



Infâncias: política, cidadania e direitos no Brasil e na Itália

Flávio Santiago

Lisandra Ogg Gomes

Maria Aparecida A. Correia

Orgs.

INFÂNCIAS:
política, cidadania e direitos
no Brasil e na Itália

Universidade Federal de Juiz de Fora
Reitor: Girlene Alves da Silva
Vice-reitora: Telmo Ronzani

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Reitora: Gulnar Azevedo e Silva
Vice-reitor: Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

Universidade Federal de Rondônia
Reitora: Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Vice-reitora: Viviane Barrozo da Silva

Esta obra contou com leitores críticos e revisão por pares.

**Flávio Santiago
Lisandra Ogg Gomes
Maria Aparecida Antero Correia
(Organizadores)**

**INFÂNCIAS:
política, cidadania e direitos
no Brasil e na Itália**

Copyright © Autoras e autores

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

Flávio Santiago; Lisandra Ogg Gomes; Maria Aparecida Antero Correia [Orgs.]

Infâncias: política, cidadania e direitos no Brasil e na Itália. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 392p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1047-6 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526510476

1. Infância. 2. Educação. 3. Cidadania. 4. Direito à Educação. 5. Brasil. 6. Itália. 7. Diversidade. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Flávio Santiago	
Lisandra Ogg Gomes	
Maria Aparecida Antero Correia	
	13
PREFÁCIO	
Catarina Moro	
	17
1. A MENINA ARGILA – O MENINO BARRO: ORFANDADES ESPACIAIS EM SER E ESTAR NAS GEOGRAFIAS DO EXISTIR DE BEBÊS E CRIANÇAS	
Jader Janer Moreira Lopes	
Sara Rodrigues Vieira de Paula	
	39
2. FAZER A VIDA FLORESCER: A QUALIDADE DO CUIDADO EDUCATIVO	
Giuseppina Messetti	
	67
3. AS AVÓS: CUIDADOS DESDE AS MARGENS DO ESTADO E AS INSUBMISSÕES COTIDIANAS	
Marcia Aparecida Gobbi	
Cleriston Izidro dos Anjos	
	85
4. ENTRE A VIRILIDADE E A VIOLÊNCIA: PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A MASCULINIDADE	
Giuseppe Burgio	
	105
5. INFÂNCIA, INTERCULTURA E INTERCLASSE NOS SERVIÇOS EDUCATIVOS	
Agnese Infantino	
Laura Moretti	

6. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: “VAMOS LÁ FAZER O QUE SERÁ”	125
Míghian Danae Ferreira Nunes Geisa das Neves Giraldez	
7. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS	161
Fabiana de Oliveira	
8. PERSPECTIVAS TRANSNACIONAIS DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E NA EDUCAÇÃO INFANTIL	185
Tatiane Cosentino Rodrigues Silvana Barreto Oriente Ayodele Floriano Silva	
9. PARTICIPAÇÃO E CULTURA DA INFÂNCIA NA FAVELA DO MORRO SÃO JOÃO	209
Lisandra Ogg Gomes Jéssica Carvalho Miranda de Azevedo	
10. UM OLHAR PLURAL SOBRE AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E AS AMAZÔNIAS	229
Maria Aparecida Antero Correia	
11. IMIGRAÇÃO: CRIANÇAS E ADOLESCENTES NÃO ACOMPANHADOS	249
Paolo Iafrate	
12. IMIGRAÇÃO E INTERCULTURA: ROMA NA VIRADA DOS ANOS 2000	293
Franco Pittau	

13. MULHERES IMIGRANTES BRASILEIRAS NA ITÁLIA: PERCEPÇÕES A RESPEITO DO ACOLHIMENTO DE SEUS FILHOS E FILHAS NAS ESCOLAS	323
Flávio Santiago Maria Luiza Posser Tonetto Sueli Salva	
14. CRIANÇAS BOLIVIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO: DESAFIOS, INTERAÇÕES E A MEDIAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	357
Claudia Panizzolo Laura Alcântara Galvão	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	381
ÍNDICE REMISSIVO	387

APRESENTAÇÃO

Flávio Santiago
Lisandra Ogg Gomes
Maria Aparecida Antero Correia

Este livro visa colocar em diálogo, diferentes contextos socioculturais educativos, não no sentido de tecer comparações ou hierarquizações, mas no sentido de construir, proficuamente, intercâmbios acadêmicos, adensando a pesquisa científica relacionada ao campo da infância. Os capítulos, desta coletânea, envolvem pesquisadores do Norte, Nordeste, Sul e Sudeste do Brasil, a exemplo das Universidades: do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Federal de Rondônia (UNIR), Federal de Juiz de Fora (UFJF), Federal de Santa Maria (UFSM), Federal de São Carlos (UFSCar), Federal de São Paulo (UNIFESP), Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Federal Fluminense (UFF), da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), de São Paulo (USP) e Federal de Alagoas (UFAL). No contexto italiano, estão envolvidas as universidades do Norte e do Sul, “Kore” di Enna, Studi di Roma “Tor Vergata”, de Verona e Milano-Bicocca, contando, ainda com a participação do Presidente Honorário do Centro Studi e Ricerche Immigrazione Dossier Statistico (IDOS).

O diálogo entre pesquisadores italianos e brasileiros e o reconhecimento de estudos e documentação dos serviços educacionais e escolares, dos dois países, constituem-se oportunidades de abertura e comparação, para a elaboração de caminhos e materiais inovadores, para a formação de estudantes e professores. Neste sentido, são aproximações potenciais para pensar o tema das diferenças, de uma forma dialética.

O intercâmbio acadêmico entre pesquisadores(as) brasileiros(as) e italianos(as), e a publicação de reflexões a respeito da materialidade presente nos serviços, direitos, legislação e

culturas para a infância, sobre legalidade e reflexões a respeito das práticas dos dois países, representam oportunidades profícuas de abertura, considerando-se pensar caminhos possíveis para a construção de novas pesquisas relacionadas ao campo da infância e das políticas públicas para as crianças.

Assumimos a necessidade de superar fraturas que fragmentam artificialmente o conhecimento sobre a infância, em segmentos rígidos e não comunicantes, pensando nisso, trazemos autores com diferentes pontos de vista epistêmicos, valorizando as diferenças teóricas, possibilitando que o leitor tenha uma visão ampliada a respeito dos contextos educativos e do pensamento relacionado à infância tanto no Brasil, quanto na Itália.

Deste ponto de vista, acreditamos que o diálogo entre duas realidades diferentes é uma potencialidade de reflexão das nossas realidades, não em sentido meramente comparativo, mas, sobretudo, reflexivo. Ressalte-se que não se trata de uma transferência ou transposição de conhecimento da Itália para o Brasil e vice-versa, mas, de um processo no qual ambas as partes são autônomas em seus caminhos metodológicos e interpretativos, considerando seus contextos diversos de pesquisa e suas histórias específicas. O presente livro articula esse diálogo, a partir de quatorze capítulos. Em sua maioria, os textos tratam sobre as variadas experiências das infâncias e seus desdobramentos políticos e pedagógicos.

Os autores e as autoras buscam tratar da infância e das crianças de formas diversas e amplas, com atenção às questões macro e micro que as afetam. Em nosso entender, a primeira parte do livro (Lopes e Paula; Messetti; Gobbi e Anjos; Burgio), apresenta um debate a respeito de problemáticas socioculturais, como a orfandade, o cuidado e a virilidade.

Na sequência, são apresentados textos que olham para a escola de Educação Infantil, para os modos de aprender das crianças (Infantino e Moretti), e para as relações étnico-raciais (Nunes e Giraldez; Oliveira; Rodrigues, Oriente e Silva). Ainda, com um olhar atento às questões que afetam as crianças e a infância, os

textos que abordam realidades adversas (Gomes e Azevedo), e das Amazônias (Correia), nos advertem de como é complexo e rico o campo de estudos sobre infâncias.

Para finalizar, são apresentados excelentes e complexos debates sobre a imigração, intercultura e cidadania (Pittau; Iafrate; Santiago, Tonetto e Salva; e Panizzolo e Galvão).

Boa leitura!

PREFÁCIO

Catarina Moro

O encontro com o livro que está diante de vocês, de início, me possibilitou rememorar duas obras de arte imprescindíveis, as quais dialogam com os temas postos, aqui, em questão. Uma delas é a peça cinematográfica produzida pelo italiano Gianfranco Rosi, que escreveu e dirigiu o documentário *Fuocoammare*¹, lançado em 2016. A outra é o livro literário infantil (para todas as crianças de 0 a mais de cem anos), *A menina e as estrelas*², escrito pela autora brasileira, Mariana Ianelli e ilustrado pela artista iraniana, residente no Brasil, Fereshteh Najafi.



Ilustração do livro *A menina e as estrelas*, por Fereshteh Najafi.

¹ Estreou no Festival de Cinema de Berlim, sendo premiado com o Urso de Ouro. Foi selecionado como representante de seu país ao Oscar de melhor filme estrangeiro em 2017.

² Recebeu, em 2023, o selo "Altamente Recomendável" da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

O livro de Mariana Ianelli e Fereshteh Najafi nos traz um conto inspirado na história da norte-coreana Yeonmi Park, que fugiu de seu país em busca de liberdade (rascunho, s/d), no qual, a protagonista é uma criança que, em determinado momento, decide buscar um novo lugar, no qual possa cantar alto, o canto livre dos pássaros, proibido no local onde nasceu. Por sua vez, o filme de Gianfranco Rosi focaliza a crise dos refugiados da África e da Ásia e a chegada dos mesmos à Europa por Lampedusa, na Sicília, cenário e território do necessário acolhimento. A pequena ilha testemunha uma das maiores crises humanitárias no continente europeu, desde a II Guerra Mundial. Há mais de 30 anos, muitos chegam já sem vida, em barcos clandestinos, improvisados.



Foto de cena do filme *Fuocoammare*, de Gianfranco Rosi.

A arte literária e a arte cinematográfica são fazeres humanos e artefatos culturais que consagram representações do real, não necessariamente o espelham ou têm diante da realidade, a função de reportá-la, tal e qual. O cinema, mesmo documental, e a literatura estabelecem relações metafóricas com e sobre a realidade;

assentem subjetividades de quem os cria. Impactam as pessoas com a estética particular da sua linguagem e com o modo como confrontam, questionam e denunciam o real; no caso, a necessidade e direito de migrar.

Aquém da arte, vimos constatando que estamos diante de inúmeros impasses mundiais e de uma crise de humanidade, não somente humanitária. De acordo com o Relatório Mundial sobre Migração 2022, o número de migrantes internacionais, em 2020, era de 281 milhões de pessoas. (OIM, 2021). Mesmo durante a pandemia e dos limites quanto à mobilidade, o deslocamento mundial seguiu aumentando em 2020 e, até setembro de 2023, pelo menos 114 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a deixar suas casas. Destas 36,4 milhões estavam em situação de refúgio, segundo o Relatório de Tendências Semestrais da Agência da Organização das Nações Unidas para refugiados (ACNUR, 2024).

Dar destaque à questão da migração mundial e da população refugiada e apátrida, se impôs de certo modo, por ser a mais paradigmática, quando pensamos nos direitos humanos e no direito à educação das crianças e jovens, independentemente de sua nacionalidade. O livro amplia o escopo de discussão para outras questões envolvendo as infâncias, no Brasil e na Itália, ao reunir inúmeras outras temáticas que nos desafiam a refletir sobre questões urgentes: migrações, as crianças e os jovens; espacialidades e geografias de vida; o cuidado, as emoções e o que eles mobilizam; relações intergeracionais; gênero e violência; a relação infância, classe e cultura; diversidade e educação das relações étnico-raciais; as crianças e as desigualdades sociais em contextos marcadamente distintos como os territórios amazônicos e as favelas cariocas; o dispositivo italiano da interculturalidade; a educação das crianças migrantes (de 1ª ou de 2ª geração).

A obra que vocês têm diante de si, marca pelo impacto da sua pertinência na atualidade. E, sobretudo, como bússola e como estrelas, por potencializar as intenções do processo educativo como vislumbrava Milton Santos (1987, p. 126), ao asseverar que a finalidade da educação “é a de formar gente capaz de se situar

corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo.” E, também ao demarcar que

A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida (Id., Ib., p, 126).

Desejo que cada capítulo lido seja uma possibilidade de transver o mundo e de construir formas de significarmos e estarmos com as pessoas velhas, adultas, jovens e crianças de todos os lugares.

Referências

IANELLI, M. **A menina e as estrelas**. Ilustrações: Fereshteh Najafi. Curitiba: Olho de Vidro, 2022.

OIM. ONU Migração. Relatório Mundial sobre Migração da OIM mostra aumento do deslocamento global apesar dos limites de mobilidade da COVID-19. Notícias. 2021. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/relatorio-mundial-sobre-migracao-da-oim-mostra-aumento-do-deslocamento-global-apesar-dos-limites-de-mobilidade-da-covid-19>

RASCUNHO – **O Jornal de literatura do Brasil**. Mariana Ianelli mostra drama do holocausto em nova obra para crianças. Notícias. s/d. <https://rascunho.com.br/noticias/mariana-ianelli-mostra-drama-do-holocausto-em-nova-obra-para-criancas/>

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

Filmografia

FUOCOAMMARE. Direção de Gianfranco Rosi. Produção de Paolo Del Brocco e Donatella Palermo. Roteiro de Gianfranco Rosi. RAI: Itália, 2016. Brasil, 28 de abril de 2016.

**A MENINA ARGILA - O MENINO BARRO:
ORFANADES ESPACIAIS EM SER E ESTAR NAS
GEOGRAFIAS DO EXISTIR
DE BEBÊS E CRIANÇAS¹**

Jader Janer Moreira Lopes²
Sara Rodrigues Vieira de Paula³

Prelúdio

Este capítulo aborda um tipo peculiar de orfandade: a do espaço. Ele se constitui como desdobramento de um trabalho que temos nos dedicado a produzir, nesses últimos anos, sobre a perda dos espaços de vivências que envolvem tanto mulheres, homens,

¹ Este texto é um encontro. Um encontro entre duas crianças. Nós o produzimos em forma de narrativa. As referências irão contemplar e completar as reflexões e os postulados teóricos em que a história foi pautada para sua criação. Uma história que traz as muitas geografias de vidas em deslocamentos tanto no Brasil quanto no mundo. Estudos que desenvolvemos há mais de 20 anos junto ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq. O leitor pode ler de forma corrida a escritura dessas duas pessoas que, vivendo em diferentes paisagens, um dia se encontram, mas também, se for de preferência, pode ir fazendo paradas e pausas, nas notas presentes em formas de rodapé. Fica a escolha, pois, assim como nas longas rotas das migrações, há aqueles que caminham sem parar, há aqueles que param e há aqueles que nem as conseguem terminar, por motivos diversos, muitos dos quais conhecemos e sobre quem, às vezes, pouco comentamos. Nosso desejo era um texto em forma de paisagens andantes, como as que acompanham aqueles que saem de seus locais, sejam de origem ou não, e se colocam como andarilhos em um mundo rasgado por fronteiras que também rasgam vida. Fica, na escolha de cada um, o movimento a ser feito.

² Graduado em Geografia (UFJF). Doutor em Educação (UFF). Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/CNPq). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (UFJF/UFF).

³ Graduada em Pedagogia (UFJF). Doutoranda em Educação (UFJF). Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/CNPq).

bebês e crianças, envolvidos em quaisquer uma ou mais origens: guerras, conflitos, questões climáticas, situações sanitárias, circunstâncias econômicas, sociopolíticas e tantas outras. E, nessa gênese que funde conceitos em formas de substantivos e adjetivos, estão todas as extensões que arrastam a esta condição: a de ser órfão de espaço. Pautados nos estudos da Geografia da Infância e no reconhecimento de que nossas existências se constroem, também, a partir dos espaços que vivenciamos, que são sempre relações interesaciais, assumimos a espacialização de nossas biografias a partir das relações intercorpóreas, intersubjetivas, interdialogicas e interamorosas.

Inspirados no conceito de vivência (*perejivanie* em sua língua de origem, o russo) gerado, a partir dos postulados de Lev Semenovitch Vigotski, pesquisador bielorrusso, que irá tecer a Teoria Histórico-Cultural, concebemos a conjunção vocabular “vivência espacial” (em russo *prostranstvennoe perejivanie*, grafia mantida para fazer justiça à sua proveniência territorial), como base de nossas atividades e registros. Dessa forma, este texto, que fala de viver, de existir, de morrer, de avarias, de anseios, de sentimentos, de emoções e de muitas outras coisas, envolve a situação humana que nos abriga e tem, como composição, essas diferentes pessoas e suas vivências espaciais. Ele se origina em relatos e conversas, em memórias e pesquisas já tecidas, em releituras de materiais compostos em muitos espaços e tempos e que, agora, conjugamos. São escrituras recolhidas em forma de muitas linguagens. Aqui, nos detemos sobre um recorte etário específico: as múltiplas infâncias de bebês e crianças de 0 até 12 anos e suas interfaces com a educação institucional. Portanto, as infâncias, a vivência espacial, seus movimentos em muitas paisagens e territórios terrestres são as inscrições por onde migram nossos argumentos. Para esta escritura, fizemos a escolha de uma enunciação a partir da vida de duas crianças e, delas, nosso foco central, tecemos os encontros com os postulados teóricos. Este é o plano estético e ético que assumimos para o presente texto em forma de narrativa.

Quando o tempo é contado pela paisagem

Era para ser uma criança como qualquer outra. Vivia sua infância em uma região do território daquele país, que tinha o verde como sobrenome, uma cor cujo nome fazia justiça ao espaço em que viviam, mesmo que, naqueles tempos, muitos de seus variados tipos de árvores, matos e folhagens, flores, plantas e diversidades de espécies de fauna e flora estavam desaparecendo. Mas, quando se nasce é assim: o nome está na sua gênese e o carregamos em nossos imaginários como uma eternidade. Gentes e espaços vão se tornando íntimos e nessa confiança vai se criando a personalidade⁴.

Então, era uma criança como qualquer outra, que tinha, na paisagem que a rodeava, que rodeava sua casa e a localidade em que vivia, o aconchego do existir. Rodear é a roda da vida, esse giro constante que fazemos sobre nós mesmos que vai esticando ou encolhendo os muitos pedaços do viver como gente, mosaicismo no coabitar-se consigo mesmo e com o mundo. Raspas de chão, de céu, de água, de palavras, de gravetos, de cheiros, de comidas, de

⁴ A criança narrada neste texto é uma memória dos autores. Ambos, mesmo nascidos em cidades diferentes, compartilharam a mesma região presente no estado de Minas Gerais, conhecida por Zona da Mata Mineira, nome que tem sua origem na Mata Atlântica, cobertura climatobotânica que se espalhava pelo local. Essa criança traz em sua vida, a de muitas outras crianças das comunidades desse local que, mesmo com suas singularidades e peculiaridades, repartem muitas vivências comuns. Em um artigo clássico, escrito em 1958, para a primeira edição da recém-criada *Revista Brasileira de Geografia* (ver referências), Orlando Valverde já afirmava a destruição dessa cobertura vegetal: “[...] uma das características atuais da paisagem da Zona da Mata é a falta de matas. Por toda parte, o homem substituiu o manto escuro das florestas pelo pasto claro e aveludado do capim gordura. A floresta não serve nem mais para distinguir a Zona da Mata de qualquer das regiões vizinhas” (Valverde, 1958, p. 5-6). Merece ser destacado, ainda, que essas divisões, conhecidas por mesorregiões, foram extintas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2017. Mas, mesmo com a criação de um outro quadro regional, nas narrativas cotidianas, permanece este termo: a Zona da Mata Mineira continua existindo.

tantas cacarias que nos fazem colecionadores de nós mesmos, dos outros, dos animais, das flores, de casas, da luz da lua e do sol, das sombras e dos lampiões iluminados, dos dias e das noites, quinquilharias de vidas e de mortes⁵.

A pessoalidade humana vai fazendo nascer lugares nos territórios, nos cantos, nas vielas, nas frestas, nos becos, nos terrenos baldios, nas clareiras, nos desertos áridos, nas ramadas que secam, nos rios perenes e em muitas formas de o espaço existir como expressão cultural, vez que são sempre múltiplas linguagens em formas de sítios geográficos. Por isso, as pessoas, e aí estão as crianças, vão sendo paisagens, vão vivendo essa moda de ser no mundo⁶. Os bebês não são diferentes. Quando chegam, já

⁵ Paisagem é um conceito presente na ciência geográfica, assim como outros, como o território, a região, o lugar e as redes, por exemplo. E, como qualquer conceito acadêmico, em torno deles, disputas se acirram por seus significados, por suas semânticas. Milton Santos em suas obras (2006, p. 66) afirmava: “Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima”. Outros autores buscam outras definições. Besse (2014, p. 12, grifos do autor) registra que podemos reconhecer cinco entradas para esse conceito, de como a paisagem é considerada: “[...] como *uma representação cultural* (principalmente informada pela pintura), como *um território produzido pelas sociedades na sua história*, como *um complexo sistêmico* articulando os elementos naturais e culturais numa totalidade objetiva, como *um espaço de experiências sensíveis* arredias as diversas formas possíveis de objetivação, e como, enfim, um *local ou um contexto de projeto*”. Para nós, é uma das expressões presentes da unidade ser humano e meio, como voltaremos a falar adiante.

⁶ Pautamo-nos em Lopes (2021, p. 14, inserção nossa), com o termo “viver a moda paisagem”. Nas palavras do autor: “Talvez jamais saberemos o que, a vida que vivemos, nos leva a ir construindo os caminhos que escolhemos [...]”, [que criam o viver] a moda paisagem, expressão inspirada em Manoel de Barros. Ele me doou o modo de escolher como queremos ser e vivenciamos o estar. Viver a moda paisagem é esse reconhecimento da unicidade humana com a natureza, a sociedade, os animais, os objetos, os instrumentos, nas pessoas e em tudo que por aí se encontra em sua condição de linguagem e de enunciação, onde as temporalidades e espacialidades se fundem para enunciar um presente que está sempre em movimento.

aprenderam muitos sons, muitos sabores, toques e outras coisas que ainda nem sabemos, só vão cada vez mais elegendo as muitas coisas que vão brotar na sua vida e no seu corpo, vão fiando, com suas agulhas e fios, os tecidos que farão a beira de suas estremaduras. Todo ser é também paisagem, toda paisagem também é ser. Todo ser senta na margem, porque é, também, margem⁷.

⁷ Aqui precisamos assumir nossa escolha axiológica. Reconhecemos que todo campo de conhecimento, toda ciência possui conceitos que são caros a si mesmos e sustentam sua forma de existir. Como apontamos em nota anterior, a própria Geografia debate-se em torno de conceitos, categorias e expressões consideradas chaves em sua história como produção de saberes e alocação em um lugar na academia, nas escolas e na própria sociedade. Mas nossa forma de produzir conhecimentos pauta-se em princípios que buscam se afastar dos endurecimentos dos conhecimentos herdados do positivismo, da aplicação para validação. Nossas pesquisas, estudos e reflexões se aportam naquilo que Bakhtin e seu círculo, em obras diversas (ver, por exemplo, Bakhtin, 2003; 2012; 2014), consideram uma ciência outra. Ou seja, o reconhecimento de que todo ser humano é um texto e, como tal, só pode ser considerado um ser de linguagem e que, por estar no mundo, está sempre em resposta a um dito pré-existente. Juntamos a ele a perspectiva de Vigotski (2004) sobre seu método genético e instrumental, ou seja, o que desejamos é conhecer a gênese dos processos, quais as novas formações que esses criam e como ele transforma a relação do ser humano consigo mesmo e com o mundo. Isso já explicitamos em diversos textos (ver Lopes, 2021): o que nos interessa compreender (também no sentido expresso por Bakhtin, 2003) é a origem do processo que cria as formas geneticamente embrionárias de vivência dos elementos espaciais, a gênese da criação e da atividade espacial autoral, que, a nosso ver, explica a formação das estruturas superiores de criação e autoria. Por isso, trabalhamos com um postulado teórico que é a TOPOGÊNESE, buscamos a gênese do *topos* na vivência espacial. Assim, não descartamos os conceitos herdados das ciências, os saberes historicamente construídos, sendo eles diálogos a serem considerados (e não verificações a serem aplicadas) na produção do novo. Se voltarmos ao conceito de paisagem, já explicitado anteriormente, o que buscamos não é sua aplicação na vida dos bebês e crianças, mas como a vida dos bebês e crianças recria esse conceito e cria outros. Afinal, esse é um conceito gestado no mundo adulto, em espaços próprios, e que, como bem nos lembrou Vigotski (2012), as palavras mudam sempre de sentido no decorrer da ontogênese. Isso é a topogênese, isso é o método genético e isso se faz considerando a espacialização da vida de cada um, acessado através da linguagem que retorna como diálogo ao enraizamento no mundo.

E essa criança já tinha feito muitas escolhas. Gostava das cores do céu quando o sol amanhecia e se punha. O azul, as nuvens se rendiam e cediam pedaços do horizonte para as outras cores ali viverem, como o vermelho e o alaranjado, tão pouco pintado e desenhado. Sempre ouvia: o céu a gente colore de azul. Mas também há o seu escuro negro que oferta, que se transforma em gotas para molhar o torrão dos territórios⁸.

Eram cores anunciantes⁹. Não só diziam de si mesmo, mas diziam das rotinas e afazeres na vida da pessoa. Naquele lugar, o

⁸ O conceito de vivência (*perejivanie* em russo) gestado por Vigotski (2006; 2018) refere-se, exatamente, à unidade entre a criança e o meio, mas uma unidade na qual está presente o que ele chama reelaboração criadora, que é a capacidade infantil (e podemos dizer humana) de reelaborar o mundo herdado, gestando sua consciência nele, sua presença e forças sociais que forjam a vida em sociedade. A vivência espacial tem sua origem nesse termo. Falamos, assim, em *пространственное переживание* (*prostranstvennoe perejivanie*), respeitando a origem e o desdobramento da conjunção vocabular “vivência espacial”, inclusive em seu idioma de origem

⁹ “Cores anunciantes” - esse e outros termos fazem parte de registros feitos em nossas pesquisas com bebês e crianças. Eis a reelaboração criadora já citada na qual está sempre a produção do novo, das neoformações. Podemos trazer, como exemplo, uma situação registrada em uma das primeiras pesquisas ocorridas no nosso grupo, quando buscávamos compreender a vivência espacial das crianças migrantes, um trabalho ocorrido no ano de 2003, junto ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense (ver Lopes, 2003). Vejamos o trecho que nos interessa: “Era o mês de março. Ali, às 9 horas daquela manhã, eu esperava a vinda das crianças que vieram com uma das pessoas da gestão. Nesse momento, apresentações ocorreram, explicações sobre o motivo de estarmos ali, protocolos feitos! Considerações éticas do ‘pesquisar com’ foram postas em movimento. Tudo combinado e acertado. Começamos a conversar, o acanhamento inicial, o silêncio comum nesses momentos foi quebrado por uma das crianças, Mauro, que sempre tinha alguma história para relatar. As narrativas traziam muitas situações das migrações vividas por elas, contavam dos lugares de que tinham partido, dos lugares a que chegavam, de onde gostavam, do que sentiam falta. [...]. Em um dado momento, Mauro interrompeu e apontou que ele e seus familiares nunca tinham mudado entre cidade ou estado, mas que já haviam mudado muito dentro da própria cidade. Mudanças motivadas quase sempre por outras questões gramaticais, que juntam verbos, substantivos, adjetivos e advérbios com os pronomes: não poder pagar aluguel, taxas de água,

tempo vivia apegado no espaço. O relógio não separava as coisas. Sua roda não era para todos. Eram as cores do céu, esbarrando no chão que sussurravam que era o momento de muitas mulheres irem buscar a lenha, para manter a chama acesa dos fogões que não usavam gás; de outras irem para as lavouras, para as hortas nos quintais, nos vasos, pisos ou suspensos; de pessoas irem cuidar das criações que viviam soltas nos terreiros e eram choradas quando tinham que ser sacrificadas para alguma festividade ou outros momentos de fome física ou de desejo¹⁰.

fornecimento de eletricidade, por questões de violências que envolvem algumas das localidades por onde viveu. Foi no meio de tudo isso que ele me afirmou: '[...] não somos migrantes...então somos mudantes' (Lopes, 2021, p. 59-60). O termo "mudante" explicita, por si só, uma forma de viver o espaço e os movimentos no espaço, não conceituada pela academia ou pelos órgãos oficiais, mas emerge da espacialização da vida de Mauro, de sua forma de ser e estar no espaço. Não temos melhor exemplo, para explicitar o dito. Esse exemplo, retoma o expresso na nota 07, sobre a escolha metodológica, da busca da gênese pelo novo, daquilo que emerge no processo de se viver a vida. Para nós, não assumir isso seria somar ao debate trazido por vários autores ligados ao movimento decolonial, como Mignolo (2004, p. 681), ao afirmar que "a epistemologia dominante ou hegemônica é 'masculina/branca', embora o nome que usa não seja esse, antes de ciência neutra e objetiva [...]", a condição adultocêntrica da produção de saberes.

¹⁰ A vivência espacial envolve a unidade ser humano-sociedade-natureza, uma condição indissociável que concebe a existência humana de cada um nessa manufatura de espaço e gente, que coincidem no existir. Os elementos do plano social vão, ao formarem nossa consciência no mundo, transformando-se em cultura. Jerebtsov (2014, p. 26) escreve: "Vem à memória palavras célebres sobre a cultura. Cultura é aquilo que sobra quando tudo está esquecido. É possível se esquecer dos fatos, das normas, de situações diversas, mas os coágulos espirituais permanecem. Permanece o sentido condensado que torna o homem Homem. Esse sentido está contido nas vivências dos maiores valores da existência, que permanecem quando avaliamos a vida em contextos mais amplos, contexto da eternidade e infinito [...]". Esse autor está fazendo referência aos postulados de Vigotski (2000) ao evidenciar o processo de desenvolvimento da personalidade (consciência): "A personalidade é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo" (Vigotski, 2000, p. 35); "Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas. Meios de influência sobre si – inicialmente meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a

Fora ali, que aquela criança aprendera, que bastava colocar ervas e outras especiarias, que, além de ajudarem a temperar o animal sacrificado, era uma forma de levar as almas dos bichos para um local seguro. O sabor é também salvação e redenção, do paladar, da fome, do gosto e do espírito¹¹. Se tinha céu de gente, deveria ter o céu para galinhas, patos e porcos. Terrereiros, como chamavam esses residentes dos espaços cercados, geralmente nos fundos das casas. Terrereiros que também se tornariam paisagens em nós, ao doarem suas vidas para as nossas.

Nesse anunciar de cores, muitas crianças se envolviam. As cores do horizonte traziam o murmúrio do doméstico. Aqui a palavra se anunciava mais alta: -Tem que varrer o quintal; - limpar a cinza dos fogões; - cuidar dos irmãos e irmãs mais novos; - buscar coisas na horta; - alimentar animais. É incrível como parece que as

personalidade. Em forma geral: a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (Vigotski, 2000, p. 24-25). Assim, a vivência espacial e todas as relações associadas a ela participam intensamente na formação de cada um de nós, pois, “se a história humana produz o espaço geográfico, as paisagens, os territórios, os lugares, são esses que possibilitam os próprios processos humanos. As novas gerações ao nascerem encontram uma história da humanidade a partir dos espaços erguidos na superfície terrestre, estão entre os primeiros processos de mediação. As ‘formas’ erguidas (entendidas aqui em seu caráter material e simbólico) são frutos da história humana, mas ao mesmo tempo são locais de onde a história humana constantemente se inicia; é fim, é começo, é gênese, formam as relações espaciais humanas, não são vazios. Se o espaço geográfico é produzido e produz a história humana, constitui também o humano. Existe, assim, uma dimensão geo-histórica nesse processo” (Lopes, 2013, p. 130).

¹¹ Na vivência espacial, a unidade afeto-intelecto-corpo, biológico-social-cultural “tempera” a vida e, com ela, os gostos e os sabores que nos relacionam conosco e com o mundo. Perullo (2013, p. 16) comenta: “[...] o paladar não está apenas na boca, e nem mesmo apenas na boca e no nariz; quando sentimos o gosto, nós literalmente percebemos, ou seja, utilizamos funções - como memória, o reconhecimento, a apreciação - que estão ligadas a alguns processos cerebrais. O paladar é, portanto, um entrelaçamento do corpo com a mente em constante interação com o meio ambiente”. Desdobrando a ideia desse autor, poderíamos dizer que o mesmo ocorre com os aromas, com as cores, com a totalidade das percepções que nos envolvem.

cores, nas pessoas grandes, já não precisam mais bradar, vozeiam diferentes, nas crianças e nos bebês, para quem o pegar das cores nas mãos muitas vezes é clamado com sons que quase lembram o escuro do céu anunciando que vai regar o mundo.

Para aquela criança, não era diferente. Quando os fiapos de luz começavam a pedir licença para a cor da noite, era tempo de ela mudar sua própria cor. Era pegadora de barro branco. Um barro riei-ro, que morava no fundo das águas dos córregos, de um que passava pela comunidade, cortando-a por inteiro. Era um barro morador muito mais antigo que quaisquer outros habitantes daquele lugar. Já vivia ali há muito tempo. O tempo das coisas é diferente dos tempos das pessoas. Quando as primeiras pessoas chegaram, ele já estava lá, assentado no fundo do leito, com sua cor esbranquiçada, lisa no chão e escorregadia quando chegava nas mãos. Muitos diziam que o barro branco era um presente para todos. Tinha escolhido viver ali para aguardar a vinda dos que escolheriam, também, viver ali. Era argila, diziam uns, tabatinga, falavam outros. Para ela, era o branco que cobria seu corpo.

Era um barro abundante e guardava uma grande generosidade: as casas erguidas com bambus grossos podiam ser finalizadas com ele. Além de preencher as frestas, o encontro com o corpo e com as mãos possibilitava uma cor branca e lisa. A casa abrigava as pessoas e outros seres, o barro, os bambus e o sapê, juntos, criavam um lugar para os corpos e a vida se refugiar das intempéries do mundo externo. As residências tinham, nas paisagens, as formas do próprio corpo como paisagem. Eram gentes misturadas. A criança, craquelada pelo barro que secava com a cor amarela do sol, parecia ser de argila. O barro era constante, também, na pele e na roupa.

As cores diziam muitas coisas em seu silêncio. Para as crianças, havia o tom que informava o encontrar com outras crianças. Havia muitas, as idades variavam em quantidades, o lugar se juntava para brincar. Eram livres por local, as cercas eram para outros terreiros, não para elas. A praça principal, localizada no centro

da comunidade, os quintais das casas, as ruas e os becos se fundiam em um só local¹².

A praça onde estava a igreja matriz era um espaço onde novas paisagens se erguiam. A igreja já tinha sido castelo, o coreto, um grande estábulo onde se guardavam os cavalos e, como os portões ficavam abertos, o ir e vir era um movimento que fazia o corpo em toda sua gestualidade, lentidão e rapidez, facilitando a criação de outros lugares no lugar. E isso também acontecia nos quintais, quantos terrenos íngremes eram verdadeiras rampas de deslocamento com caixas de papelão e folhas secas de coqueiro. Naquela região de mata sempre verde chegou um dia, inclusive, a ter uma intensa nevasca, que só terminou quando a brincadeira acabou. Antes, o chão tinha ficado todo branco, com grossa camada de neve, que permitiu as crianças rolarem morro abaixo. As plumas das paineiras que estouravam lá no alto caíam levemente sobre o lugar. Estava paneirando. Era época de paneirar¹³.

Isso era comum. Quando a cor do céu ficava mais escura e com nuvens carregadas de água e que de tão perto, parecia poder se tocar

¹² Eram sítios geográficos brincantes. Sítios geográficos brincantes são essas localidades que vão sendo escolhidas pelas crianças para serem recriadas em outras. Os sítios geográficos brincantes têm a condição do efêmero e, nele, a intensidade de trazer as muitas geografias que passam a fazer parte da vida, desenvolvem a imaginação espacial, libertam do aprisionamento do espaço como matéria e permitem tornar o humano naquilo que tem mais de humano: um ser criador.

¹³ Na vivência espacial, as crianças trançam muitos elementos das paisagens. Nevar e paneirar são encontros de territórios climáticos e botânicos situados em locais diferentes no mundo, que chegam até cada ser humano em forma de muitas linguagens (plano social) e retornam ao mundo reelaborados em condição de cultura espacial. Nesse sentido, como já abordamos anteriormente (Lopes, 2021), a vivência espacial não envolve somente a experiência sensorio-motora no mundo como forma de “internalizar” o mundo (para usar uma expressão comum nos processos de desenvolvimento), mas, também, se faz por outras vias, como as imagens e outras enunciações. Nenhum de nós precisa experienciar de forma “direta” um espaço e seus valores, engatinhar ou caminhar sobre suas “superfícies”, visto que as narrativas (e outros anúncios) que outras pessoas nos fazem dele, também criam a vivência espacial.

nelas, sempre havia trovões, com seus barulhos altos e que ensurdeciam às vezes, sempre havia relâmpagos que brilhavam. Ventos fortes cheios de sons. Ali, não se podia ficar perto de espelho, nem segurar coisas de metal. O bom mesmo era queimar palha benta¹⁴, para as cores ficarem calmas. Mas, se havia um certo medo, o que vinha depois era pura felicidade. As poças de água barrenta, de um barro diferente do fundo do rio, chamavam o corpo infantil para com elas se encontrarem. Não eram só pés pulando para espirrar água, córregos longos, maiores que o Rio Nilo, o Rio Amazonas, eram criados. Barragens erguidas, açudes, grandes lagos e oceanos. Na infância, a escala tem a beleza da imaginação.

E, assim, aquela criança e outras viviam suas vidas e suas cores.

Mas veio a grande crise. E nem tinha uma cor para anunciar sua chegada. E a família da menina soube que iria ter que ir embora. Mazelas de quem tem o território emprestado para praticar o plantio. – Mas a crise é lá na cidade, ouvi dizer! Por que temos que ir embora? Cadê a cor da crise? A criança perguntava, mesmo que as respostas não chegassem.

Era crise de quê? De guerra? De dinheiro? De gente sem ter o que fazer? Só havia perguntas. Tudo isso aconteceu em um dia que estavam arrumando a casa com o barro branco. Era um dia de cor feliz. – Não quero ir embora! Foi a única coisa que disse antes de sair pelo beco estreito que era separado com cerca de bambu, cortados nos meses sem a letra R, para poder durar mais¹⁵.

¹⁴ Referência à planta conhecida popularmente como espada de São Jorge (*Dracaena trifasciata*), colocada para ressecar após serem benzidas no Domingo de Ramos. São queimadas quando grandes tempestades chegam a ameaçar a localidade. Têm o poder de apaziguar as intempéries climáticas. O seu nome cotidiano se modifica dependendo da localidade brasileira em que se encontra: espada de Iansã, de Santa Bárbara ou outros ainda desconhecidos por nós. Esse registro é uma nota de campo presente em Lopes (2018).

¹⁵ Registro em nota de campo (Lopes, 1998), desenvolvida também em comunidades da Zona da Mata Mineira, sobre a construção de cercas de bambu, que devem ser cortados e montados nos meses de maio, junho, julho e agosto, que são meses que não possuem a letra “R” em seu nome. Esses meses sem R

Ela estava mais branca do que já era. O corpo, atacadado ao barro branco, ia soltando pedaços enquanto corria em direção à praça. - Vou embora! - disse para as outras crianças. A crise vai me levar daqui. Tudo virou tristeza. Apenas uma outra criança chegou a comentar sobre um parente que teve que andar muitos dias pela crise e que até um conhecido tinha morrido por ter que andar muito. Tinha sido em um estalo: –“Paft”. Caiu no chão e não andou mais. Foi a primeira vez que soube que havia gente que morria por andar.

E isso aconteceu. Mesmo sem a cor da crise, partiram, colocando-se em andanças. Não as andanças que eram encontros, mas andanças que surravam o corpo e a existência. O chão parecia arrancar pedaços, cobrava tributo para passar por ele, para sustentar a fragilidade que aumentava a cada dia. A cada pedaço retirado, as forças pareciam diminuir. A paisagem que tanta a acolhera, agora, era impiedosa. As cores passaram a ter outro sentido em sua vida. Anunciavam coisas novas, que ela nunca tinha vivido, inclusive a cor de morrer por andar.

Não se sabe quanto tempo passou desde que aquela criança coberta com barro branco foi perdendo sua cor. Nas andanças, só as palavras em formas de lembranças, de memórias, narradas por seus pais, seguravam as bugigangas de suas coleções. A Zona da Mata era, agora, uma palavra dita. Um lugar narrado a não ser esquecido. Recomendações de um espaço e de um tempo. Os embornais com comidas ajudavam a guardar as cores que mudavam, lembravam os cheiros, as brincadeiras e os diversos afazeres comentados pelas cores. Com ela, algumas bolinhas de gude, esferas de vidro cheias de cores dentro, que lembravam as da paisagem. Jogar bolinha de gude era uma de suas brincadeiras preferidas, até porque era uma exímia jogadora e sempre arrebatava as de seus colegas. Voltava para o beco onde morava com as mãos cheias, cada uma com sua coloração específica.

coincidem, exatamente, com o período da estação seca nessa região, quando as chuvas diminuem, o que deve trazer uma maior durabilidade na construção.

Um dia chegaram. Ninguém sabe quanto tempo se passou. Nem as cores nas bolinhas de gude podiam ajudá-la a saber.

E, nessa outra paisagem, as cores, os cheiros, os sabores e tantas outras coisas haviam mudado. A criança sabia que o tempo tinha passado, que o espaço tinha passado. Aprendeu que não é só o tempo que passa, mas também as paisagens. Ela, que havia aprendido a contar o tempo pelas cores, agora entendia que era possível contar o tempo também pela paisagem. Ali viviam muitas pessoas que se perguntavam quantas paisagens estavam em seus tempos. A única coisa que se parecia um pouco era o barro que lá também era morador. Mas ele tinha um aroma e textura diferente. Não era o mesmo que conhecia, devia viver ali há muito tempo também. E, nele, gentes se misturavam muito mais do que no barro de suas recordações.

Ela também tinha encontrado outras crianças e dividia a casa com um parente que chamavam de distante. As pessoas, muitas vezes, têm nomes de lugares. Era o caso daqueles que agora viviam com ela. Eram tios, tias, primos, primas distantes. A casa não mais ficava direto no chão, mas em madeiras que a mantinham em cima das águas barrentas. Um jeito diferente de morar. Aos poucos, foi conhecendo outras crianças e, com elas, um bicho diferente e que matava a fome daquelas pessoas: eram caranguejos. Nunca havia visto um de perto, sabia de sua existência por nome, mas não por imagem. Não era um bicho terrereiro, mas um bicho lamaceiro. Gostava de ficar enfiado no fundo da cor mais escura¹⁶.

¹⁶ Nessa nova paisagem, fazemos nossa homenagem ao geógrafo Josué de Castro, nascido em 5 de setembro de 1908, na cidade de Recife, estado de Pernambuco. O pesquisador, que também possui outras formações, foi um dos primeiros a se dedicar a escrever sobre a situação da fome no Brasil, suas origens e como combatê-la. Escreveu diversas obras que tinha como temática a “Geografia da Fome” (há inclusive uma obra – publicada pela primeira vez em 1946 - que se tornaria referência mundial com esse título: *Geografia da Fome: o dilema brasileiro: pão ou aço*. 10 ed. Rio de Janeiro: Antares Achiamé; 1980). Aqui, vamos nos dedicar a uma de suas escrituras específicas *Homens e Caranguejos* (Castro, 1967, ver referências.), uma narrativa ocorrida em uma comunidade de mangues no Recife, às margens do Rio Capibaribe, uma comunidade de migrantes conhecida

Por isso, para pegá-los, deveria enfiar as mãos e quase o corpo na lama de onde emergiam raízes de muitas árvores. Foi em um dia desses, ajudando na tarefa dos adultos, que conheceu João¹⁷, um outro menino que também se banhava de barro. Aos poucos se tornavam amigos. Dele soube algo importante dos caranguejos: – É o que a gente come - dizia ele. – Chupa-se os ossos e o caldo. Experimenta!¹⁸

por Aldeia Teimosa. Josué de Castro teve seu foco principal na fome, mas ele também associa esse fenômeno humano como dimensão social e, com isso, aproxima da condição de ser migrante. Trata-se de algo presente, também, em outros autores, inclusive dedicados à literatura brasileira, como é o caso de José Lins do Rego. No livro autobiográfico *Meus Verdes Anos* (2011, p. 16), ele descreve: “A vida real do engenho girava sobre os invernos. Região seca nas proximidades da caatinga, tudo no Corredor dependia do bom ou do mau inverno. As secas puxadas podiam até extinguir as sementes de cana. A maior, a que dera a meu avô momentos de desespero, foi, se não me engano, a de 1907. Sei que nem havia farinha nas feiras por preço nenhum. A calamidade atingira o Corredor em cheio. Aparecera a chamada “farinha do barco” trazida do sul do país em navio. Só comia dela o povo, para não morrer de fome. Era grossa e azeda. Os trabalhadores apareciam de olhos fundos. A gente de Crumataú descera para o refúgio do engenho parado. O meu avô pagava um dia de serviço com uma moeda de cruzado. E dava mel de furo ao povo. A destilação parou de fazer cachaça para que a matéria-prima servisse de alimento aos necessitados. Desciam do sertão pela estrada levas e levas de pobres famintos. Pela primeira vez vi de perto a fome. Meninos nos ossos, mulheres desnudas e homens arrastando-se sem forças. Paravam por debaixo do engenho e meu avô mandava distribuir farinha do barco com mel de furo”. Como pode ser percebido, é impossível falar na condição migrante sem considerar todas as condições que se esticam e se arrastam para além dela e com ela. A fome e a sede são uma delas.

¹⁷ João Paulo é o personagem em torno do qual a narrativa de Josué de Castro ocorre. Morador da Vila Teimosa, migrante de família, vivia no Paraíso dos Pobres, como dizia sua mãe, já que lá do outro lado era o Paraíso dos Ricos. Seu pai, Zé Luís, havia saído de seu sítio, também na região nordeste, fugindo da seca.

¹⁸ Transcreveremos somente uma passagem da obra de Josué de Castro sobre essas palavras, vez que seu texto já diz por si só: “Sêres anfíbios - habitantes da terra e da água, meio homens e meio bichos. Alimentados na infância com caldo de caranguejo: este leite de lama. Sêres humanos que se faziam assim irmãos de leite de caranguejos. Que aprendiam a engatinhar e a andar com os caranguejos da lama e que depois de terem bebido na infância este leite de lama, de se terem enlambuzado com o caldo grosso da lama dos mangues e de se terem impregnado

Essa nova paisagem começava a entrar em seu corpo. No início, a criança não queria muito esse embaralhar. Mas, como dizia sua mãe, quem tem fome intromete-se em qualquer paisagem, até no lixo. Sim, nas caminhadas e nas cores que mudavam com elas, viram pessoas grandes, crianças e bebês confundindo-se com os lixos depositados nos arredores de muitas cidades por que passaram. Não havia as cores dessas paisagens em suas bolinhas de gude¹⁹.

Ela sentia que o barro branco estava ficando em outro lugar. Mas, talvez, para trazê-lo de volta, em alguns momentos, quando paravam os afazeres, gostava de conversar sobre o lugar em que ela havia vivido. A palavra tem a força de criar o que está sendo apagado. A desmemória se resgata no encontro do falar. Por isso, a criança não hesitava em contar: – A gente pescava lambaris nos rios e comia fritos no fubá. Tinha uma folha grossa que sempre espetava o dedo quanto a gente tinha que pegar, era muito boa de comer, era folha de oração. Oração que matava a fome também e dava muito sustento. João escutava atento, afinal, nunca tinha saído de sua paisagem barro. Só conhecia os outros lugares pelas histórias que as pessoas que ali viviam, vindas de muitos cantos, como elas mesmo diziam, aproveitavam para relatar. Falas sempre carregadas de emoções²⁰.

E, claro, que ela queria saber, também, da vida de João, afinal, como ela, ele também não era dali. – Somos migrantes - ele dizia

do cheiro de terra podre e de maresia, nunca mais se podiam libertar desta crosta de lama que os tornava tão parecidos com os caranguejos, seus irmãos, com as suas duras carapaças também enlambuzadas de lama” (Castro, 1967, p. 12-13).

¹⁹ Não há como não lembrar da poesia de Manuel Bandeira, “O Bicho”, escrita na cidade do Rio de Janeiro de 1947. Vemos que 76 anos depois, ainda temos, em nosso país e no mundo, essa forma de viver como paisagem: “Vi ontem um bicho/Na imundície do pátio/Catando comida entre os detritos. /Quando achava alguma coisa,/Não examinava nem cheirava:/Engolia com voracidade./O bicho não era um cão,/Não era um gato,/Não era um rato./O bicho, meu Deus, era um homem” (Bandeira, 2014, p. 11).

²⁰ Milton Santos (2006, p. 222) reflete: “Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação”.

respondendo as palavras aprendidas com sua mãe. – Andantes são gentes e crianças, como nós, que perderam seus lugares. A diferença é que ele só sabia das suas paisagens de origem pelas palavras da mãe, do pai e de outras pessoas. Então, só conhecia paisagens que pareciam paradas no tempo, paradas no dia em que seus pais partiram e ficavam na lembrança de quem nunca mais retornou. Eram paisagens fósseis, assim como as daquela criança estavam se tornando.

– Isso é ser migrante! Andante! - gostava de afirmar João. Há muitas palavras para dizer sobre quem perde o espaço, mas aquelas duas crianças só tinham uma certeza: eram mesmo órfãos de espaços²¹. – Deveriam criar orfanatos para a gente voltar e ver o que perdeu! - comentou um dia a criança cujas unhas nunca mais tinham visto o barro branco e que agora se encrustavam com farpas de crustáceos.

Gostavam de ouvir essas histórias cheias de geografias, do tempo que era contado pela paisagem. Mas João, muitas vezes, tinha que sair rápido, pois tinha o compromisso de pegar outros caranguejos para o padre da localidade, que, segundo diziam, era a paisagem que tinha mais gosto para ele. Ali, as cores também anunciavam os afazeres.

Em um dia, a palavra temida por aquela criança voltou a circular nas bocas das pessoas daquele lugar: crise. – Por que algumas palavras deixam a gente com mais medo que outras? - ela se perguntava quando esta, já quase esquecida, voltou a aparecer. E não viu, novamente, sua cor aparecer. – É a crise que faz a gente andar pelo mundo! - disse João, repetindo a frase de um morador de um dos mocambos que, como não podia andar, via os acontecimentos do lado de fora a partir de um espelho. Pela menos

²¹ Temos usado esse termo “Órfãos de espaços” (Lopes; Paula, 2022) para designar as pessoas que, em suas muitas formas de viver, perderam suas espacialidades. Há muitas formas de se tornar órfão espacial. Voltaremos a essa expressão em nota adiante.

podia ter a dúvida do que observava era verdade²². Era crise de tiro! - disse João. – Crise de barulho de armas que parecem trovões, mas que leva muita gente. E, nesse momento, ela pensou que iriam novamente viver o tempo de andar. Já tinha esquecido as cores do horizonte, o barro misturava nos olhos, às vezes, não se podia ver nada. – Não esfrega os olhos, criança - diziam os adultos. – Quando se tem barro no corpo, é melhor deixar ele esconder o mundo.

E a crise dos trovões chegara sobre o lugar. As cores mudavam rapidamente! O branco das fumaças, o cinza das cinzas, o vermelho e o amarelo das chamas. Coisas queimadas e destruídas. Casas queimadas e destruídas. Pessoas perdidas. Crianças escondidas nas casas. Adultos e crianças que não voltavam. Sorte dos caranguejos enfiados na lama. Ela sentiu intensa saudade do barro branco que escorria dos seus corpos, como o queria de volta! Ela teve o desejo de ser caranguejo, que, escondido na lama, não tinha a crise da superfície.

E foi em uma manhã que soube que nunca mais iria encontrar João. Ele tinha sumido nos barulhos do dia anterior. Fugido? – Pouco provável! - diziam. Se tivesse, tomara que pudesse ter levado um pouco do barro branco e dos lambaris fritos em óleo e envoltos em fubá com ele, das grossas folhas verdes que são orações, dos temperos que protegiam com seus aromas as almas dos animais²³.

²² Referência ao personagem Cosme, também morador da Vila Teimosa. Paralítico, conhecia todos na comunidade a partir da imagem de seu espelhinho na mão: “A Aldeia Teimosa crescia. Os mocambos se espriavam agora em todas as direções, até à beira d’água. Parecia mesmo um amontoado de cumbucas negras que a maré tivesse trazido na correnteza e jogado na ressaca ali em cima dos mangues. Por suas ruas enoveladas, circulava um mundo de gente que João Paulo não conhecia. O que era estranho, no entanto era que Cosme conhecia quase todos. Não que o tivesse visto de perto, que tivesse falando com eles. Não. Conhecia-os à distância. Conhecia deles as imagens que o seu espelho lhes fornecia” (Castro, 1967, p. 109).

²³ O corpo de João Paulo nunca foi encontrado. Sua possível morte o jazia no próprio mangue e Josué de Castro (1967, p. 177) irá nos dizer: “[...] que, com sua carne em decomposição, irá alimentar a lama que alimenta o Ciclo dos Caranguejos”.

De João, ela nunca mais soube, mas ser órfão de espaço é também ser órfão de gente no espaço²⁴. A argila branca do rio era,

²⁴ Talvez esta seja a maior contribuição nossa neste texto: ser “órfãos de espaço”. O que tentamos evidenciar, em nossas palavras, tanto na história dessas crianças quanto nas notas que a acompanham, é que a perda do espaço é também uma orfandade, pois é também uma forma de desamparo humano. Isso porque, como afirmamos em diversos momentos, toda biografia humana é também espacial e a ela se juntam os muitos agregados naturais e sociais que vão nos criando. Nesse sentido, a condição migrante sempre envolve, de certa forma, a condição de orfandade espacial. Em outro texto (Lopes; Paula, 2022, p. 9), questionamos: “E, aqui, caberia perguntar: se espaço é vida, o que significa a perda desses espaços na vida? A resposta parece óbvia, já está inclusa na pergunta. Mas, serão as enunciações que chegaram até nós que trarão os indícios das réplicas”. E, nesse material, de que transcrevemos diversas narrativas que trazem respostas a essa questão, registremos uma delas: Descendo de negros africanos que se protegeram da violência da escravidão no isolamento de Mata Seca, região do Rio Peruaçu, Norte de Minas Gerais. Agricultores, pescadores, artesãos e comerciantes, por excelência, retiraram da força de seus espíritos, da preservação das tradições ancestrais africanas, da destreza de suas mãos, assim como do profundo conhecimento que possuíam de si mesmos e da natureza, os recursos que lhes possibilitaram cuidar de si, dos seus e da natureza por gerações. Ao som de instrumentos ancestrais, nossos velhos e velhas contavam histórias e mais histórias... Falavam das Grandes Rochas, da Floresta Sagrada, das aventuras dos nossos antepassados em uma terra mágica do outro lado das Grandes Águas... Ora eram rodas para a cura, reequilíbrio e harmonização de pessoas, de animais, plantas, da terra, da aldeia... Ora eram para diversão, quando cantávamos, dançávamos e contávamos histórias, ora eram para discutirmos medidas de segurança para a aldeia e, quase sempre, migrávamos de um propósito ao outro sem o menor aviso prévio. Tudo era celebrado e chorado na roda... Nós, crianças, participávamos de qualquer roda que o nosso interesse e/ou nosso sono nos permitissem participar. Aprendíamos, na sabedoria da natureza, valores e princípios que suleariam nossas vidas adultas. Crescemos imbuídos na noção de respeito, pois o sofrimento de um era sofrimento de todos e a vitória de um era a vitória de todos. Nossos velhos eram cuidados e respeitados, reverenciados pela sabedoria que acumularam ao longo de uma vida. Mas, numa noite, num silêncio antinatural que prenuncia negras tempestades, os raios caíram sobre nossa aldeia derrubando tudo a nossa volta, raios que não caíam dos céus, mas das mãos dos homens. E num piscar de olhos vimos nossos gigantes baobás tombarem e penetrarem para sempre as paredes das Grandes Rochas. Das centenas, apenas quinze seguiram. Partimos, feridos e entorpecidos como num pesadelo ruim, vislumbramos rostos e realidades confusas e distorcidas se sucedem umas às outras. Inadequação, incompreensão e revolta alimentaram nossas vivências por anos sem

agora, o barro escuro que cobria sua pele. Mesmo sem poder, a criança crescia esfregando os olhos contradizendo as palavras das pessoas grandes. Quem sabe achava algo perdido naquela paisagem, nas raízes que ficavam no ar, naqueles caranguejos, insetos, plantas e restos de lixo que também se acumulavam por ali.

Desejava encontrar João, havia ainda coisas a contar e a colecionar. Foi só naquele dia, depois de muitos vivendo no barro de outra cor, que, pela primeira vez, colocou a pata do caranguejo em sua boca e pôde sentir o seu caldo. A dureza da casca rompida trazia um sabor diferente, escorria entre os dedos, como a lama que tirava do leito do córrego. O sabor era de uma paisagem e lembrava outras perdidas pela crise e pelo amigo que se fora. Quisera ter um espelho para olhar o mundo e desconfiar que aquilo que via era só uma imagem borrada por seus olhos cheios de refugos dos sedimentos que jaziam em forma de barro.

Outras gentes

BANDEIRA, M. **Belo belo**. Rio de Janeiro: Global. 2014.

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

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética. A teoria do Romance**. São Paulo: Hucitec, 2014 .

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BESSE, J-M. **O Gosto do Mundo. Exercícios de Paisagem**. 1ª ed. Rio de Janeiro: EduUERJ, 2014.

CASTRO, J. **Homens e Caranguejos**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

fim. Lutamos e abrigados pelas Grandes Rochas que ainda lá estão, conseguimos manter vivas em nós as palavras e as sabedorias de nossos ancestrais. Hoje, desses quinze, resta uma. (Produtora cultural - narrativa escrita entre 2021 e 2022, p. 12). Encerramos as notas com essas palavras que têm a força enunciativa em torno da qual nosso texto foi construído.

JEREBTISOV, S. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas, sobre instrução no âmbito da Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vigotski. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2014.

LOPES, J. J. M. **Então somos Mudantes: Espaço, Lugar e identidade em crianças migrantes**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

LOPES, J. J. M. **“Penerando” a chuva - Pressupostos para uma prática etnogeográfica e endocultural**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 1998.

LOPES, J. J. M. A “Natureza” Geográfica do Desenvolvimento Humano: Diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. *In*: TUNES, E. (org.). **O fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília: UniCEUB, 2013.

LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, J. J. M. **Terreno Baldio. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias. Por uma teoria da espacialização da vida de bebês e crianças**. 1ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, J. J. M; PAULA, S. R. V. Órfãos de espaço. **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação: Dossiê: Geografias das Infâncias – espacializações da vida de bebês e crianças**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 473-486, maio/ago 2022. DOI <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2022.v24.37030>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/37030>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In*: SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 667-709.

PERULLO, N. **O gosto como experiência. Ensaio sobre a Filosofia e Estética do Alimento.** São Paulo: SESI-SP, 2013.

REGO, J. L. **Meus verdes anos.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

VALVERDE, O. Estudo regional da Zona da Mata de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Geografia**, nº 1, jan./mar. 1958.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla.** Buenos Aires: Colihue, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de Pedologia.** Rio de Janeiro: Epapers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo IV.** Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, jul./2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

FAZER A VIDA FLORESCER: A QUALIDADE DO CUIDADO EDUCATIVO¹

Giuseppina Messetti²

Cuidado: uma palavra chave da contemporaneidade

A palavra cuidado tem raízes antiquíssimas e possui muitas e diferentes nuances de significado, e a este respeito é interessante notar que na língua inglesa existem dois diferentes termos para “cuidado”, sendo “*to cure*”, para indicar em âmbito médico aquele conjunto de meios terapêuticos e práticas voltadas para a cura da doença, e “*to care*”, para denotar o interesse solícito por alguém ou por alguma coisa, a preocupação e consideração, a atenção e também a proteção nas relações com quem é frágil e debilitado. Neste segundo significado, o cuidado resulta em ser uma prática essencial e irrenunciável à vida humana, porque sem o cuidado ela não poderia sobreviver ao nascimento e depois florescer. Segundo o filósofo alemão Martin Heidegger³, o cuidado é aquilo que caracteriza ontologicamente o ser humano, a própria estrutura do seu ser, sendo entregue à existência segundo a modalidade do cuidado, o ser humano além de receber cuidado é chamado a cuidar do mundo em que vive e de cuidar de outros seres humanos.

¹ O presente texto é uma tradução para o português do original italiano, realizada por Maria Aparecida Antero Correia, professora do Departamento de Educação do *Campus* Rolim de Moura e do Programa de Pós-graduação, Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

² Graduada em Pedagogia com especialização em observação infantil. Pesquisadora e docente no Departamento de Ciências Humanas da Universidade de Verona, Itália, nos Cursos de Ciências da Educação e Ciências Pedagógicas.

³ M. Heidegger identifica em *Essere e Tempo* (1927), o cuidado como um traço que caracteriza a natureza do ser humano, “uma primazia ontológica”, retomando um antigo mito da criação, no qual é o Cuidado que dá forma com lama argilosa, àquela criatura que depois receberá o nome de Homem.

Portanto, são os modos de cuidado que dão forma ao nosso ser já que, “cada um é aquele que faz e com o quê se importa”. Segundo o filósofo, a plena realização do homem acontece no cuidado autêntico, aquele que se preocupa com a liberdade do outro e que age para que o outro aprenda por si próprio ao seu ser e a dar forma ao seu projeto de vida. O cuidado autêntico rejeita o anonimato, a homologação, a manipulação, em favor da singularidade de cada um e do alcance do livre sentido de si mesmo (Heidegger, 1927).

A palavra “cuidado” (*to care*) se encontra, hoje, em toda a sua complexidade semântica em diferentes âmbitos das ciências humanas – da Filosofia à Pedagogia, da Sociologia à Psicologia – unidos pelo compromisso de elaborar instrumentos interpretativos e orientações para as práticas, em grau de melhorar a qualidade da existência, em um contexto global desestabilizador e problemático.

“O mundo seria um lugar melhor se todos nos importássemos mais uns com os outros, a vida precisa de ações de cuidado motivadas pela intenção de obter o bem do outro”, escreve Nel Noddings (2002, p. 11), sublinhando que o cuidado, que cura as feridas e faz florescer a vida não pode deixar de ser inscrito no registro da responsabilidade e da ética. Nos anos 1980, a “ética do cuidado” se estabeleceu como paradigma relevante no âmbito da filosofia feminista, com a publicação nos Estados Unidos da obra de Carol Gilligan *In a Different Voice* (1982), que abriu uma nova diretriz epistêmica útil para repensar o cuidado na contemporaneidade. Gilligan oferece as bases para uma radical revisão da moral, em uma perspectiva oposta à ética do direito e da justiça dominante nas nossas sociedades. A sua “ética do cuidado” ou da responsabilidade parte, de fato, da ideia que a moralidade se funda sobre o reconhecimento dos laços que tecem a trama da existência, com atenção ao contexto em que se desenvolve uma ação e sobre a disponibilidade e capacidade de captar e nutrir – com atenção, solicitude e sensibilidade – as necessidades das pessoas na sua concretude e particularidade.

O ideal do cuidado se expressa, portanto, em uma atividade relacional, em ver e responder às necessidades, em cuidar do

mundo, apoiando a rede de relações de modo que ninguém seja deixado sozinho (Gilligan, 1987). Com a publicação de *In a Different Voice*, o tema do cuidado mostrou uma extraordinária capacidade de iniciar um amplo debate, que colocou ênfase sobre os traços fundamentais da existência humana, que a nossa sociedade neoliberal, individualista e competitiva tende a remover: a fragilidade, a vulnerabilidade, a inevitável dependência e interdependência dos seres humanos. Na origem de “uma ética responsável” está o reconhecimento que o homem é por essência “um ser-com-os-outros” (Heidegger, 1927), condição esta que requer cuidado com as relações com as quais estamos entrelaçados e responsabilidade nas relações com os outros, das quais dependem as nossas vidas, com o respeito à diversidade, com as necessidades e os direitos. A voz diferente do cuidado visa remover as discriminações, os preconceitos, as violências, os abusos ainda perpetrados nas nossas comunidades, mas, também a indiferença das majorias nas relações com aqueles que ainda não obtiveram um adequado reconhecimento e, a quem é negada a possibilidade de expressar materialmente e simbolicamente a própria personalidade.

O feminino e o cuidado

Gilligan dá voz a uma modalidade de raciocínio moral que constitui o modo de ser fundamental das mulheres, incompreendido e escondido pelo pensamento filosófico e cultural dominante, porque as mulheres, escreve, “não apenas se definem a si mesmas em um contexto de relações humanas, mas julgam a si próprias também em termos da sua habilidade de cuidar dos outros” (Gilligan, 1982, p. 16-17). A ação das mulheres se caracteriza por uma maior consciência do papel que as relações têm na vida das pessoas e pela confiança na capacidade humana de protegê-las. Nesta perspectiva, a moral assume uma dimensão mais ampla em relação àquela formal da tradição, passando a incluir experiências próprias da vida concreta: gestos, palavras, interações mesmo que mínimas,

pequenas e grandes atenções que direcionamos ao outro, preservando a qualidade do relacionamento, no tecido no qual estamos imersos. Em contraste com as abordagens racionalistas dominantes, a ética do cuidado valoriza a dimensão emotiva e afetiva da existência: empatia e sensibilidade são vistas como traços não apenas relevantes, mas fundamentais para “o cuidar”, exercitado historicamente, de modo prevalente pelas mulheres. No interior da reflexão feminino-feminista, todavia, não faltaram críticas e revisões destinadas a ampliar o escopo da “ética do cuidado”, em uma perspectiva universal e não apenas da perspectiva de gênero (Tronto, 1993; Held, 2006) e, portanto, a considerá-la como um diferente modo de olhar para a moralidade a partir da consciência – esta sim feminina – do papel essencial e constitutivo que as relações têm na vida das pessoas.

Ao longo do tempo, muitas estudiosas refletiram sobre o binômio cuidado-relação materna como um possível paradigma de referência para abordar a questão do cuidado. Existem muitas razões que justificam a atribuição do conceito de cuidado à relação materna; a primeira, em ordem ontológica, assenta-se sobre o fato incontestável que a relação materna é a primeira e fundamental experiência de cuidado para todo ser humano. Uma segunda razão de ordem antropológica é relacionada ao fato de que desde os tempos mais remotos, a mulher, enquanto mãe, foi considerada detentora e guardiã de um saber específico de práticas de cuidado (Mortari, 2015). Finalmente, por último, mas não menos importante, uma razão de ordem científica: no curso do século passado, de fato, todos os estudos sobre a primeira infância, atribuíram aos cuidados maternos um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade, e algumas abordagens teóricas fizeram deles, o arquétipo das relações de cuidado.

Nas páginas seguintes identificaremos os traços essenciais que qualificam as relações de cuidado na infância, a fim de aprofundar a conexão entre cuidado educativo, desenvolvimento emocional e aprendizagem.

Cuidar da vida emocional para fazer florescer a mente

Uma das maiores autoridades no campo da psicologia evolucionista, Stanley Greenspan, escreveu sobre o final do século passado:

Nos últimos tempos, graças a nossas pesquisas e de outros, descobrimos que a capacidade mais elevada da mente humana, como a inteligência, a moralidade e o sentido de si, têm insuspeitas origens comuns. Reconstruímos os estágios mais importantes do desenvolvimento da mente, muitos dos quais precedem os primeiros pensamentos. Se verificou que cada estágio requer uma série de experiências fundamentais e específicas. Contrariamente ao que comumente se acredita, no entanto, tais experiências não são cognitivas, mas consistem em sutis trocas emotivas. Na realidade, são as emoções, e não a estimulação cognitiva, que determina a arquitetura da mente (Greenspan, 1997, p. 4).

A *Infant Research* (Sander, 2006; Stern, 1987; Sroufe, 1995; Greenspan, 1997; Siegel, 1999; Fogel, 2001; Trevarthen, 1997), permitiu estabelecer de modo inequívoco, utilizando técnicas de visualização da ativação cerebral, o papel fundamental desempenhado pelas emoções no funcionamento mental e confirmar o que a pesquisa psicanalítica sobre o desenvolvimento infantil sempre sustentou: o verdadeiro crescimento mental acontece apenas através de experiências relacionais de cuidado, capazes de satisfazer as necessidades emotiva da pessoa. Daniel Stern (1987) afirma que o mundo social experienciado pela criança, antes de ser um mundo de atos formais, é sobretudo um mundo de afetos vitais e que, portanto, é sobre este plano que acontece o encontro com o outro: são o reconhecimento dos afetos vitais e a sintonização com eles que permitem à criança ter a experiência fundamental de compartilhar, de perceber o “estar com” o outro. Também Greenspan (1997, p. 98) acredita que quanto mais os adultos entendem as comunicações da criança e as elaboram na direção em que elas se movem, mais “o seu mundo se expande, criando uma rede sempre mais lógica e refinada de pensamentos e

imagens que dá estrutura e significado a sua vida interior”. O sentido do real na criança se constrói e se desenvolve mesmo

[...] em virtude da sintonização validadora que advém do ambiente de cuidado, uma sintonia proporcionada através de toda uma gama de experiências positivas e negativas, dotadas de intensa carga afetiva. Deste modo, a realidade se define no encontro entre as subjetividades interagentes e afetivamente sintonizadas (Stolorow; Atwood, 1995, p. 38).

Segundo os psicólogos da *Infant Research*, o processo que conduz ao compartilhamento de experiências interiores (emoções, afetos, intenções) é, portanto, bifásico, pois para que se determine a (segunda) fase, a da sintonização, é necessário que seja precedida de uma primeira fase, aquela em que os afetos vitais, as emoções, e as intenções são captadas à medida que se manifestam, sendo esta a fase do reconhecimento, processo que precede e torna possível a sintonização. O significado do reconhecimento, nesse sentido, é muito próximo daquele de acolhimento e que pressupõe no adulto a disponibilidade emotiva, presença atenta e capacidade receptiva. É importante destacar que os atos de reconhecimento implicam no envolvimento da mente da pessoa na sua totalidade e podem, portanto, manifestar-se com modalidades diversas, consciente ou inconsciente, verbal ou não verbal. No âmbito da *Infant Research*, os conceitos de reconhecimento e sintonização ocupam um lugar de primeiro plano: são conceitos que em grande parte seguem aqueles de *holding*, *rêverie* e de contenção emocional, elaborados no âmbito da teoria psicanalítica. A propósito da confluência das duas abordagens teóricas, Dina Vallino (2004, p. 226), escreve:

Os dados da *Infant Observation* enriquecem e validam os modelos psicanalíticos que reconhecem que na criança, desde os primeiros momentos, a capacidade de colocar-se em relação com o outro e uma rica vida fantasmática e intencional, confirmando, portanto, as hipóteses sobre o precoce início da atividade mental nos recém-nascidos. Portanto, há também um acordo geral da *Infant Observation* com a *Infant Research* sobre o fato de que as competências da criança pequena são potencialmente

capacidades riquíssimas, contanto que sejam reconhecidas, confirmadas, e ativadas pelos pais.

O cuidado como contenção emotiva

O papel da qualidade do cuidado do adulto é, portanto, reconhecido como fundamental para o desenvolvimento da mente infantil. A qualidade da sua presença mental e da sua participação nas experiências emotivas da criança torna-se determinante para promover o crescimento mental do pequeno, que ocorre - de modo particular durante os primeiros anos de vida - sobre uma base emocional. Se a mãe ou quem cuida do pequeno não reconhece as emoções, afetos e intenções, a criança encontra dificuldade para explorar ou expandir o seu próprio espaço emotivo. As experiências de desconhecimento ou dessintonia se tornam, então, eventos que levam à redução da capacidade de conhecer a si mesmo e as próprias emoções, antecâmara da condição de “incompetência emotiva”, que está na base de vários distúrbios, *in primis*, aqueles das relações interpessoais. A observação da criança conduzida segundo a orientação psicanalítica mostra o estreito cruzamento entre as emoções e as funções cognitivas da mente nas primeiríssimas fases do desenvolvimento, quando através do encontro entre a mente do recém-nascido e de quem cuida dele, se origina a capacidade de imaginar e de pensar, de ter domínio da vida emotiva, ou ao contrário, originam-se os distúrbios do pensamento (Ferro, 2002).

Com a *Infant Observation* é possível observar como se criam e como se desfazem as ligações mentais, como se manifestam as primeiras aprendizagens, a memória, como emerge a intencionalidade. Processos de pensamento primordiais e complexos se manifestam em uma criança pequeníssima através de expressões motoras e faciais, nos olhares, nas vocalizações que começa a dirigir para as pessoas. O meio de experiência da criança é a mãe que o nutre, que o cuida, que o interpreta, o consola. Não é sempre fácil, porque como adulto, a mãe se encontra em contato com experiências remotas também para ela, também para ela desconhecidas, cujo significado deve ser alcançado. Ver por muito tempo e por diversas vezes,

os comportamentos das crianças e as respostas das mães, oferece a oportunidade de interrogar o significado e avançar, com o tempo, em hipóteses concernentes às primeiras vivências, pensamentos, estados de ânimo, etc., de ter um certo sentido de confirmações, como quando por exemplo, um gesto aparentemente privado de significado de um recém-nascido se torna, com o tempo ou uma expressão emotiva forte, ou uma Gestalt da sua intencionalidade, ou uma defesa contra o desprazer (Vallino; Macciò, 2004, p. 227).

Hoje, se atingiu uma total convergência, nas diferentes abordagens teóricas sobre o desenvolvimento mental, ao considerar como primário, o papel desempenhado pelo sistema de emoções. Além dos conhecimentos provenientes dos campos da psicologia clínica e evolutiva, importantes confirmações chegam também da neurociência pela descoberta dos neurônios espelhos (Gallese, 2003), até a identificação dos agentes bioquímicos envolvidos nas reações emotivas. A nova perspectiva não é, portanto, devida a um passo avançado de uma única disciplina, mas, mais que isso, ao impacto significativo dos resultados científicos alcançados, ao mesmo tempo, em diversos campos do saber. Quando diferentes disciplinas começaram a se comunicar e a se influenciar, ofertaram uma compreensão mais profunda sobre como os seres humanos se tornam plenamente humanos e de como aprendem a relacionar-se, emotivamente, com os outros, confirmando as intuições e as teorizações desenvolvidas pela psicanálise à respeito do desenvolvimento da vida emotiva, e do papel fundamental que desempenha para determinar a arquitetura da mente, nos primeiros anos de vida. Diante de tal convergência de conhecimento, hoje, sabemos o quanto são determinantes para o desenvolvimento saudável e criativo da mente, os cuidados que os adultos prestam às crianças, nos primeiros anos de vida. Um crescimento saudável é a melhor forma de prevenção de distúrbios de aprendizagem e do comportamento que beneficia os indivíduos e a toda a comunidade. A consciência que as bases da disponibilidade para aprender se constroem, neste período, é a base das Recomendações e Comunicações da União Europeia, que

desde 2011, atribui à *Early Childhood Education and Care* (ECEC) - Educação e Cuidado na Primeira Infância – um papel determinante para o bom êxito da aprendizagem permanente, da integração social, do desenvolvimento pessoal e da futura empregabilidade. É, portanto, muito importante investir na infância, apoiar pais e familiares, formar melhor os educadores e professores para que possam oferecer às novas gerações, os melhores cuidados.

O cuidado para o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem

Começamos a conhecer o mundo e a nós mesmos a partir do momento em que nascemos, e continuamos a fazê-lo durante toda a vida. A nossa aprendizagem durante a infância e por um período considerável, tem lugar em um contexto de dependência de outro ser humano [de outros seres humanos], relação na qual a qualidade influenciará profundamente a capacidade de provar interesse e curiosidade pelo mundo, pela abertura em direção à novas experiências, pela possibilidade de perceber conexões e de descobrir o significado. Os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem são, portanto, estreitamente inter-conexos e interdependentes (Salzberger *et al.*, 1983, p. 13).

A estreita conexão entre cuidados maternos (ou de quem os substitui), e desenvolvimento do pensamento, representou a partir dos anos 50 do século passado, uma linha de estudo e de pesquisa extremamente interessante e fecunda no âmbito das teorias psicanalíticas, de modo particular, graças ao fundamental aporte de Wilfred R. Bion, que passa a definir uma nova concepção de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento. Com base nos estudos que estavam se acumulando sobre o desenvolvimento infantil, Bion se ocupou, sobretudo, em investigar os processos primitivos da mente para compreender a origem dos pensamentos. A sua obra mais famosa, *Learning from experience* (1962), coloca em evidência como a aprendizagem, desenvolvimento do pensamento e conhecimento dependem, fortemente de fatores emotivos e afetivos de natureza relacional. Segundo o psicanalista inglês, a construção da mente e do desenvolvimento do pensamento

requerem a particular “escuta-contenção” de uma outra mente já evoluída, em grau de acolher e processar os estímulos sensoriais e emotivos que caracterizam os primeiros processos da vida mental. O tema base desta teoria, é portanto, a natureza “bi-pessoal” do processo de aprendizagem: a mente da criança se auto constrói gradualmente através da relação que se instaura com as primeiras figuras fundamentais de referência, *in primis*, a mãe que tem a função e a tarefa de dar um significado à experiência da criança, possibilitando conseqüentemente, a possibilidade do início do desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre seus próprios estados mentais.

O intersíquico e intrapsíquico do cuidado

Bion defende que antes mesmo de ter o aparato que permite pensar os pensamentos, o indivíduo deve ser capaz de desenvolvê-los. No início da vida, as vivências do recém-nascido são determinadas por aquilo que é relatado pelos órgãos do sentido (fome, saciedade, tensões internas, dores físicas, etc.), vivências estas, que o seu aparato psíquico não está em grau de mentalizar. Os progressivos níveis de desenvolvimento do pensamento consistem na passagem de uma sensorialidade ainda privada de percepção, que Bion chama de *elementos beta* – definidos como aferentes sensoriais e emotivos – para a formação de objetos mentais, os *elementos alfa*. Esta evolução é possível graças a uma função (*função alfa*) que é desempenhada por uma mente externa, no início da vida, a da mãe (ou cuidador). A *função alfa* é para Bion uma função da mente em grau de metabolizar sensações e emoções “cruas”, transformando-as em objetos mentais pensáveis, ou então em representações que possam se formar em nível inconsciente ou consciente. As experiências sensoriais e as as funções sobre as quais a *função alfa* opera, estão, portanto, na origem do pensamento.

É a *função alfa* de uma mente externa que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança, pois acolhendo as suas sensações, as suas angústias – que não

podem ser “concebidas” por ela – e pensando-as em seu nome, permite que elas se transformem em objetos mentalizáveis. Recorrendo à metáfora alimentar, frequentemente utilizada por Bion, se pode dizer que no início da vida a mãe “empresta” a sua mente para a criança, digerindo por ela as sensações e as emoções (*elementos beta*) que lhe são indigestas. Gradualmente, com a repetição de boas experiências de contenção mental e, portanto, com a introjeção de objetivos mentais digeridos, a criança interioriza e desenvolve a função própria de pensar.

A disponibilidade da mãe (ou do cuidador) para receber as identificações projetivas da criança é chamada por Bion de *rêverie*: um “estado mental aberto à recepção de todos os estímulos provenientes do objeto amado” (Bion, 1962, p. 73), que se constitui como uma irrenunciável fonte de nutrição e que supre a sua fundamental necessidade de amor e de compreensão. O conceito de identificação projetiva se configura, para Bion, como uma modalidade primitiva de comunicação das experiências emotivas por parte da criança, que induz realmente no outro, em envolvimento emocional e já concebível como uma “variedade primeira daquilo que mais tarde é definido como capacidade de pensar” (Bion, 1962, p. 73).

Através da identificação projetiva, a criança tende a livrar o aparato psíquico do acúmulo de estímulos intoleráveis, mas, sobretudo, tenta estabelecer um canal emotivo com a alteridade, criando um “campo bipessoal ou pluripessoal”, que garante a passagem das emoções em direção a uma subjetividade capaz de metabolizá-las (Bertolone *et al.*, 1994).

Retomemos com outras palavras os conceitos acima expostos. Nos primeiros meses de vida, a criança é vítima de fortes emoções por ela intoleráveis – os *elementos beta* – que podem somente ser evacuados mediante a identificação projetiva, comunicados pela mãe disposta a recebê-los no *rêverie* e a metabolizá-los, sendo devolvidos à criança recuperada. A comunicação possibilitada pela identificação projetiva faz com que a mãe possa “reconhecer o estado de ânimo da própria criança antes que ela mesmo tenha

consciência disso” (Bion, 1962), e torna possível uma resposta adequada às suas necessidades e vivências, nomeando-as e diferenciando-as. O leite e o amor são para Bion, respectivamente, a condição de um desenvolvimento saudável do organismo e a condição da possibilidade de evolução de um aparato saudável para pensar os pensamentos. De fato, enquanto com o leite a criança pode sustentar-se e crescer fisicamente, através do amor, a *rêverie* da mãe, pode substituir os conteúdos emotivos intoleráveis – e por isso, persecutórios – que a permeiam, por conteúdos íntegros, bons e pensáveis, introjetando também a *função alfa*. As sensações de dor e de vazio podem se tornar pensáveis como êxito da “contenção” materna, como escreve a esse respeito Giorgio Blandino (2008, p. 229):

[..] a criança [que] se sente compreendida não apenas se sente aliviada das próprias angústias e do próprio terror, mas introjeta uma mente que pensa: a possibilidade da criança estruturar a mente é dada, portanto, pela possibilidade de encontrar a mente da mãe.

A *rêverie* implica em elevada disposição receptiva e capacidade de contenção emotiva. A receptividade é a capacidade de fazer da própria mente, um recipiente para acolher o outro na sua originalidade, e implica atenção sensível ao outro, aos seus sinais débeis, às comunicações implícitas, às linguagens não verbais: se trata de uma condição de passividade, de expectativa presente que permite acolher e compreender os estados emotivos e as necessidades da crianças e de dar a eles um significado. Para melhor precisar esta estrutura mental, Bion utiliza o conceito de “capacidade negativa” referindo-se à capacidade de permanecer na incerteza, de resistir ao impulso de agir antes de ter compreendido, portanto, antes de chegar à interpretações apressadas ou preconcebidas, com o forte risco de entender mal as necessidades da criança.

É evidente que a mãe (*caregiver*) desempenha um papel importante no desenvolvimento da capacidade de pensar da criança, mas é da mesma maneira importante a sua capacidade constitucional de tolerar as frustrações. Se não é dotada pela

natureza da capacidade de suportar a frustração, ou se a frustração supera um certo limite, a criança tenderá a liberar-se daquilo que o seu sistema físico-emotivo parece incapaz de metabolizar. Os *elementos beta* que não são transformados, de fato, representam um problema para a mente que se encontra constricta a defender-se deles, expulsando-os com modalidades primitivas de não-pensamento, identificações projetivas, atitudes (*acting out*), etc.

Este processo, se grande, pode conduzir à evacuação, junto aos *elementos beta*, também dos elementos da *função alfa*. Eles criam de tal modo áreas cegas na mente que tornam impossível o pensamento e que, inibindo a própria possibilidade de aprender, estão na origem de diversos distúrbios de aprendizagem.

Aprender “a partir da experiência”: o fundamento da verdadeira aprendizagem

Bion demonstrou através de sua atividade clínica, que os progressivos níveis que assinalam o desenvolvimento das capacidades mentais na criança encontram-se tais e quais, “sempre presentes” (Bion, 1962) no funcionamento da mente adulta e estão, portanto, na origem de cada pensamento. De fato, sendo as dimensões emotivas inerentes à mente humana, elas estão constantemente em ação em cada processo de aprendizagem que comporta significativamente uma mudança na pessoa.

Ao elaborar uma teoria psicanalítica do pensamento, Bion enfrenta, sob uma nova perspectiva, problemas antigos e fundamentais da história da Filosofia e da Ciência. Precisamente pela complexidade dos assuntos tratados, os seus livros não são de fácil compreensão, mas igualmente tiveram uma notável influência, conduzindo a enormes inovações e a “uma substancial convergência de resultados entre as teorizações derivadas do método psicanalítico (e mais geralmente pelo método clínico), e as teorias elaboradas pela neurociência através de métodos experimentais” (Imbasciati, 1998, p. 2005).

