



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação

**JOSÉ EDUARDO GAMA NORONHA**

**EDUCAÇÃO POLÍTICA, INFÂNCIAS E JUVENTUDES:**  
subjetivações calungas

*Campinas*  
**2023**

**JOSÉ EDUARDO GAMA NORONHA**

**EDUCAÇÃO POLÍTICA, INFÂNCIAS E JUVENTUDES:**  
subjetivações calungas

*Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade Estadual de Campinas como parte dos  
requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre  
em Educação, na Área de Educação*

Orientadora: Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL  
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO JOSÉ  
EDUARDO GAMA NORONHA, E ORIENTADA PELA  
PROFA. DRA. GABRIELA GUARNIERI DE CAMPOS  
TEBET.

*Campinas*  
**2023**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

N789e Noronha, José Eduardo Gama, 1992-  
Educação política, infâncias e juventudes : subjetivações calungas / José  
Eduardo Gama Noronha. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Gabriela Guarnieri de Campos Tebet.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Educação política. 2. Infância. 3. Juventude. 4. Calungas (Povo  
brasileiro). I. Tebet, Gabriela Guarnieri de Campos. II. Universidade Estadual  
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** Political education, childhood and youth : calunga subjectivation

**Palavras-chave em inglês:**

Political education

Childhood

Youth

Kalunga (Brazilian people)

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet [Orientador]

Lucia Rabello de Castro

Heloísa Andreia de Matos Lins

Valéria Aroeira Garcia

**Data de defesa:** 18-12-2023

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-5718-7000>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5380820928616446>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
Faculdade de Educação

**DISSERTAÇÃO**

**EDUCAÇÃO POLÍTICA, INFÂNCIAS E JUVENTUDES:**  
subjetivações calungas

**JOSÉ EDUARDO GAMA NORONHA**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet  
(Orientadora)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Rabello de Castro

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa Andreia de Matos Lins

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valeria Aroeira Garcia

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de  
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2023

*O termo militância (...) resume, para mim, os atos intensamente vividos que me permitiram adquirir base na vida, integrar-me totalmente nas experiências reais feitas em colaboração com os educadores do povo que, como eu, têm de resolver os mesmos problemas no seio de uma mesma classe social. Isto exprime bem a necessidade, diante da qual sempre me encontrei, de entrar no jogo da dificuldade, de rejeitar o esquema unilateral, a abstração metafísica, para fazer surgir do instante vivido o processo histórico em seu duplo aspecto individual e social. Isto explica também que eu tenha sido mais técnico que psicólogo, que tenha tendido, com todos os meus meios, a me orientar para uma ciência cuja primeira exigência é, antes de mais nada, a de ser prático.*

*- Celestine Freinet*

*(...) se constituir como educador social não tem geografia, nem espaço geográfico, mas tem territorialidade e tem deslocamento, deslocamentos subjetivos, ocupando diversos lugares, problematizando como a vida vai ficando tão segmentada, fragmentada. Aí vai se territorializando saberes, atividades e vai se territorializando parceiros dessa caminhada: os que ficam, os que se vão, os que se perdem pelo caminho e também os reencontros.*

*- João Carlos Guilhermino da Franca*

*Dedico este trabalho à Bruna Zanella, que me acompanha nessa vida, todo meu amor.  
Aos camaradas calungas, pelo companheirismo, pelos ensinamentos e pela força para lutar.  
Aos mais de 700 mil brasileiros e brasileiras que perdemos durante a pandemia de COVID-19.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha orientadora, Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, pela orientação, mas sobretudo pela serenidade, pela aposta, pela confiança nesse demorado processo e por me apresentar à riqueza da vida das crianças pequenas e dos bebês.

Agradeço as contribuições e provocações dos/as professores/as que estiveram nas Bancas de qualificação e de Defesa, como titulares ou suplentes: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Rabello de Castro, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>o</sup>. Valéria Aroeira Garcia, Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Heloísa Lins, Prof. Dr. Rogério Machado Rosa, Dr. Silvio Ricardo Munari Machado e Dr<sup>a</sup>. Márcia Mara Ramos.

Agradeço a todas e todos que integram o Instituto Camará Calunga, que me acolheram por sete anos, me formando como educador e psicólogo e prontamente atenderam ao meu pedido de ajuda, tornando possível a realização dessa pesquisa, mesmo com toda distância e saudade. Em especial, agradeço ao João Carlos, Valéria Alves, Michelle Correia, Cássio Viana, Vanessa Salgado, Tânia Mangolini, Dijane Marques, Fátima Baeta, Vinicius Ellero, Kidauane Alves, Maria Eduarda, Jéssica Martins, Cristian Teixeira, Guilherme Zuppo, Deivson Santana, Daniela Uechi e Viviane Gorgatti.

## RESUMO

A relação entre política, educação, infância e juventude é permeada por incertezas conceituais e interpretações que afirmam a impossibilidade de crianças e jovens se constituírem como uma parcela política ativa na sociedade devido à condição de minoridade ou infantilidade, o que também justificaria afastar da educação qualquer qualidade e posição política. A presente pesquisa de mestrado ocorreu durante o período de pandemia de COVID-19 e pretende discutir a educação política de crianças e jovens moradoras de territórios vulnerabilizados do município de São Vicente que participam de processos educativos e manifestações políticas junto ao Instituto Camará Calunga, organização da sociedade civil de São Vicente. Foram analisados elementos que compõem o processo educativo e de subjetivação de crianças e jovens com base no método cartográfico, por meio da produção de diários de campo e entrevistas no contexto do trabalho vivo e da convivência virtual do pesquisador com as crianças, jovens e educadores do Camará. Os resultados apontam possíveis caminhos para o fortalecimento e a realização de processos de participação política de crianças e jovens de territórios vulnerabilizados pela garantia de seus direitos.

**Palavras-chave:** Educação Política; Infâncias; Juventudes; Calunga.

## **ABSTRACT**

The relationship between politics, education, childhood and youth is permeated by conceptual uncertainties and interpretations that affirm the impossibility of children and young people constituting themselves as an active political part in society due to the condition of minority or childishness, which would also justify removing any form of political position from education. This master's research took place during the COVID-19 pandemic period and aims to discuss the political education of children and young people living in vulnerable territories in the municipality of São Vicente who participate in educational processes and political demonstrations with the Camará Calunga Institute, São Vicente civil society organization. Elements that make up the educational and subjectivation process of children and young people were analyzed based on the cartographic method, through the production of field diaries and interviews in the context of live work and the researcher's virtual coexistence with children, young people and educators from the Chamber. The results point to possible paths for strengthening and carrying out processes of political participation for children and young people from territories vulnerable to the guarantee of their rights.

**Palavras-chave:** Political Education; Childhood; Youth; Calunga.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. SOBRE CAMARADAS E CALUNGAS.....</b>	<b>18</b>
2.1. Contexto de Pandemia.....	22
2.2. Calungas, camaradas e seus sentidos.....	24
<b>3. HISTÓRIA, PARTICIPAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA DE CRIANÇAS E JOVENS.....</b>	<b>34</b>
3.1. A criança e a infância, emergência moderna/colonial.....	34
3.1.1. Brasil, colonização e institucionalização das infâncias.....	35
3.1.2. O higienismo e a menoridade como categoria estrutural.....	39
3.1.3. Consolidação dos direitos das crianças e dos adolescentes.....	42
3.1.4. Participação e alguns movimentos da e pela infância.....	46
3.1.5 Os Sem Terrinha.....	47
3.2 Crianças e jovens como sujeitos políticos?.....	52
<b>4. EDUCAÇÃO POLÍTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....</b>	<b>56</b>
4.1. Algumas referências clássicas em educação política.....	56
4.2. Educação não formal: principais marcas e tensões.....	61
4.3. Emergência da profissão Educador Social.....	67
4.4. Educação não formal e Educação (micro)política.....	69
<b>5. NOTAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>79</b>
5.1. Estudos da infância e cartografia.....	79
5.2. Território e interseccionalidade na pesquisa com crianças e jovens.....	82
5.3. Ferramentas de análise.....	93
<b>6. ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO POLÍTICA CALUNGA.....</b>	<b>100</b>
6.1. Organização, ou como construir coletividades.....	102
6.1.1. Comissões de apoio e Núcleos de cidadania.....	113
6.2. Para uma pedagogia da sustentação, ou, o que fazem educadoras sociais.....	121
6.3. Mobilização, ou, podem as crianças protestar?.....	131
6.3.1. Crianças e jovens representando a si mesmas.....	132
6.3.2 Apoio intergeracional para a participação política.....	141
<b>7. CONCLUSÃO.....</b>	<b>149</b>
<b>8. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A escrita que se segue é apenas uma das muitas perspectivas possíveis que contam uma experiência em andamento, vivida por mim há 6 anos na condição de trabalhador, às vezes pesquisador e sempre aprendiz, mas que nasceu há 25 anos, em São Vicente, município do Estado de São Paulo. Essa experiência ganha mais corpo e intensidade se a situarmos nas histórias daqueles que a iniciaram, dos que por ali passaram e das práticas formativas e de cuidado que ali se reatualizam, cotidianamente, nas ações, projetos e iniciativas dessa Organização da Sociedade Civil (OSC)<sup>1</sup> chamada Instituto Camará Calunga. Mas tudo a seu tempo...

Começamos pela apresentação de alguns problemas que fizeram parte da trajetória do pesquisador, enquanto foi sendo apresentado a novos territórios, sujeitos e histórias durante seu trabalho junto a crianças, jovens e educadores dispostos a conviver e a sustentar um espaço formativo crítico e coletivo:

Outubro de 2017, mais um Bloco EURECA<sup>2</sup> na rua, no meio da Avenida Sapopemba de São Paulo, centenas de crianças e adolescentes cantando, brincando, caminhando, levando suas alegorias, cartazes, tintas, brinquedos, seus instrumentos de luta. Jonathan, na época com dez anos, cara sisuda de sempre, grita, a plenos pulmões: ``Por uma educação de melhor qualidade!``, ``Se junte a nós nessa ocupação!``, se referindo ao samba enredo do ano, alusivo às ocupações pelos estudantes secundaristas nos anos passados. (Diário de campo - outubro de 2017)

Mai de 2019, manifestação contra o corte orçamentário da educação superior e básica, por um FUNDEB mais justo, vamos caminhando,

---

<sup>1</sup> Não utilizaremos o termo Organização não Governamental, pois a terminologia está ultrapassada juridicamente, pelo novo Marco Legal (Lei 13019/14) e politicamente, na medida em que tais organizações têm sua força por reunirem sujeitos da sociedade civil com uma intencionalidade específica e não são determinados pela sua não associação direta ao Estado e as empresas, ainda que essas relações permeiam e fazem parte da constituição de tais organizações.

<sup>2</sup> O Bloco EURECA (Eu Reconheço o Estatuto da Criança e do Adolescente) é uma mobilização social criada em 1991 pelo Projeto Meninos e Meninas de Rua, OSC que trabalhou ativamente na mobilização de crianças e jovens em situação de rua no período da ditadura militar, da redemocratização e na implementação do SGD no Brasil após 1988. Importante dispositivo de participação política e produção artística junto a crianças e adolescentes, o EURECA ano após ano sai às ruas de São Bernardo, São Vicente e São Paulo levando questões relacionadas a conjuntura nacional e a vida de crianças e adolescentes. A importância do Bloco para as ações do Camará e sua relação com a participação política de crianças e jovens será realizada mais adiante, mas ressalto que a dissertação de Cláudio de Oliveira Fernandes (2016), que relata a criação do Bloco e sua evolução nas avenidas do país, é uma importante fonte histórica e metodológica sobre EURECA.

educadores, movimentos sociais, crianças e jovens pela avenida Ana Costa. Batuqueiros dando o tom, o grupo organizado. Flávia e eu passamos a entoar algumas das palavras de ordem, uma delas “unificou, unificou, é estudante junto com trabalhador”, um clássico das manifestações, que nos faz parar por alguns segundos e nos entreolhar, com um sorriso de quem toma consciência daquilo que já sabe: lá estamos nós, um trabalhador e uma estudante, camaradas. E seguimos caminhando. (Diário de campo - maio de 2019)

Cenas que me marcaram e me instigaram a perguntar: o que levou essa criança e essa adolescente, que viveram suas vidas inteiras em áreas apartadas do centro econômico de São Vicente, a desejarem estar presentes nesses atos, envolvidas pelo movimento? A gritar e se manifestar do início ao fim do trajeto pela garantia de direitos? Na condição de educador e psicólogo, que acompanhava ambos, passei a me perguntar de que forma os processos educativos realizados no Instituto contribuíram para isso. Contribuíram? O que, no convívio cotidiano com as crianças e adolescentes, as deslocava de um lugar que julgava apassivado para um de resistência? E também, o que nos levava a defender sua participação nesses espaços? Se nossa tarefa, como educadores, era a de promover espaços de convivência, vínculo e cuidado, como localizar e definir esses momentos em que a política parecia irromper da infância e da juventude da forma mais evidente, quase inegável? E como lançar mão de ferramentas que promovessem esse tipo de ação? Como as sustentar? Que processos acontecem nesse percurso, sejam elas planejadas ou que fogem às intencionalidades?

É esse, portanto, o objetivo do presente escrito, analisar um tipo de fenômeno que pouco se discute e pesquisa: a politização da infância e da juventude nos processos educativos em Organizações da Sociedade Civil a partir das experiências coletivas de crianças, jovens e adultos, o que aqui chamamos de subjetivação calunga.

Além disso, pretendemos: discutir as contribuições da cartografia (BARROS e KASTRUP, 2012) nos estudos com crianças e jovens que vivem em territórios vulnerabilizados e participam de ações políticas e discutir sua pertinência com esse público específico; contribuir teórica e metodologicamente para estudos em educação política, dominados até o momento por uma perspectiva liberal; contribuir para os Estudos da Infância e suas discussões acerca da participação/protagonismo infantil e juvenil.

Tendo em vista o contexto de desmonte de políticas públicas essenciais conquistadas no Brasil e a persistente negação de crianças e jovens no terreno da ação

política (CASTRO, 2007), agora mais evidenciada e vigiada pelas direitas no poder, pesquisar formas de politização infantis e juvenis pode ser arriscado, mas também pode indicar caminhos para a construção coletiva de outros modos pelos quais crianças e jovens podem participar ativamente da política, da educação e de outras políticas públicas.

O trabalho segue dois caminhos que ora se intersectam, ora se afastam, na medida em que tentamos cartografar uma experiência educativa e teorizar alguns conceitos presentes nos Estudos da infância e da educação não formal. O trabalho se alia e tenta avançar no sentido em que Prout (2010) aponta, ou seja, rever seus conceitos e ideias a partir de um referencial majoritariamente pós-estruturalista, dando destaque às contribuições de pensadores e pensadoras que discutem os processos de subjetivação da infância e da juventude e os dispositivos pedagógicos que os constituem em sua história social.

Ficará claro ao leitor(a) que não se pretendeu analisar os efeitos da experiência descrita de forma longitudinal, de modo que aqui nos interessa mais como o político permeia as infâncias e juventudes por meio dos processos educativos (que não se restringem a escola) cartografados pelos quais estas passaram e que continuam a passar. Portanto, não é nossa intenção julgar se essas crianças e jovens permanecem ou permanecerão sujeitos políticos ativos e implicados criticamente em todos os âmbitos de suas vidas, ou que venham a se tornar militantes, ativistas, etc. Fazê-lo seria interessante, como o fazem os pesquisadores da socialização política (em um sentido regressivo). Já apresentando uma conclusão na introdução, sugere-se que pesquisas futuras sejam realizadas nesse sentido, a partir da noção de subjetivação e não só de socialização.

Aqui, no entanto, a questão é a singularidade da infância e da juventude, seus vãos e vens na educação política e os elementos constitutivos desse processo pelos quais se agenciam. Não há, portanto, a pretensão de tratar crianças e jovens somente como seres ainda porvir, como se o que *verdadeiramente* importasse fosse o resultado desse processo de politização, ou seja, que se tornem sujeitos políticos ativos quando adultos, ainda que esse seja um objetivo louvável. Adotar a perspectiva do vir a ser nos processos formativos é, em parte, recair em uma leitura liberal e desenvolvimentista da educação

para a cidadania, por exemplo. Ainda que não seja objeto de nosso atual trabalho, adotar uma posição de análise da singularidade política da infância e da juventude pode levar questões acerca da condição política dos próprios adultos e de que critérios são adotados para que os vejamos como sujeitos políticos.

Deve-se ressaltar ainda que isso se apresente de forma mais aprofundada no capítulo sobre metodologia, que a pesquisa foi realizada quase em sua totalidade de modo virtual. Isso se deu devido à pandemia de escala global causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que causa a doença Covid-19, caracterizada como uma infecção respiratória aguda. A pandemia se iniciou no fim de 2019 com mais força na China e se alastrou pelo mundo todo, continuando até o momento em que se terminou a escrita da pesquisa. Ceifou mais de seiscentas mil vidas só no Brasil até o momento e mais de quatro milhões no mundo todo, exigiu drásticas mudanças na vida, com a adoção de medidas sanitárias de fechamento de estabelecimentos, distanciamento, a utilização cotidiana de máscaras, álcool em gel e outros itens de proteção e momentos de restrição mais intensa de circulação por períodos prolongados no tempo.

No Brasil, a situação acontece de modo mais complexo, especialmente pelas gestões executivas, com ênfase na federal, encabeçada por Jair Bolsonaro, que adotou uma posição de profundo negacionismo diante da gravidade da situação, optando por medidas anti científicas e de priorização da economia privada em detrimento de apoio à vida dos brasileiros e brasileiras. A escrita da dissertação, portanto, foi atravessada constantemente de incerteza e medo por parte do autor, enquanto compartilhou do processo de isolamento social, da angústia em relação à disponibilidade de vacinas para a população brasileira, da tristeza com as centenas e às vezes milhares de mortes diárias pela doença, com o grande aumento do desemprego, do preço dos alimentos e de outros bens básicos e da tentativa de elaboração e concretização de estratégias de resistência, cuidado e apoio a pessoas e territórios vulnerabilizados.

No caso de crianças e jovens, suas vidas se alteraram de forma profunda, com a perda de espaços outros que não o da casa e a invasão desta pelas instituições escolares e do trabalho de seus familiares, da necessidade de assumirem com mais intensidade os cuidados domésticos, já que muitas vezes o trabalho de seus familiares não parou, e

pela partilha da fome e da incerteza quanto ao retorno a uma vida mais ou menos similar a que viviam antes.

Essa mudança radical teve graves efeitos na saúde mental delas no mundo todo, como indica o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), apontando para a invisibilidade das crianças e jovens em momentos de emergência e o pouco entendimento e investimento das políticas públicas sobre a condição destas. Destaca-se que o Brasil, até o início de 2021, era segundo país com maior número de morte de crianças até 9 anos por Covid-19 e que um terço dessas mortes foi de bebês de até um ano e quase metade entre crianças de até dois anos<sup>3</sup> (FIOCRUZ, 2021)

Ainda, outro agravante da situação precária da vida de crianças no atual contexto é a própria estrutura social brasileira, racista, que mata crianças e jovens negras em grandes números. No ano de 2019, por exemplo, crianças e adolescentes de 0 a 19 anos totalizaram 16% das mortes violentas (aumento significativo, se comparado aos já trágicos 5% de 2017), sendo 69% delas, crianças negras, em um total de 2215 mortes no período de três anos<sup>4</sup>. Abramowicz (2020) defende que esses números traduzem uma verdadeira guerra contra as crianças, em especial a criança negra.

O modo como a pandemia afetou a vida das crianças e jovens de São Vicente e como isso alterou sua participação nos espaços institucionais e de participação permearão as discussões dos capítulos seguintes, pois são essenciais para pensarmos as condições e possibilidades de participação em contextos emergenciais e críticos.

Desse modo, consideramos o presente texto como fruto desse exercício de resistência coletiva, na medida em que todas as pessoas que se dispuseram a contribuir o fizeram apoiadas umas pelas outras e pelos grupos e coletivos que participam, como forma de construirmos juntos, juntas e juntas relatos e memórias desses tempos de distância, dor e incertezas, e encontrarmos modos de sobreviver e viver material e afetivamente.

Os capítulos que seguem apresentam algumas características que compõem o momento e a organização estudada e as vidas das pessoas que ali convivem:

---

<sup>3</sup> Dados apresentados pela Fiocruz em 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-analisa-dados-sobre-mortes-de-criancas-por-covid-19>. Acesso em 20/08/2021.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/12/em-tres-anos-policiais-mataram-aomenos-2215-criancas-e-adolescentes-no-pais.shtml>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

descontinuidade e transversalidade das temáticas, ações, pensamentos, conceitos, problemáticas, etc. Quando problematizarmos, por exemplo, o conceito de participação, protagonismo e agência, o faremos no contexto de uma história que se dá para além do Camará, dos movimentos que o marcam, mas também por aquilo que ali acontece, que ali é produzido.

No capítulo 2 “Algumas notas sobre camaradas e calungas”, apresentaremos um pouco da história e trajetória do Instituto Camará Calunga, sendo este o local de realização da pesquisa e de trabalho do pesquisador, olhando também para a polissemia das palavras que constituem seu nome e como os sentidos poéticos e políticos podem contribuir para caracterizar as práticas formativas e de cuidado ali realizadas.

No capítulo 3 “História, participação e subjetivação política de crianças e jovens” apresentaremos um breve histórico da emergência da infância e da juventude no Brasil moderno e como esse processo se consolidou a partir de diferentes lugares políticos atribuídos a infância, bem como alguns movimentos sociais compostos por educadores, crianças e jovens ajudaram a construir o principal instrumento jurídico de direitos humanos de crianças e adolescentes (o Estatuto da Criança e do Adolescente) e continuam a lutar por esses e outros direitos, demarcando a possibilidade e a realidade da condição de crianças e jovens como sujeitos políticos.

No Capítulo 4, “Educação Política no campo da Educação não formal”, será apresentado, a partir de um breve resgate histórico e de referências da educação popular e da educação social, a possibilidade de uma educação política que não se pauta exclusivamente pela construção de uma cidadania liberal e consensual, apontando caminhos para que a educação política englobe também uma dimensão de contestação e dissenso.

No Capítulo 5 “Notas Metodológicas”, apresentaremos algumas reflexões a partir da cartografia, como as noções de implicação, a relação da cartografia com a etnografia e o território como importante eixo interseccional para a pesquisa, bem como os instrumentos utilizados e referenciais de análise dos dados. Discutem-se as noções de conceitos-chave para o tipo de pesquisa participativa/interventiva realizada e nos propomos a cartografar processos em meio a uma pandemia e suas incertezas.

No capítulo 6 “Elementos para uma educação política calunga”, apresentaremos os resultados da pesquisa, a partir dos analisadores organização, sustentação e mobilização. Apresentamos os dados coletados por meio das entrevistas e diários e problematizamos os temas a partir de diversos autores/pesquisadores pós-estruturalistas.

Por fim, o capítulo 7 “Conclusão”, realizamos uma breve síntese dos resultados e análises discutidas no texto e apontamos algumas possibilidades de pesquisas futuras.

## 2. SOBRE CAMARADAS E CALUNGAS

Que noite mais funda calunga,  
 No porão de um navio negreiro,  
 Que viagem mais longa candonga,  
 Ouvindo o batuque das ondas,  
 Compasso de um coração de pássaro,  
 No fundo do cativoiro,  
 É o semba do mundo calunga,  
 Batendo samba em meu peito,  
 Kawo Kabiecile Kawo,  
 Okê arô okê...

(Trecho da Música Yáyá Massembe – Maria Bethânia)

O Instituto Camará Calunga, daqui em diante denominado apenas como Camará ou Instituto, é uma OSC sediada na cidade de São Vicente–SP, composta por adultos, crianças e jovens moradoras do município e da Região Metropolitana da Baixada Santista e do Vale do Ribeira. Fundado em 1997, tem como missão “a promoção e a defesa dos direitos humanos, especialmente de crianças e adolescentes, nos diversos lugares e territórios em que vivem, produzindo experiências referenciais de cuidado, formação crítica, pesquisa, intervenção, que incidam na formulação de políticas públicas de infância e juventude” (INSTITUTO CAMARÁ CALUNGA, 2020).

Destaca-se ainda que o Camará foi fundado por trabalhadores e trabalhadoras que participaram ativamente de dois momentos intensos de luta e construção de práticas mais humanizadas e críticas no atendimento e acompanhamento de pessoas vulnerabilizadas, inseridas no contexto de redemocratização dos anos 1980 (INSTITUTO CAMARÁ CALUNGA, 2020). Estes foram: a Luta Antimanicomial, movimento que se inicia na Europa com as práticas da psiquiatria democrática e institucionalistas, com o objetivo de abolir as práticas manicomiais e revolucionar o atendimento às pessoas com transtornos psicóticos, abandonando qualquer prática punitiva e violenta no tratamento destes, ressignificando o papel dos medicamentos nos tratamentos psiquiátricos, implicando os pacientes na gestão dos próprios locais de cuidado e passando a ocupar a rua como lugar de cuidado e promoção de saúde, retirando os sujeitos presos nos manicômios da invisibilidade. Destaca-se que alguns dos fundadores do Camará compuseram a equipe que realizou a intervenção no Hospital Psiquiátrico Anchieta,

iniciada em 1989, bem como compuseram equipes de acompanhantes terapêuticos, profissão que viria a se estabelecer como alternativa de cuidado pela circulação nos territórios em oposição a retenção dos sujeitos em instituições fechadas (EQUIPE DE ACOMPANHANTES TERAPÊUTICOS DO HOSPITAL-DIA A CASA, 1991); o Movimento da Infância, em especial o trabalho com Educação Social, que se firma a partir do crescente número de meninos e meninas em situação de rua no Brasil no final dos anos 70 e 80. A partir de diversas organizações que prezavam pela educação popular e crítica, e do crescente número de assassinatos de meninos e meninas em situação de rua se criou um dispositivo novo chamado Educação Social de Rua (OLIVEIRA, 2004) e conforme veremos mais adiante no texto), em que os educadores, ao invés de levarem os educandos para instituições e ali realizarem ações, permaneciam na rua com eles e a tinham como *locus* educativo e de cuidado, elaborando projetos de vida emancipadores (GRACIANI, 1997). Estas ações, que culminam com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e a eventual aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA), estarão mais presentes nas nossas discussões acerca da educação política e da participação infantil e juvenil.

Neste sentido, o Camará é profundamente marcado por essas experiências e suas histórias, e, a meu ver, as reatualiza em seu cotidiano, enquanto suas práticas tentam produzir espaços democráticos de formação crítica e cuidado coletivo em territórios vulnerabilizados<sup>5</sup>, que se materializam por meio de dispositivos que dialogam com a política local e institucional. Como indica uma das fundadoras,

Desde sua fundação, compreendemos a importância de integrar as instâncias de formulação e controle social de políticas públicas, bem como

---

<sup>5</sup> Optamos por adjetivar os sujeitos e territórios no decorrer do texto como vulnerabilizados de forma a apresentar que esta é uma condição imposta e ativamente produzida por instituições exteriores, como os aparatos de poder do Estado e do Mercado. Indicar que os sujeitos são vulneráveis seria somente fomentar uma naturalização da condição dos sujeitos, cuja cor (preta), classe (trabalhadora) e localização (Sul periférico) são marcadas por processos históricos de violência brutal pelo colonialismo e capitalismo. Nesse sentido, nos aliamos também a perspectiva crítica do direito (MELO, 2021) que situa crianças e adolescentes como ontologicamente vulneráveis e, por isso, suscetíveis a intervenção de dispositivos e redes de controle que atuam em nome da “proteção” e da “assistência”, sem analisar os processos materiais, sociais e históricos que produziram sujeitos e territórios. Vulnerabilizado, deste modo, se contrapõe também a risco, tendo em vista que não adotamos a posição daqueles que sabem quais são os riscos estatísticos a sociedade que estes sujeitos podem sofrer ou infringir, mas a posição daquele que sofre e convive no e com outros que foram vulnerabilizados pelos detentores do saber e do poder.

contribuir com a construção de referências metodológicas e educação permanente de trabalhadores sociais. (...) O Camará não é uma ONG que caminha paralelamente ao poder público: optamos por atuar em conectividade com o poder público porque desejamos fomentar o diálogo e sustentar algumas das tensões que derivam dessa relação. (GORGATTI, 2017. p. 12).

