização como mecanismo de controle” e, sem dados que fundamentem sua afirmação, refere-se ao discurso “fique em casa” como biopolítica que talvez alimente o narcotráfico. Edgardo Castro (2016), menciona que biopoder aparece duas vezes na obra de Foucault, em ambas, o biopoder se mostra como poder sobre a vida (sexualidade) e como poder sobre a morte (racismo), finalizando na questão do racismo moderno, biológico e do Estado (CASTRO, 2016). A biopolítica é, portanto, a prática de biopoderes, de procedimentos institucionais de modelagem do indivíduo e de gestão da coletividade (DANNER, 2010), onde a população é alvo e instrumento de uma relação de poder e para que ela se estabeleça. Dentre os procedimentos de controle destacam-se: a proporcionalidade de nascimentos e óbitos, gestão da natalidade e da sexualidade; as enfermidades endêmicas e a higiene pública, gestão da saúde, da alimentação e da higiene; a velhice e enfermidades que retiram o indivíduo do mercado de trabalho; o urbanismo e a ecologia (CASTRO, 2016).

Os pesquisadores Emanuelle Góes e Gonzalo Vecina Neto²⁰⁷, atribuem as razões para as altas taxas de mortalidade para a população negra e pobre, moradora predominantemente de regiões periféricas, o pior acesso às condições de moradia decente, a falta de oferta de saneamento básico, a aglomeração de muitas pessoas em poucos metros quadrados, e o acesso

²⁰³ Disponível em: <https://www.instagram.com/vismoart/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

²⁰⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/projetemos/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

²⁰⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/projetemos/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

²⁰⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/projetemos/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

²⁰⁷ Em reportagem à BBC News em 12 de julho de 2020, “Por que o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo”.

escasso aos serviços de saúde. Além disso, Góes e Vecina Neto citam a realidade de que grande parte dos moradores de regiões periféricas trabalham informalmente, vendo-se obrigados a sair para trabalhar para não passar fome. Segundo eles, contraída a doença, a situação é agravada devido a prevalência de comorbidades, como hipertensão e diabetes, ocasionadas por condições relacionadas ao bem estar, como alimentação, exercícios físicos, lazer. Os pesquisadores citam ainda o stress vivido pela população periférica devido à falta de estrutura da cidade, transporte e moradia. E, nas palavras de Foucault (2005) o racismo “assegura a função de morte na economia do biopoder, segundo o princípio de que a morte dos outros é o fortalecimento biológico da própria pessoa na medida em que ela é membro de uma raça ou de uma população, na medida em que se é elemento numa pluralidade unitária e viva” (FOUCAULT, 2005, p. 308). Contrariando a afirmação do chanceler brasileiro, o discurso do “fique em casa” se torna biopolítico quando, nas condições desiguais em que vivemos, agravadas pela má gestão pública do Estado, ficar em casa representa assegurar a vida de uns e fazer morrer de fome outros.



Fonte: Instagram²⁰⁸.

No campo das artes, o racismo estrutural, manifestado por meio do genocídio cultural estatal, estratégias para dominação e silenciamento do povo negro podem ser identificados nas artes de rua. A diferenciação entre as três modalidades que utilizam tinta, a pichação, a *pixação* e o grafite, só existe no Brasil, como identificado por Lassala (2017) e Pereira (2010) anteriormente neste capítulo, o que permite interpretá-la como manifestação de uma desigualdade característica de nosso país. O grafiteiro é considerado socialmente como quem sabe, sujeito que sabe desenhar, teve acesso a técnicas de desenho e pintura, dominou o manuseio de instrumentos e, por isso, tem garantido o direito de apropriar-se de determinado espaço para expressar sua arte e comunicar; em oposição, o pichador e o *pixador* são entendidos

²⁰⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/anateixeira.arte/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

como indivíduos que não sabem, não tiveram acesso a técnicas de desenho, as técnicas que desenvolveram são rejeitadas, seus motivos e sua motivação são desconsiderados, tendo o direito de expressar-se negado, é silenciado. O poder público reforça o silenciamento social sofrido por grupos compostos, em sua maioria, por jovens pobres e negros alterando a Lei de número 9.605, de 1998, que dispõe sobre “atividades lesivas ao meio ambiente” e trazia em seu artigo 65 a pena de detenção de três meses a um ano e multa para quem pichasse, grafitasse, ou sujasse por outro meio edificação ou monumento urbano (BRASIL, 1998). A alteração pela Lei de número 12.408, de 2011, no artigo 65 o grafite é retirado da lista de infrações, confirmando e enfatizando a divergência existente em nossa sociedade entre as concepções das mencionadas representações, reforçando a autorização do grafite e a marginalização das demais formas de representações artísticas. Sentindo-se autorizados pela lei, mais e mais policiais e civis assassinam pichadores e *pixadores* na sede de fazer “justiça com as próprias mãos”. Contestando as afirmações institucionais, cada vez mais as artes de rua em geral possibilitam o protagonismo de grupos silenciados pela fome e pela morte. Esse protagonismo, apesar de ser majoritariamente denunciando o genocídio do povo negro, vem aumentando consideravelmente em suas formas de representação. Os novos murais, concebidos já em período pandêmico, nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, retratam povos que sofrem o genocídio e o etnocídio estatal. Mães, crianças e pais negros, entregadores, indígenas, pessoas em situação de rua, sujeitos que resistem e sobrevivem heroicamente em meio a pandemia são retratados com sua força, em sua cotidianidade e humanidade, em suas cores, formas, costumes e lutas.



Fonte: Instagram²⁰⁹.



Fonte: Instagram²¹⁰.



Fonte: Instagram²¹¹.



Fonte: Instagram²¹².



Fonte: Instagram²¹³.



Fonte: Instagram²¹⁴.

²⁰⁹ Disponível em: https://www.instagram.com/robinho_santana/. Acesso em: 03 jan. 2021.

²¹⁰ Disponível em: https://www.instagram.com/robinho_santana/. Acesso em: 03 jan. 2021.

²¹¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/apolotorres/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

²¹² Disponível em: <https://www.instagram.com/diego.mouro/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

²¹³ Disponível em: <https://www.instagram.com/daiaratukano/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

²¹⁴ Disponível em: https://www.instagram.com/mundano_sp/. Acesso em: 03 jan. 2021.

Comunavírus²¹⁵: *o futuro será coletivo, ou não será*



Fonte: Instagram²¹⁶.

A cidade ilustra e compõe as práticas sociais estabelecidas em determinada sociedade, isso se dá na relação entre tempo e espaço indissociavelmente, argumenta Ana Carlos (2007), a partir da matriz marxista-lefebvriana. As práticas e relações sociais sendo reproduzidas, com o tempo, produzem o espaço, materializando-se em território real e concreto. Para ela, “a cidade pode ser entendida, dialeticamente, enquanto produto, condição e meio para a reprodução de relações sociais”. Enquanto é consequência de relações sociais, é também o meio em que se dão e o meio para que elas aconteçam, “o espaço natural é reduzido e transformado em um produto social pelo conjunto das técnicas [...], deste modo, se de um lado o espaço reproduz ativamente as relações de produção, de outro, contribui para sua manutenção e consolidação” (LEFEBVRE, 2001). Nessa perspectiva, “a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras” (DAYRELL, 1996, p. 147) e a assimetria entre o poder cultural e econômico se apresenta de forma material a partir da paisagem (ZUKIN, 2000, p. 84). Compreender a lógica da composição e segregação espacial, das autorizações e não autorizações de intervenções no espaço público, que estruturam as relações dadas em determinado espaço, abrange entender a lógica da urbanização sob a influência do capitalismo. Para David Harvey (2014), essa lógica opera para que a distribuição de capital excedente possibilite o reinvestimento proveitoso, sem que ocorra desvalorização. Sendo assim, para o autor, a urbanização é um fenômeno de classes “já que o excedente é extraído de algum lugar e de alguém, enquanto o controle sobre sua distribuição repousa em umas poucas mãos” (HARVEY, 2014, p. 74). Nesse contexto, a partir do desenvolvimento do mercado imobiliário, a necessidade da produção do espaço de acordo

²¹⁵ Neologismo criado pelo ministro das Relações Exteriores, Ernesto Araújo, em texto publicado em seu blog, onde afirma que o mundo enfrenta o "comunavírus". Para ele, o novo coronavírus é um "vírus ideológico" e contagiará o mundo, possibilitando a construção do comunismo de forma inesperada. Disponível em: <https://coronario.ims.com.br/> e <https://www.metapoliticabrasil.com/post/chegou-o-comunav%C3%ADrus>. Acesso em: 03 jan. 2021.