Como vimos, a teoria bioniana propõe a superação da dicotomia entre cognição e afetividade, mostrando como o pensamento tem a sua incessante origem nas emoções e de como estas avançam para funções operativamente sempre mais complexas.

A tese fundamental de Bion se pode resumir deste modo: não existe pensamento consciente sem um “pensamento” anterior inconsciente de natureza emotiva. Esta é uma perspectiva que revoluciona completamente o tradicional modo de ver as relações entre consciência e inconsciência. A nova interrogação que Bion propõe, de fato, não diz respeito somente ao porquê da inconsciência, mas por que o homem pode se tornar consciente, como explica, nesta passagem, em que dá uma formulação geral sobre sua teoria:

[...] para que se possa aprender pela experiência, a função alfa deve operar sobre a consciência de uma experiência emotiva [...] A criança que vivencia a experiência emocional que chamamos de aprender a andar está em grau, mediante a função alfa, de armazenar tal experiência; pensamentos destinados anteriormente a se tornar conscientes se tornam inconscientes, de tal forma que a criança possa pensar em tudo aquilo que é indispensável para caminhar sem precisar mais estar consciente. A função alfa é necessária para raciocinar e pensar conscientemente e para devolver o pensamento ao inconsciente quando, ao aprender uma atitude, é necessário liberar a consciência do peso do pensamento (Bion, 1962, p. 31-32).

O significado muito específico que a aprendizagem, a partir da experiência, assume no pensamento de Bion dá conta do profundo processo intrapsíquico e interpessoal envolvido. De fato, a experiência a que ele se refere é um trabalho interior inconsciente e o que se aprende, verdadeiramente, depende da qualidade deste trabalho. Portanto, “a aquisição que marca o desenvolvimento infantil e qualquer outra aquisição na vida adulta é um aprender (a partir) da experiência; e não aprender uma experiência” (Imbasciati, 2005, p. 122). Todo o trabalho de Bion é permeado pela fundamental distinção entre aprender “sobre” as coisas, entendido como acúmulo de informações e conteúdos (modalidade que em

alguns casos pode mesmo inibir, mais do que favorecer o conhecimento), e aprender por si próprio através da mediação do próprio mundo interno, feito de emoções, afetos, fantasias, inconsciências, mecanismos de defesa. Esta espécie de “filtro perceptivo” que media o contato com o mundo externo, se estrutura a partir das primeiras experiências fundamentais, corporais de cuidado, portanto, pelas primeiras vicissitudes relacionais. O mundo interno do sujeito tem, na perspectiva psicanalítica, grande importância porque é à base do modo em que ele percebe e interpreta a realidade, como escreve Bion (1970, p. 122): “A consciência de uma realidade externa é secundária (derivada da, condicionada) pela consciência de uma realidade psíquica interna”.

Os *input* experienciais não são, por si só, utilizáveis para o pensamento e consciência, se não podem ser unidos junto à atividade mental do sujeito, a fim de que se tornem significados mentalizáveis, e portanto, pensáveis. Esta atividade mental que pode dar significado aos dados da experiência, não é nem simples e nem óbvia, porque deve se confrontar com as diversas emoções que se ativam diante do que é desconhecido. A capacidade de tolerar a incerteza, o “novo” – o salto no vazio – e o desconforto emocional e cognitivo que a acompanha é a base de toda aprendizagem real e significativa.

Todo o problema da aprendizagem e do crescimento está conectado a este “da” que envolve uma relação da mente – na sua totalidade – com a experiência: a aprendizagem, portanto, não é um fato mecânico, mas implica uma elaboração interior, e especificamente, a aprendizagem a partir da experiência não é apenas uma aquisição de dados conscientes, mas é também uma operação inconsciente, fundada sobre elementos de ordem afetiva. Somente a capacidade de aprender a partir da experiência constitui o fundamento da aprendizagem verdadeira (Grinberg *et al.*, 1993). Bion explicou que na base de um saber nocional e dividido do envolvimento do Self, está o medo inconsciente de experimentar sentimentos destrutivos como a inveja, o ódio, a raiva, aqueles

sentimentos com os quais muitos indivíduos são levados a viver a cada nova experiência de conhecimento. De fato, em nível profundo, aquilo que o sujeito não conhece, é vivenciado como alguma coisa para evitar porque coloca, não apenas em uma situação de confusão, mas, também de falta e de inadequação. O perigo da ativação de sentimentos ligados à intolerância e à frustração que caracteriza essa situação, leva o sujeito a cancelar qualquer envolvimento emotivo, de forma que até mesmo se congelam sentimentos construtivos como a curiosidade, o amor, a esperança de atingir o conhecimento. A exclusão da dimensão emocional da realidade mental, devido à intolerância, à dor psíquica, pode levar à realização de uma aprendizagem abstrata, completamente intelectualista, em última análise, não autêntica. À luz desta vertente teórica, o desenvolvimento das competências para analisar e resolver de modo construtivo e criativo as incógnitas que a experiência, traz, requer

[...] um treinamento para viver em contato emotivo com si mesmo e com as próprias vicissitudes relacionais na situação de aprendizagem; é o que dá a garantia de poder aproximar-se e conhecer, em qualquer situação, objetos desconhecidos mantendo-os vivos, resistindo à tentação de manipulá-los, falsificá-los e distorcê-los, para evitar sentimentos dolorosos ligados à diversidade e à própria separação daquilo que é diferente de nós (Blandino; Granieri, 1995, p. 59).

Promover o cuidado educativo nos serviços para a infância

O modelo de aprendizagem que apresentamos lança uma luz completamente nova sobre o cuidado educativo e sobre as suas funções, instigando a repensar as intervenções educativas nos serviços para a infância. Nesta perspectiva, as competências emotivas e relacionais dos educadores e professores assumem uma relevância fundamental. Portanto, a indicação que deriva é a de promover nas figuras investidas de funções educativas “a qualidade da vida da mente” como “instrumento primário de trabalho”. Isso exige uma formação – inicial e continuada – que

acrescente sensibilidade semelhante e receptividade nas relações com o outro, escuta autêntica, consciência dos próprios processos mentais envolvidos na relação (auto-observação), que treine a capacidade hermenêutica de observação e compreensão dos fenômenos. A teoria bioniana nos indica que o recurso profissional mais precioso é a disponibilidade emocional e profunda para encontrar e gerir, dentro e fora de si, as emoções e as ansiedades evolutivas, as vivências de incerteza e inadequação, o cansaço emocional que uma significativa relação de cuidado sempre comporta (Blandino; Granieri, 2002).

Qualquer pessoa que se ocupe de qualquer forma de crianças pequenas deveria ser capaz de desempenhar para elas funções emotivas indispensáveis para seu crescimento: gerar amor, difundir esperança, conter o sofrimento, pensar. A qualidade da relação de cuidado – indispensável para um crescimento mental saudável – surge na atualidade extremamente comprometida pelos ritmos frenéticos de vida, pelo enfraquecimento dos laços familiares e pelo geral enfraquecimento da comunidade, pela “virtualização” das relações. São todas estas condições que obstaculizam de modo relevante a qualidade do cuidado, levando a emergir a “pobreza educativa” também nos contextos de bem-estar material. Conter as emoções das crianças e modulá-las de tal forma que elas possam se integrar no processo de estruturação de sua personalidade, sem ter que recorrer prematuramente e massivamente a mecanismos de defesa ou de fuga do sofrimento, é uma das tarefas mais importantes de quem cuida de crianças (Noziglia, 1986, p. 124).

Portanto, se a qualidade dos cuidados e das práticas educativas se revela decisiva para favorecer o pleno florescimento da mente humana, é preciso se interrogar sobre os modos mais adequados para desenvolver, nos profissionais da educação, a capacidade de “cuidar”, capacidade que requer uma formação especificamente voltada para cultivá-la.

Uma formação para o cuidado educativo: a *Infant Observation* (Bick, 1964)

A seguir, apresentaremos uma metodologia formativa, que alimentando-se das descobertas bionianas, foi idealizada com o objetivo de promover – através da prática da observação direta e participativa da criança – as complexas competências relacionais que são a base das profissões de cuidado. A formação com a *Infant Observation* se inicia com Ester Bick, na Tavistock Clinic de Londres em 1948. A partir desta data foi inaugurado um modelo de formação que se difundirá na Europa e em todo o mundo, com um método aberto, em diálogo incessante com os contextos de sua aplicação, objeto de constantes discussões nos seminários e de um contínuo aprofundamento epistemológico. O cerne da experiência de aprendizagem pela *Infant Observation* está em aprender a perceber as nuances internas na vida de relações, na capacidade de “sentir” os próprios estados emotivos e do outro, de tolerar a sua intensidade sem agir, de suportar a dúvida e o sofrimento, reforçando assim a capacidade de contenção emotiva, e portanto, a própria “função materna”. O que caracteriza de modo específico a *Infant Observation* é, precisamente, o fato de ser um método que promove uma atividade à base da mente caracterizada por uma atenção sensível e concentrada, por uma atitude de escuta e profundo respeito pelo outro, pela responsabilidade e generosidade para com o outro, pela disposição de deixar ser desafiado pelos fenômenos, a não considerar nada como garantido, a colocar em discussão as próprias convicções e o próprio ponto de vista, em um processo de contínua interrogação sobre si próprio.

O foco da *Infant Observation* é a peculiaridade das relações entre os sujeitos observados e entre estes e o observador. É um tipo de observação definida como “participativa”, porque a experiência subjetiva do observador, não é apenas considerada imprescindível, mas assume um papel e um valor central no ato cognitivo. Na epistemologia psicanalítica, de fato, o conhecimento do mundo humano é entendido como um processo participativo decorrente

do encontro entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido, um encontro ativo e transformador, porque o que vemos e sentimos é sempre já interpretado, julgado, avaliado por cada um de nós, filtrado pela nossa cultura, pela nossa experiência, pelo nosso sistema de valores, pela nossa afetividade. Desse pressuposto, decorre que a observação deve ser orientada por uma dupla percepção do objeto fenomênico e dos processos que se ativam na mente do observador. Somente o reconhecimento das várias operações que tacitamente informam cada processo cognitivo pode gerar um conhecimento responsável, isto é, consciente dos impulsos presentes em cada um de nós e que deturpa os dados e o seu significado (Borgogno, 1978). Em muitos casos, informações importantes da realidade observada escapam à visão e consciência do observador, e em muitos outros, aquilo que é visto consiste em uma espécie de deformação da realidade, porque no processo de observação dos fenômenos, ocupam um papel importante, as interferências subjetivas, em sua maioria inconscientes, fontes de processos de distorção. Os elementos presentes na situação, memórias dolorosas ou desagradáveis que poderiam gerar ansiedade, ficam por assim dizer “obscurecidos” e, portanto, distantes da consciência e da memória; esta espécie de negação dos dados e informações age, também, em nível cognitivo através dos preconceitos, dos estereótipos, dos pré-conceitos, que constituem verdadeiras escamoteações da realidade e que limitam a capacidade de prestar atenção aberta à totalidade dos dados disponíveis no contexto⁴.

A observação, portanto, sobretudo, quando se está pessoalmente envolvido na realidade observada, se revela como uma operação não apenas muito complexa, mas também problemática, pois está sujeita a múltiplas interferências e implicações decorrentes da relação com os sujeitos de quem se cuida. É preciso considerar que a tendência racionalizante da nossa mente,

⁴ Ver Gadamer, H. G. *Verità e método*, onde o filósofo explicita como a compreensão é determinada pela pré-compreensão (*Vorverständnis*).

traz, na maioria das vezes, de forma inconsciente, a organização da realidade segundo significados já conhecidos e repetitivos, e a contornar as questões geradoras de ansiedade e o medo de se deslocar em busca de hipóteses novas e originais de intervenção.

O cuidado entre observação e reflexão

O modelo de formação pela prática da observação que vamos apresentar baseia-se sobre precisos pressupostos pedagógicos que serão a seguir sintetizados. O primeiro consiste em considerar que os processos de aprendizagem são prioritariamente acionados, a partir de uma reflexão sobre a experiência. Tal convencimento encontra plena legitimação na teoria de aprender a partir da experiência de Bion (Bion, 1962; Meltzer, Harris, 1983), anteriormente apresentada, bem como no âmbito das pesquisas educacionais que, a partir do pensamento de D. Schön (1983) sobre o “profissional reflexivo”, se concentrou sobre análises das práticas de ensino⁵. Um segundo pressuposto consiste em considerar que a reflexão sobre a prática não pode prescindir de uma explicitação do implícito, pois o conjunto das memórias – pessoais, profissionais, coletivas – implicitamente presentes na mente dos educadores, geram convicções, juízos, atitudes e crenças que influenciam de maneira notável, não apenas os processos cognitivos e metacognitivos, mas também os operacionais. Finalmente, mas não menos importante, o convencimento de que o processo cognitivo é um processo dialógico e que a aprendizagem significativa é possível onde se criam as condições de um bom relacionamento entre as pessoas. O grupo de trabalho, portanto, em que se elaboram e se constroem significativos compartilhamentos, constitui a imprescindível força motriz da formação.

⁵ Altet M., *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, tr.it. La Scuola, Brescia, 2003. Blanchard-Laville, Fablet D. (2000), *Analyser les pratiques professionnelles*. L'Harmattan, Paris. Il dossier. Wittorski R. (org.) (2004). *L'Analyse des pratiques*, in *Education permanente* n. 160, p. 21-154, reúne numerosas contribuições e as várias posições de pesquisadores empenhados nesta linha de estudos e pesquisas.

Como na metodologia clássica da *Infant Observation* (Bick, 1964; Harris, 1976, 1978, 1981)⁶, também na adaptação dos serviços educativos, as atividades são estruturadas em três momentos fundamentais:

- (i) A observação direta e participativa;
- (ii) A posterior escrita de notas de observação;
- (iii) Análise do material observado em pequeno grupo.

Os três momentos são fortemente interdependentes, nos quais o processo observativo se articula e se aprofunda graças aos diferentes níveis de reflexividade – individual e grupal – que são gradualmente ativados de modo recursivo.

Observar com consciência

Em relação ao método clássico, do qual se mantém uma rigorosidade metodológica, a adaptação aos serviços educativos se diferencia substancialmente sobre a condição da observação, que neste caso, não é estranho ao contexto como acontece quando a observação se desenvolve junto às famílias. Para o educador que observa, se trata de assumir um papel diferente daquele habitual, ou então, uma posição na qual seja possível “abster-se de agir”.

De acordo com a abordagem holística da *Infant Observation*, a observação não se focaliza sobre aspectos pré-definidos dos fenômenos e ao observador é requerido não fazer seleções, mas *prestar atenção aberta e continuada* ao longo do tempo a tudo aquilo que acontece, uma atenção alimentada pelo sentir e pelo cuidar do

⁶ O método clássico prevê a observação de uma criança na família desde o nascimento até completar dois anos. A observação tem como condição uma continuidade na visita semanal que dura uma hora por semana e ocorre em um horário conveniente para os pais. De parte do observador é necessário um profundo respeito aos hábitos e à cultura da família para a tarefa que persegue: conhecer o desenvolvimento específico de uma criança em relação aos cuidados dos pais e familiares. O observador anota depois da visita à família e elabora um protocolo detalhado que será lido sucessivamente e discutido em um pequeno grupo conduzido pela pessoa especialista em *Infant Observation*.

outro. Para isto, é indispensável não estar empenhado em outras ocupações enquanto se observa, abstendo-se tanto quanto possível do agir e do fazer agir. Não é tão fácil, também porque deve ser tomada consciência dos “pensamentos-ações”: a mente deve tornar-se livre, livre sobretudo daquela tendência de encobrir o comportamento da criança com aquilo que já foi visto, ou com aquilo que se espera ver. É preciso observar, dizia Bion “sem memória nem desejo”, condição indispensável para poder estar verdadeiramente aberto ao novo. Tomar consciência do quanto o nosso olhar sobre crianças é adultocêntrico, sujeito à pré-entendimentos que tendem a desvirtuar a subjetividade. É um dos objetivos da metodologia formativa, que visa desenvolver a capacidade receptiva e a consciência das próprias projeções, que permite a criação de um espaço mental apto a acolher o outro na sua radical alteridade e intencionalidade. A fenomenológica *epoché* (Husserl, 2002) assume aqui todo o seu valor epistemológico e ético quando o adulto se encontra diante de uma criança. É de fato, somente na passagem da atividade à passividade da mente que se pode revelar a alteridade, que estando em via de estruturação requer particular respeito. A *Infant Observation* mostra como a criança é um ser em desenvolvimento, em grau de evoluir de modo autônomo e de obter por si só as respostas aos problemas que encontra, se está próximo de um adulto atento e respeitoso. Nesta ótica, portanto, o conhecimento das crianças não deriva de um olhar que classifica e avalia, mas de um olhar acolhedor e por uma disciplinada escuta.

Mas, o que se entende por observação participativa? Como vimos, não é uma participação ativa, mas, uma *participação emotiva*, a observação não deve cortar os laços com as suas próprias emoções, mas permanecer em contato com elas para *sentir além do que vê* e poder pensar o que se sente (Harris, 1978b). É, de fato, a mente nos seus componentes cognitivos e emotivos-afetivos, o instrumento mais sofisticado para apreender a complexidade dos eventos observados e o sentido da experiência. Ficar ali, simplesmente a olhar, é a postura mais difícil de alcançar, requer

capacidade de presença mental, concentração e vigilância sobre si, frutos de um grande trabalho interior.

A escrita: descrever e narrar

O segundo momento fundamental da observação é a redação das notas de observação, um ato fundamental do observador que tem a tarefa de tornar pública uma experiência privada (Vallino, 1996), para que outras pessoas possam repensá-la.

Será, portanto, determinante a precisão e o cuidado com os quais conseguirá descrever as particularidades e o contexto porque, como escreve Borgogno (1978), na observação do homem, tanto o detalhe, como o todo, o que parece insignificante, pode adquirir um valor heurístico idêntico e o que, ao contrário, parece absolutamente significativo, o que unifica os fatos e o que os desconstrói e os divide (Borgogno, 1978). Não se trata de descrever comportamentos, mas de captar a atmosfera emotiva (Vallino, 1996; 2004), e isto pode acontecer somente se o educador está sensivelmente em contato com as próprias emoções, porque somente deste modo, a sua descrição narrativa as deixará transparecer, podendo servir de guia para a compreensão dos acontecimentos.

A escrita das notas, somente no término da observação, tem um forte valor formativo porque potencializa muitas faculdades do observador, como a percepção, a atenção, a concentração e a memória; ele deve, de fato, confiar a sua própria mente a tarefa de “guardar” com cuidado aquilo que viu, mantendo aquela consciência mental que assegura a recordação.

A escrita é um potente instrumento de reflexividade. Escrever ajuda a clarear os próprios pensamentos, a identificá-los e a esclarecê-los. Para comunicar aos outros a própria experiência, de modo que esta possa ser compartilhada, é necessário encontrar uma linguagem que não se preste a mal-entendidos, é necessário procurar as palavras mais próximas das coisas, as palavras mais simples, é necessário dissolver as expressões condensadas, aquelas

já plenas de nós, aquelas impregnadas de nossas avaliações, dos nossos preconceitos, das nossas teorias. Escrever, deste modo, requer um notável compromisso e um contínuo repensar a experiência, mas ajuda a recuperar fragmentos, a preencher lacunas aparentes, a completar sequências. Visto que, como escreve Bruner (1992), “a forma típica de estruturação da experiência – e da nossa memória dela – é narrativa e o que não está estruturado de forma narrativa não é recordado”. A descrição detalhada e precisa de sequências só pode estruturar-se de forma narrativa porque a história é a forma própria de relatar uma experiência.

Também, neste segundo momento é necessário fazer silêncio dentro de si para deixar que a experiência se desenrole. A condição de silêncio que este tipo de escrita requer abre uma “escuta pensante”: a escrita é uma atividade muito complexa, requer concentração, paciência, humildade, capacidade de estar consigo próprio e atitude verdadeira (Vallino, 2004). Observar e depois colocar em palavras as vivências que emergem, escrevê-las e compartilhá-las são processos que abrem uma elevada dimensão de reflexividade individual que requer, todavia, um maior *setting* de aprofundamento, porque, para poder ver melhor e “ver a si mesmo”, é indispensável maior vértice de observação, o terceiro olho do grupo.

O grupo: o momento científico

O grupo é uma etapa irrenunciável da *Infant Observation*, é um lugar em que a experiência da observação na sua complexidade encontra a sua necessária realização. Os encontros do grupo prosseguem paralelamente às atividades de observação que os educadores desempenham nos serviços. O compartilhamento das diferentes escritas representa a oportunidade de aprender, tanto quanto de observar. Um processo mental complexo requer muita cautela, é através da comparação que se aprende a olhar as coisas de diferentes ângulos, porque os diferentes pontos de vistas forçam ver as próprias parciaisidades e a rever as próprias posições. O

grupo, é de fato, o lugar em que cada um pode vir a tomar consciência das “grades” com as quais se observa a realidade, dos pré-entendimentos e preconceitos, mas também dos sentimentos e das emoções que acompanham cada ato observativo. Repensar em grupo a experiência observativa traz à mente muitos detalhes que não haviam sido registrados, traz consciência de como facilmente a descrição dos fatos escorrega na sua interpretação. O grupo permite a ampliação do olhar do observador e torna mais preciso e aprofundado, enriquecendo-se de novos significados.

A capacidade de ver e se sentir, de se colocar em escuta e de descrever é refinada, encontro após encontro: gradualmente as observações se enriquecem de uma quantidade de detalhes antes negligenciados e muitos comportamentos das crianças assumem significados inéditos. Se refina a capacidade de interceptar as comunicações não verbais, os sinais mais lábeis, e dá-se conta de quantas mensagens correm o risco de cair na indiferença. Captar e compreender o significado de uma comunicação permite responder de forma mais adequada e, sobretudo, resistir à tentação de fazê-lo sem antes ter refletido; significa estar em contato com a experiência emotiva vivida e poder dizer alguma coisa a mais sobre o que está acontecendo na relação.

O grupo é o vértice e o vórtice do qual surgem os processos de auto observação e o conseqüente início de uma nova atitude nas relações da consciência, e dá-se conta que os fatos e os fenômenos admitem contemporaneamente mais explicações (W. Bion), e que a pluralidade dos vértices de observação restituem à realidade, uma complexidade impossível a um só olhar e se descobre que, quando se observa é a nossa relação com o objeto observado que vem em primeiro plano. Se chega a compreender que o importante não é rotular com uma explicação aquilo que acontece, mas conseguir tolerar a incerteza e, algumas vezes, a falta de sentido, desenvolvendo aquela que Bion definiu como a “capacidade negativa”, ou a capacidade de tornar-se vulnerável à dúvida e de deixar que o ignorado nos envolva.

A conquista de uma “postura observativa” corresponde à ativação de uma função mental de cuidado que não só ajuda no desempenho do trabalho educativo, mas também tem a repercussão totalmente criativa de gerar em quem é observado a atenção e cuidado por si e pelos outros. Alguns etimologistas remontam à palavra “cuidado” à raiz indo-europeia *Ku*, em que o conteúdo semântico é muito próximo de observar, olhar, prestar atenção, um significado, portanto, que do cuidado destaca, não tanto o imediato agir concreto, mas, mais o fato de ser uma disposição mental antes que física. Prosseguindo com esta exploração, podemos ainda descobrir que, cuidado compartilha com crescimento a mesma raiz grega *K(e)re*: criar. Cuidar e ocupar-se do outro para ajudá-lo a crescer e prosseguir a criação de si, constitui a essência da nossa condição humana.

Referências

- BERTOLONE, S.; CORREALE, A.; DE SPUCHES, G.; FADDA P. L'identificazione proiettiva nella revisione bioniana. *In*: NERI, C.; CORREALE, A.; FADDA, P. (org.). **Lecture bioniane**. Borla: Roma, 1994.
- BICK, E. Notes on Infant Observation in Psycho-Analytic Training. **International Journal of Psycho-Analysis**, n. 45 p. 558-66, 1964.
- BION, W. R. **Attenzione e interpretazione**. Armando: Roma, 1973.
- BION, W. R. **Apprendere dall'esperienza**. Armando: Roma, 1972.
- BLANDINO, G. **Quando insegnare non è più un piacere**. Raffaello Cortina: Milano, 2008.
- BLANDINO, G.; GRANIERI, B. **La disponibilità ad apprendere**. Utet Università: Torino, 1995.
- BLANDINO, G.; GRANIERI, B. **Le risorse emotive nella scuola**. Raffaello Cortina: Milano, 2002.
- BORGOGNO, F. Osservazione: disturbo, preoccupazione, responsabilità. **Quaderni di psicoterapia infantile. L'osservazione**. n. 4. Borla: Roma, 1991.

- BORGOGNO, F. **L'illusione di osservare**. Giappichelli: Torino, 1978.
- BRUNER, J. **La ricerca del significato. Per una psicologia culturale**. tr. it. Bollati Boringhieri: Torino, 1992.
- DEWEY, J. **Come pensiamo**. La Nuova Italia: Firenze, 1986.
- FERRO, A. **Fattori di malattia fattori di guarigione. Genesi e cura della sofferenza psichica**. Raffaello Cortina: Milano, 2002.
- FOGEL, A. **Infancy: Infant, Family, and Society**. Thomson Wadsworth: Belmont CA, 2001.
- GALLESE, V. The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. **Psychopathology**, Vol. 36, N. 4, (2003), p. 171-180.
- GILLIGAN, C. **Con voce di donna**. Feltrinelli: Milano, 1987.
- GREENSPAN, S. **L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente**. Mondadori: Milano, 1997.
- GRINBERG, L.; SOR, D.; TABAK DE BIANCHEDI, E. **Introduzione al pensiero di Bion**. Raffaello Cortina: Milano, 1993.
- HARRIS, M. L'individuo nel gruppo: apprendere a lavorare con il metodo psicoanalitico. In: **Quaderni di Psicoterapia infantile. L'osservazione**. n. 4. Borla: Roma, 1981.
- HARRIS, M. Children observation. L'osservazione dei bambini. In: SPEZIALE, Bagliacca R. (org). **Formazione e percezione psicoanalitica**. Feltrinelli: Milano, 1980.
- HARRIS, M. L'osservazione dell'interazione madre-bambino e il suo contributo al training psicoanalitico. In: PONTECORVO, M. (org). *Il modello Tavistock*. Martinelli: Firenze, 1986.
- HEIDEGGER, M. (1927). **Essere e Tempo**. Longanesi: Torino, 1976.
- HELD, V. **The Ethics of Care. Personal, Political, and Global**. Oxford University Press, 2006.
- HUSSERL, E. **Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica**. Tr.it. Einaudi: Torino, 2002.
- IMBASCIATI, A. **Nascita e costruzione della mente**. Utet Libreria. Torino, 1998.
- IMBASCIATI, A. **Psicoanalisi e cognitivismo**. Armando: Roma, 2005.

MELTZER, D.; HARRIS, M. **Il ruolo educativo della famiglia**. Centro Scientifico Editore: Torino, 1986.

MORTARI, L. **Filosofia della cura**. Raffaello Cortina: Milano, 2015.

NODDING, N. **Starting at Home. Caring and Social policy**. University of California pres. Berkeley-Los Angeles, 2002.

NOZIGLIA, M. **Le alternative dell'asilo nido: adattamento o crescita del bambino**. Hoepli: Milano, 1986.

SALZBERGER-WITTEMBERG, I.; WILLIAMS, P. G.; OSBORNE, E. L. **L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento**. Liguori: Napoli, 1993.

SANDER, L. **Sistemi viventi. L'emergere della persona attraverso l'evoluzione della consapevolezza**. Raffaello Cortina: Milano, 2007.

SCHÖN, D. **Il professionista riflessivo**. Edizioni Dedalo: Bari, 1993.

SIEGEL, D. J. **La mente relazionale**. Raffaello Cortina; Milano, 2001.

SROUFE, A. I. **Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita**. Raffaello Cortina: Milano, 2000.

STERN, D. **Il mondo interpersonale del bambino**. Boringhieri: Torino, 1987.

STOLOROW, R. D.; ATWOOD, G. E. **I contesti interpersonali dell'essere**. Boringhieri: Torino, 1995.

TREVARTHEN, C. **Empatia e biologia**. Raffaello Cortina: Milano, 1998.

TRONTO, J. C. **Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care**. Routledge: London New York, 1993.

VALLINO, D. "Un quadro vivente dello sviluppo mentale nell'Infant Observation". *In: Quaderni di Psicoterapia Infantile*, n. 33, 1996.

VALLINO, D.; MACCIÒ, M. **Essere neonati. Osservazioni psicoanalitiche**. Borla: Roma, 2004.

VALLINO, D.; MACCIÒ, M. **Riflessioni sui seminari con l'osservazione**. Junior: Bergamo, 1993.

AS AVÓS: CUIDADOS DESDE AS MARGENS DO ESTADO E AS INSUBMISSÕES COTIDIANAS

Marcia Aparecida Gobbi¹
Cleriston Izidro dos Anjos²

Este capítulo é produto de reflexões apresentadas no capítulo “Vó na ocupação”: na cidade, cuidados e deslocamentos nas margens do Estado e as insubmissões cotidianas”, texto que constitui a coletânea, de nossa autoria, organizada por Gobbi, Anjos; Seixas e Tomás, (2022), que serão, neste texto, sintetizadas e aprofundadas. Partimos de cenas vistas ao longo do desenvolvimento de uma pesquisa realizada em Ocupação situada na região central da cidade de São Paulo e, da qual tantos pensamentos foram suscitados em consideração a dois temas importantes e igualmente desafiadores: cuidados e a vida vista das margens. Desde o início, destacamos que se trata de ver e buscar entender a vida das margens desde as margens, e não distanciadamente, do outro lado. Defendemos que o exercício metodológico de ver de dentro dela, ainda que vivendo em outros lugares, é fundamental para que possamos conhecer e/ou reconhecer alguns dos aspectos econômicos, sociais, culturais que

¹ Graduada em Ciências Sociais (USP). Doutora em Educação (UNICAMP). Bolsista Produtividade CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Crianças, Práticas Urbanas, Gênero e Imagens”. Professora da Faculdade de Educação da USP, atuando nas licenciaturas em Ciências Sociais e em Pedagogia e junto ao Programa de Pós-graduação em Educação.

² Graduado em Pedagogia (UNESP). Doutor em Educação (UFAL). Realizou Pós-Doutorado em Educação (USP) e em Estudos da Criança (UMinho). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI/CNPq). Professor Associado do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL, Brasil), atuando na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

a tornam tal como está. Para posteriores reflexões, de pronto, afirmamos que é nas zonas nevrálgicas dos conflitos onde encontra-se a possibilidade de entendê-los. Então, temos que sentir a realidade de perto, pisar e caminhar no chão daquilo que é urgente a ser visto. É deste ponto que partimos para compor a escrita do capítulo que segue, aproximando-nos do tema a partir de um recorte bastante singelo, mas, como muitas das coisas simples, extremamente densas e que nos aponta para complexidades nem sempre vistas ou compreendidas, no corre da vida, que nos extirpa, entre tantas coisas, a capacidade de olhar e questionar o visto.

Destacamos a presença de uma forma de educação em cuidados de uma avó moradora de um edifício ocupado na região central da cidade de São Paulo. Buscamos entender alguns dos desdobramentos desse ato de alguém tido como à margem devido às precárias condições de vida. Trata-se de pensar em algumas vidas feitas em constantes enfrentamentos para manterem-se vivas e a quem está ao lado, seja quem for, mais especificamente, seus netos, o que ganha fundamental importância, não apenas para a reprodução da vida, mas do desejo pulsante naquilo que ela contém de presente e futuro. Imersas num presente dificultoso, o futuro se apresenta criança, não o vir a ser, já tão questionado e discutido, mas na luta pelo teto e pela habitação que se faz de outras formas, com ela e por ela.

Este capítulo é resultado da presença física e observações realizadas entre os anos de 2018, 2020 e 2022, além de entrevistas e conversas informais na Ocupação, antes e depois da pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2, a Covid-19. O objetivo é discutir sobre o modo como os cuidados e a presença das avós ganham configurações, ora específicas, ora comuns às mulheres brancas pobres e mulheres negras pobres, que nos servem como mote para refletir sobre a cidade e a cotidiana usurpação de direitos que, de modo concomitante, produzem relações de afeto, cuidado e cansaço, extenuam e impelem a projeção de futuros num presente cuja certeza é a permanência das agruras. O interesse é suscitar debates e pesquisas que considerem a relação entre avós, netos e

netas entre as temáticas de luta por moradia e movimentos sociais sob óticas feministas. Entendemos que se trata de outras formas sutis de reprodução do trabalho doméstico e do capital, que dão tons diferentes à luta mencionada, conferindo-lhe uma dinâmica de lutas e buscas por soluções, especialmente, dentro das margens de um Estado, cuja aparente ausência pode também ser percebida como forte presença em projetos nos quais os interesses estão disfarçados em certa invisibilidade, que organiza e orienta o aparente caos.

Importa, ainda que brevemente chamar a atenção para a definição de Ocupação, aqui grafada com letra “O” maiúscula. Trata-se de terrenos e edifícios ocupados por pessoas em luta por moradia, majoritariamente mulheres, crianças, homens, trans, negros/es/as, migrantes, brancas, de diferentes idades. Ocupa-se porque o direito à moradia, assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988), como competência comum da União, dos estados e dos municípios não é cumprida. A eles, conforme aponta o texto constitucional, cabe “promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico”. Por ser um direito à moradia, ou ainda, ao habitar, não cumprido, sobretudo, por quem é proprietário de terras e edifícios e não cumpre com a função social da propriedade. Neste sentido, não é possível denominarmos ou aquiescermos diante da denominação pejorativa e desqualificante, “invasores”, usada para quem faz ocupações. Trata-se de ocupar. Por isso, temos Ocupações pelo justo direito à moradia e ao habitar.

De um universo majoritariamente de jovens mulheres negras, optamos por destacar uma avó, com idade em torno de 65 anos, com o único objetivo de suscitar debates e futuras pesquisas que considerem suas presenças na cidade em relação às crianças e os cuidados daí construídos e derivados. As avós têm um espaço bastante considerável no trato com as crianças e organização de suas casas, inclusive como provedoras, ainda que inseridas no mercado informal e precarizado de trabalho que vai sucateando o humano. Longe de uma compreensão que se apega à mera

definição margem e centro, colocando-nos como quem está ao centro e dele observa e define o que está ao redor, afirmarmos que podemos compreender essas mulheres avós como estando às margens. É daí, inspirada e inspirado em reflexões propostas por Veena Das (2008), que procuramos pensar e partir para conhecê-las, cujas vidas são orientadas, entre outros elementos, pelas formas agressivas impetradas pelo Estado. No caso específico abordado neste capítulo, uma avó, seu neto e sua neta. Trata-se de conhecer as capacidades da sociedade de criar e impor a si mesma, e de modos diferentes às classes sociais, tantas agruras e ao mesmo tempo conhecer formas de combatê-las e/ou rechaçá-las. Acreditamos que o cuidado pode ser uma destas maneiras que, guardam em si, as marcas inextinguíveis do humano. Suas presenças são importantes quando queremos considerar as dinâmicas da cidade e, acreditamos, isso se faz por uma forma de cuidado que possui força, a seu modo, para contribuir no combate às formas de exploração diárias, isso ao mesmo tempo que existem como produto das mesmas explorações.

Para orientar as reflexões, pautamo-nos em atos recorrentes e que nos implicaram indagações sobre a marcante presença destas avós em relação aos netos e às netas, com elas e a cidade e com o local onde habitam, lugares marcados por afeto e repulsa em constante transmutação, como é próprio aos grupos sociais. Observamos a presença diária nos cuidados dedicados às crianças, mas, especialmente, às netas e aos netos, prevalecendo, neste caso, alguns cuidados voltados apenas a quem mantém laços consanguíneos. Seus deslocamentos constantes implicam relações, opções e falta delas, necessidades e urgências, presenças e ausências do Estado, a construção de redes de apoio, entre outras formas em que a vida tem sido feita como luta constante que nos inspiram a pensar sobre nós e nossos lugares, e mais, sobre o que Vinícius Santiago (2020) denominou de Estado sacrificial, ou seja, aquele cuja soberania repousa sobre uma economia sacrificial implicando vida e morte às já precárias condições de existência, em especial às mães. Cientes de que não incorremos no erro de fazer

generalizações, as conversas e observações foram fios condutores para o entendimento da vida vivida e construída, cotidianamente, por essas mulheres e que compõem algo maior junto à vida em luta por moradia na cidade de São Paulo. Vale informar que as observações estão anotadas em cadernos de campo, aos quais foi possível recorrer para compor alguns trechos deste capítulo, que também foram consentidas pelas participantes e pelo movimento social do qual fazem parte.

Há diferentes noções de família e seus arranjos. Elas podem ser complexificadas, não apenas quando entendemos o espaço físico da casa e a coabitação. Apresentam-se em diferentes atos como vistos em alguns cuidados que ocorrem por conjugalidades, maternidades, partilha de alimentos e afetos dentre outras relações (Carsten, 2014). Estão na região do fluxo, a chamada Cracolândia, cujas agressões de toda sorte são perpetradas pelo próprio Estado. Sobrevivência e subversão caminham conjuntamente aos passos desta avó e seus netos, no caminho em direção à escola, emblemático local, que ainda aglutina sonhos de mudanças, assim nos parece.

Cuidado, infância e o possível feminismo da avó: uma rede das margens

Uma primeira questão a ser feita é: o que estamos considerando cuidado? Ou, nesta relação observada e feita pela avó, o que pode ser entendido por cuidado? Sabemos que o léxico dos cuidados ampliou-se nos últimos anos. Françoise Vergès (2021) questiona os cuidados quando encontram-se subjugados à indústria burguesa do cuidar de si entre cosméticos e outros modos mirabolantes de fazer valer o capital e suas ideias. Podemos nos perguntar então se oferecer um copo d'água a um migrante ou mesmo cozinhar e dar um teto a uma mulher podem ser atos definidos como cuidado, ou seria, ainda, a luta contra a exploração? (Vergès, 2021). Trata-se, de um conceito escorregadio e, por isso, necessita-se pensar sobre ele de modo mais rigoroso, pois seu uso

pode estar a serviço de quem menos nos cuida e quem mais nos explora sob disfarces, pois, para que umas e uns se cuidem em aulas de ioga, cantinas de produtos orgânicos, entre outros espaços de cuidados, outras estão a pulir, sob olhos vigorosos, do aproveitamento e daqueles que passam e não as vêem.

Vergès (*op.cit*) afirmará enfaticamente: devemos deixar compreensível, desde o início, sobre qual política e práticas de cuidado estamos falando e aceitando como viáveis. O cotidiano em luta constante numa vida, ou sobrevida, no capitalismo pode tornar desgastantes todos os esforços para estar juntas, imaginar e construir coletivamente formas justas de vida a todas e andar além do ressentimento. Estar atentas e combativas inclui a atenção aos danos causados pela histórica exploração e provocadas pelo racismo e sexismo. Há que trabalhar como feministas para nos descolonizarmos umas às outras (Vergès, p. 103), o que pode ser entendido como uma forma de cuidado, a qual encontra-se em construção, ora mais, ora menos forte.

A mulher, no alto dos seus nem bem completados 70 anos, despede-se de uma conversa, desculpando-se pelo ritmo apressado que impôs ao diálogo. *Preciso ir, depois a gente conversa*, dizia arrumando-se com um olhar ao longe e perto ao mesmo tempo. Uma compreensão inicial que nos toca é que é possível interpretar o “ao longe” como representação do pensamento que a leva para distante geograficamente, o tanto que deveria caminhar para chegar ao destino. O destino certo era a escola pública, distante de onde se encontrava no momento. O incerto eram os desígnios, se é que há e como, quando se tem uma vida tão precária e em luta constante pela sobrevivência dia a dia, com raros interstícios. O fato é que tomaria às mãos dois dos vários netos e netas, devidamente paramentados com os uniformes escolares, e os levaria à instituição escolar pública que tantos querem contribuir para o derradeiro desmonte. Outro entendimento é a presença do cuidado em sua mais sutil impressão no comprometimento com a vida.

Os cuidados de avós sobre os quais comentamos aqui ocorrem por meio de orientações fornecidas pelas mulheres em que

prevalece a matrifocalidade. Segundo pesquisas da Fundação Seade³, em 2020, 40% das famílias da região metropolitana de São Paulo eram chefiadas por mulheres, com ou sem cônjuge ou filhos. Isso significa que são elas que mantêm suas casas e famílias financeiramente, desdobrando-se na construção da manutenção da casa, da morada e da vida. A pesquisa revelou que a situação mais comum é a da mulher que vive com seus filhos e netos e/ou netas. Entre as avós, a idade concentra-se em torno dos 60/65 anos, mas temos encontrado outras muito jovens. Talvez, mudanças na compreensão de gênero tenham favorecido esta transformação, que desfoca a centralidade masculina nos processos de orientação das casas e famílias, mas não só. Há, seguramente, uma soma de elementos que merece ser considerada para melhor entendimento deste fenômeno nos tempos recentes e nos diferentes locais, nos quais isso se configura, em que viver com as avós ultrapassa o direito às relações entre elas e seus/suas netos/as, mas cumpre faltas e busca suprir necessidades imediatas. Ao mesmo tempo em que reforça o já estudado por feministas, tendo em Silvia Federici (2021), uma das principais expoentes, que apresentam o cuidado realizado pelas mulheres como algo não remunerado, importante elemento de reprodução capitalista, e, na maioria das vezes, invisível. Concordamos com Françoise Vergès (2021), ao afirmar que o capitalismo criou o cuidado em sua forma *self-help*, podendo ser somado a isso, a defesa de certa forma de cuidado de si, que rende muito à cosmetologia e ao mercado e, individualiza formas de cuidar, distanciando-as do que é e pode ser produzido coletivamente. Não nos damos conta de que cuidar é e pode ser algo ainda maior.

Podemos inferir que trata-se do esboço da construção de redes de cuidado que expressam-se comunitariamente, ainda que puxadas por poucas pessoas. “A solidariedade, a preocupação e as ações coletivas são uma resposta à precariedade da vida sobre um

³ Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

planeta reduzido a ruínas” (Fraguito; Tola, 2021, p. 10). Trata-se de faces do cuidado que impulsionam mudanças e a manutenção da vida, insistimos. Isso nos interessa sublinhar a partir da cena que em breve apresentaremos.

Os lugares construídos por elas marcam também o tempo para avanços e recuos na compreensão de que a luta pela casa e pelo direito ao habitar não podem ser deixados de lado. Há uma coprodução diária do que é ser avó nestes espaços e dos usos que fazem da cidade com sua presença, e, como mencionado, na promoção da circulação das crianças pelas ruas onde ainda é possível caminhar, fazer e manter a vida, buscando, entre cacós, produzir outros futuros.

Indo à escola: avós nas ruas e a circulação de mulheres, crianças e ideias

Não se pretende aqui, um estado da arte sobre a avosidade, mas lidar com a percepção de sua importância na confluência entre a luta pela moradia, pelos cuidados com as crianças, parentes consanguíneas ou não, e na circulação de crianças pela cidade, seguindo procedimentos de acompanhamento delas à escola, aliadas ao fato de serem consideradas aquelas que se encontram à margem. Ver por onde circulam, e onde suas presenças não são consideradas, é revelador da construção de ampla rede de relações e de uma produção espacial da própria região em que vivem, incluindo nisso a presença de certas formas de comércio e ritmos corporais.

As ruas e suas almas, tão humanas, formam seus habitantes, expressam seus imaginários, constroem gestos e tempos (Rio, 2008). São expressões das relações que conformam cidades por elas entrecortadas e de modo jamais neutro. O aparente irremediável invisível das ruas torna-se visível quando fincamos nossos olhares e estranhamos ou desnaturalizamos compleições sociais, entre elas a presença ou ausência das mulheres e crianças em determinados espaços e horários nas cidades. O que nos impede a presença? O que nos acarreta estarmos presentes?

A presença das avós mostra-nos escavações para a produção de uma vida que pode ser avaliada por muitos como impossível. Não é apenas como mulheres ou como crianças que suas posições na vida e na luta propriamente dita são compostas, mas como pobres, moradores e moradoras de ocupações, em bairros periféricos ou centrais, brancas, indígenas ou negras, heterossexuais ou homossexuais, bebês ou crianças maiores, de diferentes estados e regiões ou migrantes de outros países.

Observa-se as avós num lugar de organizadoras e desejosas de garantir que “os netos continuem a estudar e que deem certo na vida, sem se misturar com coisa ruim”, como afirmou Dona Maria, em conversa informal na Ocupação mencionada, no ano de 2019⁴. O que temos observado é que as mulheres conferem atributos de luta que são basicamente femininos, em que os cuidados com as crianças ganham importância fundamental, concentrando esforços cotidianos, por vezes, não condizentes às suas capacidades físicas. O futuro parece estar exposto e programado para que ocorra diferentemente de um presente que aglutina fortes lutas diárias. Se as mulheres foram historicamente reconhecidas nos papéis de avós e mães, essas avós moradoras de Ocupação demonstram e produzem outras características a partir de seus atos. Ao mesmo tempo que proíbem que seus/suas netos/as andem pelas ruas da região central, criam uma rede de afetos e colaborações na qual têm centralidade, junto a isso, e talvez por isso, vão para a frente de luta fazer a festa⁵ em momento de ocupação de edifícios e terrenos. A avó é uma agente que, em alguma medida, tem o poder de fazer viver, mesmo sendo ela, talvez, uma das que podem morrer, não apenas pela condição etária, mas econômica e de raça. Seu corpo não é o corpo inútil como tantas vezes definido, explícita ou implicitamente, pelo capitalismo. Ao contrário, ainda que diante de tantas agruras

⁴ Esta afirmação ocorreu ao longo de conversa entre Marcia Gobbi e Dona Maria no *box* de vendas onde ela trabalha diariamente.

⁵ Festa é a denominação corrente entre os movimentos sociais para o momento de ocupação de um terreno ou edifício que não cumpre a função social da moradia.

que levariam ao silenciamento, à opressão e à desilusão em relação ao mundo, as avós dão uma volta e remetem a pensar, que ao subalterno só resta falar, e não apenas falam, fazem.

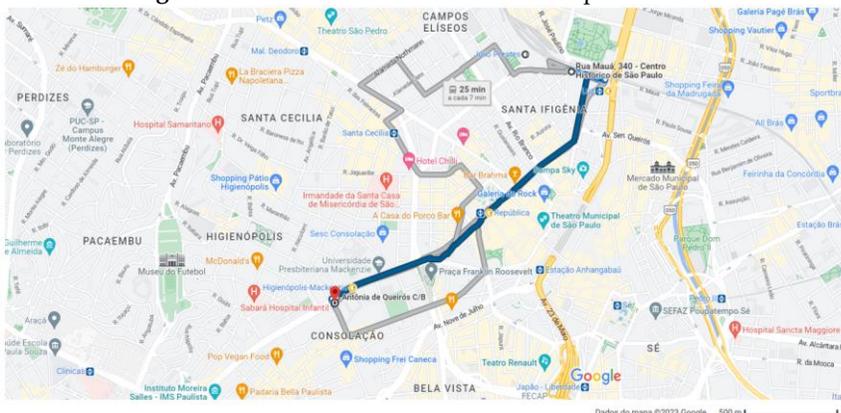
Dona Maria, todos os dias, no horário de almoço, usava o metrô na estação Luz para levar seu neto e sua neta para uma escola estadual situada na rua Consolação, que dista alguns quilômetros de sua moradia. Ao ser questionada sobre o motivo de tamanho desafio diário, ela respondeu que não desejava ver seus netos na região, fazendo-a ver em gestos econômicos. Há uma ação de saída irrompendo fronteiras existentes entre o local de moradia, a escola e a busca por outra escola, evidenciando a validação da instituição como local ainda detentor da capacidade de mudanças, seja naquilo que produz como conhecimentos, seja no que permite acessar pela região em que está localizada. O fato é que o Estado revela-se ausente na manutenção desses direitos há décadas conquistados, sua presença não modifica estruturalmente as dramáticas condições. Temos um lugar que expulsa para outros, ao mesmo tempo que é moradia. A luta da avó também ocorre nesse sentido, em que muda as condições no presente, enquanto projeta transformações futuras para seus netos e suas netas. Exclusão e inclusão de modo concomitante na presença/ausência de um Estado que é possível ser encontrado e reconhecido às margens, como observa-se em pesquisa de Veena Das e Deborah Poole (2008).

Todos os dias, as saídas para a escola, carregando às mãos, neto e neta, demonstram certo projeto de futuro, ao mesmo tempo em que revelam o presente em grandes e sutis lutas diárias. Entendemos esse ato como outra forma de ocupar e construir suas raízes. Observamos que há uma referência forte à Ocupação local de moradia, porém, não ao bairro onde ela está situada, disto resulta também a busca pela escola fora desta região. Neste sentido, ela concentra em suas práticas uma possibilidade de mudança da condição social, como também, em seu entorno geográfico, o distanciamento de situações muitíssimos desumanas de vida. Para isso, várias fronteiras existentes no entorno do local onde mora são transpostas. Linhas férreas do outro lado da calçada pela estação

Luz da Companhia de Trens Metropolitanos (CPTM). Não há um conflito declarado, mas o que está velado a leva a sair dali diariamente. A catraca do metrô é um objeto emblemático, pois separa alguns mundos e remete a pensar no que comporta, desde dentro até o fora da estação que, neste caso, é outro bairro e um tanto diferente. Ambos os bairros passam a se conectar minutos depois e do fim do percurso, na estação Higienópolis-Mackenzie do metrô. Passar pela catraca é tomar outros rumos, e nesse caso, metaforicamente, em que busca-se o futuro dentro do presente.

Se, por um lado, o bairro onde se localiza a estação Luz é comumente associado à marginalidade e à alta periculosidade, por outro, o bairro onde está situada a estação Higienópolis-Mackenzie é ligado à rua Consolação, onde há algumas lojas, cafés e restaurantes, no bairro de Higienópolis, e alguns edifícios que podem ser identificados como mais contemporâneos. Entendemos que esse espaço percorrido pode ser representado como pleno de desejo, de improviso, experimentações, da fantasia e de formas de imaginar e buscar concretamente a construção de outras vidas em alternativa a essa já vivida e que, sob o ponto de vista histórico, não começou recentemente. Esse deslocamento feito diariamente pela avó, neta e neto, como já escrito, guarda em si a procura por uma mudança individual e social mais ampla. É brecha ocupada por ela entre a concretude sentida pelas ausências dos direitos já conquistados, inclusive o de viver dignamente. Curiosamente, a escola é a chave que permite a entrada a outros mundos. A escola, certamente, faz perceber a predominância do Estado na vida dessas pessoas.

Figura 1 – Percurso realizado diariamente por D. Maria.



Fonte: Google Maps (2023).

Nesse ir e vir, outras questões são postas: os direitos da pessoa idosa são ignorados⁶ e vilipendiados, como no caso de determinados planos privados de saúde. Neste caso específico, temos a reunião de vidas precarizadas: as das crianças com as avós. Tecnicamente nada lhes foi negado: a escola pública está lá, o sistema público de saúde está lá, mas a vida ordinária mostra que as letras da lei ainda não são suficientemente concretizadas, e, busca-se ocupar, para também ocupar, desde as margens alguns dos direitos dissipados.

Entre desencontros e a busca por encontrar-se e produzir vidas

Não temos conclusões exatas. Trata-se ainda de uma contínua investigação acadêmica e seus inúmeros braços que nos seguram e auxiliam para prosseguir. As pesquisas com e sobre crianças e mulheres trouxeram-nos uma mulher particular, no cumprimento

⁶ Não poderíamos deixar de registrar a ressalva ao perverso e cruel caso da empresa de saúde privada *Prevent Senior*, ocorrido no Brasil. Enquanto escrevemos esse texto, a empresa encontra-se sob investigações devido às posturas tomadas diante das vidas de idosos em período de pandemia, no Brasil. Para maiores informações sobre o grave episódio, acesse: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. E viva o Sistema Único de Saúde (SUS)!

de algo específico: ser avó. Há muitas outras dentro da mesma ocupação cuja avosidade é produzida cotidianamente. Do ponto de vista metodológico, inicialmente, esse recorte preocupou-nos. Seria essa uma amostra significativa? Se a pergunta parece um tanto despropositada, vale dizer que ela esteve presente entre as preocupações com a escrita, com seu conteúdo, com sua validade. Em nossas pesquisas, fomos concluindo sobre a importância dessas mulheres-avós, em sua maioria negras e pobres no Brasil, que revela as desigualdades de classe e gênero. Ser avó difere demasiadamente entre grupos, a depender da condição econômica e social a qual se pertence. Num país etarista, entre tantas outras formas excludentes de tratar outras pessoas, a questão tornou-se muito importante. Na Ocupação, local pesquisado por nós, observou-se a criação e a recriação de formas de cuidado que exigem de nós, que pensemos sobre elas para aprender, para pensar junto, para produzir um outro futuro, que não as tragédias já anunciadas, vividas, e não sermos responsáveis por outras que virão.

Ao longo da pesquisa, ao acompanharmos a busca de Dona Maria pela escola e pela vida, vimos contrariar o que está posto e aparentemente irremediável não dentro de sua morada ocupada, mas no entorno. Ao sair, ainda que em curto espaço de tempo, infere-se que produz indireta circulação de ideias e crianças ao avançar em bairros diferentes, avança em seus desejos e projeções de futuros. Ao considerar essas passadas pela cidade, nesta seção tornou-se imperativo pensar sobre as fronteiras, não exatamente geográficas, mas aquelas produzidas pelas relações históricas que constituem os espaços em que a avó e seus netos circulam e nas quais também criam suas relações. Ela se encontra nas fronteiras de um Estado que lhe nega o básico para a manutenção digna da vida e se apresenta como forte promotor das condições desumanas, impondo-lhe que busque enfrentá-lo de algum modo.

Por meio dos caminhos percorridos, das falas ouvidas, dos olhares dados ao longo de conversas em que o assunto “netos” era privilegiado, compreendemos o que é uma pequena parte do viver nesta margem conflituosa e o que ela nos apresenta como

elementos para conhecer o que está supostamente fora dela. Mas, neste caso, não temos a fronteira visível, mas aquela em que as relações fronteiriças demonstram quem e a quem se produz e se reproduz. Ela explicita-se na catraca da estação metropolitana cujas cores, vamos aprendendo, pertencem a determinadas regiões da cidade e denotam maior ou menor poder aquisitivo de seus moradores ou suas moradoras, em várias delas. A fronteira é verificada pelos disparos dados pelos policiais e suas armas de fogo, revelando força no chamado combate às drogas e àqueles que as usam, na região central da cidade. A fronteira está diluída no ordinário de um cotidiano que expurga e ao mesmo tempo procura distrair os expoliados, afirmando que podem tornar-se empreendedores de si mesmos. José de Souza Martins (1990) afirmou que para definir fronteira no Brasil é necessário mobilizar o conceito de conflito social. Neste sentido, nos conflitos que compõem o cotidiano de Dona Maria e tantas outras pessoas e crianças, pode ser uma das chaves para o entendimento das fronteiras urbanas e as relações nelas presentes e delas constituidoras.

Percebe-se, facilmente, que além de percorrer caminhos concretos com destino a um objetivo pré-estabelecido, há uma complexidade contida neles. Ao estar atentas aprendemos sobre a vida em luta pela habitação, algo mais abrangente que a luta pelo teto, que já é fundamental para a digna produção e manutenção da vida. Ele é mostra da margem em que subversões, por vezes, tão sutis podem ser presenciadas e tornam-se matéria e projeto embrionário de outro futuro.

Embora Dona Maria tenha se afirmado feminista, não sabemos se é possível afirmar que se trata de prática feminista, pelo menos se seguirmos as definições clássicas. Ela se afirma como tal, dizendo com um olhar maroto, cujo conteúdo não conseguimos captar. Há tanto que nos escapa nas pesquisas. Mas, talvez a seu modo, entenda essa prática diária como feminista naquilo que contém formas de tomar decisões para mudanças na vida, que não seja a sua, no presente, mas de sua neta, futuramente. Feminista como

experimentadora de palavras e gestos novos que passam a compor diferentemente seus dias, nos trens do metrô, pelas ruas, pelas organizações necessárias internamente na Ocupação, ou mesmo, pelas alegrias geradas pelas conquistas das crianças. Deparamo-nos também com cuidados que aproximam-se daqueles maternos, mais conhecidos e já naturalizados, como diriam alguns, “as avós são mães duas vezes”. À figura da mãe junta-se a da avó que cuida no lugar da mãe. É curioso, pois Dona Maria faz alusões à falta deixada pelas ausências da mãe das crianças, que aparece eventualmente e busca supri-la. Essa mistura denota pequenas formas de insurgir contra o já posto, ainda que na intersecção entre a reprodução da figura materna e da mulher desejosa por outro futuro. Enfrenta agruras justamente pela necessidade de que deixem de existir, pela urgência de viver e fazer viver o melhor possível.

A necessidade, que pode ser pensada como criadora de práticas somente imediatas, é também o que pode impulsionar outros atos politicamente consistentes. Entende-se a existência de grande insubmissão no ato de ocupar espaços e transformá-los em lugares de vida e formação igualitária entre pessoas. É onde outros modos de sobrevivência são desenvolvidos, como afirmam Das e Poole (2008), e onde, como observamos, as avós também não se submetem, ainda que a insubmissão ocorra de modo bastante sutil em pequenos atos cotidianos que projetam futuros, num presente de precarização.

Desafio em acessar e usufruir direitos à saúde, à alimentação e ao emprego, dívidas adquiridas e educação com qualidade são formas de expulsão à qual ficam expostas e contra a qual lutam cotidianamente à sua moda. Ainda hoje convivemos com um forte processo de domesticação das mulheres. Identificamos junto a mensagens de submissão, resguardo e medos em seus mais diferentes formatos, e outras mensagens que se dão, talvez mais subliminarmente, em que se percebem pequenas mudanças em práticas sociais cotidianas, com tendência à transformação de padrões já arraigados. Neste caso, com as avós, vê-se um misto entre a permanência em processos de reprodução do capital em

casa e a saída, como se a buscar outros horizontes, diferentes daqueles vistos todos os dias. Nas margens do Estado, busca soluções para a vida, aqui, não são dadas soluções, elas advêm também das mulheres-avós e suas netas e seus netos. Elas são essenciais no funcionamento de um modo de compreender a organização cotidiana das vidas das crianças, fundamentalmente seus netos e suas netas, e demais crianças que giram no entorno, numa relação que parece uma maternidade alargada e estendida a várias crianças.

Referências

CARSTEN, J. A matéria do parentesco. **Revista de Antropologia da UFSCAR**, 6 (2), jul./dez. 2014, p. 103-118.

DAS, V.; POOLE, D. El estado y Viena sus márgenes. Etnografías comparadas. **Cuadernos de Antropología Social**, n. 27, p. 19-52, 2008.

DAS, V. **Vida e Palavras: A violência e sua descida ao ordinário**. Guarulhos: UNIFESP, 2020.

FEDERICI, S. **O patriarcado do salário**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FRAGNITO, M.; TOLA, M. **Ecologie della cura: prospettive transfemministe**. Roma: Orthotes Editrice, 2021.

GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I.; SEIXAS, E. C.; TOMÁS, C. (org.). **O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal**. São Paulo: FEUSP, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/804/715/2641>.

HIRATA, H. Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: Divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparada. **Friedrich Ebert Stiftung Brasil**, 2015, (7), 1-24. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12133.pdf>.

MARTINS, J. S. M. Regimar e seus amigos. *In: O massacre dos Inocentes*. São Paulo: HUCITEC, 1990.

RIO, J. **A alma encantadora das ruas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SANTIAGO, V. W. B. **A economia sacrificial do Estado-nação: o luto público das mães de vítimas da violência de Estado no Brasil.** 2020. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

VERGÈS, F. **Feminismo decolonial.** São Paulo: Ubu, 2020.

ENTRE A VIRILIDADE E A VIOLÊNCIA: PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A MASCULINIDADE¹

Giuseppe Burgio²

O sistema social no qual vigora, por parte dos homens, o controle exclusivo da autoridade (doméstica, pública e política), e que o pensamento feminista chama de *patriarcado*, longe de estar extinto, parece ainda dominante nas nossas sociedades – mesmo que em crise –, e a violência mantém o masculino e o feminino em uma complementaridade fortemente dissimétrica, fundada sobre a opressão das mulheres. De fato, é evidente uma ligação histórica entre masculinidade (heterossexual cisgênero) e violência: as correlações entre as duas não são somente muito elevadas, mas parecem não variar no espaço e no tempo (Eisler, 2011). Antes de tudo, há a guerra: a atividade humana que historicamente é mais reconhecida como sendo uma atividade masculina. A recente participação das mulheres na guerra, na qualidade de combatentes (ontem no Iraque, hoje na Ucrânia) não envolve, de fato, uma perda das conotações de gênero da guerra, não significa que a guerra seja menos comprometida com a “virilidade”, mas que esta última se torna um campo simbólico no qual as mulheres também podem inserir-se (Ehrenreich, 2020). O nexo entre guerra e masculinidade

¹ O presente texto é uma tradução para o português do original italiano, realizada por Marisol Barenco, professora de Filosofia da Linguagem Bakhtiniana na Universidade Federal Fluminense. A revisão técnica da tradução foi realizada por Maria Aparecida Antero Correia

² Graduado em Grego Antigo na Univesità di Palermo (Unipa). Bolsista de Especialização em Sociologia junto à “Tokyo Foundation for Policy Research”, Ph.D em Pedagogia pela Università di Palermo (Unipa). Professor de Pedagogia de Gênero na Università “Kore” de Enna, curso de estudo em Scienze della Formazione Primaria [Ciências da Formação Primária]. Endereço: Cidade Universitária, Enna.

parece exclusivo, de tal forma, que alguns estudiosos chegam a considerar a existência dos homens, uma explicação suficiente para a guerra, êxito inevitável da agressividade masculina (Ehrenreich, 2020). Segundo Galtung (2005), 95% da violência direta é cometida pelos homens, e a relação entre homens e mulheres que cometem crimes violentos é de 25 para 1; mais alta também é a relação para as violências sexuais e, ainda, a violência política que vem de cima. O terrorismo de Estado contra os cidadãos, é monopólio dos homens. A mesma coisa se pode dizer, a seguir, do terrorismo político “que vem de baixo”, em que a enorme maioria de agentes são homens (Morgan, 2011). Em todo o mundo, ainda, as instituições penitenciárias mantêm sob custódia, por crimes contra a pessoa, um número de homens incomparavelmente maior do que aquele de mulheres, mesmo entre os menores de idade. Apenas para dar um exemplo, extraído dos dados do Ministério da Justiça Italiano, em 15 de março de 2023 estavam sob a custódia dos “Uffici di servizio sociale per i minorenni” [Departamento de serviço social para os menores], relacionados a atos cometidos contra a pessoa, 12.614 homens, contra somente 1.136 mulheres³. Estes poucos dados já poderiam nos levar a considerar a atitude violenta como um ingrediente essencial da masculinidade. A violência se encontra, de fato, em todos os contextos, independente da classe sociocultural ou econômica. Todavia, se parece haver uma cumplicidade indubitável do masculino com a violência – tanto a verbal quanto a física, tanto a sexual quanto a bélica – parece pouco convincente uma explicação essencialista: seja porque existiram e existem mulheres violentas, seja porque não foi encontrada, até hoje, uma ligação científica inequívoca entre tendência à violência e a testosterona, ou o cromossomo masculino Y (Ghigi, 2019). Em suma, não foi demonstrado nenhum fundamento biológico para a relação entre masculinidade e violência. Mais ainda, a hipótese destas páginas é que o nexos entre masculinidade e violência seja o resultado da construção social da identidade masculina.

³ Disponível em: <https://bit.ly/3T2UhLQ>

Os gêneros da violência

Poderíamos descrever as formas da violência masculina como estruturadas segundo duas modalidades diferentes. A primeira vê os homens seja como agentes, seja como vítimas. Os homens, de fato, são mortos (por outros homens) na criminalidade, nas disputas de bairro, após uma banal colisão de carros... (Magaraggia, 2017; Spallacci, 2019). Esta violência entre homens é encontrada também nas formas do *bullying* escolar em que é maior a frequência de atos de violência direta, e maior o grau de violência exercido nas agressões entre homens (Burgio, 2021).

A estruturação desta relação simétrica se baseia sobre uma competição entre iguais, e tem a mesma dinâmica que tinha a corrida aos armamentos durante a “guerra fria”: uma sequência contínua na qual cada um quer ter a última palavra, vingar-se do golpe sofrido, infligindo um outro de valor igual ou superior. Esta, que toma a forma da *escalation*, é a primeira configuração teórica da violência identificada por Patfoort (2000). Neste panorama, o ser masculino se configura como um fator de risco em relação aos seres envolvidos em situações de violência, como ator ou como vítima. Isso diz respeito a quase todas as formas de violência: as estatísticas indicam que os rapazes, três vezes mais que as moças, são vítimas de atos de violência, com a significativa exceção sexual (Pollack, 2003). Isto é, os homens se envolvem em violência, mesmo como vítimas, mais frequentemente que as mulheres, mas – como explica Lorber (2021) – estas últimas se sentem mais vulneráveis porque estão sujeitas a contínuas agressões do tipo sexual.

Além desse primeiro tipo de violência masculina, simétrico e competitivo, que vê os homens também como vítimas, há um segundo, em que a grande maioria das vítimas são as mulheres. Pertencentes a esta última tipologia – além do estupro, já citado – estão também outras violências, como a verbal, a psicológica e a doméstica, que se aproximam entre si por constituírem uma violência de gênero. De fato, esta última se estrutura na sociedade

de modo assimétrico, segundo a fórmula que Patfoort (2000) definiu “Maior-menor”. Neste segundo modelo, baseado sobre a assimetria social entre os gêneros, as mulheres – sempre expostas à violência dentro das paredes domésticas – eram, porém, no passado, “protegidas” nos ambientes públicos, arena da violência simétrica entre os homens (Giddens, 1992). Hoje, todavia, as mulheres parecem estar plenamente envolvidas como vítimas nas duas tipologias da violência, que me disponho agora a analisar.

Por um lado, assistimos a um recrudescimento da violência de gênero, pertencente à segunda tipologia – complementar – de violência, realizada pelos homens sobre as mulheres. A primeira forma que nos vem à mente é o estupro. É, porém, sabido que os estupradores não agem por um impulso do tipo sexual: um estupro é a expressão sexual da agressividade, mais que uma expressão agressiva da sexualidade. A violência parece então constituir, para estes homens, um modo de colocar as mulheres “em seu lugar”, para impor um domínio. Mas a violência masculina sobre as mulheres se expressa de muitos outros modos. Pode ser do tipo verbal (com os insultos), psicológica (através, por exemplo, da desqualificação contínua, que pode chegar a configurar-se como indução ao suicídio), física (bofetadas, socos, chutes, mordidas) etc. Se é útil distinguir as várias modalidades que a violência de gênero assume, é importante, porém, recordar que essas se colocam em um *continuum* e que raramente a violência de gênero se limita a uma só forma, ao contrário, alternando-se frequentemente entre tais modalidades. O feminicídio é o resultado, muitas vezes, desta cadeia de violência. Os dados estatísticos italianos atuais reportam anualmente números de três cifras de mulheres mortas, e o termo feminicídio não é aqui sinônimo de homicídio (Magaraggia, 2017). O termo, de fato, não indica simplesmente o homicídio de uma mulher enquanto tal, efetuado por um homem no interior de um quadro definido pela assimetria de gênero e pela violência. O feminicídio é a ponta de um iceberg de violências múltiplas, constituído por: 1) violência explícita e visível (ameaças, abuso sexual, agressão, feminicídio...); 2) violência explícita, mas invisível (controle,

desqualificação, culpabilização, manipulação, chantagens emocionais, indiferença sistemática...); 3) violência simbólica invisível (linguagem sexista, humor sexista, discriminações baseadas no gênero, educação para papéis de gênero estereotipados, objetificação sexual nas mídias, tolerância social e minimização da violência sobre as mulheres) (Bonura, 2016). Exercem violência de gênero sobre as mulheres ricos e pobres, instruídos e não escolarizados, nacionais e estrangeiros. O único elemento comum aos agressores é que são homens. É preciso então perguntar-se o porquê de tal violência masculina.

A literatura científica até agora elaborou duas tipologias de explicações (Leccardi, 2013). Uma primeira família de hipóteses se liga ao patriarcado e às vantagens (o chamado “dividendo patriarcal”) que cada um de nós, homens, goza – em relação ao status inferior concedido às mulheres – pelo simples fato de ter nascido homem. A violência masculina seria assim um modo de reforçar e defender um patriarcado que entrou em crise, para manter as mulheres – através da ameaça da violência – em “seu lugar”, isto é, em uma posição de submissão. Uma segunda família de hipóteses vê, ao contrário, a violência masculina como reação às recentes transformações da sociedade: a liberdade feminina assustaria um homem que, sentindo-se ameaçado pelo status social mais alto alcançado pelas mulheres, ampliado pelo protagonismo que as caracteriza cada vez mais (nos estudos, no trabalho, na sociedade), responderia com raiva e espírito de vingança. Talvez, não seja necessário decidir de modo definitivo por uma das duas hipóteses teóricas. O que é urgente notar é que, aproximando os dois tipos de etiologia, emerge o retrato paradoxal de um homem que – contemporaneamente – continua a manter um grande poder na sociedade, mas se sente privado de poder, frágil e ameaçado, e a descrição de uma prevaricação violenta que nasce, porém, de um sentido de inadequação, frustração e impotência, que faz com que os homens se sintam “vítimas da situação”. A violência de gênero, em suma, ao que parece, deveria ser atribuída a uma dificuldade masculina de

confrontar-se com a liberdade feminina, uma reação fóbica e defensiva ao declínio do patriarcado (Magaraggia, 2017).

Depois de ter observado este segundo – complementar – modelo de violência masculina, aquele que é efetivado prioritariamente sobre as mulheres, podemos retornar agora, ao primeiro modelo de violência masculina: aquele simétrico, do qual no passado eram excluídas as mulheres. Hoje se nota um aumento da violência, em geral, contra as mulheres, que sequer as exclui como vítimas da guerra (La Rocca, 2015). De fato, aumentou em níveis incontáveis o número das vítimas “civis” em relação aos militares, que no passado foram as vítimas principais dos confrontos. Mas, também, entre as vítimas civis existe um grande desequilíbrio, em prejuízo das mulheres. Não há mais nenhuma separação, em suma, entre o âmbito doméstico e outros âmbitos, e segundo alguns há um *fil rouge* que liga a violência cotidiana à da guerra. Segundo Morgan (2011), o soldado na guerra não é outra coisa que não o homem médio, porém escrito em letras garrafais, o homem “normal” realizado em versão macroscópica. Os soldados então, nesta ótica, são simplesmente o exemplo de uma sociedade na qual a violência é parte essencial (Bourke, 2003). Entre a violência bélica e a experiência da violência masculina “normal”, cotidiana, não há oposição, mas um continuum, assim como há – já vimos – entre o modelo de violência complementar e o simétrico. No interior deste panorama, a violência contra as mulheres foi transformada da violência patriarcal baseada sobre a complementaridade que os gêneros ocupam na sociedade, para a violência *tout court*, englobando também o esquema simétrico da *escalation* (Badinter, 2003). A queda da distinção entre o âmbito público e o privado da violência levou, então, à mescla das características das duas tipologias descritas, criando uma forma de sexualização da violência em geral: se por um lado, as estatísticas nos dizem que a violência nas relações de intimidade está se tornando sanguinária e acirrada como uma guerra (Oddone, 2020), por outro, a violência bélica se “erotiza” (Balibar, 1997). Para além dos

estupros étnicos que acontecem na guerra, também na pornografia encontramos, por vezes, a erotização da violência sexual, assim como encontramos uma decadência violenta do sexo consensual, representado como domínio, reificação, submissão recíproca. Isto é, parece haver um tipo de intersecção entre âmbitos que, no senso comum, parecem distintos um do outro. Em relação a essa erotização da violência, todavia, o problema não é simplesmente – nós homens e a nossa sexualidade supostamente estupradora. Não podemos postular a violência como componente da sexualidade masculina, que por sua vez, não pode constituir o fundamento pulsional da paixão masculina pela violência em geral. Existem, de fato, muitos homens que não estão envolvidos nem na violência, nem em um desejo sexual do tipo estuprador. A meu ver, sobretudo, a violência (nas suas formas sexualizadas ou não) nos acompanha historicamente enquanto “dano colateral” de uma concessão da masculinidade, tradicionalmente baseada na figura do herói guerreiro, um modelo de virilidade construído através de uma série de narrações de feitos de violentas conquistas militares e sexuais (Chello, Maltese, 2023; Dello Preite, 2019; Ulivieri, 2016). A violência constitui, em suma, uma engrenagem simbólica importante na construção do masculino: não só esta é quase um monopólio masculino, mas é frequentemente utilizada para definir a própria virilidade. Na narrativa do heroísmo, de fato, a guerra e a agressividade viril são duas instâncias culturais que se reforçam mutuamente: para fazer a guerra são necessários guerreiros, isto é, “verdadeiros homens”, e para fazer guerreiros é preciso a guerra. Porque ser másculo significa saber combater com outros homens, o combate é uma *performance* fundante da identidade masculina, constitui uma modalidade importante de sua construção (Pacilli, 2020).

Construir a virilidade

Se o que foi dito parece plausível, emerge de modo evidente um problema social que diz respeito à construção do gênero masculino (Ciccone, 2019), construção que, a meu ver, acontece pela via educativa. Sabemos bem, por exemplo, daquela concepção que torna pais e educadores mais tolerantes sobre a agressividade masculina do que sobre a feminina, e, deste modo, os rapazes são educados para aderir a um código masculino coerente com esta concepção machista (Burgio, 2020). De modo diferente das moças de sua idade, os rapazes são levados, depois da puberdade, a separar-se do âmbito materno feminino, para assumir comportamentos congruentes com a concepção social do gênero masculino: “os rapazes não se tornam homens somente crescendo, mas adquirindo toda uma variedade de qualidades e competências viris em um processo de consciência que não tem paralelo na experiência tradicional das moças” (Tosh, 1996, p. 69-70). Para compreender tal dissimetria basta pensar no fato de que frequentemente se diz aos rapazes “sejas um homem”, “comporte-se como um homem”, mas não usamos expressões equivalentes para as moças. Isto é, os rapazes são condicionados por um estereótipo masculino que afirma: *deves ser sempre o melhor, o mais rápido, o mais inteligente, não podes errar, debes trabalhar e não fazer pausas, não podes demonstrar fraquezas nem os teus sentimentos, não debes ter necessidade de ninguém, isto é, não podes ser – como as mulheres – tímido, incerto, chorão, pronto a adaptar-se.* Além disso, o afastamento do mundo da mãe, para transferir-se ao campo dos homens e para aproximar-se da figura do pai, significava – e ainda significa, apesar das transformações da masculinidade contemporânea (Anderson, 2005) – também, a saída do âmbito do cuidado, do relacionamento, do afeto, e a imersão em um contexto – o masculino – caracterizado pela independência, prevaricação, competição, e de manifestações afetivas reduzidas, sobretudo, em público (Fidolini, 2019; Cannito, 2022). É nesta passagem que os jovens homens devem mostrar características

consideradas masculinas, como o heroísmo e a agressividade, e esconder os lados afetuosos, gentis e vulneráveis, considerados femininos. O adestramento a este código masculino é inevitável, dado que ele dá acesso a uma plena masculinidade sexuada e é, além disso, molecular e abrangente. Não acontece, de fato, um controle só da parte dos adultos, preocupados com um desenvolvimento masculino correto e amedrontados com a homossexualidade que se associa (impropriamente) a comportamentos considerados pouco viris, mas também o grupo de coetâneos está preparado para estigmatizar toda violação do código através do deboche, do insulto, da agressão. “Femminuccia” [maricas], ou pior ainda, “frocio” [bicha], são os insultos mais temidos na escola como campo de treinamento militar (Burgio, 2022). Este método educativo informal se torna muito eficaz: as crianças, que já haviam mostrado (geralmente até os vinte e um meses) sentimentos empáticos e desejo de ajudar os outros, sucessivamente mostram – já a partir do segundo ano de escola, através do confronto com os pares – um enfraquecimento de tais sentimentos (Pollack, 2003). Essa forma de educação leva os meninos a manifestarem de modo prioritário a raiva, escondendo os outros sentimentos, e a desenvolver um verdadeiro medo da vergonha, o temor de não serem reconhecidos adequados ao seu gênero (especialmente por outros meninos). Este “adestramento” implícito e, na maioria das vezes, inconsciente continua depois, por toda a nossa vida como homens.

A familiaridade com a violência, de fato, não é somente uma prova a ser superada durante a adolescência, um tipo de ritual de passagem, mas se torna uma autoformação que necessita de uma contínua intimação performativa: para criar “verdadeiros homens” é preciso uma “guerra” contínua. A conquista do prestígio viril através da agressividade e violência não é, de fato, um evento definitivo, que obtém seu objetivo de uma vez por todas, mas deve ser reiterada continuamente, condenando o jovem “guerreiro” a uma insatisfação permanente, o forçando a buscar incansavelmente o reconhecimento social, para evitar que o grupo dos pares se

esqueça do prestígio já conquistado (Dordoni; Magaraggia, 2021). A violência é, em suma, o *trait d'union* entre os seres homens (a masculinidade) e o prestígio do herói (a virilidade), não só nos campos de batalha, mas também em muitos âmbitos cotidianos.

O prestígio do herói se baseia, porém, sobre o fato que nem todos podem encarnar este papel. A virilidade se manifesta como estrutura hierárquica, fundada sobre a competição. Nem todos os homens (do ponto de vista anatômico) são assim, também, do ponto de vista simbólico, mas são aqueles que sustentam a masculinidade hegemônica: um modelo estereotipado de virilidade, que cria imediatamente uma série de masculinidades marginalizadas (Connell, 1996). Porque tal modelo inalcançável de virilidade, enquanto ideal, não pode nunca ser pleno e constantemente encarnado por nenhum homem real, cada homem – sentindo-se defeituoso – se sente, então, impelido a sustentar, de modo gregário, o modelo normativo de virilidade, desprezando as formas de masculinidade desprezadas: dos Homens com deficiência aos homossexuais.

Deste modo, o modelo de masculinidade contemporâneo, que segundo Mosse (1997) se desenvolveu na mesma época que o nacionalismo europeu, se estrutura em uma forma competitiva a soma zero, segundo aquele esquema “Maior-menor” que já vimos na relação homem-mulher, e que agora se mostra no interior do grupo masculino. Para poder ser um “verdadeiro homem” é preciso, então, submeter um outro, desta forma o excluindo do campo da virilidade. O privilégio masculino, como observa Bourdieu (1998), é pago com uma tensão permanente, com o dever de afirmar constantemente a própria virilidade, também se confrontando com outros homens (além de mostrar o próprio domínio simbólico sobre as mulheres).

Como resultado da competição entre homens pela conquista do status do herói guerreiro, tem-se, como consequência, uma dificuldade substancial de amizade entre os homens. Segundo Giddens (1992, p. 138), de fato,

[...] dois terços dos homens entrevistados [no curso de uma pesquisa] não eram capazes de nomear um amigo íntimo. Para aqueles que respondiam afirmativamente, o amigo em questão era muito frequentemente uma mulher. Três quartos das mulheres entrevistadas, ao contrário, foram capazes de indicar o nome de uma ou mais amigas íntimas, e se tratava praticamente sempre de mulheres.

Esta dificuldade de construir uma ligação de amizade íntima entre homens sustenta e reproduz o mecanismo da qual deriva. Todos os homens podem sentir-se sós, fracos e vulneráveis, sobre a base de uma construção competitiva e à soma zero da virilidade que, ao mesmo tempo, obstaculiza a amizade e a intimidade emocional entre homens. Estas últimas parecem, porém, se tornar possíveis na camaradagem do exército ou dos times de futebol. Isto é, a necessidade de relações, de identificação e de reconhecimento recíprocos encontra resposta em grupos homoganeamente masculinos, nos quais a coesão é, porém, finalizada no conflito com uma parte adversária. Em suma, identificar-se com um grupo forte acalma uma ânsia de reconhecimento, e satisfaz uma necessidade de segurança, mas, como efeito, torna mais fácil expressar a violência. Esta dinâmica de grupo está presente seja nos episódios de *bullying* escolar masculino (Burgio, 2012), seja no assento colocado, durante o treinamento militar, à fidelidade aos companheiros de armas, elemento que levou, em vários casos, a terríveis atrocidades: um soldado americano, por exemplo, “que havia tomado parte no estupro e assassinato de uma vietnamita, confessou que ‘temia ser ridicularizado’ se não o tivesse feito. Sobretudo, tinha medo de ser zombado e considerado ‘maricas’” (Bourke, 2003, p. 181).

A ordem simbólica masculina

O que foi dito nos leva a perguntar por que este mesmo dispositivo de competição, grupalidade amoral, ideologização de um modelo único de gênero etc., não tenha sido desenvolvido especularmente no interior do feminino. A resposta, a meu ver,

deve ser buscada nas dinâmicas específicas de construção do masculino, através de um processo que é complexo, trabalhoso e frequentemente difícil. Para decifrar esses percursos de construção, pode ser útil analisar aquela verdadeira fábrica de identidades que é a adolescência; e nessa, em particular, o uso da violência verbal, que assume aí um papel, a meu ver, central na construção da representação da pertença de gênero. O catálogo dos insultos usados pelos adolescentes contra outros jovens parece, de fato, limitar-se a poucas categorias. Os insultos dos pré-adolescentes e dos adolescentes se concentram principalmente em denunciar: 1) a excessiva “disponibilidade” sexual das mulheres da família do alvo (principalmente a mãe); 2) o uso não correto da sexualidade por parte do alvo (com referência particular à homossexualidade); 3) a suposta pertença do alvo a comunidades étnico-culturais marginais e desvalorizadas; 4) a inadequação do corpo do alvo às condições psicofísicas consideradas *standard* (do uso de óculos à obesidade, das orelhas salientes às deficiências). A estrutura dos insultos usados entre rapazes parece estar em função da definição de uma masculinidade ideal típica, contraposta a um feminino de características complementares, coerente com as formas sociais que a discriminação assume.

Muito se disse sobre a misoginia, sobre o controle masculino das mulheres, sobre a representação do feminino como anomalia do gênero humano (o “homem imperfeito” de Aristóteles), como base para fundar a norma e poder masculino. Mais recente é a teorização da ligação existente entre a opressão das mulheres e a dos homens homo/bissexuais, no interior de um modelo que Butler sintetiza assim:

[...] uma pessoa é, portanto, o próprio gênero, na medida em que não é o outro gênero, uma formulação que pressupõe e introduz a restrição do gênero no interior desta dupla binária. [...] A coerência interna, ou unidade do gênero, seja este homem ou mulher, requer uma heterossexualidade estável e opositiva [...] O termo masculino é diferenciado do feminino através das práticas do desejo heterossexual.

No interior deste sistema, a liberdade feminina não só é vivida como ameaçadora, da promiscuidade sexual à indisponibilidade para obedecer, mas também “alguns tipos de comportamentos e atitudes homossexuais masculinas podem ser vistas como tentativas de modificar as relações habituais entre masculinidade e poder, o que representa, talvez, uma das razões pelas quais os homossexuais são considerados uma ameaça pela comunidade dos ‘normais’” (Giddens, 1994, p. 204). Os homossexuais representam, em suma, junto com as mulheres, o contra altar simbólico da virilidade. Além disso, sabemos que a estruturação da masculinidade normativa se colore, além da misoginia e homofobia – sempre pelo trâmite histórico dos nacionalismos – também de racismo contra os judeus, considerados hipoviris, mas também contra a hipervirilidade dos homens afrodescendentes (Bellassai, 2011).

Nas injúrias que os rapazes trocam entre si manifesta-se, a meu ver, uma concepção normativa do masculino, ao mesmo tempo e no mesmo movimento em que aquela é construída: a masculinidade (em particular durante a adolescência) é definida através de um processo de expulsão do feminino, da homossexualidade e da alteridade representada pelo estrangeiro, mas também dos velhos, a quem nossa sociedade juvenil associa a ausência de virilidade, e dos Homens com deficiência que, como os velhos, evocam o espectro da fraqueza, da incapacidade, da imperfeição e cuja dimensão sexual é desconsiderada.