No passar dos anos, o Instituto realizou diversos projetos e ações em parceria com o poder público, privado e organismos internacionais, em diversas temáticas, como o acompanhamento de crianças e jovens em diversas “situações”, como de abrigo, abuso e exploração sexual, de rua, uso abusivo de álcool e outras drogas, entre outras e integra Conselhos de Direitos e Políticas Públicas (como o Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente - CMDCA, Conselho Municipal de Assistência Social – CMAS, entre outros) para participar ativamente da formulação e controle destas políticas no município e no Estado. Alguns marcos dessa trajetória foram, no entanto, a contribuição para a elaboração das políticas nacionais de enfrentamento à exploração sexual de crianças e adolescentes, como o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, o Projeto Sentinela e o Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil no Território Brasileiro, a participação de conferências e congressos nacionais e internacionais de direitos humanos, como a Conferência Nacional de Direitos Humanos, o Fórum Social Mundial. Vale destacar que o trabalho e história do Instituto também foram reconhecidos por importantes Movimentos e grupos de defesa dos Direitos Humanos, tendo recebido em 2015 o Prêmio Nacional de Direitos Humanos, pelo Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), o Prêmio Carrano Bueno de Luta Antimanicomial e Direitos Humanos e o 8º Patrícia Acioli de Direitos Humanos, em 2019 e o Prêmio Neide Castanha, em 2020.

No entanto, tais “projetos pensados”<sup>6</sup>, como nos indica Deligny (2015), são resguardos para as ações ininterruptas de convivência, acompanhamento, formação, mobilização, cogestão e participação política junto aos camaradas que vem e vão, no tempo de suas vidas, construindo e reconstruindo isso que se chama Camará. As ações

---

<sup>6</sup> Para Deligny (2015), os projetos pensados são aquilo que objetivamos por meio da intencionalidade e da razão, da previsibilidade e controle das ações. Em contraponto, ele propõe a ideia de um agir inato aos humanos, que parte de e cria contingência e circunstâncias, redes, movimentos (erros, no sentido de errância) ou um comum entre nós.

cotidianas se dão majoritariamente nas ruas, em circulação e por meio da ocupação de espaços públicos como praças, escolas e campos e na natureza, como o mangue e a maré. A rua dá o sentido, pois é um lugar que não é de domínio direto de ninguém, ao mesmo tempo em que pertence aos diversos microterritórios dentro dos territórios: a rua como lugar de trânsito dos carros e pessoas, espaço de disputa da polícia com os traficantes, a proximidade da escola como lugar de silêncio, de entrada e saída, o campo de areia como usufruto do povo e como lugar de invasão para construção de moradias.

A parceria com escolas públicas é uma das principais estratégias para produção de ações nos territórios, isso se dá, especialmente por dois motivos, primeiro, porque são nas escolas que encontramos a grande maioria das crianças e jovens dos territórios, tal como foram historicamente colocadas (ARIÈS, 1981), sendo uma oportunidade de conhecê-las e ao território a partir do olhar delas e, porque a parceria entre Organizações da Sociedade Civil (OSC) e escolas tem se mostrado historicamente um campo interessante para a produção de práticas educativas emancipatórias e críticas (CAMBA, 2009). Nesse sentido, as parcerias que o Instituto constrói tem muito mais o propósito de fortalecer e produzir experiências junto às pessoas e as organizações parceiras, do que adotar uma agenda específica de um financiador. Nesse emaranhado, muitas tensões são produzidas, pois o lugar das OSCs no contexto brasileiro se aproxima muito mais de braços ativos do capital nos territórios vulnerabilizados do que como produtores de espaços críticos e de transformação social real (BENELLI, 2014). No caso das escolas, as tensões têm se manifestado conforme as práticas de abertura, escuta e participação de crianças, jovens e adultos preconizadas pelo Camará entram em conflito com o controle dos sujeitos dentro das escolas de São Vicente por suas gestões, ainda regidas fortemente pela lógica disciplinar das escolas escolásticas e do controle de espaços participativos, como os grêmios estudantis, apesar do grande esforço de professores comprometidos com uma educação crítica e do movimento estudantil local na resistência desta lógica.

Nesse exercício de ocupação entre crianças, jovens e adultos, são criados dispositivos que situam a experiência no território, pois este

é cerne do trabalho da instituição, que apesar de ter uma sede física, pouco ocupa este espaço para as ações, pois elas se desdobram a partir desses territórios. Ao estar nos territórios, e com o foco voltado aos

mesmos, o recorte fica mais difícil de ser feito e, nessa trajetória, diversas temáticas foram disparadoras dos trabalhos com as pessoas na formação de coletivos comunitários, sejam elas as temáticas culturais, as socioambientais, as clínicas de saúde mental, a educação integral, e educação social de rua, etc. Reconhecendo que a vida, assim como ela é, acontece em todos estes aspectos e o interesse segue sendo conviver coletivamente com essas diferentes vidas, e pensar e analisá-las para um fortalecimento comunitário. Daí em diante, são inúmeras as conexões a partir da experiência de convívio em uma sociedade inclusiva, plural, heterogênea e reflexiva, principalmente – e isto é formativo. Para todos. (VIANA, 2020. p. 43)

Vale dizer que algumas das principais ações que marcam o lugar do Instituto não tem um caráter essencial (ou seja, não existiram sempre em sua história e não necessariamente precisam seguir existindo no futuro) e são sujeitas a reestruturação: as Assembleias Comunitárias, que consistem em um espaço de análise e decisão semanal nos territórios com crianças, jovens e adultos, geralmente em escolas, onde são levantadas questões dos territórios e realizada a gestão dos projetos, viagens, e a organização em geral das ações; os Grupos de convivência, formado por crianças e adolescentes nos quais são realizadas experiências (estudos, expedições, derivas, discussões) que busquem produzir um olhar crítico no que diz respeito a suas vidas, trajetórias, territórios e sistemas políticos; Bloco EURECA (Eu Reconheço o Estatuto da Criança e do Adolescente), movimento iniciado no município de São Bernardo pelo Projeto Meninos e Meninas de Rua (PMMR) que consiste em uma manifestação com o intuito de levar às ruas e dar visibilidade ao ECA como ferramenta jurídica legítima na garantia dos direitos humanos de crianças e jovens. Desde 2006, o Camará passou a se tornar uma das organizações que anualmente produz e realiza o Bloco em São Vicente, São Bernardo e São Paulo (no bairro Sapopemba).

## **2.1 Contexto de Pandemia**

Com as medidas sanitárias decretadas em março de 2020, decorrentes do avanço da pandemia de Covid-19, os integrantes do Camará se viram obrigados a se afastar geograficamente e convocados a reinventar algum jeito de estar junto pelo modelo virtual. A princípio utilizando ferramentas como Whatsapp (que já era utilizada para recados e combinados) e posteriormente programas de videoconferência, como Google Meet e

Zoom. É importante indicar que as tecnologias da informação (incluindo redes sociais) eram pouco utilizadas pelo Instituto e a necessidade nos obrigou a aprender, que fosse o mínimo, a manejar essas ferramentas e compartilhá-las com os participantes das ações. Esse processo se deu por aprendizado mútuo, já que alguns jovens tinham experiência ou aprenderam mais rápido que os educadores e passaram a produzir tutoriais para que os demais membros pudessem entrar nos grupos e atividades. Até se descobrir como fazer uma chamada por videoconferência, foram algumas semanas de Assembleias e reuniões por meio do Whatsapp: pautas, listas, diálogos e decisões truncadas, atravessadas e desordenadas, com o fantasma de não saber se as pessoas estavam lá, mas ainda assim acontecendo e produzindo efeitos. O trabalho e os encontros não pararam, porque a vida não parou e as pessoas decidiam, dia após dia, comparecer aos momentos que já tinham como rotinas em suas vidas, agora virtuais, pensando em como reformulá-los e em como chegar naqueles que não tinham acesso, seja por falta de internet, seja por falta de aparelhos eletrônicos.

Após o aprendizado de como realizar reuniões por vídeo, esse passou a ser o principal meio de encontro por mais de um ano, e também o meio pelo qual se realizou essa pesquisa. Entre assembleias e grupos virtuais, foi-se lendo a necessidade de criar formas de apoiar as pessoas, tendo em vista que a situação econômica das pessoas foi drasticamente reduzida, o desemprego aumentou vertiginosamente e o preço dos alimentos e bem essenciais aumentava a cada mês, além da constante falta de itens de higiene, como álcool em gel e máscaras para proteção contra a Covid-19 e falta de apoio das instituições escolares e assistenciais com os materiais e o acesso à internet.

O contexto levou a criação de grupos compostos por mulheres e jovens chamados Comissões de apoio às famílias no território. Como detalharemos mais adiante, as ações do Camará, no presente momento, acontecem com mais força em três territórios de São Vicente, nos bairros Vila Margarida, Jóquei Clube e Quarentenário. Em cada um dos territórios, uma comissão se formou e passou a coordenar ações junto às educadoras do Instituto em busca de doações e apoio na forma de insumos materiais ou financeiros. O cenário de pandemia produziu a emergência de movimentos coletivos e comunitários com grande participação comunitária que enfrentaram a situação, por meio da distribuição de alimentos, acesso à internet, grupos presenciais/virtuais de cuidado ou

estudo, entre outras táticas. Em um cenário de ausência de diálogo entre políticas públicas e sociedade civil organizada, esses movimentos apontam para um modo de organização e participação não pautadas exclusivamente pelo Estado e o capital, ao mesmo tempo, em que pressionaram o Estado pela garantia de direitos humanos, mesmo em escalas menores, como o caso das comissões descritas.

A construção de saídas e enfrentamento de situações críticas nesse cenário só se deu pela relação e história que já vinha sendo construída anteriormente a pandemia, uma relação de camaradagem entre calungas. Nesse sentido, como sujeito que participou e participa dessas ações, passo a uma tentativa de contextualizar termos-chave da instituição e como cheguei nela.

## **2.2 Calungas, camaradas e seus sentidos**

Quem são os calungas? Calunga é quem nasce em São Vicente, apesar de nem todos se reconhecerem como calungas, pois ganhou conotação pejorativa nas últimas décadas, a partir da invenção de que significaria rato. Oficialmente, quem nasce ou mora em São Vicente passou a ser denominado como vicentino. É um embate entre uma perspectiva libertadora contra uma colonial, pois calunga (ou kalunga),

é uma palavra comum entre muitos povos africanos e foi com eles que ela veio para o Brasil. Era normal, por isso, que os próprios africanos fossem chamados assim, calungas. Este era apenas um outro modo de dizer negros. E como os colonizadores portugueses consideravam todos os negros inferiores, é fácil entender por que a palavra calunga, nome que eles davam aos negros, passou a querer dizer também coisa pequena e insignificante, como o camundongo catita do Nordeste. Mas, quando se pensa no sentido da palavra kalunga para os próprios africanos, tudo se inverte. Entre os povos chamados congo ou angola, por exemplo, que foram dos primeiros a serem trazidos para o Brasil como escravos, kalunga era uma palavra ligada às suas crenças religiosas. Ela se referia ao mundo dos ancestrais (...) eles acreditavam que as pessoas deviam prestar culto aos seus antepassados, porque era deles que vinha a sua força. Para eles, o mundo era representado como uma grande roda cortada ao meio e em cada metade havia uma grande montanha. Numa metade da roda, o pico da montanha ficava virado para cima. Mas na outra metade a montanha estava invertida, de cabeça para baixo. De um lado da roda, a montanha de cima representava o mundo dos vivos. De outro, a montanha de ponta cabeça representava o mundo dos mortos, terra dos ancestrais. As duas montanhas eram separadas por um grande rio que eles chamavam de kalunga. Por isso, para eles, kalunga era o nome

desse lugar de passagem, por onde os homens podiam entrar em contato com a força de seus antepassados. (MEC, 2001. p. 31-32)

Rodrigues (2019. p.3) indica que para os africanos escravizados “‘calunga grande’ era o mar que atravessavam, e ‘calunga pequeno’ era a terra que iriam chegar. São Vicente–SP era o ‘calunga pequeno’ para os africanos.”. Ressalta-se que algumas comunidades quilombolas do Estado de Goiás se denominam como Kalungas, mas para eles, a palavra está mais associada à figura de caçadores, talvez pela própria condição material da região. No Brasil, são essas comunidades que carregam com maior força essa nomenclatura, essencial para a demarcação de seu território e como identidade regional.

Nei Lopes (2005. p. 49) aponta Kalunga como uma entidade suprema que criou a Terra e permanece sendo uma “fonte universal que fez, faz e fará as coisas acontecerem ontem, hoje e, acima de tudo, amanhã. Essa força total é a vida em si mesma – é a própria vida”. Como força vital, o Kalunga é representado pelo oceano, que impossível de ser atravessado pelos povos africanos da antiguidade, simbolizava o enigma da morte. Ainda sobre o aspecto de travessia, São Bernardo (2018)<sup>7</sup>, em sua tese de doutorado, destaca a força da representação de Kalunga como travessia para os Bacongos, pois seria necessário “atravessar a linha do grande oceano se quiser reencontrar o seu destino e o da sua comunidade” (p.33). Kalunga, portanto, em uma acepção de iniciação e ritual de comunalização.

Slenes (1992), “estudando os aspectos linguísticos comuns entre as diversas etnias trazidas pelo Brasil e o processo de africanização do português, apresenta diversos significados a palavra kalunga, dentre eles que ela é o plural de malungo(a)” (citado por NORONHA e TEBET, 2022), utilizada pelos escravizados, sendo

possível que nlungu/ulungu (em kikongo) e ulungu (em kimbundu) sejam derivados da mesma raiz que kalunga, também por metonímia (isto é, que de “rio/mar” tenha-se chegado a “canoa”). Seja como for, para escravos

---

<sup>7</sup> São Bernardo traz uma importante contribuição ao direito ocidental propondo, em sua tese, refundá-lo, ou ao menos aprimorá-lo a partir do pensamento africano e afro-brasileiro, opondo Kalunga ao direito, o “Cosmograma Bacongo” as práticas normativas do direito positivista. Não conseguirei aprofundar suas análises aqui, mas seria interessante fazer aquilo que o autor propõe com o que até o momento chamamos de direito das crianças, a meu ver, parece que suas ideias podem fazer avançar as querelas que indicamos no presente trabalho, em especial o aspecto infante que o direito continua a atribuir às crianças. Em caminho similar, mas a partir de autores pós-estruturalistas, ver a obra de Melo (2021).

falantes desses três idiomas, ou para povos que compartilhavam sua cultura, “malungo” não teria significado apenas “meu barco”, e por extensão “camarada da mesma embarcação”, mas forçosamente também “companheiro na travessia de kalunga”. Ora, acontece que kalunga também significava a linha divisória, ou a “superfície”, que separava o mundo dos vivos daquele dos mortos; portanto, atravessar kalunga (simbolicamente representada pelas águas do rio ou do mar, ou mais genericamente por qualquer tipo de água ou por uma superfície refletiva como a de um espelho) significava “morrer”, se a pessoa vinha da vida, ou “renascer”, se o movimento era no outro sentido. (p. 92)

Desse modo, podemos considerar que

“os calungas carregam consigo uma história de travessias marcadas pelo sofrimento, mas também pelas resistências e camaradagem diante do desconhecido. Por isso optamos por chamar aqueles que nascem e vivem em São Vicente, bem como aqueles que passam pelas experiências do Camará, de calungas.” (NORONHA e TEBET, 2023. p. 7)

Como indica Rodrigues, se referir as pessoas como ‘calunga’ e “realizar uma pesquisa com essas pessoas é uma escolha ético-política que tenta fazer com que a história da escravidão e seus desdobramentos atuais na nossa sociedade hoje não sejam esquecidos.” (2019. p.3). As subjetivações calungas se entrecruzam com esses processos limiares de travessia, entre mares e rios incertos.

Do mesmo modo, a palavra Camará, que nomeia a organização, é permeada de incertezas e polissemias. Uma das fundadoras do Instituto, Lumena Celi indica que encontrou a palavra em um dicionário

de capinha marrom, que era um dicionário de Tupi-Guarany para o português. Esse livro sumiu, então, na verdade o povo brinca comigo que é uma lenda essa história do nome do Camará. Mas nesse livro, constava que Camará, em Tupi-Guarany significa ‘companheiro de luta’. E eu tava procurando um nome, ajudando a definir um nome pro Camará e aí eu propus e as pessoas gostaram, até porque o significado tem tudo a ver com o trabalho que a gente queria desenvolver.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Esta fala está presente no documentário “Camará - Companheiros de Luta”, produzido por jovens participantes do Camará em conjunto com profissionais de audiovisual. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mqf9LXMYNgA>. Acessado em: 05 de maio 2021.

Camará também pode se referir a um tipo de planta (*Lantana camara* L.) rasteira, resistente e versátil, com diversas cores, mas mais encontrada nas cores amarela e laranja (uma feliz coincidência com o logo do Instituto).

Independentemente do significado real da palavra, se o dicionário citado existe ou não, se o nome inconscientemente veio da planta homônima, sua origem se tornou, com o passar dos anos, um mistério que ninguém procura solucionar. É um signo que marca a instituição e essa experiência de companheirismo e de luta. É por isso que geralmente aqueles que participam das ações passam a se referir entre si como camaradas, de forma a brincar com o nome e, conscientes ou não, seguir uma tradição histórica das lutas socialistas por libertação e dos movimentos sociais, que adotaram a expressão alemã *kamrade* e russa, *továrisch* (ambas significando camarada) para se referir, justamente, àqueles que se acompanham nas ideias e nas lutas, *i.e.*, companheiros de luta, declarando e fortalecendo o pertencimento político para uma outra vida, mais digna (DEAN, 2021).

Nessa amálgama de nomes e histórias, passo a compor o quadro de trabalhadores do Camará no ano de 2016, como estagiário e, nos anos seguintes, como educador e psicólogo. Minha chegada se deu principalmente pela ânsia de atuar em um lugar que, como indicavam os colegas de curso, permitia práticas mais libertárias e como, à época eu reconhecia, utilizavam um referencial institucionalista (BAREMBLITT, 1996). De fato, ao chegar, fui convidado a acompanhar ações de convivência nas ruas do bairro Quarentenário e as assembleias comunitárias desse território. Já no início, me marcou o modo pelo qual se conversava com as crianças, cada educador falava com elas usando seu tom de voz normal, como quando conversava com qualquer outra pessoa, o que destoava das falas infantilizantes comumente utilizadas pelos profissionais da educação, saúde e assistência social no trato com os sujeitos que atendem. Quando fazíamos as rodas, fossem elas para decidir nosso caminho e atividades (que passei a perceber, pouco importava de fato para qual lugar iríamos caminhando, já que a chegada era o menos importante), fossem elas para organizar nosso espaço de assembleia, as crianças e jovens chegavam no seu ritmo. As pessoas pareciam se conhecer, havia aquilo que era abstrato para mim durante o período de estudos: vínculo.

Tal vínculo permitia que as pessoas se relacionarem de modo a chamar a atenção quando necessária a atenção, a convidarem umas às outras para que expusessem suas questões, sem forçar que ninguém falasse, mas pontuando que era necessário que alguém o fizesse, que a roda, por fim, rodasse. Quando nos despedíamos em dias de assembleia (em uma escola municipal), se produzia uma imagem surpreendente para mim, jovem branco de classe média: já de noite, andávamos todos juntos até determinado ponto do bairro, a Avenida Quarentenário, escura, pela escassez de iluminação pública decente, ponto de grande fluxo de automóveis. De um lado ficávamos nós, educadores, rumo ao ponto de ônibus, do outro, seguia um bando de crianças e adolescentes, conversando, gritando, rindo, correndo e os ouvíamos até desaparecerem entre suas ruas e casas. Assim as coisas se mantiveram, no Quarentenário e nos demais territórios a que me vinculei, até que a pandemia nos atingisse.

Com os anos, as crianças passaram a me convidar a um desmonte do lugar de um educador que achava que sabia, que não se mexia, cujo corpo tinha que ficar estanque: brincávamos no meio da rua, explorávamos os territórios e nos seus abandonos produzimos encontros em cima de um eixo de caminhão, de um morrinho feito de terra cavada pela ocupação irregular, na esquina da vendinha, no pátio escolar. Elas me provocavam a entrar em seus jogos e meu corpo, mortificado pela dureza da vida ocidental, passou a se tornar robô, dançarino, ator, árvore, cabide de gente pequena, que se pendurava nos ombros, nos braços, nas costas.

O foi assim também com os educadores e educadoras, a cada nova composição, um novo jeito de trabalhar se apresentava, com viés mais educativo ou de cuidado, ora mais pautado na palavra, ora mais lúdico, ora mais lento ou veloz. Percebi que esse termo, educador, podia significar mais do que um apanhado de técnicas e diretrizes, e se nos dedicássemos a olhar com mais atenção, veríamos que era atravessado por elementos pouco reconhecidos e pouco reconhecíveis do ponto de vista de uma pedagogia, uma psicologia e uma assistência social moderna. Ser educador era também ser atrapalhado, incerto, era honrar a história da educação popular e social, mas também saber quando dizer adeus a ela. As educadoras, como nos indica Silva (2019. p.55), “não são heróis, (...) são seres que carecem de outros profissionais comprometidos com a transformação da realidade, de arte, de bandos, de grupos: da força da sua classe”.

Com os anos, fui convidado a tornar-me um dos gestores e atualmente ocupo também a vice-presidência do Camará. De uma posição a outra, nunca quis deixar de ser aprendiz de vários mestres e, agora no exercício de pesquisador, busco apresentar essas questões a partir de um lugar crítico, ao mesmo tempo respeitoso a essas relações. Esse, sem dúvida, será o ponto mais difícil, em que medida a minha implicação (LOURAU, 2004), terá tingido as reflexões apresentadas aqui? Por isso, é preciso destacar, logo de cara, que apesar das cenas e descobertas positivas que descrevo, esse período também é marcado pelas contradições: pelo eventual autoritarismo na hora de nos dirigir às crianças, pela arrogância de não nos conectarmos mais às redes de garantia de direitos do território, apesar de suas insuficiências, de não nos organizarmos de modo mais adequado, o que poderia gerar ações e projetos mais estruturados e potentes junto aos participantes.

Para além do cotidiano institucional, o que motivou o presente trabalho foi a curiosidade de como se dá a participação das crianças no campo da educação não formal e, para além deles, em situações mais pontuais, como na produção e participação de espaços que com mais facilidade identificamos como políticos, como o Bloco EURECA e a participação em manifestações, protestos, ocupações, greves. Pelos anos, foram muitas as vezes as quais os coletivos do Camará foram convidados ou decidimos integrar espaços de luta em defesa da educação, contra a crise climática, junto aos movimentos feministas, dos direitos das crianças e jovens, entre outros. E a cada vez me surpreendia que estávamos organizados para participar de uma forma intensa e respeitosa, por vezes o único coletivo com crianças e adolescentes em grande número e unidos. Compúnhamos com as baterias das manifestações, já que nosso Grupo Percussivo Afrocalunga ia organizado, entoávamos as palavras de ordem que faziam sentido para nós, brincávamos e dançávamos quando fazia sentido fazê-lo.

Se já era difícil encontrar lugares em que as crianças e jovens participavam dos espaços de gestão institucionais, era mais raro ainda ouvir falar de lugares em que estas participavam juntas a seus coletivos de espaços de contestação e reivindicação de direitos. Eram situações, tal como aquelas produzidas pelos institucionalistas, de uma leveza subversiva, já que encaravam um interdito que muitos de nós não concordamos,

mas não possuem ferramentas para enfrentar: o de que criança e política não devem se misturar.

As questões que surgiram me propuseram a tentar dar alguma elaboração para essas experiências, já que nos últimos anos foram realizados esforços pelo Instituto em organizar seu arquivo de projetos, fotografias, vídeos, relatórios, diários de campo de educadoras e estagiárias e produções acadêmicas já realizadas. Dentre estas últimas vale ressaltar que nos últimos anos houve um aumento no número, especialmente pela relação com a Unifesp – Campus Baixada Santista e o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO. Junto a isso, os coletivos envolvidos com o Bloco EURECA decidiram iniciar um resgate das manifestações passadas, reunindo fotografias, entrevistas, filmagens, sambas-enredo, entre outras produções. Isso criou um ambiente no qual tentei dar uma de arquivista: recolhi as inúmeras caixas antigas com textos, fotos e passei a vasculhar pelos computadores e pela internet (e-mails, sites), documentos que contassem as histórias ali vividas e, de alguma forma, as organizassem em algo coerente, ou pelo menos mais acessível.

Este trabalho, ainda em andamento, me fez entrar em contato com uma história muito mais ampla do que eu vinha vivendo no Instituto: conceitos e práticas pareciam mais fundamentadas, cenas contadas pelos outros educadores ganham mais consistência, as fotos marcavam a mudança das fisionomias, os rostos agora se tornavam “mais velhos”: de quem ainda estava conosco, de quem já não estava mais, por quaisquer motivos que fossem.

Das leituras dos escritos pude acompanhar algumas questões singulares e outras persistentes que se fazem presentes nas trajetórias dos educadores e estagiários: suas angústias e alegrias, suas dúvidas e gestos, muitos dos quais compartilhei no trajeto formativo e profissional. Dentre as produções acadêmicas, algumas aqui já citadas (GORGATTI, 2018; RODRIGUES, 2019; SILVA, 2019; VIANA, 2020) essas apresentavam várias preocupações e temáticas: escuta e cuidado como eixo de formação de adolescentes e jovens, a formação/experiência dos educadores e estagiários a partir de suas experiências, a fome e a humilhação social, o processo de produção de identidade de meninas negras, entre outros trabalhos<sup>9</sup>. Além dessas, foram

---

<sup>9</sup> Os trabalhos citados e outros podem ser acessados no seguinte site: <https://camaracalunga.com/>

realizadas uma série de apresentações em simpósios, congressos, artigos e um capítulo de livro (VIANA e NORONHA, 2019). Esforços de sistematização e recortes de experiências mais do que necessários, pois como destaca Gorgatti,

As iniciativas de sistematização da metodologia Camará estão ainda, a meu ver, bastante descompassadas com o trabalho que ao longo dos anos vem sendo realizado. Percebo esse descompasso não apenas numa determinada linha de ação, mas no conjunto delas. (...) Se avaliarmos o trabalho a partir das marcas que ele vem imprimindo na vida das pessoas acompanhadas, temos muitos relatos, a grande maioria deles produzidos nos diários de campo e relatórios, mas este material ainda carece de ser organizado para ser disseminado. (2017. p.15)

No entanto, ninguém ainda havia olhado especificamente para a temática da **subjetivação política de crianças e jovens**, a partir dos vários espaços de mobilização que integram o Instituto. É claro que essas questões sempre fizeram parte das discussões dos trabalhadores, sendo o tema de uma das edições do Bloco EURECA ("Crianças e jovens na construção da cultura e dos direitos sociais", em referência a obra organizada pela pesquisadora Lúcia Rabello de Castro), no ano de 2019<sup>10</sup>, mas me pareceu que não nos aprofundamos sobre o **Projeto Político** do Camará (em seus fundamentos ético-estético-políticos) e os efeitos (as crianças e jovens passarem a tomar posições mais ativas e politizadas) dos dispositivos que lançávamos mão, e que o próprio processo de subjetivação política que acontecia ali tinha contornos muito singulares, o que chamo de subjetivação calunga.

Aqui, é importante marcar uma diferença entre dois conceitos, os de subjetivação e socialização política. Socialização é um termo clássico das ciências humanas, herdeira dos fundadores da Sociologia (DURKHEIM, 2011) que define o modo pelo qual as instituições determinam as habilidades, comportamentos, valores e disposições dos indivíduos, que as incorporam conforme determinado contexto histórico-social (FURTADO, 2017). A Socialização política nada mais seria do que a forma pela qual os indivíduos adquirem uma compreensão e posição política dado o contexto em que vivem. Deste modo, a política e as demais dimensões sociais já seriam algo dado de antemão e os sujeitos só se adequariam às formas instituídas (CASTRO, 2016). Ainda, conforme

---

<sup>10</sup> Reportagem da organização Terre des hommes sobre o EURECA do ano de 2019 disponível em: <https://tdh-latinoamerica.de/?p=3266>. Acessado em 21/11/2022.

Furtado (2017) e Castro (2016), o uso do conceito de socialização política na análise de trajetórias de crianças e jovens tem se dado de modo a legitimar que estes ainda não estão preparados para a vida pública e que seria o acúmulo de socialização que eventualmente as deixaria prontas (adultas) para assumirem posições políticas.

Subjetivação, por outro lado, é um conceito mais recente na filosofia e nas ciências humanas, utilizado principalmente por autores e pesquisadores pós-estruturalistas para descrever e analisar o processo pelo qual nos tornamos sujeitos, dentre os quais o indivíduo é somente uma forma possível. Tal processo não leva somente em consideração as ações institucionais sobre os sujeitos, mas as resistências destes as forças sociais e o modo pelo qual os sujeitos conseguem criar novas e diferentes formas de vida, afinal o sujeito “se constrói em muitas relações e se desconstrói em diversas outras ao enveredar por linhas de fuga” (CASSIANO e FURLAN, 2013. p.375). Diferentes autores e autoras conceitualizam e adjetivam os processos de subjetivação de diferentes modos (DELEUZE, 1988; FOUCAULT 1998; RANCIÈRE, 1996; CASTRO, 2016), no entanto, o conceito aqui nos serve como uma ferramenta que nos permite pensar os processos de subjetivação que envolvem dimensões políticas e, mais especificamente contestatórias (da qual nos aliamos neste trabalho), já que como indica Castro (2016. p. 983), essa postura

implica em distanciamento de uma concepção de que a emergência do sujeito político esteja pautada pelo exercício consciente e deliberado do agir segundo as convenções estabelecidas desse jogo, mas, antes, pela desrepressão da dominação, qual seja, a luta emergente e visível contra uma ordem dada (...)