²¹⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/projetemos/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

com as práticas sociais vigentes aponta, como condição, para sua reprodução continuada – tanto do espaço, como das práticas. Robert Park (1967) menciona que a cidade é:

[...] a tentativa mais bem-sucedida do homem de reconstruir o mundo em que vive o mais próximo do seu desejo. Mas, se a cidade é o mundo que o homem criou, doravante ela é o mundo onde ele está condenado a viver. Assim, indiretamente, e sem qualquer percepção clara da natureza da sua tarefa, ao construir a cidade o homem reconstruiu a si mesmo. (PARK, 1967 *apud* HARVEY, 2014, p. 73).

Este modelo “transformou o espaço social e político em operacional, dado e instrumento do planejamento e, nesta condição, um elemento fundamental na manutenção das relações de dominação” (CARLOS, 2007). Se nas relações sociais, aqueles que tem poder o exercem na produção ou reprodução do espaço, o espaço passa a retirar direitos, assim como a cidade deixa de ser um direito. São consolidadas, por meio da reprodução do espaço, relações de poder naturalizadas em cidades homogêneas, que negam as diferenças que provêm da natureza e do tempo histórico, onde prevalecem o padrão, a repetição e a quantificação. Cidades compostas por espaços cenários, abstratos, instituídos pelo Estado, onde são combatidas as ameaças de resistência e que geram apropriações não genuínas. Nesse sentido, Rodrigo Valverde (2017), nos apresenta a transformação de uma travessa de calçadas estreitas, pouco ativa e considerada perigosa até a década de 1970, em uma galeria de arte urbana, hoje conhecida e turística: O Beco do Batman. O autor descreve as manifestações artísticas da região em momentos distintos da história. Os sujeitos e suas motivações para intervir no espaço público mudaram, o que implicou em um resultado estético na obra diferente ao longo do período analisado. A partir do trabalho de Valverde (2017), é possível perceber como as intervenções urbanas podem demonstrar a relação de moradores e transeuntes de determinada região com o espaço. Em um primeiro momento, na década de 1960, quando a região era considerada obscura e perigosa, os próprios moradores, jovens à época, se apropriavam dos muros da região com pichações de protesto contra a ditadura militar. Posteriormente, a arte de interventores outros provoca a “valorização” da região e modifica profundamente as relações sociais que ali são estabelecidas, que aos poucos passa a ser majoritariamente comercial. A mudança reflete na relação dos moradores com o espaço, que se torna incomoda, por vezes, pelo público visitante ser indesejado, reflete também na relação dos moradores com os muros de suas residências, que deixam de ser seus e passam a ser de artistas, do público visitante, da mídia jornalística e outras mídias.

Como nos informam revistas e jornais, as manifestações artísticas urbanas têm se comportado como registros deste tempo e carecem ser conhecidas e estudadas, em especial nos centros urbanos. Entendendo que o espaço é produzido socialmente, considero que o tempo de

pandemia e as relações dele derivadas, também o produz. Henri Lefebvre (2001) afirma que “entre os subsistemas e as estruturas consolidadas por diversos meios (coação, terror, persuasão ideológica) existem buracos, às vezes abismos”. Lacunas preenchidas por vácuos, abismos entre causas e consequências, que não se ousa mais discutir ou descobrir, mas, segundo o autor, esses vazios são também “lugares do possível”. Para ele, “a arte traz para a realização da sociedade urbana sua longa meditação sobre a vida como drama e fruição”, “restitui o sentido da obra” e “oferece múltiplas figuras de tempos e de espaços apropriados: não impostos, não aceitos por uma resignação passiva, mas metamorfoseados em obra” (LEFEBVRE, 2001, p. 116).

As ruas, locais de encontro, como identificado por Florestan Fernandes (2004) e Lefebvre (2001), são o espaço do encontro com o outro, dos confrontos, das práticas sociais de relações democráticas. Elas tornaram-se, sobretudo na pandemia, verdadeiras cicatrizes que antecipam e revelam os ausentes: a miséria se recrudescer e se mostra como presente desde outros tempos em que muitos subestimavam a desigualdade social. O silêncio que se instala acoberta práticas que outrora presentes evidenciavam relações. Paredes e muros, como são há anos, o chão cinza das ruas, outrora não vistos, inclusive de escolas em todos os níveis de educação, em muitos bairros paulistanos, são atualmente suportes de informação, lutas, reivindicações da pandemia e presentificam pessoas em gestos de mãos e corpos que se arqueiam, por vezes, perigosamente, com uma lata de tinta e registram a história. Eles têm trazido vozes e demarcado, não somente territórios, mas a história de uma pandemia. Concepções e práticas possíveis e reais nesses tempos são exaltadas sobre os muros. Nesse sentido, importa ver uma vez que eles constituem importante fonte documental deste período. O que os artistas registram nos muros é matéria investigada há muito. Os muralistas mexicanos do início do século XX, como Rivera (1930), Siqueiros (1944) e Orozco (1939), consideravam suas pinturas verdadeiros marcos a comunicar pensamentos e opiniões sobre determinadas situações, neste aspecto, as superfícies urbanas se constituem não apenas fisicamente, como lugares e suportes para que as intervenções urbanas ocorram, mas também, como mídia e lugar do possível, que carrega em si relações estabelecidas ou a estabelecerem-se, e possibilita, além do encontro com o outro e com grupos, o encontro com a cidade produzida e em produção, que pode possibilitar a reconstituição do espaço de circulação e a reorientação do movimento, o que André Lepecki (2012) chama de “cinética insuportavelmente cansativa” da cidade e o controle de corpos, desejos, ideais e afetos (LEPECKI, 2012).

Nesse aspecto, a arte de rua manifesta-se não apenas como fonte histórica, mas como agente de uma cidade em produção, e pichações, grafites e *pixações* convergem em sua intenção. Como aponta Thiago Soares (2018), em estudo realizado sobre as pichações no período

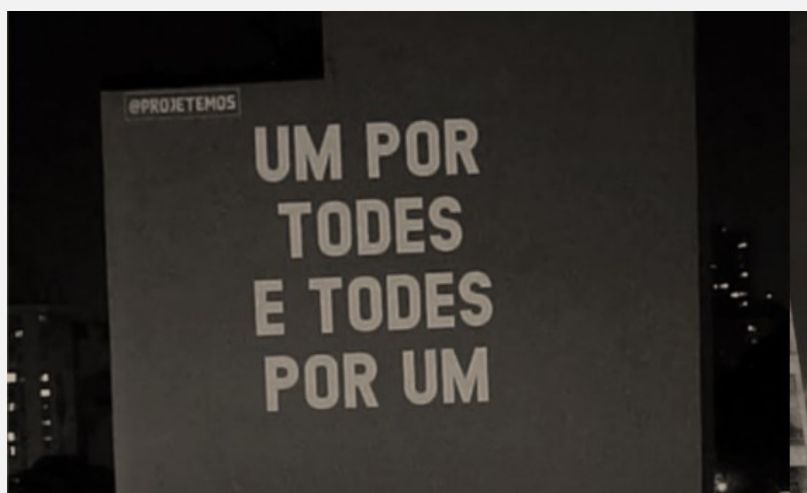
ditatorial, na década de 60, as intervenções atuaram como forma de protesto contra a ditadura militar e foi considerada uma ameaça à “segurança nacional pelos órgãos policiais porque muitas vezes essa escrita serviu como instrumento de comunicação para disseminar ideias contrárias à ditadura civil-militar diante do cenário de censura e repressão social” (SOARES, 2018). Do mesmo modo, Lassala (2017), informa que o grafite surge na década de 1970, em Nova York, no contexto de repressão às grandes revoltas urbanas, seus produtores eram negros e porto-riquenhos de guetos. Por esse motivo, normalmente o grafite é um trabalho que tem por ideologia “desmistificar os símbolos de dominação cultural na tentativa de contribuir [...] para uma melhor compreensão da população por meio de imagens de grande apelo visual, com temáticas voltadas a questões sociais e políticas” (LASSALA, 2017). Ou, como define Lassala (2017), a *pixação* pode ser considerada sujeira, diálogo ou sintoma de que nem todos estão satisfeitos, para ele:

Ao serem reconhecidos como *pixadores* públicos ou artistas, seja pelo valor estético das letras que produzem ou pela performance subversiva típica das intervenções urbanas ilegais, o destaque desse fenômeno transparece como uma amostra de jovens privados de oportunidades materiais e simbólicas podem transformar algo considerado apenas sujeira e vandalismo pelo senso comum em um fenômeno estético que abre novas frentes de discussão sobre a arte contemporânea. (LASSALA, 2017, p. 98).