Esta representação da construção trabalhosa da masculinidade, por depuração e expulsão, revela um estatuto precário da identidade masculina, resultado de forças em conflito, governada por um equilíbrio, sobretudo instável, agravado como está pela pressão constante devido à normatividade que, definindo a masculinidade, a enjaula. A meu ver, entretanto, a identidade masculina não é somente o resultado de forças em conflito, mas do próprio conflito. Nascida do conflito, a masculinidade hegemônica se nutre de conflito: é obrigada a atacar a alteridade fora de si para mostrar a sua “normalidade”, a própria distância radical da alteridade. A distância do masculino

normativo da não- virilidade nunca é, de fato, suficiente: com as palavras de Foucault, o “forte, justamente porque se trata de alguém que é somente um pouco mais forte que os outros, [...] nunca é suficientemente forte para não dever estar em guarda” (2002, p. 16-17). Para continuar a gozar da sua posição rentosa, dos seus privilégios, a virilidade se obriga a uma conflitualidade constante que, ao mesmo tempo, fornece também um sistema de “confirmações”: um rapaz se torna homem, e um homem permanece assim, mantendo-se afastado, através da violência (real ou simbólica), dos elementos não viris, tanto dentro de si, quanto rejeitando e atacando as pessoas que os encarnam. Esta contínua tensão no controle de si e dos outros termina por constituir a cifra identificadora do masculino. A violência é, em suma, funcional a uma construção da masculinidade que não parece nunca dar-se no positivo, mas sempre por negação, uma masculinidade que prefere valorar-se não sobre a base daquilo que é, mas sobre a base daquilo que não quer ser. Isto, obviamente, não é expressão de força, mas de uma fraqueza constitutiva: representa um limite para nós, homens, porque nos impede de compreender a particularidade da nossa própria experiência de gênero e de identificar nela as fontes sociais e históricas. Deste modo, a masculinidade se baseia sobre um ideal pelo qual lutar (a virilidade) que – e, é isto que quero sublinhar – está em relação estrutural com a violência. Neste movimento, todavia, a violência ligada ao masculino não é proposta somente como força destrutiva, mas como força produtiva no sentido foucaultiano, como processo educativo que visa normalizar o masculino. Tal processo educativo implícito, difuso, mas em sua maioria inconsciente, visa a “masculinizar” a masculinidade através da violência, socialmente representada como a quintessência da virilidade. Parafraseando Simone de Beauvoir, poderíamos dizer que não se nasce homem, mas nos tornamos homens através de um “fazer” contínuo: material, simbólico e relacional. Sabemos todos que há, por exemplo, modos considerados masculinos de caminhar, de sentar-se, de cruzar as

pernas, de agarrar as coisas ou de apanhá-las (Guillaumin, 2020, p. 140). Conservar a própria masculinidade comporta um esforço que envolve todos os aspectos da vida: a vestimenta, o modo de falar, de comer... É um homem aquele que, através de seu comportamento, se diferencia claramente do feminino, mas também das formas de masculinidade consideradas não viris e associadas ao feminino. Para fazer isto, a violência constitui o atalho mais veloz: dado que o primeiro elemento que associamos à masculinidade na nossa sociedade é a agressividade potencial, ou mesmo a violência real, uma performance pública de brutalidade ameaçadora é o modo mais rápido e seguro para serem considerados adequadamente homens. Deste modo, pode-se masculinizar o nascimento impuro de uma criança inevitavelmente comprometida com o feminino, porque nasceu de uma mulher, de um rapaz que foi dependente dos cuidados e dos carinhos dos adultos, que se sentia paralisado pela impotência diante da força dos grandes, que teve medo de ser excluído do grupo de seus coetâneos etc. O mal infligido pelos homens seria, então, um modo para eliminar a alteridade, tanto a alheia quanto a própria, uma forma de controle e autocontrole. O modelo único de masculinidade imposto a si próprio é homólogo à virilidade violenta imposta aos outros, mais ainda, a violência seria a consequência, a onda longa de uma construção de si que se fundamenta sobre a imposição de um modelo único e sobre a consequente negação da complexidade do masculino. A primeira vítima das armas do guerreiro é, portanto, o menino que ele foi. A armadura simbólica de virilidade que frequentemente nós, homens, vestimos, serve prioritariamente para esconder e conter aquele menino amedrontado que fomos.

Percursos de transformação

O panorama evocado não nega o fato de que muitíssimos homens – e eu entre estes – não se reconheçam neste modelo de masculinidade que parece, às vezes, monstruoso, e, às vezes,

ridículo. Todavia, não é correto descarregar sobre os outros o problema da violência, liquidando-a como culpa do “monstro”, daquela “maçã podre” que seria a pervertida exceção de um masculino sadio. Fazer isto significaria escapar da responsabilidade que todos nós, homens, devemos assumir, não para nos culpabilizarmos ou nos desculparmos, mas tendo em vista uma transformação possível. O quadro que desenhei não representa, de fato, nem os homens reais, nem um simples ideal abstrato, mas uma ordem simbólica – o patriarcado – com o qual todos nós interagimos, e que serve como intermediário entre um modelo coletivo e os indivíduos de carne e osso. Justamente por isso, porém, isto só pode existir se o encarnamos, se implementamos práticas de traição e de rejeição: as relações múltiplas, conflituais ou cúmplices entre o modelo e as nossas existências pessoais autorizam a configuração de uma perspectiva pedagógica de intervenção.

Certo, como escreveu um grande pedagogo como Demetrio (2001), a violência foi, e ainda é hoje, um método educativo pelo qual foram formados explicitamente os homens, seja de modo subliminar, seja com métodos declaradamente machistas (na família, na escola, em lugares que se tornam âmbitos de opressão: no trabalho, nas carreiras, na política). Todavia, se a violência tem um papel educativo, isto é possível porque a masculinidade é também uma construção simbólica, algo que, portanto (em um amplo sentido sociocultural) se aprende e se ensina, e é, por consequência, possível pensar que a ruptura da ligação entre violência e masculinidade possa ocorrer através de um percurso educativo que saiba propor novos modelos a homens que não se envergonham de reconhecer como próprios também o cuidado, a relação, a delicadeza, e que saibam acolher em si, também, as diferenças. Trata-se, em suma, de transformar o masculino de *potestas* (domínio, poder *sobre*) em *potentia* (potencialidade, poder *de*), de um bem raro a ser disputado, em oportunidade de respeitar na sua riqueza, valorizando uma ligação entre os homens que já existe e que, para além do chocar das armaduras, se expressa no

abraço oferecido à fragilidade da infância, à velhice dos pais, ao amigo que sofre um abandono amoroso.

Para poder implementar plenamente este plano, porém, é preciso construir uma cultura masculina que possa servir de alternativa àquela hoje existente, propondo novas narrativas que valorizam um masculino não mais unido à violência por uma ligação necessária. Educar para uma masculinidade livre, plural e responsável é possível, porém só se for possível pensar uma nova educação para a masculinidade que – para simplificar – inclua como modelos não somente Superman e Rambo, mas também homens como Ghandi, Capitini⁴, Don Milani⁵. Este constitui um desafio para a educação, um desafio para os homens, um desafio para nós homens que, por diversas vias – como pais, como professores, como pedagogos – temos um papel educativo do qual é preciso assumir consciência política e teórica, coisa hoje tornada possível pelas transformações que o nosso tempo, finalmente, parece viver.

Referências

ANDERSON, E. Orthodox and Inclusive Masculinity: Competing Masculinities among Heterosexual Men in a Feminized Terrain. **Sociological Perspective**, 48, 3, p. 337-55, 2005.

BADINTER, É. **Fausse route**. Hachette: Paris, 2003.

BALIBAR, É. **Violenza: idealità e crudeltà**. In: HÉRITIER (a cura di). **Sulla violenza**. Meltemi: Roma, 1997.

BELLASSAI, S. **L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea**. Carocci: Roma, 2011.

BONURA, M. L. **Che genere di violenza. Conoscere e affrontare la violenza contro le donne**. Erickson: Trento, 2016.

⁴ N. T. Aldo Capitini (1899-1968) foi um filósofo, político, antifascista, poeta e educador italiano.

⁵ N. T. Don Lorenzo Milani (1923-1967) foi um padre e professor que, na localidade de Barbiana, província de Florença, fundou sua escola popular para rapazes pobres: jovens operários e camponeses.

BOURDIEU, P. **Il dominio maschile**. Feltrinelli: Milano, 1998.

BOURKE, J. **Le seduzioni della guerra. Miti e storie di soldati in battaglia**. Carocci: Roma, 2003.

BURGIO, G. **Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità**. Mimesis: Milano-Udine, 2012.

BURGIO, G. Attraverso il bullismo omofobico. Copioni di genere nell'adolescenza maschile. *In*: BATINI, F., SCIERRI, I. D. M. (a cura di). **In/sicurezza fra i banchi. Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola**. FrancoAngeli: Milano, 2021.

BURGIO, G. Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità. **Annali della Didattica e della Formazione Docente**, 12, 20, p. 27-42, 2020.

BURGIO, G. Infâncias daqui e de origem estrangeira: as educações de gênero implícitas. *In*: NORÕES, K, C.; SANTOS, M. W.; SANTIAGO, F. (org.), **Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 311-334.

BUTLER, J. **Scambi di genere. Identità, sesso e desiderio**. Sansoni: Milano, 2004.

CANNITO, M. **Fare spazio alla paternità. Essere padri in Italia tra nuovi modelli di welfare, lavoro e maschilità**. Il Mulino: Bologna, 2022.

CHELLO, F.; MALTESE, S. (a cura di). **La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali**. FrancoAngeli: Milano (in press), 2023.

CICCONI, S. **Maschi in crisi? Oltre la frustrazione e il rancore**. Rosenberg & Sellier: Torino, 2019.

CONNELL, R. W. (Raewyn). **Maschilità. Identità e trasformazioni del maschio occidentale**. Feltrinelli: Milano, 1996.

DELLO P., F. (a cura di). **Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione**. Pensa Multimedia: Lecce, 2019.

DEMETRIO, D. Maschi in educazione. Inevitabilmente padri: storie e declinazioni in una figura pedagogica. *In*: AA.VV. **Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere**. Guerini: Milano, 2001.

DORDONI, A.; MAGARAGGIA, S. Modelli di mascolinità nei gruppi online Incel e Red Pill: narrazione vittimistica di sé,

deumanizzazione e violenza contro le donne. **About Gender**, 10, 19, p. 35-67, 2021.

EHRENREICH, B. **Blood Rites: Origins and History of the Passions of War**. Twelve: New York, 2020.

EISLER, R. **Il Calice e la Spada. La civiltà della Grande Dea dal Neolitico ad oggi**. Forum: Udine, 2011.

FIDOLINI, V. **Fai l'uomo! Come l'eterosessualità produce le maschilità**. Meltemi: Milano, 2019.

FOUCAULT, M. Bisogna difendere la società. *In*: AA.VV. **Bisogna difendere la società**. Grande: Torino, 2002.

GALTUNG, J. **Pax Pacifica. Terrorism, the Pacific Hemisphere, Globalization and Peace Studies**. Routledge: New York, 2005.

GHIGI, R. **Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta**. Il Mulino: Bologna, 2019.

GIDDENS, A. **The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies**. Polity: Cambridge, 1992.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Il Mulino: Bologna, 1994.

GUILLAUMIN, C. **Sesso, razza e pratica del potere. L'idea di natura, ombre corte**. Verona, 2020.

LA ROCCA, S. **Stupri di guerra e violenze di genere**. Ediesse: Roma, 2015.

LECCARDI, C. Prefazione. *In*: MAGARAGGIA, S.; CHERUBINI, D. (a cura di). **Uomini contro le donne? Le radici della violenza maschile**. UTET: Torino, p. XV-XVI, 2013.

LORBER, J. **The New Gender Paradox. Fragmentation and Persistence of the Binary**. Polity: Cambridge, 2021.

MAGARAGGIA, S. Le teorie sulla violenza maschile contro le donne. *In*: GIOMI, E.; MAGARAGGIA, S. **Relazioni brutali. Genere e violenza nella cultura mediale**. Il Mulino: Bologna, 2017.

MORGAN, R. **The Demon Lover: The Roots of Terrorism**. Simon & Schuster: New York, 2011.

MOSSE, G. L. **L'immagine dell'uomo. Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna**. Einaudi: Torino, 1997.

ODDONE, C. **Uomini normali. Maschilità e violenza nell'intimità**. Rosenberg & Sellier: Torino, 2020.

- PACILLI, M. G. **Uomini duri. Il lato oscuro della mascolinità.** Il Mulino: Bologna, 2020.
- PATFOORT, P. **Costruire la nonviolenza. Per una pedagogia dei conflitti.** La meridiana, Molfetta (Ba), 2000.
- POLLACK, W. **No macho. Adolescenti:** i falsi miti che non li aiutano a crescere. Il Saggiatore: Milano, 2003.
- SPALLACCI, A. **Maschi in bilico. Uomini italiani dalla Ricostruzione all'era digitale.** Mimesis: Milano-Udine, 2019.
- TOSH, J. Come dovrebbero affrontare la mascolinità gli storici? *In:* PICCONE, S., S.; SARACENO, C. (a cura di). **Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile.** Il Mulino: Bologna, 1996, p. 69-70.
- ULIVIERI, S. (a cura di). **Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere.** Franco Angeli: Milano, 2016.

INFÂNCIA, INTERCULTURA E INTERCLASSE NOS SERVIÇOS EDUCATIVOS¹

Agnese Infantino²

Laura Moretti³

Infância, intercultural, interclasse: do que estamos falando em educação?⁴

Parece óbvio e evidente que infância, intercultural e interclasse sejam dimensões conectadas entre si. Podemos, de fato, pensar que a infância esteja alheia a questões que dizem respeito às culturas, às relações entre as culturas, às classes sociais e às relações entre as classes sociais? Se compreendemos a infância, não como uma categoria abstrata, mas como a população de meninos e meninas reais e de carne e osso, seria possível pensá-la fora da cultura e da pertença social? Obviamente que não.

Afirmar o contrário, implicaria considerar meninas e meninos de modo descontextualizado, em uma dimensão vazia e atemporal, etérea, ideal, talvez mesmo romântica, em todo caso, não situada

¹ O presente texto é uma tradução para o português do original italiano, realizada por Marisol Barenco, professora de Filosofia da Linguagem Bakhtiniana na Universidade Federal Fluminense. A revisão técnica da tradução foi realizada por Maria Aparecida Antero Correia.

² Pesquisadora na Università degli Studi Milano Bicocca, onde ensina há muitos anos Pedagogia da Infância. Docente em diversos cursos Master de Especialização, Workshop e Cursos de Aperfeiçoamento.

³ Pedagoga, colabora na cátedra de Pedagogia da Infância na Università di Milano Bicocca. Coordenadora pedagógica das creches e da pré-escola da Cooperativa social Oplà! De Vimercate (MB).

⁴ O capítulo é fruto de um trabalho partilhado entre as duas autoras, a elaboração da primeira parte e das conclusões deve ser atribuída à Agnese Infantino, enquanto a segunda parte deve ser atribuída à Laura Moretti.

no mundo. Não é certamente nestes termos que nós pensamos a infância e a educação.

Então, por qual razão sentimos a necessidade de assumir infância, intercultura e interclasse como tema sobre o qual é importante refletir, como questão sobre a qual pensar em uma dimensão educativa? Quais seriam os aspectos que tornam este tema interessante e relevante para o pensamento educativo? Em outras palavras, tendo em mente os processos que se configuram no campo, em termos de relações e interações entre meninos, meninas, educadoras, professoras, mas também pais, o que significa refletir sobre as conexões entre infância, intercultura e interclasse? O que, e como tudo isso diz respeito à educação nos seus aspectos mais concretos, nas suas práticas e saberes?

Para avançar nesta reflexão, temos então necessidade de propor algumas interrogações ulteriores, relativas ao significado que na nossa perspectiva educativa, no nosso presente, atribuímos a construções conceituais que herdamos do século passado: “cultura” e “classe”.

Se de fato nos focarmos a refletir sobre o significado de cultura e intercultura em educação, daremos conta que isto não está bem claro: é ser brasileiros, paulistas, torinenses ou italianos? Diz respeito à identidade compreendida como o fato de nascer dentro do perímetro de um contexto nacional determinado? Diz respeito à origem? Neste caso estamos pensando na cultura como sistema definido do qual se começa a fazer parte nascendo e do qual aos poucos, crescendo, toma-se posse, se adquire, chegando a ser parte dele plenamente. Cultura como complexo de conhecimentos, assunções, produtos, normas, significados a serem conhecidos e usados de modo apropriado nas diversas situações da vida cultural. Neste caso, o tema central a ser focalizado de um ponto de vista educativo diria respeito, por um lado, aos modos e as formas nas quais em seus primeiros anos de vida, meninas e meninos estabelecem uma relação com a cultura e, por outro, a função que a educação pode desenvolver para torná-la acessível a eles, portanto, também cognoscível e compreensível. À luz do sócio construtivismo

e da psicologia cultural, essa representação, que no nosso presente se casa politicamente com visões autoritárias e centradas sobre nacionalismos identitários, se mostra reducionista justamente por colocar ênfase no movimento de transmissão pura e conservadora, de aquisição por imitação simples e passiva, sem reflexão. Da cultura nos apropriaríamos enquanto produto que se possui.

Na realidade, meninas e meninos, enquanto imitam o mundo adulto, não repetem mecanicamente, mas criativamente, porque pensam e interpretam, portanto, transformam. Participam. O conceito de participação desloca o ponto de equilíbrio da cultura e intercultura como condições e propriedades estatísticas a serem passadas e transmitidas entre as gerações, para a cultura e intercultura como processos dinâmicos, em constante movimento. Barbara Rogoff esclarece bem esta perspectiva quando afirma que “o problema desaparece se, ao invés de pensar na cultura como um conjunto de categorias ou fatores, a consideramos em termos de uma participação dinâmica dos indivíduos”(Rogoff, 2004, p. 76). Cultura e intercultura não significam pertença, mas participação em comunidades culturais dinâmicas e implicam o fluir aberto e interconectado de movimentos individuais e coletivos.

Nesta perspectiva, se assumimos a contribuição de Vasudevi Reddy, quando afirma que “a cultura não é um sistema fechado, como também não o é a mente; ambas requerem um envolvimento para existir e são, portanto, imediatamente abertas para serem conhecidas, mas somente através da participação interpessoal ativa” (Reddy, 2010, p. 264), então nos damos conta de que, quando nos referimos à cultura, estamos pensando não em uma categoria, ou uma variável definida e circunscrita, mas em fluxos processuais em curso, que nos dizem respeito e que, justamente por isso, não é tão óbvio conseguir focalizá-los, principalmente nos contextos educativos.

De fato, quando, por exemplo, falamos de “culturas infantis”, em quais processos estamos pensando? Como entram em relação com os processos culturais e interculturais? Como isso diz respeito à educação nos primeiros anos de vida?

Se para um grupo de educadoras e professoras, somente partilhar uma representação dinâmica da cultura, já não é um dado óbvio, ainda menos é partilhar uma orientação educativa que trate das questões culturais e se articule coerentemente em percursos e práticas educativas no campo. Como ter presente a complexidade da cultura como processo que toma forma com a implementação de contextos educativos orientados para a participação, na qual verdadeiramente meninas e meninos possam tomar parte ativa para expressar suas interpretações culturais? Assumir, na relação com meninos e meninas uma orientação educativa deste tipo, concretamente, o que significa? Como a participação cultural toma forma, através de quais processos, de quais conteúdos se alimenta, que comportamentos a exprimem quando, por exemplo, uma educadora e uma criança de dezoito meses partilham uma situação cotidiana na creche? Ou quando um grupo de meninos e meninas na, Educação Infantil, vivem conjuntamente uma situação de brincadeira no jardim? O modo pelo qual colocamos o problema e a reflexão pode nos ajudar a evitar cair em entusiasmos falsos nas práticas educativas, seguindo visões idealizadas, nas quais é fácil incorrer quando, assumindo uma perspectiva educativa, nos focamos na consideração do significado que assume hoje o conceito de classe. Mesmo neste caso, nos encontramos lidando com uma categoria cuja história nos remete ao século passado, a um mundo incomensuravelmente distante da nossa contemporaneidade, tanto que a primeira pergunta que precisa ser colocada diz respeito a se, e como a classe social pode definir um campo dotado de significado ainda válido no nosso presente. São muitas as razões pelas quais, nas nossas sociedades do assim chamado capitalismo avançado, poderíamos considerar o conceito de classe pouco significativo, considerando o quanto o mundo do trabalho tenha mudado profundamente, e com isso tenham sido liquefeitas as formas de ligação e conexão social que, no passado, encontravam na dialética entre as classes sociais uma clara forma de expressão. Com um olhar crítico e lúcido, Byung-Chul Han reflete sobre como

O neoliberalismo modelou, a partir do operário oprimido, um empreendedor liberal – um empreendedor de si mesmo. Hoje cada um é um operário que explora a si próprio, um dependente de si mesmo. Cada um é, ao mesmo tempo, servo e patrão, para os quais a luta de classes se transformou em uma luta interior. Quem hoje vai à falência atribui a si a culpa e se envergonha: identificamos o problema em nós mesmos (Byung-Chul Han, 2022, p. 11).

Desta perspectiva, refletimos, se aquele que triunfa é, portanto, um solitário e isolado, o Eu que gira em torno de si mesmo, se dissolvem as razões coletivas da classe social. Portanto, a classe social não possuiria mais sentido? Nos serviços educativos não haveria mais significado considerar as diferenças que dizem respeito à classe social? Se buscássemos nos guiar por Luciano Gallino deveríamos, ao contrário, constatar que perdura ainda hoje o princípio de que

[...] fazer parte de uma classe social significa pertencer, querendo ou não, a uma comunidade de destino, e sofrer todas as consequências de tal pertencimento. Significa ter maiores ou menores possibilidades de passar de uma classe mais baixa a uma classe mais alta na pirâmide social; ter maiores ou menores possibilidades de usufruir de uma quantidade de recursos, de bens materiais e imateriais, suficientes para tornar a vida mais agradável e até mesmo mais longa; dispor ou não, de toda forma, do poder de decidir o próprio destino, de poder escolhê-lo (Gallino, 2012, p. 4).

Em uma perspectiva que não é determinista, mas sim consciente da complexa pluralidade, as vidas de cada um tomam forma em histórias individuais e coletivas, em um movimento fluido entre permanência e diferenças de gênero, geração, cultura, classe e em novas formas de discriminação, desigualdades e injustiças ligadas a condições de pobreza e marginalidade. Qual é a conexão, o impacto na educação da infância? Para além de relevar as lacunas, a incidência de estereótipos, os riscos de desvantagem, a educação pode apontar para práticas transformadoras? E como?

Em uma recente comunicação em *Save the Children* (2023), é denunciado como, na Itália, está se consolidando a tendência a um grave desequilíbrio, uma desvantagem das mulheres mães em

termos de acesso ao trabalho e a papéis de liderança, disparidade salarial, precariedade contratual. Classe social, gênero, idade e cultura nas suas intersecções desenham horizontes móveis, mas também injustos e frágeis, expostos ao risco de cair em perspectivas de desigualdade e pobreza. A educação da infância pode assumir estes problemas? De que modo? Na próxima seção estas questões serão retomadas através da experiência dos serviços educativos para a infância⁵ da Cooperativa Oplà!.

A experiência educativa Oplà!

Da ideia ao projeto: breve história privada e pública do nascimento dos serviços educativos Oplà!

A cooperativa Oplà! nasce em 1999, como projeto de desenvolvimento local para oferecer à comunidade, às famílias e às suas crianças serviços educativos de qualidade, oportunidade de trabalho e a possibilidade de conciliar vida familiar e profissional para os pais que dela se beneficiam.

O nome tem uma história e expressa uma cultura, valores, Oplà! é um nome “familiar”, nascido talvez em um pátio quando as mães, as avós, os irmãos ou as irmãs maiores brincavam com os pequenos e as pequenas de casa, jogando a bola, pulando ou caindo. É um nome que pressupõe relação, cuidado, vizinhança;

⁵ A legislação italiana divide sua educação infantil em duas etapas: a primeira para as crianças de 0 a 3 anos definida como *servizi educativi per la prima infanzia* (serviços educativos para a primeira infância), do qual faz parte um conjunto de estruturas de atendimento dividido em dois blocos: a) *nidi, micronidi e sezioni*, primavera que tem um funcionamento mais parecido com a creche clássica (utilizaremos essa expressão para nos referir a esta estrutura de atendimento que é a mais próxima da creche brasileira) e; b) *servizi integrativi* (serviços integrados/complementares), organizados em *spazi gioco* (espaços para brincadeira) *centri per bambini e famiglie* (centros para crianças e famílias) e *servizi educativi in contesto domiciliare* (serviços educativos em contexto domiciliar); a segunda, para crianças de 3 a 6 anos, as *scuole della infanzia*, mais parecida com as pré-escolas brasileiras.

é o adulto/a, ou uma criança que exclama oplà enquanto está brincando... Além disso, Oplà! era, em 1996, o nome de uma revista para crianças, belíssima e original, que uma sócia da cooperativa lia com seu filho de dois anos. Uma outra história de mães, pais e filhos/as...

Quando nasce um filho ou uma filha, mudam os modos de ver o mundo, e nascem junto com os filhos novas ideias, sonhos e projetos. O nascimento da creche Oplà! Na região de Oreno di Vimercate⁶, foi inicialmente fruto de uma ideia partilhada entre uma mãe, um pai e seu filho. Uma mãe e um pai empenhados na cooperação social que uniu e partilhou competências psicopedagógicas e de gestão social para fazer de uma ideia um projeto e, de um projeto, um serviço educativo, através de um percurso de participação e parceria com o poder público local e a comunidade. A creche Oplà! de Oreno abriu as portas em setembro de 1999.

A ideia foi acolhida pela cooperativa social Grado 16, que elaborou um projeto de desenvolvimento local do qual, em 2002, nasce a cooperativa social Oplà!. A vida da cooperativa social e da creche se radica em atividades de formação, oficinas de produção de conhecimentos e discussões entre mulheres. Um curso de formação para “Operadoras de serviços inovadores para a infância” e um curso de atualização para “Operadoras sociais das oportunidades iguais” colocam em contato pessoas e ideias, projetos e espaços educativos. O percurso formativo permitiu criar

⁶ Vimercate é um município italiano situado na região da Lombardia, no Norte do país. Se encontra a cerca de 25 quilômetros a Leste de Milano, uma das cidades mais importantes da Itália. Vimercate tem uma população de cerca 25.000 habitantes. Vimercate é também conhecida por sua economia próspera. É sede de numerosas empresas, em particular no setor tecnológico e manufatureiro. A presença destas empresas contribuiu para criar oportunidades de trabalho e para estimular o crescimento econômico da região. A cidade também oferece uma boa qualidade de vida. Dispõe de serviços públicos bem desenvolvidos, parques e áreas verdes, estruturas esportivas e culturais, serviços educativos e formativos; é bem ligada com o resto da Itália graças a sua vizinhança a Milano, e sua rede de transportes públicos eficiente.

relações profissionais e formativas significativas no desenvolvimento da ideia. Encontramos a Professora Mantovani e a Professora Infantino, da Università Statale Bicocca, e foram abertos novos horizontes e interessantes confrontos sobre a ideia de creche, de criança e de família, que puseram no centro da experiência educativa os meninos e as meninas como sujeitos de direitos e pessoas ativas, envolvidas nos processos de conhecimento dos outros, do mundo e de si próprios.

A vida da cooperativa e dos seus serviços, assim, se estabelece seja na relação com a comunidade local e com a administração municipal, seja na relação com a Universidade, na atividade de pesquisa-formação contínua. Estas duas dimensões tornam possível projetar serviços educativos em alto grau de partilha com as famílias envolvidas, em uma relação de diálogo orientado para promover conhecimento, responsabilidade e participação, seja em termos educativos, seja em termos organizacionais.

A cooperativa social Oplà! experimenta uma organização do trabalho que oferece a possibilidade às mulheres trabalhadoras (não somente às sócias) de conciliar o tempo de trabalho com o tempo para a família e o tempo para si, e é parte integrante da comunidade local, com a qual constrói projetos promovendo participação, produzindo e distribuindo valor social, solidário e econômico.

Há mais de vinte anos Oplà! oferece à comunidade vimercatense os próprios serviços educativos de qualidade, com mais de oitenta vagas à disposição, a cada ano, sem custos diretos para a administração pública local. Atualmente estão ativos três serviços:

a) A creche Oplà! na região de Oreno, em convênio com o Município de Vimercate, em um imóvel disponibilizado pelo Município de Vimercate.

b) A creche Oplà! na região de Ruginello, em convênio com o Município de Vimercate, em um imóvel reformado em parceria financeira e projetual com o Município de Vimercate no âmbito do Concurso da Província para a realização da ampliação de

estruturas para a infância (0-36 meses) a serem implementadas nos Municípios da Província de Milano.

c) A pré-escola Oplà (desde setembro de 2014), na região de Ruginello, nascida como projeto partilhado entre pais da Creche Oplà e da Cooperativa Oplà. A demanda das famílias de oferecer aos próprios filhos e filhas continuidade pedagógica levou a Cooperativa a iniciar uma pré-escola no ano de 2014/2015.

Tal como descrito, destacamos que estes serviços são contextos nos quais se encontram o olhar educativo e o da pesquisa. Esta orientação nos conduz a prestar atenção na vida cotidiana como dimensão projetada para sustentar e promover as experiências sociocognitivas e relacionais das crianças e das figuras adultas em conjunto. A colaboração contínua com a Universidade nos permite criar espaços de pesquisa pedagógica para manter conectados o pensamento, o planejamento pedagógico e as práticas educativas. Esta postura nos permitiu elaborar nossa orientação educativa, que tem como fundação a convicção de que nos primeiros anos de vida a aprendizagem não é consequência de intervenções de ensinamentos por parte dos adultos. A vida mental cognitiva de crianças se nutre de trocas construtivas com as figuras adultas e com os pares, fora de uma lógica didática e disciplinar. As adultas (educadora e professora) apoiam os interesses das crianças e desenvolvem a função de tutores conscientes das profundas e complexas interrelações entre as aprendizagens relacionais e as cognitivas/motoras/linguísticas.

Em uma estrutura pensada e consciente da cotidianidade na creche e na pré-escola, os meninos e as meninas, individualmente e em grupo, guiados pelas educadoras e professoras, encontram ocasiões interessantes e significativas, a partir das quais iniciam processos de pesquisa e exploração do mundo físico, social e relacional.

O grupo de trabalho (formado por educadoras, professoras, operadoras de suporte, coordenadoras internas e coordenadora pedagógica) é constantemente empenhado na pesquisa de conexões dinâmicas e coerentes entre a pluralidade das

experiências, das linguagens e das relações que as crianças vivem nos diversos contextos de vida. A observação sistemática de cada um dos grupos orienta a composição de espaços e contextos educativos que colocam em diálogo: o ambiente externo e os ambientes internos nos diversos momentos da rotina diária; as propostas dos adultos e as iniciativas espontâneas das crianças; as linguagens corporais e as linguagens verbais, a narrativa; as linguagens científicas e as artísticas.

Trabalhamos com a consciência que o bem-estar das meninas e dos meninos nos nossos serviços está conectado com a nossa capacidade e disponibilidade de diálogo com os pais. Nos nossos serviços educativos prevemos ocasiões diversas de encontro com os pais: momentos informativos, individuais ou em grupo; assembleias para apresentar e discutir as nossas metodologias de trabalho e no curso do ano situações de creche/Educação infantil abertas para partilhar as experiências realizadas junto às crianças; conversas individuais e/ou consultorias educativas sobre os percursos de crescimento das crianças singulares.

A pluralidade das experiências de meninos e meninas

Era uma vez uma princesa na creche...

Ao observarmos as crianças nos espaços educativos, percebemos alguns traços recorrentes e transversais às diversas culturas. Um em particular merece ser explorado e diz respeito à representação das meninas como princesas. Diretamente conectada com esta questão, central em nossa cultura, está aquela que poderíamos sintetizar com a imagem do menino “campeão”, ou do menino “macho” que não deve chorar, que deve sempre conseguir demonstrar sua força, vencer... uma vida muito cansativa que nesta primeira fase da existência cria grandes sentimentos de inadequação e grande sofrimento, acompanhado de profundas desorientações sociais e afetivas... mas esta é uma outra história.

A menina “princesa” é cuidada com grande atenção, sua roupa é o que fica evidente logo de início. Parece que lhe é oferecida grande proteção dos perigos e da fadiga, mas, de tal modo, que chega a ficar impossibilitada de experimentar alegria e gratificação ao alcançar um objetivo. Seus movimentos são simplificados, parece que tudo é pensado para que as pequenas princesas não tenham problemas e possam viver em um mundo feliz. Mas o mundo feliz estático é um outro mundo, sem dúvida distante do real, este em movimento, feito de imprevistos, de coisas que se sujam, com as quais lutamos e que requerem esforços, como, por exemplo, no cotidiano de nossos espaços educativos, deslocar troncos, pegar ou transportar cadeiras e mesas para organizar novos espaços segundo projetos emergentes no grupo de pares, nos quais, se uma criança não age, arrisca-se a permanecer somente como espectadora, de se tornar invisível, como as princesas que olham da janela da torre dourada. Frequentemente, as meninas na escola, dizem umas às outras: “sou forte, consigo transportar o tronco!”, ou “me ajude, não consigo sozinha, vamos fazer juntas”, perspectiva de uma existência comprometida e exigente. Nós buscamos pensar em práticas, contextos, materiais e brincadeiras que possam apoiar os meninos e as meninas a aprenderem a pensar e a se organizarem, com respeito um pelo outro e pelo mundo.

Enquanto isso, a princesa observa silenciosamente, mas com grande atenção e sorrisos participantes, as brincadeiras das outras crianças, esquadrinha aquilo que recolhem no jardim e as explorações que podem fazer com os achados (pedrinhas, folhas de grama, raízes, torrões, insetos) e a terra. Mas o belo vestido, e o hábito de que os outros façam as coisas por ela tornam desajeitados seus movimentos, e muito difícil a tarefa social de fazer parte de um grupo em ação, que corre no jardim, pinta com o guache, cava a terra, sobe nas árvores com competência e atenção.

A dimensão à qual é relegada a menina princesa é etérea e distante da materialidade da vida dos outros meninos e das outras meninas, mas no espaço educativo as educadoras e as professoras atentas e conscientes da influência das mídias e do social na

construção da identidade de gênero, das dinâmicas sócio relacionais, das ligações estreitas entre estes e o desenvolvimento da identidade e da autoestima, assumem estas situações como campo de intervenção educativa. Tornam-se mediadoras em criar, guiar e sustentar oportunidades de brincadeiras que possam permitir às meninas princesas viverem experiências de brincadeira na cotidianidade, para construir uma visão positiva de si mesmas e dos outros, aprendendo a se fazer respeitar, criando limites entre o próprio corpo-pensamento e o dos outros e outras.

Creche – O peso da liberdade de brincar com o corpo e a mente: deslocar troncos, fazê-los rolar pela descida e ao mesmo tempo enfrentar a descida com as próprias pernas

Hora: 9:30, jardim da creche, um dia de outubro/outono.

Três crianças (duas meninas e um menino) idade: 18, 22, 24 meses.

A educadora, junto a duas meninas e um menino, está no jardim, e como frequentemente acontece, dão uma volta para ver o que há de novo. Cruzam com alguns pedaços grandes e médios de tronco deixados no início de uma pequena descida. A educadora, que tem em mente oferecer materiais que possam permitir àquele pequeno grupo de crianças experimentar a força, o cansaço, a perseverança, propõe às crianças que possam rolar os troncos para baixo, na descida. Recebe grande adesão verbal, mas os corpos não se movem.

Fase um: A educadora decide mostrar como se faz: segura um pedaço de tronco, se ajoelha e empurra o tronco com as mãos. As meninas e o menino imitam imediatamente os gestos, mas são pouco decididos e o tronco não se move, a educadora mostra novamente acompanhando os gestos com vocalizações e expressões faciais para mostrar a força que se deve fazer para rolar o tronco. O trio age e finalmente os troncos rolam, indo bater em uma mureta que cerca o jardim, com um baque também verbalizado pela educadora “bamm!”, repetido pelo pequeno grupo, que ri.

Fase dois: O grupo deve recuperar os troncos, porque as meninas querem repetir a brincadeira de rolamento. Devem descer modulando a velocidade para não caírem e não baterem na mureta. As meninas e o menino ficam hesitantes, a educadora começa a descer e acompanha o movimento com palavras como “eu ando devagar”, para mostrar a ação de desaceleração que se deve dar ao corpo. Depois de ter observado a educadora, as meninas e o menino também experimentam com seu corpo, conseguem descer e grandes sorrisos acompanham seu sucesso.

Fase três: Devem recolocar os troncos no início da descida para repetir o rolamento. A educadora pega uma parte dos troncos e a leva ao destino, as meninas imitam, mas não conseguem agarrar de modo adequado o tronco, e ele cai. A educadora propõe fazer experimentos, e dá algumas sugestões: “usem ambas as mãos, levantem o tronco para aproximá-lo de seus corpos” (barriga), e enquanto fala, mostra como se faz. Experimentam várias vezes e pouco a pouco todas conseguem levantar o tronco.

Agora estão prontos para enfrentar a subida com o tronco, e é necessário usar a força, as crianças ficam cansadas. A educadora mostra e acompanha com palavras e exclamações que indicam o cansaço “fffuuuu!! Como pesa, que fadiga!” Também as crianças, cada uma com exclamações diversas, iniciam a subida. Finalmente, chegam na base e a brincadeira recomeça, sendo repetida muitas vezes. Enquanto isso, chegam outras crianças que querem experimentar, e a educadora convida o pequeno grupo pioneiro para mostrar aos outros como se faz, e a brincadeira continua com autonomia, enquanto a educadora se afasta, continuando a observar.

Estas são situações das quais emerge em toda a sua complexidade o quanto são plurais as diferenças culturais e sociais de meninas e meninos, e quanto a intervenção educativa pode experimentar como decidir em conjunto o que fazer, como fazer para encontrar as ideias dos outros e a estar em contato em um trabalho de grupo. É grande e potente, do ponto de vista da transformação dos poderes no interior da sociedade, o papel da

educadora que se torna responsável a garantir um contexto inclusivo através das práticas educativas que dão aos meninos e às meninas a possibilidade de praticarem o respeito a si e aos outros, desenvolvendo uma mentalidade aberta, capaz de viver a complexidade de serem indivíduos diversos, valorizando essas diferenças que se tornam as cores do mundo. A responsabilidade educativa das diversas figuras pedagógicas que habitam os serviços – educadoras, professoras, coordenadoras pedagógicas – se articula, a partir da partilha com as famílias, dos valores e do papel político da educação, que se expressa na construção de práticas e contextos educativos, nos quais seja permitido lidar com questões ligadas ao respeito, à liberdade, à possibilidade de escolher, à possibilidade de gerir o sim e o não desde a primeira infância, tendo ao lado, educadoras que conhecem as interrelações profundas entre questões sócio afetivas, construção da identidade, aprendizagens e pertença cultural, de classe e de gênero.

Promover valores de igualdade, solidariedade e justiça social no interior dos serviços educativos significa pensar em como organizar o cotidiano, e quais práticas educativas e lúdicas podem oferecer às crianças a possibilidade de praticar e viver experiências de democracia ativa, brincando no jardim, construindo uma cabana, cavando um buraco ou construindo um castelo.

Contextos educativos como estes oferecem muito trabalho a ser feito diariamente pelas adultas, para apoiar interesses, motivar, sustentar, guiar, acolher perguntas e organizar percursos de possíveis respostas, usando as múltiplas linguagens à disposição (Infantino, 2022). Contextos estruturados podem sustentar essas pesquisas que acontecem também enquanto se almoça, ou passeando no parque agrícola vizinho, ou no jardim, em suma, na cotidianidade em que estamos imersas, nós adultas junto às crianças, das 7:30 às 18:30.

As diferenças, todavia, precisam de contextos concretos, linguagens diversificadas, materiais, ferramentas e instrumentos para expressarem, para lerem o mundo, criarem junto das adultas, as coordenadas e os mapas para orientarem-se. A intensa vida

cognitiva e relacional anima o desenrolar do trabalho educativo, cognitivamente complexo e emotivamente cansativo, que necessita de momentos de análise pedagógica “do que está acontecendo”, e que encontra na equipe, o lugar privilegiado e constante para refletir juntos, projetar novas práticas e contextos educativos para as crianças singulares e para os grupos.

Educação infantil – Diálogos sobre rainhas e servas

Hora: 9:30, Jardim da Educação infantil.

Três meninas estão sentadas nas cadeiras dos adultos e dizem serem rainhas, “somos três rainhas”, dirigindo-se à coordenadora pedagógica presente no jardim. A coordenadora pergunta: “o que fazem estas três rainhas?” Uma das rainhas, seguida das outras, grita, dirigindo-se a outras meninas que observam de longe com grande interesse a conversa que acabou de iniciar: “Servas, tragam-nos os copos com a água”.

“Servas?” Exclama a educadora, usando, de modo consciente, um tom interrogativo e comenta: “na Oplà não existem servas, podemos escolher o que fazer, não devemos obedecer a alguém que nos obriga a fazer coisas sem mostrar gentileza e respeito”. As rainhas obviamente continuam a gritar “servas!! venham”. Mas nenhuma menina “serva” se move, ao contrário, Antonella foge como para buscar esconder-se. As rainhas correm e seguem Antonella que busca ganhar a liberdade, a alcançam e lhe dizem, apertando seu braço “você deve ser a serva”, e Antonella, retirando com firmeza o braço diz “eu não quero”, e se afasta andando decidida. As rainhas parecem surpresas e decidem ir ao banheiro. Retornam ao jardim com a professora, a ajudando a levar uma grande caixa. A coordenadora conta brevemente a situação para a professora. A professora pergunta o que elas entendem por “serva”, e uma menina responde: “a serva é alguém contente de fazer aquilo que lhe dizemos”. Considerando a idade das meninas, narramos brevemente a vida das servas na época das rainhas, e pedimos às meninas a quem estava destinada a parte das servas se

essa brincadeira as divertiu, obviamente respondem negativamente. Todas as meninas estão em uma postura de grande escuta, silenciosas e imóveis. A professora conta que “as rainhas ordenavam às servas o que deviam vestir, como deviam mover-se e eram obrigadas a trabalhos muito difíceis por muitas horas ao dia. Não tinham férias e não podiam ir à escola, não podiam brincar”. Os rostos das meninas ficam zangados e algumas fazem gestos de negação com a cabeça, mas não fazem perguntas. Se encaminham ao jardim para organizar outras brincadeiras com os materiais recém-chegados. A questão será retomada em outro momento.

Para concluir

Quando o trabalho educativo ganha forma, não a partir de ideias abstratas e vagas em torno à infância, mas da partilha de contextos concretos por parte de crianças e figuras adultas, as questões ligadas às culturas e às diferenças sociais entram cotidianamente nas dinâmicas interpessoais e de grupo, colocando-se como temas dos quais ocupar-se, cuidar, interrogar-se dia após dia. Compete à educadora e à professora colher e acolher, dar-se conta e não ignorar, chamar a própria atenção e das crianças a cada vez que, no curso das experiências, se apresentam aspectos que devem ser focalizados, que merecem ser assinalados para as crianças, tomados em consideração para serem pensados. Mas não se trata, segundo pensamos, de intervenções educativas colocadas no percurso *ad hoc*, no interior de planejamentos específicos. Dizem respeito, sobretudo, ao sentido de educar como processo que respeitosa e plenamente visa ao pleno desenvolvimento, contra todo condicionamento penalizante e discriminatório, de cada menina e cada menino. Classe, cultura, mas também gênero, idade, religião não são temas específicos dos quais se ocupam olhares setoriais educativos, mas são sobretudo dimensões constitutivas e intrínsecas dos processos educativos, quando são orientados na perspectiva da justiça social, democrática e transformativa. Isto é, pensamos que não seja necessário ativar intervenções educativas

específicas para educar, por exemplo, para a intercultura, embora estando, ao mesmo tempo, bastante conscientes que as nossas comunidades e as atuais classes políticas têm diante de si questões específicas que implicam políticas direcionadas inerentes à intercultura e às diferenças sociais. De fato, os fluxos migratórios, no momento, geridos como problema e emergência a se enfrentar, são um fenômeno estrutural dos modelos de desenvolvimento das sociedades capitalistas, e as desigualdades sociais, interpretadas frequentemente como êxitos, resultados individuais, são sobretudo expressão de contradições e desigualdades da sociedade, e dizem respeito, por isso, a processos socioeconômicos de grupos inteiros, não de indivíduos singulares. A educação, apesar de não poder ser a solução, não está alheia nem isenta destas questões que são a nossa contemporaneidade, fazem o nosso mundo.

Se os processos educativos não dizem respeito a um universo à parte, um mundo paralelo, mas são constitutivos da vida deste mundo, então só podem ser intrinsecamente penetrados pela intercultura e pelas diferenças sociais: são, portanto, assumidos conscientemente em um claro posicionamento educativo. Na nossa experiência educativa, trata-se de um posicionamento democrático e antiautoritário, que vê os meninos e as meninas como pessoas ativas, que participam do mundo e que, nas situações da vida cotidiana feitas de brincadeira, empenho cognitivo, trocas sócio relacionais com outras crianças e com as figuras adultas, experimentam processos fundamentais de escolha, decisão, partilha, negociação, participação, conhecer em conjunto com os outros, sem privilégios. Gostaríamos de afirmar, junto com bell hooks, que “o privilégio de classe é mais do que uma simples questão de dinheiro: ao contrário, ele modela valores, atitudes, relações sociais e preconceitos que influenciam o modo pelo qual o conhecimento é administrado e recebido” (hooks, 2020, p. 212).

Na creche e na Educação infantil estas experiências não são apoiadas através de planejamentos de percursos específicos ou atividades, ou mesmo intervenções didáticas específicas. É a partir de situações concretas do cotidiano, baseado nos interesses das

crianças que se abre a possibilidade de experienciar o que significa participar, quando a participação é uma situação concretamente em ato, que diz respeito aos corpos, às ações, aos pensamentos no aqui e agora, como acontece quando se trata, como descrito, de fazer rolar pesados pedaços de tronco, ou de interrogar-se sobre o significado do papel assumido no decorrer de uma brincadeira (rainha ou serva?). Meninos e meninas, desde muito pequenos e em situações muito recorrentes e naturais na rotina diária se encontram na condição de escolher e decidir a respeito do que se move em seu entorno, isto é, experimentam situações cotidianas nas quais tomar parte com a ação, a observação, ou com a decisão de passar a fazer outra coisa. Tomar parte nos contextos da vida cotidiana requer a capacidade de concentrar a atenção e não se perder em uma pluralidade de coisas e pessoas em movimento, para avaliar do que se ocupar e o que deixar, sobre o que e como envolver-se, o que fazer. Nestas situações, um menino, uma menina, desde muito pequenos/as são colocados/as na condição de experimentar a consciência daquilo que estão fazendo, de aceitar a renúncia daquilo que decidiram não se ocupar, iniciam a pensar naquilo que têm nas mãos (material e simbolicamente), ao fato que há objetos, pessoas e relações que, naquele momento, têm uma certa ressonância interior. Experimentam a pluralidade das ações e das iniciativas tendo ao lado crianças que escolhem, talvez, interessarem-se por outra coisa e que solicitam atenção para outras direções. Educadoras e professoras podem fazer muito para apoiar e valorizar a riqueza das diferenças que implica colaborações, mas também divergências, dissídios, conflitos. Estamos realmente disponíveis a expressar o conflito, a possibilidade que meninos e meninas, nas relações entre pares e com as figuras adultas, possam expressar intenções, desejos, interesses diversos dos esperados e das expectativas sobre as quais está estruturada a rotina diária educativa na creche e na pré-escola? Em que medida os grupos educativos partilham uma orientação intercultural e uma visão das diferenças do tipo plural e antiautoritário? Educadoras e professoras pensam, realmente, que os meninos e meninas podem

decidir e escolher, aprendendo a viver em contextos de grupo onde convivem uma pluralidade de diferenças?

A escolha se aprende, não é uma competência inata, portanto é um “objeto” do trabalho educativo. Educar os meninos e as meninas a escolher é importante e tem valor porque implica aceitação dos interesses das crianças que se desenvolvem na partilha com os outros e com as figuras adultas. Fazer junto, concretamente, mostrar, indicar verbalmente, favorecer a ação direta, a possibilidade de escolha e decisão de meninos e meninas nos contextos: as figuras adultas que se movem deste modo operam para favorecer a interculturalidade e o respeito às diferenças das quais cada pessoa, pequena ou adulta, é a expressão.

Referências

HAN, B-C. **Perché oggi non é possibile una rivoluzione**. Roma: Nottetempo, 2022.

hooks, b. **Insegnare a trasgredire. L’educazione come pratica della libertà**. Meltemi, 2020.

GALLINO, L. **La lotta di classe dopo la lotta di classe**. Torino: Editori Laterza, 2012.

INFANTINO, A. **As crianças também aprendem: o papel educativo das pessoas adultas na educação infantil**. São Paulo: Pedro & João, 2022.

REDDY, V. **Cosa passa per la testa di un bambino**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2010.

ROGOFF, B. **La natura culturale dello sviluppo**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2004.

SAVE THE CHILDREN. **Le equilibriste. La maternità in Italia**, 2023.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: “VAMOS LÁ FAZER O QUE SERÁ”

Míghian Danae Ferreira Nunes¹

Geisa das Neves Giraldez²

Introdução

“As crianças negras brasileiras estão vivas” (Nunes, 2017) é a frase que escolhemos começar este artigo porque entendemos que ainda é imprescindível reconhecer a presença delas na sociedade brasileira, ainda mais quando percebemos que suas existências não foram asseguradas quando os projetos de embranquecimento da população brasileira passaram a ser parte da estratégia política para o que chamaram de civilização da nação (Azevedo, 1987; Bento, 2002; Cardoso, 2010); compreendemos, ainda, que a existência de crianças negras no Brasil deve-se também aos esforços que o movimento negro realizou e realiza para a denúncia do racismo sistemático que a população negra vem sofrendo desde quando aqui no Brasil chegaram, de modo forçado, desde o século XVI (Santos, 2022).

A partir destas considerações, neste texto, propomos refletir quais são as possibilidades presentes em práticas pedagógicas para a Educação Infantil que dialoguem com a educação das relações étnico-raciais (ERER). A partir do olhar de duas professoras de

¹ Graduada em Pedagogia (UNEB). Doutora em Educação (USP). Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, *Campus* dos Malês (BA). Coordenadora do Projeto de Extensão Facul das Crias: Brinquedoteca e Roda de Conversa.

² Graduada em Pedagogia (PUC-RJ). Especialista em Letramentos e Práticas Educacionais (CEFET, RJ). Mestra em Artes (UERJ). Professora de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro (RJ).

Educação Infantil - uma que é, outra que foi - o texto analisa como [...] as práticas pedagógicas, que têm as EREER como temática central, podem anunciar e celebrar outras formas de ser e estar no mundo desde que somos bebês. A ideia presente neste texto busca apresentar experiências para impulsionar novos currículos para/a partir/com as crianças pequenas que, ao estarem alicerçadas em diferentes cosmovisões, [...] busca romper com a visão monolítica sobre criança e infância para somar-se ao debate pluriversal sobre as crianças e as infâncias que temos no Brasil.

As práticas aqui narradas foram gestadas com as crianças negras em sua maioria, já que as professoras descrevem o trabalho pedagógico de mais de uma década em diversas instituições públicas de Educação Infantil, espaço em que as crianças negras estão presentes em cor e corpo (Nunes, 2017b). Por meio das análises advindas das observações dia a dia, percebeu-se que tais práticas trazem ao cotidiano a oportunidade de desdizer o racismo inscrito nas relações sociais e institucionais e que também alcançam as crianças. Trazemos como substrato teórico para nossas práticas, os referenciais dos textos de Damião (2007), Rocha (2009), Trindade (2010), Nogueira (2011, 2012) e Nunes (2017), entre outros, considerando as particularidades do universo da Educação Infantil, que tem a transdisciplinaridade presente em seu modo de organizar os conhecimentos para oferecê-los às crianças. Inspiradas, em sua maioria, nas perspectivas africanas e afro-brasileiras, as práticas apresentadas tensionam as experiências cotidianas do racismo presentes na invisibilização das pessoas negras e na visibilização de imagens autorais da negritude, de modo a convocar crianças e adultos/as a refletir sobre como ações cotidianas intencionalmente assentadas na proposição de que não se faz educação de qualidade sem enfrentamento ao racismo são o mote para vislumbrarmos novas rotas e imaginários para a Educação Infantil brasileira.

O título deste capítulo nos remete à parte de uma música de Gonzaguinha (1997), que nos convoca a sermos protagonistas da experiência de mundo que queremos viver: pensamos que também

as crianças podem ser convocadas para esse fazer do presente que nos ilumina o futuro, porque elas são, mas também serão. “Vamos lá fazer o que será”, então, é uma frase que pode ser sentida e vivida por todas as pessoas, crianças e adultos/as, que entendem que se o mundo que desejamos viver não está pronto, cabe a nós começar a construí-lo todos os dias, sempre um pouco mais. A música, que tem também a poderosa frase “nunca pare de sonhar” como título e diz em uma de suas estrofes: “ontem um menino que brincava me falou, hoje é a semente do amanhã”³, celebra, em poucas palavras, a importância da escuta das crianças e do brincar que elas fazem acontecer, no mundo que faremos ser.

Este texto está dividido em duas seções, que busca dialogar com a prática de duas professoras de Educação Infantil, uma que está sendo e outra que foi, para fazermos referência às relações adulto-criança que temos em nossa sociedade. Na primeira seção, intencionamos, de modo breve, indicar de quais maneiras a educação para as relações étnico-raciais podem colaborar com a construção de uma educação infantil brasileira ancorada em cosmovisões plurais, relacionadas com perspectivas de mundo que integram visões indígenas e africanas. Na segunda seção, apresentamos práticas pedagógicas que foram realizadas com bebês e crianças pequenas nos últimos vinte anos e que tinham, como orientação fundamental, a busca pela promoção da equidade desde a primeira infância; por fim, apresentamos as considerações finais ao debate aqui produzido.

Educar e cuidar: Educação Infantil e a educação para as relações étnico-raciais

A partir da década de 80, quando uma defesa sistemática do combate ao racismo no âmbito educacional no Brasil via legislação

³ Sugerimos uma brincadeira com a letra da música, cantando-a assim: “ontem uma menina que brincava me falou”, ou ainda, “ontem uma criança que brincava me falou”.

ganhou maior densidade, o debate da importância da educação das [...] relações étnico-raciais desde a Educação Infantil não tinha a relevância que atualmente percebemos existir, quando olhamos o número da produção científica crescente (Damião, 2007; Passos, 2012; Santiago, 2015; Nunes, 2016; Noguera e Alves, 2019). Em certo sentido, os níveis fundamental, médio e superior da educação brasileira receberam maior atenção dos cursos de formação, quando da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), produzidas a partir da promulgação da alteração da Lei 10.639/03 (Bento, 2012)⁴.

Entendemos que parte dessa dificuldade inicial de associar a EREER e a Educação Infantil vem da ideia de que “crianças pequenas não são racistas” (Bento; Dias, 2012), ideia esta que vemos como mais uma derivação do mito da democracia racial; percebemos, ainda que de modo assistemático, que esta ideia está presente nas falas de muitas professoras de educação infantil que não receberam formação acerca da temática das relações étnico-raciais. [...] Essa compreensão apoia-se em uma concepção bastante imprecisa sobre o que seria a EREER, já que sua finalidade nunca foi estritamente ensinar o que é/o que não é racismo para as crianças na escola. A educação das relações étnico-raciais é um compromisso pedagógico com a inclusão – e a raça é uma das dimensões da inclusão - desde o momento em que a criança adentra as instituições vinculadas à educação, que tem a ver com ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira, com a promoção do debate sobre participação social e sobre novas perspectivas de educação e aprendizagem, entre outros temas relacionados ao combate das desigualdades.

⁴ Uma das comprovações dessa afirmação pode ser notada no material intitulado *A cor da Cultura*, produzido nos anos 2000. Trata-se de um caderno destinado à Educação Infantil, sendo que seu último ano de publicação, foi em 2010. Disponível em: <https://encr.pw/ModosdeBrincar>.

O caminho pelo qual o mito da democracia racial ganha espaço na Educação Infantil é pavimentado pelo silenciamento do debate sobre raça e infância. Silenciar o debate racial na Educação Infantil é o tema de um dos livros mais conhecidos no âmbito da Educação Infantil e da EREER, *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (Cavalleiro, 2000). Por ocasião de seu lançamento, o livro foi assunto de um dos jornais mais conhecidos do país (Carneiro, 2003), por conta da celeuma que o tema trazia à tona, numa sociedade que não queria se perceber racista.

A partir dos anos 2000, o tema do silêncio do debate racial na etapa da Educação Infantil foi abordado em outros textos seminais para a área. Em 2012, buscando colaborar com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), o livro *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial* (2012), organizado por Maria Aparecida Silva Bento, Hédio Silva Jr. e Silvia Pereira de Carvalho, foi lançado, oferecendo subsídios para as professoras da Educação Infantil, para implementação da EREER. Na introdução deste livro, Bento e Dias (2012) reforçam a teoria de Cavalleiro, afirmando o quanto o silêncio acaba por escamotear o racismo presente nas instituições de educação infantil desde os/as bebês.

Em texto mais recente, o silêncio novamente é citado de maneira ruidosa por Franco e Ferreira (2017), que afirmam que ele ainda é uma forma encontrada para lidar com a dimensão étnico-racial, quando tratamos da educação das crianças pequenas. Apoiado em uma pesquisa bibliográfica e sobre o que a autora e o autor chamam de “incidentes críticos”, o texto informa que há um silêncio dos/as adultos/as na família e na escola sobre o debate étnico-racial quando as crianças pequenas estão envolvidas.

Na prática efetiva o que paira na escola é o silêncio diante dos conflitos raciais. Os professores se calam porque não têm subsídios para se posicionar e essa ausência de posicionamento faz com que a criança branca se sinta superior e a criança negra seja considerado (*sic*) inferior. Isso porque o

silêncio funciona como a aceitação tácita do insulto, do xingamento e mesmo a aceitação velada da suposta superioridade de uns em detrimento de outros (Franco; Ferreira, 2017, p. 265).

Constata-se assim, que o silêncio opera como uma categoria de análise para os estudos sobre relações raciais e Educação Infantil no Brasil, visto que este modo de expressão se repete de forma consistente nas análises do campo há mais de duas décadas. O silêncio é a ausência, ele faz barulho, é ruído, ele grita e nos aponta o quanto é mais do que urgente pensarmos a Educação Infantil e as práticas pedagógicas presentes neste espaço, a partir da EREER, não apenas porque devemos cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), mas porque, se concordamos que desejamos uma Educação Infantil de qualidade, ela só pode existir sem racismo e com a celebração da diferença.

A ausência criada pelo silêncio produziu força suficiente para mover a luta por demandas da agenda da primeira infância e da Educação Infantil brasileira. A alteração à LDB de número 10.639 fez vinte anos em 2023 e desde sua promulgação, nossos esforços se concentram na realização de um monitoramento nacional efetivo que dê conta de apresentar quais as mudanças e permanências no tocante à educação das relações étnico-raciais estão acontecendo no país. A pesquisa nacional intitulada *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003*, apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e pela representação da Unesco no Brasil realizada em 2009 tinha como [...]

objetivo identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país. Era também intenção da investigação trazer elementos teóricos em diálogo com a prática pedagógica a fim de ajudar a aprimorar a construção e a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação

das Relações Étnico-Raciais em consonância com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2009). (Gomes; Jesus, 2013, p. 21).

Em abril de 2023, uma pesquisa nacional organizada pela Geledés e o Instituto Alana foi apresentada, com a intenção de mapear quais ações vêm sendo desenvolvidas pelas secretarias de educação dos municípios brasileiros que levam em consideração a Lei 10.639/03⁵ (Portal Geledés, 2023). Além destes dois exemplos, uma outra forma de comprovar que este monitoramento está sendo realizado das mais diversas formas pode ser observada quando olhamos as publicações dos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Brasil, 1998) e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Brasil, 2010), tivemos uma nítida inserção do debate das questões étnico-raciais – e de gênero – em documentos legais brasileiros (Nunes; Sodré, 2020).

Na intenção de trazer a importância da relação entre a EREER e a educação, em 2007, o Centro de Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), juntamente com o Movimento Inter Fóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), elabora um parecer endereçado ao Conselho de Educação quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a Educação Infantil. Este parecer reforça a ideia de que, em sendo a Educação Infantil, uma das etapas da educação básica, o cumprimento da referida alteração, à Lei de Diretrizes e Bases não deve deixá-la de fora. O parecer ressalta, ainda, que

cabe observar que, embora os conteúdos da Educação Infantil não sejam organizados em componentes curriculares, os temas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem estar presentes no conjunto de todas as atividades desenvolvidas com as crianças (Brasil, 2007, p. 3).

⁵ A pesquisa pode ser acessada a partir do link: <https://encr.pw/PesquisaGeledes>.

Olhando em retrospectiva, talvez nos pareça estranho, atualmente, falar de um documento que reforce o que já estava previsto por Lei, já que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica, desde a promulgação da Constituição de 1998. Ocorre que a visão corrente sobre a infância⁶ instalada em nossa sociedade ofuscava de tal modo a importância do debate sobre a temática étnico-racial, que um parecer se tornou necessário, para recomendar que a EREER não fosse vista como irrelevante na etapa da Educação Infantil.

O Parecer reforça que

No que diz respeito à educação, por evidente, não se pode pressupor um desenvolvimento integral da criança e do adolescente, em condições de liberdade e dignidade se não, de forma deliberada, se tomar esses valores como fundamentos basilares das práticas de cuidar e de educar. Nesse sentido, as condições de liberdade e dignidade, no que diz respeito ao convívio no espaço escolar entre crianças de pertencimento étnico-racial diverso, como é o caso na maioria das nossas creches e escolas brasileiras – sobretudo, nas públicas, onde a maioria de crianças e adolescentes é negra – impõe, dentre as ações genéricas e indistintas, a adoção de concepções pedagógicas, procedimentos educativos e **práticas de cuidar, previamente planejados para combater estereótipos, positivar e equalizar as representações da diversidade étnico-racial**, valorizar as identidades familiares e comunitárias, elevar a auto-estima, a auto-imagem e a auto confiança das crianças e adolescentes, negros, bem como combater, educativamente, todos os preconceitos, sobretudo os preconceitos raciais, por mais ingênua e pueril que seja a forma como eles possam apresentar-se. Enfim, concepções e procedimentos sobejamente especificados nas determinações estabelecidas pelo Parecer CNE/CP no 3/2004, relativas às Diretrizes mencionadas (Brasil, 2007, grifos nossos).

Destacamos em negrito uma parte do texto que nos lembra um dos lugares possíveis de contato entre a EREER e a Educação Infantil brasileira: as práticas de cuidar, presentes na constituição

⁶ A noção de criança, no Brasil, assim como em muitas sociedades ocidentais, construiu-se a partir da ideia de inocência, seres livres do que fosse considerado impuro, equivocado e/ou borrado por categorias sociais como raça, gênero, classe ou origem. (Rousseau, 1992 *apud* Magalhães; Magalhães, 2019).

fundamental da Educação Infantil, segundo o parecer, não pode prescindir de uma educação das relações e, no Brasil, essas relações sempre se dão a partir da perspectiva étnico-racial, haja visto que somos um país com grupos raciais diferentes, ocupando os mais variados extratos sociais. Na Educação Infantil, a relação entre cuidar e educar está expressa nos documentos oficiais desde sua fundação (Brasil, 1998 ; 2012). Esta relação, quando problematizada a partir dos referenciais da educação das relações étnico-raciais (Brandão; Trindade, 2010), nos faz compreender que os caminhos trilhados pela Educação Infantil no Brasil têm relação direta com os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, ainda que estes valores não tenham sido diretamente mencionados nos documentos de fundação desta etapa da Educação Básica.

A EREER pode estar presente no cuidar e no educar de bebês e crianças e esta ação foi reforçada por uma outra alteração à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 2013, de número 12.796. O artigo 26-A da LDB indica por quais princípios deverão ser ministrados o ensino da Educação Básica no Brasil e a inclusão da referida Lei adiciona que o mesmo deverá ser ministrado em “consideração com a diversidade étnico-racial”; [...] lembramos, ainda, que antes mesmo desta alteração ser realizada, o texto de Hédio da Silva Jr. (2012) já afirmava que a constituição garante às crianças o direito à identidade étnico-racial, demonstrando a importância em definir, via legislação, um tempo/espço para que as crianças tenham contato com seu pertencimento étnico-racial desde a Educação Infantil.

Após quase duas décadas de presença em cor e corpo (Nunes, 2017), em turmas de Educação Infantil, em diversas redes de educação pública no Brasil e pesquisas relacionadas com o tema das relações étnico-raciais, as professoras/pesquisadoras que escrevem este texto percebem que há uma relação com a educação das relações étnico-raciais brasileiras e a Educação Infantil no país muito antes da promulgação da alteração da LDB pela Lei 10.639/03. Se entendemos que: 1) a Educação Infantil brasileira está ancorada em verbos como cuidar e educar; 2) as mulheres negras são, desde o Brasil Colônia, as cuidadoras por excelência das

crianças brancas e negras deste país (Giacomini, 1988; Civiletti, 1991), e 3) a Educação Infantil é o espaço onde elas estão mais presentes [...] – em relação a outras etapas – por que é tão difícil percebermos a conexão entre a educação das relações étnico-raciais e a Educação Infantil? (Oliveira, Porcaro, Costa, 1985; Oliveira, 2009).

Estes pensamentos povoaram nossos corações e mentes não apenas porque estivemos convivendo com crianças, a maioria delas negras, nas diversas instituições de Educação Infantil do país, tampouco porque a maioria das professoras desses espaços também eram negras. Muito embora estas constatações nos ajudem a confirmar que a Educação Infantil brasileira, em sua constituição cotidiana, está muito mais relacionada com cosmovisões africanas, afro-brasileiras (e indígenas) e menos com as orientações de ordem eurocêntrica que a ela se vinculam por intermédio dos documentos legais, não são apenas elas que nos fazem notar a relação entre a EREER e a Educação Infantil. Maria Margarida Rocha (2009) e Azoilda Trindade (2010), em suas produções teóricas sobre educação, não nos deixam sozinhas nessas elucubrações e demonstram que aquilo que vimos, comprovamos (e sentimos!), durante nossa jornada como professoras/pesquisadoras está em consonância com estudos sobre os temas aqui relacionados. Estas duas autoras nos apresentam modos de ser e estar no mundo que demonstram a presença de perspectivas africanas e afro-brasileiras na Educação Infantil e que de algum modo nunca foram assim vistos pelos escritos na área.

No livro *Pedagogia da Diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira* (2009), Rosa Margarida Rocha apresenta princípios que podem colaborar com a instituição de uma educação de qualidade nos espaços educativos. São eles: a) princípio da integração; b) princípio da ancestralidade; c) princípio da circularidade; d) princípio do comunitarismo e e) princípio da corporeidade.

Já segundo Trindade (2010, p. 14):

Reconhecemos a importância do Axé, da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. 'Na Natureza nada se cria, tudo se transforma', 'Tudo muda o tempo todo no mundo', '[...] essa metamorfose ambulante'. Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver – LUDICIDADE.

Os princípios apresentados por Rocha (2009) e os valores trazidos por Trindade (2010) demonstram caminhos que podem ser trilhados desde a Educação Infantil para a construção de uma educação mais consoante com a educação das relações étnico-raciais, levando em consideração a contribuição das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas presentes em nosso território e em nossas práticas sociais. A educação infantil também pode ser um espaço de acolhimento da pluriversalidade do saber (Nogueira, 2011, 2012), não apenas na assunção de modos de saber, fazer e sentir que ultrapassem modelos tidos como universais, mas no reconhecimento de que o saber, em seu nascedouro, é multifacetado e inspira diferentes pontos de vista.

Como uma forma de apresentar esta perspectiva, tomemos a roda de conversa, muito presente nas turmas de Educação Infantil (Silva, 2015; Bertoni, 2016), como um exemplo de que, apesar da tradição jesuítica imperar nas instituições escolares que temos ainda hoje no país (Almeida, 2014; Franca, 1952), somos também conectados/as a um modo de vida africano/afro-

brasileira/indígena na produção de nosso conhecimento e das nossas interações. Podemos enxergar que a roda de conversa nas instituições de Educação Infantil são, ao mesmo tempo, circularidade, territorialidade, ancestralidade e corporeidade (Trindade, 2010), mas esta concepção que aqui defendemos não é considerada pelos estudos sobre Educação Infantil; a roda de conversa, ainda que estudada e celebrada, nem sempre é enxergada como prática relacionada a modelos de civilizações afro-brasileiras e indígenas. Não tornar visível esta contribuição nas instituições de Educação Infantil – assim como a presença de professoras negras nos espaços educacionais – é um dos motivos que leva o movimento negro brasileiro defender a necessidade urgente de a legislação educacional incluir, desde a Constituição de 1988, a contribuição da população negra e indígena brasileira no currículo educacional, resultando assim, em 2003, na Lei 10.639 (Gomes; Rodrigues, 2018).

Vemos assim que, a Educação Infantil e a educação das relações raciais não são antagônicas e que a incorporação da EREER na Educação Infantil requer ouvidos abertos para escutar as crianças, a preocupação com uma educação para a emancipação com qualidade, no interesse da inclusão social e educacional. Estas ações são o começo para a assunção da EREER, como caminho pedagógico com os/as bebês e as crianças pequenas.

Na próxima seção, nossa intenção é apresentar práticas pedagógicas que foram desenvolvidas nos últimos dez anos pelas professoras/pesquisadoras que escrevem este capítulo conjuntamente.

Educação das relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas na Educação Infantil

Escolhemos chamar as atividades aqui compartilhadas de práticas pedagógicas porque compreendemos que, na Educação Infantil, não organizamos aulas expositivas e direcionadas, como costumamos ver no ensino fundamental. As ações desenvolvidas

pelas professoras estão conectadas com o dia a dia das crianças nas creches e escolas, o que envolve o tempo que a criança passa na instituição de um dinamismo proposto pela própria intenção pedagógica que a etapa inspira.

A expressão prática pedagógica é ampla e pode ser apropriada por todas as etapas da educação; tomamos como referência esta expressão por entender que a Educação Infantil se orienta por **práticas** cotidianas de cuidado e interação que não deixam de ser **pedagógicas**, já que um dos seus fins é a educação. Dominico, Lira, Saito e Yaegashi (2020, p. 8) e Oliveira (2011) corroboram “essa ideia ao enfatizar que a organização curricular deve ser assegurada por práticas pedagógicas que permitam às crianças explorar, brincar, interagir e sentir-se seguras no ambiente educativo”.

No mesmo texto citado no parágrafo anterior, as autoras usam o termo “propostas pedagógicas” como sinônimo de práticas, mas, neste artigo, entendemos as práticas como atividades específicas que podem se reunir ou não em torno de um único tema e nem sempre com relação direta uma com a outra; já as propostas pedagógicas possuem um número de atividades relacionadas a um tema específico ou mais. Tais práticas ensejam teorias que foram mobilizadas a todo momento - muitas delas apresentadas neste texto, a partir das observações e estudos feitos pelas professoras que as escreveram, em conjunto com as informações oferecidas pelas famílias e professoras das escolas. Elas foram pensadas com o intuito de atender às especificidades de cada turma e escola e serem realizadas com materiais acessíveis para a maior parte das instituições de Educação Infantil brasileiras.

Uma de nossas escolhas, nesta seção, foi a de apresentar estas práticas em primeira pessoa, valorizando o trabalho realizado pela professora/pesquisadora que atuou diretamente com as crianças no fazer pedagógico da ação aqui registrada. Desse modo, teremos inicialmente a apresentação das práticas pedagógicas construídas nos espaços de Educação Infantil que a professora/pesquisadora Geisa Giraldez realizou junto com/ para/ a partir das crianças; logo

após, teremos as práticas pedagógicas realizadas com as crianças pela professora/pesquisadora Míghian Danae.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais: todo dia é dia de ser

A experiência como professora de Educação Infantil nos faz perceber como esta etapa de ensino não corta o mundo em fatias: plantamos enquanto contamos histórias, lemos com brinquedos no colo, ensinamos sobre partes do corpo durante o banho. E é o corpo o território das aprendizagens no descer e subir das escadas, do descascar das bananas, pois nesse segmento, o currículo convida o sentir a estar presente. E este corpo, como território de aprendizagem, é uma medida de mundos que inspiram práticas onde todo dia é dia de ser, práticas que afirmam cotidianamente para crianças pequenas que somos diferentes de muitos modos e o sentir se torna orientação para suas aprendizagens. Elas vivem a escola a partir de experiências além do processo cognitivo, já que operam no jogo aberto da sensibilidade e experimentação estética, privilégio precioso da infância.

A primeira infância vivida na escola é permeada de forma muito orgânica aos valores afro-civilizatórios (Trindade, 2010) como a circularidade, a música, a oralidade e a energia vital, presente em cada ser e seus universos de valores, percepções e nomeações de mundo. Vamos lá fazer o que será, desenvolvendo práticas que enfrentam o racismo com a ludicidade das bonecas, jogos, livros, sabores e músicas. Para sermos assertivas, contaremos algumas experiências práticas ancoradas nos valores africanos e afro-brasileiros em diálogo com a escuta das crianças e seus interesses/vontades de conhecer/aprender.

A escuta das crianças é uma etapa importante das práticas, uma vez que o racismo silencia as crianças negras e, portanto, nos insurgimos contra a “soberba da ideia de dar voz”, substituindo-a “pela urgência de dar ouvidos” (Giraldez, 2020, p. 202). Em 2018, durante o projeto pedagógico anual com a temática “Crianças e o

“mundo” da escola, observando as interações das crianças da minha turma em sala de aula, no parquinho e em outros espaços da escola, percebi um interesse constante por festejos. As crianças constantemente dramatizavam uma festa, o aniversário de alguém ou faziam festa para uma boneca. Tinha sempre bolo, salgadinhos (com brinquedos). Por vezes, a festa era um churrasco. Observando essas manifestações de interesses por festas e alimentos, propus que nossa viagem pelos continentes se desse pelas e a partir das comidas e festas de alguns lugares do mundo. A ideia era conhecer através de cheiros, gostos e cores.

Em nossa viagem à Oceania, experimentamos um pão australiano: pão das fadas. Durante nossa “estadia” no Pacífico observamos a vida marítima, e as frutas que atravessaram o oceano como o limão Tahiti. Por fim, as crianças falavam da Oceania com a intimidade de quem tinha estado no lugar. Viajamos para alguns países da Europa, ao percebermos o interesse das crianças pela estátua da pequena sereia, durante a leitura do mapa-mundi, ilustrado para crianças em Copenhague, pesquisamos receitas no *notebook* e encontramos a salada dinamarquesa, com batata e iogurte, ingredientes presentes na merenda escolar, de fácil acesso. Os desenhos guiaram as pesquisas e uma animação popular, no qual a personagem vive próxima à Torre *Eiffel*, também viajamos para França.

As crianças tinham algumas informações por conta do desenho, e fizemos um mapa diagnóstico das “coisas francesas”. O perfume foi uma das palavras trazidas por elas durante o mapa, e quando pesquisamos mais na *Internet* fizemos a descoberta que a origem não era francesa e sim egípcia. Foi o passaporte para o continente africano, e nossos guias de viagem foram as animações Bino, Fino e *Kiriku*. Trazer os personagens contemporâneos Bino e Fino, mostrando uma África cosmopolita ajudou-nos a expandir as imagens mais difundidas em *Kiriku*. As duas animações foram absorvidas pelas crianças.

Nossa viagem ao continente africano foi desenvolvida com uma curadoria cautelosa, para não reproduzir estereótipos ainda

presentes no imaginário que fazemos da África. Considerando que 54% da população brasileira é declarada negra e parda, apresentar a partir da humanidade foi uma estratégia para encantar (e fazer justiça), tal qual a pedagogia do encantamento (Machado; Petit, 2020) nos faz ver e sentir.

Lembro aqui ainda do contratrabalho que Mombaça (2017) nos apresenta, que narra a nossa herança ancestral e nos permite registrar as narrativas infantis, valorizando as singularidades das crianças.

Eu quis queimar a língua que me havia sido ensinada. Essa língua na qual toda palavra está mancomunada com a reprodução da nossa ininteligibilidade. Somos simultaneamente tornadas incógnitas e levadas a lutar pela linguagem. Isso estava escrito na parede. Com a linguagem que reproduz a nossa inexistência. Em homenagem a Conceição Evaristo, a gente combinamos de não morrer. Precisávamos também que eles tivessem combinados de não nos matar. São eles que morrem a gente, apesar do que a gente combinamos. Isso não passa de uma forma de cortar o mundo. E o mundo é meu trauma. Eu sou maior que meu trauma(?). Porque se o mundo, que é meu trauma, não para nunca de fazer seu trabalho, então ser maior que o mundo é meu contratrabalho (Mombaça, 2017, p. 28-29).

Nossa viagem prática a alguns países do continente africano se deu por histórias e experiências que denotavam as particularidades, superando o equívoco comum de pensar a África como um país. Senegal foi visitado pelo paladar, a bebida senegalesa *jus de bissap*, que contém chá de hibisco com laranja, hortelã e baunilha. O país nos fez conhecer a estátua da Renascença Africana e as crianças ficaram impressionadas com as imagens. Ainda durante nossa visita ao país, conhecemos a bailarina Germany Acogny e sua técnica para acordar o corpo em três banhos, uma dinâmica que adaptei para as crianças brincando com o corpo em banhos imaginários na sala.

Nosso primeiro contato com o Marrocos se deu através do cuscuz, conhecido brasileiro, mas preparado com ingredientes diferentes. O prato conserva o nome, ainda que “aportuguesado” da sua origem berbere, um povo do Norte da África. No Brasil, é

feito com tapioca ou farinha de milho. O cuscuz original tem a sêmola como ingrediente principal, não está na dieta brasileira, mas é facilmente encontrada em supermercados. Adaptamos a degustação do cuscuz que fizemos para comer com sopa de legumes do cardápio da merenda, tentando reproduzir o guisado de carne e legumes que acompanham o prato.

A segunda etapa da visita ao Marrocos foi um encontro com a moda e o cotidiano. Apresentamos revistas marroquinas trazidas por um amigo. Revistas variadas, com uma estética diferente pelo uso dos lenços, burcas e forte maquiagem dos olhos das mulheres. Surpreendeu as crianças muitas coisas novas como o *burquini*, roupa de banho que cobre totalmente o corpo das mulheres, trazendo a imagem que existem outros jeitos de ir para praia. Existe uma semelhança física forte entre marroquinos e brasileiros, fato citado por crianças ao apontarem modelos e associarem a familiares.

A *Mbira*, um instrumento musical criado no Zimbábue, propiciou um passeio pelas paisagens das Cataratas de Vitória. Imagens de crianças tocando *Mbira* na escola foram apresentadas. O instrumento possui uma sonoridade mágica e completamente diferente. Durante esse encontro com a música, canções em *Lingala*, língua do Congo e *bambara*, uma das línguas faladas no Mali, foram introduzidas em nossa rotina de músicas, as crianças se desafiaram a cantar guiadas pela sonoridade⁷.

⁷ As músicas aqui utilizadas foram *Olelê* e *Mami Wata*, ambas disponíveis na Internet nos links: <https://encr.pw/OleleMaliba> e <https://11nq.com/MamiWata>. Acesso em: 23. jun. 2023.

Imagem 01 – Instrumento musical *Mbira*



Fonte : Site Ceará Criolo (<https://cearacriolo.com.br/>)

Durante nossa viagem, um grande *frisson* foi a fantástica história por trás da maquiagem dos beduínos no deserto, o *kajal* protetor dos olhos, chegando ao nosso delineador de olhos atual. Entre um país e outro, pensando no interesse das crianças pequenas por animais, encontramos a figura do camelo, um animal prudente, guardador de água e comida, que traz uma sabedoria no seu modo de ser. A proposta da viagem das sensações, à terra dos nossos ancestrais foi romper com as naturalizadas ideias de fome, guerra e animalização.

Tentei “seduzir” as crianças com o camelo, para fugir da clichéria de savana africana presente em desenhos, filmes e outros amplificadores de histórias. Fizemos o camelo de papelão e pintura com a água guardada dele. Voltamos para o Egito do perfume muitas vezes, com as pirâmides e outras descobertas. As clássicas pirâmides do Egito também estiveram no nosso roteiro de viagem, junto com as surpreendentes pinturas *Nbeles*, feitas por mulheres artistas, que confeccionavam tintas a partir de elementos naturais como barro e carvão. Fizemos tintas naturais inspiradas nessas mulheres. Foi uma explosão de informação e encantamento. Outras Áfricas sendo apresentadas para as crianças, que pediam histórias, imagens e cuscuz. Essa viagem foi tão marcante para muitas das

crianças que, certa manhã, uma criança entra na sala e me diz: “Tia, eu tenho que contar o sonho que eu tive”.

Utilizo cadernos para escrevermos histórias juntos, sou escriba das narrativas. Os cadernos são preenchidos de formas diversas, desde momentos criados na rotina para escrevermos uma história juntos, ou uma vivida por uma criança, uma história que aconteceu no fim de semana ou mesmo quando surge uma conversa que mobiliza muito as crianças (sempre). Era momento de entrada das crianças; entre o “bom dia” delas, famílias falando na porta, eu pedi que ela me esperasse, mas ela puxava minha roupa ansiosa, querendo falar. Peguei o caderno de histórias, um lápis e nos sentamos e comecei a escrever:

‘Conta’, eu digo. Ela ri e começa: ‘Eu sonho em ter um camelo, um camelo brilhante, que canta e faz mágica. O camelo vai limpar o mundo, limpa tudo pro mundo ficar mais bonito, não vai deixar as crianças brigarem, vai deixar juntas e amigos. Eu vou andar nas costas dele, vou colocar um pano na cabeça. No deserto do Saara, no Marrocos também usa pano na cabeça para proteger do sol. O camelo guarda água e comida nas costas dele. Eu sonhei de noite que o camelo fugiu de mim e eu fui atrás dele, lá pra longe, lá na África. A gente viu muitas coisas da África, flores brancas, flores vermelhas, flores que faz chá, o chá vermelho. A gente viu as crianças fazendo argila e eu vi a Dona Ivone Lara ensinando as crianças a lerem história, deixando elas fazerem o alfabeto. Eu vi Moana, ela saiu da Oceania e falou: ‘como eu vim parar aqui?’ Ela chorou e quis voltar e as pessoas ajudaram ela. Eu vi o Sankofa, ele olhava pra trás e para frente, pra trás e pra frente. Ele falou comigo para obedecer aos pais, e lembrar das coisas que o pai, a tia, o irmão e toda nossa família falou. O Sankofa olhava pra trás e para frente. Eu vi todo mundo fazendo massagem no Sankofa, e todo mundo adorava ele, e jogava ele pro alto. Até o camelo jogou ele pro alto com as patas dele. Na África eu achei tesouros, um monte de moeda brilhante. E achei uma chave, a chave abria as casas, um monte de casa brilhante. E o Deus falou comigo: ‘muito bem!’ E o Sankofa falou comigo: ‘muito bem!’ E o Deus levou minha prima Lola até lá. A gente comprou um sorvete e fez um piquenique’.

A experiência, enquanto modo de construção do saber, mesmo defrontada por muitos dispositivos e políticas que designam o conhecimento como um acúmulo de informações e buscam hierarquizar o pensar, o sentir e o ser, impulsiona a

pluriversalidade (Nogueira, 2011), a partir do reconhecimento da pluralidade de percepções de mundo através dos sentidos.