O presente texto é, portanto, uma tentativa de contribuir nessa direção, compreendendo, antes de mais nada, que minha intenção é tracejar um pouco mais o contorno dessas questões, levando, quem sabe, o problema para outros lugares que ainda não tinham sido tão olhados e para outras pessoas que ainda não o tinham percebido. Tentei, deste modo, marcado por Deligny (2015), traçar uma cartografia, acompanhar o que, nos acontecimentos, é linha de subjetivação corriqueira (ou uma certa socialização normativa), situando os territórios e quem são e o que é linha de errância/fuga (o que foge, o que é singular e difere da norma), no momento em que crianças e jovens passam a conviver junto às educadoras e educadores do Camará.

A partir desse movimento, a pesquisa se preocupa mais com os efeitos produzidos por ela nos sujeitos participantes do que por uma resposta fixa, totalizante (BARROS e KASTRUP, 2002). Escolhemos pesquisa/cartografar, pois esta concepção de pesquisa tem como tarefa desenhar uma “rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado” (BARROS e KASTRUP, 2002. p. 57). A cartografia é, então, um método de pesquisa-intervenção, já que cartografar é acompanhar acontecimento, interpretá-los e

experimentá-los, afetar e ser afetado, estar disponível às objeções, aos protestos, aos desvios, a uma constante análise e descrição de processos, não podendo esperar que pesquisador e participante não sejam afetados (Rosa, 2017); é uma produção de conhecimento que tenta se dar “com” e não “sobre” os participantes da pesquisa (NORONHA e TEBET, 2023b).

Intervenção, aqui, não é compreendida como uma ação pontual que tem um produto final, mas como uma interferência que tenta desnaturalizar certas noções mais institucionalizadas e quem sabe, produzir outras relações (ROSSI e PASSOS, 2014). Imersos em um contexto de pandemia, a postura cartográfica possibilitou uma margem de manobra e de leitura das situações, que não ficasse presa a uma postura cartesiana ou laboratorial daquilo que seria pesquisado, já que a cada dia, novas situações e variáveis se apresentavam e interferiram na pesquisa, como a disseminação do vírus, o isolamento, as mudanças de casa dos participantes, as alterações na rotina institucional.

Tentei apresentar aquilo que me mobilizou como trabalhador e pesquisador a partir do encontro com as pessoas, especialmente crianças e jovens e como elas demonstraram participar da construção e reconstrução de um lugar de vida para elas mesmas e seus coletivos. Neste exercício de tomar parte onde nos negam nossa parte, foram sendo aprimoradas e produzidas metodologias que dialogam com o trabalho vivo, com as produções acadêmicas, com os saberes tradicionais e com o desconhecido, sem pretensão de grandeza, só de possíveis, de contar uma parte da viagem.

“Cada viagem, uma experiência”<sup>11</sup>, não poderia ser de outra maneira.

---

<sup>11</sup> Trecho do samba-hino do Camará. Samba completo disponível em: <https://camaracalunga.com/>

### **3. HISTÓRIA, PARTICIPAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO POLÍTICA DE CRIANÇAS E JOVENS**

Quando decidimos enveredar pelas trilhas da participação das infâncias e juventudes, faz-se necessário uma certa retomada: falamos do que e de quem, quando fazemos uso desses conceitos? E tendo isto situado, de que forma participam dos processos de suas vidas? Podemos caracterizar essa participação como política e, por conseguinte, associar a condição dos sujeitos infantes e jovens como política? É disso que se trata esse capítulo. Apresentaremos a infância e juventude entre suas emergências e representações nas paisagens históricas com foco no Brasil, de suas representações políticas (pela política e na política) e suas relações, no sentido como Prout (2010) o fez, no caso europeu.

#### **3.1. A criança e a infância, emergência moderna/colonial**

Ariès, no seu clássico trabalho “História Social da Criança e da Família” (1978), data o aparecimento de um sentimento de infância europeu no século XVIII, processo que tem início na Idade Média com a pseudociência das ‘idades da vida’ e se consolida conforme a privatização da vida produz a noção moderna de família. Do infanticídio tolerado (ainda que clandestinamente) e a praticamente indiscernibilidade entre crianças e adultos, os infantes passaram a serem vistos como seres engraçadinhos que habitavam e transitavam pelos cômodos das casas, de colo em colo, ao mesmo tempo em que tinham sua vida organizada para fora do ambiente familiar: era o nascimento do sentimento de paparicação que emerge em conjunto ao seu oposto, o sentimento de exasperação, a repulsa por qualquer coisa relacionada as crianças e seus gestos.

Ambos os sentimentos afirmam um lugar objetual das crianças e as colocam rumo a uma nova preocupação com a educação, a moral e costumes civilizatórios que, com a criação de espaços específicos de formação, como as escolas e internatos, determina que devem viver um período de quarentena e preparação, para então serem considerados prontos para a vida adulta. O gesto de conduzir as crianças para dentro de instituições educativas marca o lugar institucionalizado das crianças e posteriormente dos

jovens, na sociedade moderna: a escola e outras instituições como *locus* principais de vida das crianças.

Esse momento de início da institucionalização da infância marca sua emergência e conseqüentemente sua redução aos sentimentos que Ariès descreveu e de sua progressiva retirada dos espaços que ocupava, como o trabalho do campo, junto aos artesãos e posteriormente a indústria. Esse processo apresenta uma nova forma de encarar a criança, agora como ser que não tem capacidade de falar (infante) (JENKS, 2002) e, portanto, necessita de uma preparação para falar e participar, quando adulto. Sua retirada dos espaços de produção econômica (que, na verdade, permanecem nos países colonizados e periféricos (bem como nas Periferias do Centro) será uma marca da politização dos movimentos infantis que apresentaremos mais adiante, no entanto, aqui, ainda que tenha ocorrido paulatino deslocamento do espaço de produção para o da reprodução na economia política, não acreditamos que isso signifique uma despolitização absoluta da infância.

Pensemos, por exemplo, nos processos de formação dos príncipes e princesas da nobreza europeia, que não passa por um período de escolarização ou tutoria com o sentido de ser inserida no mercado de trabalho, mas para governar, para tornar-se soberano ou líder de um Império/Nação, processo esse que para a condução dos Estados à sua forma moderna.

Voltando a Áries (1978), sua obra apresentou um caminho para os Estudos da Infância de tal modo que já não podemos mais, pelo menos nos meios acadêmicos, compreender a infância, a juventude e a família como naturais, mas como históricas e plurais. No entanto, essas crianças de que tratam Áries, não são nem as crianças pobres, nem as crianças negras e indígenas dos países em processo de colonização pelos europeus.

### **3.1.1. Brasil, colonização e institucionalização das infâncias**

Partindo desses apontamentos, no caso brasileiro, as crianças e jovens são marcadas pela violência no processo de vinda e com a chegada dos portugueses. Os grumetes, crianças e adolescentes entre 9 e 16 anos que acompanhavam as

embarcações como trabalhadoras nas expedições marítimas, ocupavam um lugar secundário na dinâmica e prioridades das navegações, sofrendo com a fome, o abuso sexual e o trabalho pesado. Como indica Ramos,

Na iminência de um naufrágio, coisa comum e corriqueira entre os séculos XVI e XVIII, em meio à confusão e o desespero do momento, pais esqueciam seus filhos no navio, enquanto tentavam salvar suas próprias vidas. As crianças que tinham a sorte de escapar da fúria do mar, tornando-se náufragas, terminavam entregues à sua própria sorte, mesmo quando seus pais se salvavam. Nesta ocasião, devido à fragilidade de sua constituição física, as crianças eram as primeiras vítimas, tanto em terra, como no mar. (2010. p. 20)

As crianças indígenas e seus povos com a chegada passam por um processo de escravização, extermínio e colonização de suas culturas e corpos via conversão ao catolicismo e disciplinamento civilizatório. A “humanização” do indígena desqualificava/ignorava as complexas e múltiplas relações sociais, linguísticas e artísticas das centenas de etnias, unificando-as sob o signo do “índio”. As crianças indígenas passam a serem alvo dos Jesuítas nos esforços educativos de conversão e integradas a uma lógica europeia de infância (enquanto esta passa a surgir através dos séculos), pois se apresentariam como uma chance de construir uma “nova cristandade” (CHAMBOULEYRON, 1999. p.33). Com o passar do tempo, os Jesuítas, ao se depararem com as resistências das crianças e dos adultos as tentativas de conversão e escravidão, passaram a enviar jovens convertidos para a Europa como tentativa de garantir a civilidade destes e transformá-los em novos membros das Companhias.

Ressalta-se, como indica Cohn (2005), que para os diferentes povos desta terra, de ontem e os que resistem ainda hoje, isso que chamamos de infância lhes é, em sua maioria, estranho. Ao colonizarem as terras nomeadas de América, os europeus capturaram (em sentido literal e metafórico), as crianças indígenas em suas tramas, dentre eles, o dispositivo da infância (MORUZZI, 2017). A socialização humanista e racionalista “é um processo violento e doloroso no sentido, muito político, de que todas as pessoas são constringidas a tornar-se determinadas categorias de ser em vez de outras” (JENKS, 2002. p.203)

Um processo similar ocorreu com os diversos povos africanos, com sua chegada ao Brasil pelo processo de escravização e o comércio escravagista transatlântico. Estes tiveram

(...) sua cultura, sua história apagada, não eram vistos como seres humanos, como indivíduos. O processo de desumanização era violento e os discursos da época não permitiam que os filhos das pessoas escravizadas fossem vistos como crianças, é possível mesmo questionar se sua humanidade era reconhecida. (LIMA, 2019. p. 34)

As crianças negras escravizadas foram, tal como os adultos, forçadas a trabalhar logo que possível em condições deploráveis e degradantes, tornadas mercadorias e passivas de morte, esta sendo encarada como a perda de uma ferramenta, de um meio de produção, de um investimento. Na relação com as famílias brancas dos senhores de engenho, os bebês e crianças pequenas eram tratadas como pequenos animais de estimação pelos brancos, figuras ‘divertidas’ que circulavam pela casa. Ao crescerem, passavam a realizar tarefas domésticas, preparando-se para o trabalho agrícola futuro (GOÉS e FLORENTINO, 1993).

Mas nem tudo era subserviência, algumas crianças negras conseguiam escapar de seus senhores e passavam a encontrar outras formas de vida nos Quilombos, resistindo a condição desumana dos brancos europeus, outras encontravam um lugar nas ruas, vagueando em grupos, passando a serem identificados como “moleques” (KALY, 2011).

Posteriormente, foi instituída a roda dos expostos, mecanismo no qual crianças, em suas quase totalidades negras, indesejadas ou cujas famílias não tinham condições de sustentar, eram colocadas anonimamente para serem cuidadas pelas Santas Casas da Misericórdia. Esse dispositivo, como indica Marcílio (2019), foi uma das instituições de controle da infância que mais perduraram na história brasileira.

Cumprindo um papel ambíguo, a roda dos expostos era, ao mesmo tempo, um mecanismo de assistência, já que garantia um mínimo de sobrevivência para os bebês e crianças ali colocados (ainda que as taxas de mortalidade posteriormente nas instituições fossem altíssimas) e uma máquina de reproduzir desigualdade, já que as crianças ali expostas se tornariam artesãos ou eram inseridos nos Arsenais e estaleiros da Marinha (CORAZZA, 1998).

No Rio de Janeiro, registrou-se, de 1864 a 1881, um significativo aumento do abandono de crianças negras e pardas, justamente como consequência da Lei do Ventre Livre, já que a maior parte dos "ingênuos" continuou no estado de escravidão "de fato" até serem libertados, ao mesmo tempo que os escravos, em 13 de maio de 1888. Paralelamente ao crescimento do número de expostos negros e pardos verificou-se a diminuição, pela metade, do abandono de crianças brancas na Roda dos Expostos. A Roda teria funcionado para: 1. evitar o "mal maior", consubstanciado no aborto e no infanticídio; 2. defender a honra das famílias cujas filhas engravidavam fora do casamento; 3. como mecanismo para regular o tamanho das famílias, dado que não havia métodos eficazes de controle da natalidade. (p. 100)

Após passarem por um período de acolhimento, as crianças poderiam ser entregues a famílias que recebiam as crianças "como aprendizes, no caso dos meninos, e como empregadas domésticas, no caso das meninas. Estas, devido à preservação da honra e da castidade, eram objetos das maiores preocupações" CORAZZA, 1998. p. 103), e se mantinham mais conectadas às suas casas da Roda. Já para os meninos, "havia a possibilidade de serem enviados para as companhias de Aprendizes Marinheiros ou de Aprendizes do Arsenal da Guerra - escolas profissionalizantes destinadas aos expostos, dentro de dura disciplina militar." (CORAZZA, 1998. 103). No entanto, os meninos e jovens sofriam duras violências físicas e fome, muitas vezes morrendo. No entanto, algumas crianças retornavam a sua família de origem, que voltavam para buscá-las após superar o período de dificuldades materiais ou morais que enfrentavam (MARCÍLIO, 2019).

As rodas foram sendo desmontadas ainda no século XIX em todo o mundo, no entanto, só encerraram definitivamente suas atividades no meio do século XX, em São Paulo e Salvador.

A imagem da Roda tornou-se o paradigma de "todos os processos de individuação do infantil ocidental." (CORAZZA, 1999. p.131). A entrada na Roda é como um momento de iniciação, de ingresso a outro espaço cujos corpos serão adestrados minuciosamente para serem integrados às forças da colônia e do Império, para adentrarem na "Casa de Vidro do Panóptico" (CORAZZA, 1998. p.131) da modernidade, vigiados, punidos, disciplinados, para entrarem em nossas Rodas Educativas.

É nesse período brasileiro em que se firma definitivamente a institucionalização da infância, na medida em que a

introdução da educação escolar obrigatória em muitos países, mas não em todos, e a proibição formal do trabalho infantil remunerado assinalaram uma tendência histórica de compartimentalização crescente das crianças em ambientes separados, especificamente planejados, supervisionados por profissionais e estruturados de acordo com idade e habilidades. (PROUT, 2010. p. 28)

### **3.1.2. O higienismo e a menoridade como categoria estrutural**

Um dos pesquisadores marcados por Ariès foi Michel Foucault. Por meio de uma perspectiva genealógica para a sexualidade ocidental, o autor indica que junto a um interesse sobre a sexualidade, decorrente das reformas Religiosas dos séculos XVI e XVII (FOUCAULT, 1998; MORUZZI, 2017), emergem táticas de silenciamento do sexo e uma investida sobre o corpo infantil, passa-se a produzir discursos sobre a infância, o desenvolvimento infantil: o que podem ou não esses corpos. A pedagogia, as ciências biológicas e a psiquiatria nasceriam desse interesse em produzir normalidade e sujeitos normais que precisam de proteção: a criança como inocente e frágil.

Como indica Marcílio (2019), tanto na Europa como no Brasil, a industrialização do início do século XX provocou o agravamento da pobreza e a intensificação do abandono de crianças. Uma das estratégias, como vimos, foi a criação das rodas, outra, por exemplo, são as cruzadas contra a mortalidade infantil, que desembocam, nas mãos do higienismo nascente, na criação “da Medicina Pediátrica, da Puericultura, da postura de prevenção das doenças e da arquitetura higiênica e especializada de novas Instituições totais de abrigo à infância abandonada” (p.368).

As práticas higienistas levariam a uma maior responsabilização das famílias nos cuidados da infância e da juventude, na medida em que esse cuidado primário poderia garantir o desenvolvimento de uma nova massa de trabalhadores que contribuiriam para o progresso nacional decorrente da industrialização e os processos migratórios do campo para a cidade. Mas esse processo tem clara diferença em relação à classe e raça. Como indica Lima (2019), para

as famílias ricas, essa prática tinha o objetivo de implementar um padrão, um regime de verdade, uma norma para se seguir. Em relação às famílias

pobres visava o controle, a disciplina. Para as famílias negras além do controle e da disciplina, por meio das práticas médicas e higienistas (p.68)

Nascem assim os primeiros espaços de cuidado/educação, como as creches e escolas de educação infantil. É importante destacar que esses espaços podem carregar consigo um sentido normatizante da infância, mas também falam de um momento em que experiências que tentam contemplar as singularidades e expressões infantis, como os Parques Infantis, na cidade de São Paulo, criados por Mário de Andrade (FARIA, 1999) e espaços de cuidado e assistência para os filhos das mulheres da classe trabalhadora, que com o movimento feminista institucionalizariam a educação infantil como política pública (ROSEMBERG, 1999).

Em 1927, é promulgado o Código Mello Mattos, primeira grande legislação para crianças no Brasil, com olhar especial para crianças ditas abandonadas e delinquentes, indicadas a partir daí como menores.

O código institucionaliza o início da pulverização do pátrio poder, até o momento em posse da família, e passa a incluir o Estado como figura responsável pelas crianças, “abrindo a possibilidade de o Estado assumir esse poder, caso a família fosse considerada inadequada” (LIMA, 2019. p. 70), daí emerge a doutrina do menor em situação irregular, que diferencia crianças e adolescentes que não correm riscos morais ou privação e aqueles que apresentam perigo à sociedade.

Como indica Prout (2010)

À medida que as sociedades tornam-se mais complexas, a prevenção torna-se mais difícil, mas o fracasso dessas intervenções traz à tona um compromisso renovado com mais prevenção. O ciclo ocorre quando as crianças vistas como alvos primários da prevenção acabam aprisionadas em um sistema que responde ao seu próprio fracasso apenas por meio do aumento de controle. (p. 24)

Esse processo se intensifica no decorrer do século XX com as disputas políticas e neocolonialistas que invadem a América do Sul e, no caso brasileiro, desembocam no golpe empresarial-militar de 1964, que instalou no país uma ditadura civil-empresarial-militar. Para a infância e a adolescência, a ditadura manteve como política a norma menorista, no entanto, a atualizou em 1979, de forma a indicar que os espaços de encarceramento da infância passavam também a ter um caráter educativo. O que vimos,

no entanto, foi o encarceramento de crianças e jovens fora da norma (PEREZ e PASSONE, 2010) e o extermínio de crianças e jovens que viviam e existiam nas ruas das grandes cidades brasileiras.

A história da infância pobre no Brasil está marcada, desde sua institucionalização, pelo agenciamento de um dispositivo que se conecta a tanto aos tradicionais elementos jurídicos (juiz, advogado, júri, corte e tribunal, penal, crime, prisão) quanto a elementos extrajurídicos (FEBEM/Fundação Casa, Centros de Reabilitação, Casas Terapêuticas, etc.). Como indica Foucault (2014)

A justiça criminal hoje em dia só funciona e só se justifica por essa perpétua referência a outra coisa que não a ela mesma, por essa incessante reinscrição nos sistemas não jurídicos. Ela está votada a essa requalificação pelo saber. (p. 26)

Esses aparelhos extrajurídicos, em sua maioria com caráter educativo (agora institucionalizados no dispositivo jurídico legal), servem para deslocar a questão da comprovação do fato delituoso (o crime) para a situação que o produziu, as condições do autor (questões hereditárias, inconscientes, patologias, meio ambiente?), qual a pena apropriada e como prever a evolução do sujeito no sentido de corrigi-lo. As técnicas pedagógicas, psicológicas e assistenciais, nesse sentido, vão subsidiar as decisões e garantir a justiça. E a punição deixa de ser somente repressiva, mas ganha características positivas (educacionais, formativas, garantia de um futuro melhor aos pobres, etc.). Essa é a promessa da FUNABEM, materializada nos estados brasileiros pelas FEBEM, que sob a premissa da reeducação de crianças e adolescentes, se tornaram espaços de violência e encarceramento destes. Aqui, novamente, é preciso destacar que algumas experiências, como a dirigida por Antônio Carlos Gomes da Costa na Febem Barão de Camargos, em Ouro Preto–MG, de fato tentaram realizar processos formativos e de cuidado junto aqueles que ali se encontravam, sendo uma das experiências modelo para o que viriam a ser as Fundações CASA e cuja metodologia, sintetizada na obra “Pedagogia da presença” (COSTA, 2001), subsidiou as práticas educativas da Pedagogia Social/ social de rua e dos movimentos que veremos adiante.

É importante destacar que nesse momento a juventude passa por processos de politização importantes, enquanto as universidades, especialmente as públicas, passam a ser espaços de organização de lutas políticas (criação e fortalecimento de partidos de

esquerda, movimentos sociais, diretórios e uniões estudantis) que desembocam em momentos de resistência e contestação dentro das universidades, com greves gerais e protestos nas ruas, bem como uma produção intelectual fervilhante (FORACCHI, 1972/2018), se tornando agentes essenciais para o processo de redemocratização. É preciso destacar, no entanto, que essa juventude ainda é marcadamente branca e vem das classes médias e ricas do país.

Essa breve contextualização da emergência da figura do menor demonstra a captura da infância e da juventude nas mais diversas tecnologias de poderes e saberes, práticas inventadas como modo de legitimar a própria invenção da infância, o que levou Moruzzi (2017) a pensar a própria infância como um dispositivo de poder, sendo estratégica, pois tem um propósito específico e normativo na sustentação da sociedade moderna. A criação desses espaços disciplinares, se serviram para construir o que chamamos de Brasil, deu ensejo também, a partir de movimentos coletivos, a outros modos de pensar tal dispositivo e quem sabe, desmontá-lo.

### **3.1.3. Consolidação dos direitos das crianças e dos adolescentes**

Dentre os movimentos que passam a defender pautas específicas aliadas a tentativas de redemocratização no campo das infâncias e juventudes, destacam-se: o Movimento feminista, nos questionamentos em relação à dimensão estrutural do machismo, questionando os papéis de gênero e a contribuição das mulheres nas dimensões produtivas e reprodutivas da economia política; Os movimentos pela estruturação da educação infantil no Brasil, com o Movimento de Luta por Creches, Movimento Criança Pró-constituente, entre outros (ROSEMBERG, 1999); e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) (que aqui daremos destaque), que

nasce dessa contextura política e social no intuito de defender para os meninos e meninas vitimados, socialmente, os direitos inerentes a sua condição humana, com clara possibilidade de eles virem a existir como sujeitos que fazem parte de uma sociedade (Pereira, 2011. p. 125).

O movimento tinha como objetivo “a ‘organização e conscientização dos meninos e meninas de rua, passeatas e ocupações de órgãos públicos’ (PEREIRA, 2011), assim

como encontros nacionais, protagonizados por crianças e adolescentes, acompanhados por adultos educadores” (NORONHA, 2019. p. 5). A partir da Educação Social de Rua brasileira, que prezava pelo “encontro entre crianças e jovens em situação de rua com educadores que, ao invés de retirá-los de seus lugares de vida, realizariam intervenções educativas na rua” (NORONHA, 2019. p. 5), tendo como eixo principal a emancipação desses sujeitos.

O movimento contribui com o artigo 227 e 228 da nova Constituição Federal de 1988 e do ECA, por meio da realização de processos educativos e de cuidado promovidos por organizações da sociedade civil de todo o Brasil junto a crianças e adolescentes, os quais se articulavam em encontros regionais, estaduais e nacionais (foram dois encontros nacionais, um realizado no processo da constituinte e outro no processo de elaboração ECA, no controle social, publicando estudos e ocupando os Conselhos de Direito da Criança e do Adolescentes nas esferas Municipais, Estaduais e Nacional (MNMMR, IBASE e NEV-USP, 1991). Foi um dos primeiros movimentos integrados pela infância na história que contou diretamente com a participação de crianças e jovens em sua construção e lutas, agindo de forma articulada e em escala nacional por décadas.

As ações do MNMMR priorizavam as crianças em situação de rua, pois essas viviam situações paradigmáticas do abandono da infância no país, congregando em sua experiência de vida os diversos tipos de violência e inação daqueles que supostamente os deveriam proteger, negando-os, inclusive, o estatuto de crianças e adolescentes.

As crianças em situação de rua abalavam e continuam a abalar a ordem social e assim a recusa de que sejam crianças e que vivem um tipo específico de infância é um gesto, na verdade, de defender a sociedade dessas figuras estranhas à norma e ao funcionamento azeitado das hierarquias.

O processo intenso do MNMMR de luta e conquista de um lugar construído justamente por aqueles que tiveram seu lugar social renegado, violentado e passível de morte, pode ser sintetizado pela fala das crianças e adolescentes encontrada no belíssimo documentário de Tânia Quaresma (1989) “Crianças Abandonadas – II Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua”, quando políticos adultos tentam monopolizar as falas do Encontro e, aos gritos, afirmam:

*“A festa é nossa!  
A festa é nossa!*

*A festa é nossa!”*

O Estatuto alterou a condição jurídico-política das crianças e adolescentes brasileiras, na medida em que passou a nortear o Estado a partir da proteção integral à infância, considerando-as cidadãs que, apesar de um estatuto especial de cidadania, deveriam participar do espaço público e político, conforme o artigo 12 da Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989). No entanto, Castro (2013) nos indica que

Concedidos por seus representantes, (...), os direitos das crianças não propiciaram um entendimento claro, do ponto de vista das próprias crianças, sobre quais eram as opressões as quais estavam submetidas, e em que direções gostariam de ver tais relações transformadas. (p.92)

Neste contexto pós ECA, as grandes conquistas do MNMMR e demais movimentos da infância,

ainda não foram capazes de superar o quadro liberal da condição de sujeito de direitos e ainda o mantém em xeque, na medida em que a leitura jurídica compreende que ‘não existe plena capacidade jurídica para a criança e o adolescente, que não exercem, portanto, plenamente, todos os direitos de que são formalmente titulares, a ‘expressão ‘sujeitos de direito’ deve ser entendida com algumas ressalvas’ (CAPPI 2003. p. 167-168). (NORONHA e TEBET, 2023a)

Retomando a problemática da responsabilização pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes, mesmo com a nova constituição e o ECA, ainda existem discursos contraditórios por parte daqueles que devem de fato executar as políticas, sendo comum uma parte daqueles que possui responsabilidade colocar a culpa em outra parte, é o famoso, “isso é responsabilidade nos pais”, que escutamos nas escolas e nos serviços de saúde e assistência social, e também a compreensão de responsáveis legais pelas crianças que veem a escola ou a creche como o espaço em que tudo deve ser feito e ensinado.

Mesmo com dilemas e avanços realizados nos últimos 30 anos de políticas públicas para crianças e adolescentes, vivemos sob o espectro de um Estado que não se dedica mais a sustentá-las e investir nelas nos últimos anos, a partir do avanço da direita e da extrema-direita e do retorno a uma política assistencialista (LINS, 2021), bem como houve forte institucionalização estatal dos movimentos sociais, como o MNMMR,

que acabaram perdendo sua atuação de base e, em decorrência disso, uma incidência política mais potente. O discurso da prioridade absoluta, por exemplo, só parece emergir quando se fala de políticas públicas específicas para crianças e adolescentes, não quando são discutidas estratégias de desenvolvimento econômico, trabalho digno de modo mais estrutural. Como Qvortrup (2010b) indica, seria necessário que toda política pública fosse pensada sobre essa égide, analisando os efeitos de curto, médio e longo prazo sobre a vida das crianças. Nem os projetos de lei do teto de gastos, nem a reforma da previdência e a reforma trabalhista, por exemplo, parecem levar em conta que crianças e adolescentes existem e serão elas que carregam os efeitos a longo prazo dessas políticas, provavelmente futuros muito mais miseráveis do que o presente.

Poderíamos, na melhor das hipóteses, compreender que prioridade absoluta seria chave quando ocorressem desastres, tal como a pandemia de Covid-19, mas a relação piorou, as crianças e bebês eram colocadas como seres que têm mais resistência a COVID-19 e, portanto, não seria necessário interromper suas rotinas escolares. Os dados de organismos como UNICEF indicam que houve aumento na violência e violação de direitos de crianças e adolescente, mas ao invés de serem propostas políticas públicas específicas de combate a essas violações, ou pela garantia de serviços adequados, pela ampliação da distribuição de renda, o discurso da prioridade absoluta foi usado como legitimador da necessidade do retorno das crianças para a escola, local que garantiria refeições, escuta e socialização. Ao insistir no retorno escolar, as gestões públicas, pressionadas e controladas pelo setor econômico empresarial, fez e continua a tentar fazer das crianças e jovens o bote salva-vidas de seus próprios interesses.

Como Lee (2020) indica,

Com a emergência dos Estados desenvolvimentistas, que passaram a apostar mais na acumulação primitiva via extração de recursos naturais das colônias, o investimento interno passou-se a voltar para o futuro: 'Na Inglaterra, por exemplo, com o aumento da necessidade de comércio e navegação, em vez de contar com os recursos das florestas existentes para o fornecimento de madeiras, novas florestas foram plantadas como investimento que garantiria o futuro da nação. (...) o que importava em relação às crianças era seu crescimento apropriado em direção a um futuro produtivo, e não suas opiniões e pontos de vista no presente. Na modernidade, as crianças passaram a ser governadas em nome de seu futuro. (p. 45)

Esse parece ser o caso brasileiro, fruto da colonização e ainda polo da acumulação primitiva da Europa e dos Estados Unidos.