Para Terry Eagleton (2005), “a cultura não é em absoluto inerentemente política”, o autor se pauta na premissa de que a cultura “torna-se política sob específicas condições históricas”, e que “elas se tornam políticas apenas quando são apanhadas num processo de dominação e resistência – quando essas questões, de outra forma inócuas, são transformadas por uma razão ou outra em terrenos de disputa [...]”. (EAGLETON *apud* ALMEIDA, 2013, p. 167). Em complemento, Almeida (2013) analisa que a produção artística e cultural de jovens, coletivos juvenis de periferia, que estão localizadas no campo da comunicação, em meio à globalização da sociedade de consumo, tornam-se resistências políticas (ALMEIDA, 2013, p. 167). Em face a questionamentos quanto ao que constitui um grupo e à necessidade intrínseca ao ser humano de encontrar-se no outro e perceber-se e se identificar nesse processo em que se pretende sair da posição de indivíduo para ocupar a sua posição de sujeito, as resistências propostas por coletivos juvenis se mostram resistências políticas ao apresentarem outras formas de comunicação, pela arte e pela cultura, e, ao mesmo tempo, revolucionárias, ao questionarem a lógica operante e ao possibilitarem encontros que proporcionam a sensação de pertencimento para quem, até então, se sentia “de fora”.

As artes de rua, como a *pixação*, possibilitam uma interação com a materialidade da cidade (ALTAMIRANO, 2018) e, a partir da experiência sensível do corpo com a plasticidade do mundo, abre-se possibilidade para que o sujeito se inscreva no curso das coisas “suprimindo molduras estabelecidas por conhecimentos prévios” (FARIA; RICHTER, 2009, p. 105). Inscrever-se no curso das coisas é, desse modo, apropriar-se. E apropriar-se é, segundo Lefebvre (2001), a possibilidade de transformar – a base para o Direito à Cidade, concebido pelo autor. Estes lugares se configuram não como espaço neutro, mas lugar de representações e pertencimentos de pessoas. Lugares de registros que documentam e fazem falar aqueles que isolados não podem manifestar-se. É o lugar do ausente em que há a presença nestes tempos de pandemia. Presenças do inaudito, não do corpo físico, mas expressam compreensões de pessoas ou grupos de um determinado tempo, deste tempo pandêmico. Resta-nos rastreá-los. Conhecê-los implica travar diálogo com a cidade dos ausentes-presentes pelas mãos de artistas urbanos e, por meio de suas obras, compreender as transformações da cidade (ALMEIDA, 2013) e encontrar a memória, a história e a transformação desse tempo:

Cabe à força social capaz de realizar a sociedade urbana tornar efetiva e eficaz a unidade (a “síntese”) da arte, da técnica, do conhecimento. Conquanto que a ciência da cidade, a arte e a história da arte entrem na meditação sobre o urbano, que quer tornar eficaz as imagens que o anunciam. (LEFEBVRE, 2001, p. 116).



Fonte: Instagram²¹⁷.

²¹⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/projetemos/>. Acesso em: 03 jan. 2021.

Referências

- ALMEIDA, Renato Souza de. Juventude, direito à cidade e cidadania cultural na periferia de São Paulo. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 56, p. 151-172, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i56p151-172>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- ALTAMIRANO, Micaela; PEREIRA, Raquel de Padua. Escola e direito à cidade: experiências educadoras na metrópole de São Paulo. *In: CONGRESO DE ESTUDIOS DE LA CIUDAD*. 2017. *Memorias...* 2017. Cuenca, p. 04-13.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2016.
- BRASIL. *Lei N° 9.605*, de 12 de fevereiro de 1998. Brasília, DF: [s. n.], 1998.
- BRASIL. *Lei N° 12.408*, de 25 de maio de 2011. Brasília, DF: [s. n.], 2011.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CARLOS, Ana Fani. *O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade*. São Paulo: Edusp, 2007.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- DANNER, Fernando. O sentido da biopolítica em Michel Foucault. *Revista Estudos Filosóficos*, n. 4, p. 143-157, 2010.
- DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- FARIA, Ana Lúcia G. de; RICHTER, Sandra R. S. *Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte?*. Bologna: Pendragon, 2009.
- FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Pro-Posições*, v. 15, n. 1 p. 43, jan./abr. 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GRAGNANI, Juliana. Porque o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo. *BBC*, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- HARVEY, David. *Cidades Rebeldes: Do direito à cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- HELLER, Barbara; PERAZZO, Priscila. Lembrar para esquecer: diários e memórias do Holocausto. *Contracampo*, v. 35, n. 01, p. 106-124, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/contracampo.v35i1.900>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- LASSALA, Gustavo. *Pichação não é pixação: uma introdução à análise de expressões gráficas urbanas*. São Paulo: Altamira, 2017.

LATOURE, Bruno. *Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise*. São Paulo: N-1, 2020.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. *Ilha*, v. 13, n. 1, jan./jun. 2012.

MUNIZ, Bianca; FONSECA, Bruno, PINA, Rute. Em duas semanas, número de negros mortos por coronavírus é cinco vezes maior no Brasil. *Apublica*, 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/em-duas-semanas-numero-de-negros-mortos-por-coronavirus-e-cinco-vezes-maior-no-brasil/#Link1>. Acesso em: 03 jan. 2021.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. As marcas da cidade: a dinâmica da pixação em São Paulo. *Lua Nova*, n. 79, p.143-162, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452010000100007>. Acesso em: 03 jan. 2021.

RANCIERE, Jacques. *Uma boa oportunidade?* São Paulo: N-1, 2020.

SOARES, Thiago Nunes. *Gritam os muros: pichações e Ditadura Civil-Militar no Brasil*. Curitiba: Appris, 2018.

VALVERDE, Rodrigo Ramos Hospodar Felipe. Os limites da inversão: a heterotopia do Beco do Batman, São Paulo. *Boletim Goiano de Geografia*, v. 37, n. 2, p. 223-244, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/bgg.v37i2.49153>. Acesso em: 03 jan. 2021.

VEJA, São Paulo, ed. 2687, v. 53, n. 21, 20 maio 2020.

VIÑAS, Diego; DURAN, Pedro; CARVALHO, Júlia. Morrem 40% mais negros que brancos por coronavírus no Brasil. *CNN Brasil*, 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/06/05/negros-morrem-40-mais-que-brancos-por-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 03 jan. 2021.

ZUKIN, Sharon. Paisagens urbanas pós-modernas: mapeando cultura e poder. In: ARANTES, Antonio A. (org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000. p. 80-115.

* **Beatriz Bitu Boss** é Graduada em Design Gráfico pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo e graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GRAFITE E PANDEMIA NO OLHO DA RUA

*Carolina Teixeira – ITZÁ**

São Paulo, 20 de julho de 2020, 15h17 da tarde: chove

A maneira como o grafite incide no espaço urbano, sendo um espaço de aprendizado e uma linguagem estratégica para apreender suas dinâmicas, será discutida nas próximas páginas, transitando por meio das corporalidades, das segregações territoriais e, notadamente, dentro da escola. Trago a reflexão para a forma como a instituição escolar situa-se diante do campo das intervenções urbanas, compreendendo sua história e formas complexas de transmitir conhecimentos. A aliança com a cultura dominante ou o fortalecimento de movimentos de resistência e criação tem sido, desde o nascimento do grafite, uma disputa viva. Em tempos de pandemia, em que as segregações sociais vêm à tona com força, o grafite também é atravessado pela forma como a sociedade reage ao contexto que se impõe. Mais do que isso, o grafite, com seus dispositivos, torna-se um campo de fertilização da mirada para a atualidade e interfere na forma como nos engajamos em relação aos conflitos que devemos atravessar: é uma perspectiva – ou um olho – experiente e sempre apontada para a rua.

Grafite e pandemia no olho da rua

O grafite, que a tantos incomoda ou surpreende, pode ser navalha, alecrim cheiroso ou pergunta acesa. No entanto, por meio da sua perspectiva e pela forma como tem construído territórios nas ruas, também é eminentemente um espaço de aprender. Assim, transmite uma maneira de conhecer o espaço urbano que nasce na sola do pé, revelando as camadas mais profundas que o estruturam e as dinâmicas complexas que o movimentam. Nesse percurso, vai mastigando o que encontra pela frente, criando corpos, imaginários e a própria cidade. Toda criança que vive rodeada de grafites aprende, pelo olhar, uma forma de ocupar o lugar onde cresce e a estética nascida de um corpo em fuga e anunciação²¹⁸, que pensa estrategicamente e semioticamente a inserção das imagens. Um risco no alto de um prédio pergunta a quem passa sobre estratégias, sobre as escalas do corpo humano e dos prédios, pergunta sobre o vigilante

²¹⁸ Ao narrar as estratégias e cosmologias dos quilombos brasileiros, Beatriz do Nascimento propõe o entendimento da continuidade histórica dos povos descendentes de bantus e as formações das periferias contemporâneas. As pessoas em fuga estariam, ao mesmo tempo, fundando e anunciando novos territórios físicos e subjetivos. Para saber mais consultar: Ôrí. Direção: Raquel Gerber. Produção: Ignácio Gerber. São Paulo: 1989, vídeo.

noturno, a câmera de segurança, a polícia... Ao mesmo tempo, também grita tipografias e referências populares, ancestrais, comunitárias, futurísticas. O grafite se instaura no cotidiano, e os trajetos corriqueiros são seus melhores amigos: a viela onde passo para ir à escola, na frente do mercado, tomando todo o terreno baldio, engolindo a obra interdita, atrás do banco do ônibus, no viaduto e na escola. O grafite vai comendo pelas beiradas a escola, tomando primeiro as carteiras, depois corre na régua em cima da lousa (espia a estratégia certa aqui, onde o giz da professora aponta, mais em cima um pouquinho: pronto, roubei a atenção para minha TAG²¹⁹), na quadra onde fica a cesta de basquete, nas escadas (entre cada degrau), nos vidros de fora, nos muros de dentro.