As práticas pedagógicas apresentadas de forma lúdica e constante, como a primeira infância exige, afirmam que todo dia é dia ser, para que a criança fortaleça a percepção de que cada pessoa do mundo possui um tom de pele, um modo de ir à praia, um jeito de usar a maquiagem nos olhos, um outro ingrediente para o cuscuz, promovendo um imaginário que celebra a diversidade e não hierarquiza, criando um reconhecimento das diferenças que, de fato, existem entre todos. Ainda assim, isso vai exigir um olhar e uma escuta mais atenta, podendo gerar uma maior sensibilidade, pois as diferenças se manifestam no dia a dia.

O diferencial das práticas é o uso das imagens para contextualizar a experiência. As imagens contam perspectivas que o texto por vezes não alcança. As imagens são um convite, um devaneio, uma disruptiva. Percebemos assim, junto com as crianças, mas também a partir delas, que sempre há uma diversidade de ser no mundo, inclusive uma diversidade de ser pessoa negra. Lembramos aqui do que nos fala Makota Valdina (Franco, Soares, 2022, p. 1233). Segundo ela, “um jeito negro de ser e viver” é

um jeito importante na forma de ser/estar no mundo [...]. Esse jeito, segundo ela, era construído na família extensa, na comunidade, onde todo mundo ensinava e aprendia, os adultos eram responsáveis por todas as crianças, as crianças tinham o seu papel; estavam presentes a solidariedade, o respeito aos mais velhos e o samba era festa de se comemorar tudo. Em entrevista ao jornalista Marcos Dias (2009), reeditada em 2019, ela afirmou que ‘O sentir-se e saber-se negro estava na gente [...] esse vivenciar, esse jeito de ser, de comer, de andar, de vestir, de se relacionar, de se juntar na alegria, se juntar na tristeza, se ajudar’. E apostava na educação familiar para a construção de uma sociedade igualitária se aproximando ‘daqueles valores, como solidariedade, respeito, do lugar do mais velho, do lugar da criança, do papel dos mais velhos em relação às crianças’.

Nessa mesma perspectiva, vemos que, assim como há “um jeito negro de ser e de viver”, podemos afirmar que **todo dia é dia de ser**, na intenção de valorizar a diferença das pessoas como

parte de sua emancipação. Passaremos agora, ao relato das experiências educativas de Míghian Danae Ferreira Nunes com os/as bebês e crianças pequenas em algumas redes de educação municipal do Brasil.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil e educação das relações étnico-raciais: saber, fazer, sentir com as crianças

Fui professora de Educação Infantil por mais de quinze anos em três redes municipais brasileiras. Em todas elas, aprendi também com as crianças como seria possível fazer do espaço educativo um espaço de celebração da diferença. Nas páginas que seguem, para além de apresentar práticas pedagógicas organizadas em projetos com início, meio e fim, gostaria de compartilhar uma intencionalidade pedagógica expressa no trabalho que aprendi a desenvolver durante o tempo em que fui professora de Educação Infantil. Reúno aqui, assim, não apenas atividades estruturadas, refletidas com, para, a partir, sobre e pelas crianças, mas também um modo de saber fazer que foi incorporado ao trabalho pedagógico com os bebês e crianças pequenas.

Para realizar essa escrita, revisitei materiais como projetos de trabalho, fotografias, planejamentos de atividades e, junto com a memória, fui percorrendo o caminho que realizei enquanto professora de Educação Infantil. Minha intenção aqui é apresentar parte de atividades que geralmente compunham o ano letivo com as crianças, aliadas à outras que íamos escolhendo de acordo com o plano anual que a escola havia decidido em reuniões pedagógicas.

Quando aprendi que valorizar as crianças, suas famílias e histórias fazia parte de uma educação de compromisso social e referenciada localmente, logo no início do ano, pedia uma fotografia da família e fazia uma fotografia das crianças. Aquela foto de família – poderia ser mais de uma – deveria ser escolhida pela criança, quando possível. Assim, garantiríamos que as crianças escolhessem quem elas consideravam parte de sua família, o que em muito destoava de uma ideia nuclear de família com a

qual estávamos acostumadas a lidar nas representações dos livros. Notávamos, por exemplo, que quase sempre, as crianças incluíam animais e brinquedos como parte da família, bem como amigas que frequentavam o lugar onde moravam, nos mostrando assim, outra forma de enxergar as relações humanas que o adultocentrismo teima em não nos deixar ver.

Com a fotografia das famílias, fazíamos um mural na sala e, todos os dias, conversávamos sobre as fotos, até que as crianças conhecessem bem a família umas das outras. Assim, era comum que na segunda reunião de pais, muitos/as adultos/as e crianças se reconhecessem e fosse instalada entre nós uma sensação de comunidade que nos acompanharia até o fim do semestre letivo. Com a fotografia das crianças, fazíamos outro mural e decorávamos a maioria dos pertences delas na escola (caderno e crachá, por exemplo). Muitas atividades eram realizadas a partir da fotografia, que incluíam reconhecimento e identificação. Além disso, fazíamos fotografias de ações que desenvolvíamos na escola (parque, almoço etc.) e eram as crianças quem figuravam esses murais. Fazer e pedir as fotografias era uma ideia que buscava reforçar para as crianças que ali, na escola, eram elas que importavam, assim como suas famílias. Apesar de parecer algo simples e muito rotineiro em tal ação, percebemos que valorizar a família que as crianças tinham e utilizar fotos dessa família para decorar e ilustrar o espaço em que elas conviviam era uma ferramenta poderosa para a implementação da EREER na educação infantil, já que a maioria das crianças eram negras. Essa atitude aproximava as famílias da escola, fazia com que a criança se sentisse parte da turma, representada e valorizada, elementos bastante presentes nas Diretrizes que tratam da educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004).

Depois desse primeiro contato com as crianças e famílias, realizávamos a pesquisa do nome. As crianças levavam para casa uma atividade que consistia em que alguém respondesse porque ela tinha recebido aquele nome e o que significava. Ao devolverem a pesquisa, nós realizávamos diversas rodas de conversa

apresentando os nomes de todas as crianças, o que rendia bastante assunto e atividades relacionadas com as conversas. Certa vez, uma das crianças nos contou que seu nome era em homenagem ao bisavô, um senhor que tinha sido fundador da escola de samba do local. Fomos buscar mais informações sobre este senhor, a escola de samba e, como o Carnaval estava próximo, nós solicitamos a vinda da escola de samba para que as crianças pudessem se divertir, ao que fomos atendidas.

Neste ano em especial, as atividades relacionadas ao nome continuaram por alguns meses, já que duas integrantes da escola de samba se ofereceram para fazer oficinas na escola. É importante frisar, ainda, que apesar de grande parte das crianças serem negras nos espaços de Educação Infantil, havia também crianças brancas e indígenas; em alguns desses quinze anos, tivemos ainda crianças de outros países da América Latina e também da África. Este trabalho inicial era realizado com todas as crianças e todas recebiam atenção na roda de conversa, não sendo escolhida apenas uma ou outra criança para representar a turma, como forma de acolher toda a turma na instituição. Assim, a educação das relações étnico-raciais ganhava corpo durante os nossos encontros, à medida em que celebrávamos a diferença presente em nossa turma.

O olhar para a educação das relações étnico-raciais continuava presente na escolha dos materiais e métodos para encontrar as crianças. Sendo assim, inseríamos, no cantinho da leitura, livros infanto-juvenis com imagens e temáticas que apresentassem o universo da diversidade de crianças ali presentes; inseríamos, ainda, músicas que trouxessem ritmos de diversas partes do mundo e audiovisuais (filmes, vídeos) que se preocupassem com a inclusão de crianças negras, brancas, indígenas, [...] com deficiência e de diversas origens, como forma de apresentar às crianças um mundo diverso e complexo, em que a participação delas era valorizada e incentivada. As atividades buscavam confirmar a ideia de que nossa turma era o ponto de partida para a organização das nossas atividades. Ao final de cada ano letivo, juntas, iríamos descobrir aonde chegaríamos.

Num desses períodos letivos, trabalhando com crianças de faixa etária entre cinco e seis anos, realizamos uma proposta pedagógica denominada “Cantos de Trabalho”. A proposta continha várias práticas pedagógicas relacionadas ao tema central. Pensando o trabalho humano como dimensão da vida e não apenas aquele em que recebemos remuneração, estudamos com as crianças alguns cantos de trabalho presentes no CD’ *Cantos de Trabalho I*⁸, da Cia. Cabelo de Maria. A intenção inicial seria, além de apresentar uma prática cultural de grupos tornados subalternos, valorizar o trabalho que as famílias das crianças realizavam, muitas vezes, ligados ao mercado informal brasileiro e vistos como um trabalho inferior, assim como o trabalho doméstico.

A partir de algumas das músicas presentes no CD, fomos buscar informações sobre o trabalho representado nelas. Realizamos a audição das músicas, criamos danças e escolhemos uma delas para estudar mais demoradamente. A música “Semente de Mandioca”, um canto de trabalho da comunidade de Barreiras em Barrocas (BA), foi a música mais ouvida e escolhida pelas crianças para estudo. Com ela, estudamos sobre a mandioca, o cultivo da raiz e a relação que ela possuía com algumas das comunidades indígenas no Brasil.

A audição da lenda da mandioca foi uma das atividades realizadas a partir da proposta e as crianças deram especial atenção quando, ao apresentarmos o lugar de onde a música vinha, souberam que uma das crianças tinha uma mãe que havia nascido lá. Convidamos a mãe da criança, que foi até a escola com a sua tia e nos contou mais sobre a mandioca e a Casa de Farinha, lugar onde essa música era cantada e elas trabalharam por alguns anos, antes de migrarem para São Paulo. Depois desse encontro animado, fomos convidadas a apresentar alguns dos cantos de trabalho que as crianças aprenderam em um evento fora da escola, a convite da Secretaria da Educação. Neste dia, uma das crianças, ao responder para a repórter que estava cobrindo o evento sobre o que era

⁸ O CD completo pode ser acessado no link: <https://encr.pw/CantosdeTrabalho>.

trabalho, nos deu uma mostra do que aprenderam: “Trabalho? É tudo que a gente faz, por isso a gente pode cantar enquanto trabalha também!”.

Lembro, ainda, que uma das crianças imaginou que a expressão “cantos de trabalho” falava de canto como espaço, lugar onde as pessoas trabalhavam. Percebemos que isso aconteceu porque a mãe, a tia e o pai dela trabalhavam em casa, num canto específico, que era sempre chamado de “canto de trabalho”. Conectamos essa interpretação da criança com a ideia de canto nos apresentada por Costa (1991, p. 22), como “um ajuntamento de ganhadores, tanto escravos quanto libertos, geralmente pertencentes à mesma nação, onde os fregueses podiam requerer os seus serviços”. Percebemos que, ainda que a criança ou família não tenham utilizado a expressão por saber de sua relação histórica com a população negra, as permanências encontradas no modo de vida da população negra do começo do século XX, ainda podiam ser percebidas no começo do século XXI.

Para finalizar, gostaríamos de apresentar uma outra proposta pedagógica que reuniu diversas práticas pedagógicas relacionadas. Ao conhecer o livro *Histórias da Cazumbinha* (2010), de Meire Cazumbá, comecei a organizar atividades relacionadas ao livro que culminaram com a visita da escritora à escola para conversar com as crianças. No livro, encontramos diversas histórias da autora quando criança e moradora do quilombo Rio das Rãs (Bahia), o que fez com que pudéssemos contar o livro aos poucos, mantendo a imaginação e a curiosidade das crianças acesas durante toda a proposta. Todos os dias, ao final da contação, mostrávamos às crianças a foto da autora e perguntávamos: “Vamos convidá-la para vir à nossa escola? O que será que ela nos responderia?”. Entramos em contato com a autora, que vivia na mesma cidade, a qual confirmou prontamente. Preparamos a escola para recebê-la e ela nos contou uma das histórias do livro. Ao final da contação, as crianças queriam saber mais sobre a autora: “você se parece com minha mãe!”, “Você escreveu este livro?”, “Cazumbinha é você?”; “Você sabia que ia escrever sua história quando você era criança?”.

A sensação de pertencimento a um universo, a saber, o literário, para as crianças, provocou nelas uma sensação de que elas também poderiam ser escritoras, se assim quisessem. Algumas pessoas próximas às crianças relataram para nós que as crianças perguntaram a elas por que elas não escreviam histórias sobre elas quando eram crianças.

Olhando em retrospectiva, percebemos que um dos nossos interesses fundamentais com o trabalho começou acontecer. O silêncio sobre as relações raciais passou a se romper, algo que já havíamos detectado como uma prática comum nas instituições de Educação Infantil pelas quais havíamos passado. Segundo Machado e Petit (2020, p. 3):

compreendemos que a saída desse silenciamento permite conhecermos uma diversidade que nos agrega valores, nos tornando pessoas encantadas, que buscam continuamente o bem-estar de si, e de todos/as, pois na cosmopercepção africana somos como uma teia de aranha e quando se mexe em um canto da teia todo o resto é implicado, pois somos todos/as parte de uma mesma teia... parte do inteiro e o inteiro de uma parte! SOMOS COM!

É importante lembrar que algumas das práticas pedagógicas realizadas durante esses mais de quinze anos na Educação Infantil, foram registradas anteriormente (Ceert, 2010; Portal Geledés, 2014; Nunes, 2014, 2022) e devem aqui ser incluídas como práticas pedagógicas que se ocupam em pensar a educação das relações étnico-raciais no contexto da creche e pré-escola.

Uma consideração a fazer sobre as práticas pedagógicas apresentadas nas últimas seções diz respeito ao fato de que em todas elas, tivemos uma preocupação em ouvir e considerar o que as crianças – e aqui incluímos as crianças negras – tem a dizer sobre o mundo que fazem parte. Vemos esta ação como parte de uma educação comprometida com as crianças, que é integrante não apenas dos documentos legais que tratam da Educação Infantil no Brasil (Brasil, 1998; Brasil, 2012), mas também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

(Brasil, 2004, p. 27), posto que elas enfatizam a necessidade de as crianças sentirem-se contempladas e respeitadas, “em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais”. Esta certeza moveu-nos em direção a um trabalho pedagógico de acolhimento ao que os bebês e crianças pensam/dizem/sentem, para a construção de práticas mais democráticas na instituição escolar. Se entendemos ainda, que crianças negras fazem parte de um dos grupos raciais que não participa em sua maioria nos espaços políticos de decisão em nosso país, fazê-las participar das atividades na instituição de Educação Infantil não apenas como executoras, mas também como criadoras, devolve a elas um lugar social que a elas também pertence; além disso, celebrar e incentivar essa participação apresenta às demais crianças, um mundo mais inclusivo e menos desigual desde a creche.

Considerações finais

Apresentamos, aqui, uma síntese do que discorreremos neste texto, considerando como a educação das relações étnico-raciais pode favorecer uma Educação Infantil de qualidade. A partir do estudo das legislações brasileiras, que institucionalizam a importância da EREER desde a Educação Infantil e ancorando-nos em autoras/es que nos trazem a possibilidade de uma educação pluriversal conectada com o saber fazer das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas, buscamos demonstrar de que modo as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem ser mais um lugar em que a EREER seja efetivada, de modo intencional e organizado.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil nos mostram de que maneira podemos levar a cabo o caráter de emancipação presente no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, construindo uma nova perspectiva do fazer pedagógico, junto com as crianças presentes na Educação Infantil. Como o próprio nome sugere, as práticas pedagógicas baseadas na EREER traduzem para o universo da Educação Infantil a série de lutas e conquistas do

movimento negro brasileiro para a garantia de uma educação de qualidade sem racismo. Entendemos ainda, como de vital importância considerar a participação das crianças como sendo parte daquilo que entendemos ser a educação das relações étnico-raciais, pois ouvir e considerar todos os grupos sociais e raciais é parte fundamental do que preconizam as DCNERER (Brasil, 2004).

Consideramos importante celebrar a diferença, o jeito negro de ser e de viver e que todo dia é dia de ser como condição potencial para a prática da EREER na Educação Infantil; a partir desses referenciais, colocamo-nos como agentes da história que temos feito acontecer no Brasil e que, se assim pensamos, ter “fé no que virá”, como nos diz a música de Gonzaguinha presente no título do capítulo, pode ser lido como um chamado para manter acesa a fé em nós mesmos, como grupo social engajado na transformação do Brasil em país menos desigual, a partir da educação.

“Nós podemos tudo, nós podemos mais, vamos lá fazer o que será”.

Referências

ALMEIDA, W. R. A. A Educação Jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **Revista Grifos**, nº 36/37, Unochapecó, SC, 2014.

AZEVEDO, C. M. M. **Onda Negra, medo branco**: O negro no imaginário das elites do século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BENTO, M. A. S. A. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

BENTO, M. A. S. A; DIAS, L. R. Apresentação. *In*: BENTO, M. A. S. A; SILVA JR, H.; CARVALHO, S. P. (org.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: CEERT, 2012. Disponível em: https://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf. Acesso em: 23. jun. 2023.

BERTONCELI, M. **A roda de conversa na educação infantil**: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3220/5/marcia%20b.%202017.pdf>. Acesso em: mai. 2023.

BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. [A cor da cultura; v.5]. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODO_SBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf. Acesso em: 23. jun. 2023.

BRASIL, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 2 mai. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CEB nº 2/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura Africana e afro-brasileira**. Brasília, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdis

ciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_da_s_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 23. jun. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Secretaria de Educação Básica (SEC), 1998.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez Juv.**, v. 8, n. 1, p.607-630.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

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

CAZUMBÁ, M. **Histórias da Cazumbinha**. São Paulo: Ed. Schwarz, 2010.

CEARÁ CRIOLO. **Mbira**: o instrumento musical do Zimbábue que virou *Doodle*, 2023. Disponível em: <https://cearacriolo.com.br/mbira-instrumento-musical-do-zimbabue-que-virou-doodle/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CENTRO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES (CEERT). 4º prêmio “Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-Étnica no Ambiente Escolar”.

São Paulo. Edição 2007-2008. São Paulo: 2010. Disponível em: <http://pe.ceert.org.br/public/pdf/publicacoes/premio-educar/4-premio-educar-web-completo.pdf>. Acesso em: 23. jun. 2023.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cad. Pesq. São Paulo* (76): 31-40, fevereiro, 1991. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/848.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

COSTA, A. L. R. Espaços negros: "cantos" e "lojas" em Salvador no Século XIX. *Caderno CRH*. Suplemento, p. 18-34, 1991. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/2097/1/CadCRH-2007-391.pdf>. Acesso em: 23. jun. 2023.

DAMIÃO, F. J. **Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do retiro, Salvador**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, UFC, 2007.

DOMINICO, E.; LIRA, A. C. M.; SAITO, H. T. I.; YAEGASHI, S. F. R. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 101, n. 257, p. 217-236, jan./abr. 2020. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/QZzg6RgnwK87XcjN35BdyQd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23. jun. 2023.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCO, N. H. R.; FERREIRA, F. I. S. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. *Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 252-271, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p252/35618>. Acesso em: 23. jun. 2023.

FRANCO, N. H. R.; SOARES, M. P. F. Um jeito negro de ser e viver: (re) inventando a vida no contexto da pandemia da covid-19 – o que dizem as crianças negras e suas mães. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1229-1254, dez./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78491/45040>. Acesso em: 23. jun. 2023.

GIACOMINI, S. M. Mulher e escrava: Uma Introdução ao Estudo da Mulher Negra no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes. 1988.

GIRALDEZ, G. N. **Pesquisadoras da educação básica**: germinando saberes nas escolas públicas periféricas. Rio de Janeiro: EDUNIperiferias, 2020. Disponível em:

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. Resistência democrática: a questão Racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 928–945, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpnDkCSRvDjmWyfL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23. jun. 2023.

GONZAGUINHA. **Semente do Amanhã (Nunca pare de sonhar)**. São Paulo: EMI-Odeon, 1997. CD'. 3min50. https://drive.google.com/file/d/1-fuLVZrcr_ZeHCgqm6lpzC0F0Amhg9fX/view. Acesso em: 23. jun. 2023.

JESUS, R. E.; GOMES, N. L. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar, p.32, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFd pZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MACHADO, A. F.; PETIT, H. S. Filosofia africana para afroreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 10, p. 01-31, e020079, 2020. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/adilb%C3%AAnia_freire_machado_e_sandra_hayd%C3%A9_petit_-_filosofia_africana_para_afroreferenciar_o_curriculo_e_o_pertencimento.pdf . Acesso em: 2. mai. 2023.

MAGALHÃES, V. F.; MAGALHÃES, J. Constituição da infância na sociedade ocidental. **Perspectiva**, vol. 37, n. 3 – p. 710 – 727, jul./set. 2019 – Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e65387>. Acesso em: 23. jun. 2023.

MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. Editora Cobogó: Rio de Janeiro, 2021.

NOGUEIRA, R.; ALVES, L. P. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 44, n. 2, p. 01-22, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688362>. Acesso em: 23. jun. 2023.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, nº18: p.62-73, mai/out, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 23. jun. 2023.

NOGUERA, R. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot – Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia, v. 4, Nº 2, p. 01-19, dezembro/2011. Disponível em <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/500/222>. Acesso em: 23. jun. 2023.

NUNES, M. D. F. Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu. São Paulo: **LatITUDE**, vol. 10, nº 2, p. 383-423, 2016. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2616/pdf_1. Acesso em: 26 jun. 2023.

NUNES, M. D. F. Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo. Curitiba: CRV, 2017.

NUNES, M. D. F. Paranauê: em roda de capoeira tem bebê! *In*: SANTOS, N. E. ; SANTOS, F. C. *et al.* (org.). **Construindo uma educação antirracista: reflexões, afetos e experiências**. Curitiba: CRV, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-iEehT36C8qIULnxioOoO7C5LStkdJAM/view>. Acesso em: 26 jun. 2023.

NUNES, M. D.; SODRÉ, P. S. As crianças pequenas da mangueira (RJ): corporeidade, território e a educação para as relações raciais desde a educação infantil. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, 138 [S.l.], v. 12, n. 33, p. 319-336, ago. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1015/880>. Acesso em: 023. jun. 2023.

OLIVEIRA, A. A. **Mulheres negras educadoras: de amas-de-leite a professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP), 2009.

OLIVEIRA, L. E.; PORCARO, R. M.; COSTA, T. A. **O lugar do negro na força de trabalho**. Rio de Janeiro: IBGE, 1985.

PASSOS, J. C. **A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil**. Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

PORTAL GELEDÉS. **Pesquisa inédita mostra engajamento das secretarias de Educação com aplicação da Lei 10.639**, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 023. jun. 2023.

PORTAL GELEDÉS. **Plano de aula: One Love, um amor: todos juntos é bem melhor**, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-one-love-um-amor-todos-juntos-e-bem-melhor/>. Acesso em: 23. jun. 2023

ROCHA, M. M. **Pedagogia da Diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SANTIAGO, F. Hierarquização e racialização das crianças negras na educação infantil. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.33, n.64, p.31-47, 2015. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/367/268>. Acesso em: 23. jun. 2023.

SANTOS, Y. L. **Racismo Brasileiro: uma história da formação do país**. São Paulo: Todavia, 2022.

SILVA JR., H. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012, p. 65-80. Disponível em: <https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/educacao-infantil-igualdade-racial-e-diversidade-aspectos-politicos-juridicos-conceituais.pdf>. Acesso em: 23. jun. 2023.

SILVA, A. A. R. **A participação das crianças na roda de conversa:** possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28810/000772947.pdf>. Acesso em: 023. jun. 2023.

TRINDADE, A. L. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. (org.). **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 11-16. [A cor da cultura; v.5]. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/07/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 23. jun. 2023.

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS

Fabiana de Oliveira¹

Introdução

O objetivo da presente reflexão é apresentar uma discussão envolvendo o ensinar as crianças sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Na etapa da Educação Infantil é que começam as iniciações sociais desde os bebês, sendo uma das primeiras instituições que a criança ingressa para ser socializada fora da família.

O referencial teórico que orienta esta reflexão está pautado nos Estudos Sociais da Infância, especificamente, da Sociologia da Infância, estamos compreendendo a criança como um sujeito atuante na sociedade, ou seja, um ator social com agência² e, por isso, com direito de ter sua voz creditada. Estamos compreendendo, também, a partir deste campo que as questões de idade e raça são preponderantes ao incidir sobre o modo como as crianças vivem suas infâncias.

Dessa forma, as questões etárias e de raça, bem como, classe e gênero são marcadores sociais de diferença e constituem-se como categorias de articulação e de interseccionalidades.

Collins e Bilge (2021) defendem que as décadas de 1960 e 1970 foram muito importantes para a construção da ideia de interseccionalidade gestada no contexto dos movimentos sociais,

¹Graduada em Pedagogia (UFSCar). Doutorada em Educação (UFSCar). Professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UNIFAL-MG).

² Podemos compreender o conceito de “agência”, a partir de Berry Mayall (2002), que reconhece a capacidade das crianças de agirem como sujeitos atuantes e que podem influenciar o curso de suas interações com os adultos e a sociedade, a partir das possibilidades de participação infantil sem desconsiderar as relações de poder, já que elas possuem recursos para a ação e a capacidade reflexiva de um ser agente.

considerando que as ideias centrais presentes na perspectiva interseccional são desigualdade social, a relacionalidade, o poder, a injustiça social, o contexto social.

No final da década de 1980 e início da década de 1990 tivemos uma institucionalização do conceito que ganhou força no ensino superior, a partir da publicação do texto de Kimberlé Crenshaw “Mapeando as margens: interseccionalidade, política identitária e violência contra as mulheres de cor” (Collins; Bilge, 2019). Crenshaw (2002) conceituou interseccionalidade como a articulação de um ou mais fatores que representam formas de subordinação social como o sexismo, o patriarcalismo, o racismo. Deste modo, o conceito é importante ao considerarmos os significados de ser criança negra no Brasil.

Esses eixos são elementos fundamentais a serem considerados no estudo das crianças e das infâncias, tornando-se, dessa forma, contributos indispensáveis para a Educação da Infância, já que as crianças passam boa parte do tempo dentro de instituições escolares.

Nesse sentido, defendemos um posicionamento que considera as diversidades de contextos em que vivem as crianças, ao contrário da proposição de Qvortrup (2010), que considera a diversidade enquanto um fator que divide nosso entendimento sobre a criança e oculta a perspectiva geracional, pois nos leva a discutir políticas de identidade e não a desenvolver estudos sobre a criança enquanto uma coletividade, ou seja, considerando o *status* comum entre as crianças.

O pesquisador utiliza a passagem de um demógrafo norte-americano, Samuel Preston, que discutiu sobre a pobreza na infância e velhice sem considerar a questão racial, pois

Com relação à raça, afirmo que o tema aqui é a mudança de status das crianças americanas, um grupo que inclui todas as raças. Não vejo mais motivos para separá-las por raças do que para distinguir as normatistas dos sulistas ou discriminá-las segundo qualquer outro identificador comumente usado (Preston, 1984, p. 451 *apud* Qvortrup, 2010, p.1128).

A partir dessa perspectiva, os estudos sobre a infância não devem considerar as diferenças entre as crianças, mas sim, estudá-las enquanto um grupo, pois dessa forma, não estaria considerando as individualidades, mas sim a categoria, “a identidade da infância” em sua posição estrutural em relação aos adultos (Qvortrup, 2010, p.1129).

Nossa perspectiva caminha em outra direção sendo compartilhada por outros autores que consideram a infância como um espaço estrutural que existe em todas as sociedades e que, por isso, as crianças possuem vários aspectos em comum, no entanto, a forma como cada criança ocupa este espaço geracional difere, pois devemos considerar a diversidade de contextos de vida das crianças a partir das questões de raça, idade, etnia, classe, religião, gênero, etc.

Assim, estamos considerando que

A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída (Sarmiento, 2008, p. 07).

Na contramão de uma concepção uniforme/universal de infância, falamos em *infâncias* no plural (Sarmiento, 2005; James; James, 2004). É uma perspectiva pertinente quando tratamos das crianças negras, pois a ideia de uma infância padrão ainda permanece com vigor entre os discursos e as práticas, mas precisamos considerar que

A infância será vivenciada de várias formas por crianças em diferentes contextos culturais, bem como em um único cenário, enfatiza também sobre até que ponto a ‘infância’ é unida por um conjunto de experiências comuns e compartilhadas e, no entanto, ao mesmo tempo, é fragmentada pelas diversidades da vida cotidiana das crianças (James; James, 2004, p.07).

Atrelado a essas contribuições da Sociologia da Infância para se pensar a infância e a criança, trazemos também o que estamos compreendendo por “Enfoque de Direitos”. Essa perspectiva é

essencial para considerarmos a garantia dos direitos das crianças e, no caso específico, da garantia dos direitos das crianças negras que têm sido historicamente violados ainda quando consideramos a questão do acesso e permanência na Educação Básica.

Então, nossa reflexão está baseada num enfoque de direitos em contraposição a um enfoque de necessidades. O enfoque de necessidades está pautado em um tipo de caridade privada, um voluntariado, busca tratar os sintomas e não das causas dos problemas; possui metas parciais em contraposição ao enfoque de direitos que possui metas totais e consideram que os direitos são indivisíveis e interdependentes entre si ao contrário do primeiro que hierarquiza as necessidades (alimentação antes da educação, por exemplo), considerando que as necessidades irão variar segundo a situação, o indivíduo e contexto; diferentemente, do enfoque de direitos que considera os direitos como universais e o que variará serão os sujeitos (Alfageme *et al.*, 2003).

O direito à educação que estamos tratamos envolve o direito a uma educação de qualidade e que contemple as contribuições do povo negro e africano na história do nosso país e do mundo, bem como, o desenvolvimento de relações interétnicas mais positivas entre negros e brancos, visando construirmos uma escola e uma sociedade que sejam de fato mais democráticas, plurais e equitativas, pois os estudos indicam que desde a Educação Infantil, as crianças bem pequenas já passam por processos de socialização que as levam à construção de concepções arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e conseqüentemente sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial (Afonso, 1995; Godoy, 1996; Cavalleiro, 2000; Souza, 2002; Oliveira; 2004).

Desde a infância as crianças negras já começam a perceber que são diferenciadas das demais pelo tratamento despendido a elas, pois a raça é, nesse sentido, o eixo central de um sistema hierárquico que gera diferenças sendo, portanto, forjada nas tensas relações entre brancos e negros.

Desta forma, as crianças negras em seu processo de desenvolvimento estão tendo diversas possibilidades para internalizarem uma concepção negativa de seu pertencimento racial, favorecendo a constituição de uma autoimagem depreciativa. Mas que processos são estes que ocorrem antes dos 4 anos? Ou seja, que processos são vivenciados pelas crianças de 0 a 3 anos para que aos 4 anos já apresentem tal concepção a respeito dos grupos raciais?

Essas quatro pesquisas citadas foram realizadas no âmbito da Educação Infantil com crianças pré-escolares e se constituíram os primeiros marcos ao se pensar esse contexto educativo e as relações étnico-raciais, tornando-se assim o mote para a pesquisa de Oliveira defendida em 2004, no espaço da creche, pois a partir dessas duas pesquisas desenvolvidas pôde-se perceber que as crianças, a partir da faixa etária de 4 anos já conseguiam apresentar uma percepção das diferenças raciais entre os grupos.

Assim, as crianças aos 4 anos de idade, na sua primeira iniciação social pública realizada quando ingressam nas creches passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário social sobre o que é ser branco/a e negro/a e conseqüentemente sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e a outro grupo racial. No entanto, isso pode ser favorecido pela instituição a partir das concepções e valores das profissionais envolvidas com estas crianças e, também, é claro, a mídia e todas outras tecnologias de representação e construção de imagens que atuam de forma incisiva na veiculação de imagens e ideias que acabam fortalecendo, hegemonzando o grupo racial dos brancos e estigmatizando negativamente o grupo racial dos negros.

A partir disso, Oliveira (2004)³ se colocou a seguinte questão: quais processos são vivenciados pelas crianças de 0 a 3 anos para que

³Uma discussão mais detalhada da pesquisa realizada pode ser encontrada na publicação denominada "Infância, Raça e Papticaricação". Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vg5K7QqcXTm9ZRfsW9WVgvj/>

aos 4 anos já apresentem tal concepção a respeito dos grupos raciais? Desta forma, se deu a realização da pesquisa que neste ano está completando 17 anos. Por meio da análise da rotina, verificou-se que a questão racial era um elemento que também se fazia presente nas práticas educativas cotidianas, a partir de situações que demonstravam uma determinada relação corporal, aparentemente afetiva, entre professoras e crianças, que optamos por chamar de “paparicação” por parte das pajens/educadoras em relação a determinadas crianças, dentre as quais, as negras as quais estavam na maior parte do tempo “fora” e excluída dessa prática. Tomamos emprestado do historiador Philippe Ariès o conceito de “paparicação”.

O termo “paparicação” foi utilizado como categoria analítica e devemos pontuar que foi utilizado anteriormente por Ariès e era caracterizado pelo autor como “um sentimento superficial”, que ocorria em seus primeiros anos de vida e que “originariamente, pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças”. “A criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (Ariès, 1981, p. 158)

As crianças negras estavam, na maior parte do tempo, fora dessa prática da paparicação, em um processo de exclusão que não está sendo entendido como ato de segregação, mas como o recebimento de um carinho diferenciado, com menor paparicação. Ou seja, mostrava-se a maneira diferenciada pela qual a creche acolhia às crianças.

Os dados mostraram que a creche funcionava a partir de práticas educativas baseadas em uma micropenalidade do corpo, baseando-se num todo social homogêneo e que dividimos em quatro categorias descritas abaixo:

(i) Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde, convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido e que ocasionava algumas práticas que excluíam as crianças negras de:

Ganhar o colo da professora
De serem as meninas preferidas pelas professoras e que eram chamadas de 'princesas', 'filhas'
De receberem elogio pela beleza e o bom comportamento
De receberem beijos e carinhos

(ii) Um corpo negro gordo destituído de algumas brincadeiras com a professora, devido ao seu peso, pois era:

Considerado causador do problema da coluna nas professoras
Impossibilidade de participação nas brincadeiras

(iii) Um corpo negro suado e um corpo negro 'lambão' que levava à:

Rejeição ao contato físico por conta da criança estar suada
Ênfase e questionamentos dos motivos pelos quais a criança negra ficava suada
Ênfase à forma como a criança se alimentava: considerado como o 'lambão'

(iv) Um corpo negro indisciplinado que era castigado a partir dos seguintes procedimentos:

O berço como forma de castigo
O cadeirão como forma de controle dos movimentos
A ideia de que os meninos negros estragavam as brincadeiras

Ressaltou-se por meio da pesquisa não somente a denúncia de situações de discriminação que são lamentáveis, mas a positividade das crianças, que, de alguma forma, eram "excluídas" desse "carinho" presente nas práticas de paparicação. Essas crianças poderiam ficar livres de determinadas práticas educativas baseadas numa relação entre professora/criança na qual a paparicação era o eixo central. Do ponto de vista da constituição do bebê e da criança negra, esta prática traz consequências, no entanto,

precisamos entender que o âmbito relacional é um aparelho de captura e controle do qual tais crianças negras estavam fora.

Considerando essas pesquisas iniciais da década de 1990 e início dos anos 2000, hoje encontramos um aumento no número de pesquisas que abordam a temática racial na Educação Infantil a partir dos anos 2005. Podemos citar no cenário atual, como exemplo da continuidade de abordagem do tema junto às crianças pequenas da Educação Infantil, as pesquisas de mestrado e doutorado de Cabral (2007), Cruz (2008), Lombe (2009), Silva (2010), Trinidad (2011), Feitosa (2012), Almeida (2012), Bischoff (2013) e Santiago (2014; 2019), para citar alguns exemplos.

As pesquisas realizadas se mostram muito importantes, pois a vivência dos bebês e das crianças negras e brancas em instituições de Educação Infantil se faz interseccionada pela questão racial, sendo este um dos componentes que irá trazer diferença no modo dessas crianças viverem suas infâncias. Assim, é importante não pensar a socialização desconsiderando este marcador social de diferença que se materializa no racismo.

Ensinar as crianças pequenas sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais

A presente reflexão visa trazer contribuições para a implementação efetiva da Lei n. 10.639 de 2003⁴, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da temática história e cultura afro-brasileira e africana e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁵ de 2004, desde a Educação Infantil, entendendo que a aprendizagem do racismo se inicia

⁴ Essa legislação foi ampliada pela aprovação da Lei 11645 de 2008 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena.

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana/>.

desde cedo nos apontando a necessidade de um trabalho educativo que considere as crianças desde a mais tenra idade. Nesse sentido, de acordo com Gomes (2020, p.105),

a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o 'falar' sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural.

Assim, descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar, de acordo com Gomes (2020). A discussão sobre Ensino das Relações Étnico-Raciais para crianças pequenas, visando formar crianças e professores/as, a partir de uma educação para as relações étnico-raciais, é fundamental para a desconstrução de estereótipos e para a valorização dos saberes da cultura afro-brasileira e africana, visando o combate ao racismo e preconceito.

Neste sentido, buscamos favorecer o desenvolvimento de uma Pedagogia da Infância que esteja ancorada nos princípios de uma educação antirracista e decolonial. Neste sentido, quando tratamos das crianças, nesta produção, estamos contemplando a faixa etária de zero a onze anos, conforme delimitação presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Assim, quando pensamos no ensino das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estamos ancorados nos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que têm como objetivos:

- (i) Divulgação e produção de conhecimentos bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (parágrafo 1º);
- (ii) O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos

afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (parágrafo 2º).

Assim, está sendo sugerido que o ensino destas temáticas na Educação Infantil possa se ancorar no trabalho, a partir dos eixos apresentados a seguir, o que não significa uma divisão estanque das temáticas, pois exige um trabalho articulado das mesmas, vejamos:

1) Para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais: algumas linhas norteadoras:

- Autoestima e Autoconceito das crianças negras;
- Identidade étnico-racial;
- Representatividade Negra;
- Respeito às diferenças e afirmação da pluralidade étnico-racial brasileira;
- Identificação e desconstrução de estereótipos e preconceitos.

2) Para o trabalho com o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: algumas linhas norteadoras:

- A África;
- Religiões Afro-Brasileiras;
- Os Quilombos;
- As congadas;
- Herança africana: língua, música, arte, dança, culinária, tecnologias.

Neste sentido, as instituições educativas desde a creche podem contribuir com um trabalho voltado para as diferenças, visando educar nossas crianças desde cedo para um olhar positivo diante das diferenças que nos constituem enquanto seres humanos. De acordo com Erin Winkler (2009) “Existe um mito na cultura popular que crianças pequenas são “daltônicas” ou não reconhecem as diferenças”, e, de fato, é mito, pois pesquisas envolvendo crianças negras na Educação Infantil mostram que as crianças identificam as diferenças e em diversas situações manifestam

formas de exclusão na interação com outras crianças consideradas diferentes como pode ser verificado pelas pesquisas desenvolvidas.

Assim, interagir e brincar possibilitam às crianças conviverem entre si e com as diferenças. Para o favorecimento das interações e do brincar, não podemos deixar de mencionar a importância da organização do espaço nas instituições de Educação Infantil. A organização do espaço é um outro elemento essencial e entrelaça-se diretamente com a organização do tempo. Fornero (1998) faz uma interessante distinção entre espaço e ambiente. O espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, móveis, materiais etc., já o ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e as relações nele estabelecidas, por isso, consideram que o ambiente 'fala', transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Assim, para Horn (2004), o espaço é um elemento curricular, pois estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre as crianças e os objetos e delas entre si, podendo ser este estimulante ou limitador das aprendizagens, pois os espaços são educadores e, por isso, devem permitir ricas interações, a autonomia das crianças, estimular sua curiosidade etc.

Nesta organização do espaço é importante refletir sobre algumas questões: Quais são as imagens de crianças negras, crianças com deficiências, crianças indígenas, asiáticas, dentre outras presentes nas paredes da sua instituição? O *espaço* deve ser visto, também, como um elemento educador, mas, para isso, é preciso refletir sobre como tem-se organizado esse espaço. Quais materiais são disponibilizados para positivar as diferenças? O que está sendo disponibilizado para ser visto? O que está sendo colado nas paredes? Quais músicas as crianças têm ouvido?

As crianças são diferentes. Cada qual tem sua identidade própria, vive em famílias distintas, provém de comunidades étnicas, ambientes culturais e níveis econômicos diversos. Como aproveitar essa diversidade utilizando as brincadeiras?

Oferecer bonecas negras, brancas e objetos de enfeite de cada agrupamento cultural nas áreas de faz-de-conta possibilita vivenciar o modo de vida da criança e de sua família. De acordo com Brougère (2008, p. 63), o brinquedo “pode ser considerado uma mídia que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca”. Artefatos infantis como livros e brinquedos carregam em si uma representação de criança, já que são produzidos por um adulto.

Deste modo, é preciso nos atentarmos para as formas de colonialidade que estes artefatos podem trazer para a socialização das crianças. A colonialidade está sendo entendida a partir de Maldonado-Torres (2020, p. 36) como “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”. Assim, não nos é permitido esquecer os efeitos e os resquícios ainda vividos pela prática da escravidão, pois isso criou a ideia poderosa de uma supremacia racial branca (a branquidade) que gerou um grupo socialmente privilegiado e que, conseqüentemente, possui um privilégio epistêmico que nos ensina a partir de uma única visão de mundo, por isso que historicamente e majoritariamente nossas crianças interagiram e criaram suas culturas infantis a partir de artefatos (bonecas/bonecos, livros, filmes, etc.) que afirmavam a branquidade como fator constituinte de uma humanidade que tornava os desviantes desta norma “outros”.

Isso nos remete à Chimamanda Ngozi Adichie, que em seu livro *O perigo de uma história única*, narra que de desde cedo, desde os sete anos ela começou a escrever e de como ela escrevia a partir de uma perspectiva dos livros que lia e eram livros que retratavam histórias, experiências de personagens estrangeiros (americanos e britânicos) que, em nada se pareciam ou faziam referência à sua história de menina negra nigeriana, pois ainda não havia descoberto os livros africanos, pois não haviam muitos disponíveis.

A contribuição de Chimamanda está, justamente, em nos fazer refletir sobre o que nos ensinam e sobre qual prisma nos ensinam. A partir da perspectiva de quem? Então, Chimamanda passou a

escrever sobre coisas que conhecia desde o momento em que teve contato com livros africanos de literatura infantil.

Assim, ela nos diz “o que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros” (Adichie, 2019, p. 14). Quais outras histórias únicas nos contaram? Ao falar sobre uma história única retornamos na discussão sobre o poder e a força ainda tão atual da colonialidade que a produz como verdade absoluta. Assim, a partir de um poeta palestino, Mourid Barghouti, Chimamanda nos diz que: “se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com “em segundo lugar” (Adichie, 2019, p. 23). Junto a esse espólio temos também o roubo da humanidade destas pessoas.

Deste modo é importante refletirmos sobre os aspectos materiais das culturas infantis a partir de um recorte racial. Assim, é importante definir o que estamos compreendendo por “cultura material da infância”. De acordo com Corsaro (2011, p. 145), esta cultura compreende “vestuário, livros, ferramentas artísticas e de alfabetização e, mais especialmente brinquedos”.

A partir desta cultura material, as crianças se apropriam e ressignificam estes artefatos em suas brincadeiras e nas interações com seus pares, ou seja, coletivamente, produzem suas culturas infantis. Assim, as concepções atuais sobre socialização, especialmente no campo da Sociologia da Infância, entendem que este processo se dá por meio de múltiplas negociações com seus pares (crianças-crianças) e, também com os adultos contribuindo para a construção da identidade do sujeito (Plaisance, 2005).

De acordo com Sirota (2001) este novo paradigma ancora-se na perspectiva da sociologia interacionista, na fenomenologia e nas abordagens construcionistas considerando a criança como um ator. Desta forma, propõe-se um outro modelo baseado numa concepção interacionista que implica considerar a criança “como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade” (Mollo-Bouvier, 2005, p. 393).

Esta socialização entre as crianças e seus pares baseia-se nas trocas, nas relações entre si, nas brincadeiras e interações que são estabelecidas e mediadas pelos aspectos materiais da infância. A partir da consideração desta produção das culturas de pares, podemos nos aproximar do modo como as crianças se apropriam da cultura do mundo adulto, a reproduzem e ao mesmo tempo a ressignificam a partir do conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011).

As culturas da infância se configuram de acordo com Sarmiento (2005, p. 373) como “o campo de ação das crianças dentro da categoria geracional”. Desta forma, desde cedo, a partir dos materiais que a sociedade adulta oferece às crianças e das relações que são construídas com seus pares, a partir desta cultura simbólica e material, as crianças desde pequenas percebem os estigmas/estereótipos que são associados ao seus grupos étnico-raciais e os negociam entre seus pares.

Neste sentido, o que nos interessa é pensar nesta cultura material destinada às crianças, especificamente a partir de livros e brinquedos que estejam voltados para a questão racial. Assim, a questão que norteia a reflexão é: quais as contribuições da cultura material da infância para a educação das relações étnico-raciais?

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), entendemos a urgência da reeducação, as relações entre negros e brancos, ou seja, das relações étnico-raciais no Brasil.

Esta reeducação, sendo iniciada desde a infância poderá trazer benefícios para o combate ao racismo, desencadeando consequências positivas para a formação da criança negra e branca e o dismantelamento da ideia produzida pela modernidade colonial, acerca da existência de uma supremacia racial branca, gerando um grupo socialmente privilegiado a partir da total desumanização dos negros, tornados “outros”, “primitivos”.

A importância de refletir sobre as crianças, sejam elas negras ou brancas, se faz importante, pois vivemos numa sociedade

racializada e nossa subjetividade é produzida a partir desta lógica. Infelizmente, quando pensamos na cultura material da infância, é recente encontrarmos produtos/artefatos como livros de literatura infantil contendo personagens negros e/ou trabalhando a temática étnico-racial, bem como, poucas ofertas de brinquedos como bonecas e bonecos negros.

Organizar, com os pais, vivências de brincadeiras típicas da comunidade para aumentar o repertório de brincadeiras de todas as crianças e propiciar a aprendizagem do respeito às formas de vida dos vários grupos.

Considerar as manifestações de preconceitos e discriminações dirigidas a algumas crianças. Essas situações devem ser alvo de reflexão dos educadores para que avaliem sua prática e a da instituição. Além do diálogo, pode-se planejar a realização de projetos específicos, em que a questão-alvo de preconceito seja trabalhada com as crianças.

É fundamental pensar em práticas específicas para cada criança. Mesmo apresentando algumas características comuns nos grupos culturais, uma é diferente da outra, o que requer observá-las individualmente, para que os interesses e as necessidades de cada uma façam parte do planejamento curricular, assim o cuidado com a individualidade e a diversidade aumentam as oportunidades da educação formal na infância.

A realização de projetos sobre a diversidade étnica que compõe o povo brasileiro é um recurso importante para tratar, de forma mais objetiva, a questão da identidade. Conhecer a história e a cultura dos vários povos que para cá vieram é de grande valia para resgatar o valor de todas as etnias presentes no Brasil, o que pode ajudar a diluir as manifestações de preconceito, alargando a visão de mundo dos elementos do grupo.

As metodologias para o tratamento destas temáticas poderão envolver um trabalho com o campo da linguagem, abrindo um espaço privilegiado para a literatura infanto-juvenil, que apresente, positivamente personagens negros/as e temática étnico-racial. Que apresente, do mesmo modo, as contribuições das artes visuais

(desenho, pintura, uso de argila, etc.); contribuições do movimento a dança, ritmo, música. Estes materiais são ricas oportunidades para conhecer os instrumentos musicais afro-brasileiros e, inclusive, para a confecção destes. A literatura é uma fonte privilegiada de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimentos das percepções. Um trabalho voltado para as religiões de origem africana, trazendo membros da comunidade escolar para conversar com as crianças, bem como, grupos de congada, capoeira, jongo, dependendo da região geográfica são atividades que podem ser desencadeadas pela literatura infantojuvenil contemporânea.

Este fazer educativo visa desconstruir o modo como a autoestima e o autoconceito de crianças brancas são forjadas a partir dos preceitos da branquitude e o modo como a autoestima e o autoconceito de crianças negras são forjadas a partir dos preceitos do branqueamento, pois isso gera perspectivas diferentes, considerando o discriminador e o discriminado conforme nos apresenta Lopes (2000):

(i) O discriminador “que manda e se considera o mais capaz, o mais culto, o dono do mundo e das pessoas, que sempre estabelece as regras do jogo que lhe interessa, que mantém sua autoestima em alta às custas do outrem” (*Ibid* p. 187). A branquitude gera a ideia de superioridade e supremacia branca: o mais capaz, o mais belo, etc.

(ii) O discriminado “que fica à mercê das decisões do discriminador, o qual tenta organizar a vida do grupo social em função de seus interesses e privilégios; que tem de lutar bravamente para elevar sua autoestima, que tem de construir sua identidade a duras penas” (*Ibid* p. 187). O branqueamento gera o desejo de se tornar branco, visando se aproximar dos valores do grupo, visto como positivo, pois ser negro está carregado de estigmatismos.

Isso nos remete à discussão de como um saber específico, envolvendo a questão racial é importante para que os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil tenham clareza de suas atuações, que questionem suas práticas pedagógicas cotidianas que, muitas vezes, atreladas ao senso comum reforçam

situações de racismo que tanto interferem na constituição de uma autoestima positiva das crianças negras, de seu pertencimento étnico e da construção de uma sociedade mais plural e democrática, visando que todos tenham seus direitos garantidos, incluindo a aprendizagem e o respeito às raízes étnicas.

Considerações finais

A prática educativa voltada para as questões raciais tem sua especificidade e exige determinados saberes. Este seria um conjunto de saberes específicos, necessários à prática do/a educador/a e que devem, a partir da legislação apresentada, nesta reflexão, passar a estruturar a cultura docente desses profissionais que ainda não o possuem, pois em seus cursos de formação inicial ou continuada, esses conteúdos não são objeto de aprendizagem sistemática.

Este é um dos desafios colocados aos educadores de um modo geral, mas também aos gestores, na elaboração de estratégias e ações conjuntas, no processo permanente de qualificação e desenvolvimento profissional, pois se faz necessário um questionamento permanente de suas relações estabelecidas com as crianças e entre as próprias crianças. O acesso a esses saberes vai dirimir atitudes preconceituosas veladas ou explícitas e que expressem sentimentos de superioridade de um grupo sobre o outro. O conhecimento conduz a um questionamento sobre práticas pedagógicas, inclusive sobre o uso do livro didático e da inclusão de literatura infantojuvenil nas salas de aulas, o que requer uma postura crítica, pois estes podem conter estereótipos em relação aos negros e interferrirem na construção de uma autoestima positiva por parte das crianças negras.

O/a professor/a atento/a ao que acontece em sua instituição poderá contribuir para a mudança de manifestações racistas, também, assim aprende a criança, pois ambos podem ter suas subjetividades produzidas a partir de práticas racistas, já que vivemos em uma cultura racista, muitas vezes negada, mas

presente. No entanto, pensando na aquisição de um saber específico sobre a questão racial, estes podem produzir outras práticas pedagógicas, com o intuito de desfazer ordens cristalizadas de homogeneização e padronização e que levam ao que Gomes (2020) denomina de “versão pedagógica do mito da democracia racial”, pois essa instituição adota o discurso da igualdade que apaga as diferenças.

Nos remetemos ao artigo de Preciado (2016), denominado “Uma escola para Alan”, que ao tratar da violência de gênero e sexualidade nos ajuda, também, a pensar na violência que o racismo impõe às crianças negras. Desejamos uma escola que “não seja uma fantasia humanista de escola inclusiva, cujo lema “nós toleramos a diferença, nós toleramos o doente para que se adapte” não seja reificado. Ao contrário, faz-se necessário (des)hierarquizar e (des)normalizar a escola, introduzir heterogeneidade, afeto e criatividade, pois, como educadores/as queremos “imaginar uma instituição educacional mais atenta à singularidade do aluno do que à preservação da norma. Uma escola microrrevolucionária onde será possível favorecer processos de subjetivação singulares. Eu quero imaginar uma escola na qual Alan poderia ainda estar vivo” (Preciado, 2016, p. 02).

Assim, esta reflexão caminhou no sentido de problematizar a condição dos bebês, das crianças pequenas negras e brancas, vivendo em instituições de Educação Infantil, a partir de questões que envolvem diferença, estereótipos, preconceito e discriminação, com o objetivo de questionar pedagogias colonizadoras que subjetivam os corpos infantis a partir de uma normatividade da infância. Desta forma, defendemos uma Pedagogia da Infância que se paute na especificidade das crianças, considerando-as na diversidade de contextos em que vivem suas infâncias, podendo assim contribuir para um trabalho voltado para a multiplicidade e diferença, com possibilidades para a produção de novas formas de vida e de Educação.

Referências

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AFONSO, L. Gênero e Processo de Socialização em Creches Comunitárias. **Cadernos de Pesquisa**, n. 93, p. 12-21, 1995.
- ALFAGEME, E.; CANTOS, R.; MARTÍNEZ, M. De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción. **Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia**, abril, 2003.
- ALMEIDA, S. S. M. **Análise do autoconceito e autocontrole de crianças negras a partir da identidade social**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, 2012.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- BISCHOFF, D. L. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor desta mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 jan. 2003. 2003 a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 mar. 2016.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>.
- BRASIL. **Parecer CNEP/CP nº 3**, de 10 de março 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>.
- BRASIL. **Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

CABRAL, M. A. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. 2007.

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

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRENSHAW, K. W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero, **Estudos feministas**, 1, p.171-189, 2002.

CRUZ, E. M. R. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2008.

FEITOSA, C. F. J. **Aqui tem racismo! Um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, 2012.

FORNEIRO, L. I. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-262.

GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolar: um estudo à luz da teoria piagetiana**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp. 1996.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERBARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade**

e Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 223-246.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMES, A.; JAMES, A. L. **Constructing Childhood:** theory, policy and social practice. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

LOMBE, C. **Crianças invisíveis em uma escola paulista:** a implementação da Lei 10.639/2003 como garantia do direito à visibilidade cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, 2009.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação. *In:* MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In:* BERBARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 27-54.

MAYALL, B. **Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives.** Philadelphia: Open University Press. 2002.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Revista Educação & Sociedade**, n. 91, v. 26, maio/ago., p. 391-404, 2005.

OLIVEIRA, F. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril, 2004.

PRECIADO, P. B. **Uma escola para Alan.** Trad. Adapt. Inaê Diana Lieksa. 2017, p. 01-02. [Texto original disponível no blog Parole de Queer].

QVORTRUP, J. A tentação da diversidade. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./nov., 2010.

SANTIAGO, F. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”**: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado de Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp, 2014.

SANTIAGO, F. **Eu quero ser o Sol!**: (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp, 2019.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação & Sociedade**, n. 91, vol. 26, maio/ago., p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 07-31, março, 2001.

SILVA, M. Holanda P. D. da. **Negritude e Infância**: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Saúde) - Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, 2010.

SOUZA, Y. C. de. **Crianças negras**: deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação. 2002.

TEODORO, C. **Identificação étnico-racial em espaços de educação infantil**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) -Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011.

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

WINKLER, E. Children are not coloblind. How young children learn race? **PACE: Practical Approaches for Continuing Education**, vol. 3, n. 3, p. 01-08, 2009.

PERSPECTIVAS TRANSNACIONAIS DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiane Cosentino Rodrigues¹

Silvana Barreto Oriente²

Ayodele Floriano Silva³

Introdução

A introdução da diversidade étnico-racial na produção teórica sobre os processos de formação de professores no contexto brasileiro tem início na década de 1990 e permanece num crescente como demonstram André *et.al.* (1999) e Andrade (2007).

No caso brasileiro, pesquisas têm evidenciado que o preconceito e discriminação raciais são parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos/as negros/as que frequentam as escolas. As práticas discriminatórias se iniciam na Educação Infantil, como mostra Cavalleiro (2000); continuam no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, respectivamente, 1^a a 4^a séries, como demonstra Algarve

¹ Graduada em Pedagogia (UFSCar). Doutora em Educação (PPGE/UFSCar). Mestre em Ciências Sociais (PPGS/UFSCar). Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Relações Étnico-raciais. Professora Associada do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (UFSCar).

² Graduada em Letras (UNINILTONLINS). Doutoranda em Educação (UFSCar). Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades (UFAM). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Relações Étnico-raciais. Professora da rede pública de ensino (SEDUC/AM).

³ Graduada em Pedagogia (UFSCar). Doutoranda em Educação (UFSCar). Mestre em Educação (UFSCar). Mestre em Ciências (FSP/USP). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Relações Étnico-raciais. Professora da Educação Básica da rede particular de São Carlos.

(2004) e entre a 5^a e 9^a séries, como analisa Souza (2001); persistindo no ensino médio, como afirma Andrade (2006).

Mesmo que de forma indireta, a questão da formação dos professores começou a ser indicada nos trabalhos sobre a questão étnico-racial e a escola, principalmente nos trabalhos realizados nos cotidianos das escolas. Gonçalves (1985), verificou a existência de um ritual pedagógico que marginaliza crianças e jovens negros. Para o autor trata-se do ritual do silêncio. Silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos livros didáticos e que ignora as relações estabelecidas no espaço escolar (Gonçalves, 1985, p. 28).

De forma geral, o silêncio dos professores em relação às situações de discriminação é resultado em parte da ausência desta temática nos cursos de formação, principalmente de formação inicial e pelo ainda influente discurso da democracia racial⁴ que supõe que no Brasil não há racismo.

As relações étnico-raciais no Brasil compõem um importante campo de pesquisa cujo desenvolvimento está relacionado com os principais momentos da história econômica e social do país. Assim, as pesquisas na área consolidam-se em torno das seguintes contribuições e perspectivas:

- (i) A desconstrução e denúncia à perspectiva de democracia racial que reiterou uma suposta igualdade que se instalou por meio dos processos de miscigenação no Brasil e permitiu que por muito tempo o debate permanecesse silenciado;
- (ii) A produção de evidências, estudos quantitativos e de métodos mistos que demonstraram a autonomia e centralidade da categoria raça como conceito e realidade

⁴ No Brasil, a democracia racial se constitui em uma crença que atravessa os meios políticos, alguns meios intelectuais e se enraíza no cotidiano social e pressupõe que nas colônias espanholas e portuguesas da América Central, do Sul e Caribe, a escravidão foi menos violenta que nas colônias inglesas, principalmente nos Estados Unidos. Além do argumento de que os processos de miscigenação teriam produzido sociedades mestiças e étnico-racialmente equânimes.

social na compreensão da estruturação das desigualdades sociais no Brasil;

(iii) Identificação do caráter reprodutor e gerador de desigualdades raciais que a escola desempenha;

(iv) As análises do currículo escolar e materiais didáticos em todas as suas dimensões e a presença de estereótipos e preconceitos na abordagem reducionista dos conteúdos escolares;

(v) Para a área de formação de professores ressaltou-se a falta de preparo e formação dos professores em todos os níveis de ensino para lidar com a temática étnico-racial;

(vi) A centralidade da cultura, do pertencimento étnico-racial nos processos de ensino e aprendizagem.

Diante da síntese de contribuições teóricas apresentadas acima, podemos discutir as repercussões do ensinar e aprender na perspectiva das relações étnico-raciais. No contexto de sociedades multiculturais como a nossa e outras, a abordagem sobre o tema é ampla, vasta e permite muitas aproximações, mas a construção de uma proposta de educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia e licenciatura se faz urgente. No caso brasileiro esta política está prevista nas Diretrizes Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (Diretrizes EREER⁵), deve ser realizada como construção coletiva. Os cursos devem ser construídos a partir da interação de professores e estudantes levando-se em consideração as suas experiências de vida.

Silva (2009) observou em pesquisa com professores de Biologia que a construção de conhecimentos e saberes a respeito das relações étnico-raciais no Brasil ocorre nas experiências vividas

⁵ Este campo normativo se estabeleceu com a mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/1996 pela Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígenas em todos os níveis de ensino.

no âmbito da família, da comunidade, da prática docente, no contato com a mídia. O autor ressalta que é na experiência que os processos educativos, ao longo da vida, geram conhecimentos, valores e são perpassados por ideologias que orientam as relações vividas com as outras pessoas (Silva, 2009, p. 190). Se o processo de construção de conhecimentos e saberes é permeado por experiências, como demonstrou Silva (2009) e outros autores, que tem se dedicado à pesquisa sobre saberes docentes, como, por exemplo, Tardif (2002) e Nóvoa (1995), é de suma importância que os cursos de formação inicial reservem tempo e espaço para a socialização e discussão desses saberes e que estes possam ser problematizados durante o curso. Assim, pode-se inicialmente questionar: o que sei, onde, com quem e como aprendi relações étnico-raciais?

Outro elemento importante é criar ferramentas que possam propiciar a documentação e a análise de situações do cotidiano que evidenciem tensões nas relações de grupos e culturas diferentes. Uma potente ferramenta é a construção de conhecimentos em rodas de diálogos, que tenham como participantes estudantes de pedagogia e licenciaturas, professores da Educação Básica e do ensino médio, professores universitários, representantes dos movimentos sociais, para que situações reais sejam discutidas, repensadas, pesquisadas e, desta forma, possam contribuir na construção de um projeto didático. Elaborar materiais de forma coletiva, acompanhar a utilização, analisar os resultados em conjunto com os professores, são ações que podem colaborar na construção de uma didática das relações étnico-raciais.

Sobre a especificidade da primeira infância e a formação de professores de educação infantil

A especificidade deste tema na primeira infância pode ser acompanhada pelos indicadores de acesso à Educação Infantil, considerando as desigualdades regionais que caracterizam o acesso à Educação Infantil no Brasil, bem como à caracterização

da infraestrutura de atendimento⁶. Com o objetivo de exemplificar a especificidade deste tema na Educação Infantil, selecionamos alguns artigos científicos representativos deste debate, que foram selecionados num levantamento⁷ sobre raça, Educação Infantil e infância.

Os artigos relacionados à temática “profissionais da educação, raça e infância” (Oliveira e Abramowicz, 2010), (Dias, 2012), (Castelar *et al.*, 2015) e (Marques e Dornelles, 2019), enfatizam a centralidade dos profissionais da educação na superação das iniquidades étnico-raciais e na promoção de uma educação de qualidade com foco nos/as professores/as como agentes principais deste trabalho. As pesquisas desenvolvidas com estes profissionais privilegiaram metodologias como observação de práticas pedagógicas, diários de campo, entrevistas, pesquisa documental, questionários e história oral. De forma permanente, as pesquisas aqui agrupadas evidenciam a escola como um espaço sociocultural pleno de contradições, como quaisquer outros espaços, que abriga, em seu interior, práticas, relações e conteúdos que tanto podem reforçar como questionar as práticas discriminatórias vigentes nela.

Oliveira e Abramowicz (2010), na pesquisa intitulada “Infância, raça e paparicação” analisaram práticas educativas que ocorrem na creche, verificando as maneiras como essas práticas produzem e revelam a questão racial. Com relação às práticas racistas manifestas pelas professoras e outras profissionais junto a crianças de 0-2 anos, a pesquisa mostrou que os bebês negros são menos ‘paparicados’ pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é “investido, acariciado ou repugnado”.

Com foco, também nos professores/as, Dias (2012) se dedicou a partir de experiências de formação continuada de professores/as,

⁶ ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7-40, julho/1999.

⁷ Levantamento realizado no âmbito do Projeto intitulado "Uma década de produção sobre infância e criança: 2010-2021", desenvolvido em parceria com o Instituto Amma Psique e Negritude e Coletivo de Intelectuais Negras e Negros.

a analisar o impacto da formação, em como estes novos conteúdos sobre raça, racismo, diversidade étnico-racial e história e cultura afro-brasileira e africana se articulam com saberes individuais. A pesquisa demonstrou como os/as professores/as articulam e recorrem aos seus capitais culturais e saberes experienciais para trabalhar com estes temas e como a apropriação dos conteúdos do curso foram utilizados, mas sempre articulados aos valores individuais para potencializar e construir novas práticas pedagógicas que foram sendo elaboradas cotidianamente. Os/as professores/as participantes identificam situações de discriminação no cotidiano escolar, mas afirmam precisar de oportunidades institucionais para discutir e estudar o tema. A formação continuada, nestes temas, se anuncia como ação urgente e essencial para gerar respostas ao problema.

Considerando a centralidade do brincar e do brinquedo na Educação Infantil, a pesquisa desenvolvida por Castelar *et al.* (2015), intitulada “Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras”, resgatou por meio da história oral e história de vida a memórias e as relações construídas por oito professoras negras em Salvador (BA), com brinquedos e brincadeiras em suas experiências escolares. O brinquedo e a brincadeira apareceram como analisadores do racismo e estereótipo de gênero na educação escolar, implicando no sofrimento ou adoção de padrões estéticos não negros. No entanto, as professoras participantes da pesquisa indicam a existência, no cenário contemporâneo, de um movimento nas escolas preocupado com a oferta às crianças de uma maior diversidade no brinquedo e no brincar, mostrando à criança que existem várias possibilidades de ser e estar no mundo. A falta de brinquedos que expressem a diversidade de gênero, raça, geração e etnia permanece grande, mas as professoras relevaram preocupação, considerando as suas experiências anteriores, transformada em práticas pedagógicas focadas no brinquedo e nas brincadeiras que buscam interrogar a produção e reprodução dos padrões comportamentais e estéticos, que operam relações de

discriminação negativa em relação à gênero e pertencimento étnico-racial.

Ampliando o escopo para gestores e para a análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs), a pesquisa desenvolvida por Marques e Dornelles (2019), intitulada “O mito da ausência de preconceito racial na Educação Infantil no Brasil” teve como objetivo analisar o modo como as culturas africanas são apresentadas às crianças de 0 a 3 anos, na Educação Infantil de Porto Alegre, em 11 escolas, sendo oito de iniciativa privada. Em cada uma dessas instituições, foram entrevistados dois profissionais: uma pessoa representante da gestão e uma professora de Educação Infantil que atua com crianças de 0-3 anos, perfazendo um total de 22 profissionais. Os resultados indicaram que o mito da ausência de preconceito racial continua presente, fortalecido pela justificativa de que as crianças são muito pequenas, a análise dos PPPs revelou a invisibilidade das novas legislações e diretrizes sobre o tema, a maioria das escolas pesquisadas não consolidou o PPP como um documento orientador do trabalho político e pedagógico das unidades.

O trabalho de Marques e Dornelles (2019), chama atenção para dois temas ainda pouco explorados: a ampliação das experiências de formação continuada sobre diversidade étnico-racial com gestores da Educação Infantil e a implementação desta temática e legislação das escolas privadas.

É importante ressaltar que a pandemia da Covid-19 aprofundou desigualdades e as condições de vida das crianças brasileiras. Com o aumento da pobreza, da insegurança alimentar e da evasão escolar⁸, e configurou, nos últimos anos, um conjunto de desafios para a primeira infância.

⁸ Dossiê Infâncias e Covid-19: os impactos da gestão da pandemia sobre crianças e adolescentes. Instituto Alana, 2022. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2022/03/DOSSIE-INFANCIAS-E-COVID-19.pdf>

Formação inicial de professores e educação das relações étnico-raciais

A legislação educacional brasileira dispõe de instrumentos que validam a formação inicial e continuada dos professores, asseguradas, dentre outras, pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/2019 (Brasil, 2019) e nº 01/2020 (Brasil, 2020), respectivamente, entretanto, tais resoluções podem ser questionadas quanto a sua eficácia e aplicabilidade nas diversas redes de ensino no país, posto que, à época da discussão e repentina aprovação da primeira resolução, entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir) posicionaram-se contra as portarias, pois a consideraram

desvinculadas das demandas formativas de estudantes e professores e da realidade concreta da escola pública brasileira; desconsidera a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, os avanços do conhecimento no campo educacional e a autonomia universitária corporificada nos seus projetos de formação e não estabelece o necessário diálogo com os principais atores da formação de professores, os professores e estudantes tanto dos cursos de licenciatura, dentre os quais se destaca a pedagogia, quanto da escola básica a que esta formação se destina (Anfope, 2018, p. 01).

Vale destacar que essas instituições entenderam que as alterações propostas caracterizam um desmonte na formação de professores em nível superior, de modo a ameaçar a carreira do magistério, visto que a formação assume uma visão tarefeira, de certo modo alienada da docência. Para além desse posicionamento, entendemos que a Resolução em discussão não contempla a Formação para a Educação das Relações Étnico-raciais, evidenciando a ausência de prioridade do tema na política educacional de formação de professores no Brasil.

Ainda assim, é possível encontrar alguma possibilidade de inclusão da pauta, a partir de alguns trechos do documento, como no artigo 6º, quando a Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC-Formação) sugere que a formação de professores esteja voltada a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes.

Em outro ponto, sobre as temáticas a serem abordadas no grupo I do currículo dos cursos superiores, o parágrafo XIII destaca a compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos. Destaca, ainda, dentre as habilidades que devem ser comuns aos cursos, no parágrafo IX, a necessidade de se articular os “conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido” (Brasil, 2019, p.06).

O Art. 16 discorre sobre as licenciaturas voltadas à Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, mas sem diretrizes específicas, apenas orientam a observância acerca da organização de acordo com as orientações do documento somadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), sob a justificativa de constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas.

Destacamos algumas competências gerais que se esperam dos docentes, como possibilidades de inserção das discussões de formação para as questões étnico-raciais, no contexto da BNC-Formação:

- Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem

preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2019, p.13).

É importante pontuar que os últimos governos, desde 2016, não apresentaram predisposição em fortalecer as políticas públicas de reparação social que caminhavam em ascensão no início dos anos dois mil, como a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); a elaboração das Diretrizes EREER, entre outras.

Essa reparação se faz necessária a fim de atender a diversas demandas da população negra e indígena, de modo a promover o reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade, considerando as dimensões históricas, sociais e antropológicas no combate a todas as formas de discriminação, preconceito e racismo. É válido evidenciar o objetivo das DCN para Educação das Relações Étnico-raciais, quais sejam

o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (Brasil, 2004, p. 10-11).

Essa ausência de prioridade tende a tomar novos rumos com a eleição do novo governo brasileiro⁹, em 2023, que retorna para um terceiro mandato, com discurso de efetivar uma política educacional de reconhecimento às diferenças que constituem o povo brasileiro. As Diretrizes EREER (2004, p. 11) sugerem que esse reconhecimento deve implicar justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, assim como que se valorize a diversidade e

⁹ Luís Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil em dezembro de 2022, em 2023 assumiu o terceiro mandato consecutivo e se torna o político mais vezes levado ao comando do Poder Executivo pelo voto na história da República.

“isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras”.

Anjos (2022, p. 56) discute sobre as iniciativas de países da América Latina que visam trazer respostas políticas aos movimentos sociais ligados a educação inclusiva, no tocante a legislação e/ou criação de instituições e ações voltadas à formação de professores(as), destacando a importância de “romper com o modelo vigente, possibilitar a todos(as) o acesso a diferentes tipos de saberes e construir outras alternativas para a transformação social nos países subalternizados”. Apesar dessas iniciativas, a autora entende que

Embora todas as políticas aqui enfatizadas sejam consideradas de grande avanço por estarem ocorrendo em uma sociedade racista, que vangloria o engodo da democracia racial, ainda são, em sua maioria, medidas reparatórias ou de compensação, com pouca preocupação em discutir criticamente as estruturas que mantêm as desigualdades. Infelizmente, parte das políticas educacionais, no Brasil, garante apenas alguns direitos, não provocando mudanças profundas nas estruturas da sociedade, porque mantém os mesmos mecanismos de desigualdades (Anjos, 2022, p. 76).

O fato é que se faz necessário que essas políticas se efetivem na formação inicial dos professores da Educação Básica, pois a educação das relações étnico-raciais é urgente e somente dará frutos palpáveis nas interações cotidianas, quando os professores se sentirem preparados para lidar com os frequentes casos de racismo, preconceito e/ou discriminação que insistem em se repetir no ambiente escolar.

Uma pesquisa realizada por Silva e Meira (2019), traz um cenário oposto a isso, pois as autoras perceberam diversos pontos de atenção entre acadêmicos e egressos dos cursos de Pedagogia de diferentes universidades brasileiras. Elas destacam que a temática não encontra primazia nos cursos analisados, percebido através da forma descontextualizada com a realidade da sociedade expressa na formação ofertada.

[...] ressaltamos que existe um desconhecimento quanto aos objetivos e propostas apresentados nas DCN ERER. A maioria das instituições que fizeram alguma inserção do tema na formação foi motivada pelas propostas presentes nas DCN do curso de Pedagogia de 2006, o que não deixa de ser positivo. Porém, nesse documento, a temática vem de forma mais sucinta e compete com outras proposições. O documento das DCN ERER, além de trazer as orientações para a implementação, possibilita ao pesquisador e ao professor que estão à frente da reformulação uma riqueza maior de informações, além dos conteúdos, que fazem com que se compreenda a relevância do tema na formação (Silva; Meira, 2019, p. 21).

Outra pesquisa que realizou reflexões sobre a formação de professores na Amazônia constatou que “o corpo negro infantil no chão da escola engendra a necessidade de licenciandos/as e professores/as, também eles/as negros e negras, aprenderem sobre si e sobre o racismo” (Lima, 2022, p. 21). A autora ainda pontua o fato de vivermos um momento de avanço do movimento ultraconservador no Brasil, sendo mais que nunca necessário discutir os traços do racismo na escola, visto que “há chances de licenciandos/as se perceberem circulando nos mesmos espaços subalternizados que as crianças negras, nas escolas onde fazem estágios, na Amazônia ou em outras regiões (Lima, 2022, p. 22).

Na contramão das pesquisas apresentadas, algumas universidades apresentam experiências exitosas ao incluírem em seus programas do curso de Pedagogia a obrigatoriedade da disciplina Didática das Relações Étnico-raciais, como no caso da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. A disciplina é ministrada no primeiro semestre do curso e está estruturada por uma introdução e campo normativo, estudo das relações étnico-raciais no Brasil: pós-abolição, branqueamento e a produção da nação brasileira e finaliza com a produção de conhecimento e relações étnico-raciais, na Diáspora e nas comunidades indígenas. Rodrigues e Silva (2021, p. 11) explicam que

As principais estratégias nas aulas são leitura e discussão de textos base, análise conjunta de vídeos curtos, discussão de estudos de caso, de práticas de implementação da temática em diferentes níveis de ensino, trocas de materiais pedagógicos sobre a temática em diferentes áreas do

conhecimento, análise da presença da temática em matrizes curriculares e diálogo com professores da rede pública, da Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar e representantes de movimentos sociais ou que atuam diretamente no desenvolvimento de práticas, por exemplo, de jongo, capoeira, jogos e brincadeiras afro-brasileiras e africanas. Esta participação se tornou recorrente nos dois últimos anos, em diálogo com a percepção dos estudantes de que ainda havia uma distância muito grande entre teoria e prática.

As autoras refletem sobre a urgência do tema nos processos formativos universitários, nas diversas áreas de conhecimento, possibilitando uma formação que contemple as demandas da sociedade brasileira e sua estrutura racista. O fato de a disciplina ser obrigatória não aparece como ponto central, mas o destaque é dado aos sentidos que os acadêmicos atribuíram a formação recebida, posto que se identificaram com as inferências realizadas ao associarem a teoria às experiências familiares, escolares e pessoais e à possibilidade de repensarem e reconstruírem perspectivas outras para suas práticas pedagógicas.

Literatura infantil e educação das relações étnico-raciais

O conjunto de livros literários voltados aos públicos infantil e juvenil tem sido elemento importante na formação de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a educação das relações étnico-raciais. O livro voltado para o público infantil que apresente no seu texto e imagem a diversidade humana valorizada, fomenta discussões, reflexões e abre caminhos para lidar com situações de discriminação racial e para a valorização da diversidade racial e cultural. Além disso, provoca a criação de metodologias, estratégias e práticas eficazes no trabalho contínuo de se educar e educar para relações étnico-raciais mais harmoniosas. Essa potencialidade da literatura infantil para a formação inicial e continuada está em obras que valorizem a diversidade humana. De acordo com Araújo (2017) “é preciso que a sociedade mobilize-se em busca de propostas educacionais que

ampliem a formação de profissionais da educação para abordar adequadamente tais temas”. Nesse sentido, a literatura é meio privilegiado para o processo formativo.

Para demonstrar essa potencialidade formativa, passaremos por um breve histórico da literatura infantil brasileira no que se refere a representação da diversidade humana de personagens, em seguida, apresentaremos uma obra literária que tem sido destaque para o trabalho formativo para a educação das relações étnico-raciais.

Pensar literatura infantil no Brasil é pensar num campo de estudos, mas também em um conjunto de obras literárias que ao longo dos tempos passou por muitas transformações. Nem sempre os livros de literatura infantil valorizavam a diversidade humana. Inicialmente, os livros representavam de forma pejorativa a população não branca brasileira, reforçando estereótipos. A seguir, apresentaremos as transformações representativas para que a literatura infantil brasileira pudesse chegar ao seu potencial formativo e se tornar esse instrumento de valorização da diversidade racial e cultural brasileira.

A literatura infantil produzida no Brasil tem seu primeiro ciclo entre 1890-1920 e corresponde ao período em que o país passava por um processo de urbanização. Os livros infantis da época eram traduções e adaptações que para Lajolo e Zilberman (2007), faziam parte de um projeto educativo ideológico para educar crianças brancas. Jovino (2017) caracteriza as obras da época como didáticas, moralizantes e evangelizadoras, com intenções de construir uma identidade nacional mais próxima da cultura europeia do que da cultura brasileira.

Esse “desejo” de ser mais europeu/branco e menos brasileiro/negro/indígena/branco é explicitado na literatura infantil quando se analisa a presença/ausência, as formas de representação das personagens negras e como se dão as relações étnico-raciais nas histórias voltadas para a infância.

Segundo Gouvêa (2005), até a década de 1920 as personagens negras na literatura infantil eram ausentes ou associada à

escravidão, como na obra “Contos pátrios”, de Olavo Bilac e Coelho Neto, de 1906, em que os autores descrevem a personagem submissa, desprovida de uma caracterização para além da referência racial. De acordo com Jovino (2017):

os personagens negros só aparecem a partir do final da década de 20 e início da década de 30, no século XX. É preciso lembrar que o contexto histórico em que as primeiras histórias com personagens negros foram publicadas, era de uma sociedade recém-saída de um longo período de escravidão. As histórias dessa época buscavam evidenciar a condição subalterna do negro. Não existiam histórias, nesse período, nas quais os povos negros, seus conhecimentos, sua cultura, enfim, sua história, fossem retratados de modo positivo (Jovino, 2017, p.187).

À medida que essas personagens faziam parte das narrativas, as formas de representação depreciativa das personagens iam crescendo. O livro *Histórias de Tia Anastácia* (2002), de Monteiro Lobato é um exemplo de como a personagem tia Anastácia (uma mulher negra que presta serviço a uma família branca) é colocada em posição de inferioridade cultural ao ser descrita como uma negra de estimação sem cultura. Nesse contexto, é possível identificar nas histórias infantis relações étnico-raciais violentas entre personagens brancas e negras, como, por exemplo, no livro *Xixi na cama* (1979), escrito por Drumond Amorim, ilustrado por Helder Augusto Waldoloto, onde um garoto branco faz “xixi” em cima da criança negra e essa não reage.

Essas formas de representar as personagens negras e as relações étnico-raciais estabelecidas, nos livros de literatura infantil até então, reforçam o racismo existente na sociedade brasileira, visto que foca nos estereótipos direcionados à população negra, além de ensinar crianças brancas, de que essas são superiores e podem se relacionar violentamente com pessoas com pertencimento étnico-racial diferente. Mattos (1954, p. 136) afirmou que “em qualquer livro de história, estampa-se o preconceito, inculcido, criminosamente, no espírito infantil”; e acrescentou que

com esse tipo de literatura “induz-se, destarte, a infância a situar os prêtos em posição inferior, servil e pejorativa”.

Para Silva (2022), ao longo da história da literatura infantil, as formas com as quais as personagens negras foram representadas passaram pela depreciação, animalização em contextos de sujeira, pobreza e violência até chegarem a um cenário da valorização da estética e da identidade negra. Esse ponto de virada na literatura infantil brasileira teve forte influência da Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Para Debus (2017, p.37), a Lei criou condições para o florescimento de um nicho do mercado editorial com livros trazendo questões étnico-raciais, por meio da representação das personagens negras.

Além de alterar o mercado editorial, a Lei 10.639/2003 também vai influenciar as políticas públicas de fomento à leitura na escola, como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, cujo objetivo é avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de Educação Básica (MEC, 2023). Segundo Da Silva (2021):

No edital do PNLD 2008 incorporam-se a exigência que os livros devem: promover positivamente a imagem de pessoas negras e indígenas, da cultural afrobrasileira e dos povos indígenas, abordar as relações étnico-raciais e dos povos indígenas, abordar a temática de gênero e promover positivamente a imagem da mulher. Essas indicações de abordagem positiva para pessoas negras, indígenas e mulheres foram incorporadas também em fichas de avaliação de algumas disciplinas e tiveram impacto nos discursos dos livros nos anos seguintes (Da Silva, 2021, s.p).

Uma das obras aprovadas pelo PNLD de 2022 é *Amoras* (2018), escrito pelo rapper Emicida, com ilustrações de Aldo Fabrini, publicada pela editora Companhia das Letrinhas. Esse livro, com ilustrações coloridas, narra o passeio de um pai com a sua filha a um pomar onde encontram amoras. O pai, atento com a cor e o sabor da fruta madura, conta para a filha que: “As pretinhas são o melhor que há” (Emicida, 2018, [s.p.]). Com essa frase, a menina

chega a uma conclusão: “Papai, que bom, porque sou pretinha também!” (Emicida, 2018, [s.p.]). O pai surpreso com a sagacidade da menina, compara essa conclusão que valoriza a cor de pele preta, com a força de um lutador no ringue, com a gentileza de Martin Luther King.

Amoras, uma das obras que foi utilizada na disciplina de Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais da UFSCar, nos últimos 3 anos, confirma seu potencial para contribuir para a formação de professores, pois contempla três aspectos importantes para discutir, refletir e abrir caminhos na direção da valorização da diversidade racial e cultural para a infância no contexto escolar. Esses aspectos presentes no livro de Emicida se relacionam à: 1) conflitos do universo infantil; 2) valorização da estética e da identidade negra e; 3) o resgate da ancestralidade africana e afro-brasileira¹⁰.

Para Araujo (2018), os “Conflitos do universo infantil” caracterizam livros em que as personagens vivendo experiências infantis comuns a tantas crianças como: descobertas, medo de crescer (ou não), saudade de alguém, criação de hipótese para explicar o mundo, ciúmes, birras, dentre outros. A “Valorização da estética negra”, nos livros infantis, está relacionada com a exaltação das características das personagens negras. Nesse sentido, tanto imagem quanto texto valorizam a textura dos cabelos, a cor da pele, o sorriso, entre outras características estéticas. No terceiro aspecto, “Resgate da herança e da ancestralidade africana”, podem ser classificados livros com histórias míticas que falam sobre a criação do mundo, abordam a resolução de conflitos ou trazem a capacidade de resistência de povos africanos, em contextos locais ou da diáspora.

O primeiro aspecto pode ser localizado na própria experiência da personagem infantil estar fazendo um passeio com seu pai a um

¹⁰ Esses aspectos foram baseados nas três tendências propostas por Araujo (2018), que propõe uma classificação para as obras que destacam o cotidiano e a experiência das personagens negras infantis.

pomar e se deparar com as pequenas frutas de uma amoreira. Se trata de uma experiência de infância em que as crianças olham para as cores, sentem os sabores e tomam suas conclusões.

A valorização da estética negra, na obra *Amoras* (2018), aparece na ilustração positiva das personagens e nos trechos em que o termo “pretinhas” ou “pretinha” são associados à doçura das frutas e à beleza da menina. A cor da pele é uma característica exaltada durante o passeio quando o pai diz: “[...] as pretinhas são o melhor que há” (Emicida, 2018, [s.p.]) e a menina chega à conclusão, “Papai, que bom, porque sou pretinha também!” (Emicida, 2018, [s.p.]). No momento em que o pai narrador qualifica a conclusão da filha sobre si como incrível, forte, gentil e compara com duas figuras negras estadunidenses como o líder Martin Luther e o pugilista Muhammad Ali, há um resgate da ancestralidade africana, nesse caso da ancestralidade afro-diaspórica.