#### **3.1.4. Participação em alguns movimentos da e pela infância**

Um dos motivos pelo qual os direitos de crianças e adolescentes não se consolidam no Brasil, para além dos movimentos macropolíticos, parece ser o enfraquecimento da participação das próprias crianças e adolescentes nesses processos, tal qual vimos no MNMMR. A participação no novo Estado Democrático de Direito brasileiro é de caráter inclusivo, ou seja, os sujeitos são convocados, dentre eles crianças e adolescentes, a integrar os mecanismos de controle e reflexividade sobre as instituições públicas e privadas, para que os serviços prestados sejam aprimorados e novos produtos sejam criados, “considera-se que as crianças têm algo importante a dizer às empresas, agências prestadoras de serviços, tribunais, e assim por diante” (PROUT, 2010.p.30). Nesse sentido, vemos a proliferação de táticas participativas nas escolas, com os grêmios estudantis, nos comitês de participação de adolescentes (CPAs) dos Conselhos de Direito, os orçamentos participativos (de adultos e crianças), e a inclusão da dimensão participativa em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH), no Sistema Único de Saúde (SUS) e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

A participação social, agora garantida por lei, se torna essencial para o exercício democrático de formulação e controle social, no entanto, as experiências existentes são escassas e descontínuas e ainda há muita resistência e incompreensão quanto a possibilidade de crianças e adolescentes ocuparem lugares de participação, relegados geralmente a lugares consultivos e não deliberativos (CASTRO, 2021a). Além disso, Prout (2010. p. 35) alerta que a participação tem o potencial de se tornar uma técnica de controle, “por meio da qual as crianças são chamadas a controlar a si mesmas”, na medida em que participar pode ser somente um ato de contribuir para que se realizem aqueles mecanismos disciplinares aqui elencados e não contestá-los.

O caso das juventudes brasileiras é emblemático nesse sentido, já que sua participação nos mecanismos estatais é até hoje consultiva, tendo a primeira Conferência Nacional da Juventude sido realizada em 2006 e, após grande mobilização nos conselhos através dos anos e nas ruas em 2013, conquistaram o Estatuto da Juventude, consolidando sua posição como sujeitos de direito, a partir da singularidade juvenil. O processo de promulgação do Estatuto, no entanto, só acontece porque no mesmo ano milhões de jovens foram às ruas, a princípio pela pauta da tarifa zero pelo transporte e em decorrência da descrença nas políticas institucionais para solução dos problemas sociais e econômicos que viviam. As juventudes deixaram claro que o avanço da garantia de direitos e de uma vida mais digna teria que vir também por meio da luta não institucional e que essa também precisa levar em conta as contradições e disputas macropolíticas, já que as manifestações, em determinado momento, foram tomadas e cooptadas pela direita.

Assim, para além do plano jurídico, crianças e jovens passaram a ocupar um lugar complexo no que diz respeito às questões políticas contemporâneas (VOMMARO, 2014), pois são portadoras de modos inovadores de organização e capazes de retomar práticas de ação política direta que foram esquecidas (como as ocupações). Se esse movimento é mais claro em relação aos jovens, as crianças ainda têm mais dificuldade de romper com as perspectivas adultocêntricas que as invisibilizam, despolitizam e romantizam (MINTZ, 2008). Retomaremos a problematização dos conceitos de participação/protagonismo mais adiante e apresentaremos como a educação pode contribuir para que crianças e jovens se tornem ou sejam tomados como sujeitos políticos, no entanto, vamos apresentar brevemente, a título de argumento, como um dos maiores movimentos sociais do mundo pensa e articula suas ações políticas junto a crianças.

### **3.1.5 Os Sem Terrinha**

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi fundado em 1984 e se organiza e luta pela reforma agrária e pela terra em território brasileiro. Retomando o espírito das Ligas Camponesas, o MST se tornou referência de organização política em

torno de uma vida mais digna. Disseminado em todo o território brasileiro, o movimento promoveu grandes marchas pela terra e continua a disputar a concentração de terras na mão de grande fazendeiros e agropecuaristas por meio da ocupação de terras improdutivas, promovendo a função social da terra. Desde sua fundação, o MST teve que lidar com sua impopularidade no olhar das massas, vítimas de uma grande propaganda ideológica e com a violência promovida pelo AGRO e pelas forças de segurança do Estado. No entanto, já conquistou a demarcação e redistribuição de terras em diversos locais do país, promovendo uma grande rede de distribuição e venda de produtos orgânicos e sendo o maior produtor de arroz orgânico da América Latina. Foi pioneiro ao se articular com pesquisadores acadêmicos na elaboração de programas de pesquisa que tem fomentado a discussão acerca da relação entre movimentos sociais e as universidades para elaboração de tecnologias e conhecimento, sendo um desses eixos a participação de crianças e adolescentes nos processos de ocupação, resistência e manutenção das terras.

Caldart (2004) já indicava a crescente importância da figura das crianças e jovens no Movimento, que são, a princípio, reconhecidas como filhas e filhos das famílias que compõem o MST, mas com o tempo tem legitimadas suas agências e importância para a situação presente do movimento, que se dá principalmente com o estabelecimento de uma pedagogia Sem Terra e do lugar singular das crianças nos espaços educativos, no processo de ocupação e construção de escolas e nas Cirandas Infantis, por exemplo. A autora indica três configurações distintas do lugar das crianças, a princípio como testemunhas, "ou seja, estavam lá e acompanhavam, sofriam o desenrolar dos fatos de cada ocupação, de cada acampamento, de cada assentamento" (CALDART, 2004. p. 298. grifos no original.). Vale destacar que essas configurações se estabelecem a partir do reconhecimento do próprio movimento, já que a autora indica que mesmo na condição de testemunhas, as crianças já produziam interferências e reações dos adultos no cotidiano e nos processos de luta, como quando uma das crianças, em 1981, rompe o silêncio de um dos acampamentos cercados pelo exército e pela polícia em plena ditadura, cantando o hino do MST na época, 'A Grande Esperança'.

A segunda configuração denominada pela autora é a de crianças acampadas e assentadas, que começou a se dar a partir da necessidade de lutar pela escola e pela

educação das crianças do movimento. Segundo Caldart, essa luta produz uma presença notada das crianças e a necessidade de uma atenção específica a suas questões e a escola seria o lugar de referência para isso. Nesse sentido, há um processo de pedagogização da infância na medida em que a participação das crianças e jovens no movimento passa a se estabelecer a partir da ação das professoras que ficam “encarregadas de preparar as crianças para essas suas participações especiais nos atos importantes da história do MST” (CALDART, 2004. p. 301. grifo no original).

Se há aqui o movimento histórico de institucionalização da infância e da juventude no ambiente escolar, há também uma certa subversão deste, já que as escolas continuam a ser um lugar em que o mundo é apresentado aqueles que chegam, mas também são ambientes de preparação e trocas para as lutas que virão, nas quais são discutidas e apresentadas as propostas do movimento para e pelas próprias crianças em um ambiente centralizado para sua preparação para as grandes Marchas do movimento, por exemplo, com “aulas práticas de mobilização, organização, análise de conjuntura, cálculo de possibilidades, expressões diversas de linguagem e compreensão precisa da geografia de cada ato” (CALDART, 2004. p.3 02). A educação nesse sentido, é um caminho para a conquista “de condições de vida para famílias trabalhadoras do campo e como parte da luta pela construção do projeto socialista de sociedade” (GOUVÊA; CARVALHO e SILVA. 2021. p.11).

Há também, nesse movimento de escolarização e de atenção a presença das crianças, uma mudança na chave de compreensão sobre o lugar das mulheres no movimento, especialmente as que ocupam o lugar de educadoras, já que sua forte presença na educação permitiu que “a sua participação acontecesse sem que precisassem negar sua identidade de gênero para assumir posições de liderança” (CALDART, 2004. p.295). Foram as mulheres as que reconheceram esse lugar peculiar das crianças e passaram a estruturar a formação destas dentro do movimento e criar uma pedagogia que asseguraria a continuação da história e da memória das lutas do MST.

A terceira configuração das crianças no MST é aquela que, a partir dos anos 2000, consolida definitivamente sua importância e necessidade no movimento: os *Sem Terrinha*. Essa categoria é importante porque parte do reconhecimento das crianças e jovens como sujeitos que passam por processos similares, ainda que com características

singulares, aos Sem Terra adultos, a partir das dinâmicas de ocupação e cuidado da terra, do trabalho, da vida no campo, das místicas e das lutas nas suas diversas modalidades. A estruturação do espaço escolar com as crianças

como seu lugar específico e da realização de tarefas próprias durante as ações do Movimento, as crianças começaram a *entrar em cena* como personagens que criam seus próprios espetáculos, exigindo seus direitos também como integrantes desse Movimento e dessa organização social que vem produzindo sua identidade específica (CALDART, 2004. p. 302).

Há um aumento na participação das crianças nos espaços de construção do Movimento, de contestação dentro do espaço escolar, de manuseio de símbolos de luta tradicionais e a criação de novos. A autora destaca que há uma profusão de ações que surpreendem os adultos do Movimento, pois as manifestações das crianças passam a ser mais organizadas e críticas e por vezes não são ensaiadas junto aos adultos “roubando a cena” em diversas ocasiões. Os Sem Terrinha passam a se firmar como parte da “*imagem pública do MST*” (CALDART, 2004. p. 307. grifo no original).

O espaço de congregação dos Sem Terrinha se deu no 1º Encontro Nacional dos Sem Terrinha, realizado em 2018 em Brasília–DF. O evento foi preparado por dois anos e contou com a elaboração de um manifesto escrito pelas crianças que foi entregue ao Ministério da Educação, apontando os ataques que as escolas do campo têm sofrido e a necessidade de legitimar esse processo de construção e consolidação das escolas com mais investimentos. Contando com cerca de mil e duzentas crianças do Brasil todo, o evento ganhou destaque nacional e, por isso, também foi alvo de críticas de figuras e meios de comunicação da direita, que apontavam supostas violações de direitos realizadas pelo MST contra as crianças e indicavam que estas não passavam de massa de manobra do Movimento. A visibilidade de crianças e adolescentes em eventos políticos de fato pode ser um uso de suas imagens e corpos com fins políticos e comerciais, como é o caso das propagandas e dos atores infantis, no entanto, especialmente a participação das crianças em movimentos sociais e em marchas, manifestações e encontros, com seus cantos e gritos, onde pode ser desenhada a linha do uso e da participação genuína? Caldart pergunta, “quem define, afinal, o que é ou não coisa de criança?” (2004. p. 308).

O evento e o processo de participação e ação política como um todo no MST não são isentos de críticas, pois ainda existem muitos elementos a serem experimentados, melhorados e debatidos em relação como garantir e sustentar crianças como sujeitos políticos e adultos como quem contribui e não monopoliza as possibilidades de participação.

Observa-se a concepção da criança como sujeito político, embora, em última instância, são as lideranças adultas que criam os espaços e definem seus objetivos. Assim, a apreensão da ação coletiva de crianças não pode prescindir da análise das relações intergeracionais em um processo de mútuo reconhecimento e reciprocidade (GOUVÊA; CARVALHO e SILVA. 2021. p.11)

Caldart destaca que essa participação potente de crianças é um desdobramento da escola e da família, quando essas instituições lutam em conjunto e incluem as crianças em suas lutas, produzindo uma identidade própria a estas, a partir do jeito próprio das crianças de serem, da condição de estudante destas e da participação direta e orgânica na história do MST. Se tornar Sem Terrinha, portanto, não é algo natural, mas um processo formativo, já que nem toda criança assentada, acampada ou filha de militantes é considerada uma Sem Terrinha. É a inserção das crianças em um processo histórico marcado por lutas e processos específicos, um projeto de presente e futuro, de vida inteira (p. 307). Não é só o estabelecimento de uma identidade geracional ao movimento, mas que este é um movimento de gerações e que transforma gerações.

Ainda, os Sem Terrinha colocam em questão, pela sua própria existência, como as ciências humanas têm olhado para a infância do campo e suas diferenças com aquelas crianças que habitam os espaços urbanos, não só pela geografia, mas pela possibilidade de agência, construída, no caso do MST, a partir de uma coletividade e de uma infância que congrega tempo livre, ação política e movimento.

Se aqui escolhemos olhar para os Sem Terrinha, é porque demonstram, com mais força, um modo de organização das infâncias e juventudes<sup>12</sup> que participa politicamente e cuja incidência se dá de modo mais amplo, geográfica e economicamente do que

---

<sup>12</sup> Há um coletivo específico dentro do MST para os jovens, chamado "Juventude Sem Terra", que não abordo aqui por questão de espaço, mas cujos dilemas acredito estarem também representados no argumento central do presente capítulo.

experiências como a do Camará, por exemplo. Compreendemos que esse movimento se situa dentre aqueles movimentos da infância que afirmam uma cidadania infantil “de baixo” (LIEBEL, 2020), dentre as quais podemos situar também os Movimentos e Sindicatos de crianças e jovens mineiras da Bolívia, de crianças trabalhadoras na Índia (Bhima Sangha, por exemplo) e uma infinidade outra de coletivos e movimentos que discutem trabalho, arte, cultura, saúde e educação que se espalham pelos países periféricos e cujas histórias talvez jamais conheçamos.

Concluindo, ficamos com o apontamento colocado por Caldart (2004), de que a participação das crianças no Movimento é uma pista de que é próprio da infância, por mais que resistamos a admitir,

ter a possibilidade de vivenciar a totalidade das dimensões que formam a vida humana, e que participar da luta pela recuperação de sua própria dignidade e de sua família é uma delas. (p. 308).

### **3.2 Crianças e jovens como sujeitos políticos?**

A partir do histórico levantado e dos exemplos apresentados, é preciso indicar que as crianças e os jovens têm historicamente ocupado um lugar político paradoxal, passivo e ativo, na medida em que as circunstâncias materiais, históricas e sociais as negam (quando não as matam) ou permitem viver experiências participativas significativas e contestatórias. Jens Qvortrup, como representante de uma vertente estrutural dos Estudos da Infância (TEBET, 2013) indica que: “A ideia de ‘crianças como sujeitos políticos’ continua sendo no presente, como fora no passado, um conto de fadas.” (QVORTRUP, 2010a. p. 791). Tal afirmação nos provoca, pois parece ignorar a influência das ações de crianças e jovens em questões políticas e econômicas. Crianças e jovens influem nos indicadores macroeconômicos e sociais, seja como objetos de intervenções dos Estado e do mercado, seja como peças importantes da reprodução social (ROSEN e TWAMLEY, 2018), já que contribuem com o trabalho doméstico e com o trabalho escolar (condição questionada pelo próprio Qvortrup). Nesse sentido, partilham da condição das mulheres na invisibilidade que estas tinham nos estudos sociais e econômicos até os anos 70 e 80, em que os movimentos feministas passaram a contestar a compreensão de trabalho e produção e a incluir a dimensão de reprodução social como

elemento estrutural e essencial para o entendimento da sociedade e de ações que promovem a melhora de vida para trabalhadoras e trabalhadores. Não à toa, os movimentos feministas são os precursores dos movimentos da e pela infância.

Ainda, em escala pormenorizada, a afirmação da não pertença política das crianças parece se apresentar com menos clareza, na medida em que vemos crianças e jovens atuando politicamente junto a seus pares e de modo intergeracional, com maior ou menor escala de influência social: a pressão pela aprovação do ECA, pelo MNMMR e a transformação da vida das crianças que participaram do movimento, por exemplo. Sem contar a participação política de crianças e jovens em manifestações e ações de direita, como temos visto desde 2013, em que encontramos crianças fardadas, armadas e movimentos de jovens organizados pelo neoliberalismo e o fascismo, o que Lins (2022), chamou da formação de sujeitos políticos do ódio.

O enigma que estamos diante é se a perspectiva da qual utilizamos para olhar a criança e o jovem politicamente nos habilita a captar aquilo que transformam no mundo material, pois, ao que parece, o fazem produtiva e reprodutivamente, por meio do trabalho (seja esse agrícola, industrial, precarizado, doméstico ou escolar), pela participação democrática consensual (por meio de Conselhos de Direitos e grêmios estudantis) ou por meio de ações contestatórias, como as dos Sem Terrinhas e os exemplos que apresentaremos nos resultados.

No entanto, é preciso ler a afirmação de Qvortrup no sentido estrutural de sua obra, pois apesar de crianças atuarem politicamente e de pertencerem a uma categoria estrutural (infância), pelo menos nas sociedades do Norte Global ou colonizadas por estas, ainda vivem marcadas pelo adultocentrismo (ROSEMBERG, 1976).

Acompanhamos Qvortrup (2010a), no entanto, quando este indica que a Ciência Política não tem demonstrado interesse nos Estudos da Infância,

Se ela manifesta alguma curiosidade pelas crianças, o interesse se concentra exclusivamente na socialização política, ou seja, em como preparar melhor as crianças para se tornarem pessoas responsáveis politicamente, o que supostamente exigiria um certo nível de atividade política e, em todo caso, suficiente para satisfazer a expectativa mínima de um sistema democrático: votar. (p. 781)

Nesse sentido, como parte de contextos históricos, não seria tanto o caso de pensar na falta de uma análise qualificada da Ciência Política sobre as crianças, mas na potência dos Estudos da Infância em apresentar e discutir os conceitos clássicos da Ciência política a partir de suas referências e experiências de modo a qualificarmos nosso olhar para a ação política de crianças e jovens como um dos elementos do que há de comum entre elas (QVORTRUP, 2005). Se a Ciência Política não demonstra interesse em crianças e jovens, é justamente pelo mesmo olhar histórico direcionado à estas que as consideram como não sujeitos políticos: a figura do adulto homem permanece como referência central para a construção e narrativa da história e também das ciências humanas e sociais (SOSENSKI, 2015).

O papel dos Estudos da Infância, especialmente nas discussões sobre os conceitos de participação e protagonismo, influenciaram a revisão de metodologias de pesquisa tipicamente feitas 'sobre' e não 'com' as crianças e jovens, marcando uma inflexão no modo de produzir conhecimento (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2005; SPYROU, 2011), mas também deu lugar a tentativas de elaboração de diferentes ferramentas com intuito de que as crianças e jovens passassem a ter mais margem de decisão em espaços tipicamente relegados aos adultos (FERNANDES, 2009).

O conceito de protagonismo tem sido utilizado mais frequentemente por organizações sociais que realizam projetos com crianças e jovens, com o intuito de legitimar seus métodos e resultados com um certo selo de qualidade proveniente de afirmar que as crianças e jovens estão a frente das ações (SOUZA, 2008). Souza indica que tal discurso passa uma sensação (falsa) de que os jovens estariam, desta forma, protagonizando novas formas de fazer política, quando, na verdade, só estariam passando por processos educativos que os incluíam na mesma lógica representativa usual da política. Longe de ser uma "nova política", o discurso do protagonismo infantil/juvenil, seria mais uma forma de captura de diferenças e de produção de consenso.

Em anos recentes, pesquisas com referência nas filosofias pós-estruturalistas e decoloniais (TEBET, 2017; SPYROU, 2019; CASTRO, 2021b) tem tentado avançar na elaboração de outros conceitos e métodos que se distanciam da perspectiva moderna e liberal, ainda muito presente nos EI, no entanto, poucos têm se debruçado sobre como

esses processos participativos se dão de forma contestatória, mesmo a partir da ideia de protagonismo e de uma tradição popular (LIEBEL, 2007).

Retornando a vida cotidiana, se olharmos para a situação das crianças e jovens, mesmo após a redemocratização brasileira, o que vemos é que ainda se prefere encarcerar adolescente e jovens, sob a égide da correção em espaços fechados, do que repensar e fortalecer as demais questões que ajudariam a fornecer meios para que suas vidas de fato tivessem qualidade. O mesmo se dá em relação à participação, pois com “muita frequência exige-se que as crianças se ajustem às formas de participação de adultos, quando o que é necessário são mudanças institucionais e organizacionais que facilitem e encorajem as vozes das crianças” (PROUT, 2010. p.35). Este é o dilema que vem enfrentando as OSC e movimentos sociais, na medida em que a mudança de tal paradigma exige a transformação intergeracional.

Por fim, é preciso reafirmar, esta retomada é por si mesma uma definição de onde nos posicionamos e orientamos. Nem infância, nem juventude são, para nós, conceitos que carregam em si uma forma no sentido platônico, essência que sobrevive imóvel aos tempos e cuja razão deve tentar (mas nunca com sucesso) alcançar. Elas são invenções, problemas, assim como as situações e condições as quais podemos adjetivá-las como políticas.

No entanto, compartilhamos da afirmação de Lucia Rabello de Castro de que

A política é uma ação que tem a ver com possibilidades desses sujeitos contestarem, problematizarem, agirem dentro de situações que eles julgam ser de opressão e de dominação. Não só os jovens, mas as crianças também, porque o campo da ação política da criança ainda é mais radical, porque ela é vista ainda como um ser que está completamente fora do campo político – o jovem ainda se vê como sujeito que está “quase lá”, enquanto a criança é posicionada já de antemão como completamente alheia e incapaz de transitar nesse campo. Mas tanto o jovem como a criança fazem política” (CASTRO, 2021a. p.214).

Afirmar crianças e jovens como sujeitos políticos, apesar de sua subjugação estrutural, no entanto, não resolve o problema, pelo contrário, o faz permanecer tenso, pois deve seguir tensionado se desejamos mantê-lo vivo, cientes de que, em grande medida, nos escapará, já que precisamos vivê-lo e recriá-lo junto às crianças e jovens. Este é o enigma da infância e da juventude.

## 4. EDUCAÇÃO POLÍTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

No presente capítulo, faremos uma apresentação do conceito de educação política a partir das discussões e experiências de educadores e educadoras que ora dialogam, ora se afastam, mas convergem na compreensão de que é necessário atrelar educação e política de maneira crítica e contestatória. Como a análise da presente pesquisa tem como foco processos realizados em uma organização que realiza processos de Educação não formal, nosso foco se encaminhará para práticas educativas desse contexto.

### 4.1. Algumas referências clássicas em educação política

A princípio, nos colocamos ao lado de Paulo Freire e sua posição de que não é possível adotar a neutralidade como princípio educativo, pois é a aderência implícita aos poderes dominantes e opressores, é nos submeter à ideologia do capital, mas também porque, adotar a neutralidade é uma forma de se omitir e, como omissão, é também uma forma de desrespeito ao educando:

Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos. (FREIRE, 2017 p. 69)

Não se omitir, portanto, é possibilitar a autonomia e a expansão do repertório do educando e de suas possibilidades no processo educativo. É a chave da compreensão Freireana de que, além do direito de comparar e escolher, valores ainda muito impregnados e de uso comum pelos projetos educativos liberais e que historicamente tendem a assumir uma posição camuflada de neutralidade, pois precisa produzir sujeitos que não se coloquem contra o que está dado ou que, como veremos mais à frente, sintam-se livres e participativos dentro de um quadro muito específico (o do cidadão moderno, por exemplo) (GALLO, 2014), na educação está presente também o direito de

romper. A possibilidade de rompimento, seja em relação às ideias e posições provenientes do educador, da família, do objeto de estudo, do sistema político dominante é uma condição essencial para uma educação que se assuma política e que não faça uma redução simplista da compreensão do político que a atravessa.

O posicionamento do educador é, portanto, uma atitude de respeito ao outro. O educador opõe o respeito à neutralidade: respeito aos sujeitos, suas histórias, autonomia e capacidades de definir seus destinos coletivamente. Defender o respeito é defender a capacidade de lutar pelo direito de ser quem somos, ou quem podemos nos tornar (de romper). Defender a neutralidade é desrespeitar os sujeitos e enganá-los, não é outra coisa senão “a maneira cômoda, talvez, mais hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça?” (FREIRE, 2017. p.109).

Toda educação, deste modo, é política, mas no contexto brasileiro atual, são justamente esse tipo de posicionamento que gera animosidade por parte dos setores políticos à direita, ou seja, os neoliberais, os conservadores e os fascistas. Para determinados grupos, como o Movimento Escola Sem Partido e em Defesa da Educação Domiciliar, dentre outros, se trata de uma tática por parte de agentes interessados em tendenciar a educação no sentido de práticas de “doutrinação comunista” e de “ideologia de gênero”, tratando-se obviamente, de mais uma estratégia de cortina de fumaça e manutenção do *status quo* neoliberal (CAPAVERDE, et al, 2019).

Esses espantalhos não têm como base dados de realidade, tendo em vista que a educação pública brasileira passa por um processo de prolongado sucateamento e desmonte, com os ataques estruturais vindo por meio da Emenda Constitucional 95<sup>13</sup> do teto de gastos, da aprovação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>14</sup> e o

---

<sup>13</sup> Promulgada em 2016, pelo então presidente Michel Temer, tal emenda ficou conhecida como “Teto de Gastos”, limitando os investimentos primários do governo federal ao valor gasto no ano anterior reajustado à inflação. Fruto de uma política neoliberal, limitou severamente os investimentos em políticas públicas estratégicas, sendo agora, no terceiro governo de Lula, revertida pelo “Novo Arcabouço Fiscal”, Emenda PLP 93-2023.

<sup>14</sup> Instrumento previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, de modo a definir as aprendizagens essenciais aos estudantes da educação básica no território nacional. A construção e promulgação da BNCC se deu de forma conturbada, avançando em alguns aspectos, a partir da contribuição massiva de movimentos sociais e acadêmicos, mas também cedendo em grande parte às exigências empresariais.

Novo Ensino Médio<sup>15</sup> que acenam fortemente para os setores privados (VIANA e NORONHA, 2019).

No entanto, a relação entre política e educação, especialmente processos educativos que envolvam crianças e jovens, também é motivo de problema entre pensadores da educação que não se alinham, a princípio, com ideias e posições similares aos dos movimentos indicados.

Hannah Arendt (2000), por exemplo, nos indica,

‘é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola não é, de modo algum, o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. [...] Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente. (p.42)

A tarefa da escola, um tanto ingrata, de representar o mundo é o modo pelo qual as crianças e jovens passam a investigar e estar com suas atenções focadas para os acontecimentos, objetos e histórias que o mundo tem a contar, acompanhados de educadores que os auxiliam nessa transição entre família e mundo<sup>16</sup>. Para a autora, a educação é também o meio pelo qual o mundo se conserva e se transforma, na medida em que as crianças e jovens se apropriam dele e decidem manter certos aspectos ou modificá-los. É uma tarefa dupla de intervir entre o mundo existente e aqueles que estão chegando nele, tarefa que envolve pôr em jogo nosso próprio amor ao mundo

para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas

---

<sup>15</sup> Promulgado pelo governo Temer por decreto (Lei 13.415/2017), o Novo Ensino Médio realiza uma série de alterações, como a redução da carga horária de disciplinas tidas como não essenciais (geografia, história, sociologia, filosofia) e instaura itinerários formativos, que tem sido alvo de críticas severas por parte de estudantes e professores pela sua inadequação e desmonte do processo educativo escolar, dentre outras questões em contenda que vem sendo reformuladas após processo de consulta pública e reivindicações dos movimentos estudantis e sindicais no terceiro governo de Lula.

<sup>16</sup> Há nesse espaço *entre*, a meu ver, uma relação entre o papel da educação e da escola nas ideias de Arendt e aquilo que Winnicott chamou de objetos e espaços transicionais (conceitos e posição da qual Arendt não comenta na sua obra). Nesse sentido, a quarentena escolar que surge na modernidade (da qual nos fala Ariés), pela qual passam as crianças e adolescentes, esse espaço entre família e mundo, é uma proposta de extensão desse fenômeno de transicionalidade, caracterizado pelas ambiguidades, paradoxos, o lúdico e o modo pelo qual o sujeito passa a qualificar suas relações objetais e como usa os objetos.

crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar a de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista por nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDDT, 2000. p. 247)

É uma perspectiva potente, que afirma a necessidade de uma ética vital dos educadores em cada encontro com os educandos. No entanto, Arendt realiza fortemente uma cisão entre escola/educação, mundo público e política, indicando que esses dois últimos são de responsabilidade exclusiva dos adultos e não devem interferir nos espaços educativos. Essa é sua posição, por exemplo, no ensaio sobre Little Rock, acontecimento em que nove estudantes negras passaram a frequentar o Ensino Médio em uma escola segregada racialmente nos Estados Unidos da América (EUA). Situação que retrata a estrutura racista dos EUA e que fez avançar os direitos civis no país, mas que gerou forte reação contra a integração racial. Oposta a esse movimento de inserção das jovens negras na escola, Arendt (2003. p. 280) indica que quanto

às crianças, a integração forçada significa um conflito muito sério entre a casa e a escola, entre a sua vida privada e a social, e embora esses conflitos sejam comuns na vida adulta, não se pode esperar que as crianças saibam lidar com esses problemas, e assim não se deveria expô-las a eles. Tem-se observado frequentemente que o homem jamais é tão conformista – isto é, um ser puramente social – quanto na infância. A razão é que toda criança procura instintivamente as autoridades para guiá-la nesse mundo em que ela é ainda uma estranha, em que não pode se orientar pelo próprio julgamento.