Quando eu era criança, saltando para a adolescência, comecei a fazer pixação, que aprendi ao observar as pessoas mais velhas e tomando coragem unindo-me a outras três amigas da minha idade. Aprendizado e encorajamento, veja só, fatores fundantes da criação. Nosso lugar preferido, inicialmente, para fazer nossas inscrições era a escola, onde tinham remetente definido: nossas amigas e amigos do bairro, que estudavam à noite nas turmas do supletivo. O pátio e as carteiras eram um enxame de palavras e símbolos, um alfabeto que construímos um dia após o outro e que podíamos ler apesar dos códigos, interditados aos que não faziam gana de se aproximar e adentrar esse universo. Depois a gente foi tomando as ruas, de golada. Mas a relação com a escola já tinha ficado tensa, muito tensa. Para a diretoria e as professoras, o que fazíamos (não apenas eu e minhas amigas, mas uma parte considerável de alunas e alunos) era uma espécie de sujeira que precisaria EVOLUIR muito para se tornar um grafite BONITO “como o do Kobra, por exemplo”. Vou repetir essa última frase, pois de tanta repetição ela poderia ser transformada em monumento da cultura dominante, que asfixia expressões vivas e pedagogias não formais, inserindo-se como ideologia dentro das práticas escolares.

A escola, assim como o grafite, é um lugar de transmissão da memória e de conhecimentos fundamentais, produzindo sistematicamente pedagogias e diálogos com o mundo, que atravessam as crianças e os adolescentes. A escola não é um laboratório, protegido sob condições ideais de pressão e temperatura – tampouco o grafite. Esses campos se interpenetram na mesma medida em que os contextos se impõem dentro da sala de aula a todo momento. Não existem formas de fugir do grafite dentro da escola, pois o grafite comeu a cidade. Nesse sentido, é importante que enquanto espaço de aprendizado, a escola entenda onde se situa ao romper ou reproduzir a lógica vertical das inscrições urbanas.

²¹⁹ TAG é a assinatura da grafiteira ou grafiteiro.

Assim como toda linguagem, o que convencionamos conhecer como o campo do grafite (e da pixação também, no Brasil) tem um processo histórico que nos desvela suas entranhas aos poucos. Mas é preciso um estado de atenção persistente, e a remoção de camadas e camadas de preconceitos ou desvios de narrativas, que a grande mídia, os representantes do sistema da arte e das curadorias caras-pálidas, ou que as empresas e corporações aliadas ao poder público inserem a todo momento como versões domesticadas da cultura de rua. Esse não é um fenômeno recente, e a disputa em torno da noção de grafite existe desde sua origem.

Jaime Jamírez, mais conhecido como MICO²²⁰ (Mi Colômbia), ainda jovem, imigrou de Barranquilla para Nova York com sua família, para buscar formas de sobrevivência – assim como muitas pessoas de *Abya Yala*. Junto a outras pessoas habitantes dos guetos, iniciou nos anos setenta a prática de pintar ilegalmente por ruas e trens, do subúrbio ao centro, realizando em seus trajetos inscrições que eram uma verdadeira explosão de cores e nomes, o que acabou por chamar a atenção dos jornais locais. MICO, que foi fundador do grupo “*Salvages*”, conta que quem cunhou a expressão *graffiti*, para se referir à nascente forma de expressão da juventude suburbana, foi o periódico *The New York Times*. Nesse sentido, aponta a sutileza depreciativa do termo criado pelos jornalistas, que ao se referir à palavra italiana *grafitto* (cujo significado é “escrita feita com carvão”) faz uma alusão à suposta rusticidade da sua estética. Fazendo uma crítica à nomeação imposta de fora para dentro – e que acabou se estabelecendo como paradigma – MICO conta que as pessoas que faziam as inscrições nessa época se autodenominavam escritoras e escritores urbanos (*writers* ou *graffiti writers*), uma alusão direta à sua gênese tipográfica. Ser grafiteira era, inicialmente, colocar-se em campo por meio da palavra, da invenção de tipos e siglas em estilos variados, como o *bomb*, o *throw-up*, o *wild style*. Por isso, quem desconhece a trajetória do grafite talvez pense que exista uma escala evolutiva, em que as imagens figurativas e decorativas, palatáveis e adocicadas do que poderíamos chamar de *graffiti gourmet* sejam o ápice desejável. Mas um olhar mais profundo para a diversidade de estilos, suas histórias complexas e estratégias desarma o olhar mais anestesiado. Para MICO, o termo *graffiti* trazia em seu bojo uma carga racista, ao denominar as expressões populares das pessoas descendentes de negros, indígenas de *Abya Yala* (comumente referidas como latinas), ou demais grupos marginalizados.

O grafite tem a potência de revelar as relações sociais onde é inserido. Quando um mural é bombardeado na rua, deixa vestígios no imaginário e abre brechas para uma forma de

²²⁰ Material disponível integralmente em: <https://www.youtube.com/user/rowindj911?fbclid=IwAR2u3ZnR6MxHKHIZNOALqtFdq-kDIOK1b11IkcWyoHBjzZyEiCE-I0lpIg>. Acesso em: 20 fev. 2020.

apreender a cidade. Desde seu nascimento, vive as contradições inerentes ao mundo, e de todas as coisas que nele habitam. Assim, pode seguir os contornos verticalizados e segregados do fluxo do capital, ou ir contra e apesar dele. Atualmente, cristalizou-se uma forma de fazer grafite que é financiada por curadorias empreendidas pelos gestores de grandes empresas, aliados muitas vezes ao poder público e que se utilizam de uma narrativa pautada nos termos do sistema da arte. Os efeitos dessa lógica de “organizar” o grafite é retirar suas características insurgentes para dar lugar a grandes e lucrativos projetos publicitários, na fixação de galerias a céu aberto ou na pintura de empenas gigantescas a tempo recorde pelos artistas – formas bastante discutíveis, do ponto de vista trabalhista. Nesse mecanismo, onde o grafite se organiza obedecendo e reproduzindo o desenho do capital, tudo é legalizado: desde que não ultrapasse a risca estabelecida pelos seus gestores, inclusive do ponto de vista estético. Poucas pessoas são escolhidas para compor esse cenário, que se torna um caldeirão competitivo e que reproduz as injustiças sociais. Como falar em autonomia artística e política nesse contexto?

A consequência mais grave, nesse processo, é a cisão criada dentro do próprio movimento do grafite, na qual de um lado estão os e as artistas absorvidas pelo sistema hegemônico, e que muitas vezes têm seus murais gigantescos ironicamente protegidos pela polícia, e as pessoas que fazem o grafite insurgente – muitas vezes ilegal – que remexe as escalas do espaço urbano, atravessando fronteiras e linguagens. Essas pessoas, cuja estética é principalmente ligada à tipografia ou a imagens com viés político, são cerceadas pelo mesmo projeto necropolítico²²¹ que estruturam as camadas marginalizadas da população – lugar de onde saíram, na maior parte das vezes. Pode-se notar que a perspectiva colonialista também se perpetua por meio do grafite.

É nesse sentido que é muito importante que brotem cada vez mais iniciativas pedagógicas que aprofundem o olhar para a história e gênese da cultura popular e do *hip hop*, que descendem principalmente de povos negros e índios, imigrantes, que moram nas periferias urbanas. Apesar de se utilizar de mecanismos da arte, o grafite e a pixação não se limitam a ela: possuem uma dimensão comunitária, territorial, estética, lúdica, ancestral, política e, principalmente, estratégica, que extrapola o quintal da arte. Fazer grafite é uma estratégia de intervir nos corpos e nos territórios saltando através das escalas impostas, e a tinta é seu vestígio final – a ponta do *iceberg*. Por ser uma estratégia na qual a todo momento eu me situo em relação ao contexto em que me encontro, o grafite possibilita que a um só tempo eu possa inserir uma

²²¹ Noção desenvolvida por Achille Mbembe, diz respeito ao exercício da soberania na sociedade contemporânea e suas origens na violência colonial. A expressão máxima da soberania residiria, notadamente, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Para um aprofundamento, ver: MBEMBE, Achille. *Arte & Ensaios*, n. 32, p. 123-151, 2016.

pixação de denúncia em um prédio central da cidade ilegalmente; ou faça um encontro na viela do meu bairro, pintando as casas das moradoras e ensinando a molecada a mexer na tinta. Essa forma viva de se situar constantemente, de estar atenta, é fruto de um aprendizado que recebemos entre as próprias pessoas do movimento, na maioria das vezes por meio de pedagogias não formais, mas não menos importantes. A rua é uma escola. Quando proponho um processo pedagógico por meio do grafite, pergunto-me de que maneira têm se transmitido suas formas de conhecer. O que ensinam as mulheres grafiteiras? As pessoas de quebrada? Que tipos de teias comunitárias, que territórios estou criando? Onde estão as crianças nesse fluxo?