As potencialidades em utilizar a literatura infantil na formação inicial de professores se confirmaram com a experiência literária na disciplina de Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais da UFSCar. No terceiro bloco dessa disciplina, “Produção de conhecimento e relações étnico-raciais, na Diáspora e nas comunidades indígenas”, uma das aulas é dedicada à literatura infantojuvenil e visa apresentar um olhar crítico para as obras voltadas para crianças e jovens, além de livros e propostas didáticas. Essa aula se inicia com a seguinte pergunta: “Quais livros infantis com personagens negras protagonistas vocês já tiveram contato?” No diálogo inicial, a maioria afirma desconhecer obras com essas características e outras pessoas apontam obras como *Menina bonita do laço de fita* (1986) de Ana Maria Machado e *O menino marrom* (2013), de Ziraldo. A partir dessas respostas, alguns dados de pesquisas são mobilizados para compreender essa ausência de contato com livros infantis com personagens negras protagonistas ao longo da história da literatura infantil brasileira e o racismo sutil nas obras de Machado (1986) e Ziraldo (1986). Em uma perspectiva propositiva, uma nova produção de livros que

favorecem a representação positiva da diversidade brasileira é apresentada às/aos estudantes. Nesse momento, a leitura de *Amoras* (2018) é feita e seguida da apresentação de um vídeo em que o autor contextualiza a obra.

No final do encontro, as/os estudantes apontam para características do texto e da ilustração do livro *Amoras*, que se relacionam diretamente com os três aspectos já citados e reconhecem a leitura de livros infantis com personagens negras e indígenas como estratégia importante para se aproximar do universo infantil e da EREER. As/os estudantes compartilham experiências familiares, escolares e pessoais relacionados à esses assuntos.

Essa experiência com futuras e futuros professores reafirma o potencial pedagógico do livro infantil para aproximar adultos e adultas da infância, além de trazer uma representação positiva das personagens negras e da cultura africana e afro-brasileira para a formação inicial na direção da valorização da diversidade racial e cultural na escola.

Reafirma ainda que a introdução de novos materiais, com perspectivas afirmativas e de resgate da história e ancestralidade precisam vir acompanhados de processos formativos que considerem a centralidade da temática étnico-racial na formação inicial e continuada de professores.

O presente capítulo contextualizou a emergência da articulação entre formação de professores, diversidade étnico-racial e primeira infância no Brasil. Em seguida, para ilustrar essa articulação, o capítulo trouxe o exemplo da literatura infantil como material/base de trabalho sobre diversidade étnico-racial na Educação Infantil brasileira ao apresentar o diálogo entre os resultados de processos formativos em cursos iniciais e continuados a partir de uma obra de literatura infantil. Ao final, foi possível verificar a centralidade destes processos formativos na chegada de novos materiais que aproximam professoras/res de experiências com a Educação Infantil e representações de pessoas e culturas diversas nos contextos educativos da primeira infância.

Referências

ALGARVE, V. A. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

AMORIM, D. **Xixi na cama**. São Paulo: Comunicação, 1979.

ANFOPE/FORUMDIR. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. **Manifesto em defesa da formação de professores**. 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>. Acesso em: 28 mar. 2023.

ANDRADE, P. S. **Pertencimento étnico-racial e ensino de História**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ANDRADE, R. R. M. de. Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 1990 e 2000. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais**. Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo: ANPED, 2007.

ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S; CARVALHO, J. M; BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 301-309, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/?lang=pt&format=html> Acesso em: 01 abr. 2023.

ANJOS, A. P. S. P. **Relações étnico-raciais: das políticas de ações afirmativas às contribuições da interculturalidade para formação docente**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

ARAUJO, D. O. Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. *In*: MORO, C.; SOUZA, G. (org.). **Educação infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba : NEPIE/UFPR, 2018, p. 219-241.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1994.htm. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Resolução nº. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 28, p. 115-119, 10 de fev. de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 28 mar. 2023

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

CASTELAR, M.; LEMOS, F. C. S.; KHOURI, J. G. R.; ANDRADE, T. Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 595-602, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/43YQZtr3Wrpmx8VrgjyJbNP/abstract/?lang=pt> Acesso em: 01 mai. 2023.

DA SILVA, P. V. B. **As pessoas negras nos livros didáticos e infantis.** Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/as-pessoas-negras-nos-livros-didaticos-e-infantis/>. Acesso em 14 mar. 2023.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v.17 n.51 p. 661-749, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 01 mai. 2023.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens.** São Paulo: Cortez, 2017. [Centro de Ciências da Educação].

EMICIDA. **Amoras.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1a a 4a série.** 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GOUVÊA, M. C. S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 79-91, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em 01 mai. 2023.

INSTITUTO ALANA. **Dossiê Infâncias e covid-19: os impactos da gestão da pandemia sobre crianças e adolescentes.** Instituto Alana, 2022. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/>

2022/03/DOSSIE-INFANCIAS-E-COVID-19.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

JOVINO, I. S. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (org). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LIMA, M. M. Afroletramento docente: reflexões sobre a formação de professores na Amazônia. **Educação**. Santa Maria. v. 47. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 28 mar. 2023.

LOBATO, M. **Histórias da Tia Anastácia**. 32. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

MARQUES, C. M.; DORNELLES, L. V. O mito da ausência de preconceito racial na educação infantil no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 91-107, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/3746013007/37460130007.pdf> . Acesso em 01 mai. 2023.

MATTOS, G. F. O Preconceito nos livros infantis. In: NASCIMENTO, A. do. (org.) **Teatro Experimental do Negro: testemunhos**. Rio de Janeiro: GRD, 1966, p.136-139.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, v. 26, p. 209-226, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vg5K7QqcXTm9ZRfsw9WVgvj/abstract/?lang=pt> . Acesso em 01 mai. 2023.

RODRIGUES, T. C.; SILVA, A. F. Didáticas das relações étnico raciais: contribuições propositivas para a formação inicial de professores. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021 | e26442 | E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v46.26442>. Acesso em: 28 mar. 2021.

- ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7-40, julho/1999.
- SILVA, D. V. C. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- SILVA, S. A.; MEIRA, F. P. F. A educação das relações étnico-raciais na formação inicial: um diálogo necessário no combate ao racismo. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.9, n.1, p.6-27, jan./jul. 2019. Disponível em:<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/456> . Acesso em: 28 mar. 2023.
- SILVA, A. F. **Personagens negras infantis**: retalhos de histórias. Dissertação. 137 f., 2022. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2022.
- SOUZA, E. F. Repercussão do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. *In*: CAVALLERO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZIRALDO, A. P. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

PARTICIPAÇÃO E CULTURA DA INFÂNCIA NA FAVELA DO MORRO SÃO JOÃO

Lisandra Ogg Gomes¹

Jéssica Carvalho Miranda de Azevedo²

Introdução

Quando Florestan Fernandes (2004) publicou seu agora famoso texto sobre as "trocinhas do Bom Retiro", bairro da cidade de São Paulo, Roger Bastide (2004) foi quem escreveu o prefácio. Essa apresentação e o texto são instigantes, pois nos fazem refletir sobre a relação que existe entre adultos e crianças e as culturas infantis. Bastide diz parecer haver um mar tenebroso que impede a comunicação entre adultos e crianças. E ele pergunta: o que somos nós, os adultos, para as crianças? O que vemos quando as observamos? Olhamos para elas ou para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida?

Nós, pesquisadoras da infância, influenciadas pelo atual contexto sócio-histórico do século XXI, acrescentaríamos mais algumas perguntas: O que são as crianças para nós? O que vemos ou queremos ver quando nos encontramos com grupos de crianças? O que a(s) infância(s) nos conta(m)? O que conseguimos ler e captar daquilo que as crianças nos falam e nos mostram? Como

¹ Graduada em Ciência Econômicas (UFPR). Doutora em Educação (USP). Procientista UERJ/FAPERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Território dos Estudos da Infância (TEI). Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² Graduada em pedagogia, mestre em educação e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. Professora da rede privada do Rio de Janeiro.

a infância se faz presente e participa na vida cotidiana, sobretudo na vida cotidiana de uma favela³ inserida em uma grande cidade?

Decerto que não temos respostas para todas essas perguntas, mas ao fazê-las, outras percepções e compreensões se instauram no lugar do que antes era um olhar para nós mesmos, os adultos, para nossas ideias e práticas. Um olhar que não buscava a criança e a infância atuais, mas talvez uma compreensão do adulto através da criança. Nesse vaguear entre olhares e ideias, nosso propósito com este texto é tratar da participação de crianças em seus espaços e tempos sociais, em uma perspectiva direcionada para as crianças da favela São João, localizada na zona Norte da cidade do Rio de Janeiro – conforme mapa abaixo.

Figura 1 - Mapa das ruas do entorno do SJ.



Fonte: Google Maps. (02 jun. 2022).

Tratar da participação e da ação das crianças nos seus contextos é um tema importante, porque, apesar delas compartilharem a vida com os adultos, jovens e velhos, elas têm um modo particular de compreender e atuar no cotidiano. Por viverem a geração da *in-fância*, no sentido dado por Agamben (2005), há a renúncia do previsível, a possibilidade da

³ Neste capítulo usamos o termo “favela”, assim reconhecido pelos sujeitos pesquisados. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020, p. 5) classifica “como ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia (públicos ou privados) para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas que apresentam restrições à ocupação [...] caracterizado pela falta de títulos da propriedade”.

descontinuidade para transformar o cotidiano e a produção da cultura, que com outros interlocutores acrescentam significação ao mundo (Gomes, 2007).

Como é possível perceber, nossa apreciação de infância e crianças parte da ideia delas permitirem um exercício inaugural, ao nos apresentar algo outro, no sentido de partir de um ponto de vista diverso e diferente do consenso já instaurado. De fato a infância é uma geração já estabelecida, uma categoria geracional que é parte da estrutura da sociedade, a partir da qual é constituída de crianças que vivem suas infâncias de diferentes formas. A infância, enquanto geração, também está fundamentada em parâmetros, instituições e relações sociais entre gerações. Ou seja, é constituída pelas ações das crianças e ideias dos adultos sobre elas e a geração, no sentido dado por Bastide, daquilo que foi das nossas infâncias.

Com estes pressupostos, entendemos que a infância é o resultado de causas externas; exerce uma função e tem uma força imperativa e coercitiva, a qual impõe às crianças e também aos adultos – de determinado contexto histórico – práticas e ideias constituídas a respeito de como essa geração deve ser e atuar. Não podemos nos esquecer que a infância ainda é pensada como produção humana para o futuro, no sentido do que se deseja que ela se torne (Rosemberg, 2012). Mas há também nessa força imperativa e coercitiva indiferenças e esquecimentos para uma geração que, nos termos da lei, é prioridade absoluta e é o agora.

O lugar de prioridade absoluta legalmente dado às crianças se desvanece quando são tomadas outras infâncias, não aquela idealizada e que se quer representada, mas as indígenas, do campo, as ribeirinhas, dos rios e das favelas, para citar algumas. Essas infâncias nem sempre são prioridade absoluta. E o "direito das crianças não é para todas" (Abramowicz, 2020, p. 7). Kevin Lucas dos Santos Silva, Ryan Luiz Sena da Costa Alcenio, Alice Rocha, Esther Vitória de Melo Pires, Rafaelly Vieira, Juan David de Souza Faria, não foram prioridade absoluta, foram crianças, entre muitas outras, mortas pelo Estado ou pela falta dele. Em menos de uma

década, no Rio de Janeiro, 87 crianças foram vítimas da violência armada. Uma contagem amarga e números vergonhosos. Nessa tragédia urbana, 21 delas não resistiram e morreram, e 3 bebês foram baleados ainda no ventre de suas mães⁴ (Instituto Fogo Cruzado, 2023). Como é possível tamanha discrepância entre o prescrito e o praticado? Quem é a prioridade absoluta?

Eram crianças que viviam nas periferias, favelas ou na região metropolitana do Rio de Janeiro, espaços marcados por privações e descasos. Mas, se há essa força coercitiva e negligente, há também uma força imperativa e ativa acionada por quem trata das questões sócio-políticas e, sobretudo, por quem ali mora e que pouco pode contar com o Estado.

É nesse interstício entre estar lá, com alguma garantia *en passant* de direitos, e estar aqui e viver as mazelas e benesses da favela, que se busca tentar compreender as circunstâncias de vida das crianças da favela do Morro São João, situada na zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Entre tantas infâncias, as crianças dessa favela nos provocam porque uma das autoras viveu ali sua infância e reconhece o lugar como potência. Além disso, nos interessa debater sobre as condições sociais dessa infância na contemporaneidade, as crianças e os processos culturais que as conduzem a práticas definidas para o futuro e também as estruturas econômicas que provocam as desigualdades sociais.

A tríade crianças, favela e participação revela a riqueza de linguagens, ações e saberes na conjunção desses universos, os quais nos chamam atenção quando comparados à privação de direitos vividos por esses sujeitos. Ao tratar das crianças do Morro São João (SJ), destacamos como são suas ações e interações criativas e transgressoras e os limites impostos a elas tanto pelo mundo adulto quanto pela estrutura social. Para tanto, inicialmente, nossa análise se ocupará da infância como categoria estrutural, considerando as infâncias e relações sociais entre gerações. Entendemos que esse debate requer a análise do conceito de socialização, o qual

⁴ Dados do Instituto Fogo Cruzado (2023), de julho de 2016 até novembro de 2022.

pretendemos fazer em correlação à infância e favela. Por fim, iremos abranger a cultura de pares das crianças do SJ, uma análise pautada na pesquisa de Azevedo (2022).

A infância e as crianças: perspectivas pelo campo dos estudos da infância

Para os pesquisadores do campo dos estudos da infância pode parecer que já está esclarecido o debate sobre geração e crianças, no sentido de compreender que ambas são partes imprescindíveis da estrutura social. No entanto, o senso comum ainda nos dá indicativos de como a infância é considerada uma geração que virá a ser e um momento venturoso na vida das crianças, as quais precisam ser educadas para o futuro ou, como bem apontou Rosemberg (2012), a infância como produção humana.

Todavia, não é essa a realidade divulgada nas pesquisas que se sustentam no campo “Estudos da infância”, as quais têm lançado mão de teorias e métodos para investigar a diversidade da infância e dos modos de vida das crianças, assim como suas formas de compreensão a respeito do mundo. De um modo geral, as investigações partem do pressuposto de que a categoria e os sujeitos são atravessados pelas diferentes clivagens estruturais, tais como classe social, gênero, identidades étnico-raciais e também pela ordem geracional, marcada por relações de poder, em que coexistem crianças e adultos (Gouvêa, 2022).

A problemática da geração diz respeito à (re)produção da vida sociocultural e biológica vinculada às suas formas de transmissão e experiências. Uma transmissão difusa e também sistemática, com o reconhecimento legitimado a algumas instâncias, como família e escola, por exemplo, e outras sem essa legitimação, mas tidas como importantes para a constituição geracional, como, por exemplo, o grupo de pares.

As análises promovidas por Qvortrup (2010) e Alanen (2004), nos auxiliam a compreender a geração como categoria estrutural e estrutura relacional. A primeira delas, da categoria estrutural, parte

da premissa de que a infância é uma geração permanente na sociedade, mas que se modifica e sofre alterações no decurso sociocultural. Nesse sentido, a geração é compreendida como categoria estável, mas, em razão do desenvolvimento sociocultural, político, econômico, tecnológico e biológico, por exemplo, sofre influência, exerce ação e se modifica, tanto pelo movimento de entrada e saída de crianças como pela ação da própria sociedade, a qual também é igualmente afetada pelo conjunto de parâmetros sociais. Pensar a infância dessa forma é considerar a variabilidade que constitui a geração e também a invariabilidade que garante sua posição na estrutura dessa sociedade.

Essa estrutura, igualmente inconstante e estável, é acometida pelas relações de poder entre gerações. Uma relação desigual, porque os meios, os recursos, as influências e o poder são distribuídos de maneira diversa e desequilibrada entre crianças, jovens, adultos e idosos, uma vez que a cada geração não são dadas as mesmas condições, habilidades, direitos e prerrogativas para enfrentar os desafios externos (Qvortrup, 2011). Esses aspectos são importantes pois uma categoria é constituída a partir da contraposição com as demais categorias, da sua função e posição na estrutura, e das práticas e ideias destinadas a ela.

As relações de poder influenciam no modo como a geração e seus indivíduos atuam. É uma ideia que também está em relação e contraposição à posição e função das gerações. Leena Alanen (2004) pondera que a problemática das gerações deve ser pensada em termos relacionais. Através dos estudos da infância e em razão da sua interdisciplinaridade, é possível decodificar as práticas de produção das e para as crianças. Nesse sentido, não há como pesquisar a infância sem considerar as demais gerações, assim como é preciso ponderar que no conjunto da sociedade crianças e adultos são interdependentes e estabelecem variadas conexões, contestações, transgressões, interações e relações. Há entre as gerações e os indivíduos uma dependência recíproca e as mudanças ocorridas em uma delas necessariamente transformam as demais.

As relações e interações entre gerações estão circunscritas por significados, signos linguísticos, códigos e preceitos morais, e costumes culturais transmitidos tanto de forma sistemática, intencional e conscientes quanto através de ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes, adquiridas de maneira homeopática na infância, na família, na escola, na religião e em grupos de amigos, por exemplo (Setton, 2011).

É, portanto, um contínuo processo de socialização e ao participar dos diferentes grupos sociais as crianças acessam seus códigos, os colocam em prática e os ajustam ou transgridem suas regras conforme as circunstâncias, os contextos e suas compreensões. Os processos socializadores não ocorrem de um modo unidirecional – de cima para baixo –, mas por esquemas diversos. Portanto, concordamos com Abrantes que a socialização é um

processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais (Abrantes, 2011, p. 121).

A partir dessa compreensão, que inclui todos os indivíduos, podemos considerar a socialização como uma ação, um socializar-se, uma vez que é o indivíduo que dá sentidos e põe em prática suas compreensões. Todavia, ele faz isso a partir dos coletivos dos quais participa e das determinações do seu tempo e espaço social (Setton, 2011). Considerar o processo de socialização dessa forma garante reconhecimento às crianças, como pessoas que têm direitos e são atuantes, e à infância, enquanto categoria estrutural e relacional imprescindível à sociedade.

É com esse olhar para a infância e as crianças que as pesquisas têm tentado compreender seus mundos, com os quais elas se envolvem ou nos quais elas foram envolvidas. Isso significa buscar entender os diferentes modos como as crianças vivem e o que elas podem nos dizer sobre suas infâncias, entre elas a infância da favela.

Não é a nossa intenção romantizar a infância da favela, pois sabemos que é afetada pela luta de classe. Também não pretendemos penalizá-la em razão da problemática que envolve seus contextos ou por não se aproximar de um modelo usufruído por uma ínfima parcela da infância brasileira, aquela burguesa. Queremos sim desmistificar a favela apenas como um espaço de violência, tráfico de drogas e marginalidades, entendimentos que estigmatizam suas crianças a essa realidade.

A infância, da criança da favela, já foi estudada apenas por suas “carências” ou “deficiências” culturais, o que a desqualificava (Gouvêa, 1993; Patto, 1983). Mas não podemos desconsiderar que o significativo “ser favelado”, apresenta-se como elemento central no processo de socialização dessas crianças, com o espaço com o qual dialogam na constituição de sua identidade e que as distancia das moradoras da cidade (Gouvêa, 1993). Ser morador de uma favela inserida em uma cidade é ter ciência da inacessibilidade a uma infraestrutura básica e da exclusão aos direitos que a plena cidadania deveria lhes assegurar.

Carvalho (2021), nos dá alguns caminhos para iniciarmos esse debate sobre infância e favela. O primeiro deles é que a favela não pode ser considerada como universal, pois cada uma tem uma história própria e sentidos construídos por seus moradores, vinculados ao contexto político, cultural, social e econômico. Uma segunda característica é um significativo grau de mobilidade autônoma das crianças, mas o qual não significa ausência ou falta de proteção familiar ou dos adultos. É neste cenário tanto público como privado que as crianças participam e exercem, de diferentes modos, suas agências na cooperação com seus pares e também na relação com os demais indivíduos que ali vivem. É, portanto, uma agência que podemos classificá-la como deliberada e não intencional, planejada e reorganizada a partir das situações, e igualmente casual, adquiridas na relação estabelecida com os diversos atores e lugares pelos quais elas circulam. É uma participação aprendida na ordem cotidiana, mas que ao mesmo tempo que inclui as crianças como moradoras, como sendo alguém

dali, com possibilidades de ir e vir nesse lugar, também as coibi, sobretudo, as meninas, em razão da violência e das crises que as afetam, e com muito mais força do que outras classes sociais.

A cultura das crianças na favela do São João

*Meu nome é favela
É do povo do gueto a minha raiz, becos e vielas
Eu encanto e canto uma história feliz
De humildade verdadeira
Gente simples de primeira.
(Arlindo Cruz, "Meu nome é favela").*

A riqueza cultural da favela está registrada em diferentes formas e manifestações, como, por exemplo, na letra da música que abre este tópico. A preciosidade da letra nos convida para sua versão sonora, que revela ritmos e que mais uma vez nos chama, talvez em sincronia ou não, para o movimento corporal. Este é um dos elementos que constituem o universo sociocultural da favela, o qual tem uma estética significada pelos seus moradores e difundida nas casas e ruas, nas festas e comemorações, nas linguagens falada e cantada, e na ludicidade que perpassa crianças, jovens, idosos e adultos.

Os estudos da infância têm se voltado à favela, com pesquisas que buscam conhecer a cultura infantil. São investigações que se centram na compreensão e nas experiências infantis na e com a favela. Nesse sentido, as crianças são tidas como informantes fundamentais a respeito da sua cultura, isto é, elas têm saberes práticos deste espaço e informações sobre ele, portanto elas têm muito a nos contar e explicar.

Há uma cultura na favela que é (re)produzida e difundida pelas crianças e seus demais moradores, aprendida de forma interativa, lúdica e compartilhada entre pares. Gouvêa (1993) afirma que essa produção cultural é estruturante no cotidiano das crianças, pois é carregada de sentidos que as auxiliam a expressar sentimentos e pensamentos, agir nesse espaço social e relacionar-se com pessoas e

coisas. A cultura é aqui entendida como a busca dos significados que os sujeitos produzem para organizar seu comportamento e produção social (Geertz, 1999, p. 4). O autor pondera que:

O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

Ampliando o debate para a cultura infantil, Sarmento e Cerisara ainda destacam a capacidade de as crianças produzirem processos de significação e modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos, mas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos:

As culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica às crianças sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto (Sarmento; Cerisara, 2003, p. 21).

Ainda segundo Sarmento:

As culturas infantis são constituídas pelos processos simbólicos através dos quais as crianças entretecem os fios de sentido com que interpretam o mundo e estabelecem as bases das suas interações com outras crianças e com os adultos. Apesar de profundamente embrenhadas nas culturas sociais e construídas na socialização com adultos de referência (sobretudo pais e professores) e na socialização de pares, as culturas infantis apresentam especificidades e características exclusivas nas suas formas (linguagem, jogos, práticas culturais, rituais, etc.), nos processos de significação, nos protocolos de comunicação e na articulação interna dos seus elementos. Essas especificidades desenham-se no quadro de uma profunda diversidade cultural e exprime-se no interior das 'formas', 'círculos' ou 'esferas' de interação infantil (a família, a escola, a comunidade, a nacionalidade, a cultura global), sendo expressa nas relações das crianças entre si e com a sociedade (Sarmento, 2021, p. 181).

As relações sociais das crianças, analisadas pelo viés das culturas infantis, indicam que a cultura de pares é construída,

partilhada e negociada entre elas (Corsaro, 1997). A cultura de pares é composta de uma série de ordens sociais construídas coletivamente pelas crianças as quais alicerçam atitudes e significados relativos à organização, entrada e participação delas nas brincadeiras e nas atividades locais.

Deve-se agregar a essa análise a dimensão lúdica da cultura, que é composta por um certo número de esquemas que, quando reconhecidos pela criança, permitem-lhe iniciar e participar da brincadeira (Brougère, 1998). São esquemas que dizem respeito a formas linguísticas, verbos no imperfeito, quadrinhas, tom de voz, gestos estereotipados, certas regras de jogo, esquemas, entre outras práticas que são adquiridas e construídas pelas crianças no ato de brincar.

Em razão desse quadro teórico e com base na pesquisa intitulada, "As crianças do Morro do São João: infância e culturas de pares entre janelas, lajes, ruas e vielas⁵", foi possível compreender e analisar os significados das ações que as crianças manifestaram, as formas como ocuparam os espaços, lugares e tempos no São João, suas produções, ideias e seus valores na relação cotidiana com seus pares e os adultos. Ou seja, foi possível aproximar-se das formas de atuação e participação delas nesse cenário cultural.

Das observações e análises realizadas foram produzidas crônicas⁶ organizadas em 4 categorias: 1) brincadeira e brinquedos; 2) festas; 3) luta e sobrevivência e; 4) questões de gênero. São crônicas que permitem a compreensão das adversidades vividas pelas crianças, das alegrias no encontro de pares, da opressão e da violência que atingem todos os moradores dessa favela. A complexidade da vida delas revelou que, embora vivessem situações de vulnerabilidade e por vezes de privação de direitos, a infância não

⁵ A pesquisa foi defendida por Jéssica Carvalho Miranda de Azevedo, no ano de 2022, na linha de pesquisa Infância, Juventude e Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁶ Cf. Azevedo (2022).

se reduziu a esse aspecto. Portanto, investigar a infância do São João teve como especificidade apreender as questões que as afetam, conhecer e valorizar suas práticas, modos de participação e seus discursos e, ainda que de modo não deliberado, reivindicar e ser um canal de comunicação do que falta a elas.

Conforme apontaram Debortoli (1995), Gouvêa (1993) e Lima (1989), foi preciso olhar para as crianças e igualmente abranger o terreno em que a favela se localizava, com suas ruas próximas, que eram exploradas por elas e as quais se constituíram como território do cotidiano infantil. As ruas, as vielas e as casas são de tal forma interligadas que em muitos casos o público e o privado se confundem. A rua é na favela uma extensão da casa e um espaço livre e coletivizado, constituindo-se como grande palco das manifestações e da ludicidade infantil (Coelho, 2007).

Assim, no decorrer da pesquisa de campo, as crianças inicialmente indicaram os espaços de suas interações. As escolhas dos lugares para brincar variaram de acordo com suas características e o tipo de brincadeira que era possível ali construir. Para a brincadeira de escorregar no papelão, serviram as ruas de ladeiras. Para soltar pipas, foi preciso descobrir lugares onde ventava mais e que fossem longe de postes e árvores. Elas também administraram suas rotinas e suas diversas brincadeiras a partir do conhecimento que têm da comunidade. E fizeram da sua permanência e circulação pelas ruas, becos e vielas um tempo para cartografar os diferentes espaços de brincar e do encontro com pares.

As observações feitas pela pesquisadora desses espaços e tempos ocorreram a partir de um único ponto, de um apartamento situado próximo aos lugares usados pelas crianças: campinho, bicão, lajes, becos e vielas. Verificou-se que foram muitas as possibilidades de uso desses lugares pelas crianças. Lugares para imaginar e brincar, lugares de significados criados, combinados e partilhados com os parceiros das brincadeiras e interações, que possibilitaram às crianças aprenderem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas.

Assim, constatou-se que as crianças do São João são potentes nas suas capacidades de transformar e ressignificar um espaço ou um objeto em prol das suas brincadeiras e dos seus desejos de brincar. A partir das observações, um ponto que chamou a atenção da pesquisadora foi ver o quanto as crianças dessa favela são fortes e fiéis às suas pretensões, imaginações e invenções. A todo momento elas criavam e recriavam brincadeiras no bicão, nas lajes, nas ruas e vielas. Brincavam com aquilo que tinham, com o corpo ou objetos que transformavam em brinquedos.

Compartilhamos, neste capítulo, uma das crônicas que compõem a pesquisa de Azevedo (2022). Nesta crônica destacamos como, em sua maioria, as crianças brincaram sem um brinquedo específico ou transformaram os materiais que tinham ao seu redor em brinquedos e reorganizaram a brincadeira com seus pares.

Meninos na caixa d' água...

Era uma manhã de domingo de verão no Rio de Janeiro, despertei ao som de 'Malvadão'⁷ e vozes de crianças cantando. Levantei e curiosa fui até a janela da minha sala que dá de frente para a favela. Logo descobri de onde estava vindo aquele som. A cena chamou minha atenção e ali fiquei por um bom tempo observando e me divertindo com aquelas crianças. O som vinha da laje de uma casa vizinha à minha, uma laje espaçosa e com uma caixa d'água bem grande e cheia que devia comportar de 3 a 4 mil litros d'água. Nessa laje estavam 6 crianças; 6 meninos para ser mais precisa. Eles deviam ter por volta de 8 a 12 anos. Além deles, na laje tinha um cachorro preto, que, assim como eu, observava o desenrolar daquela cena. Havia também 3 baldes, 1 mangueira, 1 cadeira com um celular em cima, por trás do celular um pote de margarina, para equilibrá-lo na cadeira e uma caixa de som grande da JBL⁸, de onde saía a música que me acordara. Os meninos, alguns de cueca, outros de bermuda *tactel*, estavam determinados em fazer um *TikTok* daquela música do Xamã. Um deles pegava o celular e mostrava algo para eles, que eu acredito ser um vídeo, em seguida fazia os passos e os outros observavam. *Play* na música e lá vão eles, cada um no seu lugar e seguindo, ou tentando seguir, os passos ensaiados. Assim fizeram por

⁷ Música lançada por Xamã, em 2021, rapper, cantor e compositor brasileiro.

⁸ JBL é uma companhia norte-americana de eletrônicos de áudio pertencente à Harman International.

algumas vezes, até que todos conseguissem cumprir os passos e fazer vídeo. ‘– O Michael bora logo com isso, tá bom isso, já é sucesso, posta logo, quero mergulhar’. Ouço um deles falando. Michael parece ter aprovado o vídeo e todos comemoraram, inclusive o cachorro que levantou imediatamente e ficou pulando com as crianças. *TikTok*⁹ gravado e postado. Partiu caixa d’água. Os meninos, como um time, organizaram o espaço para suas próximas aventuras. Retiraram a tampa da caixa, colocaram a mangueira dentro dela, ligaram a água, pegaram os baldes, aproximaram a cadeira da caixa, guardaram o celular e mudaram a *playlist* que antes tocava só ‘Malvadão’ para outros funks, pagodes e música sertaneja. E um por um foi subindo na cadeira e entrando como sabiam na caixa d’água. Era uma piscina, a piscina deles. Eles enchiam os baldes e jogavam água um no outro ou em suas cabeças e alternavam entre empurrões e gargalhadas. E eu observando, sorria, cheia de vontade de estar ali com eles. ‘– Cabeça, pega lá teu celular pra nós tirar uma self, isso aqui tá tipo Copacabana!’”. “– Que Copacabana o que, é Arpoador!’. Pegaram o telefone, se abraçaram, bem próximos, para caber os 6, sorriso largo no rosto, dentes brancos, olhos brilhando, braços esticados, dedos com sinal polegares levantados, em sinal de ‘valeu’, caixa d’água e a favela do São João no fundo. Self tirada. E essa foi a redentora imagem que gravaria em minhas retinas no tempo em que os vi. Depois da foto, voltaram para suas brincadeiras na água e eu fui tomar meu café da manhã.

A forma como as crianças utilizaram esse lugar e tempo foi determinante para a construção de seus saberes e seu processo de apropriação da cultura no SJ, em que, no caso das brincadeiras na caixa d’água, evidenciam-se ainda as dimensões da vida social.

As brincadeiras oferecem às crianças alguns dos pontos de referência cruciais para a percepção das dimensões espaciais e temporais nas quais seu cotidiano acontece. Uma vez incorporados esses pontos de referência tornam-se conhecimento, tanto de domínio individual como de domínio coletivo, conhecimento esse que acompanhará o indivíduo ao longo de toda sua vida (Nunes, 2002, p. 69).

A pipa foi outro brinquedo recorrente no SJ. O brincar de pipa aconteceu nas ruas, vielas e lajes, tornando as crianças agentes culturais, na medida em que mantêm viva essa cultura. Simas

⁹ *TikTok* é um aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos.

(2021, p. 56) afirma que “as pipas falam da memória dos tempos em que fomos capazes de transformar objetos militares de guerra em encantarias que, acariciando o azul, dançam e voam pelas mãos do guri na rua”.

Através da pipa foi possível compreender como as crianças partilharam rituais e jogos que vão sendo transmitidos, reproduzidos e produzidos na sua cultura de pares e com os adultos, e talvez isso explique a permanência no São João, nos dias de hoje, de brinquedos como o pião e a pipa.

Como se vê a ludicidade se constitui como traço fundamental dessa cultura infantil, porque a natureza do brincar é interativa, as crianças brincam continuamente e através do brincar recriam o mundo e fantasiam o real (Sarmiento, 2003). A fantasia do real é a transposição de situações, objetos, pessoas, fatos, que nas culturas infantis exprime outra inteligibilidade e, ao mesmo tempo, a capacidade de resistência das crianças. Sarmiento (2003, p. 27) cita o fragmento “criança desordeira”, de Walter Benjamin, para refletir a respeito do pensamento fantasista da criança:

A saga da ‘criança desordenada’ é, afinal, o ritual quotidiano de todas as crianças na sua interpretação do mundo, transpondo-o, contra todos os determinismos e contra todas as pretensões de subordinação a um controle total, para uma ordem habitável. Ordem essa que também se exprime no modo peculiar de organização do tempo (Sarmiento, 2003, p. 27).

Considerar a cultura, infância e as crianças nos permite pensar a favela como um campo de práticas, sobretudo de práticas infantis de conhecimento, representação e apropriação deste espaço, elaborar um plano de investigação mais flexível, mais aberto, que ao produzir linhas de força, nos instigue a pensar de forma plural e inventiva seus contextos.

O espaço físico e territorial influencia na construção do modo de ser, dos saberes e das concepções de mundo das crianças. Conhecer e explorar os diversos territórios e signos que circulam na cidade e praticar formas e modos distintos de usufruir dela, de reconhecer-se nela, de realizar o (re)conhecimento dos espaços de

produção da vida urbana significa para as crianças impregnar-se da cultura em seu sentido mais amplo, compreendida como um bem comum, fruto do trabalho humano e da ação do tempo (Tavares, 2003).

Considerações finais

É fato que as pesquisas ampliam o debate do campo científico em que se inscrevem e também incorporam a relevância política para possíveis mudanças ou reorganizações no quadro pesquisado e do campo em que se inserem, neste caso, da infância (Marchi; Sarmiento, s.d.).

Este capítulo parte de uma perspectiva que entende a criança como sujeito social, político e de direito, e que vive a experiência da infância em uma favela do Rio de Janeiro, sendo assim, são crianças que estão na e fazem parte dessa cultura. Nesse sentido, os estudos da infância apresentam conceitos que nos auxiliam a compreender como elas são atrizes sociais, criativas e (re)produtoras da sua própria cultura a partir das interações estabelecidas com os adultos.

Corroborando com Sarmiento (2003), não foi apenas de crianças que a pesquisa tratou, mas da interpretação de mundos sociais e culturais da infância, dos aspectos políticos e pedagógicos e de concepções para mudanças nas instituições e espaços para as crianças. E ao tomar como ponto de ancoragem as culturas da infância, foi possível também compreender o mundo adulto e da favela.

A compreensão da infância, das crianças e da favela deve ser contínua e necessária para o combate das desigualdades sociais e ampliação de acesso aos direitos. Sabemos que boa parte dos direitos da infância ainda não são usufruídos pelas crianças que ali vivem, e menos ainda pelas meninas, por isso refletir e compreender sobre essa infância se torna fundamental.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. Crianças e guerra: as balas perdidas! **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 01- 14, jul. 2020.
- ABRANTES, P. Para uma teoria da socialização. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, XXI, p. 121-139, 2011.
- AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ALANEN, L. L'infanzia come concetto generazionale. *In*: HENGST, H.; ZEIHNER, H. **Per una sociologia dell'infanzia**. Milano: Franco Angeli, 2004, p. 59-75.
- AZEVEDO, J. C. M. **As Crianças do Morro do São João**: Infância e Culturas de Pares entre Janelas, Lajes, Ruas e Velas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- BASTIDE, R. Prefácio. *In*: FERNANDES, F. "As Trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-posições**. Campinas, vol. 15, nº. 43, p. 229-250, jan./abr. 2004.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.
- CARVALHO, C. A infância e o território da favela: entre proteção e participação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 1-20, jan./dez., 2021.
- COELHO, G. N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007, p. 173-203.
- CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge, 1997.
- FERNANDES, F. As "Trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-posições**. Campinas, vol. 15, nº. 43, p. 229-250, jan./abr. 2004.

DEBORTOLI, J. A. O. **Equilibrando sobre um arame de farpas:** infância e ludicidade no cotidiano do Alto Vera Cruz. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

INSTITUTO FOGO CRUZADO. **Balas perdidas:** em seis anos, Grande Rio tem 1.000 vítimas. 10/01/2023. Disponível em: <https://fogocruzado.org.br/mil-vitimas-balas-perdidas-grande-rio/>.

GOMES, L. O. A infância do homem. **Pro-posições**. Campinas, vol. 18, nº. 3, p. 253-256, set./dez. 2007.

GOUVÊA, M. C. S. A criança de favela em seu mundo de cultura. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 48-54, 1993.

GOUVÊA, M. C. S. Infância e pandemia: exercícios de escuta. *In*: SILVA, I. O.; LUZ, I. R. *et al.* **Infância e pandemia:** exercícios de escuta. Belo Horizonte: Incipit, 2022, p. 9-21.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Geociência. Coordenação de Geografia. Aglomerados Subnormais 2019: Classificação Preliminar para o enfrentamento à COVID-19. **Notas Técnicas**. Ministério da Economia. Rio de Janeiro, 2020.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MARCHI, R.; SARMENTO, M. J. **Radicalização da infância na Segunda Modernidade – para uma sociologia da infância crítica** [Mimeo] [s.d.].

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 36, nº. 02, maio/ago., 2010.

QVORTRUP, J. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 323-512, maio/ago., 2011.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto de debates sobre a infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 11-46.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2003.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2.a Modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Eds.), **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa, 2003, p. 9-34.

SETTON, M. G. J. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 37 (4), p. 711-724, dez., 2011.

SIMAS, L. A. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

TAVARES, M. T. G. **Os pequenos e a cidade: O papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

UM OLHAR PLURAL SOBRE AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E AS AMAZÔNIAS

Maria Aparecida Antero Correia¹

Introdução

Em tempos em que as discussões relacionadas à Amazônia retomam o protagonismo no Brasil e no mundo, refletir sobre a situação das crianças dos diferentes grupos sociais da região impõe a necessidade de revisitar o olhar sobre suas comunidades para perceber as relações entre a situação social e o acesso, permanência e qualidade da educação. Nesse quadro, é preciso considerar a necessidade de uma proposta de intervenção que tenha como base as dimensões reais da população e o pressuposto da interculturalidade para buscar as semelhanças e considerar as diferenças entre as diversas matizes étnico-raciais e culturais, compostas por comunidades tradicionais de ribeirinhos, indígenas, negros, caboclos e quilombolas, extrativistas, população do campo e da cidade, e, mais recentemente por grupos oriundos de fluxos migratórios, principalmente de países que fazem fronteira com os estados da região. Muitos são refugiados em consequência da guerra ou de condições econômicas, políticas e sociais devastadoras, e que têm a necessidade de viver em condições de absorção digna e de “uma educação cada vez mais multicultural” (Ivenicki, 2023, p. 3).

Além da premissa de refletir sobre a complexidade social da Amazônia e da necessária transformação das condições de

¹ Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora Adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* Rolim de Moura e do Programa de Pós-graduação em Educação.

desigualdade social em que vive a maioria de suas crianças, é importante que as propostas de políticas sociais combatam o preconceito e a discriminação, mas que também intervenham em outros âmbitos da vida social, como a habitação, saneamento, assistência social. No campo da educação, o binômio de políticas públicas intersetoriais e práticas pedagógicas multiculturais e transformadoras, fundamentadas em currículos interculturais e transdisciplinares, pode elevar a condição de vida e alterar a realidade educacional local.

É a esperança que alenta os novos tempos em que vive o Brasil, que no início de 2023, criou o Ministério dos Povos Indígenas e deu posse à Ministra Sonia Guajajara, que em seu discurso apresentou as lutas dos povos originários e as reivindicações para a área. Dois destaques do discurso servem para iniciar e embasar esse texto. O primeiro é o alerta da ministra sobre uma certa leitura distorcida da realidade sobre os povos indígenas, que ou os romantizam ou demonizam. E, em segundo lugar, a necessária referência sobre a situação de existência dos povos indígenas que vivem de muitas e diferentes formas (Uol, 2023).

Início a partir dessas constatações sobre os indígenas – mas não apenas deles - para emprestar de Guajajara a ideia de que as crianças da Amazônia também vivem de muitas e diferentes formas, a partir da conformação de suas ancestralidades, de seu território e de suas comunidades. É neste quadro, que este capítulo tem o propósito de apresentar as crianças e as infâncias amazônicas e sua pluralidade de vivências, considerando sua cultura, sua classe, suas existências e suas diferenças, as concebendo como atores sociais de pleno direito com múltiplas interações simbólicas que estabelecem entre si e com os adultos (Sarmiento, 2005).

Portanto, também se considera que as infâncias são múltiplas, não sendo possível considerar “de modo monolítico as representações sociais relativas à etapa da vida infantil. São infâncias designadas de valor, crenças e significados em tempo e espaços históricos determinados” (Souza, 2006, p. 392). Assim, a ideia de infância deve ser “ressignificada no plural, para sair de

certa padronização sobre a necessidade de uma infância única em que podem ser realizadas análises descontextualizadas que tentam enquadrar as infâncias em um único modo de existir” (Correia, 2021, p.116).

Nas relações sociais, também é necessário considerar que para as protagonistas da infância, as crianças, por sua condição etária, são delegadas condicionantes sociais, decorrentes de conflitos geracionais (infância, adultez e velhice), que delimitam os meios recursos, influência e poder distribuídos entre as categorias geracionais (Qvortrup, 2010b). Nesta relação, elas acabam sendo preteridas pelo poder, pois

[...] a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que têm os adultos e as crianças, e isto independentemente da pertença a distintas classes sociais (Sarmiento, 2005, p. 19).

A infância é, portanto, “simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo” (Sarmiento, 2005, p. 25), em suas múltiplas dimensões, bem como, em seus mais variados contextos, dentro das estabelecidas relações de poder e de vida. Nesse contexto, é necessário verificar se as políticas públicas são estruturadas para promover ou inibir uma plena e ativa cidadania da infância (Sarmiento, 2005).

Traçando um primeiro paralelo sobre a existência das crianças nas infâncias com a condição da região em estudo neste texto, também é necessário dialogar sobre a Amazônia no plural, pois ela é uma região complexa e diversificada, com “diferentes contextos socioculturais específicos por populações que forjaram seu patrimônio de conhecimentos na convivência com os mais diferentes ecossistemas (Gonçalves, 2008, p. 09).

A tentativa de padronizar a Amazônia em um único território que ocupa 54% de terras brasileiras, como um único povo, às vezes

idealizado por quem vem de fora, acaba não abarcando a diversidade, bem como as necessidades de seus povos. Conforme retratado por Gonçalves (2008, p. 09).

Há várias amazônias na Amazônia, muitas delas contraditórias entre si. Há que se optar por aquelas que tornem possível uma vida melhor, não só para seus habitantes, mas também para o planeta. Poucas são as regiões do mundo que têm esse trunfo. E esse caminho passa necessariamente por incorporar suas populações aos direitos básicos de cidadania, oferecendo-lhes condições de fazer melhor o que já sabem, além de buscar novos caminhos a partir da experiência acumulada. A Amazônia exige uma visão complexa do meio ambiente que não dissocie ecologia de justiça social, da cidadania.

Portanto, no território Amazônico, se encontram múltiplas comunidades indígenas, caboclas, ribeirinhas, extrativistas, negras remanescentes de quilombos, de mulheres quebradeiras de coco de babaçu, de migrantes.

Vejamos o exemplo daquele que, segundo Gonçalves (2008), é o mais característico personagem amazônico: o caboclo ribeirinho. No próximo excerto, a descrição de (Coelho, 2020, p. 55-56), apresenta como é a sua vida, suas práticas sociais e espaciais. Uma vida que se faz

[...] em um permanente devir na relação com a floresta e com as águas, com instrumentos que produzem sua existência como a malhadeira, a tarrafa, o anzol, o arpão, a zagaia, o arco, a flecha, a canoa e o remos [...] o cotidiano da vida ribeirinha em que o morador em sua casa de madeira no modelo palafita, rodeado pelas águas, floresta, pescadores em suas canoas, vivem em constante diálogo. Onde o rio é o principal elemento no ir e vir da comunidade.

E, é nessa diversidade que estão inseridas as crianças da região que vivem suas infâncias de diversas maneiras. Suas atuais identidades coletivas advêm de condições sociais e étnicas (indígenas, negras), da relação com a natureza (seringueiro, castanheiro, pescador, mulher quebradeira de coco), das condições

derivadas de ações como assentados, atingidos por barragens (Gonçalves, 2008).

Outro paralelo possível entre crianças e Amazônias, é a ideia romântica de suas construções histórico-sociais de devir para o futuro, em detrimento daquilo que se vive no presente. Enquanto as Amazônias são vistas como promessa futura de grandes reservas de recursos naturais, como um verdadeiro Eldorado, as crianças também passam pelo estigma do que não são, mas daquilo que virão a ser quando adultas. A esperança de um possível futuro melhor lhes é depositada. Mas, ao contrário dessa restrita perspectiva futurista, é fundamental pensar as Amazônias, assim como as crianças, em seu presente dentro da especificidade de cada infância e de cada território Amazônico.

A "invenção da Amazônia" relatada por Gondim (2007), como um mistério imaginado pelos europeus que criou a ideia de natureza deslumbrante, de um mundo novo, de um paraíso na terra, ou ainda de promessa de grandes fortunas para os exploradores de antigamente ou para os exploradores atuais - como o garimpo em terras indígenas - ainda persiste aliada à ideia de que seus nativos preferem o ócio à "civilização" ou ao trabalho, e que talvez precisem que alguém de fora que pense e fale por eles, assim como os adultos teriam a obrigação de falar pelas crianças.

Parece ser esse o desafio das infâncias e das Amazônias: conquistar a autonomia para falar e se expressar, serem considerados/as como sujeitos de direitos e sujeitos de políticas, diante de uma complexidade social que também está presente na necessidade de transformação das condições de desigualdade social em que vive a maioria das crianças que as habitam. Para além de propostas de política social de combate ao preconceito e à discriminação, ou ainda "ecologicamente corretas", as políticas para as Amazônias precisam atuar para melhorar as condições de vida para e com todos os grupos, pois as crianças vivenciam sua subalternidade e exclusão a partir de suas diferentes identidades.

Tal pretensão não se pode realizar sem buscar as referências da forma como foi explorada e colonizada a região dentro do

sistema capitalista, a partir de uma discussão interseccional, que no campo do movimento político pode ser considerada como uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas como um instrumento de luta política (Hirata, 2014). Neste quadro, se insere a necessidade de discutir as opressões de raça, classe, gênero, etnia, territorialidade e idade, dentro de um sistema de dominação interligado, que reproduz desigualdades e exclusão social, que serão problematizadas neste texto.

Assim, a partir dos referenciais teóricos da Interculturalidade, do Multiculturalismo, da Sociologia da Infância e da Ciência Política, a proposta deste capítulo é de apresentar quais são as condições sociais em que vivem as crianças das várias comunidades amazônicas e a necessidade de uma proposta educacional que em primeiro lugar acolha todas as crianças em seus diferentes espaços educacionais, tendo como base um currículo contextualizado, amparado por um rol de políticas públicas que atendam as necessidades das crianças da região em sua integralidade.

Desigualdades sociais nas Amazônias

Não é de desconhecimento de milhões de brasileiros que somos um país desigual e que ainda convivemos com situações de falta de garantia de condições básicas de sobrevivência e altíssimos níveis de vulnerabilidade social. Nesse contexto, as infâncias muitas vezes

[...] são marcadas por desigualdades associadas à raça/cor, gênero, local de moradia, região de origem, religião e outros fatores e contextos em que as crianças nascem e vivem. Essas diferenças se refletem nas condições de vida, relacionadas ao saneamento básico, tipo de moradia, exposição à poluição, assim como nas oportunidades de acesso e utilização de serviços de saúde, educação, assistência social, entre outras (FMCSV, 2022, p. 13).

Mesmo antes da Pandemia do Covid-19, a situação de desigualdade entre as regiões brasileiras era grande. Em 2021, as

taxas de inatividade (pessoas com 14 anos ou mais que não trabalham nem procuram emprego, incluindo estudantes, indivíduos que realizam somente tarefas domésticas em suas casas e aposentados, mas também aqueles que gostariam de trabalhar, mas que não procuraram ocupação porque não têm esperança de encontrá-la), eram maiores nas regiões Norte e Nordeste (37,4%) e menores na região Sul (30,2%). Em relação à situação de pobreza extrema - falta de renda suficiente para suprir suas necessidades diárias de calorias - o percentual, depois de diminuir acentuadamente entre 2001 e 2014 de 13,5% para 4,4%, voltou a aumentar em 2021, para 9,5%. Isso significa que, em 2021, em torno de 11% das crianças de 0 a 6 anos (2,3 milhões) viviam em domicílios de pobreza extrema (FMCSV, 2022).

Nos indicadores sociais, os locais das Amazônias, se destacam pela debilidade em conseguir atender a população em diversos aspectos da vida social, como a educação, saúde e saneamento. Entre 2017 e 2019, as regiões do Norte e Nordeste apresentaram as maiores médias para a mortalidade infantil, com 17 e 15 mortes para cada mil nascidos vivos, respectivamente. As menores médias foram observadas nas regiões Sudeste e Sul, com 11,7 e 10,1, respectivamente; e na região Centro-Oeste a taxa foi de 13,0 (FMCSV, 2022).

Esses são dados de mortalidade infantil que se relacionam com outra realidade social dramática: o nível de acesso ao saneamento básico. Os dados oferecem um quadro com grande disparidade no acesso à água tratada e à rede de esgoto. Na região Norte, que abriga grande parte da região Amazônica, somente 60% da população é abastecida com água tratada, enquanto na região Sudeste o percentual é de 91,5%; no Nordeste 74,7%; no Sul 91,4% e no Centro-Oeste 89,9%. A situação também é crítica em relação à rede de esgoto. Enquanto na região Norte apenas 14% têm acesso à rede de esgoto, na região Sudeste o percentual é de 81,7% (Instituto Trata Brasil, 2023).

Neste contexto, é preciso discutir as decisões que afetam as crianças em suas múltiplas dimensões no campo das políticas

públicas. De acordo com Qvortrup (2010), a macroeconomia, a macropolítica e os parâmetros macrossociais influenciam a visão sobre a categoria geracional infância e as políticas para lhe são destinadas, as transformações e novas configurações sociais. Sobre a definição de políticas o autor afirma que “as decisões tomadas nos ministérios das finanças, da habitação, dos transportes, do planejamento urbano e em outros ministérios mais amplos têm um impacto muito maior na infância do que as de um órgão exclusivo para as crianças” (Qvortrup, 785, 2010b).

Mas, também sobre os efeitos das políticas públicas – ou de sua ausência – direcionadas para as crianças, é preciso dar o devido destaque à discussão sobre idade e retirá-la de “um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais” (Rosemberg, 2012, p. 12). Um exemplo é o caso das crianças bem pequenas, em que se registra um quadro grande de exclusão das creches. No período de 1996 a 2017, o Brasil passou de 7,4% na taxa de atendimento na educação de 0 a 3 anos para 34%. No caso da pré-escola, a taxa dobrou, passando de 43% para 93% no mesmo período (Pinto; Corrêa, 2020). A desigualdade de disponibilização de vagas regionalmente, no entanto, apresenta um grave problema na entrada do sistema educacional e, principalmente, no acesso das crianças. A região com maiores dificuldades em implementar uma política de expansão de vagas é a região Norte, que atendia, em 2015, apenas 13,8% das crianças nessa idade, enquanto o percentual no Brasil era de 30,39%.

A situação se agrava ainda mais para as crianças negras. Em todas as regiões, sua exclusão da etapa de 0 a 3 anos da Educação Básica está acima de seu percentual dentro da população em questão (matriculadas e fora da escola). Dentro da desigualdade de acesso regional, se sobressaem os dados de exclusão de crianças pretas e pardas na região Norte, que em 2015 representavam 70,8% do total de crianças fora da escola. O quadro de desigualdade social e racial é grave para todos os grupos sociais e para as mais

diferentes regiões brasileiras (Laboratório de Dados Educacionais, 2021).

Portanto, a falta de uma educação mais plural reflete na desigualdade do acesso à educação por negros e brancos. A situação se agrava nas comunidades quilombolas, já que não existem informações censitárias sobre esse grupo social, que também devem ter respeitadas suas identidades enquanto grupo com especificidades, conforme apresentado por Silva (2020, p. 92):

A prática cotidiana quilombola, pelo modo como articula território e tradição cultural, é uma prática educativa. A educação escolar quilombola se alimenta da educação comunitária quilombola para se integrar como elemento de fortalecimento, reprodução e inovação das tradições comunitárias e da organização territorial, tentando diminuir as hierarquias, sem prejuízos ou sobreposições.

É preciso, portanto, sempre denunciar a desigualdade na distribuição de recursos públicos, que agrava a situação dos grupos historicamente excluídos da apropriação dos bens materiais e sociais produzidos pela sociedade. Segundo Rosemberg (2012, p. 15):

Os recursos públicos brasileiros não são igualmente distribuídos para pobres e não pobres e para as regiões mais ou menos pobres. Como os recursos públicos também não são igualmente distribuídos às diversas etapas da vida, crianças pequenas, crianças pequenas pobres e crianças pequenas negras (e indígenas) são intensamente discriminadas pela sociedade brasileira.

No caso das crianças indígenas, é importante reafirmar o papel que o governo brasileiro tem em incorporar o direito à diferença cultural ao mesmo tempo que deve respeitar as comunidades indígenas como parte do Estado nacional brasileiro (Gonçalves, 2008), com políticas públicas fundamentais para sua existência, inclusive para povos indígenas em situações de isolamento.

Neste caso, é preciso destacar que existe um contexto de grande discussão sobre estes povos originários e seu direito ao auto isolamento, que não cabe aprofundar neste texto, mas que também

se faz presente no contexto em que se insere a ideia das Amazônias, profundamente relacionado com a disputa pelo controle político e pela exploração econômica dos territórios indígenas, abundantes em riquezas naturais.

É um grupo social alvo de ataques e que muitas vezes podem ser vítimas de contatos forçados, pois de certa forma, ao exercerem direito ao isolamento voluntário em seus territórios, negam a expansão das dinâmicas do capital. Mas, de outro lado, a opção pelo auto isolamento não deve levar a uma certa ideia de que não deve existir ação governamental nestes territórios. De acordo com Urt e Silva (2020, p. 154), que reforçam as concepções da política indigenista estatal brasileira,

[...] o princípio orientador, os conceitos e as metodologias de trabalho em campo de qualquer política, ação não governamental ou iniciativa particular, com efeito sobre os povos indígenas em situações de isolamento e/ou de recente contato, devem considerar: 1) o direito ao isolamento voluntário como expressão de autodeterminação; 2) a garantia de pleno respeito aos territórios indígenas e seu entorno; 3) a atuação com base no paradigma no não-contato como forma de proteção, implica um conjunto sistematizado de conhecimentos, metodologias, e planos de contingência.

São grupos que também convivem com a exploração, a violência, a devastação, negação de sua cultura, bem como, com a resistência a tais ataques, que não é recente, em uma região configurada pelo colonialismo e imperialismo. Na atualidade, o debate se tornou mais complexo, com antigos e novos protagonistas participando das discussões e travando lutas sobre os destinos da região, com lideranças das populações tradicionais, como indígenas e seringueiros, líderes de produtores familiares, lideranças sindicais de trabalhadores, que muitas vezes são apoiadas por setores da sociedade de além-mar, como ecologistas e líderes sindicais de países como Alemanha, Itália, Espanha, Dinamarca (Gonçalves, 2008).

Mas, também ainda existem visões idealizadas e conservadoras da Amazônia – inclusive de ativistas internacionais

- com uma concepção ecologizadora, que pretende manter a região intacta como “o futuro da humanidade e do planeta”. Esse imaginário acirra interesses de grandes corporações internacionais a explorar seus recursos naturais. As múltiplas Amazôniaas parecem existir para redimensionar esses ideais e apresentar uma outra realidade vivida pela população dessas terras, pois é um território de disputa, como detalha (Gonçalves, 2008, p. 16):

É uma realidade dura de miséria e violência e que desafia essa ecologia conservadora a pensar a questão social junto com a questão ecológica. Há milhões de famílias de trabalhadores rurais; as diferentes culturas dos povos da floresta; centenas de milhares de garimpeiros; milhões de habitantes em suas cidades, onde hoje está a maior parte dos amazônidas, que precisam ser alimentados. Há vários e poderosos interesses em disputa por seu subsolo, pela sua enorme riqueza em biodiversidade, por sua riqueza em metros cúbicos de madeira ou megawatts de energia.

Em pleno século XXI, mais do que nunca, é necessário retomar a análise do sistema capitalista, que segundo Anibal Quijano não é uma totalidade homogênea e contínua, pois seu padrão de poder mundial é “fundamentalmente, uma estrutura de elementos heterogêneos, tanto em termos das formas de controle do trabalho-recursos-produtos (ou relações de produção) ou em termos dos povos e histórias articulados nele” (Quijano, 2005, p. 128).

Nesse sentido, pensar a Amazônia, a partir de diversos referenciais é condição *sine qua non* para se posicionar perante seu território e seus povos, que assim como muitos outros do hemisfério Sul, foram colonizados pelos europeus e por seu eurocentrismo, com uma “eliminação massiva de alguns deles (índios, negros e mestiços). Ou seja, não houve uma convivência entre diferentes povos por meio da democratização fundamental das relações sociais e políticas, mas pela exclusão de uma parte da população” (Quijano, 2005, p. 133).

Neste quadro, o conhecimento das realidades amazônicas é um ponto de partida para entender a região e para reflexões propositivas que busquem a emancipação de seus povos. Uma

outra Amazônia é possível e necessária para superar os entraves colocados para seu desenvolvimento humano e sustentável, bem como para o reconhecimento das culturas de seus povos. E, nesse aspecto, revisitar a educação é uma necessidade histórica e atual, para aqueles(as) que desejam uma sociedade diferente não apenas para o Sul e Sudeste do Brasil, mas que defendem um projeto de nação que inclua toda a sua população, inclusive as que vivem nas profundezas do território brasileiro.

Pluralidade nas práticas e políticas educacionais: multiculturalismo, interculturalidade e interseccionalidades

No campo educacional, o binômio políticas públicas intersetoriais e práticas pedagógicas transformadoras, fundamentadas em currículos interculturais e transdisciplinares, pode elevar a condição de vida e alterar a realidade local. É o desafio aos autóctones amazônicos e, para aqueles que de fora, acreditam no potencial da Amazônia como região pluricultural e multilinguística, que pode manter uma proposta de desenvolvimento sustentável aliada à melhoria das condições de vida de sua população. Se faz urgente a apresentação das condições sociais em que vivem as crianças das várias comunidades amazônicas e a necessidade de uma proposta educacional que em primeiro lugar acolha todas as crianças em seus diferentes espaços educacionais, com acesso universal.

No campo do currículo, é preciso considerar toda a diversidade da região como fator de sustentabilidade da vida em contraposição à ideia de padronização das vivências e implantação da monocultura das mentes - padronização de conhecimento, que tende a ser objetivo de políticas de currículo e formação voltados à aquisição de padrões de saberes e comportamentos - presente nas propostas dos grupos de negócios representados pelo agro/hidro/mineral/carbono-negócio e seus parceiros nas Amazônias (Figueiredo; Camargo; Hage, 2022).

Tais grupos ganharam mais força nos últimos anos com a ascensão de movimentos reformistas autoritários que visavam a destruição das conquistas sociais presentes na Constituição de 1988. A abordagem autoritária é um percurso educacional que, nas Amazônias, almeja a criação e/ou consolidação de um bloco de propostas com uma “única lógica possível para o desenvolvimento dos territórios rurais, incluindo, nesta perspectiva, o controle da produção, da cultura, da educação, e a criação de políticas públicas alinhadas ao ‘novo’ perfil de sujeito que se quer formar” (Figueiredo, Camargo, Hage, 2022, p. 10, grifos dos autores).

Esta perspectiva tenta invisibilizar a diversidade cultural que compreende questões relacionadas a línguas, crenças, diferentes religiões e religiosidades, manejos de solos, arte e alimentação, as diferentes formas de relacionamento que os seres humanos mantêm com o território, com a natureza e suas riquezas, a partir de outras formas de pensamento, de outras possibilidades ofertadas para o diálogo (Figueiredo, Camargo, Hage, 2022).

Em contraposição às abordagens autoritárias, se busca por possibilidades de diálogo que podem se sustentar no multiculturalismo crítico e nas relações com as condições materiais e globais de opressão, que se preocupa com as especificidades e necessidade de desenvolvimento de um currículo e de uma pedagogia com solidariedade multicultural que orientem para a liberdade, libertação, democracia e cidadania crítica (Mclaren, 1997). Alio a esta perspectiva do autor, a definição de cidadania ativa de Sarmiento (2005, p. 35), que “não é a conformidade social perante a estrutura social, mas a possibilidade do exercício do direito de contribuir para a mudança social” e de se contrapor à exclusão social e de afirmar os direitos sociais.

Nessa perspectiva de construção de uma sociedade que respeite as diferenças, aliada a uma perspectiva de transformação social, Maclaren (1997, p. 123) avança nas propostas de educação multicultural democrática, com uma concepção que o autor define como multiculturalismo de resistência e que não compreende a

diversidade como uma meta, mas como uma “política de crítica e compromisso com a justiça social”

E, neste quadro, é necessário também salientar, conforme alerta Santos (2001, p. 17), que existem formas diferentes de opressão, que se conjugam numa forma de subordinação que cria as mesmas formas de exclusão simultâneas, sendo, portanto, necessário “que a luta emancipatória tem que ser transversal aos diferentes grupos e interesses”.

Portanto, é necessário um exercício de pensar uma forma de multiculturalismo progressista e inovador que se contraponha a determinado multiculturalismo conservador, que admite a existência de outras culturas, mas que pode considerá-las inferiores, e que, por vezes, se autodefine como a melhor cultura produzida pela humanidade até o momento, ensejando a necessidade de uma política de assimilação cultural pelos povos dominados. Na perspectiva do multiculturalismo emancipatório, com uma política e em uma tensão dinâmica e complexa entre a política de igualdade e a política da diferença, surge a concepção “de que, sendo todos iguais, é fundamental que se dê uma redistribuição social, nomeadamente ao nível econômico, e é através da redistribuição que assumimos a igualdade como princípio e como prática” (Santos, 2001, p. 21).

De outro lado, é necessário considerar o campo das diferenças e da emergência das lutas contra as discriminações étnicas, de orientação sexual ou de diferença sexual, etárias e muitas outras. A emergência das lutas contra elas se resolve não apenas pela redistribuição, mas pelo reconhecimento. Deve-se pensar na junção dos objetivos da redistribuição social-econômica e do reconhecimento de diferença cultural (Santos, 2001).

Ao olhar para a realidade das crianças amazônicas, a partir dos dados que apresentam similaridades e diferenças em suas condições materiais de vida e suas relações com a sociedade da região, tendo como fundamento práticas interculturais e considerando a interculturalidade como um movimento político-epistemológico, é possível perceber que ela,

[...] vem sendo utilizada em diversos âmbitos sociais, passando a ocupar lugar central nas propostas de superação de processos de exclusão e desigualdade a que muitos sujeitos/grupos foram submetidos em decorrência tanto do colonialismo quanto do capitalismo neoliberal (Kunrath; Cecchetti, 2021, p. 662).

Nesse sentido, a adoção de novas perspectivas epistemológicas e didáticas na região, podem transformá-la em um grande laboratório pedagógico e social, onde proliferam propostas educacionais que visam a preservação da ancestralidade e das diversas formas de ler e viver no mundo. Alguns exemplos refletem essa perspectiva.

No estado do Amazonas, a Escola Indígena Municipal Kanata-T-ykua com cerca de 25 alunos divididos entre ensino infantil – pré-escola – e primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), apresenta uma proposta pedagógica com o ensino dos saberes tradicionais do povo Cambeba – ou Kambeba –, inclusive com a língua Cambeba como disciplina ofertada na escola, que representa um avanço frente ao ensino dos saberes tradicionais (Teixeira; Aguiar, 2022). A existência de tais escolas pode ser uma alternativa à ida dos indígenas para as cidades estudar, consequência da ausência de políticas públicas educacionais nas aldeias (Neves; Braum, 2021).

Outro importante exemplo de propostas educacionais diferenciadas na região, neste caso na Educação Superior, foi a criação em 2009 do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no *Campus* de Ji-Paraná, que surge com a “mobilização de uma demanda legítima, levando-a a sair do marasmo habitual de pautas formativas abrangentes, genéricas, que mascaram a negligência de políticas públicas específicas (Sanders, 2021, p. 199).

A autora ainda apresenta, a possibilidade no estado de Rondônia, da superação da colonialidade do poder e do saber com a materialização do diálogo intercultural e pelo “reconhecimento do direito à educação diferenciada, específica e intercultural em nível superior, insurgindo para um novo delineamento das

relações étnico-raciais que reconhece as diferenças culturais para a promoção de novas relações” (Sanders, 2021, p. 204).

Assim, na(s) Amazônia(s), para além das correntes que defendem somente uma posição ecologicamente correta ou uma proposta educacional padronizadora de mentes e comportamento, é preciso reafirmar a necessidade de uma proposta que também contemple a justiça social para seus povos. Que a defesa da região não seja apenas contra a extinção de espécies vegetais e animais, mas também contra a extinção de culturas humanas.

Considerações finais

No território onde se localizam as Amazônias, muitas vezes ainda vista como região a ser conquistada, a devastação e o genocídio fizeram, e ainda fazem parte, do processo colonizador, bem como a tentativa de considerar como modelo de convivência um único padrão de existência sociocultural, no caso o europeu e/ou estadunidense. Tal perspectiva associava as identidades amazônicas como expressão de atraso, muitas vezes consideradas entraves ao desenvolvimento, sendo uma região historicamente pensada pelos de fora da região, com elites mais preocupadas com seus negócios do que com o país, uma região que em virtude de seu processo de exploração, quer seja de suas florestas ou da extração de minérios, ficou com os rejeitos, sendo exportados os proveitos (Gonçalves, 2008).

Neste quadro, se situam as crianças e as possibilidades de que por meio de uma valorização de suas culturas e vivências, sejam preservados seu patrimônio e diversidade cultural. Mas, não basta pensar a Amazônia apenas como uma grande extensão de terras que alguns ainda acreditam ser o “pulmão do mundo”, a salvadora da humanidade, ou ainda um Eldorado salvador e enriquecedor de seus descobridores, afinal a região já é profundamente conhecida pelos seus povos. Essas visões nas escolas e universidades de diferentes regiões do país ignoram que seu espaço é formado por rios e florestas, mas também por grandes cidades e importantes

centros comerciais, que constituem um grande referencial geopolítico brasileiro.

Portanto, não é possível considerar a região Amazônica apenas do ponto de vista ecológico. Na região existe a necessidade de desenvolvimento econômico e social, pois a vida de seus habitantes precisa melhorar em diversos aspectos. Nesse sentido, é necessário um projeto para as Amazonas que explore a região “respeitando os princípios básicos de justiça social e de direito à diversidade cultural” (Gonçalves, 2008, p.76).

Eu, que aqui cheguei há um ano, oriunda do maior centro urbano da América Latina, a cidade de São Paulo, em pouco tempo aprendi que é preciso desmistificar a Amazônia, inclusive entre os próprios pesquisadores e pesquisadoras brasileiros. Esta sim, parece ser uma nova grande missão descolonizadora brasileira, com diferentes leituras do cotidiano de seus grupos sociais. Que sejam escutadas as vozes das Amazonas e suas infâncias.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J. Cartografias em educação infantil: o espaço de diáspora. *In*: FARIA, A. L. G.; BARREIRO, A. B. *et al.* (org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. [Coleção Hilário Fracalanza; n. 9].

COELHO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira Amazônica Brasil - Peru-Colômbia: um olhar decolonial na educação ribeirinha**. 203f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/mariaauxiliadora.pdf>.

FIGUEIRÊDO, A. M.; CAMARGO, L. M.; HAGE, S. A. M. Direito à educação e currículos em disputa nas Amazonas: defesa da

educação pública com garantia da diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, 2022.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL (FMCSV). **Impactos da desigualdade na primeira infância** [livro eletrônico]. Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022.

GONDIM, N. **A invenção da Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2007.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2008.

GUAJAJARA, S. Discurso da ministra Sonia Guajajara. **Universo On-Line** (UOL). Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/11/leia-a-integra-do-discurso-da-ministra-sonia-guajajara.htm>. Acesso em: 23 jan. 2023.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**. 26(1), 61-73. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702014000100005>. 2014.

INSTITUTO TRATA BRASIL. **Principais estatísticas**. Disponível em: <https://tratabrasil.org.br/principais-estatisticas/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

IVENICKI, A. Ensaio: Avaliação e Públicas em Educação. **Editorial. Novos Tempos na Educação?** Desafios multiculturais. v.31, n.118, p. 1-7, jan./mar. 2023.

KUNRATH, Z. B.; CECCHETTI, E. Educação intercultural crítica e suas potencialidades para outra gestão escolar. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, SP v.23 n.3 p. 658-676 jul./set.2021.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS (LDE). Disponível em: <https://ionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 11 set. 2022.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

NEVES, J. G.; BRAUM, S. Linguagem, decolonização e produção de identidades interculturais: a presença indígena Tupari, Makurap e Surui nas escolas urbanas da Amazônia. In: NASCIMENTO, A. C.; SECCHI, D. *et al.* (org.). **Em busca de novas epistemologias: a temática indígena sob o olhar da pós-graduação**. Porto Velho, RO: Eudfro, 2021.

PINTO, J. M. R.; CORRÊA, B. Educação infantil e a política de fundos: como tem caminhado essa etapa educacional, em especial com a aprovação do Fundeb? **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 24, 2020. [Seção Temática: Balanço do Fundeb].

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QVORTRUP, J. A Infância enquanto Categoria Estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, mai./ago. 2010a.

QVORTRUP, J. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010b

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In: BENTO, M. A. S.(org.) Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SANDERS, T. O. F. Povos indígenas em Rondônia: o ensino superior como nova ferramenta frente à colonialidade. *In: NASCIMENTO, A. C.; SECCHI, D. et al. (org.). Em busca de novas epistemologias: a temática indígena sob o olhar da pós-graduação.* Porto Velho, RO: Edufro, 2021.

SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: multiculturalismo e conhecimento. **Educação e Realidade**, 26(01): 13-32, jan./jul, 2001.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SILVA, G. M. S. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola e os desafios da efetivação. *In: MONTECHIARE, R. M.; LAZÁRO, A. (org.). Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.* Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020.

SOUZA, G. Observar as infâncias: caminhos investigativos. *In*: FREITAS, M. C. (org). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

TEIXEIRA, A. S.; AGUIAR, A. C. A. Como é a educação voltada a crianças de povos tradicionais. **Nexo Jornal**. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/01/15/Como-%C3%A9-a-educa%C3%A7%C3%A3o-voltada-a-crian%C3%A7as-de-povos-tradicionais?utm_source=ActiveCampaign&utm_medium=email&utm_content=Radardaprimeira+Inf%C3%A2ncia&utm_campaign=Abr+2022+%28engajados%29+-+Radardaprimeira+Inf%C3%A2ncia. Acesso em: 12 mar. 2023.

URT, J. N.; SILVA, R. I. O direito dos povos indígenas ao isolamento: elementos para o debate a partir da política brasileira do não contato com a experiência da demarcação da terra indígena Massaco (RO). *In*: VASCONCELLOS, P. M. C.; VILAR-LOPES, G.; OLIVEIRA, M. V. X. (org.). **Política e Direito Internacional: um olhar interdisciplinar sobre a Amazônia**. Porto Velho, RO: Edufro, 2020.

IMIGRAÇÃO: CRIANÇAS E ADOLESCENTES NÃO ACOMPANHADOS¹

Paolo Iafrate²

Este capítulo aborda a problemática relativa aos fluxos migratórios na Itália, com especial atenção às crianças e aos adolescentes estrangeiros desacompanhados (*Minori Stranieri Non Accompagnati* – MSNA). Nesta análise, se fará uma breve revisão da legislação internacional, europeia e nacional, com foco específico na Lei nº. 47/2017. Será realizado um exame atento da legislação internacional para a proteção de crianças e adolescentes assim como da legislação italiana, com foco nos princípios que são aplicados às crianças e aos adolescentes não acompanhados³, atenção aqueles vítimas de tráfico, com base em dados estatísticos. Por fim, serão destacados os princípios basilares para a proteção dos MSNA e as atuais questões críticas presentes na legislação, especialmente aquela que se refere ao acolhimento desses indivíduos.

¹ O presente texto é uma tradução para o português do original italiano, realizada por Lisandra Ogg Gomes, professora do Departamento dos Estudos da Infância da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

² Advogado e professor adjunto de “Regolamentazione nazionale ed europea in materia di immigrazione”. Membro do Comitê Estratégico CREG (Centro di Ricerche Economiche e Giuridiche), da Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”. Membro da Comissão de Direitos Humanos. E-mail: paolo.iafrate@uniroma2.it

³ O termo “Menores Estrangeiros Não Acompanhados – MSNA” – abarca a palavra menor, a qual endossa exclusões e discriminação, optou-se por utilizar criança e adolescente.

Notas da situação jurídica das crianças e dos adolescentes estrangeiros

As crianças e os adolescentes estrangeiros, mesmo que tenham entrado irregularmente na Itália, são titulares de todos os direitos garantidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), de 1989, a qual também afirma que todas as decisões relativas a eles devem ser garantidas com prioridade do “interesse superior da criança”.

O artigo 2 da Constituição italiana, que declara que a República reconhece e garante os direitos invioláveis do homem, seja como indivíduo ou no desenvolvimento da sua personalidade, reconhece a aplicabilidade das normas constitucionais que protegem os direitos fundamentais também das crianças e dos adolescentes estrangeiros⁴.

Os tipos de permissões de residência concedidas aos cidadãos estrangeiros menores de 18 anos são: permissão de minoridade e permissão por motivos familiares. Assim, os menores estrangeiros que entram na Itália se encontram em uma das seguintes condições⁵:

(i) *criança e adolescente acompanhados*: aqueles que são concedidos de modo formal aos parentes de até terceiro grau regularmente residentes;

(ii) *criança e adolescente desacompanhados*: aqueles que se encontram sem os pais ou outro adulto legalmente responsáveis por seu cuidado e sua representação.

Todas as crianças e os adolescentes estrangeiros, mesmo aqueles sem permissão de residência, têm o direito de serem matriculados na escola, não apenas é obrigatório, como têm acesso

⁴ TOMASELLI, A. Sicurezza ed immigrazione nell'UE: Profili di Diritto Europeo e Riflessioni Critiche, **Cross Border Journal for International Studies**, vol. 2, p. 81-102, 2017.

⁵ IPPOLITI MARTINI, C. La protezione del minore straniero non accompagnato tra accoglienza e misure di integrazione. **Le nuove leggi civili commentate**, 2, p. 385-411, 2018.

a todos os níveis. A matrícula pode ser realizada em qualquer época do ano, da mesma forma que é realizada para as crianças e adolescentes italianos. As crianças na idade escolar obrigatória (entre 6-16 anos) devem ser inscritas por seus pais ou responsáveis na classe correspondente à sua idade, a menos que o Conselho de Professores delibere por inscrevê-las em uma classe diferente.

As crianças e os adolescentes estrangeiros com permissão de residência devem ser obrigatoriamente inscritos, por aqueles que têm autoridade parental ou tutela, no Serviço Nacional de Saúde (*Servizio Sanitario Nazionale* – SSN), com o direito de acesso a todos os serviços de saúde oferecidos pelo país. A inscrição, seguida da escolha ou designação de um médico de família ou pediatra para a criança ou adolescente, ocorre junto à autoridade de saúde local do município de residência ou permanência. No momento da inscrição é emitido um cartão pessoal de saúde, com o qual se tem o direito de utilizar os serviços de saúde pública.

Na Itália, a administração que supervisiona a permissão de residência de crianças e adolescente admitidos temporariamente, ou não acompanhados, e coordena as atividades das outras administrações competentes, é o Ministério do Trabalho e das Políticas Sociais (Direção Geral de Políticas de Imigração e Integração)⁶.

As razões para a tutela são encontradas na condição particular de vulnerabilidade dos menores e sua necessidade de cuidado e proteção por um adulto de referência. Se esta consideração é óbvia para as crianças desde o nascimento até a adolescência, nos perguntamos até que idade – se antes ou depois dos 18 anos – é

⁶ Relatórios sobre os MSNA na Itália, cf: Ministério do Trabalho e das Políticas Sociais. Disponível em: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Rapporti-di-approfondimento-sulla-presenza-dei-MSNA-in-Italia.aspx>

necessária a presença de uma figura de referência para acompanhá-las até a fase adulta⁷.

De um ponto de vista jurídico, crianças e adolescentes têm capacidade jurídica, isto é, a titularidade de relações jurídicas que se adquire ao nascer, mas eles não têm a capacidade de dispor desses direitos e obrigações estando sujeitos à responsabilidade dos seus pais⁸. Se estes últimos estiverem ausentes ou não puderem exercer a função parental, torna-se necessária a nomeação e a presença de um tutor⁹.

Sendo assim, é importante reconstruir a história da tutela e conhecer como se deu essa necessidade, para não deixar as crianças ou adolescente crescerem sem uma orientação, visto que são sociedades com culturas e tradições diferentes. Isto nos ajuda a encontrar soluções para as atuais instâncias de uma sociedade globalizada, na qual, em pouco tempo, seja tanto real quanto virtualmente se pode ir de um pólo a outro¹⁰.

Uma sociedade que deve manter um ponto estável, de possibilitar que crianças e adolescentes cresçam acompanhados, cuidados e protegidos. Portanto, é uma obrigação moral dos adultos não deixá-los sozinhos nesse caminhar até a sua independência e autonomia.

⁷ LONG, J. Il principio dei best interests e la tutela dei minori. *In*: BUFFA, F.; CIVININI, M., D. (a cura di), La Corte di Strasburgo, **Questione Giustizia**, fasc. 1, p. 413-418, 2019.

⁸ EU FRA, Guardianship for unaccompanied children in Italy. Update after the adoption of Law No. 47 of 7 April 2017 and Legislative Decree No. 220 of 22 December 2017, 2018.

⁹ Disponível em: <https://www.notariato.it/it/famiglia/minori-e-capacità-giuridica>

¹⁰ DETRIK, S. **A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child**. Martinus Nijhoff, 1999.

A proteção da criança e do adolescente no direito internacional e europeu

Nesta seção, para uma ampla visão de como a instituição de tutela intervém na proteção da criança e do adolescente, não se pode deixar de considerar um importante documento dos direitos da criança representada na CDC.

Aprovada na Resolução 44/25 da Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), entrando em vigor em 2 de setembro de 1990, a CDC é o documento internacional mais ratificado (validado por 196 Estados)¹¹ e, sem dúvida, pode ser considerado um marco no direito internacional ao reconhecer a criança e o adolescente, não apenas como um sujeito de proteção e assistência, mas também por introduzir titularidade a meninas e meninos aos direitos civis, sociais, políticos, culturais e econômicos.

O direito da criança e do adolescente à proteção e assistência especial do Estado, nos casos em que forem temporária ou permanentemente privados de seu ambiente familiar ou não puderem permanecer por seu próprio interesse, é proclamado no artigo 20. Corresponde a esse direito, o dever dos Estados-Partes e de acordo com sua legislação nacional proporcionar proteção substituta (a proteção que normalmente é dada no ambiente familiar) às crianças e aos adolescentes privados de cuidados parentais.

O parágrafo 3 elenca as formas que a proteção substitutiva pode assumir: pode, em particular, concretizar-se por meio da confiança familiar; pelo *kafalah* (confiança pré-adotativa) sob a lei islâmica¹²; adoção ou, se necessário, encaminhamento para instituições de cuidado da infância. Entre os critérios a serem aplicados para fazer a seleção da decisão a ser tomada, leva-se em

¹¹ Na Itália foi ratificada com a Lei nº. 176, de 27 de maio de 1991, protocolada junto às Nações Unidas em 5 de setembro de 1991. Disponível em: https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf

¹² IAFRATE, P. L'istituto della kafalah nell'ordinamento italiano alla luce della giurisprudenza recente. *Libertà Civili*, vol. 5, p. 62-67, 2013.

conta a necessidade de uma certa continuidade na educação da criança e do adolescente, assim como é considerada sua origem étnica, religiosa, cultural e linguística¹³.

Em 2005, o Comitê dos Direitos da Criança da ONU organizou um dia de discussão geral sobre crianças e adolescente privados dos cuidados parentais, porque através de seu trabalho, acompanhando a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, constatou que milhões de crianças em todo o mundo são despojadas dos cuidados parentais ou estão em risco de perdê-los. Elas enfrentam lutas diárias que, muitas vezes, têm implicações a longo prazo até atingirem a idade adulta¹⁴.

Diante desses dados, assumiu-se como recomendação o documento “Orientações para o acolhimento hetero-familiar”¹⁵, adotado em 18 de dezembro de 2009, pela Assembleia Geral na Resolução 64/142, publicada em 24 de fevereiro de 2010¹⁶. As orientações visam a atuação da CDC e o fornecimento de instrumentos relevantes no âmbito da proteção e do bem-estar das crianças e dos adolescentes privados do cuidado parental ou em risco de perdê-lo.

Em particular, as normas estabelecidas visam apoiar os esforços que têm como objetivo deixar ou fazer retornar a criança e o adolescente aos cuidados de sua família e, quando isso não for possível, encontrar uma solução alternativa e que seja permanente, incluindo a adoção ou a *kafalah*¹⁷.

¹³ Disponível em: https://www.minori.it/sites/default/files/ONU_Linee_guida_accoglienza_minori_2009.pdf e https://www.unicef.org/protection/files/Moving_Forward_Implementing_the_Guidelines_Italian.pdf

¹⁴ GNES, M. Le nuove misure per la protezione dei minori non accompagnati. **Il quotidiano giuridico**, 27 apr. 2017, p. 14.

¹⁵ Disponível em: https://www.unicef.org/protection/files/Moving_Forward_Implementing_the_Guidelines_Italian.pdf

¹⁶ Disponível em: https://www.unicef.org/protection/alternative_care_Guidelines-English.pdf

¹⁷ IAFRATE, P.; RICCI, A. Conciliating National Provisions With International Regulations. The Case Of Unaccompanied Minors In The Eu And In Italy. **Revista Gênero & Direito**, p. 149-173, 2016.

Nas Orientações há a definição de crianças e adolescentes privados de acolhida da parte dos pais: o ponto 29 esclarece que se trata de crianças e adolescentes que não recebem “acolhida” durante a noite de pelo menos um de seus pais, por qualquer razão e em quaisquer circunstâncias. Já o parágrafo 18 reconhece que, na maioria dos países, as crianças sem amparo parental são assistidas de maneira informal por parentes ou outras pessoas. Assim, solicita-se aos Estados que encontrem formas coerentes com as orientações a fim de garantir o bem-estar e a proteção de crianças e adolescente em ambientes informais de cuidado, respeitando ao mesmo tempo as diferenças culturais, econômicas, de gênero e religiosas, e também os costumes, não interferindo em seus direitos e interesses¹⁸.

De particular interesse para esta questão é o parágrafo 19, que estabelece que “Nenhuma criança ou adolescente deve ficar sem o apoio e a proteção de um tutor ou de outros adultos responsáveis por eles”.

Uma recomendação que está se tornando cada vez mais relevante na prática é a contida no parágrafo 28, na qual se convida os Estados-membros a aplicar – sempre que possível e quando apropriado – os princípios estabelecidos nestas orientações aos jovens que já contam com formas de amparo, mas que continuam necessitando de apoio, em razão de um período de transição, após atingirem a maioridade legalmente definida. Na prática, de fato, a transição etária da minoridade para maioridade é um momento crítico e esta recomendação se dá por esta dificuldade e, conseqüentemente, convida os Estados-membros a intervirem¹⁹.