Sua posição, portanto, é indiretamente racista e diretamente protecionista e adultocêntrica, pois afirma que a política deve ser responsabilidade dos adultos e que as crianças não devem participar dessas questões sob a justificativa de serem “puramente sociais” e incapazes de lidar com a situação sem a autoridade adulta. Dessa forma, o processo de integração racial deveria estar firmemente decidido e estruturado pelos adultos antes de ser apresentado às crianças. É preciso apontar que o racismo e a desigualdade nas escolas, sejam elas norte-americanas ou brasileiras, ainda são questões estruturais e se mantêm vivas, fortes e atuantes por meio da segregação (que se apresenta fortemente entre as escolas públicas e privadas no Brasil, com a maioria dos estudantes de escolas públicas sendo negros e de escolas privadas, brancos), pelas diferenças gritantes na qualidade da infraestrutura das escolas, pela impossibilidade de

aprender adequadamente sobre a cultura e história Afrobrasileira e de povos originários (conforme a Lei 10.639/03), entres outros pontos, permanecendo questão não resolvida, questão estrutural (ALMEIDA, 2019).

Se a política está presente e associada ao mundo do qual é responsabilidade da educação apresentar aos estudantes, determinando suas vidas e a própria forma da escola, como sustentar uma posição em que questões políticas não entram no cotidiano escolar e os estudantes possam conhecê-las, debatê-las com seus educadores e tomarem alguma posição, ainda que provisória? Assim, pensamos que a educação em espaços formais (escolares) e não formais pode continuar com a dura tarefa indicada por Arendt, mas de modo menos conservador e mais libertário e emancipatório.

Antes de entrarmos nas discussões sobre o campo da educação não formal, vale recordar a contribuição de outros educadores que, por sua vez, compreendiam que a posição defendida por Arendt tinha nos processos educativos o seu lugar ideal de tensionamento e discussão, propondo que a escola, por exemplo, seja um lugar em que a política coabita as demais esferas da vida.

Pistrak (2018), um dos grandes pedagogos da União Soviética, a partir dos fundamentos da escola do trabalho (conceito essencial das pedagogias socialistas), preconiza a formação política nas escolas por meio da auto-organização dos estudantes via a construção de coletivos infantis, que tomariam parte nas decisões escolares, na construção do currículo, dos eventos e na proposição de ações em diálogo com a comunidade e a Juventude Comunista. Os coletivos infantis realizariam assembleias gerais para coletivizar suas decisões e planejamento, dessa forma ativamente construindo sua escola e contribuindo para a consolidação do ideal socialista na União Soviética. O professor, nesse contexto, ainda exerce sua tarefa de apresentar o mundo as gerações que chegam, e inclusive forma para a cidadania (como nas pedagogias liberais, agora com viés socialista), mas também acompanha essas produções infantis de forma menos vertical, preservando sua autoridade, aliada ao seu companheirismo, uma forma de camaradagem que atravessa gerações.

o professor, o adulto na assembleia geral das crianças é apenas um dos membros da assembleia não tendo nenhum direito e preferência perante os demais (assim exatamente precisa ser colocada a questão), exerce

influência exclusivamente pela sua autoridade moral, pela sua experiência, como companheiro mais velho. (PISTRAK, 2018. p.239)

Proposta similar foi construída por Makarenko (2017), a partir de processos educativos nas colônias para adolescentes e jovens infratores. Com a tarefa de construir o novo “homem soviético”, o trabalho e a organização eram partes intrínsecas da formação dos jovens. A valorização da coletividade e o exercício dessa eram os remédios contra o individualismo e a formação do sujeito liberal/individual. Esse processo, no entanto, se dá de forma contínua e longa, e a previsibilidade dos resultados não é garantida. Contra as atuais análises de performatividade, imediatez e previsibilidade das pedagogias neoliberais, as reflexões de Makarenko inserem o risco na educação, defendendo que essa é uma dimensão importante, ou

a mais difícil de todas. O primeiro risco, o primeiro perigo consiste em se decidir conduzir o trabalho da coletividade num sentido, passados quatro meses perguntar-lhes-ão sem falta: ‘Bem o que é que se fez? Mostre-nos os caracteres comunistas prontos que formou’. E você não os poderá mostrar: só dentro de cinco anos é que eles estarão formados. Como dentro de cinco anos! É agora que há que mostrar aquilo que criou.’ (2017. p.306)

Apresentamos brevemente esses autores, dentro uma gama de outros que também poderiam contribuir para a necessidade de atrelar política e educação (como Freinet, Simón-Rodríguez, Krupskaya, Ivan Illich, Dewey, Ferrer y Guardia, Faure etc), pois suas experiências radicais de educação crítica evidenciaram a possibilidade da participação política de crianças e jovens na educação. Essa dimensão radical se perde quando olhamos para aquilo que hoje se convencionou chamar de Educação Política. Mas e como a Educação não formal se encaixa nesse movimento?

#### **4.2 Educação não formal: principais marcas e tensões**

Ao nos debruçarmos sobre o que se convencionou chamar de Educação não formal, é preciso destacar que ainda hoje não há consenso nem definição que contemple sua gênese e desdobramentos, em especial quando focamos sua emergência no Brasil. Assim, acompanhamos Aroeira (2009), quando apresenta a educação não formal como campo, criada a partir de um acontecimento:

'O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa. É o acontecimento puro [...] (Deleuze e Guattari, 1992. p. 33), é a percepção e compreensão consciente do pensamento, a vivência do pensamento. O conceito de educação não-formal não está no conceito de educação formal, apesar de possuir alguns entrelaçamentos com esse, mas é um outro, diverso, e não diz do acontecimento da educação formal. Diz de um outro acontecimento, que não é nem melhor, nem pior, mas que transita em outro plano. (2009. p. 21)

Tal acontecimento carrega consigo a formulação de novos problemas, singulares, mas que podem também se conectar com os dilemas educativos das escolas e das famílias, como temos visto e veremos adiante. Para nós, é importante levantarmos duas linhas de força que fazem acontecer a Educação não formal no Brasil: uma mais próxima de modelos e concepções educativas norteamericanas e europeias e uma mais próxima dos movimentos sociais, organizações comunitárias e da educação popular latinoamericana e uma.

A primeira linha, conforme indica Trilla (1999), ganha força a partir dos anos 60, com reuniões da UNESCO sobre a crise na educação global e a recomendação da necessidade de fortalecimento de espaços e métodos educativos permanentes. Philip Coombs é o primeiro a sistematizar e definir essa nova modalidade de educação como uma maneira dos sujeitos passarem a se educarem individualmente e de forma ampliada, fora do ambiente escolar. Catini (2021) ressalta que desses debates emergem o que hoje conhecemos como educação não formal das organizações sociais que não teriam compromisso com a transformação crítica da realidade, tendo em vista que o evento promovido pela UNESCO era financiado, por exemplo, pelo Banco Mundial, ainda que, conforme aponta Garcia (2008), experiências africanas e latino-americanas libertadoras também inspiraram o encontro.

Na Europa, no início do século XX, nascia também a Pedagogia Social, com seus expoentes como Paul Natorp, Nohl e Kerschensteiner. Com o fundamento de que os sujeitos aprendem a partir de e para suas relações, a pedagogia social emergiu como forma de enfrentar os problemas sociais europeus, integrar as camadas mais pobres e promover o nacionalismo, com foco maior na adaptação dos sujeitos e de consenso social (CALIMAN, 2010). Da confluência dessas duas origens se estabelece em território europeu e norte-americano as teorias e práticas realizadas até hoje no campo da

Educação não formal, ainda que alguns autores, como Romans, Petrus e Trilla (2003), tentam a tornar menos técnica e mais crítica.

Na segunda linha, temos as experiências de alfabetização de adultos, em especial a realizada por Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, e sua posterior sistematização, como disparadora daquilo que se chamou Educação Popular (BRANDÃO, 2006) a partir da pedagogia crítica e libertadora de Freire, que influenciou e continua a influenciar milhões de educadores e movimentos sociais que lutam pela transformação sociais e pela educação dos povos oprimidos. Catini (2021) aponta que Brandão realizava uma diferenciação drástica entre a Educação não formal e a Educação Popular, onde

à direita estaria o uso da expressão educação não formal, no centro ficaria a expressão educação participante e, finalmente, “à esquerda do campo, associa-se a ideia de ‘educação popular’ a de projetos de horizonte socialista e condução popular e, em alguns casos, prefere-se a adoção pura e simples da fórmula ‘educação política’ (p. 12)

À época (1984), a crítica de Brandão nos parece ser certa (e de algum modo ainda é), na medida em que o país se encontrava nos últimos momentos da ditadura cívico-militar brasileira e a Educação Popular tinha sido um bastião de resistência e enfrentamento à educação ideologizada e violenta dos militares, no entanto, novos atores e experiências, reivindicando o campo da educação não formal e a pedagogia social, passaram a ocupar as ruas das grandes metrópoles nacionais.

Oliveira (2004) descreve alguns períodos que marcam a emergência de uma experiência educativa nova fora dos muros escolares, quando narra a história da Educação Social de Rua brasileira, indicando seu período “pioneiro”, que se inicia na ditadura militar, no final dos anos 70, e adentra o processo de redemocratização. A Educação Social de Rua, que congregava profissionais provenientes das FEBEMs, das Comunidades Eclesiais de Base, de movimentos como o MNMMR e militantes da área da saúde, assistência social e educação, marcou uma ruptura ideológica com as práticas socioeducativas pautadas na culpabilização e punição de crianças, jovens e suas famílias vulnerabilizadas em ambientes urbanos e definiu o norte para que os profissionais que se consideram educadores e que trabalham em contextos não escolares passassem a serem chamados de Educadores Sociais. Ainda que o autor se refira explicitamente ao

momento de nascimento e efervescência das experiências educativas junto a crianças e jovens em situação de rua, é nesse período em que temos o retorno ao Brasil de figuras exiladas, como Paulo Freire e uma certa abertura e conquista de espaços dos movimentos sociais na luta contra a ditadura e pela conquista de novos direitos.

Nas escolas públicas, os movimentos estudantis e de educadores iniciam a revisão das políticas educacionais e novas propostas sobre o próprio sentido da escola começam a emergir, a partir do diálogo entre a educação formal e os processos de educação popular. Obras como a “Escola Cidadã”, de Moacir Gadotti (1995) e “Educação Popular na Escola Pública” de Ana Maria do Vale (1993) sintetizam essas questões na defesa de mais recursos para a educação, democratização dos dispositivos de gestão, maior transparência, regionalidade do ensino e do currículo (GADOTTI, 1995) e o papel político da escola na transformação social maior do Estado e da libertação do povo (VALE, 1993).

O período pós redemocratização passa então a gerar uma mudança na dinâmica das OSC e o modo como a Educação não formal se dá nelas, em especial uma desidentificação com a formação política militante. Como indica Catini (2021),

se tais entidades começam a surgir desde baixo, da organização da sociedade civil, e vinculadas às lutas democráticas ainda nos anos 1970 e 1980, nos anos 1990 se inverte e elas passam a ser criadas desde cima, com amplo incentivo do Estado, que abre editais para projetos de prestação de serviços privados com finalidades públicas. Com isso solidifica-se o Terceiro Setor – que reúne a forma de entidade de direito privado, com objetivos ou caráter que passam a ser considerados públicos, porque desenvolvem trabalhos sociais. (p. 15)

Neste sentido, passamos a ter, no presente, uma Educação não formal múltipla que ora se aproxima de posicionamentos liberais, ora se aproxima de posições libertadoras, ora mistura as duas coisas, enquanto as OSCs passam a viver seus dilemas e contradições específicos.

Neste novo contexto, Gohn (2011) passa a sistematizar e conceituar a educação não formal como um processo que acontece em dois campos: o da alfabetização ou transmissão de conhecimentos sistematizados “com uma estrutura e uma organização distinta das organizações escolares, abrangendo a área que se convencionou chamar de educação popular” (p.109) e a da participação social, “em ações coletivas não voltadas

para o aprendizado de conteúdos da educação formal” (idem). Esses campos são caracterizados por uma flexibilização dos currículos e metodologias alternativas a da escola, com foco na coletividade e em processos grupais que convocam a comunidade de forma mais ampla para participar dos processos formativos e de mobilização social. A autora ainda separa cinco dimensões abrangidas pelos dois campos: 1- conscientização do lugar do sujeito na sociedade e a “aprendizagem dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos” (p.106); 2- capacitação para o trabalho; 3 – desenvolvimento do potencial organizativo dos sujeitos em ações “voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos” (idem); 4- “aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal” (idem) de forma mais espontânea e pautado nas questões comunitárias; 5 – educação midiática, especialmente a eletrônica.

Essa diferenciação entre campos escolares e fora da escola, no entanto, não delimitam uma indissociabilidade entre os dois, a autora indica que a educação não formal tem papel essencial no diálogo com a escola e na criação de novos conhecimentos. Essa questão é mais aprofundada por Camba (2009), que defende esse diálogo como forma de transformar as práticas escolares que produzem violências e desigualdade social. Discutindo o lugar das OSCs nesse diálogo, a autora apresenta as contradições e complexidades, que envolvem o financiamento e continuidade dos projetos em conjunto, a formação dos profissionais e o posicionamento político das OSC, tendo em vista que muitas destas não partilham de uma visão emancipatória dos sujeitos e/ou funcionam como empresas. Seria preciso distinguir que organizações estão comprometidas com ‘um outro mundo possível’ e aquelas comprometidas com o *status quo*. Para Camba, é preciso produzir abertura e transparência em vistas a transformação social, que se dá na

aproximação entre Estado, Sociedade Civil e Escola Pública, em diálogo aberto e permanente, numa relação aberta e cada vez mais propositiva, contribuirá para o alcance da justiça social que tanto ONGs quanto as escolas públicas – e todo o poder público, coletivamente almejam alcançar (2009. p. 117)

Caliman (2010), crítico a pedagogia social europeia que relatamos, se posiciona a partir de uma Pedagogia Social Crítica que contribui para a transformação das instituições. A Pedagogia Social seria então uma ciência e assim, se proporia “a colocar

ordem, sistematizar os conhecimentos obtidos no cotidiano da práxis socioeducativa” (p. 353).

A perspectiva de Caliman, no entanto, focaliza a pedagogia social para o âmbito da prevenção e controle social e os educadores atuariam como agentes de controle “criados pelos sistemas sociais, para recuperar desequilíbrios e garantir o bem-estar social de todos” (p. 366). É nesse sentido que nos afastamos do autor e nos aproximamos novamente de Gohn, que acentua a dimensão coletiva e prática (práxis) da educação não formal. Ainda, nos aliamos a autora quando essa não enfatiza a dimensão científica (de onde o controle também viria) da pedagogia/educação social/não formal, compreendendo que há a necessidade de sistematizar as experiências (uma tentativa como a presente), mas que uma das características principais desse processo não é a codificação escrita, mas a fala e, como indica a autora, a voz,

ou vozes, que entoam ou ecoam de seus participantes são carregadas de emoções, pensamentos, desejos etc. São falas que estiveram caladas e passaram a se expressar por algum motivo impulsionador (...). Ao se expressar, os atores/sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes disponíveis, passados e presente, no esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade em que vivem. Os códigos culturais são acionados, e afloram as emoções contidas na subjetividade de cada um. (GOHN, 2009. p. 113-114)

É preciso indicar, que nesse movimento de consolidação da educação não formal, geraram-se muitas polêmicas em torno dos nomes dados a essas experiências educativas que não se conformam à escola e à vida cotidiana, como a Educação Comunitária, Educação Não Formal, Educação/Pedagogia Social, Educação Popular, Pedagogia da Presença. Aqui nos aliamos com Gadotti (2012), quando este indica que

A diversidade é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada. A primeira impressão que se tem é de fragmentação, mas se olharmos o conjunto desta obra, veremos que ela está unida - “cimentada”, como diria Antonio Gramsci (1968) - por uma causa comum, chamada pelos movimentos sociais de “outro mundo possível”. Essa diversidade tem em comum o compromisso ético-político com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária.

### 4.3 Emergência da profissão Educador Social

A Educação não formal produziu, a partir de seus problemas e demandas, uma nova categoria de profissionais que, como indicamos anteriormente, se convencionou chamar de educadores sociais. A princípio, o adjetivo aponta para a dimensão e sentido de atuação desses profissionais: o socius. De modo que podemos compreender que são educadores do, para e com o social.

Segundo Oliveira (2004), a ação dos educadores sociais (de rua) fundam-se em uma variedade de referenciais práticos e teóricos, linguagens e leituras da realidade, é como um mosaico que vai se modificando na medida em que o(a) educador(a) é posta em relação com as crianças e jovens em situação de rua. A presença e o vínculo são, portanto, essenciais para a construção de um processo educativo, exigindo dos educadores um envolvimento “no nível profissional e nos níveis sociopolítico, pessoal e existencial” (OLIVEIRA, 2004. p. 171). Como o contexto de atuação é complexo e envolve sujeitos vulnerabilizados, muitas vezes realidades distantes dos educadores, faz-se necessária uma constante revisão de valores, abertura, flexibilidade e o trabalho com as diferenças. Como indica Graciani (1997), o Educador precisa sustentar um processo de desterritorialização nos encontros com as crianças, ouvindo e captando os diversos códigos emitidos pelos sujeitos, se movendo por um tempo diferenciado e os territórios que, diferentemente da escola, não estão delineados claramente, sendo o educador “não mais que um animador nesse processo, um guia, um apoio do descobrimento permanente dos próprios sujeitos da aprendizagem. Seu maior desafio é tornar-se sujeito entre os sujeitos, na dinâmica do trabalho coletivo” (p. 77).

Mesmo quando não estão na rua, dos educadores sociais é exigido um procedimento similar a pesquisa-ação, já que a avaliação e escuta sensível são necessárias para afinar os processos educativos,

onde o mesmo grupo de educadores se reúne semanalmente para avaliar e refletir sob sua prática cotidiana. Documentam o percurso e as experiências educativas e modificam a prática à medida que a reflexão ilumina a ação. Outro método de pesquisa é o do grupo focal, onde um grupo de pessoas, orientadas pelo pesquisador, dividem informações que serão utilizadas para esclarecer a ação pedagógica. (CALIMAN, 2010. p. 353)

Romans, Petrus e Trilla (2003), afirmam que, ao contrário do senso comum, que concebe Educadores Sociais como recreadores e tarefeiros, a profissão exige uma gama de capacidades, como: elaborar projetos educativos, intervir no plano educativo, trabalhar em equipe, formação contínua e gestão de recursos. Essas capacidades correspondem a uma série de funções que vão desde o trabalho efetivo com os sujeitos até a capacidade de análise social e institucional.

Garcia (2008) destaca que, conforme vão se desenvolvendo novas metodologias e projetos no âmbito da educação não formal, novos personagens, em especial, artistas e esportistas passam a contribuir e se tornar imprescindíveis para o campo, pois, como educadores, possuem um saber singular que conecta educandos e educadores de modo mais concreto a partir das linguagens artísticas (teatro, pintura, percussão, audiovisual) e esportivas (futebol, skate, surfe). Educadores sociais (também nomeados oficinairos, monitores, agentes culturais, etc.), a partir de linguagens que fogem o diálogo verbal, passam a ter a cidade como locus de ação/ocupação e transformar a cidade e a apropriação dos sujeitos desta, seja pela intervenção direta, seja pela circulação (FERNANDES, 2013). A autora indica que tais ações, diferente das práticas escolares, que são intrainstitucionais, acontecem

sob a forma de rede, integrada, usando dos equipamentos disponíveis que permitam aprender na cidade (contendo recursos educativos: estabelecimentos educativos formais e não formais; situações e acontecimentos cotidianos, inesperados ou não, informais), da cidade (como agente de educação, gerando processos de formação e socialização) e a cidade (a representação que fazemos dela, pela vivência, pela imaginação e o lugar de receber ações dos sujeitos, educando-a) (FERNANDES, 2013. p. 65)

Apesar dessas várias atribuições e funções, os educadores sociais sofrem com a falta de recursos, salário e estrutura adequada para a realização do trabalho proposto nas OSC e em movimentos sociais menos consolidados (BENELLI, 2016). Além disso, como indica Garcia (2008), ainda não há uma formação específica (nem instituições de representação de categoria com legitimidade suficiente entre os profissionais), com estes se formando “majoritariamente na prática em situações e instituições que atuam de diferentes maneiras, tendo a relação educacional como mediadora de projetos” (p.10).

Se por um lado, a profissionalização precária e a falta de uma formação institucionalizada pode gerar a tendência à psicologização das relações e a acriticidade das ações, por outro lado, é também na não institucionalização, na construção coletiva e permanente (até que ela não precise mais existir) de uma profissão instituinte, em que qualquer um pode ser educador (mas nem todos o são, tal qual um camarada), que reside uma potência mais ética e política do que técnica, mais vital que profissional.

Tal concepção se aproxima daquela postura indicada por Deligny (2018), quando falava de seus companheiros educadores, “de presença leve, provocadores de alegria, sempre prontos a remodelar bolas de argila, vagabundos eficazes maravilhados pela infância” (p.130), pois,

Todo esforço de reeducação não sustentado por uma pesquisa e por uma revolta cheira muito rapidamente a trapos velhos ou a água benta contaminada. O que queremos para esses moleques é ensiná-los a viver, não a morrer. Ajudá-los, não os amar. (p. 114)

#### **4.4 Educação não formal e Educação (micro)política**

Quando falamos de Educação Política, portanto, tomamos uma posição contrária ao modelo de educação para a cidadania liberal, na medida em que não se trata da formação de cidadãos genéricos e universais, pois se posicionar assim seria concordar que a igualdade jurídica, por algum poder mágico, resolve as desigualdades sociais. Nesse sentido, esse modelo de educação política seria somente a produção de um consenso, o que para Rancière (1996), por exemplo, não é nem política, mas polícia, isto é,

uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído. (p. 42)

Para o autor, ao contrário, a política é rara, por isso especial na constituição dos sujeitos. Ela é o evento em que o povo, ou um povo sem parte (como as mulheres, as pessoas negras, proletárias, LGBTQIA+, indígenas, as crianças, os jovens), exige e demanda uma parte, reconfigurando o modo como o mundo é partilhado. O fundamento

da política, para ele, é o desentendimento. Quando sujeitos produzem esse desentendimento, portanto, passam por um processo denominado subjetivação política, que consiste na desidentificação com a ordem policial, uma desnaturalização das coisas como estão dadas, “é a elaboração coletiva que se dá pelo reconhecimento de estar ‘entre’ identidades e não a partir da valorização, do fortalecimento ou da cristalização de uma identidade dada.” (MACHADO, 2013. p.269).

Um exemplo de subjetivação política, dado por Groppo e Silva (2020), são as ocupações de escolas públicas pelos estudantes (adolescentes e jovens) secundaristas em 2015 e 2016, contra as políticas de corte de gastos e o fechamento de escolas. As ocupações aconteceram em diversos Estados e mobilizaram milhares de estudantes que autonomamente ocuparam as estruturas escolares e as transformaram em espaços de convivência e estudo, ou como indicam os autores, o processo das ocupações “girou fundamentalmente em torno de atividades políticas e atividades formativas, que, em boa parte do tempo, se fundiram ou pouco se distinguiram entre si. Ao fazer política, se aprendia a fazer política.” (p. 415). Os estudantes se organizavam por meio de comissões, realizavam assembleias diárias, criavam redes de apoio entre ocupações, com familiares e outros movimentos coletivos e ainda resistiam às tentativas de violência por parte dos policiais e outros agentes do Estado que pareciam esquecer o tão valorizado P de proteção. Os estudantes passaram por transformações subjetivas importantes e também conseguiram, em muitas localidades, frear o desmonte da escola pública e conquistar melhorias locais.

Ainda, como indicam Catini e Melo (2016), o processo de ocupação das escolas pode servir como exemplo de educação política com dimensões institucionais e contra-institucionais. As ações colocaram em xeque “a cisão entre a vida política e a vida privada, ou o conflito faustiano do indivíduo como cidadão, guiado pelo ‘bem comum’, e o *homo economicus*, que atua com base em interesses próprios” (p 1190). Essa cisão, que cria o sujeito universal, retira destas suas condições de classe, raça, gênero e sexualidade, subsumindo as diferenças. Uma educação política, como a formulada pelos jovens ocupantes, situa essas questões na materialidade da vida e se propõe a criar ações que,

tendo um fundamento consciente e um sentido emancipador, de tomada de controle acerca das diferentes dimensões da vida social, compreendem tanto a socialização dos meios de produção como a destruição das estruturas jurídicas e estatais, e competem ainda para a superação das clivagens de classe. Trata-se, por conseguinte, também de uma luta contra o idílico reino dos cidadãos abstratos, em que os “indivíduos” são determinados “de cima para baixo”, pelo Estado, e contra a referida situação de pseudoformação e de reificação, contraface da subjetivação do capital, autocrático e totalitário (p. 1191)

As ocupações nos levaram a pensar em processos de educação política de radicalidade importante, no entanto, como sustentar um processo consistente que tenha como chave de leitura os sentidos da política levantados aqui? Ainda que um marco na história dos movimentos populares, as ocupações estudantis tiveram um fim e continuam por outros caminhos a partir dos sujeitos que as viveram. No caso de outros modelos de organização, como as OSCs, a educação política teria que fazer parte do cotidiano das ações realizadas e sua escala precisaria ser revista (ao menos de um modo mais explícito e coletivo). Tentaremos apontar caminhos a partir de algumas práticas e experiências educativas que inspiraram o cotidiano de trabalho do presente autor e da instituição em que trabalha.

Uma educação política crítica precisaria comportar, então, o aprendizado dos mecanismos políticos do Estado, do povo e das várias modalidades e compreensões políticas de mundo, bem como uma dimensão prática de mobilização e ação em defesa de direitos e contestatória. Os apontamentos de Oliveira (2004) acerca da necessidade de se retomar o legado da Educação Social de Rua se dão, para o presente autor, nesse sentido, o de enxertar as dimensões da presença e da sustentação de presença junto aos sujeitos nos processos de desidentificação com a ordem dada e nos movimentos de revolta e enfrentamento. Com isso, podemos compreender os exercícios como a participação em Conselhos, mas também em manifestações, ocupações, etc. As OSC e os movimentos sociais, por terem mais flexibilidade, são peça chave para sustentar processos educativos nesses espaços.

É neste sentido que é uma educação oposta ao discurso do protagonismo infantil/juvenil, que propõe uma participação política administrada para a produção do instituído (ainda que travestido de palavras e conceitos historicamente contestatórios, que propõem novas ou novíssimas formas de fazer política). Como vimos, essa é só mais

uma maneira de controlar os afetos que regem a política e os processos formativos. A política e as experiências formativas movimentam corpos, sentidos, sentimentos, como a raiva, emoção praticamente ausente dos manuais pedagógicos e que geralmente marca o educando-problema ou a família problema, mas geralmente presente nos relatos de educadores libertários (a briga entre Makarenko e um dos meninos nas primeiras páginas do Poema Pedagógico, o estranhamento de Deligny com o silêncio na instituição marcada pelas constantes confusões iniciadas pelos jovens em Vagabundos Eficazes, a discussão entre Freire e os pais dos alunos relatada na Pedagogia da Esperança).

Como indica Freire,

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. (...) Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. (FREIRE, 2017. p. 73)

É também pela raiva, mas não só, que se fomenta e sustenta a atenção, a contestação, o desejo, a rebeldia (plena de causas, especialmente se vinda dos mais vulnerabilizados), que pode ou não se tornar revolucionária, ou tornar-se revolta, que é “a recusa do estatuto do sujeito no qual nos encontramos. A recusa de sua identidade, a recusa de sua permanência, a recusa do que somos. É a condição primeira para recusar o mundo.” (FOUCAULT, 2018. p. 35)

Os exemplos apresentados apontam para a necessidade de sustentar e ampliar experiências de educação política com crianças e jovens já existentes e criarmos novas que dialoguem com os contextos de vida e presença das diversas infâncias brasileiras. Uma educação política junto à infância e à juventude necessita, primariamente, situar-se quanto a classe, gênero, sexualidade e raça daqueles que constroem (educandos e educadores) a experiência formativa. Pautada pelo acolhimento, escuta, resistência, dissenso, paciência, urgência, serenidade, dureza, emancipação, libertação, contestação

e presença. A Educação política tem então como foco: a construção da recusa de um mundo e a construção de um mundo outro, novo.