É de fundamental importância ouvir e sustentar a maneira como as grafiteiras têm buscado abrir espaços dentro da linguagem, que surge também permeada pelas contradições e desigualdades do patriarcado, em grandes disputas masculinas de conquistas territoriais, invisibilizando as mulheres e seus conhecimentos. Assim, tem crescido a reflexão em torno da forma como os encontros, eventos e lugares onde se produzem os grafites são excludentes à maternidade e às crianças. Muitas mulheres e educadoras têm feito a pergunta: Como eu me afeto pela presença de uma criança e produzo um espaço para o grafite acontecer onde ela tenha voz, segurança e acolhimento? Responder a essa pergunta é produzir um campo para o grafite acontecer que devolve sua dimensão viva e lúdica, fora da lógica verticalizada que tem se tornado o parâmetro do regime de visibilidades hegemônico.

Como uma cultura urbana que caminha pela cidade, o grafite e a pixação transitam onde ninguém mais entra. Mais do que isso, as inscrições urbanas se sustentam na realidade, e essa é implacável. A resposta das ruas não faz curvas, responde prontamente ao tempo em que vive. Fazer grafite é ser extremamente responsável pelo tempo histórico e pela interação que estabelecemos com as pessoas passantes. Por isso, posso ter um grafite que permanece décadas em um muro... ou este ser apagado prontamente.

Nesse momento, ano de 2020 sob o sol e o fogo de 1000 graus centígrados, vivemos uma pandemia. No Brasil, o que parecia ser um novo vírus longínquo chegou e se adaptou às nossas condições sociais, marcada por profundas desigualdades. Em um primeiro momento, as drásticas medidas adotadas por países europeus e asiáticos pareciam risíveis, e tivemos de nos contentar com uma enxurrada de *fake news*, mil mortes ao dia e uma política que se limitou à redução de danos. Assim, no meio do pandemônio, onde ainda existem muitas pessoas que precisam estar nas ruas para trabalhar, que precisam resolver problemas ou não têm lugar seguro para dormir, o grafite atua como um instrumento de informação importante, ao dar *corpo* a vozes que precisam se multiplicar. Seja após o assassinato de George Floyd, ou na favela do

Paraisópolis, os pedidos de proteção ou denúncia do governo genocida vão aparecendo nos muros, assim como personagens de máscara e punhos cerrados infestam como vírus a cidade trazendo voz para o imaginário político. Este permanece através dos tempos, até mesmo quando desligamos a televisão.

No entanto, sendo a rua e o espaço público os lugares onde o grafite entra em campo com suas estratégias, é importante demarcar que esse lugar é insubstituível. Mesmo tendo crescido o uso das ferramentas usadas pelas grafiteiras e grafiteiros para espalhar seus trabalhos por meio da internet na pandemia, o grafite não se realiza virtualmente. É no corpo presente, na tinta no muro que acontece seu desígnio. O estado de confinamento para o grafite é um luto, e não há reparação ou alternativas para essa situação. Isso significa que, caso exista a possibilidade de os instrumentos de controle e distanciamento, que estão sendo desenvolvidos em escala mundial, permanecerem e se cristalizarem, para além da situação de emergência da pandemia, nós teremos o grafite como um dos campos essenciais de revide. Aquelas e aqueles que conhecem os meandros do território podem ajudar a inventar saídas para que não se dê nenhum passo atrás, para que não se desista da rua como campo criativo. De que forma poderíamos nos acostumar a estar isoladas?

Por tudo isso, o grafite permanece sendo o lugar da desconfiança, um lugar saudável e inalienável, onde o desejo que move é voltar a ocupar as ruas. Nós, mulheres no grafite, temos nos deparado com esse luto, de não poder mais pintar durante a pandemia, mas, mais ainda, temos enfrentado as consequências da precarização – ou uberização – do trabalho artístico. Principalmente as grafiteiras que vêm de contextos periféricos e que, portanto, não se inseriram nas meritocráticas seleções do grafite hegemônico e comercial, temos sentido na pele os recursos minguarem. Do dia para a noite, as consequências da falta de políticas públicas para o grafite, construídas de forma capilarizada e que não se pautam verticalmente por critérios de visibilidade e *status*, mostraram a face da desigualdade entre as trabalhadoras da arte. Criaram-se “vaquinhas” e formas de doação, formas precárias e paliativas de distribuir a renda momentaneamente. Mas a crise e o problema permanecem, pois, todas as soluções ainda são frágeis diante da imensidão do problema, que dá sinais expressivos de que vai perdurar ainda um bom tempo em forma de recessão. Nesse momento, espero que possa estar nascendo uma consciência mais ampla para a compreensão da dimensão trabalhista e coletiva da nossa condição. Esgotaram-se as soluções individuais e permeadas pela mística do empreendedorismo que têm pautado uma geração de artistas, dependentes de editais e migalhas de empresas privadas.

Mesmo andando sob uma frigideira quente todos os dias nesse contexto, segurando as pontas do cuidado da casa, do sustento da família e da comunidade, nós mulheres grafiteiras temos tido a sabedoria de não acreditar na falácia de que a arte detém o monopólio da criatividade. Assim, visceralmente inventivas, temos nos desdobrado, nascido e morrido todos os dias em alianças novas e fissuras no tempo para costurar, cerzir e bordar, como sempre fizeram nossas ancestrais, o mundo em que vivemos. Mesmo tendo perdido o espaço como trabalhadoras da arte, falidas e desempregadas pelo sistema, temos pulado de casa em casa socorrendo irmãs que sofrem violência doméstica, riscando fanzines e manuais de autocuidado, distribuindo cestas com alimentos, máscaras de proteção costuradas por nossas mãos, sabonetes feitos com ervas que plantamos em nossos quintais. Talvez digam que, do ponto de vista da arte, estamos falidas, sim, quem sabe? Quem quer o velho mundo de volta? Talvez nesse ponto de inflexão da vida estejamos íntegras (talvez?), pois ao cuidar do nosso território cuidamos de nós mesmas. Mesmo sujeitas a riscos, vírus, rabiscando relatórios de doações e enfrentando governos.

Continuamos desenhando e anunciando nosso território com presença acesa.

Devagar também é pressa

As reflexões acima surgiram da urgência e do silêncio, da profunda solidão e da organização comunitária e feminista. Coloquei a data de sua escrita na introdução, pois quando o tempo passar, saberemos enxergar melhor o contexto de pandemia que agora se impõe. As mudanças no noticiário e nos ciclos internos se transformam com uma velocidade assustadora. Talvez, tudo o que tenha escrito aqui tenha ganhado novos rumos. A importância que o registro seja feito talvez nos dê entendimento para caminhar para outras construções de mundo. Assim, a busca que resultou nesse punhado de palavras foi entender, sob o ponto de vista de uma mulher grafiteira, o seu território, o bairro onde vive (Jardim Catanduva, Campo Limpo – ZS), as coletivas de mulheres malokêras se movimentando... através e seguindo o rastro do grafite. O que a linguagem em questão, que brota da relação com a rua, pode nos revelar, sobre a relação entre a cidade e a pandemia que se estabelece, também pode compor uma reação ao contexto ardido que vivemos. Que saibamos ouvir as relações que se tecem nos interstícios e os conhecimentos insurgentes que o grafite carrega diante da verticalização dos territórios.

* **Carolina Tiemi T. Teixeira, ou ITZÁ** é grafiteira formada pela rua e pelos movimentos culturais periféricos. Realiza rodas e ações de intervenção urbana coletivas com mulheres e dissidentes de gênero, discutindo pertencimento, corpo-território, pautada no desenvolvimento

de uma pedagogia feminista por meio da residência artística autônoma *Útero Urbe*. Também é bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: paracarolzinha@gmail.com

PARTE 3
ENTRIMAGENS

Marcia Gobbi. caneta preta sobre papel.