Finalmente, os pontos 101 a 104 tratam extensivamente e em detalhes da responsabilidade legal pela criança e pelo adolescente. Em

¹⁸ TOMASI, M. Verso la definizione di uno statuto giuridico dei minori stranieri non accompagnati in Europa? Modelli astratti e concreti di tutela della vulnerabilità. *Rivista*, n.º. 1, p. 519, 2020.

¹⁹ SONELLI, S. L'interesse superiore del minore. Ulteriori «tessere» per la ricostruzione di una nozione poliedrica. *Rivista trimestrale di diritto e procedura civile*, n.º. 4, p. 1376, 2018.

situações quando os pais não estão presentes ou são incapazes de tomar decisões do melhor interesse da criança e do adolescente, e a admissão deles aos cuidados hetero-familiares for autorizada ou ordenada por uma autoridade competente, órgão administrativo ou autoridade judicial, a entidade competente é quem passa a ter o direito legal e a responsabilidade de tomar tais decisões no lugar dos pais, consultando a criança e o adolescente. Portanto, os Estados devem assegurar que existam mecanismos para designar tal indivíduo ou entidade (ponto 101). Tal responsabilidade legal deve ser atribuída às autoridades competentes e ser controlada diretamente por elas, ou através de entidades formalmente credenciadas, incluindo organizações não-governamentais (ponto 102).

Os indivíduos que exercem esta responsabilidade legal devem ser de confiança e devem ter um alto conhecimento das problemáticas que envolvem a infância. Devem também ter a capacidade de trabalhar diretamente com as crianças e os adolescentes e uma compreensão das necessidades especiais e culturais delas a eles confiados. Assim esses indivíduos devem receber formação apropriada e apoio profissional. Em particular, eles devem estar em posição de tomar decisões independentes e imparciais, guiados apenas pelo melhor interesse da criança e do adolescente envolvidos, promovendo e salvaguardando seu bem-estar (ponto 103).

O papel específico e as responsabilidades da pessoa designada devem incluir: (i) assegurar que os direitos da criança e do adolescente sejam protegidos e que, em particular, recebam amparo apropriado, alojamento, cuidados médicos, oportunidades de desenvolvimento, apoio psicológico, educação e apoio linguístico; (ii) garantir que a criança e o adolescente tenham a oportunidade de ser legalmente representados, quando necessário, e que suas opiniões sejam levadas em consideração quando as decisões forem tomadas pelas autoridades, informando-os sobre seus direitos; (iii) contribuir para a identificação de soluções estáveis segundo o melhor interesse delas e deles; (iv) produzir relações para a criança e o adolescente com as diversas

organizações que podem prestar serviços; (v) fornecer auxílio na identificação e localização da família; (vi) garantir que, se o reagrupamento familiar for perseguido, deve-se considerar o melhor interesse da crianças e do adolescente; (vii) auxiliar a criança e o adolescente a manter contato com sua família, quando apropriado (ponto 104).

Finalmente, é feita menção ao Comentário Geral nº 6 do Comitê dos Direitos da Criança sobre o tratamento de crianças separadas e não acompanhadas fora de seu país de origem, que em junho de 2005 deu uma definição para tutor: uma pessoa independente que salvaguarda o melhor interesse da criança e seu bem-estar e, para tal fim, agrega a sua capacidade legal limitada. Assim, o tutor atua como representante legal da criança e do adolescente em todos os procedimentos, da mesma forma que os pais representam seu filho²⁰.

Carta dos direitos fundamentais da União Européia, de 1 de dezembro de 2009

Todos os Estados-Membros da União Europeia (UE) ratificaram a CDC, uma vez que não foi possível tornar a UE uma signatária da Convenção, pois não há mecanismos jurídicos que permitam aos organismos diversos dos Estados essa adesão. Todavia, a normativa jurídica da UE abarca a Carta dos Direitos Fundamentais, na qual estão incluídas uma série de direitos pessoais, civis, políticos, econômicos e sociais dos cidadãos e residentes da União, incluindo os das crianças e dos adolescentes.

A Carta reafirma, respeitando plenamente os poderes e as funções da UE e o princípio da subvenção, os direitos que resultam, em particular, das tradições constitucionais e obrigações

²⁰ “The guardian is an independent person who safeguards a child’s best interests and general well-being and to this effect complements the limited legal capacity of the child. The guardian acts as a statutory representative of the child in all proceedings in the same way that a parent represents his or her child”. Disponível em: <https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC6.pdf>

internacionais comuns aos países da UE, da Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (*Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libert  fondamentali* – CEDU)²¹, das Cartas Sociais adotadas pela UE e pelo Conselho da Europa, e da jurisprudência do Tribunal de Justiça da UE e do Tribunal Europeu dos Direitos Humanos. Devido   visibilidade e clareza que a Carta confere aos direitos fundamentais, ela contribui para assegurar o direito jurídica na UE²².

A Carta foi proclamada no ano 2000, em Nice, pelo Parlamento, Conselho e pela Comissão. Depois de ser modificada, foi novamente firmada em 2007. Entretanto, foi somente com a ado o do Tratado de Lisboa, em 1 de dezembro de 2009, que a Carta obteve eficácia direta – conforme previsto no artigo 6, parágrafo 1, do Tribunal da UE – tornando-se uma fonte de liga o com o direito prim rio²³.

Se, por um lado, o campo de aplica o da carta   potencialmente muito amplo, uma vez que a maior parte dos direitos reconhecidos são concedidos a “todos”, independentemente da nacionalidade ou da posi o, por outro lado, o artigo 51 limita sua aplica o às institui es e aos órgãos da UE e, quando atuando na implementa o da legisla o da UE, aos Estados-Membros²⁴.

Apenas um artigo   dedicado aos direitos da criança e do adolescente, o artigo 24, que, no entanto, declara todos os princípios fundamentais²⁵. No primeiro parágrafo está o direito   prote o e aos cuidados necessários para o bem-estar de crianças e

²¹ Disponível em: <https://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=basictexts&c=>

²² PARISI, N. Lo status del minore migrante non accompagnato alla luce del diritto europeo. L'apporto della giurisprudenza internazionale i tema di protezione internazionale e trattenimento. **Questione Giustizia**, n . 3, 2014.

²³ Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf

²⁴ Esta importante disposi o serve para tra ar os limites entre o  mbito da aplica o da Carta e aquele das constitui es nacionais e da CEDU.

²⁵ PAPA, M. Crisi dei rifugiati, il principio di solidarietà ed equa ripartizione delle responsabilit  tra i Paesi UE. **Costituzionalismo.it**, fasc. 3, p. 287-324, 2016.

adolescentes, disposição que legitima e exige tal ação no caso da falta de cuidados parentais. No mesmo parágrafo está incluído o direito das crianças e dos adolescentes de expressar livremente sua opinião, que é considerado nas questões que lhes dizem respeito, mas de acordo com a sua idade e maturidade. Nos parágrafos seguintes, são considerados os outros princípios básicos, isto é, a primazia do interesse superior da criança e do adolescente (parágrafo 2) e o direito de ter relações pessoais regulares e contato direto com ambos os pais, salvo quando isso seja contrário aos interesses da criança e do adolescente (parágrafo 3)²⁶.

A instituição da tutela no sistema jurídico italiano

As regras do sistema jurídico italiano que regem a proteção dos menores devem ser buscadas primeiramente na Constituição²⁷ onde, no Título II sobre relações ético-sociais, o artigo 30 declara que “É dever e direito dos pais manter, educar e instruir seus filhos, mesmo se nascidos fora do matrimônio. Nos casos de incapacidade dos pais, a lei prevê a que eles sejam relevados dessa tarefa”.

O dever dos pais, de manter e educar seus filhos, se traduz no direito das crianças de serem mantidas instruídas e educadas. Pode ocorrer de os pais não terem a capacidade de cumprir seu dever e o direito das crianças e dos adolescentes permanece, e é por isso que a lei deve tornar este direito efetivo.

²⁶ O parágrafo 3 aponta para o fato de que, no âmbito da criação de um espaço de liberdade, segurança e justiça, a normativa da UE, em matéria civil, que apresenta implicações transnacionais, na qual a competência conferida pelo artigo 81 do Tratado sobre o funcionamento da UE, pode compreender, entre outros, o direito de visita, que permite aos filhos manter regularmente um relacionamento pessoal e contato direto com seus pais. Disponível em: <https://fra.europa.eu/it/charterpedia/article/24-diritti-del-minore>

²⁷ Disponível em: <http://www.governo.it/it/costituzione-italiana/parte-primadiritti-e-doveri-dei-cittadini/titolo-ii-rapporti-etico-sociali>

A lei a que restitui o artigo 30 da Constituição é o código civil²⁸, postulada no Livro I das pessoas e da família, o título X, que é dedicado à tutela e emancipação. O artigo 343, também do Código Civil, estabelece que se ambos os pais estiverem mortos ou por outros motivos não puderem exercer a responsabilidade parental, a tutela é aberta no Tribunal do distrito, onde os assuntos e interesses da criança e do adolescente estão localizados.

De acordo com a redação do artigo 348, a nomeação de um tutor é feita pelo juiz tutelar. O mesmo artigo regula em detalhes a escolha do tutor, o que é de fundamental importância para a realização do princípio da tutela. O tutor pode ser a pessoa designada pelo pai ou pela mãe que exerceu ultimamente a responsabilidade parental.

Quando faltar a designação ou se sérias razões se opuserem à nomeação da pessoa designada, a escolha do tutor será realizada de preferência entre os ascendentes da criança ou do adolescente ou outro parente indicado.

Para fins da aplicação da norma e também de interpretação no tribunal, é importante sublinhar que os ascendentes devem ser os preferidos, mas isso não exclui a nomeação de descendentes ou mesmo de parentes.

O juiz, antes de nomear o tutor, ordena que a audiência seja com as pessoas que assumirão o ofício de tutor (se for o caso), seja com a criança ou adolescente que tenha atingido a idade de doze anos e também de idade inferior, se for capaz de discernimento²⁹.

²⁸ Em vigor desde 21 de abril de 1942, com o Decreto Real nº 262 de 16 de março de 1942, a substituição do termo “autoridade parental” por “responsabilidade parental”. É o que prevê o Decreto Legislativo nº 154 de 28 de dezembro de 2013, publicado no Diário Oficial nº 5 de 8 de janeiro de 2014, que “altera a normativa vigente a fim de eliminar qualquer discriminação remanescente em nosso sistema jurídico entre crianças nascidas dentro e fora do casamento, assim garantindo a completa igualdade jurídica delas”.

²⁹ ZATTI, P. *Trattato di diritto di famiglia*. V. 6º, tutela civile del minore e diritto sociale della famiglia, 2012, p. 669.

Em cada caso, a escolha recairá sobre aquela pessoa idônea ao cargo, de apropriada conduta, a quem é confiada a educação e instrução da criança e adolescente, de acordo com o prescrito no artigo 147 do Código Civil, que obriga ambos os pais não apenas a manter e assistir moralmente seus filhos, mas também a instruí-los e educá-los de acordo com suas capacidades, inclinações naturais e aspirações.

O artigo 357 atribui ao tutor, entre outras, a função de cuidar da criança e do adolescente, que, nos termos do artigo 371, compreende a obrigação da instrução e da educação, mas não a sua manutenção.

O tutor também é obrigado a salvaguardar a saúde da criança e do adolescente, com escolhas apropriadas em relação aos cuidados médicos e cirúrgicos. Em relação a sua instrução, o tutor deve respeitar as diretrizes emitidas pelo juiz tutelar, embora possa apresentar propostas a este último sobre o mérito. Enquanto que, no que diz respeito às escolhas educacionais, ele terá maior liberdade de decisão (que, no entanto, não deve infringir no abuso dos poderes que lhe são concedidos)³⁰.

O tutor voluntário do MSNA

A Itália, para as crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados, é um país de trânsito para outros países, mais precisamente para a Alemanha e para os países do Norte da Europa, nos quais encontrarão seus parentes. Em nível nacional, citando a legislação europeia, o termo está contido no artigo 2, da Lei nº. 47/2017. Em particular, o artigo 11, da Lei nº 47/2017, e o Decreto Legislativo nº 220/2017 assumiram um papel significativo para o fechamento do processo de infração nº. 2014/2171, de 11 de

³⁰ Disponível em: <https://www.laleggepertutti.it/codice-civile/art-357-codice-civile-funzioni-del-tutore>

julho de 2014³¹, que a Comissão Europeia havia aberto contra a Itália. De acordo com o 4º relatório de monitoramento da Autoridade Afiançadora da Infância e Adolescência (*Autorità Garante dell'Infanzia e l'adolescenza* – AGIA), que executou um projeto financiado com recursos europeus do Fundo de Asilo, Integração Migratória (*Fondo Asilo, Migrazione Integrazione* – FAMI), gerido pelo Ministério do Interior em colaboração com os fiadores regionais e das provinciais autônomas e dos *Tribunali per i Minorenni*, o total de tutores voluntários inscritos em 31 de dezembro de 2021 era de 3.457, valor com leve redução em relação aqueles registrados em 31 de dezembro de 2020 (de 3.469).

Na Portaria nº. 9.199/2019, o juiz de legitimidade deu ao termo MSNA uma conotação mais inclusiva em relação aquela do juiz de mérito, a estendendo aos casos cuja criança ou adolescente estiver na Itália sem figuras parentais.

O tutor voluntário do MSNA, nomeado pelo *Tribunali per i Minorenni*, de acordo com o artigo 11 da Lei nº. 47, de 7 de abril de 2017 (ele desempenha gratuitamente a tarefa como previsto no artigo 379 do Código Civil), é fundamental para o caminho que a criança e o adolescente estrangeiros desacompanhados iniciam na Itália.

A pandemia de Covid-19 trouxe inúmeros problemas, interrompendo a relação direta estabelecida entre o MSNA e o tutor, tais como visitas semanais domiciliares. No entanto, vários tutores mantiveram suas funções e serviços através de chamadas telefônicas ou de vídeo com crianças e adolescentes. Ao tutor são atribuídas várias tarefas: representar e apoiar a criança e o adolescente em processos administrativos ou judiciais, na escolha de um advogado, na escolha de um médico, assim como nas

³¹ A ação de infração a respeito da situação dos MSNA requerentes de asilo e a suposta violação das diretivas 2003/9/CE e 2005/85/CE, relativamente aos tempos de abertura das tutelas a favor dos MSNA requerentes à proteção internacional e ao número dos indivíduos dispostos a cumprir a função de tutor foi arquivada pela Comissão Europeia com decisão em 25 de janeiro de 2018, sobretudo, na sequência da promulgação da Lei nº. 47, publicada no G.U. nº. 93 de 21 de abril de 2017, que modificou o sistema de proteção dos MSNA.

relações com a delegacia de polícia, a autoridade judicial e as instituições públicas.

As dificuldades descritas por muitos tutores diziam respeito principalmente: a ausência de apólice de seguro, a falta de permissão de trabalho e reembolso de despesas, a guarda simultânea de várias crianças ou adolescente (às vezes residentes fora do domicílio do tutor)³². Para superar estas e outras questões críticas, relatadas por várias partes, a Lei nº. 160, de 27 de dezembro de 2019, destinou, a partir do ano 2020, 1 milhão de euros para as atividades de tutela voluntária, retirados do Fundo para o acolhimento dos MSNA e destinados a:

- (i) intervenções em favor dos tutores voluntários da MSNA, de acordo com a Lei nº. 47/2017;
- (ii) reembolso às empresas de até 50% dos custos decorrentes com as contratações de trabalho remunerado, de até 60 horas por tutor, concedido como uma cláusula de benefício aos tutores voluntários do MSNA;
- (iii) reembolso aos tutores voluntários de despesas decorrentes de suas tarefas de tutela. O máximo reembolsável é de até 200 euros por apólice, para um número máximo de três apólices por tutor voluntário.

Posteriormente, em 19/9/2022 com a publicação no *Gazzetta Ufficiale* (GU nº. 219), o Ministério do Interior, em acordo com o Ministério da Economia e Finanças, emitiu o decreto que estabelece as modalidades de acesso ao Fundo para os reembolsos destinados aos tutores voluntários do MSNA³³.

³² CORDIANO, A. The best interest of unaccompanied foreign child and the institutes of juvenile law: a case of (almost) parallel convergences. **Diritto delle successioni e della famiglia**, n. 2, p. 409, 2018. CASCONI, C. Brief reflections on Law nº. 47/17 (provisions on protection measures for unaccompanied foreign minors): lights and shadows. **Diritto, Immigrazione e Cittadinanza**, 2, p. 25, 2017.

³³ O decreto regulamenta a concessão de reembolsos aos empregadores de 50% do custo de contrato (máximo de 60 horas) acordados aos dependentes para o

Para aqueles submetidos à tutela, a passagem à idade adulta representa a fronteira entre uma situação concreta, na qual há pessoas de referência e até mesmo formas de cuidado, a uma outra, na qual o cuidado, a proteção e a representação legal cessam. Isso acaba por se concretizar em uma forma de discriminação que contrasta com o princípio da igualdade substantiva, o artigo 3 da Constituição.

São, portanto, desejadas intervenções legislativas que corrijam esta forma de discriminação, fornecendo uma nova forma de cuidado e acompanhamento para os novos adultos fora da família, também conhecidos como “*care leavers*”.

Em 2019, a Itália recebeu comentários³⁴ do Comitê sobre os Direitos da Criança da ONU³⁵, contendo recomendações detalhadas sobre o estado de implementação da CDC³⁶.

O artigo 20 volta a fazer parte das “Principais Áreas de Preocupação e Recomendações”, listadas no Capítulo III, letra F,

desenvolvimento de intervenções ou prestação a favor dos adolescentes, validado pelo *Tribunali per i Minorenni*. Também está regulamentado o reembolso aos tutores com despesas de viagem ocorridas em razão de obrigações relacionadas com o escritório de tutela voluntária. Finalmente, foi regulamentada a possibilidade de reconhecer – em circunstâncias extraordinárias e por decisão dos *Tribunali per i Minorenni* – uma indenização de até 900 euros ao tutor voluntário no final de uma tutela particularmente onerosa e complexa (desde que seja solicitada nos três meses anteriores a maioridade do adolescente). Os fundos serão desembolsados pelas prefeituras e enviados aos escritórios que fizeram a solicitação. Disponível em: <https://www.garanteinfanzia.org/rimborsi-i-tutori-volontari-di-msna-un-milione-sbloccato-con-decreto-ministeriale>

³⁴ Um instrumento dessa mesma convenção, artigo 43, equipou-se para monitorar os progressos feitos pelos Estados na implementação de suas obrigações derivadas do tratado, é o Comitê que analisa os relatórios periódicos (a cada cinco anos) que os Estados-Partes são obrigados a apresentar (artigo 44), e depois publica suas observações conclusivas.

³⁵ Disponível em: https://www.unicef.it/Allegati/Osservazioni_Conclusive_CRC_Italia_2019.pdf e <https://www.unicef.it/doc/8858/rese-note-le-raccomandazioni-onu-allitalia-luci-e-ombre-sui-diritti-dei-bambini.htm>

³⁶ **12° Rapporto di aggiornamento 2022, Capitolo VIII Misure Speciali per la Tutela dei Minorenni**, p. 151-155. Disponível em: <https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/04/Minorenni-migranti-non-accompagnati.pdf>

sobre “Ambiente Familiar e Medidas Alternativas de Acolhimento” para crianças e adolescente sem um ambiente familiar.

No parágrafo 24, o Comitê acolhe a adoção de diversas orientações nacionais adotadas no âmbito da confiança e entrevistas realizadas com as crianças e os adolescentes privados de um ambiente familiar e chama a atenção para as “*Linee guida sull'accoglienza dei minorenni fuori dalla famiglia di origine*”. O documento recomenda que a Itália reveja suas políticas sobre medidas de acolhimento alternativo para crianças e adolescentes privados de um ambiente familiar, a fim de diminuir a dependência das organizações da sociedade civil, incluindo organizações religiosas, com o objetivo de desenvolver um sistema fundamentado em seus direitos, mais integrado e responsável, que integre as medidas tradicionais de acolhimento dadas pela família estendida com maior atenção ao melhor interesse da criança³⁷.

Os MSNAs

Os MSNAs vêm de países assolados por guerras e crises econômicas. Os conflitos de guerra e a instabilidade política são as principais causas das dificuldades sociais e econômicas que dão origem ao desejo de seus filhos, ainda adolescentes, de deixar a terra natal. As crianças e adolescentes partem para países que são percebidos no imaginário coletivo como lugares de bem-estar e ganhos econômicos fáceis, uma imagem que é quebrada quando confrontada com uma realidade muito mais dura do que o esperado e que, na maioria dos casos, não está de acordo com os desejos.

O sofrimento das crianças e dos adolescentes não se resolve com a imigração, o que para muitos significa dificuldades de

³⁷ GORNIK, B. At the crossroad of power relations. The Convention on the rights of the Child and unaccompanied minor migrant. In: SEDMAK, M.; SAUER, B.; GORNIK, B. **Unaccompanied Children in European migratin and Asylum practices. In whose best interest?** Rouledge, 2018, p. 16.

integração, a vida dura nas ruas, a exploração sexual e trabalhista, a realidade de penitenciárias.

Na Europa, infelizmente, as crianças e adolescentes estrangeiros ainda estão longe de usufruir de todos os direitos que lhes são concedidos com base em convenções e leis. Essas crianças e adolescentes são protegidos por uma proibição de deportação, mas podem ser repatriados se for de seu melhor interesse.

Nos últimos dez anos, de acordo com o Relatório *Save the Children*, intitulado “*Nascosti in piena vista-Frontiera Sud*”³⁸, 103.842 crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados chegaram sozinhos à Itália por mar, em sua maioria foram adolescentes e pré-adolescentes, incluindo crianças, com uma média de 15.000 chegadas por ano.

Em 2021, 17.200 crianças e adolescentes desacompanhados chegaram aos países de entrada da UE – Grécia, Itália (10.053), Bulgária, Espanha, Chipre e Malta – representando 71%, inclusive daqueles que chegaram com famílias. Também em 2021, a Alemanha (73.245) e a França (25.750) registraram o maior número de pedidos de asilo de crianças e adolescentes (incluindo aqueles com família) e na Itália houve 11.569 pedidos, dos quais 3.257 foram de MSNA.

Na Itália, em 31 de dezembro de 2022, de acordo com dados do Ministério do Trabalho e Políticas Sociais, 20.089 MSNA estavam nos centros de acolhimento. Entre as nacionalidades mais recorrentes estavam egípcios (24,4%) e também muitos adolescentes tunisianos e afegãos menores de 14 anos. Todavia, de acordo com o mesmo relatório, de 28 de fevereiro de 2023, aumentaram consideravelmente as presenças, com 16.542 meninos (85,2%) e 2.880 (14,8%) meninas, somando um total de 19.422 adolescentes e crianças. As nacionalidades mais representadas foram da Ucrânia (24,8%)³⁹ devido ao conflito internacional que

³⁸ Relatório *Save the Children*. **Nascosti in piena vista-Frontiera Sud**. Disponível em: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nascosti-piena-vista-frontiera-sud.pdf>

³⁹ Disponível em: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-febbraio-2023.pdf>

começou em 24 de fevereiro de 2022⁴⁰, Egito (23,9%) e Tunísia (23%), devido à instabilidade governamental.

Alguns dados sobre o fenômeno de crianças e adolescentes estrangeiros vítimas de tráfico ou exploração

Durante o ano de 2021, gerou grande preocupação, o enorme crescimento do número de pessoas que chegaram à Europa através do Mar Mediterrâneo para escapar da guerra, da fome e da violência. A presença constante de crianças e adolescentes desacompanhados representa uma área potencial para quem está

⁴⁰ O Conselho de Justiça e Assuntos Internos da UE aprovou, sob proposta da Comissão Europeia, a Decisão de Implementação (UE) 2022/382, que estabelece a existência de um afluxo maciço de pessoas deslocadas da Ucrânia, de acordo com o Artigo 5 da Diretiva 2001/55/CE do Conselho, de 20 de julho de 2001, e que resultou na introdução da proteção temporária. De acordo com o artigo 2 da Decisão, a proteção temporária se aplica às seguintes categorias de pessoas deslocadas da Ucrânia em/ou após 24 de fevereiro de 2022, com a invasão militar pelas forças armadas russas que começou naquela data: cidadãos ucranianos residentes na Ucrânia antes de 24 de fevereiro de 2022; apátridas e nacionais de países terceiros que não a Ucrânia que gozavam de proteção internacional ou proteção nacional equivalente na Ucrânia antes de 24 de fevereiro de 2022; e membros das famílias das categorias de pessoas acima mencionadas (que são definidas em detalhes pelo parágrafo 4 do artigo 2). O preâmbulo da decisão também prevê que os Estados-membros podem admitir à proteção temporária para outras categorias de pessoas deslocadas além daquelas às quais a decisão se aplica, quando essas pessoas forem deslocadas pelas mesmas razões e do mesmo país ou região de origem que as referidas na presente decisão. Nesse caso, os Estados-membros deverão informar imediatamente ao Conselho e à Comissão. No âmbito do direito interno, em implementação da Decisão 2022/382, foi emitido o Decreto do Primeiro Ministro de 28 de março de 2022, que determinou as categorias de pessoas deslocadas da Ucrânia às quais se aplica a proteção temporária. A proteção temporária com duração de um ano, a partir de 4 de março de 2022 foi prorrogada até 31 de dezembro de 2023 pelo Decreto-Lei nº. 16, de 2 de março de 2023, Disposições urgentes de proteção temporária para pessoas da Ucrânia. (23G00024) (OJ **General Series**, nº. 52, of 02-03-2023).

pronto para explorá-los, especulando de várias maneiras a sua vulnerabilidade⁴¹.

Segundo as estimativas mais atualizadas sobre o trabalho forçado no mundo, elaboradas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) no Relatório Mundial sobre Trabalho Infantil de 2021, pelo menos 160 milhões de crianças e adolescentes são forçados a trabalhar, dos quais 97 milhões fazem trabalhos que são altamente perigosos para a sua saúde e segurança⁴². A agricultura é o setor com o maior número de crianças e adolescentes, mas eles também estão envolvidos em trabalho doméstico, em minas ou nas fábricas, frequentemente em condições de extremo perigo e exploração. Geograficamente, a área com maior incidência de crianças e adolescentes trabalhadores é a África Subsaariana⁴³ – dados do relatório *Piccoli schiavi invisibili* da *Save the Children*, 2022.

O relatório analisa as condições das crianças, adolescentes e jovens vítimas ou potenciais vítimas de tráfico e exploração na Itália. O impacto da pandemia os tornou ainda mais invisíveis e inalcançáveis, eles foram mais explorados sexualmente dentro de suas casas e via rede virtual, muitas vezes foram obrigados a aceitar outras

⁴¹ MOROZZO DELLA ROCCA, P. Il radicamento in Italia come prova del bisogno di protezione e come impedimento al rimpatrio. **Questione Giustizia**. Disponível em: <https://www.questionegiustizia.it/articolo/il-radicamento-in-italia-come-prova-del-bisogno-di-protezione-e-come-impedimento-al-rimpatrio>

⁴² International Labour Office and United Nations Children's Fund. **Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road ahead**, OIT e UNICEF. Nova Iorque, 2021. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipec/documents/publication/wcms_797515.pdf

⁴³ NIERO, L. Si fa presto a dire speciale. La protezione speciale due anni dal decreto legge 130/2020: un istituto unitario ancora in cerca di una disciplina. **Diritto, Immigrazione e Cittadinanza**, n. 3, p. 126, 2022. BONETTI, P. Il permesso di soggiorno per protezione speciale dopo il decreto legge n. 130/2020: una importante innovazione nel diritto degli stranieri. In: MOLFETTA, M.; MARCHETTI, C. (a cura di). **Il diritto d'asilo. Report 2021. Gli ostacoli verso un noi sempre più grande**. Tau Editrice, p. 245-276, 2021.

atividades de risco que estão fora de controle social e são mal-remuneradas e em alguns casos estiveram nos limites ou fora da lei.

Na Europa, onde se estima que o tráfico de pessoas gere em um ano 29,4 bilhões de euros em lucros, um quarto dos únicos 14.000 casos identificados envolve vítimas menores de idade, em grande parte na exploração da prostituição (64%).

Na Itália, os casos trazidos a tona, em 2021, a partir do sistema antitráfico foram 1.911 (com 706 novas entradas), a maioria do sexo feminino (75,6%), enquanto as crianças e adolescentes representaram 3,3% do total (61). A forma predominante de exploração é a sexual (48,9%) e seguida pela laboral (18,8%). Entre os países de origem, as vítimas são da Nigéria (65,6%)⁴⁴, seguida pelo Paquistão (4,5%), Marrocos (2,6%) e, entre os outros, Gâmbia (2,5%) e Costa do Marfim (2,3%), que, embora ainda em pequenos números percentuais, está mostrando uma tendência crescente nos últimos anos. São de fato de origem marfinense 4,6% das 130 mulheres e meninas com filhos menores de idade (161) assistidas pelo sistema antitráfico italiano a partir de 8 de junho de 2022. São mulheres jovens que são duplamente vítimas de exploração, por abusos e frequentemente por chantagem extrema que se aproveitam de sua condição de mães particularmente vulneráveis. A faixa etária predominante (45,4%) está entre 18 e 25 anos, mas há também aqueles com menos de 17 anos.

Uma criança e um adolescente vítimas de tráfico é qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade que é recrutada, transportada, alojada ou recebida para fins de exploração, seja dentro ou fora de um país, mesmo sem ter havido coerção, engano, abuso de poder ou qualquer outra forma de exploração⁴⁵. Deve-se lembrar que estes dados não levam em conta o grande número de crianças e adolescentes que permanecem invisíveis e

⁴⁴ **Piccoli Schiavi Invisibili XII**. 2022. Disponível em: <https://s3.savethechildr en.it/public/files/uploads/pubblicazioni/piccoli-schiavi-invisibili-2022.pdf>

⁴⁵ ZORZELLA, N. La nuova protezione speciale introdotta dal d.l. 130/2020. Tra principio di flessibilità, resistenze amministrative e problematiche applicative. **Diritto, Immigrazione e Cittadinanza**, n. 2, 2021.

não são identificados como vítimas de tráfico e exploração, seja porque o fenômeno em si mesmo está submerso, como no caso da exploração sexual em apartamentos e recintos fechados, ou quando eles são movidos com frequência ou permanecem escondidos devido aos controles e pressões recebidas. Há também o caso de crianças e adolescentes migrantes que estão apenas em trânsito na Itália, porque os destinos finais do projeto migratório são outros países europeus.

Os princípios aplicáveis às crianças e aos adolescentes migrantes desacompanhados

Foi em 20 de novembro de 1989, que a Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou a CDC, o documento mais importante do direito internacional sobre a proteção das crianças. A Itália a implementou com a Lei nº. 176, de 27 de maio de 1999. Portanto, todos as crianças e os adolescentes estrangeiros, mesmo que tenham entrado irregularmente na Itália, têm direito a todos os direitos consagrados na já mencionada CDC⁴⁶. A fim de avaliar o progresso feito pelos Estados-Partes no cumprimento de suas obrigações nos termos da própria Convenção, foi estabelecido um Comitê para monitorar o seu cumprimento. Este órgão não tem autoridade para julgar nem para emitir relatórios sobre reclamações apresentadas por outros Estados-Partes ou indivíduos por supostas violações da CDC⁴⁷. O Comitê se limita a receber e avaliar relatórios que os Estados-Partes são obrigados a lhes enviar, para o cumprimento da Convenção nas suas normativas internas, e formula comentários gerais. Embora as avaliações dos relatórios estatais e os comentários gerais não sejam juridicamente

⁴⁶ COTTATELLUCCI, C. *Minori respinti in frontiera: le antinomie crescenti tra il diritto speciale dell'immigrazione e gli obblighi di protezione*. *Minorigiustizia*, n. 2, 2010.

⁴⁷ ALSTON, P. *The legal Framework of the Convention on the Right of the Child*, *Bulletting of Human Right*, 1992, p. 9.

vinculativos, o Comitê, no entanto, consegue desempenhar uma função hermenêutica da CDC⁴⁸.

Esta última estabelece os princípios que os Estados-Partes se comprometem a introduzir em seus respectivos sistemas jurídicos e pelos quais devem inspirar os processos judiciais e administrativos que compreendem cada pessoa menor de idade.

Um dos princípios atribuídos ao conceito do *best interests of the child*, estabelecido no artigo 3, aponta: “Em todas as decisões relativas às crianças, tomadas por instituições de assistência social, privadas ou públicas, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, o interesse superior da criança deve ser uma consideração primordial” (Saulle, 1994, p. 190). Este princípio postula duas funções tradicionais: uma de controle e outra cujo *best interests* são usados para facilitar as decisões judiciais. No primeiro caso, o princípio em questão exige que em todas as ações ou decisões tomadas em matéria de direito da família, proteção, migração infantil, deve-se verificar se o melhor interesse da criança foi levado em consideração. No segundo caso, assume a função de uma orientação, que ajuda o juiz a fornecer a decisão mais apropriada, buscando a solução no caso concreto que pode ter o impacto mais positivo sobre a criança⁴⁹.

Embora estabelecido como princípio geral no Artigo 3 (1), o princípio de interesse superior da criança é enunciado em várias outras disposições da CDC. Dentre os direitos acima mencionados, vale a pena destacar:

- (i) direito à não-discriminação (artigo 2);
- (ii) direito à proteção (artigos 19, 22, 30, 38);
- (iii) direito à assistência (artigo 20);
- (iv) direito ao desenvolvimento (artigos 6, 24, 27, 28, 31);

⁴⁸ SAULLE, M. R. *Minori, bioetica e norme standard nel diritto internazionale*. Edizioni scientifiche italiane, Napoli, 1995.

⁴⁹ SAULLE, M. R. *I diritti del minore nel diritto internazionale. La Convenzione dei Diritti del Minore e l'Ordinamento Italiano*. Ed. scientifiche italiane, 1994, p. 190.

- (v) direito à unidade familiar (artigos 7, 10, 18, 22);
- (vi) direito ao respeito pela identidade cultural (artigos 8, 20, 29, 30);
- (vii) direito de ser ouvido e de participar (artigo 12).

Na análise da particular vulnerabilidade das crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados, o Comitê dos Direitos da Criança elaborou o Comentário nº. 6, que, embora não seja vinculativo, é de particular importância. O objetivo do Comitê é chamar a atenção para uma categoria de crianças constrangidas a inúmeros riscos, tais como exploração sexual, trabalho infantil, tráfico humano e detenção. Revendo todos os direitos reconhecidos à generalidade das crianças pela CDC, o Comitê estendeu sua eficácia aquelas estrangeiras não acompanhadas, que necessitam de mais proteção. Em particular, assinalou que para que se possa dizer que um Estado oferece proteção adequada às crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados, ele deve respeitar o princípio da *non refoulement*, consagrado na Convenção de Genebra de 1951, relativa ao Estatuto dos Refugiados⁵⁰. Entretanto, devem ser respeitadas outras obrigações previstas na CDC, segundo as quais os Estados-Membros não podem devolver uma criança a um país onde haja motivos substanciais para acreditar que há um risco de danos irreparáveis, tais como os estabelecidos nos artigos 6 ou 17 da CDC ou onde haja um risco real de que a criança seja recrutada e utilizada em conflitos armados⁵¹.

O Comitê CDC teve, portanto, ocasião de afirmar que, para estabelecer a idade do sujeito, uma avaliação da aparência física não deve ser considerada a única forma, mas a maturidade psicológica também deve ser levada em conta. Se houver qualquer

⁵⁰ SERINO, L. Respingimenti e diritti dei migranti. Brevi riflessioni sul caso Hirsi c. Italia. **Diritti umani in Italia**, 02, mar., 2012.

⁵¹ LE BLANC, L. J. **The Convention on the Rights of the Child. United Nations Lawmaking on Human Rights**. University of Nebraska Press, 1995, p. 76

dúvida sobre a idade, a criança e o adolescente devem ser considerados menores de idade⁵².

De acordo com *best interests*, o Comitê também declarou que a prioridade deve ser a busca pela família à qual a criança e o adolescente pertencem e que o Estado também deve fornecer “proteção substituta” para eles, que pode ser na forma de fomento familiar, *kafalah* sob a lei islâmica, adoção ou, em casos de necessidade, colocação em lares apropriados para crianças.

Além disso, é fundamental garantir o direito à educação e a um adequado desenvolvimento físico, mental, espiritual e moral, levando em conta a identidade cultural e os valores da criança, adotando, quando necessário, medidas apropriadas para a recuperação física e psicológica e a reintegração social dos MSNA, que foram vítimas de formas de negligência, exploração ou maus-tratos, tortura ou qualquer outra forma de castigo ou tratamento cruel, desumano ou degradante, ou de conflito armado.

As jovens menores de idade são frequentemente traficadas para exploração sexual e, neste sentido, a CDC, no artigo 34, obriga os Estados-Membros a prever medidas apropriadas para impedir qualquer forma de exploração e violência sexuais⁵³.

Mas, a exploração sexual não é o único propósito do tráfico de seres humanos; por esta razão, a CDC prevê uma obrigação adicional para cada Estado-Membro de impedir o sequestro, venda ou tráfico de crianças para qualquer propósito ou de qualquer forma (artigo 35). Ao mesmo tempo as protege contra qualquer forma de exploração prejudicial ao seu bem-estar em qualquer aspecto (artigo 36).

Existem convenções internacionais posteriores, relativas a questões específicas, que adotaram a noção do interesse superior da criança, em particular a Convenção de Luxemburgo, de 20 de

⁵² NAPOLETANO, N. La condanna dei “respingimenti” operati dall'Italia verso la Libia da parte della Corte Europea dei diritti umani: molte luci e qualche ombra. **Diritti umani e diritto internazionale**, vol. 6, n. 2, 2012.

⁵³ BESSON, S. The principle of non-discrimination in the Convention on the Rights of the Child. **The international Journal of Children's Right**, 2005, p. 433.

maio de 1980, e a Convenção de Haia, de 25 de outubro de 1980, com medidas de custódia e rapto de crianças, ratificada e tornada executória na Itália pela Lei 64/1994. A Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos da Criança, de 25 de janeiro de 1996, ratificada e tornada executória na Itália pela Lei 77/2003, segue a CDC e, como esta última, busca pelo melhor interesse das crianças, aspirando ao reconhecimento mais amplo e incondicional dos direitos delas⁵⁴.

Além disso, a Disposição 2013/33/EU, de 26 de junho de 2013, inova ao expressar princípios essenciais e obrigatórios aos quais todo o sistema europeu de acolhimento de crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados deve ser informado: a) a detenção deles é permitida ‘somente em circunstâncias excepcionais’ e sua liberação deve ocorrer o mais rápido possível; b) devem ser acomodados em instalações apropriadas para acolher as necessidades das pessoas de sua idade e atendidos por pessoal qualificado; c) devem ser garantidas acomodações separadas dos adultos na recepção, superando a exceção anterior para aqueles maiores de 16 anos; d) o direito à integração ao sistema educacional deve ser garantido no prazo máximo de três meses a partir do momento em que o pedido de proteção internacional é feito. Estas são disposições expressas para as crianças e adolescentes requerentes de asilo, mas que indicam critérios gerais a serem aplicados em qualquer caso para MSNA⁵⁵. A adoção desses critérios deve levar à superação de soluções inadequadas, tais como: lugares com alta concentração de crianças e adolescentes desacompanhados, permanência prolongada em centros de primeiros socorros, e

⁵⁴ GALLANT, E. Désignation tardive de l'administrateur ad hoc représentant le mineur étranger en zone d'attente. *Revue de droit international privé*, 2008, p. 89.

⁵⁵ POCAR, F. *La CRC nel sistema delle Nazioni Unite. Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, La convenzione delle Nazioni Unite su diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Conquiste e prospettive a 30 anni dall'adozione*. Tipografia Rossini, 2019, p. 15.

restrições à liberdade de movimento apenas permitidas com os adultos quando da inserção escolar⁵⁶.

De acordo com a Resolução do Conselho da Europa, de 26 de junho de 1996, os MSNA, independentemente de seu status legal, devem ter direito à proteção e aos cuidados básicos de acordo com a legislação nacional do Estado-Membro em questão (artigo 3 sobre garantias mínimas). A Resolução afirma ainda que os Estados-Membros devem se esforçar, para fins de reunificação, para rastrear os membros das suas famílias o mais rápido possível ou localizar a residência de parentes, independentemente da sua condição legal e sem exame prévio do mérito de qualquer pedido de residência.

A rigidez do sistema é a principal razão pela qual muitos migrantes, mesmos adolescentes e crianças, tentam evitar a recolha de impressões digitais e teste de identificação etária, assim como desejam se afastar dos centros o mais rápido possível para chegar ao país onde suas famílias e compatriotas já vivem⁵⁷.

A aprovação do Regulamento Dublin III – Regulamento (UE) nº. 604/2013 de 26 de junho de 2013⁵⁸ – que substitui o anterior (Regulamento Dublin II, Regulamento do Conselho (CE) nº 343/2003 de 18 de fevereiro de 2003⁵⁹) confirma para MSNA a

⁵⁶ TASSINARI, F. The identification of unaccompanied foreign minors and the voluntary guardian in Italy: an example to be followed by the EU? **Cuadernos de Derecho Transnacional**, v. 11, n. 1, p. 545-570, 2019.

⁵⁷ VITELLO, D. Regolamento Dublino II e Diritti dei Richiedenti Asilo nell'Unione Europea: Considerazioni in Merito al Dialogo tra la Corte di Strasburgo e la Corte di Lussemburgo. **Bocconi Legal Papers**, n. 1, p. 147-190, 2013.

⁵⁸ Regulamento (UE) n. 604/2013 do Parlamento Europeu e do Conselho de 26 de junho de 2013, estabelece os critérios e os mecanismos de determinação do Estado-Membro responsável pela análise de pedidos de proteção internacional apresentada em um dos Estados-Membros por um cidadão de terceiro país ou apátrida. Cf.: EUR-Lex - 32013R0604 - EN - EUR-Lex (europa.eu)

⁵⁹ Regulamento (CE) n.º 343/2003 do Conselho, de 18 de Fevereiro de 2003, que estabelece os critérios e mecanismos de determinação do Estado-Membro responsável pela análise e um pedido de asilo apresentado num dos Estados-Membros por um nacional de um país terceiro. Cf.: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=celex:32003R0343>

exceção parcial ao critério do país da primeira entrada, permitindo a eles solicitar asilo no país onde um membro da família está legalmente presente, mesmo que não seja o país da primeira entrada⁶⁰. Ao contrário do regulamento anterior e pela primeira vez, não só os pais são considerados membros da família – uma ocorrência muito rara, já que geralmente são os menores que primeiro tentam viajar para longe de seus pais no país de origem – mas também os irmãos do menor. Desta forma, um primeiro elemento, embora insuficiente, de flexibilidade é introduzido em um sistema que até agora demonstrou que não permite que menores de idade adquiram estabilidade em sua trajetória migratória. Portanto, o artigo 8, do Regulamento Dublin III, inspirado-se no princípio do interesse superior da criança, prevê uma série de alternativas ao princípio geral segundo o qual é o país de primeira entrada que deve administrar o pedido de proteção internacional⁶¹. A regra principal é constituída pela competência do Estado-Membro de residência do pai, da mãe ou, segundo uma modificação introduzida no sistema anterior, de um irmão, irmã, parente ou outro adulto responsável por ele; no caso de não aplicação da regra geral, aplica-se uma regra subsidiária, segundo a qual é responsável o Estado-Membro em que o menor apresentou o pedido⁶².

⁶⁰ ROSSI, P.; BERTOTTI, T. La costruzione «orizzontale» della discrezionalità nei servizi sociali, tra identità organizzative e meccanismi di integrazione delle Street-Level Bureaucracy. **Politiche Sociali, Social Policies**, p. 447-468, 2019.

⁶¹ MORGESE, G. Principio di solidarietà e proposta di rifusione del regolamento dublino. In: TRIGGIANI, E.; CHERUBINI, F.; INGRAVALLO, I.; NALIN, E.; VIRZO, R. (a cura di). **Dialoghi con Ugo Villani**. Cacucci Editore, 2017, p. 472-476.

⁶² FOCARELLI, C. La Convenzione di New York sui diritti del fanciullo e il concetto di “best interests of the child”. **Rivista di diritto internazionale**, fascicolo 4, 2010, p. 981.

O formulário de recepção MSNA na Itália

Em 6 de maio de 2017 entrou em vigor a Lei sobre “Disposições sobre medidas de proteção de menores estrangeiros não acompanhados” (Lei nº. 47 de 7 de abril de 2017 publicada no Diário Oficial nº. 93 de 21 de abril de 2017). A emissão de um texto, o primeiro no território europeu, que atendesse às solicitações para se repensar os instrumentos de proteção e reorganizar organicamente o assunto em questão, parecia não ser mais admiável.

A questão da proteção de crianças e adolescentes estrangeiros não acompanhados no sistema legislativo italiano, antes da polêmica em questão, era o resultado de duas complexas normativas opostas. Por um lado, a legislação sobre crianças e adolescentes, que os considerava como indivíduos fracos e, portanto, inspirada por princípios de proteção e apoio, e, por outro lado, a legislação sobre estrangeiros, que, protegendo bens jurídicos públicos como a integridade das fronteiras nacionais e a ordem pública, era marcada por princípios de controle e defesa⁶³.

A expressão “*minore straniero non accompagnato*” aparece, pela primeira vez no sistema jurídico italiano – na Lei nº. 39, de 28 de fevereiro de 1990, sobre “Regras relativas à entrada e permanência de cidadãos estrangeiros e apátridas já presentes no território do Estado” (denominada Lei Martelli)⁶⁴ – em dois regulamentos destinados precisamente às crianças e adolescentes estrangeiros, o primeiro relativo ao estudo, o segundo referente aos refugiados, que previa, no caso de um pedido de asilo por uma criança ou adolescente estrangeiro, a notificação ao *Tribunale per i Minorenni*.

Entretanto, para ter a primeira definição normativa do MSNA, foi necessário esperar pelo Regulamento relativo às tarefas do Comitê para Menores Estrangeiros (D.P.C.M. de 9 de dezembro de

⁶³ DEFOSSEZ-DEKEWER, F. *Les Droits de l'Enfant*, collection “Que sais-je?” Presses Universitaires de France, Paris, Janvier 2001, p. 4.

⁶⁴ PIRO, V. Politiche migratorie e disfunzioni funzionali. Il caso della legge Martelli, Meridiana. *Rivista di storia e scienze sociali*, n. 97, p. 245-260, 2020.

1999, nº. 535), no qual o artigo 1 declara que o MSNA presente no território do Estado é aquele que não tem a cidadania italiana ou cidadania de outro país da União Europeia e que, não tendo solicitado asilo, está na Itália sem a assistência e representação de seus pais ou adultos legalmente responsáveis de acordo com as leis em vigor no sistema jurídico italiano.

Após a entrada em vigor da Lei nº. 47, de 7 de abril de 2017, a competência sobre repatriação assistida, como será tratado na sequência, passou da Direção Geral ao *Tribunale per i Minorenni*, um órgão constitucionalmente dedicado a determinar o melhor interesse da criança. A definição de MSNA, no artigo 1 do Decreto do Primeiro-Ministro de 9 de dezembro de 1999 nº. 535, acima mencionado, foi retomada quase na íntegra no texto atual citado da Lei, que o identifica como:

menor não possuindo cidadania italiana ou da União Europeia que se encontra por qualquer motivo em território do Estado ou que de outra forma está subordinado à jurisdição italiana, privado de assistência e de representação da parte dos seus pais ou de outro adulto legalmente responsável por ele com base na lei vigente (Itália, 1999, s.p).

Vale lembrar que uma das alterações de maior importância foi feita ao Decreto-Lei nº. 13, de 17 de fevereiro de 2017, sobre “Disposições urgentes para a aceleração dos processos relativos à proteção internacional, bem como para o combate à imigração ilegal” pela Lei de Conversão de 13 de abril de 2017, nº 46, através da introdução do artigo 19-bis⁶⁵.

Em virtude desta norma, as disposições do texto legal acima mencionado não se aplicam ao MSNA. A cláusula de exclusão do citado artigo 19-bis se justifica porque o Legislador regulamentou de forma independente a questão relativa ao MSNA com a Lei nº. 47 de 7 de abril de 2017.

⁶⁵ VENTURI, F. Il diritto di asilo: un diritto “sofferente”. Introduzione nell’ordinamento italiano del concetto di “Paesi di origine sicuri” ad opera della L. 132/2018 di conversione del c.d. “Decreto Sicurezza” (113/2018). **Diritto, Immigrazione e Cittadinanza**, fasc. 2, 2019, pp. 147-188.

A fim de garantir o “direito à identidade”⁶⁶, atenção especial é dedicada à determinação da idade da criança e do adolescente, que é uma premissa necessária para o exercício dos direitos subjetivos dos quais são portadores⁶⁷. Esta verificação não só constitui o pré-requisito para a aplicação da Lei em exame, mas também representa o elemento discriminatório para a aplicação de conceitos gerais da Lei, tais como imputabilidade penal e jurisdição⁶⁸.

A dificuldade em determinar a idade⁶⁹ da criança e do adolescente, é também devido às diferenças de crescimento, estatura e arcada dentária entre indivíduos e populações, bem como na identificação e localização imediata de membros da família na Itália e no exterior, tornam complicada a adoção de medidas apropriadas, o que exigiria uma identificação correta e conhecimento da sua história pessoal e familiar⁷⁰.

A maioria dos países europeus (Espanha, França e Romênia) determina a idade com base em um exame médico especializado, método Greulich e Pyle, enquanto outros estabelecem procedimentos que também levam em conta a situação do jovem (Grã-Bretanha e Suécia)⁷¹.

⁶⁶ ROZZI, E. La valutazione dell'interesse del minore straniero nella scelta tra accoglienza in Italia e rimpatrio. **Minori giustizia**: rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia, n. 3, Franco Angeli, p. 87-105, 2002. *Minori Stranieri Non Accompagnati*, Camera dei Deputati, Servizio Studi XVIII Legislatura, 16 giugno 2022. Disponível em: <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1104665.pdf>

⁶⁷ MAGRONE, E. M. La tutela dei minori stranieri nelle convenzioni internazionali. **Trattato Notarile**, 4, p. 71, 2011.

⁶⁸ VITIELLO, D. Regolamento Dublino II e Diritti dei Richiedenti Asilo nell'Unione Europea: Considerazioni. Merito al Dialogo tra la Corte de Strasburgo e la Corte di Lussemburgo, **Bocconi Legal Papers**, n.º. 1, p.147-190, 2013.

⁶⁹ PENASA, S. L'accertamento dell'età dei minori stranieri non accompagnati: quali garanzie? Un'analisi comparata e interdisciplinare. **Federalismi.it**, 2, p.101, 2019.

⁷⁰ DEL GUERCIO, A. Minori stranieri non accompagnati e Convenzione europea dei diritti umani: il caso Rahimi. **Diritti umani e diritto internazionale**, vol. 5, n. 3, p. 435, 2011.

⁷¹ RIVELLO, R. L'interesse del minore fra diritto internazionale e multiculturalità. **Minorigiustizia**, n.º. 3, p. 15, 2011.

Na Itália o protocolo do Ministério da Saúde para determinar a idade da criança e do adolescente, de 9 de julho de 2020⁷², permite um monitoramento mais próximo de práticas conflitantes com a Lei nº. 47/2017 em termos de métodos de avaliação, reduzindo o caráter discricionário do trabalho dos atores administrativos. Além disso, deve-se observar que a presença de documentos que atestam a idade de registro é, em alguns casos, impossível de ser solicitada, pois, no mundo inteiro, quase 230 milhões de crianças menores de cinco anos nunca foram registradas, 59% das quais vêm da Ásia e 37% de países da África subsaariana.

O caráter sequencial confirma assim a ordem de sucessão entre entrevista social, exame psicológico/neuropsiquiátrico e exame pediátrico-auxológico. Cada etapa do processo deve contar com o mediador. O exame psicológico examina em particular o grau de maturidade do indivíduo e a coerência com as declarações feitas no momento da identificação. Nesta fase, em eventuais circunstâncias, o neuropsiquiatra e/ou psicólogo podem sugerir ao pediatra que desaconselhe um exame físico para certificar o desenvolvimento puberal. O protocolo, na parte explicativa relativa ao exame do pediatra, reconhece que esta terceira fase só é necessária para verificar a idade da criança se persistirem dúvidas bem fundamentadas por parte dos profissionais que a avaliaram anteriormente.

A avaliação da idade deve ser concluída dentro de 3 dias após o pedido do *Tribunale per i Minorenni* e o resultado deve ser emitido dentro de um prazo máximo de 20 dias, embora de preferência seja dentro de 10 dias. Cada um dos especialistas elabora um parecer, enquanto a avaliação final será em um colegiado e tema de um relatório final multidisciplinar. A criança e o adolescente devem ser

⁷² Disponível em: <https://www.inmp.it/ita/News-e-media/Archivio-Notizie/Archivio-Notizie-2020/Approvato-in-Conferenza-unificata-il-protocollo-multidisciplinare-elaborato-dall-INMP-per-l-accertamento-dell-eta-anagrafica-dei-Minori-Stranieri-Non-Accompagnati#:~:text=%C3%88%20stato%20approvato%20il%209%20luglio%202020%2C%20con,un%20progetto%20europeo%20di%20cui%20INMP%20era%20capofila.>

informados do relatório multidisciplinar de uma maneira adequada à sua maturidade e ao nível de alfabetização, em uma língua compreensível. O protocolo especifica para cada fase as regras de avaliação a serem utilizadas como um esboço para a condução do procedimento multidisciplinar⁷³.

Em 21 de julho de 2022, a Corte Europeia de Direitos Humanos⁷⁴ emitiu uma sentença condenando o Estado italiano por violação do direito ao respeito pela vida privada e familiar de um requerente (artigo 8 da CDC), da proibição de tratamento desumano e degradante (artigo 3 da CDC), da inexistência de recursos judiciais eficazes dentro do sistema jurídico italiano (artigo 13 da CDC) e por avaliação errônea da idade da criança.

O caso diz respeito à permanência, por mais de quatro meses, de um menino gambiano – um MSNA que chegou à costa italiana com 17 anos em junho de 2016 – no centro de recepção para adultos do Cona, espaço conhecido por suas condições de superlotação, violência generalizada e graves deficiências sanitárias. O adolescente foi alocado naquela instalação apesar de sua declaração na chegada na Itália de que era um MSNA.

A Corte de Estrasburgo considerou que as autoridades italianas tinham presumido ilegalmente que o requerente era maior de idade no momento dos fatos, ao contrário do que o próprio requerente havia declarado. De fato, os exames de diagnósticos realizados para verificar a idade dele tinham se mostrado anacrônicos e não confiáveis a ponto de levar a não nomeação de um tutor que pudesse assumir a sua representação e também para os fins do pedido de proteção internacional. A luz dessas descobertas, a Corte ordenou ao Estado italiano o pagamento ao requerente de danos morais.

⁷³ REBASTI, E. Corte Europea dei diritti umani e sistema comune in materia d'asilo. *Diritti umani e diritto internazionale*, vol. 2, p. 343, 2011.

⁷⁴ Darboe and Camara v. Italy (Application n^o. 5797/17), Council of Europe: European Court of Human Rights, 21 luglio 2022, ECHR (camera.it).

A repatriação assistida

Os adolescentes e as crianças estrangeiras não acompanhadas (não os requerentes de asilo) podem ser repatriados através da medida de repatriação assistida e voluntária para seu país de origem ou para um terceiro país (T.U. 286/98; D.P.C.M. 535/99, Circular do Ministério do Interior de 09.04.2001).

O retorno assistido difere da expulsão por ser uma medida que só pode ser tomada se, após uma investigação no país de origem da criança e uma avaliação da situação específica dela, for considerado o melhor interesse da criança e a fim de lhe garantir o direito à unidade familiar.

Antes da mudança legislativa de 2017, a repatriação assistida foi ordenada pela Direção-Geral de Imigração e das Políticas Integração do Ministério do Trabalho e Políticas Sociais. Atualmente, no entanto, a medida é ordenada pelo *Tribunale per i Minorenni*, após ouvir a criança ou o adolescente, seu tutor e estar embasado nos resultados das investigações familiares e no relatório dos serviços sociais sobre sua situação na Itália. Portanto, houve uma mudança da competência de um órgão puramente administrativo (a Direção-Geral de Imigração) para o *Tribunale per i Minorenni*, que é o órgão constitucionalmente competente para avaliar os melhores interesses da criança e do adolescente⁷⁵ (artigo 8, Lei nº. 47/2017).

Após receber um relatório sobre uma criança ou adolescente estrangeiro desacompanhado, a autoridade judicial faz, dentro de 60 dias, investigações no país de origem. As investigações familiares, antes realizadas por organizações não governamentais filiadas ao Ministério do Trabalho e Políticas Sociais, agora são realizadas pela Organização Internacional para as Migrações (O.I.M.).

⁷⁵ A repatriação voluntária e assistida na gestão dos fluxos migratórios. Delib. n. 10/2022/G. Disponível em: <https://www.corteconti.it/HOME/Documenti/DettaglioDocumenti?Id=2fd48392-1489-44bd-916d-11b7ec7d984c>

Durante o processo, a criança deve ser ouvida pelos serviços sociais ou pela instituição onde está hospedada, a respeito de sua opinião sobre a possibilidade de repatriação. Após a pesquisa pela O.I.M. no país de origem, possivelmente a elaboração de um plano de reintegração a ser proposto à criança e ao adolescente, e após eles terem podido expor seu desejo, o *Tribunale per i Minorenni* decide se é do interesse deles serem repatriados ou permanecerem na Itália, após o processo de infração ser recebido pela Itália. No caso da emissão da medida de retorno voluntário assistido, o Estado assume os custos do retorno da viagem, garantindo à criança e ao adolescente um plano de reintegração sócio-familiar, elaborado junto às autoridades competentes. O plano de reintegração é elaborado individualmente de acordo com as habilidades, predisposições e indicações da criança e do adolescente⁷⁶. O principal objetivo dos programas de reintegração é iniciar, financiar e monitorar um caminho educacional, escolar e/ou de trabalho que permita à criança e ao adolescente alcançar a independência econômica da família em um tempo relativamente curto.

Considerações finais

Na normativa jurídica nacional, Lei nº. 47/2017, se adotou um sistema judicial e administrativo integrado para o reconhecimento da tutela e proteção de crianças e adolescentes estrangeiros, considerando que o conceito de tutela diz respeito tanto à representação e cuidado da pessoa menor quanto à proteção pertinente – não só à proteção internacional (reconhecimento da condição de refugiado ou proteção subsidiária ou proteção especial)⁷⁷ – dentro da competência da autoridade administrativa,

⁷⁶ MARZULLO, R. La legge 47/2017. Nuovi diritti per i minori stranieri non accompagnati. In: T. BRUNO. **I minori stranieri non accompagnati. Analisi ragionata della L. 7 aprile 2017 n. 47.** La Tribuna, 2017, p. 43.

⁷⁷ TRAVAGLINO, G. La protezione umanitaria tra passato e futuro. **Diritto, Immigrazione e Cittadinanza**, n. 1, p. 124-130, 2022.

mas também, levando em conta a proibição de expulsão anteriormente mencionada, a proteção pessoal (assistência moral e material), dentro da competência da autoridade judicial juvenil e tutelar⁷⁸.

Tanto no caso da proteção internacional (com o reconhecimento do direito de asilo, proteção subsidiária ou especial) como no caso da proteção pessoal, ou seja, através do reconhecimento dos direitos à assistência e aos cuidados, é necessário garantir à criança e ao adolescente estrangeiro o direito à inclusão social para poder viver na Itália ou em outro dos Estados-Membros da UE. Portanto, não se pode permanecer fora deste processo de integração e se deve garantir em condições aceitáveis de dignidade e humanidade.

O reconhecimento deste direito pressupõe, entretanto, caminhos estáveis e individualizados de recepção, cuidado e educação⁷⁹ baseados nas necessidades e expectativas de cada um desses adolescentes e dessas crianças, mas, acima de tudo, é enfatizado, através de uma escuta cuidadosa, conhecimento de sua experiência, laços, cultura, condição psicológica e afetiva e prontidão para aderir ao processo inclusivo proposto.

Isto determina a necessidade de locais de inclusão, tanto comunitários quanto familiares, que sejam adequados desde os primeiros momentos de chegada. A escolha da recepção correta (no âmbito do Sistema de Recepção e Integração – SAI, Lei nº. 173 de 18 de dezembro de 2020) condiciona, muitas vezes, a posterior permanência em nosso país e pode desenvolver efetivamente ações

⁷⁸ FARRUGIA, R.; TOUZENIS, K. The international protection of the unaccompanied and separated migrant and asylum-seeking on Europe. In: L. KANICS, J.; SENOVILLA HERNANDEZ, S.; TOUZENIS, K. **Migrating alone: unaccompanied and separated children's migration to Europe**. Unesco Publishing, 2010, p. 21. TOUZENIS, K. **Unaccompanied Minors: Rights and Protection**. XL Edizioni, 2006, 85-153.

⁷⁹ MORLOTTI, S. **Diritto all'unità familiare e migrazioni: ricongiungimento familiare e ritorno volontario**, 2022. Disponível em: [Morlotti_De-Franchi_Paper_Unita-familiare-e-migrazioni.pdf \(ismu.org\)/](#).

contrárias a, infelizmente, inclusão perversa em ambientes do crime organizado ou na marginalidade que é devastadora para essas pessoas e toda a comunidade⁸⁰.

No caminho da inclusão social, atingir a maioria se constitui um passo mais crítico, pois se corre o risco de definir regressão em uma condição de irregularidade.

A Lei nº. 47/2017 representa um modelo para a Europa, lembrando princípios internacionais e europeus para proteger os direitos do MSNA: a) o princípio da não rejeição, um processo uniforme para determinar a idade e a identificação da criança e do adolescente; b) o arquivo social contendo todos os dados relativos a ele (artigo 9); c) o papel fundamental do tutor voluntário; d) a continuação administrativa (artigo 13) ordenada por decreto do *Tribunale per i Minorenni*, para o recente jovem maior de idade, que necessita de apoio prolongado a fim de completar o caminho social de autonomia, bem como o direito à educação e à proteção da saúde (artigo 14)⁸¹.

O caminho de inclusão social do MSNA é limitado pela ausência de um sistema central em nível nacional, o que gera a fuga (denominados desaparecidos) das instalações de recepção (especialmente na região Sul da Itália) para outros países da UE ou cidades metropolitanas nacionais. Finalmente, para os recém-chegados à maioria existem limitações a ter um domicílio, devido à ausência de um emprego regular, o que em alguns casos leva o MSNA a recorrer a soluções habitacionais ilegais.

Portanto, é claro que, para combater estas questões críticas, a educação e a formação profissional são as ferramentas mais

⁸⁰ SKIVENES, M.; SORS DAL, L. M. The child's best interest principle across child protection jurisdiction. *In*: A. FALCH-ERIKSEN; E. BACKE-HANSE. **Human rights in child protection. Implication for professional practise and policy**, Palgrave, 2018. Sobre o tema dos direitos humanos e de menores. Cf.: BREMS, E.; DESMET, E.; VANDEHOLE, W. **Children's rights law in the global human rights landscape**, Routledge, 2017.

⁸¹ IAFRATE, P. La tutela del minore straniero non accompagnato: tra formalità e operatività". **Dossier Statistico Immigrazione 2020**. Edizioni IDOS, 2020, p. 216-217.

apropriadas à disposição para fomentar a integração social e trabalhista dos MSNs.

Durante o curso da pandemia, as maiores dificuldades para os MSNAs decorreram do não respeito a ouví-los presencialmente (a distância impediu de compreender uma linguagem não verbal) bem como a participação em atividades de ensino a distância. Outras questões críticas foram a falta de reconhecimento de títulos de estudos e obtenção de certificados de nível A2 italiano, ou de escola primária antes dos 18 anos de idade. Estas situações não facilitaram a integração sócio-profissional dos recém-chegados à maioria e determinaram o risco de exploração laboral dos MSNAs com empregos irregulares, ilegais ou sexualmente explorados.

Nesse percurso assumiu papel fundamental o tutor voluntário dos MSNAs ao dar suporte às crianças e adolescentes no momento de inserção na sociedade italiana e por representar uma figura importante de referência para a integração social, assim como para o pedido de continuidade administrativa, quando de condições existentes.

Em particular, o artigo nº. 13, da Lei nº 47/2017⁸², prevê a possibilidade para o MSNA que, ao atingir a maioria etária, embora tenham iniciado um caminho de integração social, necessita de apoio prolongado para sua inclusão na comunidade, para solicitar a continuidade administrativa no *Tribunale per i Minorenni*. O juiz, no mérito de garantir o êxito do percurso finalizado com autonomia e inclusão da criança e do adolescente, pode ordenar (também a pedido dos serviços sociais), por decreto fundamentado, tal continuação, o mais tardar até os 21 anos de idade. A instituição assume importância uma vez que a maioria dos MSNA (mais de 80%) presentes no território nacional têm entre 16

⁸² IAFRATE, P. "Tutela e accoglienza dei minori stranieri non accompagnati in Francia, Grecia e Italia", in *Rivista Famiglia, il diritto di famiglia e delle successioni in Europa*, ISSN 2531-6796. Disponível em: <http://www.rivistafamiglia.it/2020/11/26/tutelaaccoglienza-dei-minori-stranieri-non-accompagnati-francia-grecia-italia/>

e 17 anos de idade. Uma das maiores dificuldades diz respeito à sua obtenção de recursos financeiros, já que são escassos aqueles disponíveis para os órgãos competentes. Entretanto, vários julgamentos dos tribunais de mérito reconheceram a importância do papel do tutor como gestor social, mesmo após o MSNA ter atingido a maioridade.

A este respeito⁸³, o *Tribunale per i Minorenni* de Messina, na sentença nº. 47/2021 R.v.g. de 10.3.2021 notou que

a atuação da chamada tutela social não comporta a ascensão da representação legal dos recém-chegados à maioridade às determinações das quais é frequentemente subordinado a aceitar a disponibilidade manifestada por seu tutor anterior para continuar a acompanhá-lo e apoiá-lo no caminho da inclusão social e da autonomia.

Portanto, expressou seu não impedimento para o desenvolvimento, da parte da pessoa de que já era o tutor, de atividades de apoio ao jovem no caminho da integração sócio-cultural, sujeito à vontade do mesmo.

O elemento de voluntariedade integra, portanto, o valor social do ofício do tutor, cuja Lei nº. 47/2017 pretende dar ênfase especial. Esta figura é uma expressão de parentalidade social e cidadania ativa. De fato, o tutor, além da representação legal da criança e do adolescente presta atenção aos seus problemas, às relações humanas e educacionais.

Referências

ALSTON, P. The legal Framework of the Convention on the Right of the Child. **Bulleting of Human Right**, 1992.

⁸³ IAFRATE, P. Tutela dei minori: problematiche e criticità del Patto europeo Migrazione e Asilo in Quaderno CESPI (5) a cura di Sebastiano Ceschi e Andrea Stocchiero, Una strada accidentata, Italia e Europa tra politiche migratorie e processi di integrazione, p.29-31, Edizioni Donzelli, 2021.

BESSON, S. The Principle of Non-Discrimination in the Convention on the Rights of the Child. **The international Journal of Children's Right**, 2005.

BONETTI, P. Il permesso di soggiorno per protezione speciale dopo il decreto legge n. 130/2020: una importante innovazione nel diritto degli stranieri. *In*: MOLFETTA, M.; MARCHETTI, C. (a cura di). **Il diritto d'asilo**. Relatório 2021.

BREMS, E.; DESMET, E.; VANDEHOLE, W. **Children's rights law in the global human rights landscape**, Routledge, 2017.

CASCONE, C. Brief reflections on Law No. 47/17 (provisions on protection measures for unaccompanied foreign minors): lights and shadows. **Diritto, Immigrazione e Cittadinanza**, 2, 2017.

COMITE, Ricongiungimento familiare e diritto di soggiorno dei familiari di cittadini dell'Unione alla luce del superiore interesse del minore. *In*: **Studi sull'integrazione europea**, v. XIII, 2018.

CORDIANO, A. The best interest of unaccompanied foreign child and the institutes of juvenile law: a case of (almost) parallel convergences. **Diritto della Successioni e della Famiglia**, 2018.

COTTATELLUCCI, C. Minori respinti in frontiera: le antinomie crescenti tra il diritto speciale dell'immigrazione e gli obblighi di protezione. **Minorigiustizia**, n. 2, 2010.

DEL GUERCIO, A. Minori stranieri non accompagnati e Convenzione europea dei diritti umani: il caso Rahimi. **Diritti umani e diritto internazionale**, v. 5, n. 3, 2011.

DEFOSSEZ-DEKEWER, F. **Les Droits de l'Enfant, collection "Que sais-je?"** Presses Universitaires de France, Paris, Janvier 2001.

DETRIK, S. **A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child**, Martinus Nijhoff, 1999.

FARRUGIA, R.; TOUZENIS, K. The international protection of the unaccompanied ad separated migrant and Asylum-seeking on Europe. *In*: KANICS, J.; SENOVILLA HERNANDEZ, S.; TOUZENIS, K. **Migrating alone: unaccompanied and separated children's migration to Europe**. Unesco Publishing, 2010.

FOCARELLI, C. La Convenzione di New York sui diritti del fanciullo e il concetto di “best interests of the child”. **Rivista di diritto internazionale**, fascicolo 4, 2010.

GALLANT, E. Désignation tardive de l'administrateur ad hoc représentant le mineur étranger en zone d'attente. **Revue de droit international privé**, 2008.

GNES, M. Le nuove misure per la protezione dei minori non accompagnati. **Il Quotidiano Giuridico**, 27 aprile 2017.

GORNIK, B. At the crossroad of power relations. The Convention on the rights of the Child and unaccompanied minor migrant. *In*: SEDMAK, M., SAUER, B., GORNIK, B. **Unaccompanied Children in European migratin and Asylum practices. In whose best interest?** Rouledge, 2018.

IAFRATE, P. “L’istituto della kafalah nell’ordinamento italiano alla luce della giurisprudenza recente”. **Libertà Civili**, vol. 5, 2013.

IAFRATE, P.; RICCI, A. Conciliating National Provisions With International Regulations. The Case Of Unaccompanied Minors In The Eu And In Italy”. **Revista Género & Direito**, 2016.

IAFRATE, P. La tutela del minore straniero non accompagnato: tra formalità e operatività”. **Dossier Statistico Immigrazione, 2020**, a cura del Centro Studi e Ricerche IDOS in partenariato con Confronti con la collaborazione dell’UNAR, progetto sostenuto con i fondi Otto per mille della Chiesa Valdese. Edizioni IDOS 2020,

IAFRATE, P. Tutela e accoglienza dei minori stranieri non accompagnati in Francia, Grecia e Italia. **Rivista Famiglia, il diritto di famiglia e delle successioni in Europa**, 2020.

IAFRATE, P. Tutela dei minori: problematiche e criticità del Patto europeo Migrazione e Asilo. **Quaderno CESPI (5)**, Edizioni Donzelli, 2021.

IPPOLITI MARTINI, C. La protezione del minore straniero non accompagnato tra accoglienza e misure di integrazione. **Le nuove leggi civili commentate**, 2, 2018.

ITALIA, **Minori Stranieri Non Accompagnati**, Camera dei Deputati, Servizio Studi XVIII Legislatura, 16 giugno 2022. <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1104665.pdf>

LE BLANC, L. J. **The Convention on the Rights of the Child. United Nations Lawmaking on Human Rights.** University of Nebraska Press, 1995.

LONG, J. The best interests principle and the protection of minors.

BUFFA, F., CIVININI, M. G., (eds.), **The Strasbourg Court, Questione Giustizia**, fasc. 1, 2019.

MAGRONE, E. M. La tutela dei minori stranieri nelle convenzioni internazionali. **Trattato Notarile**, 4, 2011.

MARCHEGIANI, M. Regolamento Dublino II e clausola di sovranità: il caso greco dinanzi all'Alto Commissariato per i rifugiati. **Diritti umani e diritto internazionale**, v. 4, n. 2, 2010.

MARZULLO, R. La legge 47/2017. Nuovi diritti per i minori stranieri non accompagnati. In: BRUNO, T. **I minori stranieri non accompagnati. Analisi ragionata della L. 7 aprile 2017, n. 47.** La Tribuna, 2017.

MORGESE, G. Principio di solidarietà e proposta di rifusione del regolamento Dublino. In: TRIGGIANI, E. ; CHERUBINI, F.; INGRAVALLO, I. ; NALIN, E.; VIRZO, R. (a cura di). **Dialoghi con Ugo Villani**, Cacucci Editore, 2017.

MORLOTTI, S. **Diritto all'unità familiare e migrazioni: ricongiungimento familiare e ritorno volontario**, 2022. Morlotti_De-Franchi_Paper_Unita-familiare-e-migrazioni.pdf (ismu.org)

MOROZZO DELLA ROCCA, P. Il radicamento in Italia come prova del bisogno di protezione e come impedimento al rimpatrio. **Questione Giustizia**, <https://www.questionegiustizia.it/articolo/il-radicamento-in-italia-come-prova-del-bisogno-di-protezione-e-come-impedimento-al-rimpatrio>

NAPOLETANO, N. La condanna dei "respingimenti" operati dall'Italia verso la Libia da parte della Corte Europea dei diritti umani: molte luci e qualche ombra. **Diritti Umani e Diritto Internazionale**, v. 6, n. 2, 2012.

NIERO, L. Si fa presto a horriovel speciale. La protezione speciale a due anni dal decreto legge 130/2020: un istituto unitario ancora in cerca di una disciplina. **Diritto, Immigrazione e Cittadinanza**, n. 3, 2022.

PAPA, M. Crisi dei rifugiati, il principio di solidarietà ed equa ripartizione delle responsabilità tra i Paesi UE, fasc. 3, **Costituzionalismo.it**, 2016.

PARISI, N. Lo status del minore migrante non accompagnato alla luce del diritto europeo. L'apporto della giurisprudenza internazionale i tema di protezione internazionale e trattenimento. **Questione Giustizia**, n. 3, 2014.

PENASA, S. L'accertamento dell'età dei minori stranieri non accompagnati: quali garanzie? Un'analisi comparata e interdisciplinare. **Federalismi.it**, 2, 2019.

PIRO, V. Políticas de migração e disfunções funcionais. O caso da lei Martelli, Meridiana. **Journal of History and Social Sciences**, n. 97, 2020.

POCAR, F. **La CRC nel sistema delle Nazioni Unite, in Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, La convenzione delle Nazioni Unite su diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Conquiste e prospettive a 30 anni dall'adozione.** Tipografia Rossini, 2019.

REBASTI, E. Corte Europea dei diritti umani e sistema comune in materia d'asilo. **Diritti umani e diritto internazionale**, v. 2, 2011.

RIVELLO, R. L'interesse del minore fra diritto internazionale e multiculturalità. **Minorigiustizia**, n. 3, 2011.

ROSSI, P.; BERTOTTI, T. La costruzione «orizzontale» della discrezionalità nei servizi sociali, tra identità organizzative e meccanismi di integrazione delle Street-Level Bureaucracy. **Politiche Sociali, Social Policies**, 2019.

ROZZI, E. La valutazione dell'interesse del minore straniero nella scelta tra accoglienza in Italia e rimpatrio. **Minorigiustizia: rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia**, n. 3, Franco Angeli, 2002

SAULLE, M. R. Minors, bioethics and standard norms in international law. **Edizioni Scientifiche Italiane**, Nápoles, 1995.

SAULLE, M. R. I diritti del minore nel diritto internazionale. *In: La Convenzione dei Diritti del Minore e l'Ordinamento Italiano.* Ed. Scientifico Italiane, 1994.

SERINO, L. Respingimenti e diritti dei migranti. Brevi riflessioni sul caso Hirsi v. Italia. **Direitos Humanos na Itália**, março, 2012.

SKIVENES, M.; SORSDAL, L. M. The child's best interest principle across child protection jurisdiction. In: FALCH-ERIKSEN, A.; BACKE-HANSE, E. **Human rights in child protection. Implication for professional practise and policy**, Palgrave, 2018.

SONELLI, S. L'interesse superiore del minore. Ulteriori «tessere» per la ricostruzione di una nozione poliedrica. **Rivista Trimestrale di Diritto e Procedura Civile**, n. 4, 2018.

TASSINARI, F. The identification of unaccompanied foreign minors and the voluntary guardian in Italy: an example to be followed by the EU? **Cuadernos de Derecho Transnacional**, v.11, n. 1, 2019.

TOMASELLI, A. Security and Immigration in the EU: European Law Profiles and Critical Reflections. **Cross Border Journal for International Studies**, vol 2, 2017, p. 81-102.

TOMASI, M. Verso la definizione di uno statuto giuridico dei minori stranieri non accompagnati in Europa? Modelli astratti e concreti di tutela della vulnerabilità, **Rivista** n.1, 2020.

TRAVAGLINO, G. La protezione umanitaria tra passato e futuro. **Diritto, Immigrazione e Cittadinanza**, n. 1, 2022.

TOUZENIS, K. **Unaccompanied Minors: Rights and Protection**, XL Edizioni, 2006.

VENTURI, F. Il diritto di asilo: un diritto "sofferente". Introduzione nell'ordinamento italiano del concetto di "Paesi di origine sicuri" ad opera della L. 132/2018 di conversione del c.d. "Decreto Sicurezza" (113/2018). **Diritto, Immigrazione e Cittadinanza**, fasc. 2, 2019.

IMIGRAÇÃO E INTERCULTURA: ROMA NA VIRADA DOS ANOS 2000¹

Franco Pittau²

Uma contribuição entre a história e o testemunho

Este texto tem um certo caráter histórico, porque se refere a fatos ocorridos a mais de meio século. Quando se compara a atmosfera social italiana daquele período com a atual, especialmente em relação à imigração estrangeira, se tem a impressão de que passou um período de tempo muito maior.

As minhas recordações desse período se configuram como um testemunho, porque, em certa medida, estou pessoalmente envolvido com diversos outros profissionais sociais e estudiosos interessados no fenômeno migratório. Ao nosso modo, fomos também protagonistas, sem qualquer presunção, sabendo que demos nossa contribuição.

As atividades sobre a imigração que aqui vou contar, em grande medida, partilhadas entre a base e o topo, nem sempre são contadas nos artigos sobre a história da imigração, que em geral se ocupam da relação que ocorre de cima para baixo. Esclarecer isso é, auspiciosamente, um auxílio para ler as reflexões que se seguirão, considerando todo o país, e, de modo mais específico, Roma, que foi o campo da minha experiência.

Roma, como capital da Itália, é o centro das representações consulares e também das embaixadas (Estado italiano, Cidade do

¹ O presente texto é uma tradução para o português do original italiano, realizada por Lisandra Ogg Gomes, professora do Departamento dos Estudos da Infância da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

² Presidente Honorário do *Centro Studi e Ricerche Immigrazione Dossier Statistico* (IDOS).

Vaticano e Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura-FAO). É o centro do catolicismo, com o Papa sendo o bispo de Roma, uma das maiores áreas urbana da União Europeia e um cruzamento turístico dos mais movimentos. Portanto, um laboratório aberto às perspectivas internacionais, que a presença dos imigrantes tem fortemente enfatizado.

Entrando no mérito dos eventos que vou contar, Roma foi, dos anos 80 até início da segunda década dos anos 2000, um extraordinário observatório e laboratório experimental dos temas da imigração e intercultura, conforme foi destacado em uma publicação dedicada a esse período³.

Em Roma, já nos anos 80, havia se formado a maior concentração de imigrantes provenientes de diversos lugares do mundo. Eram trabalhadores do setor da construção, serviços familiares, estudantes, religiosos, como também diplomatas e especialistas⁴.

Para os residentes em Roma foi um período no qual, os adultos, formados na aspreza e nos problemas do pós-guerra, manifestaram uma vontade de fazer planos mais amplos que não correspondiam à política pequena de cabotagem e também não queriam se limitar ao que já havia sido feito. Essa tensão entre eles foi alimentada e sustentada pelo espírito do Concílio do Vaticano

³ PITTAU, F. (2021). *L'immigrazione in Italia nella prima Repubblica*. Edizioni IDOS. **Affari Sociali Internazionali**, n. 2-4, 2021. O município de Roma conheceu um extraordinário dinamismo inspirado na perspectiva intercultural, que influenciou as atividades desenvolvidas nas diversas organizações do mundo social: das associações (dos italianos e imigrantes), da igreja e das instituições públicas. O "Forum per l'intercultural", um grande projeto promovido pela Caritas de Roma e aberto às estruturas do mundo laico, foi o pivô desse extraordinário dinamismo, cf.: PITTAU, F. **Il Forum per l'intercultural: 18 anni di esperienza**. Edizioni IDOS, 2008.

⁴ Roma é um excepcional polo, a nível mundial, de pessoas imigradas por diferentes motivos, como religiosos ou residenciais, isto é, da peregrinação à Basílica do Vaticano de São Pedro ou milhares de pessoas que chegam para estudar nas numerosas universidade ou faculdade pontífices, para se inserirem nas congregações do Vaticano, ou para trabalhar nos institutos religiosos.

II, uma solução inovadora com novos horizontes e novas soluções, próximas àquelas tradicionais.

Tomados por esse desejo de agir e mudar, não apenas os romanos, mas uma grande parte dos cidadãos deste país, que iniciava a se tornar protagonista a nível mundial e a difundir uma imagem não mais centrada nos “pobres emigrantes”, com suas malas de papelão, como se viu no pós-guerra. Agora, eram menos italianos que partiam em respeito aqueles que retornavam. Além disso, se modificou a forma como se olhava para aqueles que ficavam no exterior, considerados construtores de uma Europa unida ou a contribuir para o desenvolvimento dos países nos quais foram acolhidos⁵.

Um emaranhado de ideias inovadoras, diante da insatisfação com a política tradicional, que tinha perdido seu dinamismo depois da guerra. Estes horizontes culturais, sociais, políticos e religiosos encontraram na imigração uma estimulante exaltação e união em Roma, pelo fato dela ser o centro das decisões políticas, não apenas pelo grande envolvimento de pessoas, mas também pela qualidade dos projetos.

Para auxiliar o leitor, para que tenha uma ideia dessa particular atmosfera social vigente em Roma e na Itália, daquele período, indico alguns dados a respeito do desenvolvimento da imigração e me detenho nas ações desenvolvidas por alguns representantes, tanto do mundo político que daquele social, inspirando-me no desenrolar da história que se desenvolve também de baixo, de acordo com a minha memória e por meu envolvimento com esse setor.

Portanto, apresento a figura do Monsenhor Luigi Di Liegro, um padre que até a sua morte (12 de outubro de 1997) se destacou na

⁵ Uma expressão marcante na chamada conferência sobre os males de Roma, de 1974, foi o destaque ao clero, tais como: Monsenhor Luigi di Liegro, junto a diversos outros laicos, entre eles, Giuseppe De Rita, fundadores e o presidente do *Centro Studi CENSIS*. A conferência foi uma incubadora de um compromisso a nível social, político e religioso. Eu, que naquela época ainda era um emigrante, fiquei fascinado.

cidade e também no âmbito nacional, por viver sua fé na mensagem de Jesus Cristo, com dever com a justiça e a solidariedade. Ele valeu-se da justiça e solidariedade na relação com os imigrantes, abrindo-se a uma mentalidade intercultural e empenhando-se em uma nova forma de intervenção, iniciadas através da Caritas diocesana de Roma, e estimulando as autoridades públicas a segui-lo nesse caminho das intervenções culturais.

O caminho da intervenção experimentado nesse período foi da mediação intercultural, feita especialmente nas escolas de formação, as quais não se fecharam à presença de estrangeiros. Essas acolhiam e valorizavam as diferenças e divulgavam as múltiplas iniciativas nos vários âmbitos da cidade, focalizando-se na figura de um profissional absolutamente novo na Europa: do mediador intercultural. Uma nova disposição, com vontade de fazer, envolveu as instituições da cidade, mas, depois de ter mantido a vivacidade por cerca de duas décadas, se tornou um tanto marginal em uma cidade e em um país que, nem com decisões legislativas nem operativas, conseguiu manter a política intercultural (diferente do que aconteceu com o Canadá e Austrália no início dos anos 70)⁶.