Nas práticas de Educação não formal, Gohn indica que há uma ênfase na dimensão da formação de cidadania, como uma “educação para a civilidade”. Esse foco se dá, principalmente, pelo contexto da emergência e consolidação da Educação não formal no Brasil: o período de redemocratização. Com uma nova organização política estatal e a massiva participação social, seja na elaboração da constituição ou nas disputas políticas, a palavra de ordem era a cidadania e o lugar dos sujeitos nesse Estado recentemente reconquistado, bem como a defesa e a garantia dos direitos humanos. Cidadania aqui é compreendida, conforme a acepção moderna do inglês Thomas Humprey Marshall, como

a capacidade atribuída a um sujeito de ter determinados direitos políticos, sociais e civis, bem como de ele poder exercê-los no interior de um Estado-Nação. Nesse sentido, a cidadania tem seu território definido nas dimensões do Estado nacional e, assim, o cidadão é o indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado, sendo portador de direitos e deveres fixados por determinada estrutura legal (constituição e leis) (COSTA & IANNI, 2018. p. 45)

Os Direitos Humanos, por sua vez, são normas que se pretendem universais e um referencial ético que não se reduziria às constituições e às leis, mas seriam anteriores a elas (princípios) e constitutivos do humano, de modo que todo Estado deveria se fundamentar e garanti-los aos cidadãos. Estes têm sido, no Brasil, o eixo central da luta pela defesa da vida como causa política (ENGELMANN e MADEIRA, 2015) pelos movimentos e organizações sociais (diferente dos EUA, por exemplo, que encontraram nos direitos civis, por exemplo, um ganho para discutir as estruturas da própria nação)

As diretrizes para a promoção da cidadania e dos direitos humanos se materializam com mais clareza na elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (2009) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), com que expõem os diversos processos de formação de cidadãos em diferentes espaços educativos e como os diferentes atores sociais devem atuar para garanti-los e promovê-los.

Recentemente tem havido um esforço para aproximar os campos da política e da infância por meio da revista ao conceito de cidadania nos Estudos da infância. Diversos autores sustentam que possuir direitos é uma das características de ser cidadão, e a partir disso as crianças devem, pelo menos em parte, ser vistas como cidadãs (SARMENTO, 2012; COCKBURN, 2012). Distante de um enquadramento liberal, essa perspectiva considera os diferenciais pelos quais a cidadania é exercida como direito universal de todos e de todas. Dessa feita, as crianças provavelmente não exercem sua cidadania da mesma forma que os adultos, mas, de fato, devem ser consideradas cidadãs porque na medida em que participam da vida social e de sua reprodução, possuem determinadas responsabilidades e determinados direitos. Ao levar em conta a diferença da criança em relação ao adulto, desloca-se o referencial que reifica a política, assim como o modo de exercê-la, assentado em uma produção adultocêntrica da sociedade (CASTRO, 2016).

Aqui precisamos nos atentar ao que esse movimento de valorização da cidadania dos sujeitos podem produzir. Se, por um lado, as autoras citadas aqui defendem processos participativos que remetem a possibilidade de transformação social e a contestação e pautam sua concepção de cidadania a partir dessas referências, como estamos falando de um Estado liberal, a cidadania se dá nesse e para esse contexto. Dentro das práticas no campo da Educação não formal, especialmente aquelas que focam nos processos de formação política, emergiram também práticas, tipicamente sob o guarda-chuva de Educação Política ou Educação Democrática, que se propõem a ampliar o escopo de conhecimento dos sujeitos para as dinâmicas e estruturas políticas do país (OLIVEIRA e BIANCHINI, 2017).

O foco desse tipo de Educação Política está na formação para um tipo de cidadania que se dá dentro das linhas daquilo que já está instituído, e a necessidade desse tipo de formação se dá especialmente pela crescente desconfiança em relação às instituições democráticas e representativas (DANTAS e ALMEIDA, 2015). O campo da Educação Política não é consolidado e parece viver uma crise pautada, principalmente, pela própria ideia de cidadania. Como indicam Oliveira e Bianchini

a principal razão do fracasso do ensino da educação cívica não está nos programas, os quais podem ser modificados continuamente, mas na falta de um modelo factível de homem e de cidadão a ser transmitido para as

gerações mais jovens. educação política, na verdade, não é didática, mas de conteúdo, ou melhor, tem relação com o ideal de cidadania que se almeja, e que hoje não é, na realidade, muito claro ou compartilhado como podia ser a décadas atrás, sob regimes ou períodos menos democráticos. (2017. p 217)

A tarefa da Educação Política, nesse sentido, seria a de desconstruir as concepções equivocadas sobre a política, contra uma cultura política de cinismo e desconfiança e a de definir uma compreensão de cidadania em que os sujeitos se identificassem e respeitariam o jogo democrático institucional, a partir da compreensão mesma dos mecanismos democráticos (como, por exemplo, as vantagens e desvantagens dos modelos diferentes de voto - distrital, individual, etc -, as diferenças entre os vários poderes e as estruturas estatais) e da ampliação da participação dos sujeitos nos processos políticos. Ao nosso ver, essas questões são importantes, mas insuficientes, uma Educação Política não pode se restringir ao que já está posto, pois o que está posto serve ao capital, aos opressores<sup>17</sup>.

O presente autor reconhece que a postura iluminista e positivista das experiências de educação política, como Escolas Legislativas ou cursos de Política em escolas são insuficientes e que experiências escolares como a Educação Moral e Cívica, do período de ditadura militar, só serviam para produzir doutrinação. Salta aos olhos o fato de que grande parte dessas experiências, capitaneado por grandes grupos privados, como a Fundação Telefônica Vivo, a Fundação Konrad Adenauer e a Politize! (associada ao Fórum Econômico Mundial) estão próximas a políticos de direita e centro-direita. Ainda que seja necessário aprofundar tal análise, nos parece que essas tentativas se situam muito mais próximas aos cursos e formações empresariais, como da Fundação Lehman, que vem formando novas 'lideranças políticas' para defenderem os interesses do capital financeiro nos espaços do legislativo e executivo.

A partir de uma postura crítica a essa noção de cidadania liberal e do crescente fomento à participação, Gallo (2015. p.337) argumenta que os sujeitos contemporâneos estão sob condução do que ele chama de governamentalidade democrática, ou seja, um

---

<sup>17</sup> A Educação Democrática partilha destes princípios descritos até aqui, valorizando a democratização das relações educativas escolares e não escolares e a defesa dos princípios democráticos propostos pelas sociedades ocidentais no século XX. Optamos por Educação Política no texto pelo caráter mais genérico do nome, compreendendo os elementos políticos contidos em determinada educação e como estas transmitem e ensinam tais elementos, de modo que, como a Educação não formal, se mostra como campo em disputa e tensões.

“controle social dos indivíduos, através do trabalho sobre as populações” de modo que os sujeitos “se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático”. Esse estilo de governamentalidade, que operaria em território brasileiro desde o período de redemocratização, se manifesta por meio das legislações e diretrizes que conduzem os cidadãos, e a educação desde a pequena infância teria papel essencial nessa tarefa. A formação para a cidadania e a defesa dos mecanismos participativos e republicanos inscrita nos documentos educacionais reafirmam esse lugar, enquanto defendem a participação e democracia em sua forma estatal e burguesa “na qual cada um de nós é cidadão para que possa ser controlado” (p.341).

A inclusão, nesse sentido, é meio pelo qual se controla os sujeitos na medida em que o incluído já é o formatado, o instituído, o instrumentalizado (GALLO, 2018). Eis um dos percalços de reduzir a educação política aos padrões liberais. Na defesa daquilo que nos é precioso, às vezes encontramos aquilo mesmo do qual queremos nos libertar.

Próxima a essa perspectiva, Souza (2009), ao analisar o discurso sobre protagonismo juvenil que emerge nos 90 e 2000 a partir de Instituições internacionais (como UNICEF e Banco Mundial) e OSCs, conclui que os documentos e práticas esvaziam o sentido contestatório da política nos processos educativos e que a imprecisão em termos como protagonismo, participação e cidadania são “uma importante estratégia, ou uma peculiar operação discursiva, de fabricação do consenso” (SOUZA, 2009. p. 3). A participação política se torna individualizada na noção de ator social, que não opera por ações coletivas, mas negociações com outros indivíduos.

O aglomerado de atores sociais compõe a atual sociedade civil, noção bem diferente daquela construída em oposição ao regime militar. Não há um propósito coletivo que reúna os indivíduos, e o espaço público é transformado em cenário em que atores sociais atomizados – indivíduos, empresas, organizações sociais e Estado (um ator social entre outros, considerado, porém, ineficiente na resolução dos problemas) – negociam e defendem interesses. A divisão de classes e as contradições são ocultadas; os conflitos e desigualdades cedem lugar à diversidade de interesses. O discurso homogeneiza o social. (SOUZA, 2009. p. 9)

A participação, nesse contexto, passa a ser administração e a conquista de direitos, a busca por acesso a serviços. Similarmente ao que indica Gallo, aqui a norma está dada em um campo prático no qual o ator encarna a regra do discurso e a reatualiza

em ato, ou seja, “o próprio indivíduo em atividade mantém o poder e seu discurso em operação, e, portanto, ‘contribui’ (conforme um termo frequente no discurso em questão) para sua própria dominação.” (SOUZA, 2009. p. 20). A autora indica que essa operação ainda subverte a noção de sujeito de direitos, já que agora o sujeito de direito não é aquele em pé de igualdade com o outro (pelo menos no plano jurídico), nem sua capacidade de contestar a ordem na medida em que os direitos humanos não são garantidos e novas propostas emergem, mas o sujeito de direitos é aquele que “contribui para a solução de problemas sociais” (SOUZA, 2009. p.21) a partir do seu desenvolvimento pessoal e os direitos se tornam meros serviços práticos, cujo acesso deve ser garantido por meio da ação dos atores individualizados.

Gallo não analisa a juventude como Souza, mas parte de documentos educacionais para a infância e indica como desde pequenos, somos investidos para a inclusão no jogo apresentado. No entanto, é justamente a infância, que as tecnologias governamentais querem tanto incluir, aquela que carrega consigo pontos de cisão e fuga em relação a essa instrumentalização: “A criança: o ingovernável; o ineducável; o que fica; o que não passa. O que, em nós, resiste e insiste” (p. 342). Seria na aposta nessa ingovernabilidade das crianças que estaria uma chave de resistência e, ao nosso ver, de uma reformulação do sentido da educação política, com a tarefa de sustentar e preservar em cada um de nós aquilo que resiste, que não se deixa capturar, mesmo quando aquilo nos debruçamos na educação sejam as próprias instituições.

A Educação não formal e as práticas educativas dela decorrente, por não estarem tão amarradas com as escolas (ainda que essa parceria seja importante), outras instituições estatais e empresariais, poderiam ser um locus importante de fomentar essa resistência. Para isso, propomos compreender que a educação e subjetivação política que descreveremos, realizada pelo Camará, seja lida especialmente como uma micropolítica e não uma macropolítica (DELEUZE e GUATTARI, 1996), pois a segunda se aproxima de

uma organização binária, classificatória, assumindo o formato de macrodecisões, a micropolítica opera no detalhe, por meio de fluxos de intensidades que podem ser extensivos ao conjunto do corpo social, mas possuem um caráter de imprevisibilidade. (2015. p. 403)

A macropolítica, poderíamos associar os processos geralmente descritos pela economia política e pelas análises estruturais e de conjuntura, enquanto na micropolítica estariam em jogo as forças que transformam as subjetividades e definem as formas de vida dos sujeitos, mas também suas possibilidades de fuga e diferenciação. De forma simplista, uma cena: enquanto um grupo de educadores se reúnem para conversar sobre a postura da gestão municipal com a educação pública, duas jovens na sala ao lado se perguntam “não sei que é esse negócio de não-binário, isso aí que você falou, me explica, é por isso que você tem esse cabelo?”

## 5. NOTAS SOBRE ESTUDOS DA INFÂNCIA, CARTOGRAFIA E TERRITÓRIO<sup>18</sup>

Neste capítulo, para além de situar a metodologia, coisa que já iniciamos em capítulos anteriores, gostaria de apresentar algumas notas sobre temáticas que surgiram no decorrer da pesquisa e foram destacadas pela banca de qualificação, em especial quanto aos territórios, seu elemento interseccional dos sujeitos e a relação da cartografia com a etnografia e os estudos das crianças. Depois, apresentaremos as ferramentas de coleta e análise dos resultados.

### 5.1 Estudos da infância e cartografia

Novamente as crianças querem ir ao morrinho, já é a quarta semana em que insistem em transitar pelo lugar. Na assembleia falaram que estão ocupando aquele espaço do Quarentenário, ao custo de destruir as áreas do mangue. Lá vamos nós, mais um dia de picadas de mosquito e daqueles bichos que saem da areia, pulando do morrinho. As crianças sempre dizem que não podem adentrar no mato pra além do topo do morrinho, porque é lugar onde os adultos entram. Dessa vez eu já vim preparado com alguns materiais e acho que podemos transformar o lugar em um campo e jogar queimada. (...) Eles sugerem que entremos no mangue. Todos estão animados e com roupas que permitem essa entrada, alguns dos estagiários indicam que não entrarão e ficam com algumas crianças no morrinho. Vou eu, João e mais quatro crianças. Ao entrar no mangue, não faço a menor ideia de onde pisar e do ritmo da caminhada, cada passo é um peso e vai ficando difícil tirar o pé da lama. As crianças não param de rir da gente. No meio do caminho, entre o morrinho e o rio, duas meninas e um menino estão voltando, é surpreendente, eles são pequenos e avançam no mangue sem grandes dificuldades, como as crianças que acompanham a gente. Nos apresentamos e conversamos um pouco, eles dizem que gostam de pegar siri e que não moram a muito tempo no bairro e decidem permanecer com o grupo. (...) Já enlameados demais, decidimos voltar para o morrinho e fazer o encerramento do encontro. No caminho de volta João dá um passo grande e sua perna começa a afundar muito na lama. Ele começa a brincar que está afundando, fazendo drama como se fosse areia movediça e todos nós não conseguimos parar de rir, mas há um tom de

---

<sup>18</sup> Trechos deste capítulo se encontram no artigo publicado junto à orientadora como parte do processo do mestrado: **“Territórios Calungas: ocupação do espaço e subjetivação (política) de crianças e jovens”** (NORONHA e TEBET, 2022), disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/36883/24718>. Este artigo deveria se configurar integralmente como um dos capítulos da dissertação. Todavia, ao longo do processo da pesquisa optamos por uma nova organização do modo de apresentar e discutir os resultados encontrados, motivo pelo qual os dois textos possuem algumas similaridades, mas não se configuram como o mesmo texto.

preocupação, porque parece que está difícil mesmo pra ele tirar a perna. Tento ajudar, mas não adianta, a força que faço só afunda mais a minha perna e tiro seu equilíbrio. Eis que vem Bruninha, com menos da metade da minha altura, segura no braço de João, cria um ponto de fixação e ele consegue tirar a perna. No resto da volta, as crianças vão nos segurando nos braços, como guias. (Diário de campo de 22 de setembro de 2018)

Sabemos que a grande contribuição dos EI nos anos 90 foi de centrar a experiência e expressões infantis no momento de versar sobre estas, ao fazer essa operação, pesquisadores passaram a compreender que as infâncias eram constituídas por diversos discursos, que por sua vez constituíam as crianças e vice-versa (SPYROU, 2018). A forma como as ciências humanas e sociais vinham lidando com as crianças funcionava de modo a reconduzir da criança a seus pais, às limitações de suas capacidades, à sua imaturidade, ou seja, ao dispositivo do desenvolvimento (MELO, 2021).

Como resposta, a etnografia, oriunda da antropologia, foi tratada como uma das melhores formas de conseguir captar a centralidade da criança e fazê-la aparecer a partir dessas diversidades. A etnografia finalmente apontou que crianças e jovens são produtores de cultura (culturas infantis), como fizeram Florestan Fernandes e William Corsaro. No entanto, após um grande período de efervescência e produção de pesquisas, as conquistas teóricas e explicações das experiências infantis a partir da etnografia passaram a perder fôlego e os EI alcançaram as querelas contemporâneas enfrentadas pelas ciências humanas e sociais, em especial quanto a discussões relacionadas a centralidade dos sujeitos e, nas pesquisas, onde podemos encontrar as relações de crianças e jovens com o não-humano e o que desse agenciamento é produzido.

Desse modo, a criança e o jovem passam por uma nova recondução, agora em direção à reprodução cultural. Uma fixação que valoriza a interpretação da cultura, mas não a dimensão da criação, da interpelação e da contestação. Como nos indica Tebet (2013), ao fazer uma vasta revisão das tendências dos EI, a fixação da área na cultura limita a compreensão de processos de singularização realizados por bebês e crianças, que vão além da reprodução cultural, que, por sinal, seria problemática, pois a cultura, nada mais é do que cultura capitalística (GUATTARI e ROLNIK, 1986) e produção de

subjetividades já normatizadas, e quando foge a regra, já não é mais considerada cultura. Assim,

se formos capazes de abandonar o conceito de “cultura” e nos voltarmos para a compreensão dos processos de singularização, a metodologia de pesquisa adequada para captar os elementos das vidas das crianças e dos bebês deixa de ser a etnografia com suas descrições interpretativas e passa a ser a cartografia, pois na realidade precisamos de uma metodologia capilar e molecular que compreenda os processos de singularização, tais como Guattari se esforça em fazê-lo a partir da esquizoanálise. (TEBET, 2013. p 135-136)

Como salientamos no capítulo de introdução, a cartografia é uma maneira de fazer pesquisa que nasce do movimento de acompanhar processos de subjetivação, mais do que se preocupa com os processos de subjetivação produzidos pela pesquisa nos sujeitos participantes (ROSA, 2017). Essa é a mesma preocupação que Spyrou (2018. p. 20) aponta quanto a renovação metodológica dos EI, já que

hoje espera-se que pesquisadores reflitam sobre seu próprio papel na construção das realidades que desejam descrever, enquanto é mais prontamente reconhecido por pesquisadores sociais críticos que o que é revelado pela pesquisa é uma realidade parcial que é moldada por perspectivas particulares (teóricas, metodológicas, políticas e outras), do pesquisador (...)

A proposta da cartografia de traçar linhas de uma “rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado” (BARROS e KASTRUP, 2002. p. 57), portanto, possibilita que esse perspectivismo da realidade seja realizado pelo olhar do pesquisador, que na convivência com crianças e jovens, nunca sai ileso. Por muito tempo, defendeu-se a neutralidade do pesquisador em relação aquilo que se pesquisa, mas para a análise institucional e para a cartografia, como veremos mais adiante, é justamente contra a neutralidade e na análise da implicação do sujeito que a pesquisa ganha sua força, pois como indicam Lapassade e Lourau (1972, p. 47), a “implicação, longe de ser um obstáculo, é uma condição da pesquisa”.

Há a necessidade de nos atentarmos para a forma pela qual o sujeito está implicado e, como indicamos, qual é o nível de sobreimplicação do pesquisador, ou seja, a própria impossibilidade de analisar a implicação do sujeito na instituição, quando este está demasiado capturado por sua lógica ou por lógicas normativas dominantes (LOURAU, 2004). Na presente pesquisa, portanto, o processo de construção, coleta,

análise e restituição dos dados deveria também partir desse lugar de alguém que já estava envolvido, mas que agora precisaria, para manter um certo nível de consistência e qualidade da pesquisa, sustentar um lugar implicado de educador/pesquisador, entre um e outro.

Portanto, é preciso de uma disponibilidade e abertura aos acontecimentos, uma imersão nos territórios e experiências vividas por aqueles que se busca acompanhar. Da observação-participante se passa a uma participação-observante, tendo na atenção aos fenômenos sua principal ferramenta, uma atenção que não apenas reconhece nos fenômenos algo já vivido, mas o que neles há de novo, de fuga (DELEUZE e GUATTARI, 2011).

Há, na cartografia, uma tentativa de quebrar o sociologismo e psicologismo nas análises dos sujeitos em grupos e coletivos, da mesma forma que os EI, e assim produzir intervenções que transformem todos os envolvidos no processo, desde pessoas até as organizações e instituições pelas quais são atravessadas. Ela se propõe a estabelecer novos diálogos entre as diferenças dos sujeitos e de sujeitos diferentes, assim como Mayall (2010) propõe que os EI possam ajudar na construção de novas relações intergeracionais. Quando nos propomos a realizar uma cartografia com crianças e jovens e seus processos de educação e subjetivação política, portanto, precisamos primeiro “repensar o estatuto da pesquisa em educação, injetando, na própria ideia de método, a precariedade que lhe é intrínseca, a fim de que ela possa liberar tudo aquilo que não cessa de escapar” (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012. p. 164).

Se, como destaca Deleuze (1997), as crianças, quando falam (e desenham, e circulam, e se expressam) traçam mapas que delineiam processos de singularização e não de reprodução, os EI valem-se dessa potência já que, nesse momento em que aos poucos vamos descobrindo que já realizamos inúmeras reconduções (coercitivas) às crianças e jovens, é necessário deixá-las escapar, ao menos de nossa pesquisa.

## **5.2 Território e interseccionalidade na pesquisa com crianças e jovens.**

No decorrer da pesquisa, um dos analisadores evidentes foi o território, tanto no que diz respeito a situação dos territórios de ação do Instituto e detalhadas nas

entrevistas, em período de pandemia, mas também em memórias, quanto a importância que os territórios têm na vida das pessoas e para a subjetivação calunga, na medida em que marcam o pertencimento e separação, a convivência e a segregação.

Os territórios, como veremos, possuem características geográficas e sociais similares, marcados principalmente pela vulnerabilização histórica por parte Estado, mas também apresentam particularidades que definem o modo o qual crianças, jovens e educadores habitam e constroem processos de convivência e formação, assim como a leitura desses contextos.

Território, aqui, se aproxima muito mais do conceito de Território Existencial, proposto por Guattari e Rolnik (1996), suas conexões com autores próximos a ele e pela perspectiva dos Estudos da Infância, principalmente trabalhos relacionados à Geografia das crianças e dos jovens (FERNANDES; LOPES; TEBET, 2021). Deste modo, a noção de território deixa de se resumir a aspectos físicos estáticos e absolutos, dados *a priori* e sem a vivência e a construção processual dos sujeitos humanos e não humanos ali presentes e passa a ser

relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 323)

Para além do que está dado, o território é dinâmico e produz existências, com características singulares a partir dos elementos espaciais, temporais, sociais e subjetivos, formando linhas de força que podem possibilitar ou não a produção de experiências de politização junto a crianças e jovens. Sendo tão importante nos processos de subjetivação, qual a sua importância, por exemplo, como mais uma categoria que marca a vida de crianças e jovens pretas e pobres, e, no caso de nossa pesquisa, em sua maioria meninas?

Desse modo, tentaremos articular a dimensão territorial como mais um elemento interseccional dos sujeitos, a partir de suas reflexões e como eixo específico de nossa

cartografia, na medida em que é no topos calunga que circulam ou deixam de circular os participantes da pesquisa e que vivem seus processos de subjetivação política.

A interseccionalidade emerge nos anos 90, a partir de pesquisas e reflexões fundamentalmente de militantes, ativistas e acadêmicas do movimento feminista negro, de modo a tentar articular as diversas dimensões que compõem suas experiências: raça/etnia, classe, gênero e sexualidade (CRENSHAW, 1991). Desde então, ganhou notoriedade como modo das ciências humanas e sociais darem visibilidade a como os efeitos das estruturas, políticas e experiências se diferenciam, pois o sujeito se situa em uma encruzilhada diferente da dos outros. Crenshaw (1991) destaca, por exemplo, como mulheres negras são desacreditadas de situações de violência que vivem dentro de suas comunidades, pois o país tem um grande histórico de falsas acusações de estupro perpetradas por homens negros. Desse modo, não se poderia pensar em políticas ou ações para essas mulheres sem levar em conta o machismo e racismo, diferente do que acontece com mulheres brancas.

Collins (2022, p. 68) define alguns construtos centrais da interseccionalidade: relacionalidade, poder, desigualdade social, contexto social, complexidade e justiça social, que passam a ser analisados a partir de premissas orientadoras:

1. Raça, classe, gênero e sistemas similares de poder são interdependentes e constroem mutuamente.
2. A intersecção das relações de poder produz desigualdades sociais complexas e interdependentes de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, etnia, capacidade e idade.
3. A localização social de indivíduos e grupos na intersecção das relações de poder determina suas experiências e perspectivas no mundo social.
4. Resolver problemas sociais num dado contexto regional, nacional ou global requer análises interseccionais.

Desse modo, vemos que a localidade e a idade dos sujeitos são elementos importantes para situarmos suas experiências de subjetivação. No entanto, nos EI, não temos ainda uma vasta bibliografia que contempla e analisa essas intersecções, apesar de alguns esforços (ALVARADO, *et al.*, 2012; NUNES, 2015).

Na presente pesquisa, que foi realizada no município de São Vicente, a intersecção raça, classe marca profundamente sua origem e desenvolvimento, já que a cidade é início de um território, o Brasil, mas também o fim de outro, Pindorama, para os povos indígenas que habitavam e continuam a habitar e resistir na região. Para os europeus e seus descendentes brasileiros, por sua vez, a cidade é conhecida como *Cellula Mater*, por ser o local da chegada dos portugueses e onde Martim Afonso fundou, em 1532, a primeira Vila do Brasil. O simbolismo presente nesse fato histórico é paradigmático, na medida em que os calungas (como são chamados os nascidos e moradores do município popularmente, mas oficialmente vicentinos) vivem marcados pela desigualdade social.

As infâncias e juventudes calungas, portanto, especialmente pretas e moradoras de territórios periféricos, partilham com seus parentes mais velhos das questões relativas à pobreza e ao emprego precário, ao difícil acesso à saúde, assistência social, educação e habitação dignas e aos movimentos necessários para garantir a sobrevivência e a produção de espaços de vida.

Como os centros urbanos brasileiros, a cidade possui um centro comercial e, nesse caso, próximo às praias da cidade, em que moram a classe média e a elite da cidade. Nessa região se concentram os comércios, shoppings, e escassos espaços culturais. Essa divisão sócio-econômica-territorial e os mecanismos de representação do que seria uma São Vicente nobre, origem do Brasil, refletem a afirmação de Maricato (2015, p. 83) de que “a representação da cidade é uma ardilosa construção ideológica, na qual parte dela, a ‘cidade’ da elite, toma o lugar do todo”.

Os serviços públicos essenciais dos territórios não recebem investimentos adequados; há forte influência do tráfico de drogas, que coordenam parte da dinâmica territorial; operações policiais constantes que afetam a rotina dos moradores e por vezes tira a vida de pessoas (especialmente jovens negros); igrejas evangélicas de grande porte ou construídas pelos moradores locais; áreas de ocupação/invasão e áreas com conjuntos habitacionais provenientes de programas de habitação estatais. Em todos os bairros, no entanto, crianças e jovens são vistos com frequência nas ruas brincando, conversando, em festas, ouvindo música e circulando pelos espaços comunitários, como associações, campos de futebol, terrenos, na maré e no mar (RODRIGUES, 2019). Uma

das divisões geracionais dos territórios é essa: enquanto os adultos pouco habitam os territórios em decorrência do trabalho (bairros, dormitórios) e dos afazeres domésticos, as crianças são vistas cotidianamente circulando por estes.

Lopes e Paula destacam que quando vamos destacar as dimensões que constituem os sujeitos, por vezes esquecemos de sua topogênese, e precisamos compreendê-la como

uma categoria fundamental da existência e da vivência humana. Isso porque, muitas vezes, habitamos um espaço, mas, geralmente, somos cegos à sua existência, ou seja, à concepção de que as atividades humanas ocorrem num tempo, mas também ocorrem num espaço, que pessoas possuem uma dimensão temporal (temporalidade), mas também possuem uma dimensão espacial (espacialidade). Nessa perspectiva, os bebês e as crianças, como seres sociais, não estão fora desse processo.” (LOPES & de PAULA. p.221)

Neste sentido, as crianças, jovens e adultas entrevistadas têm muito a nos dizer sobre seus territórios.