Marcia Gobbi, caneta preta sobre papel



Juliana Diamante Pito e Marina Diamante Pito, caneta hidrocor, giz de cera sobre colagem



Livia Freitas



Sonia Bischain



Marcia Cordeiro e Coletivo Zona Noroeste





Mulheres do GAU, Grupo de Agricultura Urbana



Coletivo Parque da Resistência



Sheyla Melo, Juntas na Luta



Janaina Maudonnet



Célia Regina Batista Serrão, Renata Cristina Dias Oliveira



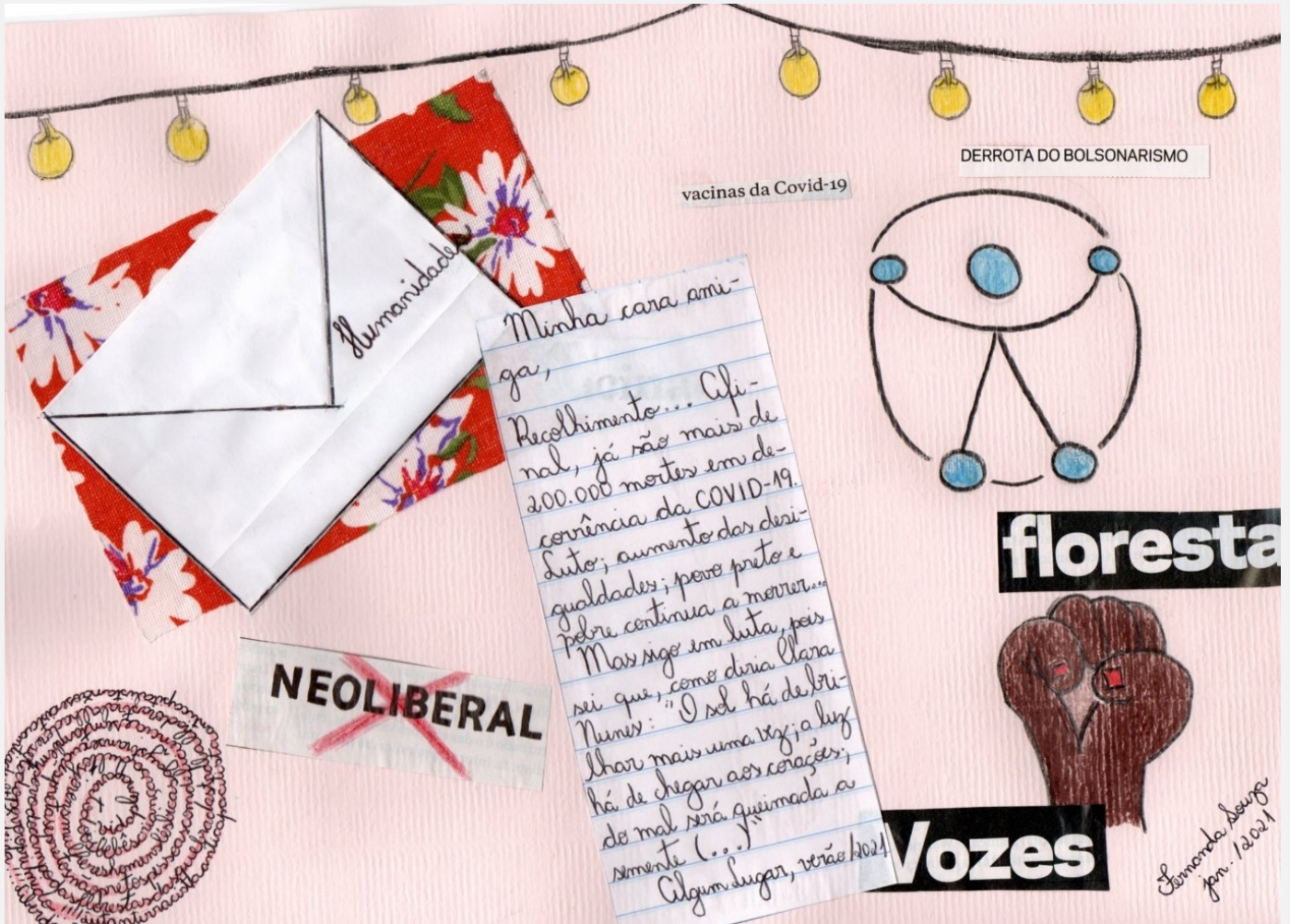
Gabriela Tebet, Alex Menezes Matsuyama, Cintia De Paula Borges Menezes, Heloísa A. Matos Lins



Marina Rebeca e sua filha Clarice e Rosamaria com seu filho Bento



Karina Siqueira



Fernanda Souza

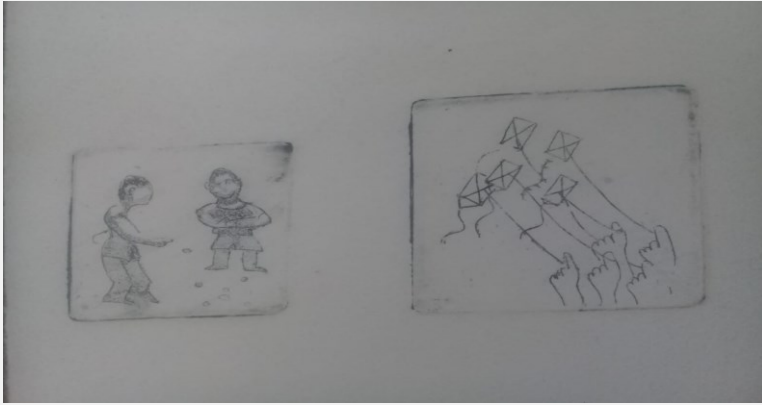
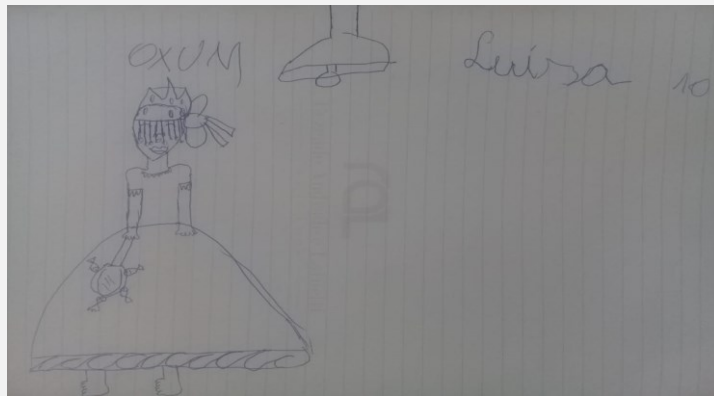


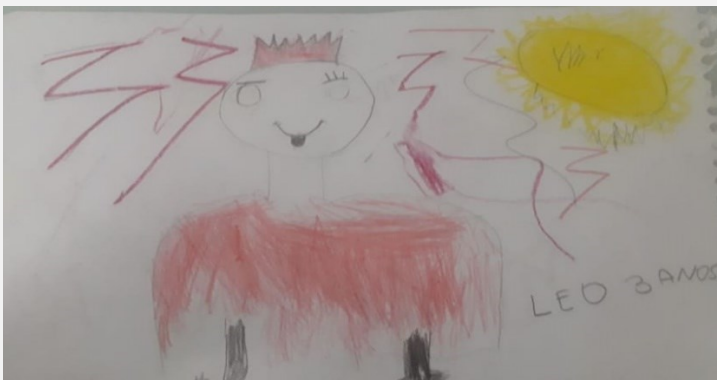
IMAGEM 1: Eneida Sanches “coisas de terreiro” timbre em papel das esculturas em metal