O desenvolvimento dessa política foi mais satisfatório para o campo da saúde dos imigrantes, porque, novamente, foi difundida uma “medicina intercultural”, que, apoiada pela Sociedade Italiana de Medicina das Imigrações e dos Grupos Regionais de Imigração e Saúde, se conseguiu estabelecer orientações de condutas a serem seguidas pelos profissionais da saúde: uma boa prática generalizada.

⁶ Os parágrafos dedicados às políticas interculturais adotadas pelos países. In: PITTAU, F.; RIDOLFI S. “Gli italiani in Australia: i giovani e le vacanze lavoro, i livelli di inserimento e le testimonianze. **Dialoghi Mediterranei**, n. 56, luglio 2022, <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/gli-italiani-in-australia-i-pionieri-i-flussi-il-multiculturalismo/#more-53793>; Pittau F. Canada: evoluzione dei flussi migratori dall'Italia e della collettività italo-canadese. **Dialoghi Mediterranei**, n. 58, 2022. Disponível em: <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/canada-evoluzione-dei-flussi-migratori-dallitalia-e-della-collettivita-italo-canadese/#more-57732>.

Uma recordação de abordagem dinâmica do fenômeno migratório, ocorrido em Roma nos anos 80 e, de modo amplo, nos anos seguintes, remete ao lema dos antigos romanos “*Historia magistra vitae*” e induz a um prenúncio de que tais propostas serão retomadas em outras situações presentes.

Um período de difuso protagonismo: das pontas à base social

A história, como frequentemente é, por muitos entendida, em coerência com o que foi posto na introdução, deve ser feita também com as pessoas da base (agentes sociais, pesquisadores, responsáveis por associações, voluntários, etc.). Isto deve ser em todos os campos e, em particular, no âmbito imigratório, pois os movimentos e os processos de inserção são radicalmente marcados, tanto de modo positivo como negativo, pelas decisões das normativas e suas aplicações concretas na sociedade, as quais também influenciam no teor das decisões.

No período ao qual me refiro, estando ao lado de pessoas sensíveis e ativas, foram muitos os políticos que trabalharam em estreita relação com a população, e também este foi o motivo – longe de ser secundário – que me fez recordar com certo pesar essa fase da imigração.

Refiro-me, antes de tudo, a dois principais promotores de leis de imigração: os parlamentares democrata-cristão Franco Foschi (autor da Lei nº. 943/1986) e o socialista Claudio Martelli (autor da Lei nº. 39/1990)⁷.

Franco Foschi foi ativo junto ao Conselho da Europa no tema da imigração. Sempre esteve dinamicamente próximo das organizações sociais e foi um defensor das suas iniciativas. Mostrou-se predisposto a colaborar com os representantes de outros partidos: não é por caso a lei, anteriormente citada, e que

⁷ Para o debate, cf.: PITTAU, F. L’immigrazione in Italia durante la Prima Repubblica, *Affari Sociali Internazionali*, Edizioni Idos, Roma, n. 1-4, 2021.

ficou conhecida como “Lei Focchi”, tem como primeiras assinaturas as de um parlamentar socialista e um comunista.

Recordo-me que Foschi, chamado a assumir um posto no governo como Ministro do Trabalho, fez questão de incluir sua contribuição no volume “*Emigrazione e immigrazione, nuove solidarietà*”. Tive o prazer de organizar este volume junto com Nino Sergi, diretor da Organização Não-governamental *Istituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo* (ONG ISCOS), que foi muito ativo e inovador no campo editorial, a fim de sensibilizar a opinião pública sobre o fenômeno migratório, com uma série de artigos, textos literários e algumas revistas, uma delas *Africa e Mediterraneo*, que continua a ser publicada em Bolonha.

Os sindicalistas, em suas organizações, se destacaram pela abertura imediata à imigração, promoveram associações de imigrantes e assumiram funções de responsabilidade em estruturas públicas, como, por exemplo, Franco Bentivogli, sindicalista e presidente do Conselho Nacional de Economia e Trabalho. Por sua vez, Giorgio Alessandrini ponderou sobre a importância daquela estrutura como espaço de debates, promovendo diversas pesquisas, a recolha de dados e uma inovadora série de relatórios sobre os índices de integração dos imigrantes, atento às situações regionais e das províncias.

O comportamento negativo, que em parte permaneceu na relação com os imigrantes, derivava frequentemente de uma informação incorreta ou aproximada. Para evitar este problema se fez, neste período, uma experiência de grande eficácia. Seu criador foi Massimò Ghielli, um especialista em matéria de imigração e comunicação, que foi assistente social, fundador da associação “*Archivio dell’immigrazione*” e um dos protagonistas no projeto “*Forum per l’intercultura*”. Nos mês de novembro de 1988, a radiotelevisão italiana iniciou a transmissão do programa “*Non solo nero*” (RAI-Tg2). Foi um primeiro programa dedicado inteiramente aos aspectos relativos à imigração, com episódios sobre o pluralismo, multiculturalismo e racismo. Apresentaram o programa dois imigrantes, Maria de Lourdes Jesus, uma jovem

cabo-verdiana, formada em Sociologia, que tinha trabalhado como doméstica e frequentado a escola noturna, e Karim Hannachi, um jovem tunisino, que posteriormente se tornou professor da Universidade “Kore” di Enna (Sicília).

A estratégia inovadora do programa era deixar que os imigrantes falassem de seus problemas, e essa foi a chave do sucesso. A transmissão teve uma audiência média de 4-5 milhões (com quase 8 pontos) e um desempenho (*share*) máximo de 35%, afirmando-se por anos como o programa televisivo mais seguido e desenvolvendo a tarefa que, por diversos aspectos, poderia ser definida como uma *controinformazione*⁸ em relação aos preconceitos recorrentes.

Infelizmente, essa abordagem deixou de ser seguida no período posterior quando a imigração se configurou como um fenômeno estrutural e quando os protagonistas do programa deixaram de ser os imigrantes, tornando-se apenas objeto de informação e dos debates do sistema de italiano.

Todavia, durante os anos 90 até o primeiro decênio dos anos 2.000 foram promovidas boas iniciativas dos institutos e organizações sociais, muitas estimuladas entre eles. Diferentes entidades, laicas e religiosas, se destacaram, apoiadas por quase todos os partidos políticos (excluído o partido de direita *Movimento Sociale Italiano*): pois havia uma crença geral de que a promoção dos imigrantes era o objetivo comum a ser empreendido conjuntamente. Por razões complexas e ligadas à divisão em blocos opostos após a 2ª Guerra Mundial, os três sindicatos associados italianos (nas áreas social-comunista a *Confederazione Generale Italiana del Lavoro/CGIL*, na católica *Confederazione Italiana Sindacati Lavoratori/CISL*, e na laica-socialista *Unione Italiana del Lavoro/UIIL*), não conseguiram manter a militância em torno de uma unidade

⁸ Em tradução literal: contrainformação é a forma de alguns meios de comunicação de massa se oporem ao poder instituído, apresentando notícias diversas daquelas feitas pela mídia oficial.

sindical e tampouco recuperar esta divisão, assim adotaram como linha, ter uma posição única sobre os temas da imigração.

A parlamentar Livia Turco, originalmente militante do partido comunista e depois à disposição do democrático, tornou-se Ministra da pasta Assuntos Sociais e foi promotora, junto com o Ministro do Interior, Giorgio Napolitano (que posteriormente se tornou por duas vezes Presidente da República), da Lei mais importante sobre imigração, nº. 40/1998, a qual foi aprovada com base em um texto único e nomeada de Turco-Napolitano. Lembrome, com gratidão, que ele disponibilizou sua sede, na famosa *Via Veneto* – símbolo do filme *La Dolce Vita*, de Federico Fellini – a qual era absolutamente a antítese do fenômeno problemático da imigração⁹.

O mundo social, insistindo na participação não marginal dos imigrantes em vários eventos, pretendia torná-los co-protagonistas e não apenas objeto de debate na Itália. Assim, se chegou a prever instituições específicas ou a nomeação de funcionários públicos imigrantes, fazendo-os participar de alguma forma das decisões institucionais¹⁰.

A conhecida experiência dos conselheiros adjuntos da capital de Roma foi precedida de um vivaz debate, no decorrer da primeira década dos anos 2.000, e também de uma eleição, na qual foram convidados a participar imigrantes, divididos por seus continentes. Esta não foi uma experiência corriqueira, mas

⁹ Nesta sede foi divulgado o volume *Caritas di Roma*, organizado por Franco Pittau, **L'immigrazione alle soglie del Duemila**, Sinnos, Roma, 1999. Entre os palestrantes não podia faltar um imigrante, que naquela ocasião foi o poeta e mediador intercultural Camerun Mdjock Ngana.

¹⁰ A respeito disso se pode consultar na *Internet*, as plataformas de busca sobre o conselheiro adjunto da Ásia, Romulo Sabio Salvador, e seus 7 anos de representação e compromisso político. Também, sobre a experiência de Roma, intervim junto à colega Ginevra Demaio. **Roma Caput Mundi. Testimonianze antiche e nuove pratiche d'integrazione, Il ruolo del patrimonio culturale**, organizado por Giovanna Barni, Marco Catarci, Massimiliano Fiorucci. Milano: Electra Spa, 2013.

continuou em menor proporção com o conselho municipal de centro-direita e depois foi finalizada.

O motivo do seu término deveu-se ao fato de ter sido considerada uma decisão preliminar, o direito ao voto nas eleições municipais, inovação que foi aos poucos enfraquecendo, porque não se falava dessa possibilidade e tentava-se garantir o voto administrativo. Na verdade, pouco foi feito para concretizar a participação dos imigrantes em funções da administração pública, formalmente permitida apenas uma Diretiva da União Europeia, de 2003, a fim de beneficiar imigrantes titulares de uma permissão de domicílio a tempo indeterminado¹¹.

Com o tempo, passou-se a falar pouco dessa proposta e, atualmente, o sistema midiático quase não abrange as reflexões dos imigrantes nas matérias que lhes dizem respeito, como se entre eles (que há tempos superaram os 5 milhões) não existissem homens e mulheres capazes de refletir sobre o que os afeta. Penso que esta seja uma das mais graves lacunas encontradas na sociedade italiana, que não teve a perspicácia de cuidar desses representantes do mundo da imigração¹².

¹¹ A respeito da expectativa da possibilidade dos imigrantes votarem não apenas em Roma, mas também em nível nacional, para funções administrativa e de mediadores dos conselhos municipais para os imigrantes, cf.: Demaio, G.; Pittau, F. "L'Italie et le droit de vote des residents étreangers: un parcours inachevé". **Migrations Société**, vol. 19, n. 114, nov.-déc., p.191-204, 2007. Minha outra contribuição: "La partecipazione politica quale strumento d'inclusione nell'esperienza dei consiglieri stranieri al comune di Roma." **Autonomie Locali**, lug./ago., p. 51-56, 2011.

¹² Essa lacuna encontrou na sua base, também uma mínima atuação da Itália na Diretiva da UE de 2003, em relação aos cidadãos não pertencentes ao bloco e titulares de uma permissão de domicílio de longo período, que pode ser dada a todos aqueles que têm cargos públicos, desde que não comportem funções de poder ou que não tenham relação com a segurança pública do Estado. Infelizmente, nas funções públicas (das pré-escolas até a universidade, dos postos administrativos municipais aos ministeriais), os imigrantes estão ausentes, exceto quando reivindicam seu direito no tribunal.

O excepcional Monsenhor Luigi Di Liegro, fundador da Caritas de Roma¹³

Entre os personagens mais visíveis daquele período, certamente, foi o Mons. Luigi Di Liegro. Em 1979, ele fundou a Caritas diocesana de Roma, envolvendo uma centena de voluntários e uma ampla e comum base (também no campo laico), trabalhando para familiarizar os cidadãos com a ideia de abertura, solidariedade e intercultura.

A participação em seu funeral foi plebiscitária, reunindo do presidente da república, Oscar Luigi Scalfaro, até os mais pobres e marginalizados, incluindo uma distinta representação de imigrantes. Ele se fez conhecer em toda a Itália como um convicto defensor do catolicismo social, que, superando as ações conservadoras, experimentou um grande desenvolvimento após o Concílio do Vaticano II. Pequeno de estatura, mas grande de temperamento, igualmente aos seus antecessores ilustres, como o papa Gregório Magno, que ao final do século XVI abriu o palácio de Laterano aos pobres e recomendou que as casas dos religiosos fossem consideradas deles.

Monsenhor Di Liegro tomou seriamente a recomendação de trabalho social feita pelo papa Paulo VI, quando da abertura da segunda sessão do Concílio do Vaticano II (1962-1965), retomada em 1981 pelos bispos italianos com o documento "*La Chiesa italiana e le prospettive del Paese*". Estes últimos foram colocados em

¹³ A respeito do Monsenhor Di Liegro, foram publicados livros e artigos. Nas minhas raras intervenções preferi evidenciar a dimensão do seu trabalho, cf.: PITTAU, F. Luigi Di Liegro: la dimensione politica della carità. *Cosmopolis*, 6, 2000. PITTAU, F. Don Luigi Di Liegro, un profeta contro ogni razzismo. *In*: UNAR, org. di Pittau F. **I diritti degli immigrati in un contesto interculturale**. Edizioni IDOS, Quaderni di Affari Sociali Internazionali, mar., 2013. Como seu colaborador próximo e também transcritor do seu pensamento, não posso deixar de mencionar seu empenho e abertura, a nível internacional, do diálogo inter-religioso e da política migratória, cf.: DI LIEGRO, L.; PITTAU, F. **Il pianeta immigrazione: dal conflitto dall'accoglienza**. Edizioni Dehoniane, Roma, 1990. DI LIEGRO L., PITTAU, F. **Immigrazione. Un punto di vista, sensibili alle foglie**, Roma, 1997.

primeiro lugar nas suas ações e posições, seja a nível teológico ou no plano social.

Ele intuiu tempestivamente que a imigração era um fenômeno de extraordinária importância em razão das suas causas nos países de origem e também pelo seus efeitos na sociedade de acolhimento¹⁴. Eram constantes suas recordações sobre a originalidade desse encontro, que deveria levar o “aceite do outro”, sem considerar as diferenças étnicas, culturais e religiosas, praticando completamente a tolerância e, assim, chegando a uma verdadeira solidariedade.

Foi um homem verdadeiramente religioso, mas não um padre de sacristia. Era humilde e disponível aos necessitados e um crítico inflexível dos poderosos e daqueles que achavam que eram autorizados a ser egoístas (mas também disponível aqueles que desejassem se redimir). Sempre aberto ao diálogo inter-religioso e à colaboração daqueles que não eram fiéis, era próximo dos imigrantes mas não distante dos italianos, ligado à Itália mas sem esquecer das necessidades dos países em êxodo.

“Don Luigi”, como era afetuosamente chamado, considerou ser necessário ativar diversos serviços sociais dentro da Caritas diocesana de Roma, não apenas porque eles respondiam às necessidades concretas e insatisfações das pessoas, mas porque eram um meio de promover a ideia de solidariedade. Apesar de um assíduo promotor do voluntariado, para ele era fundamental o discurso sobre os direitos, a respeito dos quais salvaguardava e empregava a sua autoridade junto aos dirigentes públicos. Estava sempre inclinado a aprofundar o escopo e a tratar individualmente os que chegavam, empenhando-se com a Caritas de Roma e denunciando os atrasos dos dirigentes públicos, quando demoravam a assumir suas responsabilidades. Ele ainda acrescentou, nas suas reflexões e no seu fazer, uma formidável síntese entre evangelização e promoção humana, e, apesar de

¹⁴ DI LIEGRO L.; PITTAU, F. **Il pianeta immigrazione**: dal conflitto alla solidarietà. Edizioni Dehoniane, Roma, 1990.

suportar as reações negativas (mesmo no interior eclesial), não falhou na perseverança e ampliou ações desenvolvidas pela Caritas e em colaboração com institutos e organizações do mundo social.

As estratégias para com a migração, que naqueles anos começavam a ser formuladas, encontraram nele uma referência crítica e propositiva. O seu interesse pelos imigrantes era relacionado aos assuntos da sua família, pois era filho de um pai que imigrou várias vezes e clandestinamente para os Estados Unidos. Além disso, dentro de uma coerência, não poderia se ocupar da presença estrangeira na Itália e marcou com palavras fortes os políticos que ainda desejavam transformar a irregularidade da imigração em crime¹⁵.

No seu último livro, *“Immurazione. Un punto di vista”*, publicado em 1997, afirmou que os políticos deveriam ser os educadores e não os agitadores dos cidadãos. O ministro Giorgio Napolitano, quando chamado a apresentar essa publicação, confessou ter ficado muito perplexo frente a suas afirmação, compartilhada posteriormente. A “Lei Turco-Napolitano”, aprovada no ano seguinte, teve seu mérito de levar à sociedade italiana a estabelecer níveis mais elevados daqueles habituais sobre o tema da imigração.

Anualmente, no dia 12 de outubro, junto à Basílica dos *Santi Apostoli*, se celebra uma missa em memória desse grande protagonista, frequentada por diversas pessoas que o conheceram pessoalmente, portanto pessoas de uma certa idade. Mas seu ensinamento, que quero resumir, não se limita ao passado e ainda mantém uma enorme atualidade. São eles: o sentido de justiça, não permanecer insensível as necessidade dos desprovidos, a caridade como motivação interna para a prática da justiça, e a doação e o voluntariado como complemento necessário da personalidade individual.

¹⁵ DI LIEGRO, L. **Immigrazione**: un punto di vista. Edizioni Sensibili alle Foglie, Roma, 1997. Esta publicação saiu poucos meses antes da sua morte.

A leitura do fenômeno migratório como um “signo do nosso tempo”, significa discernir sobre o que de fato faz sentido, e a intercultura permite um diálogo inter-religioso como norma das relações em uma sociedade multicultural e religiosa.

A respeito do dinamismo intercultural difundido em Roma, encontramos, certamente o impulso do Mons. Di Liegro, grande persistente opositor do racismo e interessado na valorização da cultura e na recíproca integração. Isso também a nível religioso.

As vésperas da explosão da primeira guerra do Golfo, ele advertiu que não estávamos diante de um choque de civilizações temido por Huntington, mas em um conflito de interesses, que pouco tinham a haver com as ideias de Deus. Não é infundado considerar que a sua posição, junto a outros semelhantes, seja motivo para deixar a Itália fora da difusão do terrorismo de matriz islâmica¹⁶.

O projeto “*Forum per l’intercultura*” e a sensibilização de uma cidade inteira

No início dos anos 90 Roma foi profundamente marcada pelo caso “*Pantanella*”, um imponente projeto de mediação cultural, do qual Mons. Di Liegro foi um deliberado defensor.

Depois do encerramento da copa do mundo de futebol, ocorrida em 1990, e cuja realização envolveu avultados investimentos para a construção da infraestrutura, houve um grande alarido de que a cidade não se importava com os imigrantes e, em particular daqueles que, sem permissão de domicílio, passaram a viver na fábrica de macarrão, já desativada, “*La Pantanella*”. O prédio se tornou um refúgio para uma massa de pessoas (mais de 2.000).

¹⁶ Para conhecer sua posição sobre a relação entre religião católica e muçumana, Mons. Di Liegro primeiro organizou um série de conferências, que ficavam lotadas, e depois as reuniu em um volume, com prefácio do Cardial Camillo Ruini, Vicário do Papa na diocese de Roma: Di Liegro L., Pittau F. (a cura di). **Per conoscere l’islam. Cristiani e musulmani nel mondo di oggi**. Edizioni Piemme, Casale Monferrato, 1990.

Ainda que a convivência tenha sido materialmente precária, foi social e religiosamente interessante. Posteriormente, o prédio foi desocupado, os ocupantes, que tinham permissão de residência, foram transferidos para fora de Roma e os demais expulsos¹⁷.

A demora da cidade de tratar da presença dos imigrantes não foi apenas em relação à infraestrutura, mas também na sua condição cultural, sendo que a Itália estava habituada a se considerar um país de emigração. Esta falta não escapou ao Mons. Di Liegro e seus colaboradores, assim como aos diversos representantes das associações. De fato, 1990 não foi somente o ano da Lei “Martelli”, mas também ficou marcado pelo início estrutural do “*Forum per l’intercultura*”, uma ampla, bem-sucedida e eficaz iniciativa de sensibilização que soube interpretar as novas problemáticas de uma grande cidade marcada pela presença dos imigrantes e das suas questões.

Roma, embora sendo a primeira grande área urbana na Itália, em termos de número de imigrantes, não tinha ainda adquirido significativa experiência intercultural. A cidade era habituada aos fluxos de turistas atraídos pela sua relevância artística e religiosa, mas a permanência provisória deles não interferia na continuidade da vida cotidiana e tampouco gerava consequentes comparações entre culturas e religiões diferentes¹⁸.

A presença constante de imigrantes levou ao questionamento sobre as estratégias que deveriam ser seguidas para evitar que novas presenças fossem simplesmente “co-presença”, sem intenso intercâmbio, evitando fenômenos como os da marginalização, desconfiança, carências, juízos e também desprezo em relação a eles. Na base dessa nova iniciativa estava a convicção de que,

¹⁷ A respeito dessa experiência, a qual Di Liegro desaprovou os limites da solução adotada, há, além de artigo, um testemunho literário do tunisiano Mohsen Melliti, autor do romance: **Pantanella**: Canto lungo la strada. Edizioni Lavoro, Roma, 1991.

¹⁸ O sociólogo Georg Simmel, no início do século XX, na sua famosa argumentação sobre o estrangeiro, assinalava a grande diferença entre a presença passageira do turista (então chamado de viajante) e aquela estável do imigrante.

reconhecer as diferenças era um percurso viável, sem necessariamente correr o risco da separação e conflito.

A Caritas de Roma, no final dos anos 80, em antecipação à Lei n. 943, de 1986, criou o Centro de Atenção ao Imigrante e o Poliambulatório para estrangeiros, com o objetivo de procurar responder às necessidades mais urgentes dos novos chegados que o legislador, com a normativa aprovada em 1996 e 1990, considerou uma presença estável e destinada a se desenvolver. Portanto, foi necessário instrumentalizar-se para responder as necessidade de mais alto nível. Foram estas as motivações que levaram o Mons. Di Liegro e seus colaboradores do setor de imigração a promoverem o “Forum per l’intercultural”.

O objetivo era o de favorecer um intercâmbio positivo entre italianos e imigrantes com perspectiva a uma recíproca aceitação e colaboração. A perspicácia desse sacerdote e de seu grupo foi de não fazer por conta própria – ainda que a Caritas diocesana fosse uma estrutura importante – e atuar com outras instituições interessadas em trabalhar com a imigração, seja no âmbito eclesiástico que aquele laico, seja por adesão individual. A denominação “Forum”, escolhida para o projeto, indicava esta abertura agregadora e o que de fato conseguiu ser.

Com a intenção de ir além da função laboral com os imigrantes, o compromisso intercultural também foi entendido não apenas como simples facilitação linguística (como uma interpretação), mas um compromisso de mediação entre as culturas, a partir de uma sociedade mais acolhedora e atenta a valorizar as múltiplas solicitações, abstendo de uma reivindicação uniformizadora e generalizada.

Disto resultou uma proliferação de intervenções que, por meio da colaboração dos mediadores interculturais, atuaram nos diversos contexto, desde o escolar, e que se configurou como um dos principais. Ao longo dos anos o “Forum per l’intercultural” organizou laboratórios de formação, coordenados conjuntamente por um italiano e um imigrante, e que envolveu mais de 700 professores. Naquele período, em razão da formação ser

obrigatória para os docentes de qualquer posição ou nível, foram envolvidos milhares de professores que aproveitaram essa oportunidade formativa, por meio deles ou diretamente (graças aos mediadores que conduziram as aulas), dezenas de milhares de alunos foram alcançados.

O “fermento” intercultural começou a dar seus frutos e levou as escolas a organizarem também iniciativas semelhantes e próprias, podendo contar com a disponibilidade dos mediadores do “Forum”¹⁹.

As escolas não foram as únicas, no âmbito da intervenção, como já apontado, múltiplas ações afetaram bairros, igrejas, centros de idosos, encontros, associações, círculos e até famílias.

Esta intensa atividade, que prosseguiu também na década sucessiva, previa o pagamento de uma compensação aos mediadores chamados para as intervenções. Esta compensação financeira foi possível em razão da disponibilidade do Ministério Educação (Direção dos Intercâmbios Culturais), que inseriu o projeto do “Forum” no planejamento europeu e, sucessivamente, o Ministro dos Assuntos Sociais interveio com os recursos disponíveis. Esta colaboração entre as estruturas públicas com o mundo social, de extraordinária eficácia, deixou marcas profundas na cidade.

Alguns anos depois, uma outra fase de grande empatia envolveu o município de Roma. Na verdade, o Departamento Escolar decidiu interferir de maneira mais estrutural, não apenas especificou o programa “*Intermundia*” – concebido para abranger associações que promoviam a intercultural e as escolas da cidade, ocupando, até o fechamento do programa, um espaço central e referente na *Piazza Vittorio* – que conferiu maior visibilidade às

¹⁹ Um debate exaustivo dos objetivos e das atividades do “*Foum per l’interculturalità*” foi realizado pelo Senado da República, em 22/09/2015, e coordenado por Lidia Pittau, que acompanhou o diretor da Caritas Mons. Guerino Di Tora (sucendo Mons. Di Liegro como diretor da Caritas diocesana), durante a audiência no âmbito da “*Indagine conoscitiva sull’integrazione e il dialogo tra le culture e le religioni, diverse nel sistema italiano dell’istruzione*”. Disponível em: <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/165067.pdf>.

várias iniciativas: aquelas do contexto do “*Forum per l’interculturala*” foram protagonista com seus mediadores²⁰.

Nesse período, se desenvolveu uma discussão, muito participativa sobre a distinção entre intérprete e mediação cultural, sobre a qual refiro, apoiando-me na posição do “*Forum per l’interculturala*”, do qual eu fazia parte.

O intérprete tem uma função instrumental importante para facilitar, em uma sociedade multicultural, o funcionamento dos órgãos públicos. Contudo, seria enganador supor que se esgota aí o compromisso intercultural ou que apenas esta seja a parte mais importante, ainda que custeada.

Todavia, a essência do compromisso intercultural consiste em ações que se desenvolvem para compreender a diversidade das culturas e favorecer o aceite, quando os seus conteúdos não são opostos à normativa constitucional do país de acolhimento e seu público: está ação se desenvolve sobre a base de ideias, conhecimento, comportamento, diálogo e intercâmbio.

Uma certa interpretação de uma expressão da Lei n. 40/1998, na seção dedicada à integração, levou a entender que o caminho do intérprete, à disposição dos órgãos públicos, fosse o principal. De fato, o projeto teve ampla cobertura financeira em detrimento das interpretações culturalistas. Os efeitos negativos dessa parcialidade agora se fazem sentir, porque, ao meu ver, a falta de aceitação do fenômeno migratório e de sua inclusão na sociedade não derivou do ineficaz aumento potencial das horas do intérprete, mas sim da carente difusão de uma visão de debates e diálogo com os imigrantes nos diversos âmbitos da atividade, como se tentou fazer em Roma em outros momentos.

²⁰ O “*Forum per l’interculturala*” deu atenção também aos poetas e escritores imigrantes. Além de Ndjock Ngana, também se reconhece o romancista algeriano Ahmara Lakhous, posteriormente se transferindo para os Estados Unidos. Cf.: um breve panorama em: MAZZA, G.; PITTAU, F. Dalla letteratura migrante alle lingue di origine degli immigrati. In: DEMAIO, G.; PITTAU, F.; SAMMARTINO, G. **I nuovi scenari socio-linguistici in Italia. Richiedenti asilo, migranti, interpreti e nuovi scrittori**. Affari Sociali Internazionali, Roma, maio, 2014.

É preciso mencionar uma outra carência, vincular o “faça você”, a certos aspectos tipicamente italianos, mesmo nas abordagens mais frutíferas dos mediadores, quando não recebiam uma sistematização estrutural e não vinham confirmadas no tempo, acabando por se deteriorarem e tornarem-se marginais²¹.

Nos anos 2.000 era forte a necessidade de regulamentar a profissão do mediador intercultural e dar uma solução mais precisa sobre os cursos e as estruturas autorizadas a conferir a qualificação, tendo em conta que eles tinham uma experiência ultra-decenal, que pelo menos deveriam isentar-se dos cursos. A questão era objetivamente complexa porque, a formação era de competência dos Estados, ficando para o governo central a responsabilidade de aprovar essa lei. Muito se discutiu com o Conselho Nacional de Economia e do Trabalho, mas não se chegou a uma conclusão prática e promissora, tendo a fortuna experiência romana e de outras cidades ficado no passado, se dissolvendo no panorama atual, e hoje é raro escutar o debate sobre a integração e intercultura.

Infelizmente, chegando à ausência de conhecimento recíproco e aceitação da diferença, se corre o risco de vivermos fisicamente vizinhos, mas distantes culturalmente: se corre o risco de se viver separados, uma situação de preguiça de coesão social. Por esta razão, o “*Forum per l’interculturalità*”, dos imigrantes e dos italianos que foram os protagonistas, continua a ser considerado por muitos, uma iluminada experiência da qual se sente falta²².

Duas estruturas interculturais romanas desse período e dedicadas à educação da infância

Os princípios de educação intercultural foram adotados por duas estruturas vinculadas ao “*Forum per l’interculturalità*”, e as quais

²¹FORTI O; PITTAU, F. “Interpretare, progettare e formare. Professioni e interculturalità”. In: **Etica per le professioni**, 1/2002, 31-38.

²² Sobre a posição culturalista na interpretação das funções da mediação cultural, cf.: PITTAU, F. **Il Forum per l’interculturalità: 18 anni di esperienza**. Edizioni IDOS. Roma, 2008.

examino neste parágrafo: Munting Tahanan e Celio Azzurro. Ambas escolhidas como exemplos e tratadas em um recente artigo, o qual tive o prazer de escrever conjuntamente com a prof. Lisandra Ogg Gomes, uma análise comparativa entre as experiências italiana e brasileira.

Estas estruturas não fazem parte da educação pública e são apoiadas por duas organizações não-governamentais pertencentes ao chamado “privado social”. A fase mais positiva na Itália foi considerada aquela em que foram disponibilizados recursos públicos para sua sustentação. Depois, começaram as dificuldades financeiras dos entes locais. Conforme já exposto, isso aconteceu nas duas décadas na virada deste século, quando os entes locais decidiram promover uma estreita sinergia com as estruturas do “privado social”. Depois, essa consciência da necessidade do debate perdeu forma, ocorrendo em alguns casos o fechamento da estrutura do “privado social”, que deveriam ter sido mantidas em consideração à sua excelência.

O *Centro Didático Intercultural “Celio Azzurro”* está localizado em Roma, em uma bela colina, da qual resultou o nome (Celio). Este centro está situado entre o *Circo Massimo*, o *Colosseo* e as *Terme di Caracalla*. A escola é ativa desde 1990 e se chega a ela atravessando uma bela área de antigas árvores de *Pinus* e fascinantes ruínas romanas. O *Celio Azzurro* se apresenta como uma “escola pequena, quase uma casa, que no seu interior contém o mundo inteiro”²³.

O amplo espaço verde é utilizado por aproximadamente 50 crianças de diversas nacionalidades e classes sociais, que brincam, conversam, fazem e desenvolvem atividades e experiências diversas. As ideias e as práticas de Maria Montessori (1870-1952), médica-pedagoga italiana de Chiaravalle, e Augusto Boal (1931-1991), diretor teatral brasileiro, inspiram o cotidiano das crianças e também a formação dos professores. Fazem a formação, figuras masculinas e femininas, contando com o envolvimento das famílias

²³ Site da escola: <https://celioazzurro.org/scuola-dellinfanzia/>

das crianças italianas e imigrantes. O trabalho educativo da escola não é fundamentado na diferença, mas na igualdade. A participação, mais que um ponto, é um momento específico na proposta educativa, e é considerada essencial, já que todos estão em interação e relação.

As crianças, os adultos e as famílias são convidados a compartilhar as suas histórias, a cozinhar os pratos típicos dos seus países e apresentar às crianças os jogos e as brincadeiras das suas infâncias. Cada dia, na escola, é um aprendizado sobre autonomia, autogoverno, socialização, acolhimento e sentido de comunidade.

O *Celio Azzurro* faz parte da vida da cidade, assim como a influente figura do Mons. Luigi Di Liegro, que inseriu a escola na rede de serviços da Caritas diocesana de Roma, para mostrar que a intercultura pode ser considerada uma opção na vida social. Quando, no começo dos anos 80, o prédio foi dolosamente incendiado, foi notável a solidariedade mostrada pela cidade para reconstruí-lo, estando agora mais bonito e funcional do que antes.

Esta significativa experiência não faz mais parte da Caritas e agora se auto-gerencia. O *Celio Azzurro*, além da educação das crianças, atua também na de mães e pais. Em 2009, foi realizado o documentário *Sotto il Celio Azzurro*, dirigido por Edoardo Winspeare, que contribuiu para divulgar nacionalmente a abordagem desta “pérola pedagógica”.

A *Creche Munting Tahanan*²⁴, que em língua Filipina (*tagalog*) significa “Pequena Casa”, não é apenas para as crianças desse país, mas leva esse nome porque foi fundado por Nelly Tang, uma filipina falecida há muito tempo. A comissão promotora era composta de empregados italianos e de outras nacionalidades, envolvidos com o mundo da imigração, entre os quais figurava Mons. Luigi Di Liegro. O seus representantes sempre participaram ativamente das atividades do “*Forum per l’Intercultura*”.

A creche é um espaço intercultural e bilíngue (italiano e inglês) e acolhe crianças até 3 anos. Iniciou suas atividades em 1996 e sua

²⁴ Disponível em: <https://www.cfmwitalia.org/il-centro>

abordagem didática está fundamentada na promoção da diversidade, tendo em conta que as crianças matriculadas são italianas e de outras nacionalidades.

As atividades pedagógicas são sempre organizadas de forma coletiva e os pequenos têm a liberdade de usar todos os cantos do prédio. O espaço é extremamente cuidado, oferece ampla disponibilidade de materiais e jogos recreativos, coloridos, feitos por artesãos e também pelas próprias crianças, com grande respeito à natureza e suas possibilidades.

Os ambientes são pensados à medida das crianças e garantem a elas autonomia. Elas podem pegar sozinhas aquilo que desejam sem a necessidade de pedir ajuda a um adulto. As crianças têm laboratório artístico e musical, onde aprendem e cantam músicas do seu país e também as italianas. Uma outra proposta é a educação ambiental, que leva às crianças conhecer e cuidar da natureza.

As famílias são sempre chamadas a estarem na creche, jogar e cantar com seus filhos e participar da vida cotidiana. É uma creche muito funcional, acolhedora, perfumada e que transmite tranquilidade e uma sensação de bem-estar.

Resumindo, a impressão que se tem em uma visita na creche, basta dizer que as ideias e práticas propostas pelos pedagogos são realizadas de forma natural, com estilo e prazer que toca profundamente.

O nascimento na Itália da “medicina transcultural”

As orientações médicas no campo da saúde dos imigrantes, depois assumidas de modo científico, operativo e legislativo, foram implementadas em Roma nos anos 80, disposições conceitual e relacional que continuam até hoje. E não foi a única experimentação realizada naquele período sobre o tema. A área sanitária da Caritas, embasada na contribuição dos voluntários, seja naquilo que concerne aos profissionais envolvidos com as despesas relativas, foi ditada pela necessidade de sistematizar a falta de intervenção do Serviço Sanitário Nacional, para o cuidado dos imigrantes sem

autorização de permissão de domicílio no país e também para especificar as linhas fundamentais de uma correta abordagem de saúde às pessoas provenientes de outros países e cultura, tendo em conta as experiências conduzidas nos países de acolhimento de uma tradição migratória mais antiga.

Na base desta decisão estava a saúde, considerada por todos, um direito fundamental. O pedido de um sacerdote, assim tão prestigioso, estimulou os muitos voluntários, que estavam próximos, a iniciar os novos serviços necessários no âmbito sanitário. Foi um estímulo para que os políticos assumissem a responsabilidade com os imigrantes desprovidos de tutela: isto ocorreu primeiro a nível estadual e, depois, nacional (Lei n. 40/199).

A área sanitária da Caritas de Roma, composta por diversos centros dispostos pela cidade e um poli-ambulatório de referência, situado na rua Marsala, vizinho à Estação *Termini*, foi fundada por Mons. Di Liegro, em 1987, posteriormente confiada ao médico Riccardo Colasantti, assistido pelo jovem, Salvatore Geraci, que depois o sucedeu nesta atribuição.

O ano de 1990 foi importante, porque recebeu dois grandes eventos excepcionais. Como primeiro, a Caritas diocesana organizou em Roma um congresso internacional a respeito da saúde dos imigrantes, em conjunto com a Universidade *La Sapienza*, Cátedra de higiene mental do prof. Luigi Frighi, com a Associação Fernando Rielo de Assistência e Pesquisa Sanitária (atuante em nível transnacional) e a Universidade de *Harvard*, Departamento de Política e Gestão da Saúde de Boston. Mesmo que distante, continuo admirado frente aos amplos horizontes que embasaram essa iniciativa. A importância do evento não passou despercebida da Presidência do Conselho dos Ministros, que se disponibilizou a publicar os atos²⁵.

²⁵ Cf.: Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria. **Medicina e migrazioni. Traumi e problemi di salute fisica e mentale in immigrati e rifugiati.** Ato do Congresso Internacional que ocorreu em Roma, de 11 a 13 julho de 1990. O volume, de 696 páginas, foi organizado por Salvatore Geraci e impresso pelo Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma, 1992.

O segundo evento, também em 1990, foi a constituição da Sociedade Italiana de Medicina das Imigrações (SIMM), que se tornou um verdadeiro e próprio campo de verificação e reformulação para os trabalhadores sanitários e que lidam com os imigrantes.

O ano de 1991, também foi importante para a difusão dessas ideias inovadora no âmbito sanitário, porque foi publicado um volume que tratava dos temas que abordavam o direito de assistência sanitária e o preconceito a esse respeito: *“Immigrati e salute. Paure, miti e verità”* (1991). No campo normativo, naquela data, poucas regiões decidiram interferir em apoio às categorias de imigrantes não cobertos pelo Serviço Sanitário Nacional e isso induziu, o então Ministro da Saúde, Elio Guzzanti, a ampliar aos beneficiários a cobertura sanitária, com o decreto-lei sobre a imigração apresentado, em 1995, pelo governo presidido por Lamberto Dini. O decreto foi convertido em lei, e conceitualmente foi superado o tabu de que o direito à saúde deveria ser reservado somente aos imigrantes com permissão de residência e não aos irregulares. Esta abertura, no momento apenas proposto, foi formalizada como a Lei 40/1998, que decidiu uma tutela sanitária generalizada, embora com intervenções diferenciadas conforme as diversas categorias. A SIMM interveio diversas vezes, com artigos para o *Dossier Statistico Immigrazione*, que demonstrou, com base nos dados oficiais, levantados nos ministérios, que a cobertura para toda população deveria considerar respeitosamente o direito fundamental à saúde, pois a prevenção era menos dispendiosa do que as intervenções a serem realizadas, posteriormente.

Os gastos com os imigrantes, considerando que eram jovens com boa saúde, eram proporcionalmente inferiores se comparados aos italianos. Segundo especialista da SIMM, é um preconceito afirmar que os imigrantes representam perigo sanitário para os residentes²⁶.

²⁶ Cf.: **La Síndrome di Salgari**, Caritas Roma, 2018. Disponível em: http://www.caritasroma.it/wp-content/uploads/2020/02/2018_salgari.pdf.

Na sequência dessas intervenções, pautadas em dados e bons argumentos, as posições preconceituosas em relação aos imigrantes começaram a perder terreno. Também pelo fato de a SIMM, nos anos 90, ter iniciado a constituição de “*Gruppi regionali Immigrazione e Salute*” (GrIS), com pontos de referência para garantir aos profissionais sanitários a correta informação. Concluiu, assim, o seu envolvimento a nível informativo com a publicação dos atos das “*Consensus Conference*” organizadas a cada dois anos²⁷.

É relevante a herança deixada pelo trabalho no campo sanitário iniciado em Roma, no fim dos anos 80 e, depois, continuado por toda a Itália, tais como: a importância de uma correta informação; a necessidade de colaboração entre os profissionais de saúde do setor público e do voluntariado; a previsão de esferas para a troca de experiências e o aperfeiçoamento das linhas de intervenção; a abordagem da medicina transcultural sem limitar-se a mera técnica médica, mas com atenção também às diferenças culturais dos pacientes imigrantes e solicitando a participação no processo de cura; o direito à cura sem exclusão da categoria dos imigrantes irregulares; a disponibilidade das estruturas do voluntariado com as esferas da SIMM, colocando à disposição a experiência a seus especialistas em formação.

Estas ideias foram com o tempo aprofundadas e ampliadas, e tornaram-se um patrimônio comum. A sociedade italiana não ficou insensível às propostas dos pioneiros do direito à saúde para todos, especialmente os mais vulneráveis²⁸.

Também não foi surpresa, a reação dos médicos em 2009, quando Roberto Maroni, o Ministro do Interior, propôs um “pacote de segurança” (depois aprovado com a Lei n. 208/2009), que apresentou severas restrições no âmbito sanitário. O seu objetivo

²⁷ É possível baixar os Atos dos Congressos da SIMM. Disponível em: <https://www.simmweb.it/consensu-e-congressi-simm>.

²⁸ Disponível em: https://www.simmweb.it/attachments/article/1011/ABS_SIMM_2020_30anni.pdf

era impor aos médicos, depois de uma intervenção médica em imigrantes irregulares, de denunciá-los à polícia. A categoria de profissionais da saúde se opôs a essa exigência (que depois foi retirada da lei aprovada), porque – para resumir a questão – o médico é um profissional da saúde e não um policial.

A SIMM, sempre disposta a colaborar com as estruturas públicas e por se configurar como uma sociedade científica, teve a sabedoria de não cultivar a miragem da sua institucionalização, que teria provocado a sua burocratização, com efeitos negativos ao seu vínculo com as bases dos profissionais de saúde a respeito da sua liberdade de expressão e crítica²⁹.

O setor da saúde deve ser considerado um exemplo significativo, se não aquele o mais notável, deste período de fecunda criatividade social, que acompanhou a primeira fase da imigração na Itália. O seu legado, que chegou como inovador e consolidado, continua a ser um forte símbolo para atuar de acordo com uma mentalidade intercultural no âmbito sanitário.

Os incentivos de um passado exemplar em diversos aspectos

Neste texto minhas palavras de apreço à experiência com a imigração em Roma. Tal valorização é geralmente compartilhada com as pessoas da minha geração, mas nem por isso se deve pensar que somos uma legião de *“laudatores temporis acti”*; porque ninguém pode considerar, sensatamente, que o futuro equivale à mera reprodução do passado. Todavia na experiência realizada se pode encontrar indicações preciosas para afrontar novas tarefas.

Refiro-me a um conceito de história que se baseia no protagonismo coletivo, como aquele, muitas vezes denominado pelo Mons. Di Liegro e também aqueles já citados. Estes personagens não

²⁹ Uma transposição das manifestações da medicina transcultural em âmbito público ocorreu, depois de um longo período experimental em 2012, com as criações do Serviço de Saúde Nacional e do Instituto Nacional para a Promoção da Saúde da População Imigrante e Luta contra as Doenças da Pobreza (INMP): uma conquista mensurável mas não capaz de realizar a função da SIMM e GrIS.

seriam de tal forma se não tivessem podido contar com uma base mais ampla de apoiadores, e, por sua vez, não teriam sido tão abertos e disponíveis se faltassem referências de mais alto nível.

Após a Segunda Guerra, a Itália continuou a ser, por diversas décadas, um país de imigração, que se configurou como um fenômeno de época em razão do número de pessoas envolvidas e pelo esforço de adaptação que comportava. Para muitos, esse movimento equivaleu a passar de um âmbito rural com marca medieval para a sociedade industrial: um verdadeiro e próprio salto de vários séculos!

Enquanto jovem estudioso, frente a estes desafios em jogo, fiquei profundamente fascinado e comovido, e fui levado a inserir-me nesse campo, no início dos anos 70, indo viver em alguns países como imigrante. Uma experiência que foi, para mim, como um batismo intercultural, paradoxalmente também nos seus aspectos negativos, os quais são necessários conhecer para poder evitá-los.

O fato de eu ter nascido nos anos anterior à Segunda Guerra Mundial, ou durante seu progresso, e de ter conhecido a miséria causada pelo conflito, reforçou meu caráter e purificou meus ideais, desmitificando as ilusões do nacionalismo³⁰.

Esta é uma herança ideal, que conserva até hoje a sua vitalidade pela cidade de Roma e por tantas outras cidades do mundo que acolhem imigrantes – como foi evidenciado nas introduções escritas pelo Mons. Guerino di Tora, o religioso que sucedeu Di Liegro como diretor da Caritas diocesana, nos relatórios anuais do *Osservatorio Romano sulle Migrazioni*, um documento organizado para recolher e analisar o legado da primeira proposta à imigração estrangeira.

³⁰ Cf.: PITTAU, F. "Politiche migratorie: la lezione della prima repubblica". **Dialoghi Mediterranei**, n. 46, novembre 2020. Para ampliar o debate, há os Anais, de 1991 até 2006, do *Dossier Statistico Immigrazione* e do *Osservatorio Romano sulle Migrazioni*. Estes volumes não estão disponíveis, mas as fichas podem ser consultadas no site do *Centro Studi e Ricerche Idos*. Disponível em: <http://www.dossierimmigrazione.it>

Cada cidade que tem uma população imigrante e pretende ser moderna, é chamada a dotar-se de três características fundamentais: perceber-se atuante em um contexto internacional, intercultural e inter-religioso. São estes os três adjetivos que deveriam ser a vocação de uma cidade moderna e que são evidentes em toda sua importância na experiência romana aqui contada.

Referências

- DI LIEGRO, L.; PITTAU, F. **Il pianeta immigrazione**: dal conflitto dall'accoglienza, Edizioni Dehoniane, Roma, 1990.
- DI LIEGRO, L.; PITTAU, F. **Per conoscere l'islam**: cristiani e musulmani nel mondo di oggi. Edizioni Piemme, Casale Monferrato, 1991.
- LUCREZIO, M., G.; PITTAU, F. Immigrati stranieri: aspetti statistici. **Diritto e pratica del lavoro**, n. 36/1990, p. 2237-2241.
- DI LIEGRO, L.; PITTAU, F. **Immigrazione. Un punto di vista. Sensibili alle Foglie**. Roma, 1997.
- DI SCIULLO, L.; FORTI, O.; PITTAU, F. Les acquisitions de la nationalité italienne au cours de la décennie 1991-2000. **Migration Société**, n. 80, mars-avril, 2002, p. 79-90.
- FORTI, O.; PITTAU, F. **Interpretare, progettare e formare. Professioni e interculturalità. Etica per le professioni**, 1/2002, 31-38.
- LUCREZIO, M. G.; PITTAU, F. Nuovo regolamento anagrafico: innovazioni riguardanti gli emigrati e gli stranieri elettorale. **Affari Sociali Internazionali**, n. 3/1989, p. 137.
- LUCREZIO, M. G.; PITTAU, F.; ULIVI, G. Normativa italiana in materia di cittadinanza. Recenti innovazioni e necessità di una riforma organica **Affari Sociali Internazionali**, 1/1987, p. 7/123.
- LUCREZIO, M. G.; PITTAU, F. Normativa italiana in materia di cittadinanza. Recenti innovazioni e necessità di una riforma organica. **Affari Sociali Internazionali**, n. 1, 198, p. 7-12.

LUCREZIO, M. G.; PITTAU, F. Gli immigrati in Italia: un mosaico di religioni. **CSER, migrati e religioni in Italia**, Roma, CSER, 1994, p. 7-16.

PITTAU, F. La normativa sugli stranieri nel dibattito parlamentare. **Affari Sociali Internazionali**, 2, 1983, p. 133.

PITTAU, F. Regolamentazione dell'immigrazione straniera in Italia: aspetti giuridici operativi. Guarrasi V, (a cura di). **Studio sulla presenza dei lavoratori stranieri in Sicilia Palermo**. Centro Regionale Assistenza Stranieri, 1983, p. 149-202.

PITTAU, F.; ULIVI, G. La tutela giuridica degli stranieri in Italia. Problemi e prospettive. **Previdenza Sociale**, 5, 1984, p. 1211.

PITTAU, F. Lavoratori esteri: riferimenti internazionali ed evoluzione del contesto normativo italiano. **Lavoro e previdenza oggi**, 8-9, 1985.

PITTAU, F.; ULIVI, G. **L'altra Italia. Il pianeta emigrazione**. Padova, Edizioni il Messaggero di S. Antonio, 1986.

PITTAU, F. In discussione in Italia su una nuova normativa sugli stranieri. **Affari Sociali Internazionali**, 2/1986, p. 85.

PITTAU, F. L'inclusione degli stranieri nell'ambito della normativa assistenziale: situazione vigente e prospettive. **Lavoro e previdenza oggi**, 6/1986, p. 1362-1358.

PITTAU, F. Implicazioni giuridiche del processo di integrazione dei lavoratori stranieri. **Studi Emigrazione**, 82/83, 1986, p. 462-470.

PITTAU, F. I rifugiati e gli strumenti internazionali di tutela. Analisi giuridica con riferimento al contesto italiano. **Affari Sociali Internazionali**, n. 3/1987, p. 213.

PITTAU, F. Stranieri, pubblica sicurezza e costituzione. Situazione attuale, giurisprudenza costituzionale e prospettive legislative. **Affari Sociali Internazionali**, 4/1987, p. 205.

PITTAU, F. L'immigrazione. Gli aspetti socio-giuridici: soggiorno, collocamento e tutela socio-previdenziale'. SERGI, N. (a cura). **L'immigrazione straniera in Italia**. Edizioni Lavoro, Roma, 1987, p. 129-232.

PITTAU, F. Spunti dalla recente bibliografia sulle migrazioni. **Affari Sociali Internazionali**, 2, 1988, p. 231.

PITTAU, F. Nuovi scenari migratori: mercato occupazionale in Italia, tendenza demografica in Europa e allargamento della CEE ai paesi mediterranei. **Affari Sociali Internazionali**, 4/1988, p. 63.

PITTAU, F. Cooperazione: nuovi flussi migratori e tutela degli operatori. Quaderni **Affari Sociali Internazionali**. Franco Angeli, Roma, 1989.

PITTAU, F.; SERGI, N. **Emigrazioni e immigrazioni**: nuove solidarietà. Edizioni Lavoro/Iscos, Roma, 1989, p. 151-172.

PITTAU, F.; COLASANTI, R.; GERACI, S. **Immigrati e salute**: paure, miti e verità. Edizioni Lavoro, 1991

PITTAU, F. La previdenza sociale e l'assistenza. SERGI, N. (a cura), **L'immigrazione straniera in Italia**: il tempo dell'integrazione, Edizioni Lavoro. Collana Iscos, 1992, p. 203-247.

PITTAU, F. La legislazione italiana e l'assistenza sanitaria agli stranieri. GERACI, S. (a cura). **Argomenti di medicina delle migrazioni**. Busseto, Peri Tecnes, 1995, p. 42-47.

PITTAU, F. Condizioni e bisogni dell'immigrato. **AA. VV., Intercultura nuovo orizzonte della società italiana**. Edizioni Rezzara, Vicenza, 1997, p. 59-66.

PITTAU, F. La regolarizzazione dei lavoratori extracomunitari ex decreto legge 489/1995 nel panorama delle migrazioni in Italia. **Studi Emigrazione**, 126, 1997, p. 269-283.

PITTAU, F. Legge 40/1998: documenti del Governo sulla presenza straniera irregolare e sulla programmazione dell'immigrazione. **Affari Sociali Internazionali**, 2, 1999, p. 15.

PITTAU, F. La convenzione ONU sui lavoratori migranti dieci anni dopo. **Affari Sociali Internazionali**, 3/1999.

PITTAU, F. Luigi Di Liegro: la dimensione politica della carità. **Cosmopolis**, 6, 2000.

PITTAU, F. Il contesto multireligioso in Italia e le politiche di accoglienza. MACIOTI, M. I. (a cura). **Immigrati e religioni**. Napoli, Liguori. 2000, p. 73-88.

PITTAU, F. 35 anni di immigrazione in Italia. **Dossier Statistico Immigrazione 2006**, IDOS. Roma 2006, p. 69-76.

PITTAU, F. (a cura di). **Forum per l'intercultura: 18 anni di esperienze.** Caritas di Roma Edizioni IDOS, novembre 2008.

PITTAU, F. Don Luigi Di Liegro, un profeta contro ogni razzismo. UNAR, a cura di PITTAU, Franco. **I diritti degli immigrati in un contesto interculturale,** Edizioni IDOS/Quaderni di Affari Sociali Internazionali, marzo 2013, p. 10-14.

PITTAU, F. Immigrazione in Italia: dagli anni Settanta alla crisi del 2008 fino all'attualità. **Idos, Confronti, Dossier Statistico Immigrazione, 2019.** Edizioni Idos, Roma, ottobre 2019, p. 99-105.

PITTAU, F. Politiche migratorie: la lezione della prima repubblica. **Dialoghi Mediterranei,** n. 46, novembre 2020.

MULHERES IMIGRANTES BRASILEIRAS NA ITÁLIA: PERCEPÇÕES A RESPEITO DO ACOLHIMENTO DE SEUS FILHOS E FILHAS NAS ESCOLAS

Flávio Santiago¹

Maria Luiza Posser Tonetto²

Sueli Salva³

Introdução

A pesquisa que se desdobra, neste capítulo, contempla entrevistas realizadas com mulheres mães, brasileiras e imigrantes na Itália. Tema que suscita reflexões sobre os aspectos de gênero presentes nos fenômenos migratórios, sobretudo, o acolhimento de seus filhos e da própria família nas instituições educativas. Cada uma dessas mulheres carrega consigo suas singularidades e diferentes motivos para emigrar do Brasil, como expectativa de uma vida nova, oportunidade de trabalho, casamento, no entanto,

¹ Graduado em Licenciatura em Pedagogia e Geografia. Doutor em Educação pela Unicamp. Realizou estágio de pós-doutoramento em Educação pela USP. Atualmente, realiza estágio de pós-doutorando na Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI/ USP) e no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), também é professor de Educação Básica.

² Graduada em Direito pela UFSM. Mestre em Educação também pela UFSM. Pesquisadora no Grupo Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil, vinculado ao Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Ensino Médio (FILJEM/Cnpq).

³ Graduada em Pedagogia (UPF). Doutora em Educação (UFRGS). Vinculada ao Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM/CNPq). Professora do Departamento de Metodologia do Ensino no Centro de Educação (UFSM). Professora e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (UFSM).

encontram, em comum, fronteiras físicas e sociais para a realização plena de seus objetivos.

O conceito de interseccionalidade mostra-se útil, neste caso, uma vez que as marcações de gênero são impactadas pela raça, não só em casos de países com um histórico de escravização, mas também em situações de imigração, colocando as mulheres mães, brasileiras, na condição de 'outra', apenas por serem mulheres — com cisões ainda mais fortes quando são mulheres brasileiras, negras. Destaca-se o importante papel das mulheres imigrantes, mães na luta pelo direito à educação formal de seus filhos e filhas, talvez, como única possibilidade que elas têm para se inserirem no mercado de trabalho. Sabemos o que significou para a emancipação das mulheres, no Brasil, o direito à creche e o quanto essa luta ainda é atual no nosso país, uma vez que a educação obrigatória pela legislação brasileira se inicia aos quatro anos de idade, conforme Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009. Se as dificuldades no Brasil ainda são muitas, estas se adensam quando as mulheres imigram.

O capítulo, incluindo as narrativas e vivências das mulheres brasileiras na Itália, busca refletir sobre essas barreiras encontradas, as quais obstaculizam o direito à cidadania, à voz e a uma vida digna, uma vez que as mulheres imigrantes ocupam os espaços mais baixos da hierarquia do emprego. Além disso, essas fronteiras afetam as crianças que se deslocam, acompanhando seus pais. O papel central da educação para a vida das famílias imigrantes vem sendo amplamente discutido, pois a escola é o espaço onde é depositada a perspectiva de um futuro, ao mesmo tempo que escancara as desigualdades sociais e étnico-raciais presentes na sociedade. A escola é um lugar de convívio com as diferenças e pode ser tanto uma das oportunidades para diminuir as desigualdades como também pode ser lugar da explicitação das desigualdades, as quais geram conflitos e confrontos, além das instituições escolares carregarem consigo valores racistas, sexistas, androcêntricos e xenófobos. Por isso, este texto suscita reflexões sobre a percepção dessas mulheres no processo de acolhimento de

seus filhos, nessas instituições e sobre os desafios linguísticos, culturais e raciais.

A fim de pensar os desafios e possibilidades existentes na migração de brasileiros para a Itália, as discussões do capítulo geram atravessamentos para refletir sobre a própria política migratória do Brasil, suas aproximações e diferenças com a política italiana, e como ambas demonstram a necessidade de se pensar sobre as famílias e as crianças imigrantes e seu acolhimento nas instituições educacionais no país receptor.

As múltiplas fronteiras do Estado-nação

Ao refletirmos sobre o tema da migração feminina, não podemos esquecer que há uma profunda invisibilização desse fenômeno, devido às discriminações de gênero tão presentes na sociedade e nas análises sobre os processos migratórios. Contudo, é um movimento crescente. A feminização da pobreza resultou no aumento do fluxo migratório feminino, que atualmente corresponde à metade da população migrante. Para a realidade, em análise específica, qual seja o contexto italiano, os dados demonstram que as mulheres ocupavam, em 2013, o percentual de 53% do total de estrangeiros na Itália (Caritas, 2013). O relatório Caritas relaciona o crescente aumento do fluxo de mulheres no país ao surgimento de uma parcela significativa de trabalhadoras domésticas. O relatório também demonstra especial preocupação com a precariedade habitacional de domésticas que residem nas casas das famílias para as quais prestam serviços. Na década de 90, um estudo desenvolvido pelo 'Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu', indicava que houve uma intensa migração de mulheres de alguns países da Ásia e América Latina (Pisticelli, 2007, p. 719).

Atualmente, a realidade italiana não difere do contexto migratório feminino internacional, o qual é marcado pela exploração da mão de obra dessas mulheres, uma vez que "migrante no modelo Estado-Nação e como o modo de produção capitalista e o

patriarcado operam juntos no desenvolvimento dos processos de exploração dessas mulheres”(Bertoldo, 2018, p. 215).

A divisão sexual do trabalho afeta sobremaneira as mulheres que ficam restritas aos trabalhos precarizados — vinculados ao cuidado, à maternidade quase compulsória e à maternagem como tarefa complementar à maternidade. Portanto, o direito à cidadania plena das mulheres se vincula ao direito das crianças de terem acesso à escola, impacto que não afeta os homens da mesma maneira, dado que a responsabilidade da educação e cuidado das crianças ainda recai sobre as mulheres. Conforme Silva (2015, p. 39) pondera, “o modelo das Mães, papéis e sentidos do existir sobre a ótica do colonizador (branco, europeu, cristão) na lógica tríplice patriarcal: tradição, família e propriedade” ainda impera na sociedade, excluindo as mulheres e suas vozes dos espaços públicos. Em contraposição a esse modelo, Silva (2015, p. 40) expõe como desafio a construção de uma “educação de gênero emancipadora, que resgate as lutas feministas e, com base nas contribuições das suas teorias, venha a romper com o mito do amor materno discutido por Badinter”. Assim, é preciso que a luta feminista adote uma perspectiva de interseccionalidade para que gênero, classe e raça possam empreender uma luta descolonizadora e para que possam — ao mesmo tempo, e com igual intensidade — lutar pelo direito à educação das crianças como cidadãs plenas. “A interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinação de gênero, de classe e raça e as opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem” (Akotirene, 2019, p. 24).

Vivenciando essas múltiplas vulnerabilidades, a mulher migrante é privada de sua voz e ação no espaço público, tornando-se um ‘não sujeito’, em decorrência dos parâmetros estabelecidos pelo Estado-nação (Redin, 2013). A mobilidade gerenciada, termo cunhado por Achille Mbembe (2019), atua fazendo com que o Estado, por meio do dispositivo da soberania estatal, imponha limitação ao movimento, utilizando-se de justificativas políticas e

jurídicas para controlar as migrações, conforme o interesse da nação. Ou seja, o imigrante que não é economicamente benéfico é considerado uma ameaça para a segurança do país receptor, uma vez que, “soberania significa capturar um povo, capturar um território, delimitar fronteiras. Isso, por sua vez, permite que se exerça o monopólio do território e sobre as pessoas nos termos do uso legítimo da força” (Mbembe, 2019, n.p).

Nesse sentido, ficam expostas as contradições da “globalização com muros”, tendo, por um lado, o aumento das conexões e acordos entre povos e países e, por outro, o aumento do controle das fronteiras e corpos, bem como a busca pela afirmação da identidade nacional (Meseguer, 2022). Assim, o discurso anti-imigração ganha força em diferentes países, sobretudo, no campo político. Nesse momento, é imprescindível delimitar as aproximações entre os dois países em foco, no capítulo Brasil e Itália. Primeiramente, o slogan “Deus, pátria e família”, amplamente utilizado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, nas duas disputas eleitorais, também foi usado pela atual primeira-ministra italiana Giorgia Meloni, do partido de extrema-direita Irmãos da Itália.

A pátria defendida por ambos representa o narrado até aqui, um Estado-nação excludente e securitário. As aproximações, não só se restringem ao lema, como também ficam evidentes nos discursos e ações anti-imigratórios com o objetivo de aumentar a hierarquia entre os nacionais e os não nacionais. Conforme os ensinamentos de Antonio Campillo, houve um crescimento nas políticas neofascistas com forte apelo securitário, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, sem esquecer, também, do Brasil. Segue o autor:

Nas últimas décadas, e especialmente desde a crise de 2008, a política neoliberal vem se transformando em uma política neofascista ou aliando-se a ela, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, que são os principais destinos da migração internacional. O cerne dessa política neofascista é o slogan ‘Nós, primeiro’, com o qual busca por fim ao princípio fundamental da igualdade de direitos entre todos os seres humanos, que tem sido o fio

condutor de todas as conquistas civilizadoras da modernidade (Meseguer, 2022, p. 61, tradução nossa)⁴.

Portanto, é possível afirmar que, com o avanço das polícias neofascistas no século XXI, as políticas migratórias dos Estados se distanciaram do compromisso humanitário e de equidade, relacionando-se apenas com a ideia de país que se quer construir, criando ferramentas jurídicas que possibilitem essa exclusão. Nesse sentido, o nacionalismo e a nacionalidade se constroem como uma narrativa dicotômica e binária do sujeito nacional, em contraposição ao não nacional (Bhabha, 2005). A construção da identidade nacional binária sabe o que é, por aquilo que não é, pois, retomando Mbembe (2017, p. 93), “vivem entre nós, mas não são verdadeiramente dos nossos, devem ser rejeitados, postos no seu lugar ou simplesmente recambiados para fora das nossas fronteiras, no contexto do novo Estado securitário”.

Hannah Arendt, em seus estudos sobre migrações e refugiados, discorreu amplamente sobre a privação dos direitos de cidadania, definido pela autora como o “direito a ter direitos” (Arendt, 1990), e também sobre a privação a ter acesso e voz no espaço público. A nacionalidade, como condição para a cidadania, é uma das principais ferramentas de exclusão dos imigrantes. A organização dos Estados-nação modernos se constitui a partir da tríade território, povo e governo, idealizando-se uma identidade comum entre o povo membro do Estado-nação e criando o imaginário da nacionalidade como pertencimento político e jurídico. Nesse contexto, o Estado, como uma expressão da nação, busca criar uma cidadania a partir da comunidade de língua, cultura e raça.

⁴ No original: En las últimas décadas, y sobre todo desde la crisis de 2008, la política neoliberal ha ido mutando hacia una política neofascista o aliándose con ella, sobre todo en Europa y en Estados Unidos, que son los principales destinos de las migraciones internacionales. Y el núcleo de esa política neofascista es la consigna “Nosotros, primero”, con la que se pretende poner fin al principio fundamental de la igualdad de derechos entre todos los seres humanos, que ha sido el hilo conductor de todas las conquistas civilizadoras de la modernidad.

Outra informação relevante, obtida a partir do Relatório Caritas, diz respeito ao contexto matrimonial das brasileiras, que figuram como a terceira nacionalidade com maior número de casamentos com italianos (Caritas, 2013). Especificamente, entre as brasileiras entrevistadas, foi possível constatar que todas se casaram com italianos, o que corrobora a noção de que o mercado matrimonial é bastante popular, sendo usado, também, como uma porta de entrada para a imigração e regularização documental. Nesse sentido, são importantes as considerações de Adriana Piscitelli:

Os estudos sobre casamento como porta de entrada para a migração destacam a quantidade de agências de casamento que, anunciadas na Web e em jornais italianos, oferecem contatos com potenciais esposas russas, de países do Leste Europeu e também do Brasil. Esses trabalhos classificam os casamentos mistos em diferentes categorias, traçando distinções entre os que resultam de relacionamentos sentimentais; os arrançados; os casamentos de conveniência (para driblar regulamentações referidas ao ingresso ou à permanência em um país estrangeiro e ainda por conveniência em termos econômicos); os forçados (envolvendo, às vezes, latino-americanas obrigadas por suas famílias por motivos econômicos); os casamentos vinculados à reunificação familiar e, finalmente, os casamentos de reparação (da honra da mulher ou da família, em casos de gravidez, violações, relações ilícitas). Considera-se, sobretudo, que os casamentos por conveniência, os forçados e também os de reunificação situam as mulheres em risco de exploração em situações nas quais o casamento conduz ao ingresso forçado na indústria do sexo (Piscitelli, 2007, p. 720).

Além disso, os casamentos representam uma forma de obter a cidadania cultural, ou seja, o seu pertencimento ao território e à população, não mais como imigrantes, mas como pertencentes a uma família italiana. Apesar do foco do capítulo não ser o casamento, é importante fazer essa breve contextualização, pois a prática está intimamente relacionada à constituição do Estado-nação e de fronteiras apresentado, anteriormente.

A imigração brasileira para a Itália também se explica pela identificação e aproximação. Ao analisar o conceito de estrangeiridade é necessário ter em mente que, conforme declara

Gianluca Simi (2020), a definição de estrangeiro varia de acordo com os atributos relacionados à origem da pessoa, bem como, com o desejo de proximidade que os nacionais têm em relação aos não nacionais. À título de exemplo dessa colocação, o autor menciona pessoas italianas e angolanas residentes no Rio Grande do Sul, concluindo que “a estrangeiridade explicita o desejo do estrangeiro, um desejo de proximidade ou distância: um gaúcho, portanto, queria ser mais italiano do que angolano” (Simi, 2020, p. 137).

É uma contradição presente nessa imigração do Brasil para Itália. Se, por um lado, os brasileiros se identificam com os italianos quando estes estão no Brasil, por outro, quando chegam ao país a realidade é outra — especialmente, porque o estereótipo difundido no exterior apresenta os brasileiros como oriundos de um lugar de pobreza. As preconceções da população italiana atuam, sobretudo, sobre as mulheres brasileiras, que acabam por ocupar os espaços de menor hierarquia no setor de serviços, como no trabalho doméstico, cuidado de crianças e idosos e, até mesmo, com a inserção na indústria do sexo (Piscitelli, 2007). Nesse contexto, o estereótipo atua como uma ferramenta de estigmatização do outro, a partir de noções preconcebidas e fixadas nas diferenças culturais entre uma ambivalência de relações sociais de poder e saber (Bhabha, 2005), transferindo uma ideia negativa ao “outro”, que, afastado dos padrões universais, lida com as consequências desse legado colonial, no momento do acolhimento.

Assim, verifica-se que a aceitação ou não do imigrante é relacionada com elementos que o constituem enquanto indivíduo, uma vez que a xenofobia está intrinsecamente vinculada à ausência de desejo de proximidade com o “outro” e a não identificação com características como sua nacionalidade, raça, gênero e classe. A misoginia, como ideologia que contribui para a manutenção da estrutura patriarcal, contribui na mesma intensidade para a manutenção da subalternidade da mulher — e ser estrangeira seria mais um elemento para mantê-la no lugar de ‘outra’ (Kilomba, 2019). É a partir desses critérios que o Estado-nação moderno, sob a ótica da identidade nacionalizada do povo,

institucionaliza a exclusão de não nacionais que não são considerados úteis ao Estado. Essa segregação ocorre, sobretudo, por meio da imposição de critérios bem definidos pelo Estado, que, a partir da concessão ou não de vistos, seleciona quem entra, permanece e sai de seu território.

Por fim, é possível afirmar que nacionalismo, enquanto ideia de nação formada por um povo com uma identidade específica, cria um vazio do não humano. Dessa maneira, os direitos humanos e os direitos dos nacionais estão intimamente relacionados, o que faz com que os imigrantes ocupem um não lugar — ou seja, eles não são mais de sua origem e, ao mesmo tempo, nunca vão ser como aqueles que nasceram no país receptor, mesmo que obtenham a nacionalidade do país para o qual imigraram.

Construções identitárias entre famílias e filhos imigrantes

A educação ocupa um papel fundamental para as famílias imigrantes. Deposita-se na escola uma possibilidade de entrada na vida social, inclusão no espaço público, integração com a sociedade e oportunidades futuras. Para Antonio Braga, “a escola surge como uma instituição de grande relevância na vida dos filhos de imigrantes”, e, além disso, “a escola tende a desempenhar para os filhos de imigrantes, o papel de porta de entrada e de contato com a realidade sociocultural e sócio-estrutural” (Braga, 2021, p. 875). A presença de crianças de outras nacionalidades pode representar a oportunidade para a construção de uma nova cidadania sob o arcabouço de acolhimento da diferença, da solidariedade e da paz.

Esse legado foi colocado em prática pela abordagem educativa, amplamente conhecida, de Reggio Emilia, construída após a segunda Guerra Mundial e que teve Loris Malaguzzi como um de seus articuladores e divulgadores. Dahlberg e Moss (2013) descrevem esse projeto como sendo um experimento pedagógico, continuamente construído e que não acontece em apenas uma escola, mas em toda a comunidade. É uma experiência que, segundo os autores Dahlberg e Moss (2013, p. 23), “[...] promete

esperança para uma cultura renovada sobre a infância e sobre a recuperação da escola como espaço público de importância crucial para as escolas democráticas”. O encontro das crianças na escola poderia ser o lugar da construção de uma nova cultura que diminuísse as fissuras da exclusão e discriminação tanto de crianças imigrantes bem como de suas famílias.

Nesse processo de imigração, muitas dificuldades se impõem. A língua se mostra uma barreira entre a escola dos filhos e as mães que, por não possuírem o domínio do italiano, não desenvolvem uma comunicação efetiva com a equipe da instituição, tampouco, conseguem auxiliar os filhos nas atividades escolares. Quando questionada sobre o assunto, uma das entrevistadas relatou que não há professora que fale português, apenas italiano e inglês, ela também expôs, ainda que brevemente, a dificuldade de auxiliar sua filha em razão da língua. Observe-se o fragmento de uma das entrevistas realizadas:

Até tentamos né, porque era só usando o google tradutor para tentar entender o que queria dizer o exercício... Para ajudar. Mas a minha filha é uma criança bem inteligente e ela mesma chegava e explicava para nós. E a gente traduzia e realmente era aquilo que ela tinha falado e estava tranquilo (Monica, 2022).

A fala demarca a dificuldade da interação da mãe com a escola devido à falta de domínio da língua italiana, como também aponta para um caminho comum nas famílias imigrantes, qual seja, o domínio da língua pelos filhos. Tanto os filhos de imigrantes nascidos na Itália, nomeados como imigrantes de segunda geração, como os nascidos no Brasil, que emigram ainda crianças, são rodeados por conflitos identitários. Nesse sentido, são importantes as considerações de Stuart Hall, ao discorrer que, “culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (Hall, 2006, p. 51). Ainda, correlacionam-

se os ensinamentos de João Carlos Tedesco, que pesquisou sobre imigrantes brasileiros de segunda geração:

As identidades culturais têm muito a ver com as estratégias adotadas pelos indivíduos em suas interações, nas quais os atores/grupos sociais se coalisam ou se distinguem (Willis, 1991), fazem ver seu pertencimento étnico – ‘sereis bons italianos’ se forem bem assimilados na escola e na sociedade italiana; ou, então, ‘sereis bons imigrantes’ se forem oriundi. É por isso que a dupla-cidadania se torna uma referência de identidade inversa, da marca da diferença, da alteridade e dualidade cultural; a língua torna-se esse sinal da ligação entre as duas culturas, identifica raízes; mas, ao mesmo tempo, tornam sujeitos sem ‘segurança cultural’, sem nacionalidade e raízes definidas. Como diz Dessajan (2009, p. 46), imigrantes com dupla-cidadania poderão estar presentes na sociedade que os acolhe, mas ‘serão sempre de onde eles vêm’ (Tedesco, 2014, p. 225).

Nesse sentido, o imigrante encontra um lugar novo com cultura, identidade e histórias próprias, em contraposição à sua própria identidade histórica e cultural. Para o geógrafo brasileiro Milton Santos, “quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação” (Santos, 2006, p. 222). Assim, o conflito identitário das crianças e jovens imigrantes é presente, pois, mesmo que se aproximem da cultura, da língua e da própria identidade italiana, serão sempre estrangeiros em um mundo delimitado pelas fronteiras.

Também há ambiguidades presentes na relação das famílias imigrantes com as escolas. Se, por um lado, a educação representa essa perspectiva de um futuro e de pertencimento na sociedade, por outro, ela escancara a dificuldade de participação social dos imigrantes, os preconceitos étnicos e raciais e as desigualdades culturais e sociais. As mudanças necessitam de força e vontade política, o que não se encontra, atualmente no cenário italiano — principalmente após a eleição de Giorgia Meloni. A mudança do MEC da Itália para Ministério da Educação e do Mérito representa, por si só, uma exclusão daqueles considerados inferiores, os imigrantes entre eles.

Cabe ressaltar também que, diferentemente do Brasil que adota os critérios *ius solis* mitigados por critérios do *ius sanguinis* para considerar os brasileiros natos, os filhos de estrangeiros nascidos na Itália não são considerados cidadãos italianos. Após os 18 anos de idade, poderão solicitar a naturalização, mas se trata de um processo demorado. É importante pontuar essa questão, pois mesmo quem nasce na Itália não tem a garantia de seus direitos políticos, são impedidos de se inscrever em concursos públicos, etc. Atualmente, 15 % dos residentes na Itália não possuem direito ao voto (Marcolini, 2023), número expressivo que provoca reflexões sobre aspectos democráticos do país.

Ainda, é necessário apontar os caminhos de acolhimento existentes na Itália. É de extrema importância o documento *Accoglienza e Alfabetizzazione Degli Alunni Stranieri*, de abril de 2019, produzido pela *Comissione Intercultura dell'Istituto Comprensivo Sannazaro di Oliveto Citra*, o qual recolheu materiais elaborados sobre acolhimento e alfabetização durante o ano letivo de 2017/2018. O material, baseado em diferentes legislações italianas, visa ser uma ferramenta para professoras de escolas que receberem alunos estrangeiros que não falam italiano em sua sala de aula. Já na sua introdução, o documento evidencia que o acolhimento de alunos imigrantes não deve utilizar a lógica de assimilação, mas sim do diálogo e do reconhecimento mútuo, conforme segue:

Com efeito, a educação intercultural rejeita tanto a lógica da assimilação como a da coexistência entre comunidades étnicas fechadas e orienta-se para favorecer o diálogo, o reconhecimento mútuo e o enriquecimento das pessoas no respeito pelas diferentes identidades e pertenças e pela pluralidade de experiências muitas vezes multidimensionais de todos, italianos e não italianos (Prefácio das Diretrizes para o acolhimento e integração de estudantes estrangeiros, MIUR, 2014). (ICJS, 2019, p. 5, tradução nossa)⁵.

⁵ No original: Infatti l'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia quella della convivenza tra comunità etniche chiuse ed è orientata a favorire il confronto, il dialogo, il reciproco riconoscimento e arricchimento delle persone nel rispetto delle diverse identità ed appartenenze e

Ou seja, é evidente o objetivo, tanto de pensar uma educação intercultural – com respeito às diferentes nacionalidades, culturas – bem como nos processos históricos e sociais. Além disso, as questões linguísticas ganham especial atenção, sendo prevista a elaboração de um Plano Didático Individualizado para aquisição do idioma italiano. As etapas de orientação do documento consistem em: 1) burocrático, referente a regularização da matrícula e documentação; 2) comunicativo-relacional para delimitar as funções dos agentes educativos no momento do acolhimento; 3) didático-pedagógico; 4) socialização com pares, bem como, com outras instituições da rede, para troca de informações e experiências.

O documento ainda prevê que a responsabilidade do acolhimento do aluno estrangeiro seja transversal, assim como o ensino do italiano, como segunda língua, deve estar presente nas diferentes aulas. Por fim, são elaboradas propostas didático-pedagógicas, dentre as quais marca a seguinte:

Elaboração de mala das memórias: imagens, desenhos, textos de história pessoal, fotografias, jogos, objetos trazidos do local de origem, livros e cadernos escolares. A viagem: percurso, imagens, história. Mostrar estes materiais, dar-lhes visibilidade dá aos alunos uma autorização implícita para não se envergonharem das suas origens, língua, pertença e para construir continuidade na inevitável descontinuidade da migração. Eles também constituem fontes ricas de conversação e expressão linguística (ICJS, 2019, p. 15, tradução nossa)⁶.

della pluralità di esperienze spesso multidimensionali di ciascuno, italiano e non” (Premessa alle Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri, MIUR, 2014).

⁶ No original: La valigia dei ricordi: immagini, disegni, testi della storia personale, fotografie, giochi, oggetti portati dal luogo di provenienza, i libri e quaderni di scuola. Il viaggio: percorso, immagini, racconto. Mostrare questi materiali, dare loro visibilità fornisce agli alunni un’implicita autorizzazione a non vergognarsi delle origini, della lingua, delle appartenenze e a costruire continuità nell’inevitabile discontinuità della migrazione. Essi costituiscono anche ricche fonti di conversazione ed espressione linguistica.

Novamente, está presente, nessa proposta, a ideia de uma educação intercultural voltada para a construção de um “novo projeto político, social, epistêmica e ética dirigida à transformação estrutural e sócio-histórica” (Walsh, 2010, p. 79). Cria-se a possibilidade de o aluno estrangeiro narrar suas memórias, afetos, saudades, evocar sua historicidade e sua constituição como sujeito migrante. Afinal, as diferenças são fundantes dos processos educacionais e das relações, sendo necessária a elaboração de propostas, nas quais as diferenças podem ser trazidas — proporcionando, assim, “novas formas de relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um “mesmo” de mim” (Alexandre; Abramowicz, 2017, p. 32).

Demonstrar os desafios e as possibilidades existentes para o acolhimento dos imigrantes, nas escolas italianas, traz reflexões também para o Brasil. O caminho a ser percorrido é longo, mas, há nos dois países iniciativas importantes que devem ser amplamente divulgadas e estudadas para inspiração nos diferentes lugares do mundo. Considerando-se as diferenças e aproximações entre os dois países, a certeza é que os imigrantes — crianças e adultos — presentes no Brasil e na Itália necessitam urgentemente que sejam pensadas e promovidas políticas de acolhimento.

O contexto geográfico e metodológico da pesquisa

Este capítulo tem como objetivo refletir a respeito das percepções de mulheres migrantes e mães em relação ao acolhimento de seus filhos ou filhas no contexto da educação formal italiana da região lombarda.

A existência de qualquer pessoa não se dá fora das redes sociais que essa habita e que lhe coabita, temos os adultos, temos os territórios, temos as rotinas, os documentos, as legislações e os artefatos diversos que estão nas fronteiras desse existir (Motta; Lopes, 2021).

Como destaca Lopes (2022, p.05),

Não é possível narrar a vida fora das paisagens, dos territórios, dos lugares e de muitas outras expressões que a Geografia, enquanto campo de saber, nos ensinou, não podemos esquecer que os artefatos fazem e se fazem também nesse processo e nele se encontram as muitas coisas criadas no mundo, entre elas, as palavras escritas e grafadas, materializadas em formas de escrituras.

Assim sendo, para compreender o objetivo da investigação da pesquisa que resultou neste capítulo, é fundamental conhecermos a região onde moram as mulheres protagonistas das nossas entrevistas.

A região lombarda está situada ao Norte da Itália, estando localizada entre as principais rotas de conexão entre a área mediterrânea e a Europa central. Um dos elementos que atraem muitos migrantes para a região é sua economia caracterizada pela grande variedade de setores, que vão desde a agropecuária até a indústria pesada e leve, marcada também pelo setor. É importante destacar que existe uma considerável diversidade sub-regional nas atividades econômicas das empresas na Lombardia. A província de Milão — que sozinha concentra mais de 40 % das empresas da indústria lombarda — abriga várias empresas multinacionais e financeiras, instituições de saúde e universitárias e centros de pesquisa. As províncias de Varese, Como, Lecco, Monza e Brianza e Bergamo têm um forte setor manufatureiro, mas também uma alta parcela de serviços de emprego. Lodi e Brescia são caracterizadas tanto pela manufatura quanto pela agricultura, enquanto que nas províncias de Sondrio, Cremona, Pavia e Mântua o setor agrícola prevalece⁷.

A seguir, a figura 1 mostra a localização geográfica da região dentro do contexto italiano.

⁷ Informações extraídas do site: www.regione.lombardia.it.

Figura 1 - Localização geográfica da região, contexto italiano.



Fonte: http://italiahoteis.com.br/pt_BR/destinos/lombardia/

As regiões italianas, segundo Giuliani (2012), que exercem maior poder de atração sobre a população imigrada é a Noroeste, que inclui mais de um terço da presença estrangeira na Itália, já a região Norte desenvolve uma função de “ímã” por oferecer importantes oportunidades de trabalho, especialmente na região Lombardia, cuja capital é Milão.

Tendo em vista a distribuição da migração no contexto italiano, foram convidadas para a pesquisa cinco mulheres migrantes brasileiras e mães da região lombarda, que residem com sua família na região e têm seus filhos ou filhas matriculados em uma instituição de educação formal italiana⁸.

A pesquisa foi realizada com base em uma abordagem qualitativa, partindo de entrevistas semiestruturadas, dando espaço para os desdobramentos das falas das mães em relação à temática pesquisada. Os nomes das mães foram substituídos por

⁸ Gostaríamos de agradecer a Ana Laura S. Bonini e Francisco A. Nascimento pelas transcrições de algumas entrevistas.

pseudônimos, a fim de preservar o anonimato e a integralidade dos sujeitos conforme a ética em pesquisas.

Durante as entrevistas, foi possível conhecer elementos a respeito do acolhimento e da inserção das crianças, filhas de migrantes brasileiros nas instituições formais de educação italianas, também foram considerados os aspectos emocionais das entrevistadas, que foram transformados em dados de valor para a pesquisa. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo; toda uma comunicação não verbal, cuja captação é relevante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito.

“Eu digo que eles não se importam muito com as crianças migrantes”: relatos de mães brasileiras migrantes

As escolas que têm muitos migrantes são as que nenhum professor quer dar aula, é muita confusão, difícil, elas sobram para os professores em início de carreira.
(Relato de uma professora italiana, 2023).

Os fenômenos migratórios contemporâneos são marcados por um pluralismo de experiências e de culturas, podendo ser transmitida a ideia de um mosaico, cujos azulejos são compostos por histórias e biografias muito diferentes; as vivências das mães brasileiras dentro do contexto italiano são muito distintas e devem ser respeitadas em sua singularidade, existindo um leque de experiências que demonstram a pluralidade de vivências presentes no contexto italiano. Vejamos o que diz uma das mães entrevistadas:

A Itália acolheu muitos estrangeiros, muito mesmo! Árabe, Romeno, Turco, Judeu, do Afeganistão... Então é uma mistura muito grande! Na sala da minha filha, eu acho que italiano, italiano mesmo, assim, filhos de italianos, são bem poucos, acho que tem apenas cinco! E são treze alunos no total (Monica, 2022).