O bairro Vila Margarida é o segundo mais populoso entre os vinte e nove bairros formalmente constituídos em São Vicente, representando 8,6% da população calunga. Uma das crianças moradoras reflete sobre as diferentes épocas em que viveu no bairro e como está a situação estrutural:

Na última vez que morei aqui na Vila Margarida nossa, era totalmente diferente aqui, a escola era perto, era tudo perto, bem bonito. Só que agora, sei lá, é tudo meio sem cor, é estranho ver tudo de novo só que diferente. (...) Assim, aqui só tem lixo, tu anda e só tem lixo e antes não tinha muito. Pessoas não arrumam nada, a prefeitura... (trecho de entrevista com Joane, 11 anos, cnbp)<sup>19</sup>

O bairro Jardim Irmã Dolores tem como forte marca (e da Área Continental do município como um todo) sua separação da Área Insular por uma ponte (Ponte dos Barreiros), único acesso direto entre as duas áreas sem ter que passar por outro município ou pagar a tarifa de pedágio em rodovia próxima. Vale destacar que é um território com histórico de mobilização e luta, que se fortaleceu com a presença da Irmã Dolores, que passou a nomear o bairro. Freira católica, Dolores conquistou junto aos

---

<sup>19</sup> Mais a frente, no subcapítulo 5.3, explicamos as nomenclaturas que identificam as falas das entrevistadas.

moradores do bairro a primeira casa de parto humanizado da região (agora um serviço especializado em saúde da mulher), um Bom Prato (programa do governo estadual de São Paulo, que oferece refeições a preços populares) e fundou uma organização profissionalizante e de apoio às crianças e adolescentes do território. Uma das crianças entrevistadas, moradora do bairro, relata a situação de sua rua sempre que chove:

Onde eu moro aqui na minha rua é horrível, (...) o meu vô mora embaixo da minha casa, aqui na minha porta do lado. A minha porta e a dele vivem cheia de esgoto porque a gente mora do lado de um monte de esgoto, tem 3 ou 4 valas aqui na minha frente. E aí a nossa casa costuma ficar muito cheia. A SABESP tá fazendo uma obra aqui no quarenta que não tá adiantando muita coisa na verdade, na minha opinião tá até piorando porque tem uma rua aqui, tem duas esquinas, e em uma fizeram uma obra enorme e depois que fizeram a obra começou a encher de poça, ficou difícil de passar, só dá pra passar quando seca tudo (...) acho que aqui não é bom morar. (trecho de entrevista com Amanda, 10 anos, cmn).

O bairro Jóquei Clube tem sido, nos últimos anos, cenário de reestruturação urbana, por meio da reconstrução de casas e da construção de conjuntos habitacionais populares, pelo programa “Minha Casa, Minha Vida”, dentre outros. Os conjuntos habitacionais se localizam próximo à sub-região Sambaiatuba, local construído em cima de um antigo lixão municipal, no qual ainda habitam muitas pessoas. Uma das jovens entrevistadas relata como os demais moradores da cidade enxergam seu território:

Vamos lá, morar em São Vicente, eu acho que é meio ruim, né? (...). Mas só que tipo morar na cidade tudo bem. Agora naonde que eu moro tem pessoas que vêm e fala ‘nossa tu mora no Sambaiatuba? Credo!’ tem esses preconceitos, essas coisas. Então é meio difícil (...) tu vai entrar em uma escola, vai eu entrar em algum curso, nossa aí as pessoas te perguntam, tá morando aonde? Eu moro em Sambaiatuba. ‘Nossa, tá morando lá?!’ (trecho de entrevista com Fabiana, 17 anos, jmb)

O território e a experiência deste por crianças e jovens marcam tanto a vida material quanto simbólica dos sujeitos. Compreender criticamente essa intersecção a partir de espaços educativos críticos, por exemplo, pode levar a mobilização social e a produção de espaços mais equitativos (COLLINS, 2022)

Uma das educadoras entrevistadas dá um panorama do modo como viu a transição da dinâmica dos territórios na cidade desde sua infância.

eu entro na rua Bahia, parece que eu tô entrando no túnel do tempo da minha infância, porque se uma família tem, ganhou cesta básica, naquela época não tinha isso de ganhar cesta básica não, era outra organização, mas isso não faz diferença, né? Se em uma casa tem comida, nesse dia todas as crianças vão comer nessa casa E se no outro dia tem comida na outra casa é lá que vão comer e os brinquedos, né? Quem tem a bola, quem tem o Bola é o dono da bola? Um caralho, a bola é da rua mano, a gente vai organizar quem vai jogar assim, né? Então é, eu sinto isso pelo menos no território do quarentenário que é o território ao qual hoje eu pertença mais, né? (...) a Vila Margarida também, acho que tem muita referência lá assim, mas no quarentenário eu acho que é o que mais parece com a minha infância, (...) andam com uma liberdade no território, pegam a sua bicicletinha (...). Então eu sinto que essa infância ainda tem em espaços menos urbanizados (...) por exemplo, a pressão do tráfego, né? É diferente na Vila Margarida e na área continental, por exemplo. (...) elas têm mesmo mais uma liberdade de circulação assim até pelo pela quantidade de construções também, né? E essa coisa do tráfego também é claro que é presente mas parece que é menos opressor assim não sei. (trecho entrevista com Clarice, 28 anos, amp)

É preciso apontar que os indicadores da situação da infância e da adolescência no município também retratam as cenas relatadas aqui e pelas crianças e jovens, com índices de evasão e distorção idade/série acima dos níveis estaduais, altas taxas de mortalidade neonatal e infantil e conquistando o segundo lugar no número de mortes pela polícia fora da capital do estado de São Paulo, em sua maioria de crianças e jovens negros (UNICEF, 2021).

Aqui, a interseccionalidade nos ajuda a compreender que estruturalmente, as infâncias são subjetivadas de modos diferentes dependendo de sua classe, raça, território e gênero, conforme nos indica Qvortrup (2010c), no entanto, o caráter colonizado da infância brasileira, em especial a preta, indígena e pobre nos leva a adotar um foco menor em sua universalidade enquanto categoria, como defende o autor e mais em como as infâncias do Sul Global (CASTRO, 2021b) são ativamente produzidas e divididas conforme sua diversidade e as instituições agem diferencialmente, dependendo de tais interseccionalidades.

As situações descritas só se agravaram com o avanço da pandemia de COVID-19, com o aumento do desemprego, das violências domésticas e da dificuldade de acesso aos serviços públicos, suspensos nos períodos mais graves de contaminação. Seguindo à risca, como Abramowicz (2020) aponta, a instauração de uma necropolítica contra às infâncias e juventudes, que passa pelos gestos de deixar morrer, a partir da precariedade

institucional das políticas públicas e de fazer morrer, pela negligência ativa e pelas ‘balas perdidas’ vindas das incursões policiais nos territórios.

No entanto, para as crianças e jovens, os territórios não representam somente a falência do Estado e um destino traçado pela tragédia, são também espaços de encontro, brincadeira e vinculação. Uma das entrevistadas aponta como o território é importante para manter a relação com seus pares, uma de suas ancoragens,

(...) aqui é legal porque tem muitas crianças mesmo, a cada casa tem umas 3, 4 crianças mesmo quase. Duas, três, enfim, sempre tem alguém pra brincar. Então aqui a gente não perde tempo, não fica parado. Então a gente vai pra rua chamar um monte de criança pra brincar e a gente brinca. (...) Dá pra brincar com elas a qualquer momento que elas puderem, óbvio. (trecho da entrevista com Amanda, 10 anos, cmn)

O território como a possibilidade do livre brincar é também a oportunidade de crianças e jovens expressarem na relação não mediada pelos adultos. Amanda indica que na rua pode brincar de uma variedade de jogos:

A gente brinca de pega pega, pega corrente, alto, pega pega ajuda, na verdade, mãe da rua, só isso. Aí tem o esconde esconde e outras brincadeiras”. Quando questiono onde e com quem aprendeu a brincar, ela aponta: “Eu não me lembro onde aprendi [rindo]. Provavelmente deve ter sido a minha prima que me ensinou. Mas eu não faço ideia de onde eu aprendi a brincar. (trecho da entrevista com Amanda, 1 anos, cmn)

Suas falas apontam para a continuidade de uma cultura cuja origem é enigmática e circula entre as crianças e que só sobrevive, do modo particular das infâncias calungas, se elas continuam a reproduzi-la e recriá-la. No entanto, esse viver livre e entre pares é muitas vezes mal vista por suas famílias, é aí que entra uma proposta educativa que tenta dialogar com os movimentos de crianças e jovens em seus territórios.

O território, portanto, pode se configurar como espaço transicional sustentado pela relação (ou o uso) das crianças (WINNICOTT, 2020), na medida em que as diferentes experiências e relações estabelecidas produzem outras formas de subjetivação fora das padronizadas pelo território. Como indica Aitken (2014, p. 677), “não somente os eventos no espaço são imprevisíveis, mas também os jovens são imprevisíveis em suas ações espaciais, e esta complexa interação entre a juventude e o espaço é perpassada por afetos emocionais que, por sua vez, impulsionam outras ações e transformações”.

Ainda, um dos entrevistados destaca a importância de sair do território para , conhecer e vivenciar novas experiências em outros lugares, de viajar, realizar expedições a museus, organizações, coletivos, outras cidades, outros países.

Eu acho que o Instituto proporciona esses espaços e quando ele não é esse espaço, ele nos leva pra algum lugar que é esse espaço. Então, a gente vivencia essa experiência e eu acho que a gente, por exemplo, sempre falou muito sobre cultura negra, sobre a minha cultura negra como se não fizesse parte de mim, sobre a minha cultura e sobre a nossa cultura no geral, e aí quando a gente, por exemplo, foi no Quilombo Baobá dos Males e a gente viveu aquela experiência de transcender mesmo aí, eu acho que a gente transcende. A gente consegue vivenciar aquilo, então a gente sempre estudou e sempre soube o que era, mas a gente vivenciar aquilo eu acho que foi muito importante também. (trecho da entrevista com Carlos 17 anos, jhn)

Viver a experiência com outros coletivos que preservam a memória e a cultura do povo negro foi importante para o entrevistado, pois deu materialidade para o que já havia se tornado comum (o jovem faz parte de um grupo percussivo que toca e estuda cultura afrobrasileira junto ao Camará), mas sair do território é uma possibilidade de “transcender” e de retornar para o próprio com outro olhar, ainda mais quando a experiência vivida se dá com outros coletivos que articulam sua experiência de negritude.

O período de pandemia, no entanto, alterou significativamente essas dinâmicas, isso pôde ser visto com as medidas de isolamento pouco cuidadas pelas políticas públicas, que geraram uma retomada e reinserção das crianças e jovens em dinâmicas e processos que violam seus direitos, como a violência doméstica, adesão ao tráfico de drogas e o abandono escolar.

Podemos enxergar esse movimento das crianças como uma recusa ao modo de vida intensamente virtual (dentre outras razões), preferindo estar com seus pares na rua ou em casa.

Antes, no presencial, era muito mais legal, tinha saídas. Agora nós não pode fazer nada. (...) Nós brincava de queimada, várias brincadeira. O último planejamento era futebol com as meninas. E não rolou por causa da pandemia. (...) No presencial nós também fazia o aniversariante do mês, que todo mundo que fazia aniversário tinha bolo no fim mês. Mas eu não como bolo. (...) Também tinha EURECA, nós dançava, brincava, essas coisa. Teve a ala da Pirralhada, foi por causa do Bolsonaro, que chamou uma menina de pirralha, porque pirralha não é um xingamento. Nós queria mostrar que a pirralhada podia fazer tudo! (...) você está ali

defendendo direito seu, acho legal, saudades. (trecho de entrevista com Fabiana, 17 anos, jmb)

Já os jovens permaneciam com mais frequência nos espaços de decisão, artísticos e de estudo (este último com menos intensidade, mas muitas vezes motivados a tentar aprender os conteúdos escolares, já que não conseguiam acompanhar as aulas, por diversos motivos) e participavam dos processos de discussão e deliberação, como assembleias, com intensidade, indicando compreender a gravidade da situação de saúde pública que o país estava passando e pensarem saídas coletivas e de apoio mútuo as famílias que estavam em situação mais grave, com a integração de alguns destes a recém-formadas comissões de apoio às famílias nos territórios, estratégia adotada pelo Instituto como forma de garantir apoio material essencial (dentre alimentos, itens de higiene e itens culturais), que teve suas ações protagonizadas principalmente por mulheres e jovens nos bairros aqui indicados.

No entanto, vale destacar que tanto as crianças como os jovens continuaram a circular intensamente por seus territórios, com ou sem o uso adequado de máscaras, tendo a rua como ponto de encontro principal (MATTHEWS; LIMB; TAYLOR, 2000), ao mesmo tempo em que expressavam constantemente sua insatisfação com o modo o qual os governos vinham cuidando da situação e a falta de apoio dado às pessoas nos territórios vulnerabilizados, muitas vezes seus próprios familiares.

A pandemia não mudou nada em São Vicente. Isolamento social não tem. Continua a mesma coisa, tendo baile, a mesma coisa. Só teve fechamento de serviço, mas fora isso não mudou nada. Pra mim ficou praticamente a mesma coisa, fora o estudo, porque antes o estudo presencial era bem melhor. (...) Não aconteceu *[de usarem máscaras]*. Acho que vai da pessoa. Máscara tem que combinar com a roupa (trecho da entrevista com Fabiana, 17 anos, jmb)

Como indica Prout (2015), a infância passou por um longo e intenso processo de institucionalização, nas escolas, em suas casas, nas organizações sociais e outros demais espaços mais restritivos. Quando esses espaços fecham e não tem prazo para reabrirem, o que sobra para elas? As ruas. E durante a pandemia, foi para lá que foram, seja para viverem algo fora da rotina, seja para apoiarem financeiramente seus familiares com trabalhos informais.

As crianças, no entanto, na sua ainda constante invisibilidade, não tem tanta margem de manobra para transformar seus territórios, mas conseguem tirar proveito disso e ocupar outros espaços à margem, mesmo nos conjuntos em que a vida parece sempre vigiada, são cantos que viram espaços mais reservados, em que podem conversar e eventualmente chamar um educador para a escuta e o cuidado, pois compreendem que algo em suas vidas precisa ser diferente, o princípio da política contestatória. Como indica Aitken, crianças e jovens

são cheios de surpresas. Eles vêem coisas em locais e ambientes que nós podemos ter esquecido de como ver, quanto mais compreender. Pode-se argumentar que eles possuem um senso inato de justiça e possuem a capacidade de perturbar a complacência dos adultos para com sistemas injustos (2014. p.693)

As margens dos territórios, desse modo, não infantilizam as crianças, como os espaços mais urbanizados, mas são de algum modo “criançados” por elas, assim como elas são territorializadas por estes. A intersecção território-geração, portanto, pode nos ajudar a compreender de que modo podemos pensar e agir no sentido de construir e reconstruir espaços mais interessantes para a vida de crianças em suas singularidades e localidades, que não precisam ser reduzidas a noção de “cidade amiga da criança” ou “cidade educadora” (TRILLA, 1999)<sup>20</sup>, que geralmente adotam padrões europeus de urbanidade. A interseccionalidade pode nos auxiliar a descolonizar o conhecimento, nossas metodologias e práxis, tarefa que os EI também tem tentado lidar, tem em vista que a diferença geopolítica SUL-NORTE é um dos determinantes da vida dos sujeitos.

Enquanto a natureza é pouco a pouco destruída e ocupada pelos adultos, em decorrência de uma política habitacional que faz com que a necessidade e a grilagem sejam a norma, crianças e jovens permanecem na dimensão da produção de valores de

---

<sup>20</sup> O UNICEF e ONU-HABITAT promovem globalmente iniciativas sob o guarda-chuva de Child Friendly Cities (cidades amigas da criança) como forma de incentivar municípios a implementar localmente os princípios da CDC a partir de ações articuladas com o poder estatal e a sociedade civil. Já o conceito de cidade educadora foi criado em Barcelona a partir de uma articulação internacional entre educadores não formais, educadores sociais, acadêmicos e políticos, com a intenção de reorganizar as cidades e seus serviços de modo que o espaço urbano na sua totalidade possa promover educação de qualidade (Jaume Trilla é um de seus grandes proponentes e conceituadores). Ambas as propostas são louváveis e têm inspirado uma série de experiências ao redor do globo, no entanto, ainda dependem muito dos poderes estatais locais e em anos recentes, tem se transformado mais em selos utilizados por políticos do que de fato tornado cidades mais amigáveis as crianças ou educadoras.

uso e espaços que não são rentáveis, mas de usufruto comum, seja pela convivência, seja pelo jogo.

### **5.3. Ferramentas de análise**

A análise, na cartografia, “acompanha todo o processo, permitindo que essa compreensão inicial passe por transformações”. (BARROS e BARROS, 2013. p.378). Assim, tentei realizar aqui, de modo que cada nova contribuição, da participação à banca, o texto fosse visto e revisto. É um modo de análise de implicação e exercício contra a sobreimplicação do pesquisador, ocorrendo ao mesmo tempo em que a coleta dos dados. A análise, assim, é um relato da emergência dos problemas e questões apresentados “possibilitando à pesquisa comportar a heterogeneidade e a heterogênesse” (BARROS e BARROS, 2013. p. 375). Tentaremos apresentar, nos próximos capítulos, uma análise interpretativa e expressiva das experiências e acontecimentos.

Devido à pandemia de COVID-19, o campo da pesquisa, assim como as entrevistas foram realizadas de modo virtual (o único acompanhamento em campo de forma presencial se deu em uma das manifestações realizadas por jovens, descrita no capítulo 6). O Camará se reorganizou e reinventou no período, com uma série de incertezas quanto a continuidade das ações e do acompanhamento dos participantes, este foi também o tom da relação entre pesquisador e campo, que precisou também readequar a pesquisa, a partir dos novos limites impostos.

Três ferramentas compuseram a coleta de dados (que considero, na ordem que aqui as descrevo, passarem de ferramentas mais distanciadas para mais coletivas): o diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise coletiva dos resultados parciais com membros do instituto. Foram acompanhadas as atividades realizadas no território Quarentenário, dentre estas o grupo Exploradores pela Liberdade, Grupo de Estudos, grupos com participação de crianças e jovens e a Assembleia Comunitária, que contou com a participação de crianças, jovens e adultos, no período de setembro de 2020 a julho de 2021. Também foram acompanhadas algumas assembleias dos territórios Vila Margarida e Jóquei Clube e momentos em que os participantes desses três territórios e de outros projetos do Instituto se encontraram, como a Assembleia Geral e a Mostra

Cultural, no mês de dezembro de 2020 e encontros relacionados ao Bloco EURECA, em janeiro e fevereiro de 2021. A escrita de diários de campo foi feita a partir deste acompanhamento e nos permitiu conferir materialidade a atenção cartográfica, pois escrever

em forma de diário é um dispositivo que se alia aos processos de criação. O escrever é um ato inseparável do devir, como algo sempre inacabado e em via de se fazer, como passagem de vida que extravasa qualquer matéria vivida em processo; é produção de subjetividade. A escrita em forma de diário é um recurso que instiga e prolonga as afetações (...) (FLORES e SOUZA, 2014. p. 199)

Os diários de campo foram uma forma de registrar o cotidiano e de algum modo pintar o ambiente de fundo da pesquisa e levantar temáticas que se apresentavam com maior frequência e que posteriormente foram trabalhadas nas entrevistas. Como indicam Pezzato, Mendes, Oliveira e Azevedo (2019), eles “não revelam apenas as sensações do sujeito, mas revelam também um território afetivo, pelo eco das memórias, falas, gestos dos diferentes participantes da pesquisa” (p.37). Dessa forma, ainda que no presente texto até o momento tenhamos visto trechos de diários de campo escritos em períodos anteriores a pesquisa, estes não foram utilizados na análise dos resultados que seguem, pois retrataram outros momentos e ações, que de alguma forma tem continuidade na atualidade, mas que foram completamente alterados pelo distanciamento social e a pandemia.

Após um período de acompanhamento das ações apontadas, rerepresentei o projeto de pesquisa nas assembleias comunitárias e consultei se haveria uma criança e um(a) jovem, em cada território (totalizando três crianças e três jovens), interessado em participar de entrevistas para a pesquisa e pedi para que entrassem em contato comigo. Para minha surpresa, a quantidade de pessoas interessadas foi superior à prevista, incluindo um grande interesse das adultas em poder relatar sobre suas experiências no Camará. Além das participantes, foram realizadas entrevistas com três coordenadoras nos territórios, educadoras responsáveis pelas ações e por integrar as experiências do Camará junto a gestão institucional. Os critérios da pesquisa foram definidos de modo a contemplar a intergeracionalidade e a representatividade de raça, gênero e territórios de

atuação do Instituto, destacando que a maioria das participantes do Camará são meninas e jovens.

Dados das participantes entrevistadas:

- Autodeclaração de raça/etnia: 5 pretas, 2 pardas e 2 brancas;
- Gênero: 7 feminino, 1 masculino e 1 não-binária;
- Idade: 2 dez anos, 1 onze anos, 2 dezessete anos, 1 dezoito anos, 1 vinte e sete anos, 1 vinte e oito anos e 1 trinta e um anos;
- Todas as pessoas entrevistadas moram em territórios vulnerabilizados de São Vicente.

No decorrer do texto, identificamos os entrevistados com siglas, após o nome fictício e idade, para ficarem identificados elementos de intersecção (adulta mulher negra - amn; adulta mulher parda - amp; jovem homem negro - jhn; jovem mulher branca - jmb; jovem mulher negra - jmn; criança menina parda - cmp; criança não-binária preta - cnbp) e se compreenda melhor o contexto das falas.

As entrevistas foram realizadas por meio virtual, em plataforma de videoconferência e gravadas. Indicou-se para as entrevistadas que ficassem em local confortável e com privacidade. Ainda que isso tenha acontecido em grande parte, interferências ocorreram durante as entrevistas, pois estas se deram quase em sua totalidade nas casas das entrevistadas. Irmãos, pais, mães, bebês e outras pessoas eventualmente chamavam as entrevistadas ou estas indicavam verbalmente, ou fisicamente a presença de mais alguém. Compreendemos que esta é uma das consequências das medidas de isolamento e distanciamento social: a constante presença, mescla e interferência da instituição familiar nos diversos espaços virtuais, sejam eles educativos, de trabalho ou de lazer.

A entrevista, aqui, foi entendida como uma intervenção com sentido de abrir as experiências, não só como uma coleta de informações, pois,

Na entrevista, a fala do entrevistado muitas vezes descreve sua vivência numa perspectiva distanciada e desencarnada. Este distanciamento resulta de práticas e formas de vida pautadas na representação, produtoras da separação entre modos de dizer e o dito (expressão e conteúdo). Nesses casos, a entrevista visa intervir, por meio do manejo, para fazer com que os dizeres possam emergir encarnados, carregados da intensidade dos conteúdos, dos eventos, dos afetos ali circulantes. A

fala deve portar os afetos próprios à experiência. (TEDESCO, SADE e CALIMAN, 2013. p. 304)

A entrevista, portanto, não é momento de descrever aquilo que o pesquisador inquire, mas é ela mesma uma experiência, um momento de construção coletiva, que aproxima as experiências do pesquisador e dos participantes da pesquisa, preconiza uma multiplicidade de vozes, que se misturam, se contaminam, e podem criar algo novo: “No conjunto, cada enunciação interfere sobre as outras, altera o sentido da frase e, assim, é garantido um sentido a mais, até então inexistente” (TEDESCO, SADE e CALIMAN, 2013 p. 313).

A posição de educador e a vinculação com as entrevistadas pareceu me dar uma certa vantagem, pois durante a entrevista foi possível rememorar eventos vividos juntos, matar a saudade de pessoas que não via faz tempo e aprofundar certos temas que possivelmente não seriam apresentados caso não houvesse uma relação prévia. No caso das crianças, ter vivido experiências em comum ajudou no exercício de precisar e relembrar alguns pontos, aliás, o esquecimento parece ter sido, no caso das crianças, um ponto bem intenso, em que a narração das memórias tinha um caráter muito mais afetivo e intensivo do que descritivo.

Como indica Spyrou (2018), deve-se levar em consideração que as entrevistas com crianças têm suas potências e limitações. Se, por um lado, quando bem conduzida, é uma ferramenta importante para dar visibilidade às crianças e a seus modos de pensar, ela também precisa ser realizada criticamente, compreendendo que essas nem sempre tem na fala seu meio principal de expressão (não se encaixando na noção liberal de sujeito falante) e que recursos adicionais podem ser necessários ao realizar entrevistas para que estas produzam uma experiência interessante. Ainda com Spyrou (2015), o pesquisador se atentou às diferentes expressões que apareceram durante as entrevistas, como os gestos e silêncios, para tentar compreender os lapsos de memória, os incômodos e outras indicações que não fossem vocais. Desse modo, quando transcritas no texto, algumas partes das entrevistas podem vir acompanhadas com colchetes contendo informações adicionais que deem mais contexto para determinadas falas.

Uma pergunta feita por uma das jovens durante uma conversa em momento anterior às entrevistas, “*Você vai fazer um uso das nossas falas, não é isso?*”, evidenciou

para o pesquisador que ela aceitava o uso de suas falas na pesquisa, mas que era importante pensar sobre tal processo. Esse é também um dos exercícios de análise de implicação, na medida em que fica em jogo a postura ética da pesquisa e da necessidade de se construir metodologias mais participativas e que façam sentido para crianças e jovens. A resposta se deu, tal como fizemos antes (NORONHA, 2019), em escrever o máximo possível em primeira pessoa, contextualizar as falas e trechos utilizados na pesquisa a partir de suas intersecções, dialogar sobre a pesquisa de forma coletiva nas assembleias comunitárias e realizar uma devolutiva à instituição após os primeiros resultados parciais e a qualificação. Assim, o problema não seria resolvido, mas possibilitaria que as vozes das crianças e jovens se implicassem à minha e de outros alguéns que convivem e trabalham com elas e podem produzir algo outro (no caso essa dissertação) a partir dessa vinculação (BURMAN, 2023).

Os participantes e seus responsáveis legais foram esclarecidos quanto aos objetivos e características do projeto, sendo solicitados a lerem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento, conforme os preceitos éticos em pesquisa com seres humanos contidos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Pesquisa.

Após a análise dos diários e entrevistas, tabulamos trechos destas duas ferramentas a partir de três colunas:

1. Trecho: transcrição literal da fala/escrito selecionado;
2. Contexto: quando, onde, de que e de quem se tratava o trecho selecionado
3. Problematização: perguntas, análises e problemas que podem emergir do trecho.

Vale destacar que nesse momento, a problematização não tinha intuito de descobrir “aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”. (SCHOPENHAUER, 2010, p. 159)

A posterior restituição, comum nas pesquisas de ciências humanas como modo de validar os dados e criar uma relação menos hierárquica entre a pesquisa (simbolizada na instituição universitária) e a organização e sujeitos de pesquisa, será uma tentativa de destituir os sujeitos de um lugar-objeto (que assombra os pesquisadores, já que estes dependem daqueles), foi realizada por meio de uma análise grupal junto aos participantes da pesquisa e outros educadores, com intuito de revisar e discutir os resultados da

pesquisa. Esse momento se deu por meio de uma apresentação dos resultados parciais por parte do pesquisador seguida de uma discussão, na qual os participantes foram incentivados a expressar o que pensaram sobre os resultados apresentados e a contribuir para a reelaboração destes (FILHO e TETI, 2013).

Vale destacar aqui, que no momento em que apresentei os resultados parciais, me senti tão nervoso quanto no dia em que participei da banca de qualificação. Lá estavam pessoas que haviam contribuído imensamente para minha formação profissional e para que hoje eu possa me considerar militante dos direitos humanos. Em termos gerais, não houve muitas objeções, mas sim um consenso de que o que eu dizia fazia sentido, mas que a maioria das coisas ‘não era nova’, o que realmente não devia ser para nenhum dos participantes/educadores.

Essa questão é, sem dúvida, um importante aspecto dos Estudos da Infância e Juventude contemporâneos, que apontam a urgência na invenção de metodologias de pesquisa participativas e que tal participação se dê todas as etapas da pesquisa. Em suma, passar do “para” ao “com” as crianças e jovens, legitimando os resultados a partir dos participantes destas (TREVISAN, 2015; FERNANDES e TREVISAN, 2018).

No presente trabalho, a ideia de produzir “com” foi feita a partir da construção do sentido das entrevistas e do retorno dos dados para os participantes por meio das assembleias e por meio da intervenção/observação contínua e implicada. Crianças e jovens, são consideradas como o outro em relação aos adultos (BALAGOPALAN, 2019), desse modo, tentamos nos aproximar de uma perspectiva analítica que, ao invés de decifrar o outro por meio de nossas ferramentas ou sobrecodificá-lo dentro dos parâmetros adultos, nos leva ao exercício de ler os pensamentos dos adultos à luz do pensamento infantil e juvenil é um dos caminhos para avançar em pesquisas que rejeitam o ‘mofo’ do pensamento moderno (PROUT, 2010), como destacado anteriormente. Ainda, pode ajudar a avançar no sentido de desnivelar a relação de poder entre adultos e crianças sem aspirações idealistas de uma pura horizontalidade entre as gerações.

Assim, lançaremos mão de uma série de autores e autoras para tentar compreender os processos vividos, principalmente autores próximos ao pós-estruturalismo e pesquisadores do campo dos EI.

Os resultados, portanto, serão aqui considerados analisadores (LOURAU, 2004) que expressam intensidades do campo e dão visibilidade aos elementos que compõem os dispositivos que constroem uma infância participativa, ou seja, expressões de uma problemática, ao mesmo tempo que desejam indicar caminhos para uma transformação na vida dos sujeitos e os efeitos da pesquisa nos envolvidos.

Esse mosaico, a meu ver, faz jus a experiência vivida no Instituto, na medida em que as referências-base do Camará em obras e experiências históricas da Educação libertária e da Saúde Mental e Coletiva fundamentam muitos dos projetos e contribuem para o sentido ético-político das ações, mas é a realidade vivida dos sujeitos e dos encontros destes com outras obras de arte, pesquisadores, educadores, viagens, entre inúmeras outras coisas, que reconfiguram o modo de se ver e falar das experiências, é por isso que cartografia nos pareceu a melhor forma de analisar a experiência, como modo de sustentar as “zonas de ambiguidades, acolhendo a experiência sem desprezar nenhuma de suas faces, seja a da objetividade, seja a da subjetividade.” (BARROS E BARROS, 2013. p. 375).