Orixá Ossaim por Lorena de Ossaim



Orixá Oxum por Luísa de Oxalá



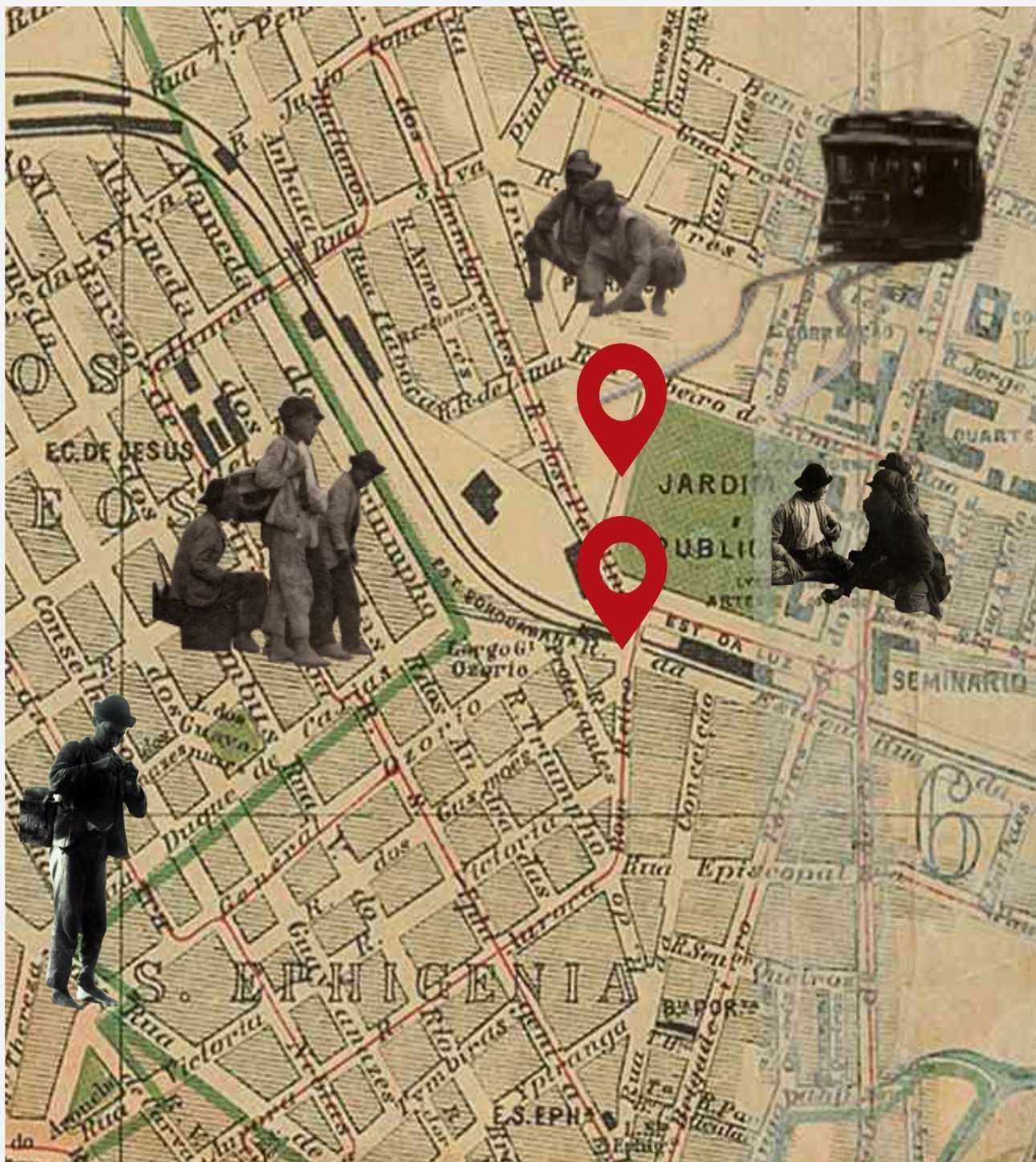
Orixá Iansã por Leonardo de Ogum



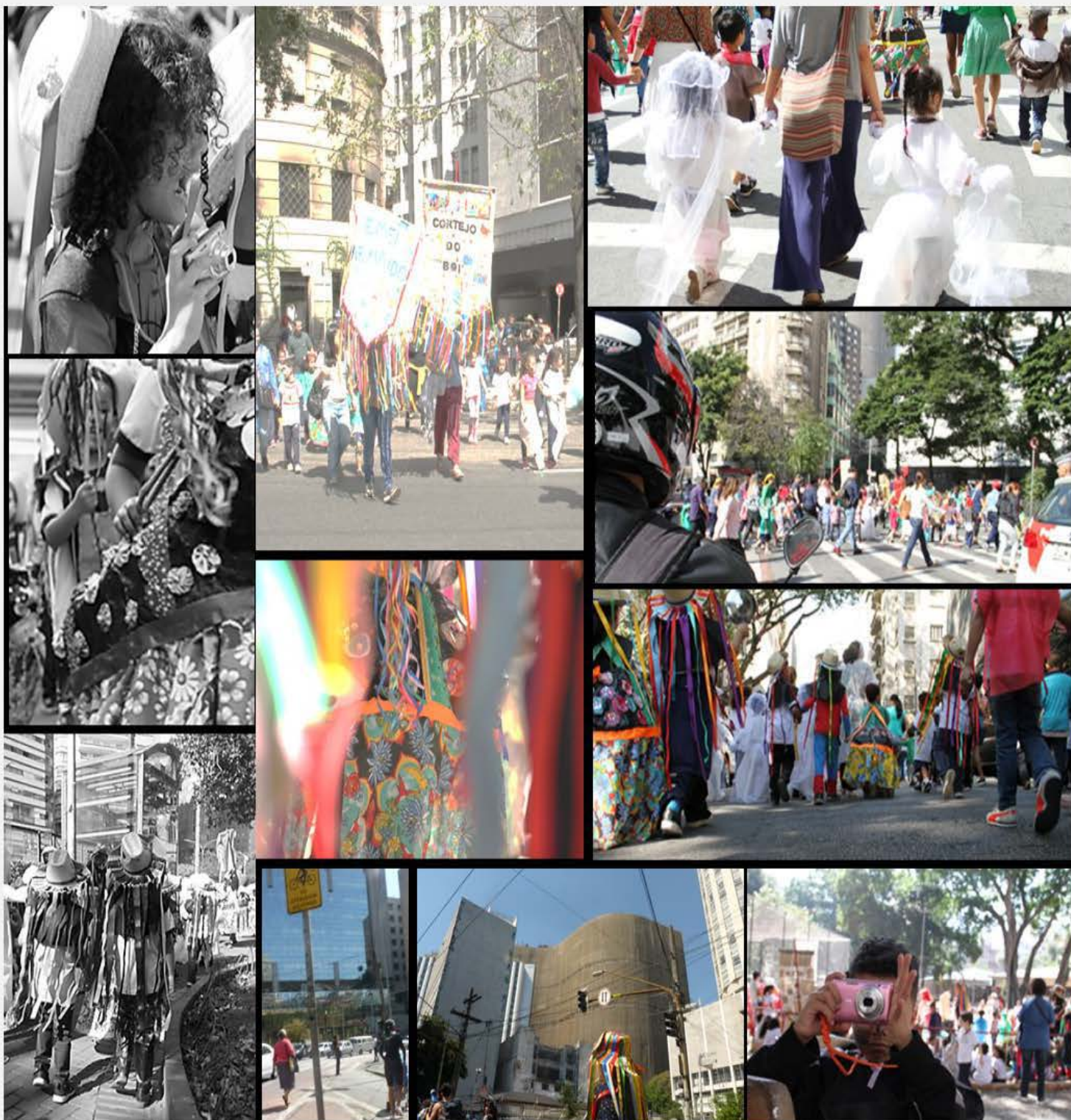
Orixá Xango, por Arthur de Xango



Lilith Neiman



Maria Cristina Stello Leite



Cortejos na cidade, 2020. Foto-ensaio composto por fotografias criadas por Dilma Angela, Michele Marques, Pietro

epoim...
tam toda uma geray...
is degradantes para o gênero...
o devolver-lhes o direito de serem crianças...
o construir uma sociedade voltada para o homem...
oderosos.

BRASIL



3 anos:
rá ninguém que
á preso.
minha escola é legal,
nada desses assuntos.
overno não ajuda o povo
seus amigos
ontra isso".

anos:
o mundo na
Mas ninguém entende o
olítico.
que eu gostaria muito
os meus amigos
pai.
cho que ele vai sair.
vir uma barra pesada
hora de ele sair
r melhor".

DÓI GOSTAR DOS OUTROS

Oi, vocês todos
Boa tarde para todos,
E um viva para todos:
Uns versos vou escrever.
Vou começar... atenção
Dói no peito chorar,
Dói nós chorar,
Dói os seus olhos chorarem.
Dói nós viver.
Dói os outros chorarem
Dói a natureza chorar,
Dói gostar dos outros,
Dói cair uma pedra no seu pé.
Dói falar tchau, amigos.

(Janaina fez esta poesia em 1974 quando tinha 7 anos e estava começando a ler e escrever. Era uma manhã de sábado. Aos sábados à tarde, ela e a mãe iam visitar o pai, que estava preso no presídio Romão Gomes, de presos políticos).

Companheiro
Fique em paz

Percorremos um
timos 14 anos.
Tudo nos foi tirado
a estabilidade no
o direito de nos as
e conquistar noss
um salário justo,
a posse da terra,
moradias, saúde e
Nada nos foi poup
Sugaram nosso su
derramaram noss
nos acucaram, nos
torturaram.
Para que eles repr
falar em nome do
silêncio.
Mas vamos nos liv
primeiros sons, m
escapam de noss
Queremo-nos livre
próprio nome.
Para exigir nossos
Para nos unirmos
acabar com a opre

ANISTIA

15-8-77

CENSURA
DEVIDA
16/08/1977
~~ENTRADA~~

Paimbu, esse tem recebido minhas car-
tas? Um recado para esses homens: deixem
passar minha carta!