Nas escolas primárias italianas, sobretudo, naquelas que estão localizadas em centros metropolitanos e na periferia, tem se acentuado a concentração de alunos estrangeiros, e, em alguns casos, as famílias italianas preferem uma escola mais longe de suas residências, mas em escolas que têm menos estrangeiros, conforme destaca o documento *Orientamenti Interculturali*, publicado pelo *Ministerio dell'integrazione* no ano 2022 (MI,2022).

Dentre os elementos destacados pelas entrevistadas como um complicador das relações de acolhimento das crianças migrantes, está o modo pelo qual se estrutura o processo de regulamentação da burocracia italiana para com a construção de um diálogo entre os pais e mães com a escola.

No início, para ela, a relação com os professores foi bem complicada! Minha filha chorava porque não entendia nada, não falava nada. Tentamos conversar na escola, mas nos informaram que tínhamos que falar na *Comune*, que é a prefeitura, onde tem a Secretaria da Educação. Depois da nossa conversa com o pessoal da *Comune*, mudou bastante o jeito que tratavam a minha filha, e hoje em dia ela tem uma pessoa que ajuda ela na sala, pois, por não saber a língua, ela é mais lenta nas matérias. Não digo que são preconceitos, eu digo que eles não se importam muito com as crianças migrantes. É claro, a gente tem que correr atrás, né? Se vem pra cá, tem que se sujeitar à qualquer coisa, e os nossos filhos acabam também passando por isto (Monica, 2022).

O processo de acolhimento para inserção das crianças brasileiras, no contexto das escolas italianas, envolve diversos elementos com necessidades específicas. Assim, é fundamental pensar nas especificidades das crianças migrantes de modo plural, não basta apenas as acolher no contexto institucional e burocrático, mas não existir o processo de acolhimento afetivo e social. O encontro intercultural, que traz consigo elementos de um idioma diferente, pode gerar contratempos em relação ao processo de acolhimento das identidades das crianças; assim, algo que poderia ser positivo se torna um elemento alicerçador de diferença, podendo gerar desigualdades correlacionadas ao processo de aprendizagem da criança migrante.

O acolhimento exige estratégias que propiciem uma conexão entre as instituições e as experiências anteriores vivenciadas no âmbito familiar e histórico-social pelas crianças migrantes, o espaço da educação não deve ser visto como um espaço de caridade, mas sim como um ambiente de direito — com aportes interculturais —, pois não cabe à criança se “sujeitar à qualquer coisa” (Monica, 2022).

Aqui, é importante trazer para a discussão o pensamento de Freire (2011, p. 80), que nos alerta que é “importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua atuação”; desse modo, pode-se problematizar os discursos de culpas que rondam as famílias migrantes em relação ao processo do não ensino do idioma do país que as acolhe.

Inúmeras vezes circulam, atrelados aos desafios do acolhimento, os entraves linguísticos, como destacou Monica (2022), durante a entrevista, colocando a responsabilidade da aprendizagem da nova língua para o núcleo familiar, criando, assim, discursos que responsabilizam as próprias famílias migrantes pelo ensino da nova língua às crianças, ou às/aos suas/seus filhas/filhos, que nem sempre dominam a língua oficial do novo território que habitam.

Correlacionado aos aspectos linguísticos, as *Linhas Guias para o Acolhimento e Integração de Alunos Estrangeiros* (2014) publicadas pelo *Ministerio dell’Instruzione, dell’Università e della Ricerca*, afirmam que, para atender às necessidades linguísticas dos estudantes estrangeiros não italianos — que na primeira fase de acolhimento é fundamental —, a criança não falante do italiano deve ter intervenção efetiva de cerca de 9 a 10 horas por semana dedicadas ao italiano como segunda língua (cerca de 2 horas por dia), por um período de 3 a 4 meses. Este momento pode reunir alunos não falantes de italiano de diferentes classes e podem ser organizados como projetos direcionados. Os alunos estrangeiros devem primeiro ser colocados na classe a que pertencem, mas, o instrumento linguístico para conseguirem uma participação ativa

deve ser fornecido por cursos ou laboratórios de língua italiana, que servem como elo entre todo o sistema de integração.

A Itália, embora ciente de uma vitalidade linguística múltipla entre os bancos de suas próprias escolas, tem assumido o desafio de trabalhar essa pluralidade gradualmente, promovendo a legitimação do repertório linguístico dos estudantes estrangeiros, tendo em vista que — num quadro em que a afirmação dos direitos linguísticos — tem gerado a necessidade cada vez maior de prevenir os fenômenos de apagamento das línguas maternas (Carbonara; Scibetta; Bagna, 2020).

Com relação a este processo de acolhimento linguístico, Mônica relata que não se desenvolveu do modo que as linhas guias publicadas pelo Ministério estabelece:

E eu tinha a ideia que iria chegar e a *Comune* iria me dar toda acolhida, iria me oferecer aula, e alguém ia me ajudar a conversar, aprender, iriam ajudar principalmente a minha filha... E não, não foi assim. A gente teve que buscar onde aprender. Eu faço curso de italiano, italiano para estrangeiro — adultos — em uma outra cidade aqui, e, assim, é uma forma de acolhimento da Itália, mas eles não vieram até mim. Ofereceram a três cidades de distância da minha, e eu tive que me virar para ir lá fazer. Já com relação à minha filha, ela está aprendendo nas conversas com as crianças na escola (Monica, 2022).

A partir do relato de Mônica, podemos perceber que ainda existe um percurso a ser desenvolvido para o acolhimento de fato das crianças migrantes. Por mais que exista uma normativa que oriente o processo de inserção das crianças não falantes do idioma, ainda não está presente, de modo concreto, a sua implementação, existindo obstáculos e desafios a serem superados.

Outro elemento que as *Linhas Guias para o Acolhimento e Integração de Alunos Estrangeiros* (2014), destacam é que é útil criar uma ficha informativa, traduzida em várias línguas, que explique a organização da escola e as diferentes opções educativas, contendo o calendário das reuniões escola-família e um breve resumo dos métodos de avaliação de competências. A informação em diferentes línguas sobre o funcionamento e articulação do sistema

educativo, sobre os objetivos de aprendizagem esperados, sobre a organização da avaliação e sobre as várias atividades das escolas é de crucial importância no processo de integração, orientação e reorientação, é fundamental, principalmente, na transição do primeiro para o segundo ciclo.

“Por que o seu cabelo é cacheado?”: as marcas raciais e o processo de acolhimento

Falaram sempre para o meu filho: ‘Ah, mas você não é branco, né’. E ele fica chateado, mas aí eu falo: ‘Filho, você tem que entender que eu sou morena, você toma sol, você também fica, mas você não tem que dar importância para o que uma pessoa fala, porque muitas pessoas fazem isso de maldade. Você nasceu aqui, você cresceu aqui, você é italiano, mas, se a gente for pro Brasil, você também é brasileiro, porque eu sou brasileira, a gente pode fazer a documentação lá’ (Cintia, 2022).

Cintia traz um dado interessante para pensarmos como as características corporais ainda são consideradas um elemento importante para o processo de construção das relações estabelecidas no interior da integração entre as crianças nas escolas italianas. Vale destacar, como chama atenção Cardoso (2010), que o branco tem um papel privilegiado na sociedade. Segundo ele, “[...] a branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado como padrão normativo único” (Cardoso, 2010, p 6).

A branquitude estabelece relações de poder que vão além da pele, estruturando modos de vida e promovendo hierarquias sociais (Garzòn, 2021). Os brancos, nos espaços institucionais ou sociais, protegem-se entre si com um pacto silencioso de diferentes modos para a continuidade dos privilégios e para não perder poder (Bento, 2002).

Outro elemento que apareceu nas entrevistas foi o imaginário de pobreza correlacionado às pessoas dos países africanos.

A frase mais chata, que eu fico muito chateada de escutar aqui, das pessoas que vem para a Itália e, principalmente, agora nesse período que desembarcam muitas pessoas aqui vindas de diversos países, que têm como origem África, cor de pele escura, principalmente. Mas independente disso, né? Sobre isso que vem da África, a primeira frase que a gente escuta os italianos falando é: está chegando mais uma família, mais um negrinho para a gente sustentar no país. E isso, muitas vezes, eles também incluem, mas quando vê que a pessoa é negra, de algum país originário de pele escura, que é negra, não é do mesmo jeito. Eles têm já aquele preconceito, né? Aquele preconceito, e não é aquela coisa: ‘nossa, coitados, eles estão vindo de uma situação difícil, de uma situação de guerra, de uma situação de sobrevivência’; mas eles já na mesma hora que vê o pessoal desembarcando, que seja Lampedusa, no sul da Itália, que seja em algum outro lugar, chegando, entrando, é a frase que eles mais falam (Rebeca, 2022).

O imaginário da miséria e da pobreza como partes fundantes dos países africanos corresponde a um dos elementos reverberados pelo ideário racista, propagando uma ideia sem que se tenha a dimensão de que estes países não são, no momento, pobres, mas que possuem altas taxas de renda acumuladas em poucas mãos, o que se reflete no baixo índice de distribuição de renda entre a população (Fonseca, 2015). Também recorreremos à ideia ocidental de África para descrevê-la. Temos ainda presente no nosso imaginário social que a África é um continente extremamente pobre, sem nenhuma tecnologia e marcado pela fome. Essa imagem é resultado de uma interpretação eurocêntrica a respeito dos países africanos.

A longa lista de ausências atribuída aos povos africanos é usada pela colonização para subjugar esses mesmos povos, menciona a ausência de história, cultura, alma, responsabilidade e fala (Achebe, 2012). A racialização está no cerne das tentativas de apagamento das culturas não europeias. Para um racista, somente o seu povo é capaz de produzir realizações morais, intelectuais ou culturais, ou de característica que faça tornar admirável ou atraente (Appiah, 1997). A noção de raça, descreve Mbembe (2017), permitiu que se representassem os sujeitos não europeus como se fossem inferiores, assimilados pela ausência, ou por uma presença ligada à ideia de monstros. Os africanos se tornam, assim, uma invenção

do sistema racial — ideia reforçada quando pensamos nas pessoas migrantes negras, que são vistas em diferentes momentos como pessoas desprovidas de tudo, e sujeitos sem humanidade.

Como destaca Mattos (2016, p. 35), os migrantes vindos do continente africano carregam em sua pele o estigma de sua origem africana e de sua “raça”, sendo facilmente distinguidos dos demais devido à sua cor, religião e cultura, o que ocasiona em uma dificuldade maior de se integrarem plenamente na sociedade.

A xenofobia racializada que nos caracteriza – embora também seja encontrada nos países centrais, dado que também foram marcados pelo colonialismo – desloca a aforofobia para um intrincado complexo de exploração, discriminação e opressão, onde os significantes mobilizados pela aparição de determinados corpos, corporeidade e indumentárias transcendem a dimensão meramente econômica ou nacional (Faustino; Oliveira, 2021, p. 204).

A racialização da população migrante se manifesta em diferentes áreas da convivência social, tanto no nível institucional quanto no cotidiano; surge uma imagem particularmente racista em vista da população afrodescendente migrante, acarretando barreiras e controvérsias sociais.

Racismo, lugar da ‘outra’ e distinção

Os dois excertos a seguir são da entrevista realizada com Rebeca e nos convocam a pensar aspectos do racismo, a partir do pensamento de Grada Kilomba (2019). De acordo com a pensadora, o racismo é caracterizado como estrutura oficial que privilegia as pessoas brancas e coloca as negras em desvantagem. É um processo de violação de direitos que marginaliza, violenta, exclui e se reedita continuamente através de palavras, silêncios, omissões e ações.

O racismo se institui como mais um mecanismo necessário para a manutenção do capitalismo, da exclusão, marginalização, colonização e silenciamento. Kilomba (2019) enfatiza que esses silêncios, omissões, exclusões deixam marcas psíquicas nas pessoas

negras e, para ela, enquanto as marcas do racismo não forem enfrentadas, seguiremos negando as marcas psíquicas deixadas nas pessoas negras. Confrontar as marcas do racismo se torna uma ação necessária para superá-lo, porém, quando as pessoas brancas são confrontadas, elas se sentem desconfortáveis e reagem no sentido de sua manutenção. No racismo, segundo a autora, estão presentes três características: a primeira é a diferença — apontada àquele que é diverso da norma branca. A segunda se refere aos valores hierárquicos — àquilo que é considerado como valor mais elevado ligado à pessoa branca. A terceira se refere a processos ligados às relações de poder que convergem para a “*supremacia branca*” (Kilomba, 2019, p. 76, grifos da autora).

O racismo se revela de diferentes formas, tanto nas estruturas, nas instituições e no cotidiano. O racismo estrutural se dá quando pessoas negras ficam em desvantagem nas estruturas sociais e políticas, que privilegiam pessoas brancas. O racismo institucional se mostra quando ultrapassa os limites da ideologia e atravessa as instituições educativas, o trabalho e a justiça. Por fim, o racismo cotidiano pode ser percebido na língua, nos gestos mais sutis, nas piadas, nas perguntas indiscretas e nos lamentos. Essa forma de racismo tem como objetivo demarcar a diferença e colocar o sujeito negro como outro/a. A medida para o valor do sujeito tem como parâmetro o sujeito branco. Vamos ao primeiro excerto da entrevista.

[...] Na escolinha dos meninos, quando elas souberam/as professoras souberam que eu era brasileira que trabalhava em companhia aérea, que tinha sido comissária, teve um ano que me pediram pra fazer uma apresentação do meu trabalho na escolinha. Então eu falei - Olha, eu vou-/ vamos simular/ a gente coloca umas cadeiras no corredor [pausa e respiro] como se fosse um avião fechado. Fizeram inclusive o corredor, colocaram cadeirinhas. E aí a gente simulou como se fosse a decolagem do voo, quando tiver durante o voo de cruzeiro, como funciona na hora de descer. Eu fui vestida com o uniforme da companhia aérea, com o crachá. Pedi autorização, avisei minha supervisora - que ela também era mãe, ela também tinha feito. Ela falou - Pode, na escola de criança a gente não tem nenhum problema, né? Fui, fiz e assim/ e aí depois disso era muito engraçado porque foi uma

surpresa. Eu fiz docinho: beijinho e brigadeiro. Levei os beijinhos e brigadeiros e servi para eles. Essa experiência ficou como um conto de fadas de uma pessoa do Brasil que visitou a escola. Até hoje, às vezes eu encontro algumas mães e elas me falam: ‘Ó a mãe brasileira que encanta os italianinhos aqui na Itália’. Eu tenho esse dom já de [gaguejo] sempre falar coisas boas, positivas, porque às vezes a gente encontra aquelas pessoas mal-humoradas no dia a dia, né? Ou que querem te prejudicar, já de manhã tá mal-humorada/ isso em qualquer lugar do mundo, né? Aí eu sou aquela pessoa que eu olho assim pros meus filhos e falo assim: ‘Ainda bem que nós somos brasileiros!’ Sabe o que que você faz? Liga o rádio, canta e dá uma reboladinha, tudo passa! [risos] (Receba, 2022).

A partir da análise psicanalítica de Kilomba, podemos compreender um processo ambivalente que ocorre com Rebeca. Seus filhos estão na escola e ela tem uma profissão que lhe outorga certo lugar de destaque na hierarquia profissional. Ela é chamada na escola para explicar sua profissão de comissária de bordo. No entanto, esse acolhimento em forma de distinção que vive Rebeca, como mulher imigrante, institui-se como um disfarce de distinção. Rebeca, impossibilitada de ser explorada por ter profissão reconhecida socialmente (comissária de bordo), é cravejada com a distinção, que retira a condição de ser simplesmente mãe para ser “a brasileira que encanta as crianças”, não permitindo que as próprias crianças italianas construam suas próprias conceitualizações acerca da mãe dos meninos, seus colegas. Distante estão essas práticas do legado construído por Loris Malaguzzi, que poderiam inspirar e permitir que essa mãe, fosse apenas a mãe das crianças, como todas as demais.

Dentro dessa infeliz dinâmica o *sujeito negro* torna-se não apenas a/o outra/o – diferente, em relação ao qual o ‘eu’ da pessoa *branca* é medido -, mas também ‘Outridade’ – a personificação de aspectos repressores do ‘eu’ do sujeito branco. Em outras palavras, nós nos tornamos a representação mental daquilo que o sujeito branco não quer se parecer. [...] Isto é, a *negritude* serve como forma primária de Outridade, pela qual a *branquitude* é construída (Kilomba, 2019, p. 37-38, grifos da autora).

Como ‘outra’, Rebeca se torna coisa adjetivada, reconhecida para que a diferença permaneça. Ainda que queiram demonstrar que acolhem, esse modo de se referir expõe a diferença, indicando às crianças que Rebeca não pertence àquele lugar. Portanto, a distinção permanece, reforçando a condição de ‘outra’, marcada, carimbada e apontada como fora do lugar. A mãe brasileira que encanta os italianinhos, de acordo com Kilomba (2019, p, 155) “[...] É um jogo de palavras doces e amargas que dificultam a identificação do racismo”.

O jogo de palavras repercute não só na distinção que italianos outorgam à Rebeca, mas também na distinção que a própria Rebeca faz da instituição educacional como a “escolinha dos meninos”. Essa distinção, olhada a partir de uma perspectiva de gênero, desqualifica o lugar institucional. Por isso, analisar a partir da interseccionalidade é importante — em especial quando nos referimos às mulheres. Ambas as distinções repercutem negativamente, tanto na mulher mãe como na instituição escolar, trabalho realizado por uma maioria de mulheres. Neste caso, racismo e sexismo operam como estratégia para manter a Rebeca como ‘outra’, e a instituição educativa — realizada por uma maioria de mulheres — como lugar da pequena, infantil, frágil e de menor valor.

Em outro excerto, pode-se ver mais explicitamente, aspectos de racismo.

E eu falo inclusive isso pro meu marido, que, infelizmente, a mentalidade italiana, ela ficou na Idade da Pedra. Por quê? Porque eles não se abrem para o quanto é rico um estrangeiro que vem viver no país deles, que aceita a regra e tem uma riqueza, mesmo sendo um africano. Um africano tem uma riqueza de cultura, de música, de canto, de dança, de tudo e, às vezes, até mesmo estudo, porque a gente sempre pensa. Eles pensam o quê? Eles pensam da África como o Brasil. Por mais que o italiano seja viajado, a primeira coisa que eles perguntam pra gente, assim: ‘Ah, mas eu conheci uma brasileira que era loira, mas lá não é todo índio ou negro?’. Aí, a gente vai e fala: ‘Não, não. O Sul do Brasil e o Brasil em si, nós temos todas as raças dentro do Brasil, né, as cidadanias, as pessoas’. [...] Olha, uma mãe brasileira dentro da Itália é muito bom, é muito rico, quando a gente encontra um emprego e trabalha, porque a dificuldade de trabalho aqui, ela é bem grande

na Itália. Mas também é muito difícil conviver diariamente com todas estas ideias que os italianos têm do nosso país (Rebeca, 2022).

A partir do excerto acima, podemos entender o acolhimento disfarçado de lamento. Rebeca precisa se explicar diante da estranheza que lhe afronta, cotidianamente, quando sua diferença é reforçada pela cisão entre o bem (italianas brancas) e o mal (brasileira negra), que causa estranheza, pois sendo brasileira poderia ser branca. Rebeca diz em sua entrevista que escuta com frequência: “[...] Ah, mas eu conheci uma brasileira que era loira, mas lá não é todo índio ou negro?”. Expressão sob espectro de um lamento. É como se dissessem: ‘você teria a chance de ser branca, sendo brasileira, mas lamentavelmente não é’. Rebeca, diante da fala ainda justifica: “[...] Aí, a gente vai e fala: ‘não, não. O Sul do Brasil e o Brasil em si, nós temos todas as raças dentro do Brasil, né, as cidadanias, as pessoas’”.

Mais uma vez Rebeca é confrontada como sujeito ‘outra/o’ e também ‘outro’ é seu país de origem. Ela diz em sua entrevista: “[...] É muito difícil conviver diariamente com todas estas ideias que os italianos têm do nosso país”. Expressão que traduz o quanto há cisão entre o país Itália (bom, acolhedor e benevolente) e o Brasil (o mal, os brasileiros afrodescendentes, os indígenas e alguns brancos — que poderia ser Rebeca, porque há brancos também no Brasil, mas, lamentavelmente não é).

As duas formas — tanto a distinção como o lamento — igualmente, lhe conferem *status* de ‘outra’. Para Kilomba, ‘outra’ evoca uma cisão do próprio sujeito branco (eu e outro). Ambos compõem o sujeito — eu e outro, sendo esse duplo, o próprio sujeito “nos quais partes da psique *cindida* são projetadas para fora, criando o chamado ‘Outro’, sempre antagonista do eu (*self*)” (2019, p. 36). Explica Kilomba que essa divisão provoca uma cisão no próprio sujeito e, a partir disso, ele entende que sua parte má não lhe pertence. A parte má é personificada no outro/a, pertence a alguma coisa exterior a ele, diverso dele, enquanto a parte boa permanece com o sujeito branco — como característica própria da ‘branquitude’

que permanece consigo. A parte má, parte de si que lhe pertence, mas que por razões psíquicas, ele não pode entendê-las como suas, é projetada no 'outro'/a a partir de sua 'negritude'. O sujeito branco, no caso aqui o/a sujeito/a italiano/a age como repressor/a, marcando aquilo que o/a sujeito/a italiano/a não quer ser.

Kilomba explica que há diferentes formas de tornar o sujeito 'outro/a': o primeiro é a 'infantilização', que torna o sujeito menino, menina, assexuado, servil e que não pode viver sem a dependência de um chefe, um tutor. O segundo aspecto é a 'primitivização' aquele que é atrasado, bruto, perigoso, ameaçador e amedrontador. O terceiro é a "animalização", associado ao animal selvagem, indomado e sem controle. O quarto aspecto é a 'erotização', a trabalhadora do sexo, cafetão e erótica/o.

No caso de Rebeca, duas formas de racismo se mostram presentes quando ela expõe a dificuldade de conviver com a sociedade italiana: o racismo estrutural e o racismo cotidiano. O racismo cotidiano, como explica Kilomba (2019), são experiências diversas, no dia a dia, um confronto diário com situações de desconforto e perigo nos lugares frequentados cotidianamente pelo sujeito, que tem seus passos controlados e vigiados. Formas de negação e exclusão que não permitem uma forma de diálogo com vistas à construção de uma cultura diversa.

O racismo cotidiano não é um 'ataque único', ou um 'evento discreto', mas sim uma 'constelação de experiências de vida', uma 'exposição constante ao perigo', um 'padrão comum de abuso' que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família (Kilomba, 2019, p. 80).

Rebeca, diante do racismo, desenvolve mecanismos de sobrevivência. A alegria, a arte, a linguagem da dança, o bom humor. São formas de ser aceita e de construir um lugar habitável para si e para seus filhos, em uma sociedade que acolhe com estranheza e dificuldade pessoas de outros países.

Considerações finais

O capítulo suscitou reflexões sobre o acolhimento dos filhos de mulheres imigrantes brasileiras na educação formal da Itália, a partir de entrevistas realizadas com cinco mães brasileiras. Com um olhar transversal para as entrevistas, entrecruzam-se nos textos análises de raça, classe, gênero e identidade, a fim de compreender como ocorre o processo de acolhimento dos alunos brasileiros nas instituições educativas, assim como o acolhimento das famílias, principalmente das mães, nas escolas e na sociedade italiana.

As singularidades dos processos de deslocamento internacional de cada uma das entrevistadas se encontram nas fronteiras existentes para o acolhimento delas e de seus filhos na sociedade italiana, nos aspectos linguísticos, nas questões raciais e de gênero, bem como nos estereótipos criados sobre brasileiros e sobre o Brasil. Essas fronteiras as colocam no lugar da 'outra', um não sujeito, sem voz e sem direito de participação no espaço público. Apesar do crescimento do fenômeno de migração feminina, as mulheres imigrantes seguem ocupando o lugar mais baixo da hierarquia de empregos — em trabalhos precarizados —, sobretudo, as mulheres negras. A escola, nesse contexto, é a única possibilidade para que essas mães ingressem no mercado de trabalho, assim como é uma esperança de futuro para seus filhos imigrantes, ao mesmo tempo em que escancara as desigualdades sociais existentes e revela a estranheza no acolhimento de pessoas de diferentes países.

Entre as rupturas e continuidades dos processos migratórios de cada uma, as semelhanças e as diferenças de suas narrativas, traçam-se, a partir dessas experiências, os desafios e as possibilidades do acolhimento da radical estrangeiridade dos alunos imigrantes na educação formal da Itália. Além disso, o capítulo suscita reflexões sobre a relação entre Brasil e Itália, as políticas migratórias de cada país e suas aproximações e distanciamentos, com objetivo de pensar em alternativas para as barreiras existentes no acolhimento de crianças e jovens imigrantes.

Referências

- ACHEBE, C. **A educação de uma criança sob o protetorado britânico**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALEXANDRE, I. J.; ABRAMOWICZ, A. Inserção escolar: Crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. **Périplos: Revista De Estudos Sobre Migrações**, v. 1, n. 1, p. 184-197, 2017.
- APPIAH, K. A. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro, 1997.
- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BENTO, M. A. S. **Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- BERTOLDO, J. Migração com rosto feminino: múltiplas vulnerabilidades, trabalho doméstico e desafios de políticas e direitos. **Revista katalysis**, v. 21, p. 313-323, 2018.
- BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BRAGA, N. P. S. Crescendo como filho de imigrante brasileiro nos Estados Unidos da América. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 43, p. 866-888, 2021.
- BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.
- CARBONARA, V.; SCIBETTA, A.; BAGNA, C. L'altroparlante". *ricerca, sperimentazione e didattica plurilingue nella scuola primaria e secondaria: il coinvolgimento delle famiglie fra approccio interculturale e translanguaging*. **Italiano Linguadue**, [S.L.], v. 12, n. 1, p. 353-371, 27 jun. 2020. Italiano LinguaDue. <http://dx.doi.org/10.13130/2037-3597/13766>.
- CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias**

Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan./jun. 2010.

CARITAS/MIGRANTES. **Immigrazione**. Dossier statistico 2012, Roma: Idos, v. 22, 2013.

DAHLBERG, G.; MOSS, P. Introdução: nossa *Reggio Emilia*. In: RINALDI, Carla (org.). **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2013. p.19-56.

FAUSTINO, D. M.; OLIVEIRA, L. M. Xenoracismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana** [on-line]. 2021, v. 29, n. 63.

FONSECA, D. J. De migração em migração se constrói impérios, reinos e cidades: o africano no contexto da globalização. In: FONSECA, D. J.; MALOMALO, B.; BADI, M. K. (org.). **Diáspora africana e migração na era da globalização**: experiências de refúgio, estudo, trabalho. Curitiba: CRV, 2015, p. 17-34.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARZÓN, M. T. “Alguien a Quien Amar”: representaciones de infancia y blanquitud em dos obras literarias. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 199-219, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43693>.

GIULIANI, M. A situação da imigração na Itália a partir das contribuições do Dossiê Estatístico sobre Imigração Caritas/Migrantes. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**. 2012, v. 20, n. 39, pp. 279-292. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/wNZZY4LJvyFqrSXrrrDSGNC/?lang=pt#>. Epub 01 Jul 2015. ISSN 2237-9843.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ICJS. ISTITUTO COMPRENSIVO “J. SANNAZARO”. Commissione Intercultura a.s. 2018/19. **Fascicolo accoglienza e alfabetizzazione degli alunni stranieri**. Oliveto Citra, 2019. 29p. Disponível em: <https://www.olivetocitraic.edu.it/wp-content/up>

loads/2020/02/fascicolo-accoglienza-e-alfabetizzazione-degli-alunni-stranieri.pdf/. Acesso em: 10 fev. 2023.

ITÁLIA, Ministerio Dell'instruzione Dell'università e della Ricerca. **Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri**. Itália, 2014.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação** – Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOPES, J. J. M. **Terreno baldio. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias**. Por uma teoria sobre a espacialização da vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MARCOLINI, A. Na Itália, alunos ensinam a integrar duas categorias de imigrantes: os nascidos fora e os 'italianos estrangeiros'. **Globo**. Itália. 29 jan. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/noticia/2023/01/na-italia-alunos-ensinam-a-integrar-duas-categorias-de-imigrantes-os-nascidos-fora-e-os-italianos-estrangeiros.ghtml>. Acesso em: 11 fev. 2023.

MATTOS, A. L. **Racismo e xenofobia no Brasil: análise dos instrumentos jurídicos de proteção ao imigrante negro**. Monografia (Graduação em Direito) - Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

MBEMBE, A. **A ideia de um mundo sem fronteiras**. 2019. Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2019/05/a-ideia-de-um-mundo-sem-fronteiras-porachille-mbembe/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2017.

MBEMBE, A. **Políticas de Inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MESEGUER, A. C. "Nosotros, primero": La fabricación de los migrantes como seres superfluos. **Pescadora de perlas. Revista de estudios arendtianos**, v. 1, n. 1, p. 32-66, 2022.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE - MI (2022). **Orientamenti interculturali**. Idee e proposte di integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori. Roma, 2022.

MOTTA, F. M. N.; LOPES, J. J. M. Crianças Deslocadas: narrativas em territórios das palavras. **Zero-A-Seis**, [S.L.], v. 23, n. 43, p. 602-626, 12 mar. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e72297>.

PISCITELLI, A. Sexo tropical em um país europeu: migração de brasileiras para a Itália no marco do turismo sexual internacional. **Revista Estudos Feministas**, v. 15, p. 717-744, 2007.

REDIN, G. **Direito de Imigrar: Direitos Humanos e Espaço Público**. Florianópolis: Conceito Editorial, 2013.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: tempo e técnica. Razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, A. A. “A fertilidade me sufoca” Maternidade, feminismo e creche: algumas interlocuções. *In*: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. (org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015, p. 35 – 56.

SIMI, G. A metafísica do estrangeiro: um ensaio sobre o conceito de estrangeiridade. *In*: REDIN, G. (org.). **Migrações internacionais: desafios para proteção e promoção de direitos humanos no,2020**.

TEDESCO, J. C. **Segunda geração de imigrantes: integração, mimetismo e identidade ambígua**. Aspectos da imigração Brasileira na Itália, 2014.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIANA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (org.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

CRIANÇAS BOLIVIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO: DESAFIOS, INTERAÇÕES E A MEDIAÇÃO DOCENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Claudia Panizzolo¹

Laura Alcântara Galvão²

Algumas palavras iniciais

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil* (DCNEI), um importante documento que apresenta as diretrizes para a educação formal das crianças em todo território Nacional, crianças são compreendidas como sujeitos históricos, sociais e detentores de direitos. As DCNEI apresentam a Educação Infantil como dever do Estado e primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é educar e cuidar de modo indissociável das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, em instituições denominadas creches e pré-escolas, que podem ser públicas, privadas, filantrópicas ou confessionais. Estabelecem ainda que as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ter as interações e as brincadeiras como eixos norteadores centrais, a fim de promover o conhecimento do mundo e das diferentes linguagens, favorecendo a produção de cultura. A garantia desse

¹ Professora Associada IV da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo- EFLCH/ UNIFESP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo- UNIFESP e do curso de Pedagogia na área de infância. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Cultura e História-GEPICH.

² Graduada em Pedagogia (2023), pela Universidade Federal de São Paulo. Realizou Iniciação Científica com a pesquisa intitulada “Crianças bolivianas nas escolas da rede pública de São Paulo: desafios, interações e a mediação docente nas práticas pedagógicas”. Atualmente atua como professora autônoma de Língua Inglesa.

direito diz respeito a todas as crianças, e como tal abrange as crianças imigrantes, foco de interesse desta pesquisa.

A educação formal dos imigrantes bolivianos e as interações entre as crianças bolivianas falantes do espanhol com falantes do português são temáticas cada vez mais presentes em redes públicas de educação, no entanto, ainda pouco pesquisadas. Merece destaque a pesquisa realizada por Silveira, Martin e Goldberg (2019) em *La vida confeccionada entre retazos de tela: trabajo, vivienda y salud en inmigrantes bolivianos de la ciudad de Sao Paulo*, em que analisam como as condições extremamente precárias de trabalho em oficinas têxteis, muitas vezes, a única opção de trabalho viável quando da chegada ao destino, tendo garantia de moradia, alimentação e remuneração impactam na qualidade de vida e acarretam a não concretização dos direitos dos bolivianos e seus filhos.

O artigo de Silva (2006), intitulado *Bolivianos em São Paulo: entre sonho e realidade*, analisa o processo de inserção dos imigrantes bolivianos em São Paulo, com destaque para as dificuldades enfrentadas por eles, bem como as estratégias de mobilidade econômica e de reconhecimento social, que vão sendo construídas, no mais das vezes, em contextos bastante adversos, vinculados pela indocumentação e discriminação racial e social.

Em *Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões*, Freitas e Silva (2015) apresentam o processo de adaptação de crianças bolivianas à rede municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Por meio de observação, registro etnográfico e entrevistas, os autores estabelecem diálogo entre a questão da imigração de bolivianos em São Paulo e o campo educacional. Por meio do foco investigativo, predominantemente, no relacionamento entre crianças e professores, buscaram compreender “o sentido que a condição de estrangeiro adquire na Educação Infantil de São Paulo e a construção de estigmas associados à produção da diferença como desvantagem para a criança que chega” (Freitas; Silva, 2015, p. 1).

Nesta mesma direção, mais dois trabalhos. O primeiro, a pesquisa de Magalhães (2010), *Fronteiras do direito humano à*

educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo, busca entender como os direitos humanos dos imigrantes bolivianos são assegurados, tendo em vista discriminação e desigualdades postas em âmbito escolar. E, o segundo, *Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação*, realizado por Magalhães e Schilling (2012), tem por objetivo o entrecruzamento de duas importantes temáticas contemporâneas, a complexidade das migrações internacionais e as tensões relativas à universalização de direitos em sociedades desiguais e discriminatórias. Por meio de 16 entrevistas realizadas com membros da comunidade escolar, famílias e estudantes, as autoras problematizam a relação entre os direitos de todos e os direitos dos cidadãos.

O presente texto é fruto de pesquisa realizada e tem por objetivo analisar a inserção de imigrantes bolivianos e seus descendentes, em uma das escolas da rede pública municipal de São Paulo, bem como, as brincadeiras e interações das crianças, e os desafios postos pela diferença idiomática.

A Instituição em que foi realizada a pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. A Zona Leste foi escolhida porque conta com um grande contingente de imigrantes bolivianos, como já detectado por Silva (2006) e Freitas e Silva (2015). A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) foi indicada pela Diretoria Regional de Educação (DRE) de São Miguel Paulista, levando em consideração a presença, em 2020, de dez crianças bolivianas matriculadas na unidade escolar, sendo 5 meninas e 5 meninos, entre quatro e cinco anos e onze meses de idade. A partir dos objetivos apresentados, procurou-se responder às seguintes perguntas: Como são as interações entre as crianças bolivianas (não-falantes do português) e as nativas? Qual o papel desempenhado pela professora? A diferença idiomática e cultural interfere nas brincadeiras das crianças?

Os procedimentos adotados para a realização da pesquisa são de dois tipos, a revisão bibliográfica e entrevista. A revisão

bibliográfica privilegiou pesquisas sobre imigração boliviana, escolarização de crianças bolivianas, documentação legal sobre imigração e educação, Educação Infantil e brincar. Por estarmos à época em período pandêmico, as entrevistas foram realizadas de modo remoto, e foi escolhida por ser capaz de enriquecer e evidenciar o dia a dia escolar, a partir das perspectivas de cada sujeito entrevistado. Segundo Britto Jr. e Feres Jr. (2011, p. 241):

A entrevista pode desempenhar um papel vital para um trabalho científico se combinada com outros métodos de coleta de dados, intuições e percepções providas dela, podem melhorar a qualidade de um levantamento e de sua interpretação. [...] Pela flexibilidade que a entrevista possui, muitos autores defendem que parte importante do desenvolvimento das Ciências Sociais, nas últimas décadas, se deve à sua aplicação.

Recorre-se ainda a Meihy e Holanda (2015), para quem a entrevista é definida como história oral quando são transcritas para documentos que “servirão para registros, arquivamento e/ou uso analítico” (*Ibid*, p. 91). As entrevistas, nesta pesquisa, buscaram uma aproximação com a realidade das famílias bolivianas através dos relatos de suas vivências, experiências, pautando-se no conceito de que a história oral “é um procedimento que acontece no tempo real da apreensão e que para tanto necessita de personagens vivos” (*Ibid*, p.14). Para os autores:

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definições locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem em primeiro lugar, voltar para o grupo que gerou as entrevistas (Meihy, Holanda, 2015, p.15).

A transcrição³ das entrevistas pauta-se na metáfora de Meihy e Holanda (2015, p. 133), “água que transmuda do líquido para o gasoso”, uma vez que ao transferir o oral para o escrito, a palavra pode diferir, mas seu sentido se mantém:

É nessa direção que se assume o conceito de ‘transição’. Homologias: o poema é outro e o mesmo, a entrevista é outra e a mesma. A transição nos aproxima do sentido e da intenção original que o colaborador quer comunicar. E tudo vira ato de entendimento de sentido pretendido pelo emissor, que pode ser expresso tanto oralmente quanto por escrito (Meihy, Holanda, 2015, p.134).

Ainda sobre os procedimentos de pesquisa, cabe esclarecer que à escola foi apresentada uma Carta de Anuência, explicando o objetivo da pesquisa e solicitando autorização para as entrevistas como forma de análise. Foram realizadas entrevistas - via *on-line*⁴ com oito integrantes da comunidade escolar e famílias: duas crianças, duas mães, uma professora, uma diretora de escola, uma coordenadora pedagógica e uma supervisora de ensino. As mães, as crianças e a professora foram selecionadas a partir de indicações da direção e coordenação da própria EMEI; enquanto a diretora e coordenadora são as profissionais que compõem a equipe gestora da unidade escolar e a supervisora, a profissional que supervisiona a unidade escolar escolhida. Todos os sujeitos participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com relação às perguntas, buscou-se levar em consideração a realidade cultural dos indivíduos, e tomando como postura do entrevistador “desenvolver uma grande capacidade de ouvir e

³ Neste trabalho, a transcrição das entrevistas respeita as informações e relatos apresentados pelos entrevistados que são dispostos em até três linhas, com escrita no corpo do texto; com quatro ou mais linhas à direita (recuo 4 centímetros) em tamanho 11.

⁴ As entrevistas foram realizadas de modo remoto, tendo em vista que, devido à pandemia do COVID 19, as escolas se encontravam fechadas para atendimento presencial e os sujeitos, reclusos em suas casas. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética pelo processo de número CAAE: 42502621.2.0000.5505.

estimular o fluxo natural de informações” (Ludke; André, 1986, p.35). A análise das entrevistas privilegiou o modo como o brincar e as interações são tratados pela equipe docente, considerando que “um professor mediador constrói um ambiente também mediador do brincar” (Navarro; Prodocimo, 2012, p.638), e familiar, com os desafios para a efetivação do direito das crianças bolivianas, uma vez que é a partir da brincadeira que a criança pode potencializar sua experiência com o mundo (Queiroz; Maciel; Branco, 2006).

Foram traçadas três categorias de análise para a compreensão da educação escolar dos imigrantes bolivianos e seus descendentes: imigração e diversidade, inclusão e acolhimento e, interação e brincadeira. Para nortear estas categorias foram selecionados seis indicadores de qualidade – postulados pelos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2016)*⁵ – que auxiliam nas reflexões acerca de cada categoria proposta, uma vez que este documento define indicadores para a qualidade do ensino municipal e, desta forma, contemplam a garantia e a universalização dos direitos de todas as crianças.

Com a primeira categoria, *Imigração e Diversidade* pretende-se conhecer os contextos históricos dos imigrantes bolivianos, suas culturas e seus direitos através dos indicativos presentes na revisão bibliográfica e nos relatos das entrevistadas, além de entender suas condições e necessidades ao chegarem ao país. Aqui, a reflexão será pautada a partir dos seguintes pontos presentes no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (2016)*:

5. 1. 2 As propostas pedagógicas da Unidade Educacional preveem e realizam ações e reflexões, de forma permanente com os bebês e as crianças, as famílias/ responsáveis e os demais profissionais, que valorizem as diferenças entre negros, brancos, indígenas e imigrante

⁵ O documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista*, de 2016, tem como objetivo auxiliar os profissionais das comunidades escolares na cidade de São Paulo, a fim de melhorar o trabalho pedagógico com as crianças e a experiência escolar, avaliando coletivamente a qualidade das unidades de Educação Infantil do município.

5. 1.3 As educadoras e educadores ao proporem experiências para os bebês e as crianças, tais como jogos, brincadeiras, arte, culinária, filmes, livros, músicas e danças, estimulam novos conhecimentos e visões sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes, considerando que todos os povos produzem cultura e conhecimento? (São Paulo, 2016, p.46).

A segunda categoria, *Inclusão e Acolhimento*, analisa a contemplação dos direitos previstos por lei aos bolivianos, em especial às crianças, e os direitos educacionais. Os relatos do dia a dia escolar apresentam a realidade enfrentada pelos imigrantes bolivianos em uma escola municipal de São Paulo, além de tecer reflexões sobre o trabalho docente ao amenizar as dificuldades destas crianças. Nesta categoria, pautam-se os seguintes indicadores:

4. 3. 2 As educadoras e educadores conhecem e respeitam as diferentes culturas que perpassam os modos de vida das famílias?

4. 4. 2 A Unidade Educacional planeja e organiza espaços comunicativos proporcionando interação com as famílias/ responsáveis e a comunidade? (São Paulo, 2016, p.44).

Por conseguinte, a terceira categoria, *Interação e Brincadeira*, emergiu da principal pergunta de pesquisa. Para entender como as crianças não falantes do português interagem e brincam – e exercem seus direitos como crianças. A análise sobre como as crianças interagem e as entrevistas salientam a importância destas interações. Desta categoria, pautam-se os seguintes indicadores:

4. 2. 1 São organizados momentos, ambientes e materiais que proporcionam brincadeiras, estimulam interação, relações de amizade, solidariedade e cooperação entre todos os bebês e crianças, meninas e meninos extrapolando os agrupamentos etários, as atividades em grupo, no parque ou em roda?

4. 1.9 As educadoras e educadores têm consciência da importância de serem referência de equidade, justiça e respeito quando interagem com os bebês e as crianças com os adultos? (São Paulo, 2016, p.43).

Assim, a partir dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista*, da revisão bibliográfica, de ordenamento legal e das entrevistas, procuramos compreender como são as interações das

crianças e famílias bolivianas na unidade de Educação Infantil estudada, bem como, refletir sobre a efetivação deste direito no dia a dia escolar.

Este capítulo está organizado em duas seções. A primeira intitulada “As vozes das crianças: o brincar e as interações nas diversas infâncias” apresenta como se dão as interações e as brincadeiras em meio às questões de diversidade cultural. Na segunda seção “A educação segundo as famílias: alguns comentários sobre a participação dos pais na escola”, são problematizadas, a partir das entrevistas a participação das famílias imigrantes, bem, com suas representações da Educação Infantil. E por fim, algumas conclusões.

As vozes das crianças: o brincar e as interações nas diversas infâncias

Ao longo de sua trajetória escolar, o imigrante boliviano enfrenta desafios cotidianos, como as questões idiomáticas que, se não trabalhadas, se converterão em fator de desigualdade, dificuldade e no limite, inclusive vistas como deficiência escolar. A resposta da coordenadora pedagógica da EMEI elucida o comportamento no cotidiano da escola, a diferença idiomática e a participação. Segundo ela, as crianças bolivianas na Unidade Escolar:

São crianças que são muito educadas, muito cooperativas, gostam de participar em todas as atividades, independente das atividades, sejam atividades em sala, sejam atividades em áreas externa. São participativas, solícitas, são como eu falei educadas; educadas em todos os sentidos. Tanto que não são crianças que entram em conflitos. Tem algumas que têm um pouco de dificuldade em relação a barreira da língua. Todavia, nós temos algumas professoras que falam espanhol, então, conseguem reduzir esse problema. No entanto, a maioria, a grande maioria, consegue se comunicar bem, então são crianças - sou um pouco suspeita em dizer- mas são crianças amáveis como todas as demais (Coordenadora Pedagógico EMEI).

Ainda sobre a questão do idioma, quanto ao planejamento e realização das atividades, a professora indica que não há diferença

de participação entre as crianças e afirma que as dificuldades idiomáticas rapidamente são sanadas, o que contempla a garantia do direito às interações para as crianças bolivianas. Em suas palavras:

Então, na realidade, quando a gente pensa numa aula, a gente não pensa só na questão de ter uma criança de uma língua estrangeira a gente pensa na sala no geral ‘Quais são as dificuldades da minha sala?’, por exemplo [...] e aí eu vou pensar numa atividade para todos, a gente pensa no todo, a gente não pensa especificamente nessa criança. Eu não vejo diferença na participação, dizem ‘ah eles têm mais dificuldade’ ‘participam menos’ ou ‘eles são mais tímidos’, não! Eles têm essa participação como toda criança, né? Às vezes tem a dificuldade de compreensão, mas a gente intervém aí eles participam (Professora EMEI).

Sobre as interações escolares, Freitas e Silva (2015) afirmam que a linguagem e as brincadeiras entre as crianças podem ser afetadas quando as crianças não falantes do português chegam às escolas tendo suas culturas, idiomas e dialetos reprimidos pelo dia a dia nesse ambiente. As condições e os contextos das interações são de suma importância para o desenvolvimento das interações. Ao levarmos em consideração que as crianças não falantes da língua portuguesa são inseridas em um ambiente escolar que não as insere em sua cultura e não utiliza seu primeiro idioma, o que pode levar a lacunas no desenvolvimento da linguagem e no brincar, comprometendo assim, o direito das crianças às interações plenas. No entanto, quando a equipe escolar planeja inseri-las e derrubar as eventuais barreiras, como tem sido feito nesta EMEI, as crianças têm seus direitos assegurados. A professora e a coordenadora pedagógica sustentam que as crianças não têm sofrido discriminação linguística, mas sim auxiliam os adultos a compreendê-las.

Muitas vezes a criança pode auxiliar na compreensão, não é sempre, mas eu não posso falar para você que todos os momentos é o próprio professor que medeia. Às vezes uma outra criança colabora. Há sim uma aceitação e uma vontade de ter por perto, porque às vezes eles falavam no idioma e eles queriam ouvir porque é uma linguagem diferente né então, eles queriam entender o outro, a outra língua (Coordenador Pedagógico EMEI).

As próprias crianças são tradutoras para nós. Se pergunto ‘por que você tá assim?’ os colegas respondem ‘ele tá tímido’, ‘ele tá triste porque ele queria estar brincando’ ou ‘porque ele quer ir no banheiro’ sabe? Então, até um colega é a voz dele[...]eles se resolvem, não tem essa barreira que nós adultos, eles não têm essa barreira, eles vão interagindo né, por isso que na questão da educação infantil é tão forte o brincar e interagir, por conta disso, porque para eles é muito fácil, então é muito fácil aprender pela brincadeira e pela interação porque as crianças fazem isso com naturalidade (Professora EMEI).

As respostas das entrevistadas a respeito das interações das crianças na EMEI reafirmam a importância delas, para o desenvolvimento da criança, uma vez que elucidam a cooperação entre as crianças falantes do português e falantes do espanhol como se não houvesse barreiras, mas sim, um espaço de conhecer o novo. Siller (2014) afirma que o intercâmbio cultural deve ser legitimado para valorizar as interações e favorecer o desenvolvimento.

Sobre o intercâmbio cultural, a professora e a coordenadora pedagógica afirmaram que a troca cultural tende a enriquecer o processo educativo das crianças, além de promover a equidade e o respeito para com as diferentes culturas, como previsto na dimensão 4 dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista* (2016). A este respeito, a professora indica que, mesmo os filhos de bolivianos nascidos no Brasil, mantém a língua dos pais para se comunicar:

Alguns tem mais facilidade em se comunicar, mas é a minoria; a grande maioria dos alunos vem mesmo com a fala e a linguagem materna e paterna; então, eles reproduzem aqui o que eles ouvem em casa e nem sempre é compreensível, porque é uma criança reproduzindo; eles ainda estão no processo de desenvolvimento da fala e nem sempre dá para compreender (Professora EMEI).

Nesta mesma direção a coordenadora pedagógica apresenta alguns exemplos:

Sim, ‘Tí’, ‘¿Hola que tal?’, e ‘cuchara’, ‘Tienes una cuchara?’. Um menino uma vez falou para mim assim ‘cuchara, cuchara’ e eu não sabia o que era

uma 'cuchara'. É diferente porque eu não sei espanhol aí eu fiquei pensando 'o que é cuchara?' aí eu fui falar com uma professora 'O que é uma cuchara?' e ela disse 'uma colher'. Tá, aí eu fui lá e dei para ele a colher; aí ele saiu contente que tinha ganhado a 'cuchara'. Então depois disso os outros começaram a cantar 'cuchara cuchara', ficaram brincando com a palavra e tem algumas palavras que eles acabaram brincando por causa da diferença da palavra então não era nada pejorativo, era uma coisa agradável de se ouvir (Coordenador Pedagógico EMEI).

Bastante diversa, no entanto, é segundo a diretora, a postura de alguns adultos da escola. Em suas palavras:

Para as crianças é uma relação bem natural nesse sentido. Talvez os conflitos sejam mais entre os adultos; eu já tive que lidar com situações, o pessoal do apoio, inspetor de aluno, os que ficam presentes no momento da refeição, do uso do banheiro, quando as crianças estão fora da sala da aula e não estão com o professor, essas pessoas que auxiliam, às vezes, tem falas preconceituosas e a gente teve que trabalhar isso há um tempo, eles falavam 'ah, o bolivianinho, o boliviano', ao invés, de dizer o nome do aluno. Em relação aos adultos podem existir algumas questões, mas entre as crianças eu acredito que não (Diretora EMEI).

Ratifica-se assim, a ocorrência das interações entre as crianças e o constante interesse pelo diferente, pelo novo. Como consta nas DCNEI (2009), as crianças precisam destas interações, relações interpessoais e cotidianas para a construção de suas identidades pessoais e coletivas. Mas, a presença desses comentários por parte dos adultos, ainda nos mostra a necessidade de se trabalhar a inclusão, para que as rotulações não redundem em exclusão escolar.

Segundo Freitas e Silva (2015), no dia a dia escolar, como forma de defesa ou de preservação de suas culturas, as crianças tendem a se agrupar, o que afeta as interações necessárias para o desenvolvimento de um indivíduo integral, social, sensível e que respeite as diferentes culturas. Todavia, as crianças entrevistadas afirmam, entusiasticamente, que brincam com todas as crianças, mesmo que falando em espanhol, o que reitera as impressões da coordenadora pedagógica e da professora, sobre a fluidez das relações e interações entre as crianças.

Ao serem perguntadas sobre a preferência entre a língua portuguesa e o espanhol, as crianças não compreenderam a pergunta. Em seguida, a professora mediadora (Professora EMEI 2) reformulou a pergunta de uma maneira que pudessem entender, associando o espanhol com a linguagem familiar e o português com o falado pela professora. Apesar de nos parecer, que para as crianças, as diferenças idiomáticas sejam mais uma questão de diversidade do que um impedimento, optam em falar a língua materna:

-Vocês brincam com os amiguinhos falando em espanhol ou em português? (Pesquisadora)

-Vocês brincam com os amiguinhos falando que nem a professora ou que nem a mamãe? (Professora EMEI 2)⁶.

-Mamãe (Criança 2).

-Iê (Criança 1)⁷.

Ainda sobre as relações com as diferentes culturas, ao serem perguntadas sobre possíveis dificuldades idiomáticas e se consideram que essa diferença atrapalha o processo escolar, uma das mães entrevistadas expõe que “no meu caso não, eu tenho outra filha mais velha que fala os dois idiomas, então, ela entende no meu idioma e fala fora de casa português. A gente tenta aprender, temos que aprender pelos filhos” (Mãe 1). Na mesma direção, a segunda entrevistada acrescenta que “vejo um pouco de dificuldade porque às vezes não conseguimos falar tudo certinho português, né? então não tem como ajudar eles cem por cento” (Mãe 2). Acrescentam ainda que não ouviram nenhum relato, por parte de seus filhos, de discriminação quanto ao idioma. A mãe 1, em suas palavras, conta que sua filha nunca relatou nada, posto que ela “fala com as amiguinhas e se dá bem”. A mãe 2 declarou que seu filho nunca relatou nenhum ato de discriminação, porque ele não fala e nem compreende bem o português.

⁶ A professora (Professora EMEI 2) foi apenas mediadora das entrevistas com as crianças, mas não foi entrevistada.

⁷ Foi nos indicado pela professora 2, no momento da entrevista, que a criança 1 apresenta dificuldade em falar o português e utiliza “Iê” como “sim”.

É importante destacar a relevância dos docentes planejarem seus projetos e mediações, a partir do conhecimento das crianças e das culturas plurais dentro do espaço, em “busca de afirmação das práticas culturais desses tantos grupos étnicos e culturais, para que meninos e meninas não se sintam ‘os outros’” (Siller, 2014, p.144). Desta forma, o espaço escolar se torna um espaço de equidade, um ambiente que acolhe as diversidades em suas múltiplas manifestações. Nesta perspectiva, Martins, Albres e Sousa (2015) afirmam:

[...] a sala de aula e a interação entre professores, alunos e colegas é um espaço especial para estudar a essência da linguagem, o enunciado em ação e a construção da contrapalavra, também nomeada como compreensão responsiva, direcionada a um outro (Martins; Albres; Sousa, 2015, p.107).

Para as DCNEI, as interações e o brincar são eixos norteadores para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, sendo a partir da brincadeira que a criança pode potencializar sua experiência com o mundo (Queiroz; Maciel; Branco, 2006). Na mesma linha, Teixeira e Volpini (2014, p. 78) afirmam que “a criança está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas, por causa do contato com o meio em que vive, obtendo também o domínio sobre o mundo com o passar dos anos”. Destaca-se o brincar como um elemento central para o desenvolvimento infantil e suas interações:

Não é na mera manipulação de objetos que a criança vai descobrir a lógica dos conjuntos, das seriações e das classificações; mas é na convivência com os outros, que ela significa, por meio desses objetos, embora com outros significados, distantes do que o objeto representa. O brincar é envolvido do simbólico, da transposição do real para o imaginário (Martins; Albres; Sousa, 2015, p.109).

Quando perguntadas sobre as brincadeiras e do que mais gostavam de fazer na escola, as duas crianças entrevistadas demonstraram entusiasmo sobre o assunto. Para responder se brincam das mesmas coisas que as outras crianças, falantes do

português, respondem: “não, diferente” (Criança 2) e “Iê” (Criança 1). Continuam ao dizer que do que mais gostam na escola é “bola... música... iê... tinta!” (Criança 1) e “da professora, da moça que canta e do brinquedo” (Criança 2).

O brincar não é universal e natural. Ele depende e varia de acordo com os condicionantes econômicos, culturais, de gênero, religiosos dentre outros; por isto, é provável que as brincadeiras entre as crianças bolivianas sejam diferentes das brincadeiras das crianças de famílias brasileiras, uma vez que suas culturas são diferentes, seus dialetos e idiomas também. Apesar disso, na EMEI analisada, o espaço do brincar é conjunto e com mediação docente, o que explica o porquê de as diferenças não impedirem as crianças brincarem juntas e assim, brincarem das/com as mesmas brincadeiras e brinquedos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a brincadeira e as interações das crianças assumem um papel central de orientação das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, assim como devem ter como objetivo garantir às crianças o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à brincadeira e à interação com outras crianças.

De acordo com Kishimoto (2010), a brincadeira favorece a capacidade de tomar decisões, expressar sentimentos, interagir com o meio e com as pessoas, conhecer a si e aos outros, além de conhecer diferentes materiais, espaços e objetos que existem a sua volta, possibilita ainda a criação e a solução de problemas. É um meio rico de expressão corporal, verbal e gestual, essencial para a construção de relações sociais e afetivas. Por esses motivos, o brincar constitui-se em um dos direitos fundamentais que a criança, sujeito histórico e de direitos possui, e que se encontra previsto na

Constituição Federal de 1988, assegurado no *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* e presente em vários documentos do MEC⁸.

Tendo em vista a importância do brincar como direito das crianças, a brincadeira deve ter espaço central na Educação Infantil, e o professor é aquele que pode garantir que isso aconteça, por meio da valorização dos momentos e dos espaços onde ocorrem as brincadeiras; do planejamento e da oferta de materiais diversificados; da organização de espaços voltados ao brincar; e da constante interação com as crianças e troca de experiências. Nesta direção Teixeira e Volpini (2014, p.78) afirmam:

Se o brincar auxilia na aprendizagem, é necessário que os professores sejam a favor do lúdico, pois do contrário a escolarização infantil perderá a sua principal característica. É através do lúdico que o professor obtém informações valiosíssimas sobre seus alunos além de estimulá-los na criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico matemático, nas representações de mundo e de emoções, ajudando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil.

As crianças bolivianas, que devem ter seus direitos educacionais resguardados, são oriundas de diferentes culturas, diferentes contextos e, também, diferente idioma. Assim, a realidade do brincar e dos brinquedos variam das crianças brasileiras. Como forma de promover o intercâmbio cultural, deve-se reiterar o brincar, assim como as demais interações, como eixos norteadores da Educação Infantil e dos direitos dos pequenos.

Nas escolas, espera-se que as crianças sejam incluídas com suas culturas, com seu idioma de origem, contemplando suas histórias, ao serem mergulhadas “em uma rede social já constituída e que, por meio do desenvolvimento da comunicação e da

⁸ Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE Nº 05, de 17 de dezembro de 2009, “Art. 4º: As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é **sujeito histórico e de direitos** que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (grifos nossos)

linguagem, constroem modos peculiares de apreensão do real” (Santos, Silva, 2016, p.134).

As crianças, por meio de suas interações com os objetos, com os espaços, com a cultura geral e, principalmente, com seus pares são capazes de criar, o que Brougère (2002) definiu como sendo *Cultura lúdica*, através da qual compartilham procedimentos que possibilitam a realização do jogo:

A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica (Brougère, 2002, p.24).

Ao brincar com outras crianças garantem a produção, a conservação e a recriação de um repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica. Por meio das brincadeiras as crianças aprendem a coexistência, a lidar com o respeito mútuo, a dividir os espaços e os brinquedos, enfim, é a oportunidade que elas têm de aprender tudo aquilo que implica uma vida coletiva e, para que essa aprendizagem aconteça, a valorização do brincar e a mediação do professor são essenciais:

[...] O brincar precisa ser visto como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento, o brincar como uma expressão legítima e única da infância, o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias (Brasil, 2006, p.11-12).

Valorizar o brincar, não é apenas garantir que a brincadeira aconteça durante a rotina na escola, uma vez que a valorização acontece a partir do momento em que o professor se preocupa em motivar essas brincadeiras, planejá-las, organizá-las de modo que sejam agradáveis e atendam às necessidades das crianças. Para que isto aconteça, é necessário, que o professor procure entender o

brincar como expressão legítima e única da infância, como um modo de ser, viver e estar no mundo.

A educação segundo as famílias: alguns comentários sobre a participação dos pais na escola

Sobre o significado da escola e a importância da educação as famílias bolivianas afirmam que “a educação serve pra aprender, né? para no futuro eles se formarem na faculdade e após isso a vida, trabalhar, ter família” (Mãe 1) e que “eles têm que se formar, primeiro começando pela escola, depois pela faculdade, escolher uma carreira, medicina, engenharia” (Mãe 2). As respostas indicam que além de valorizar a educação de seus filhos, a compreendem como necessária para ascensão social, como uma oportunidade para mudança de vida.

Sobre a participação das famílias no processo escolar, a professora e a coordenadora pedagógica afirmaram, com bastante ênfase sobre a valorização que as famílias bolivianas dão à escola e ao trabalho docente na vida de seus filhos.

A valorização é praticamente oposta à valorização que nós brasileiros damos à classe de professores. Eles valorizam estudo, eles querem que a criança estude, querem que a criança aprenda e nos respeitam como profissionais, como professores, como coordenadores (Coordenadora Pedagógica EMEI). Os pais valorizam muito o nosso trabalho. Muito mais que a nossa cultura; então, o que a gente falar eles dão muita credibilidade. De modo geral é complicado porque cada família tem a sua especificidade; eles são participativos nas reuniões de pais. Dificilmente vêm para fazer uma queixa, geralmente são participativos nas atividades que a gente oferta. (Professora EMEI).

Cabe destacar, que os imigrantes lidam com fatores externos passíveis de excluí-los das escolas, que, portanto, são vistos como ameaças ao futuro profissional de seus filhos. Sobre as constantes lutas e obstáculos no processo educacional das famílias bolivianas. A coordenadora afirma que, mesmo ao enfrentar obstáculos,

enxergam a educação e os professores como um auxílio neste processo:

Eles nos veem como aqueles que estão ajudando aos filhos a crescer e aprender. O imigrante vem para o Brasil já com a necessidade de lutar porque já saiu da terra dele em uma condição ruim. Você não sai da sua terra se está em uma condição boa e não tem necessidade de sair. Ele já saiu de lá vindo para cá com essa necessidade, então, vem para sobreviver, vem para lutar, para conquistar aqui nessa nova terra. Tudo o que vão conseguindo vão vendo que as pessoas estão estendendo a mão para ajudar (Coordenadora Pedagógica EMEI).

No que tange ao interesse das famílias bolivianas quanto ao processo educacional de seus filhos, as mães entrevistadas afirmam que sempre que possível supervisionam os feitos dos filhos na escola, como atividades e recados. Elas afirmam: “No meu caso eu checo, pergunto à minha filha se fez as tarefas, e quando me chamam para as reuniões eu assisto; sou preocupada com a minha filha, checo tudo dela” (Mãe 1); “Eu acompanho de perto meu filho em tudo que eu puder, sim” (Mãe 2).

De acordo com as entrevistas, nota-se como as famílias bolivianas buscam ser bastante participativas para com a educação dos pequenos. Nas palavras da supervisora de ensino, são famílias “valorizadoras do trabalho educacional” (Supervisora de Ensino EMEI), valorizam os estudos e o trabalho docente, principalmente por depositarem nas escolas um sentimento de amparo frente às situações insalubres a que estão sujeitas, por vislumbrarem a educação como forma de inserir seus filhos na sociedade paulistana e de garantia a futuros direitos políticos e sociais.

A coordenadora pedagógica indica que a participação das famílias é bastante heterogênea, uma vez que existe o percentual das participativas, mas também das que se recusam veementemente a participar. Em suas palavras:

Existe a parte participativa, preocupada com a questão da aprendizagem que querem que a criança realmente aprenda, então elas vão à reunião, se você chamou elas vão na escola, fazem acompanhamento da criança. No

entanto, há aquelas que se recusam veementemente a participar: não atendem ligações, não vão na escola, não querem assinar nada, absolutamente nada, só assinam matrícula e olhe lá. A escola muitas vezes tem que ligar, mandar carta registrada, praticamente implorar para ir lá. Eles têm a impressão de que estamos querendo mandar uma carta de transferência de volta para o país de origem. [Eles] tem muito medo de qualquer coisa que falamos [ou] do que iremos falar (Coordenadora Pedagógica EMEI).

Segundo a diretora da EMEI, apesar da participação em reuniões de pais, ainda há pouca presença e atuação em atividades escolares fora as que concernem às crianças. Em suas palavras:

No conselho de escola, eu percebo que não há grande participação porque fazemos a eleição, então são pessoas mais tímidas que às vezes, talvez, a informação não chega neles, embora a gente tente fazer que todos participem. Não há uma adesão voluntária para participação nas instituições auxiliares que nós chamamos, o Conselho. Nós devemos ter apenas um representante de origem boliviana, e temos um bom número, cerca de 30 alunos, de origem boliviana. Mas nas reuniões de pais, reunião dos Indicadores de qualidade, que é uma avaliação que nós fazemos da escola, agora nesse período, quando presencial, em 2019, eu lembro de uma boa participação dos pais bolivianos. Aqui na escola quando se chama para as reuniões participam com uma quantidade notória, mas nos colegiados ainda não acontece, talvez porque eles tenham um certo receio dos documentos, de apresentá-los. Mas é notório o interesse no desenvolvimento dos filhos (Diretora EMEI).

A pequena participação dos pais em reuniões em conselhos escolares ou até mesmo a falta de participação de algumas famílias pode ser explicada por diversos motivos, desde a dificuldade com a língua, as diferenças culturais, a carga horária de trabalho e até mesmo timidez. E isso, segundo Freitas e Silva (2015), são estigmas⁹, que agem como o movimento para uma exclusão

⁹ Aqui, entende-se por “estigma” todas as formas visíveis que demarquem as diferenças, tais como as aparências físicas, o idioma, a diferença cultural e social.

branda¹⁰, uma vez que coloca obstáculos frente à efetivação dos direitos educacionais como cidadãos imigrantes.

Considerações finais

Este estudo procurou conhecer as interações das crianças bolivianas e descendentes de bolivianos com as crianças brasileiras em uma instituição municipal de Educação Infantil, na cidade de São Paulo, por meio da escuta dos diferentes sujeitos, as crianças, seus familiares, as professoras, a coordenadora, a diretora e a supervisora de ensino. As entrevistas apontam para o respeito às crianças em sua diversidade cultural e linguística, por meio do trabalho sério da equipe escolar, buscando incluí-las e garantir seus direitos. As crianças bolivianas são acolhidas pela equipe docente e pela equipe gestora, que trabalha em conjunto com as famílias, a fim de prover uma educação de qualidade. Mesmo com as diferenças culturais e idiomáticas, as crianças bolivianas, na instituição de Educação Infantil analisada, são acolhidas por meio de projetos e planejamentos que respeitam as crianças e seus direitos, a diversidade cultural e a importância das interações na Educação Infantil.

A partir desta pesquisa foi reiterado que o brincar e as interações são centrais na Educação Infantil, e que por meio delas, as crianças se desenvolvem, conhecem a si, o outro e o mundo, produzem cultura e constroem uma sociedade cada vez mais empática e aberta às diferenças em São Paulo.

¹⁰ Exclusão branda, para Bourdieu e Champagne (2001) é definida como uma falsa inclusão, suposta equidade ou até mesmo aspectos exclusivos imperceptíveis.

Referências

- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002, p. 19-32.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CED/CEB nº 05, de 17/12/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988].
- BRASIL. ECA: **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União de 16/07/1990, p. 13563.
- BRASIL. **Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE Nº 05**, de 17 de dezembro de 2009.
- BRITTO JÚNIOR, Á. F.; FERES JÚNIOR, N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, v. 7, n. 7, p.237 - 250, out. 2001.
- FREITAS, M. C.; SILVA, A. P. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 680-702, set. 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, G. M.; SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 43-64, abril/ 2012.
- MAGALHÃES, G. M. **Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MARTINS, V. R. O.; ALBRES, N. A.; SOUSA, W. P. A. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 3, p. 103–124, 2015.

MEIHY, J. C. S.; HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2015.

NAVARRO, M. S.; PRODOCIMO, E. Brincar e mediação na escola. **Revista Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 633-648, set. 2012.

PANIZZOLO, C. A formação de educadores em diferentes contextos: a brinquedoteca universitária como espaço lúdico e de pesquisa: desafios e possibilidades. Porto Alegre: **Anais do 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. 2011. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0173-5/Sumario/4.1.9.pdf>

PANIZZOLO, C. O lugar do brincar e o brincar do lugar: algumas considerações acerca da brincadeira na Educação Infantil. *In*: PANIZZOLO, Claudia (org). O direito à infância e ao brincar. **Cadernos de Residência Pedagógica**. Recife: Pipa, 2013.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, ago. 2006.

SANTOS, S. V. S.; SILVA, I. Ol. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação e Pesquisa** [online]. 2016, v. 42, n. 1, p. 131-150.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**, 2016.

SILLER, R. R. Nas diversidades étnicas, culturais e linguísticas, as crianças constroem suas culturas infantis. *In*: MAZZA, D.; NORÕES, K. **Educação e Migrações Internas e Internacionais**: Um diálogo necessário. São Paulo: Paco Editorial, 2016, p.139-162.

SILVA, S. A. Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. **Estud. avançados.**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 157-170, ago. 2006.

SILVEIRA, C.; MARTIN, D.; GOLDBERG, A. La vida confeccionada entre retazos de tela: trabajo, vivienda y salud en

inmigrantes bolivianos de la ciudad de Sao Paulo. **Trab. soc.**, Santiago del Estero, n. 32, p. 431-449, jun. 2019.

TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2014.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Agnese Infantino - Pesquisadora na Università degli Studi Milano Bicocca, onde ensina há muitos anos Pedagogia da Infância. Docente em diversos cursos Master de Especialização, Workshop e Cursos de Aperfeiçoamento.

Ayodele Floriano Silva - Graduada em Pedagogia (UFSCar). Doutoranda em Educação (UFSCar). Mestre em Educação (UFSCar). Mestre em Ciências (FSP/USP). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Relações Étnico-raciais. Professora da Educação Básica da rede particular de São Carlos.

Catarina de Souza Moro - Professora Associada na Universidade Federal do Paraná junto ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino e ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de Pesquisa: Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, é pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) na mesma Universidade. Atua como Editora Chefe da Educar em Revista (UFPR) desde abril de 2023. Anteriormente foi Editora Adjunta do mesmo periódico entre agosto de 2018 e 2023. Coordena o Projeto de Extensão Educação Infantil: saberes e políticas em debate e a Revista Virtual de Educação Infantil - REVIREI. Foi Coordenadora do Curso de Especialização (lato-sensu) em Docência na Educação Infantil. É Bacharel e Licenciada em Psicologia, Especialista em Educação Infantil, Mestre em Psicologia da Infância e da Adolescência e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Entre 2015 e 2016 esteve vinculada ao Programa de Pós Doutorado no Exterior pela CAPES, sob orientação de Anna Bondioli e Donatella Savio, no Dipartimento di Studi Umanistici, da Università Degli Studi di Pavia. Atua principalmente nos seguintes temas: práticas

educativas para/com a pequena infância, avaliação de contexto e políticas públicas em educação infantil.

Claudia Panizzolo - Professora Associada IV da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo- EFLCH/ UNIFESP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP e do Curso de Pedagogia na área de infância. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Cultura e História-GEPICH.

Cleriston Izidro dos Anjos - Graduado em Pedagogia (UNESP). Doutor em Educação (UFAL). Realizou Pós-Doutorado em Educação (USP) e em Estudos da Criança (UMinho). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI/CNPq). Atua como professor associado na graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Fabiana de Oliveira - Graduada em Pedagogia (UFSCar). Doutorado em Educação (UFSCar). Professora do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UNIFAL-MG).

Flávio Santiago - Graduado em licenciatura em Pedagogia e Geografia. Doutor em Educação pela Unicamp. Realizou estágio de pós-doutoramento em Educação pela USP. Atualmente, realiza estágio de pós-doutorado na Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSEI/ USP) e no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI).

Franco Pittau - Graduado em Filosofia e Presidente Honorário do *Centro Studi e Ricerche Immigrazione Dossier Statistico* (IDOS).

Geisa das Neves Giraldez - Graduada em Pedagogia (PUC-RJ). Especialista em Letramentos e Práticas Educacionais (CEFET, RJ). Mestra em Artes (UERJ). Professora de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro (RJ).

Giuseppe Burgio - Graduado em Grego Antigo na Università di Palermo (Unipa). Bolsista de Especialização em Sociologia junto à *“Tokyo Foundation for Policy Research”*. Doutorado em Pedagogia pela Università di Palermo (Unipa). Professor de Pedagogia de Gênero na Università “Kore” de Enna. Curso de estudo em Scienze della Formazione Primaria (Ciências da Formação Primária).

Giuseppina Messetti - Graduada em Pedagogia com Especialização em observação infantil. Pesquisadora e docente no Departamento de Ciências Humanas da Universidade de Verona, Itália, nos Cursos de Ciências da Educação e Ciências Pedagógicas.

Jader Janer Moreira Lopes - Graduado em Geografia (UFJF). Doutor em Educação (UFF). Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/CNPq). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (UFJF/UFF).

Jéssica Carvalho Miranda de Azevedo - Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutoranda no Programa de Pós-graduação, em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea. Professora da rede privada do Rio de Janeiro.

Laura Moretti - Pedagoga, colabora na cátedra de Pedagogia da Infância na Università di Milano Bicocca. Coordenadora pedagógica das creches e da pré-escola da cooperativa social Oplà! De Vimercate (MB).

Laura Alcântara Galvão - Graduada em Pedagogia (2023), pela Universidade Federal de São Paulo. Realizou Iniciação Científica com a pesquisa intitulada “Crianças bolivianas nas escolas da rede pública de São Paulo: desafios, interações e a mediação docente nas práticas pedagógicas”. Atualmente atua como professora autônoma de Língua Inglesa.

Lisandra Ogg Gomes - Graduada em Ciência Econômicas (UFPR). Doutora em Educação (USP). Procientista UERJ/FAPERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Território dos Estudos da Infância (TEI). Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Marcia Aparecida Gobbi - Graduada e licenciada em Ciências Sociais (FFLCH-USP), Doutorado em Educação (FE-UNICAMP). Realizou pós-doutorado em estudos urbanos, Università degli Studi Roma Tre. Bolsista Produtividade em pesquisa (CNPq). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Crianças, Práticas Urbanas, Gênero e Imagens (CNPq). Atua como professora de graduação e pós-graduação (FE-USP).

Maria Aparecida Antero Correia - Graduada em Pedagogia (USP). Doutora em Educação (USP). Professora Adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* Rolim de Moura. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação (UNIR).

Maria Luiza Posser Tonetto - Graduada em Direito pela UFSM. Mestre em Educação também pela UFSM. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Infâncias, Culturas e Práticas Educativas em Contextos de Educação Infantil, vinculado ao Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Ensino Médio (FILJEM/Cnpq).

Míghian Danae Ferreira Nunes - Graduada em Pedagogia (UNEB). Doutora em Educação (USP). Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, Campus dos Malês (BA). Coordenadora do Projeto de Extensão Facul das Crias: Brinquedoteca e Roda de Conversa.

Paolo Iafrate - Advogado e professor adjunto de "*Regolamentazione nazionale ed europea in materia di immigrazione*". Membro do Comitê Estratégico do Centro di Ricerche Economiche e Giuridiche (CREG), da Università degli Studi di Roma "Tor Vergata".

Sara Rodrigues Vieira de Paula - Graduada em Pedagogia (UFJF). Doutoranda em Educação (UFJF). Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/CNPq).

Silvana Barreto Oriente - Graduada em Letras (UNINILTONLINS). Doutoranda em Educação (UFSCar). Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades (UFAM). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Relações Étnico-raciais. Professora da Rede Pública de Ensino (SEDUC/AM).

Sueli Salva - Graduada em Pedagogia (UPF). Doutora em Educação (UFRGS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM/CNPq). Professora do Departamento de Metodologia do Ensino no Centro de Educação (UFSM). Professora e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (UFSM).

Tatiane Cosentino Rodrigues - Graduada em Pedagogia (UFSCar). Doutora em Educação (PPGE/UFSCar). Mestre em Ciências Sociais (PPGS/UFSCar). Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Relações Étnico-raciais. Professora Associada do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (UFSCar).

ÍNDICE REMISSIVO

Amazônias	232, 233, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 244, 245
Avós	68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 110
Bebês	18, 20, 21, 22, 25, 31, 75, 126, 127, 129, 133, 136, 145, 151, 161, 168, 178, 189, 212, 362, 363
Brasil	17, 29, 78, 79, 80, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 140, 145, 148, 150, 152, 162, 174, 175, 186, 187, 188, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 203, 230, 236, 239, 240, 323, 324, 325, 327, 329, 330, 332, 334, 336, 343, 347, 348, 349, 351, 366, 374
Brincar	25, 116, 120, 127, 137, 171, 190, 219, 220, 221, 222, 223, 360, 362, 364, 365, 366, 369, 370, 371, 372, 373, 376
Cidadania	216, 231, 232, 241, 277, 278, 287, 324, 326, 328, 329, 331, 333, 348, 349
Crianças	17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 46, 50, 55, 60, 63, 69, 71, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 93, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 185, 186, 189, 190, 191, 196, 198, 199, 201, 202, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 240, 242, 244, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258,

	259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 280, 282, 283, 284, 286, 311, 312, 313, 324, 325, 326, 330, 331, 332, 333, 336, 339, 340, 341, 342, 343, 347, 348, 351, 357, 358, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 375, 376
Cuidado	39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 64, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 79, 92, 100, 110, 137, 175, 250, 251, 253, 254, 255, 264, 283, 284, 313, 326
Cultura	15, 23, 26, 57, 59, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 120, 128, 130, 131, 151, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 177, 187, 190, 194, 198, 199, 203, 209, 211, 213, 217, 218, 219, 222, 223, 224, 230, 238, 241, 242, 284, 305, 314, 328, 332, 333, 344, 345, 348, 350, 357, 363, 365, 371, 372, 373, 375, 376,
Desigualdades	79, 109, 121, 128, 131, 187, 188, 191, 195, 212, 224, 234, 324, 333, 340, 351, 359,
Direito/direitos	40, 41, 68, 69, 73, 74, 76, 77, 78, 81, 112, 133, 161, 163, 164, 169, 177, 193, 194, 195, 211, 212, 214, 215, 216, 219, 224, 230, 232, 233, 237, 238, 241, 243, 245, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 264, 265, 266, 267, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 279, 281, 282, 284, 285, 301, 303, 314, 315, 316, 324, 326, 327, 328, 331, 334, 341, 342, 345, 351, 357, 358, 359, 362, 363, 364, 365, 370, 371, 374, 376
Diversidade	19, 41, 55, 130, 132, 133, 144, 147, 150, 162, 163, 171, 175, 178, 185, 190, 191, 193, 194, 197, 198, 201, 203, 213, 218, 232, 240, 241, 242, 244, 245, 309, 313, 336, 337, 362, 364, 368, 369, 376

Educação	18, 47, 55, 68, 81, 85, 89, 93, 101, 105, 106, 107, 109, 118, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 161, 164, 168, 169, 170, 174, 175, 178, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 201, 229, 230, 234, 235, 236, 237, 240, 241, 243, 254, 256, 261, 273, 284, 285, 310, 311, 312, 313, 324, 326, 331, 333, 334, 335, 336, 338, 339, 340, 341, 351, 357, 358, 359, 360, 362, 364, 371, 373, 374, 376
Educação Infantil	108, 110, 114, 119, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 161, 164, 165, 168, 170, 171, 176, 178, 185, 188, 189, 190, 191, 193, 203, 357, 358, 359, 360, 362, 363, 364, 366, 369, 370, 371, 376
Escola	21, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 87, 93, 100, 101, 115, 120, 122, 128, 129, 130, 137, 138, 139, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 164, 178, 185, 187, 189, 192, 196, 200, 203, 213, 215, 218, 236, 243, 250, 286, 299, 311, 312, 324, 326, 331, 332, 333, 340, 342, 346, 347, 351, 359, 361, 363, 364, 367, 369, 370, 372, 373, 374, 375
Estudos da Infância	213, 214, 217, 224
Étnico-raciais	125, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 136, 138, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 165, 168, 169, 170, 174, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 213, 229, 244, 324
Favela	209, 210, 212, 213, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224
Formação	21, 24, 48, 54, 55, 56, 58, 81, 111, 128, 142, 174, 177, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191,

	192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 240, 256, 285, 296, 307, 310, 311, 316, 372
Gênero	42, 73, 79, 87, 88, 89, 92, 93, 95, 96, 98, 109, 110, 116, 118, 120, 131, 161, 163, 178, 190, 191, 200, 213, 219, 234, 255, 323, 324, 325, 326, 330, 348, 351, 370
Geração	109, 190, 210, 211, 213, 214, 317, 332, 333
Imigrantes	294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 323, 324, 325, 329, 331, 332, 333, 334, 336, 351, 358, 359, 362, 363, 364, 373, 376
Infâncias	18, 126, 161, 162, 163, 168, 178, 191, 211, 212, 215, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 245, 312, 364, 372
Interclasse	105, 106
Interseccionalidade	161, 162, 324, 326, 348
Itália	39, 109, 111, 238, 249, 250, 251, 253, 261, 262, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 274, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 293, 295, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 311, 313, 316, 317, 318, 323, 324, 325, 327, 329, 330, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 342, 344, 347, 348, 349, 351
Legislação	110, 127, 133, 136, 168, 169, 177, 191, 192, 195, 249, 253, 258, 261, 275, 277, 324
Literatura	30, 89, 173, 175, 176, 177, 197, 198, 199, 200, 202, 203
Mediação	24, 53, 296, 305, 307, 309, 310, 357, 370, 372
Migração	271, 304, 325, 327, 329, 335, 338, 351
Movimento social/Movimentos sociais	68, 71, 75, 161, 188, 195, 197, 236,

Mulheres	17, 23, 30, 41, 42, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 109, 111, 112, 133, 141, 142, 162, 166, 190, 200, 232, 269, 301, 323, 324, 325, 326, 329, 330, 336, 337, 338, 348, 351
Multiculturalismo	234, 240, 241, 242, 296, 298,
Ocupação	67, 68, 69, 75, 76, 79, 81, 210, 235
Orfandade	17, 34
Participação	45, 60, 85, 107, 108, 111, 112, 121, 122, 128, 147, 151, 152, 161, 167, 197, 209, 210, 212, 216, 219, 220, 286, 300, 301, 302, 312, 316, 333, 341, 351, 364, 365, 373, 374, 375
Política	72, 85, 86, 100, 101, 125, 162, 187, 192, 194, 224, 233, 234, 236, 238, 242, 265, 294, 295, 296, 301, 302, 314, 325, 326, 327, 328, 333
Políticas Públicas	130, 194, 200, 230, 231, 234, 236, 237, 240, 241, 243, 382
Práticas	125, 126, 127, 130, 136, 137, 138, 144, 145,
Pedagógicas	148, 149, 150, 151, 176, 177, 178, 185, 189, 190, 197, 230, 240, 357, 370, 384
Professor/professora	101, 113, 119, 120, 137, 138, 145, 167, 177, 191, 193, 196, 299, 332, 339, 359, 361, 362, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 371, 372, 373
Protagonismo	89, 229, 297, 317
Raça	75, 128, 129, 132, 161, 162, 163, 164, 165, 186, 189, 190, 234, 324, 326, 328, 330, 344, 345, 351
Racismo	72, 97, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 138, 152, 162, 168, 169, 174, 177, 178, 186, 189, 190, 194, 195, 196, 199, 202, 298, 305, 345, 346, 348, 350
Sexualidade	88, 91, 96, 178
Sociedade	20, 21, 22, 23, 40, 41, 70, 85, 87, 89, 90, 97, 99, 108, 117, 121, 125, 127, 129, 132, 144, 161, 163, 164, 172, 173, 174, 177, 186, 193,

	195, 197, 199, 211, 214, 215, 218, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 252, 265, 286, 296, 297, 301, 304, 305, 307, 309, 315, 316, 317, 318, 324, 325, 326, 331, 333, 343, 345, 350, 351, 371, 372, 374, 376
Tutor	252, 255, 257, 260, 261, 262, 263, 264, 281, 282, 285, 286, 287, 350
Violência	34, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 162, 178, 200, 212, 216, 217, 219, 238, 239, 267, 273, 281
Virilidade	85, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99

Este livro visa colocar em diálogos diferentes contextos socioculturais educativos, não em um sentido de tecer comparações ou hierarquizações, mas procurar construir proficuamente intercâmbios acadêmicos, adensando a pesquisa científica relacionada ao campo da infância. Os capítulos desta coletânea envolvem pesquisadores do norte, nordeste, sul e sudeste do Brasil, estando envolvidas as Universidade: do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Federal de Rondônia (UNIR), Federal de Juiz de Fora (UFJF), Federal de Santa Maria (UFSM), Federal de São Carlos (UFSCar), Federal de São Paulo (UNIFESP), Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Federal Fluminense (UFF), da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Paulo (USP) e Federal de Alagoas (UFAL). Já no contexto italiano estão envolvidas as universidades do norte e, do sul, "Kore" di Ena, Studi di Roma "Tor Vergata", de Verona e Milano-Bicocca, além do presidente honorário do Centro Studi e Ricerche Immigrazione Dossier Statistico (IDOS)