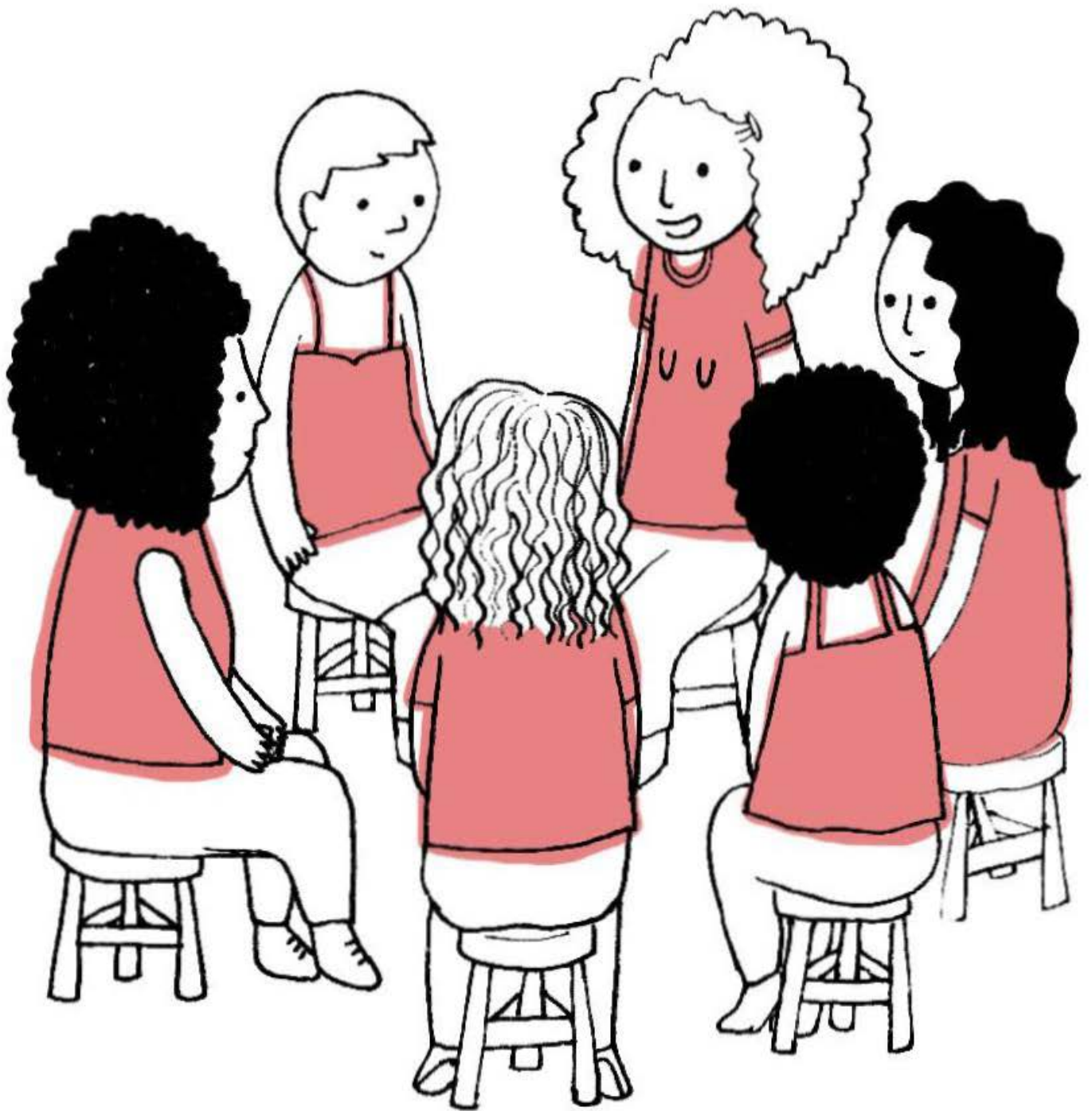
Esta carta foi escrita por uma criança, Julietinha, para o pai que estava na prisão. Como ela, há milhares de crianças filhas de famílias perseguidas pelo regime. Algumas foram até presas, outras viram os pais serem submetidos a torturas. Por isso a maioria delas é triste.

Os depoimentos, as poesias e os desenhos desta página são dessas crianças. E representam toda uma geração que nasceu e está crescendo diante de acontecimentos

Amelinha Teles - fotos de jornais (acervo pessoal)



Julia Audi Feigenblatt



Helena Zenic, SOF (Sempre Viva Organização Feminista)



Ana Carolina Chaves Mendonça, Rosa Silvia Lopes Chaves e Cleide Marina Orlando



Maria Elis, Nanci Helena Rebouças e Ana Cristina Leal Ribeiro



Pedro Mielniczy da Silva Fontoura, Lucimar Rosa Dias e Nanci Helena Rebouças Franco.



HORRIM NORE

MARGARINA BARROSA



Cristiana Engelmann Pagú, autora desta composição fotográfica (foi mãe de uma das crianças da EMEI Gabriel Prestes. Essa produção foi feita como marca ao longo da luta pela permanência desta escola pública, ex Parque Infantil, no terreno por ela ocupado e em disputa na Rua Consolação, São Paulo. A escolha desta imagem se dá como levante para que todas as escolas sejam públicas, alegres e importantes para as crianças)

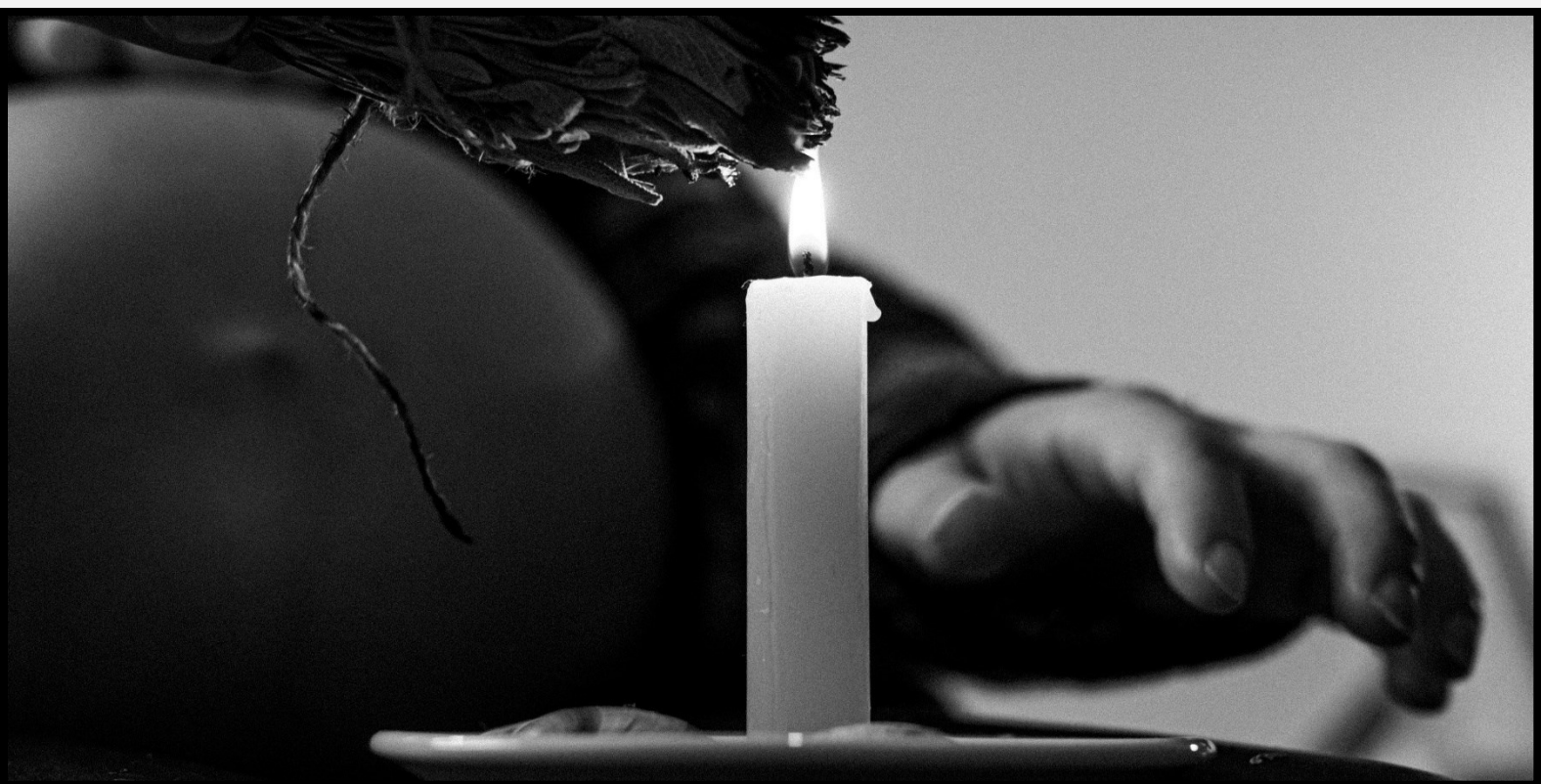


Luana Copini



Nádia M. Caetano

Nádia Massagardi Caetano



Silvia Di Eusanio



Priscila Silva Oliveira



Luta Popular

Episódio 8 - Unidas como uma rocha!

há 5 meses



7:46



MULHERES



DA ESPERANÇA

Fabírcia Carla Viviani e Irene Maestro Sarrión dos Santos Guimarães



Beatriz Bitu Boss



Carolina Teixeira – ITZÁ