## 6. ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO POLÍTICA CALUNGA<sup>21</sup>

Tão importante quanto poder comunicar, encontrar conceitos, é ressaltar o valor dos processos. Processo é tempo, tempo de espera, de construção, tempo de não saber. Processo é sustentar o sem nome, um ainda não. (GORGATTI, 2017. p. 37)

O acontecimento político está associado a espaços e tempos extraordinários na vida das pessoas: políticos (em sua grande maioria homens brancos) gritando no microfone e proferindo longos discursos em câmaras e salões; eventos de inauguração de obras ou serviços que reúnem gestores públicos; multidões em avenidas de capitais estaduais carregando símbolos de movimentos e partidos. São cenas não rotineiras para grande parte da população se não se vive o ativismo político. Tais imagens, corriqueiras no cotidiano, nos fazem pensar que só nestes momentos podemos dizer que aquilo que acontece é política.

Essas cenas, ainda que corriqueiras em alguns casos e importantes em outros, especialmente para a luta por direitos, ainda são uma das formas mais espetaculares e próximas da macropolítica (institucional e contestatória). Trataremos neste capítulo destes momentos, em que crianças e jovens passam a partilhá-los com adultos e também do que os antecede, ou seja, onde a política emerge com sua cara mais reconhecível, atravessada pela intergeracionalidade de diferentes modos, mas também onde esta se manifesta em cenas de pequena importância para a estrutura maior do país, mas que, na sua pequenez, pensamos contribuir para que a (micro)política se faça (DELEUZE e GUATTARI, 1996).

Neste sentido, retomemos um pouco a história do Camará. Esta esteve sempre atrelada a luta política (Luta Antimanicomial e o Movimento da infância, por exemplo), ganhando outros sentidos conforme os anos passaram, com momentos de ação junto a

---

<sup>21</sup> Tal como indicado anteriormente, trechos da presente dissertação, em especial deste capítulo, foram publicados, em conjunto a orientadora, em dois artigos científicos que ora se aproximam, ora se distanciam da versão atual apresentada, pois seguem o processo de construção e reconstrução do pensamento, a partir da colaboração da banca de qualificação, dos pareceristas das revistas e das revisões e elaboração com a orientadora. Os artigos em questão são: **“tornar-se calunga: participação e subjetivação política de crianças e jovens”** (NORONHA e TEBET, 2023a), disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/72948/45383>; **“Educação política com crianças e jovens: pistas calungas”** (NORONHA e TEBET, 2023b), disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47497/37535>

redes de proteção e educação ambiental, a formulação e disseminação de metodologias e políticas públicas de enfrentamento à exploração social e a participação em conselhos, fóruns e eventos de defesa de direitos humanos. Essa participação se dava, em geral, pela via da representação: um educador, um jovem ou um pequeno grupo participava de eventos, ou ações de mobilização e luta política em outras localidades. Tal processo foi importante para consolidar a formação política das participantes, que passaram a viver experiências em diferentes escalas,

aí nesse processo comecei a organizar conferência nacional porque aí eu fui entrando pra comissão, né? Fiz a passagem toda aos quinze anos conferência municipal, conferência estadual, conferência nacional. E eu entrei pro Comitê Nacional de Enfrentamento da Exploração Sexual. (...) Por um momento eu entrei nessa conferência e comecei a organizar processos de conferência lúdica, entrei pra comissão organizadora e trajetória do Camará, né? Me apropriando da trajetória do Camará também, fazendo dela a mim, a minha a dela. (trecho da entrevista com Clarice, 28 anos, amp)

Em determinado momento, no entanto, as educadoras entrevistadas indicam que o modelo representativo de participação parece perder seu sentido, em especial a partir dos governos de centro-esquerda do Partido dos Trabalhadores (PT), quando algumas políticas públicas são institucionalizadas e os movimentos sociais passam a ocupar espaços mais institucionais e deixar de lado a mobilização intensa de suas bases. Como indica uma das educadoras entrevistadas, que viveu esse momento de transição, “A gente não quer representar ninguém, a gente quer voltar pras bases, sabe? Então foi um momento bem bacana” (trecho de entrevista com Clarice, 28 anos, amp). O momento em questão é uma decisão institucional de assumir que a participação em eventos e momentos de luta deveriam ser ampliados o máximo possível, e que quando o Camará recebesse um convite, os esforços deveriam se voltar para a mobilização dos coletivos e garantir a participação de crianças, jovens e adultos, o que exigiria, por sua vez, fortalecer a estrutura institucional e discutir a noção de representatividade junto às redes e movimentos de que o Camará faz parte e, mais importante, com as próprias crianças e jovens participantes.

Entro no Camará nesse bojo, mas em um contexto de dificuldade financeira que faz ficar mais evidente a importância do vínculo com as pessoas e os territórios para

qualquer trabalho de base, bem como a de participantes e educadores com maior traquejo na organização, sustentação e mobilização política. A situação da população do Brasil, de 2016 para cá, sofreu impactos negativos intensos, o que também se tornou matéria de mobilização e sensibilidade das pessoas dos territórios para pensarem os caminhos da política local. O ano de 2020 não foi diferente, com o governo de Bolsonaro no poder, já sentíamos o fortalecimento das organizações criminosas locais e o avanço do evangelismo nas periferias, que passaram e continuam a cooptar um grande número de crianças, jovens e mulheres. Por outro lado, os primeiros meses de 2020 foram momentos de intensa mobilização, em especial das crianças e jovens, com a realização do desfile do Bloco EURECA, que contou com o tema “Como vocês se atrevem? Apagar minha história, limitar minha memória, massacrar nossa nação”, abordando a situação drástica do país, logo antes da pandemia. Com a chegada desta, no entanto, e as incertezas e tragédias que dela decorreram, houve uma mudança drástica nas dinâmicas dos territórios e na participação das crianças e jovens, das atividades, agora de modo virtual.

Se no capítulo anterior trouxemos alguns trechos de materiais prévios à pandemia, aqui há uma marca temporal precisa: o avanço da pandemia COVID-19, em 2020 e 2021 e a adoção da modalidade virtual para realização das atividades do Instituto, que reconfiguraram o modo de fazer da instituição e da vida de todos os seus participantes. Neste contexto, em que passo a olhar para a experiência também como pesquisador, surgem elementos que compõem o quadro atual de uma educação política. Aqui, dividimos os resultados em uma certa lógica linear, a partir dos processos de organização, sustentação e mobilização política, de modo que a prática educativa que se inicia dentro da instituição e dos territórios os extravasa e sai para o mundo, constituindo uma subjetivação calunga.

### **6.1. Organização, ou como construir coletividades**

Toda experiência educativa (e política) não pode prescindir de organização, não se trata de dizer que se saiba exatamente onde se vai chegar, mas sabe-se que se trata de uma travessia, e nesta travessia calunga que acontece no Camará, talvez o espaço

mais importante de organização sejam as assembleias comunitárias, realizadas em territórios nos quais já existam ações e vínculos comunitários entre os educadores do Instituto, os moradores e outras organizações locais<sup>22</sup>.

Isso que hoje os participantes do Camará chamam de assembleia comunitária começou em 2003, com um projeto de enfrentamento ao abuso e exploração sexual de meninas e tinha como nome “Oficina da igualdade”. O funcionamento e as questões discutidas nestas oficinas se davam de modo muito similar ao que descreveremos como sendo as assembleias, a consolidação e expansão do processo das oficinas, com modificações a partir das dinâmicas institucionais e dos territórios.

O que marca a gênese desse mecanismo de organização, portanto, é a ideia de igualdade como ponto de partida entre os sujeitos presentes, crianças, jovens e adultos. Igualdade, aqui, parece não ser compreendida como ilusão da ausência de diferenças, que existem, mas como igualdade da possibilidade “de se fazer compreender, que passa pela verificação do outro” (RANCIÈRE, 2017. p. 107), a partir da dinâmica da **roda** e da circulação da palavra entre os participantes, em que a fala é livre e as pautas se constroem. Essa afirmação não se dá por uma via jurídica “somos todos cidadãos iguais perante a lei” (ou ainda estatutária e regimental da instituição), nem pela declaração de uma autoridade, como os educadores (“aqui somos todos iguais”), mas pelo exercício em ato de igualdade “*verificada* a cada passo por esses caminhantes que, em sua constante atenção a si próprios (...), encontram as frases próprias para se fazerem compreender pelos outros” (RANCIÈRE, 2017. p. 106).

As assembleias, como indicamos na introdução, são espaços em roda de **diálogo** sobre e nos territórios e acontecem fundamentalmente em espaços públicos, como escolas e praças, mas também podem acontecer dentro da casa de participantes ou de condomínios em que vivem. É importante destacar que dois fundamentos para as assembleias são os Círculos de Cultura, tal como fundamentos pela tradição freireana e os Grupos Operativos, elaborados pelo psicanalista Pichon Rivière, no entanto, neste momento, destacamos elementos das assembleias que, partindo desses referenciais, os

---

<sup>22</sup> São raros os estudos na literatura sobre assembleias com a participação de crianças e jovens, com sua presença geralmente relegada a espaços alternativos de participação ou recreação em ações políticas (MACEDO, 2016), espaços esses que não deixam de ter sua importância.

elaboram e se distanciam, enquanto se constroem política e tecnicamente junto às crianças e jovens.

Vejamos uma cena da Assembleia Geral do Instituto:

O grupo da Vila Margarida começa a se apresentar. Elas dizem que lá são julgadas pelo que vestem; os policiais invadem a casa das pessoas, matam ou levam presas quem quiserem. Disseram que querem mais proteção. Elas não conseguem pensar no futuro, porque é muito incerto, muita gente morre ou é presa sem fazer nada. Tem gente que quer matar os policiais. (trecho de relatoria da Assembleia Geral de 11/12/2020)

O grupo de crianças e jovens que moram na Vila Margarida relatam um contexto de violência e violação de direitos em seu território, indicando que são temáticas constantes nas assembleias semanais e, agora em assembleia-geral, relatam as situações aos demais participantes de outros territórios. Diferente dos demais espaços promovidos pelo Camará, há uma postura mais atenta das crianças, jovens e adultos ao que se passa, tanto por uma questão física, já que quem fala não necessariamente está perto daquele que houve, quanto por uma questão de respeito. Dito isso, há também, ocasionalmente, o pedido das educadoras para que se minimizem as conversas paralelas e se preste atenção àquele que fala para o coletivo. Dessa forma, a ação ganha um aspecto mais sério do que os demais espaços formativos, como destaca uma dos entrevistados,

(...) ela é séria né? Ela é por formato dela, ela é importante que seja séria, mas ela tem esse nome, esse cunho, talvez político? (...) Então a gente tem algumas experiências de assembleia na vida, né? Que é a Assembleia de Deus, que é a igreja e também tem a Assembleia Geral da ONU, mas também tem a assembleia dos deputados e enfim tem essas três tipo, três referências de assembleia que eu sempre tive, mas aí eu vim eu entrei na Assembleia do Camará né? E aí ela sempre foi um espaço muito político porque ela era um espaço democrático, então todo mundo lá naquele momento tinha voz, todo mundo naquele momento podia opinar e podia participar das decisões. O que eu acho importante. Eu acho que quando a gente dá pra pessoa o poder, o direito de tomar uma decisão de fazer parte das decisões que tem a ver com ela eu acho que a gente consegue realmente fazer uma política democrática, uma política que faz parte da vida das pessoas e que não é só escolher alguém que faça isso pra você, sabe? (trecho de entrevista com Carlos 17 anos, jhn)

O exercício do direito de decidir, a partir do diálogo e da construção coletiva, implica crianças, jovens e educadores em uma experiência democrática que não depende exclusivamente da representação. Para decidir, deve-se estar presente e atento.

Além disso, as assembleias parecem seguir um rito, como indica uma das crianças,

O primeiro momento, a gente começa discutindo comida, falando o que a gente comeu, o que a gente gosta. No segundo momento, a gente espera chegar [as pessoas]. No outro momento a gente começa a discutir uma coisa, aí essa coisa levam a outro assunto, que começou a ser de política, por exemplo. Aí o João já começa a ficar nervoso porque começa a pensar sobre coisas que estão acontecendo, todo mundo começa a prestar atenção. Aí o final né a gente faz uma brincadeira, basicamente, a gente fala pra alguém encerrar a assembleia, uma criança ou qualquer outra pessoa. (trecho de entrevista com Amanda, 10 anos, cmn)

Esse rito permaneceu durante o período de pandemia, agora em modo virtual. Destaco que durante a pandemia, as assembleias se mantiveram, com pouca ou nenhuma alteração quanto aos dias e horários, no entanto, foi observado a redução do número de crianças presentes e de sua participação nas pautas. Isso se deu, a meu ver, por dois motivos, o primeiro é de caráter estrutural, pois várias crianças não possuíam celulares, computadores e/ou internet suficiente para entrar e permanecer nos encontros, por vezes optando por entrar em outras atividades, como as ações artísticas, de convivência e estudo. Isso nos leva ao segundo motivo: a maioria das assembleias pautava com força temáticas que as crianças poderiam interpretar como políticas no sentido de coisas que não são para crianças ou de forma que não compreendiam do que se falava. Se discutia muito sobre a situação da COVID-19 no município, as políticas governamentais, as ações de apoio às famílias, entre outros temas similares. Por vezes as educadoras (assim como eu) se viam em discussões sobre como aproximar o espaço das crianças, problema que durou todo o percurso da pesquisa.

A pandemia parece ter criado contexto favorável à participação política em relação às adultas (tendo em vista que são, em quase sua totalidade, mulheres) e jovens, que não conseguiam se deslocar ou estavam presas em trabalhos domésticos, ou formais, não conseguindo chegar às assembleias na rotina normal, diferente das crianças, que acabam circulando pelos territórios e tem mais tempo livre (a assembleia passa a ser não

um compromisso necessário a participação, mas uma oportunidade, dentro do tempo de vida, de viver uma coletividade, de decidir, de pensar, de estudar, de encontrar com os colegas e camaradas).

O oposto, no entanto, se passa com as crianças, elas deixam de participar ativamente e consistentemente na pandemia dos espaços da assembleia, pois fica limitada a experiência corporal, já que estão em suas casas, muitas vezes sem equipamentos adequados ao uso da internet ou sem equipamento algum. Além de poderem falar, destaca-se aqui os gestos mínimos que acontecem durante as assembleias presenciais, as falas paralelas, as distrações, trocas de olhares, toque, carinhos, os cochilos das crianças menores. Isso, para as crianças, é tão ou mais importante do que alguns dos temas e pautas discutidos nas assembleias. Sua permanência atenta, no ambiente virtual, portanto, é mais precária, mas se sustenta após algumas convocações ou quando as temáticas discutidas têm mais relação com o mundo infantil. Isso é diferente em outros grupos, como os grupos de estudos, cuja linguagem e sentido é mais afinado aos interesses das crianças e jovens, que se sentem mais à vontade de ficarem em suas camas ou espaços confortáveis, 'largados'.

Com isso, não queremos afirmar que as crianças não participaram, de modo geral, mas indicar que a participação destas precisa ser compreendida, e ações pensadas para/com elas em um quadro que não se reduz aos formatos pré-definidos da educação e organização política tradicionais, a partir de uma contingência radical que deve, portanto, reinventar as noções de atenção, agência e tempo (ALDERSON e YOSHIDA, 2016).

Ainda sobre os processos de tomada de decisão, preciso indicar que as assembleias fogem do modelo do voto individual. Importante mecanismo que garante certa estabilidade democrática no nível macro (eleições, etc., ainda que largamente contestado pelas experiências socialistas e anarquistas, por exemplo), em situações localizadas, como as assembleias comunitárias, o regime de votação individual só é utilizado quando não foi possível chegar a um consenso mais ou menos estabilizado. Consenso, aqui, não necessariamente como um aceite universal da proposta aprovada em assembleia, mas uma mediação (e não um meio-termo) entre aquilo que se discutiu e as posições tomadas, o consenso, portanto, não é uma forma de agradar a todos os

participantes, pelo contrário, são muitas as assembleias que terminam com caras ranzinzas e com reclamações de canto de boca, com os conflitos ainda quentes, mas de criar um senso de comunidade e pertencimento (SÃO BERNARDO, 2018; MAURÍCIO e BUENO, 2019).

São nas assembleias que se decidem, também, quem irá participar de alguma ação aprovada nos encontros (como viagens, ou, expedições culturais, como são chamadas no Camará, que foi uma pauta constante no período pré pandêmico, mas que não ocorreu no período da pesquisa) ou da qual o instituto foi convidado a participar (como atividades em escolas, encontros com outros coletivos, participação em congressos). A seleção dos participantes, imposta geralmente pelo número limitado de vagas, condiciona que sejam criados critérios pelos participantes das assembleias. Dentre os critérios, o mais comum foi a implicação dos participantes nas ações do Camará, compreendida aqui não como a presença constante, mas a análise da implicação mesma e o efeito que a participação em tal atividade pode ter naquele sujeito, dependendo de cada caso. A pergunta nas assembleias gira então não no porquê de tal ou tal criança, jovem ou educador participar, mas o porquê de não participar. A ausência maior de crianças nas assembleias virtuais pode ter motivo nesse processo também, pois a participação em eventos implica discussões com familiares, mediadas pelas crianças, situação complicada pelo afastamento físico com familiares que não eram tão próximos do Instituto antes da pandemia. Há uma dimensão da resolução de conflitos que passa não pela lógica do merecimento ou da penalização, mas do comunitarismo (SÃO BERNARDO, 2018).

Neste sentido, a participação em eventos externos são oportunidades para que os corpos infantis, juvenis, negros e periféricos possam explorar outros lugares e se ver diante de situações novas e potencializadoras, mas também violentas, frutos do racismo, classismo e adultocentrismo estrutural. A percepção do que se passou nesses eventos é elaborada no retorno às assembleias ou outros espaços, em que se discutem as atividades. Carlos associa o gesto de se participar de eventos ao de se desenvolver e compreender melhor o seu território, como experiência de transformação:

Eu acho que quando eu era mais jovem era mais normal, tipo era como se o mundo fosse assim, sabe? Acho que pra mim quando eu era muito

criança parece que tudo que eu vivia era assim que qualquer outra pessoa no mundo vivia, sabe? Que as pessoas enxergavam o que eu enxergava, que as pessoas faziam, que eu fazia, comiam, que eu comia, iam pro mesmo lugares que eu não tinha muito ideia de outros lugares, sabe? Quando eu era mais novo, eu num tinha outras experiências pra ter de critério de julgar onde eu tava, pra onde é que outra pessoa tava e outra pessoa dava, sabe? Pra mim era muito normal e a medida que eu fui crescendo e percebendo outros lugares e vendo as diferenças que são cada lugar ao redor do mundo inteiro, né? (...) Ou só diferença, por exemplo, de uma ponte tem de um lugar pro outro que eu fui me tocando como o lugar onde eu vivo também o lugar onde eu vivo não é tipo os melhores ele não chega nem a ser bom eu diria então... Não sei, agora tipo minha relação com ele é mais do tipo tô aqui porque eu tenho que estar, mas porque que as pessoas vivem aqui? Por que que as pessoas vivem assim, sabe? (trecho de entrevista com Carlos, 17 anos, jhn)

Um dos elementos fundamentais das assembleias se mostra, para além da decisão, a de garantir que os participantes possam viver novas e outras **experiências**, mas que tenham também a oportunidade de **elaborá-las coletivamente**.

Experimentar outras coisas. Será que isso num faz com que a gente esteja menos vulnerável? Por exemplo, a exploração sexual? (trecho de entrevista com educadora Clarice, 28 anos, amp)

Como pontuamos, a experiência não se resume a ir para o evento, mas é parte da própria produção de sentido da ida e o retorno, que passam a ser discutidos nos espaços (nas assembleias, grupos, etc) pelos camaradas que aguardam ao final da travessia. Uma das brincadeiras entre as educadoras nas assembleias é de que vão ouvir como retorno das crianças, logo após alguma expedição ou evento, de que ele foi “legal”, “normal”, “foi bom”, no entanto, observamos que essas experiências podem retornar em outros espaços e grupos, ou ainda em assembleias de meses ou anos posteriores, quando se reflete sobre o ocorrido ou alguma situação as remetem aquelas experiências.

Mas quando tá ali no pequeno grupo que de fato vem as cenas do território com as coisas, aí conseguem fazer, então como que a gente consegue criar nos espaços maiores, né? Nos espaços coletivos, o mesmo ambiente desses pequenos grupos pra que as pessoas consigam de fato falar e se posicionar relacionadas as coisas que elas vivenciaram nesses atos. (trecho de entrevista com Daniela, 28 anos, amn)

A participação política, aqui, não pode ser compreendida como um evento episódico ou comprovada por meio de uma marca, ou fala que a revela, mas por um processo que varia de sujeito a sujeito, a partir de sua implicação nas ações do Instituto

(sem determinismos como: quem participa mais é mais politizado) e em outros espaços (escolas, coletivos, etc.), as condições e situação da vida cotidiana (família, território).

Nesse sentido, enquanto algumas crianças e jovens apresentam falas ou comportamentos mais identificáveis como políticos, outras levam anos até formularem as questões desse modo, no entanto, esses sujeitos podem partilhar das mesmas experiências de modo implicado, mas com diferentes referências de interpretação das situações e dos seus objetivos, trata-se de uma disponibilidade para experimentação por parte das crianças e jovens. Como veremos mais adiante, se faz mais necessário sustentar experiências políticas para que se possa subjetivar politicamente do que aprender o saber racional político para que se faça política.

É preciso avançar na ampliação do repertório de comunicação pela palavra, pois a palavra nos ajuda a analisar e elaborar o mundo e a nós mesmos, mas é preciso captar outras expressões e gestos que não são usuais dos adultos e da política convencional.

Mas tem vários aspectos muito importantes e políticos que a nossa assembleia tem. Então eu acho, eu acho que é um espaço muito político e assim pensando, né? Porque as assembleias elas são um espaço que tem crianças, tem adolescentes, tem adultos, assim (trecho da entrevista com Carlos, 17 anos, jhn)

Esse modo de organizar, conduzir e participar de uma assembleia sem mesa, mas com **coordenação** (que ocasionalmente circula), sem pautas completamente definidas, fechadas e por vezes afinadas, mas com contorno e aberta para as questões dos presentes, sem voto individual, mas produção de um caminho que muitas vezes não é consensual e cujo desdobramentos deverão ser lidados posteriormente, não é comumente encontrado nas experiências dos movimentos e organizações sociais e nas assembleias escolares, por exemplo, que adotam uma postura mais programática e protocolar da assembleia, em alguns casos, mas também como modo de organizar minimamente a possibilidade das disputas internas não degradingolar para modos menos democráticos.

Um dos participantes entrevistados condensa nossas colocações,

Então a Assembleia do Camará, por exemplo, eu acho um lugar muito muito político porque você tem o acesso você tem o poder de falar, você tem tudo lá ao ao dispor de você, de você participar daquilo. Então, você

vai falar e você vai ser ouvido e você vai participar da decisão caso precisar decidir de alguma coisa, sabe? Você participa da construção das coisas, eu acho que é sempre importante também antes de decidir alguma coisa, participar da construção do que vai ser decidido, sabe? Participar de um projeto, de uma escrita de antes da coisa tá pronta lá pra você decidir se vai aceitar ou não sabe? Porque tem vários aspectos, né? Da decisão, você decide entre um outro e é isso não necessariamente tem a ver com poder escolher muito né? Porque cê só tem duas opções: você decide entre um ou outro ou tem decidir se uma coisa vai ser aprovada ou não, mas também é só sobre aquela coisa, mas aí quando você constrói junto alguma coisa e quando você constrói, você tem as mil possibilidades de fazer o que você quiser, né? Então, mas cria só sobre uma coisa, você tá aberto e com várias pessoas, você tem várias opiniões sobre uma coisa só. Então, aí eu falo, ah, a gente vai fazer um a gente vai fazer um livro mas vamos falar sobre isso, aí outra pessoa fala, ah mas eu vou falar sobre isso também. Ah, mas vai ter esses personagens e aí todo mundo participa junto e aí você não precisou decidir se aquela coisa vai ser aprovada ou não, você não precisa de um voto porque você construiu aquilo e todo mundo construiu junto. Então nesse momento o voto fica meio que inútil porque se todo mundo consentiu com aquilo, se todo mundo participou da construção daquilo, você não precisou votar naquilo e eu acho que isso é tão importante, por exemplo, quanto poder votar, sabe? (trecho da entrevista com Carlos 17 anos, jhn)

Com o dispositivo do voto individual tendo praticamente se tornando inútil, nos resta a palavra, já que a "assembleia não é feita para a decisão mas para a palavra, para a palavra livre que se exerce sem objetivo." (COMITÊ INVISÍVEL, 2013. p. 144). Não à toa, a palavra que se exerce sem objetivo é algo que geralmente associamos aos delírios de psicóticos e das crianças e adolescentes cujas associações livres contam sobre suas experiências, sentidos, sentimentos, histórias, assim como as inventam por meio de uma cadência quase ilógica ao mundo dos adultos, mas cuja consistência, pelo menos para aquele que exerce a palavra, é certa e com sentido, pois o "sentido entre as coisas importa mais do que as coisas em si" (SÃO BERNARDO, 2018. p. 79).

A experiência do encontro entre sujeitos e da palavra gerada pelas assembleias faz parte da necessidade dos sujeitos de se reunirem e falar, em oposição a uma rara necessidade de decidir. Essa reunião pode produzir uma "*assembleia das presenças*, se conseguirmos frustrar a sempre renascente tentação da hegemonia, se pararmos de nos fixar na decisão como uma finalidade" (COMITÊ INVISÍVEL, 2013. p. 144. *itálicos no original*). Os encaminhamentos, nas assembleias virtuais e presenciais, são raros e poucas as assembleias terminam porque se exauriu as pautas, mas não há uma

assembleia sem que se pergunte sobre a **presença** de alguém que não está ali, ou sobre como os presentes estão presentes.

Portanto, uma assembleia das presenças é, a meu ver, o melhor modo de definir as assembleias comunitárias. No caso do Instituto, a tarefa de produzir e garantir a presença é sustentada pelos sujeitos participantes, mas é tarefa explícita dos educadores, que devem garantir um mínimo de presença e contexto (na forma de pautas, provocações, fala e mediação). O ponto aqui não é indicar que essa responsabilidade é exclusiva dos educadores, mas eles a devem sustentar até que outros passem a sustentá-la.

O exercício de sustentação de assembleias envolve, além das questões já apontadas, a permanente autocrítica dos educadores, que ocupam o lugar de coordenação, mas não de liderança. Nesse processo ninguém sai ileso, pois a circulação da palavra e de saberes leva também a questões sensíveis para os presentes na assembleia e aqueles que a apoiam, como as escolas que cedem o espaço. Uma das educadoras contam uma cena em que o pacto da presença comum é quebrado por uma das mulheres que é mãe de participantes da assembleia, que leva uma cena contada pelas crianças para a escola, com o intuito de verificar a veracidade dessa:

pensa, uma vez uma mãe rompeu com o pacto de confiança, nunca antes na história dessa assembleia alguém rompeu com o pacto de confiança, uma mãe foi lá e foi falar com uma professora de uma coisa tinha sido relatada na assembleia, meu, a assembleia carinhosamente mais severamente chamou ela na chinha, falou ou o que a gente fala aqui é nosso, não é seu. Não vai falar, pois eu vou falar, pois não vai falar. Isso foi sustentado? Beleza. Sustentei como educadora? Sustentei, fulano sustentou, ciclano sustentou, sustentou, mas o grupo sustentou e foi uma assembleia sobre a confiança. Então é muito interessante quando é um grupo que se organiza pra isso, né? De fato, cê sente que é um grupo? Eu acho, né. (trecho entrevista com Clarice, 28 anos, amp)

Aqui, é importante frisar que essa “transgressão” gerou muitos ruídos na relação do Instituto com a escola, fomentando uma paranoia institucional de alguns gestores da escola de que as assembleias promovidas pelo Camará eram espaços usados para “acabar com a escola”<sup>23</sup>. As assembleias são espaços em que a crítica acontece,

---

<sup>23</sup> É importante destacar que a relação com essa escola em questão se enfraqueceu quase totalmente no período pandêmico e a tensão, no momento em que as assembleias voltaram a acontecer de modo presencial, gerou uma negativa da gestão da escola em dialogar com o Camará, mas levou

inclusive a escola em que essa assembleia específica acontecia, pois essa é justamente uma das razões de existência das assembleias: analisar o território e as instituições presentes neste.

Ainda, a partir do relato da educadora, a mulher que apresentou à escola a cena contada pelas crianças retorna a assembleia e pede para pautar a questão, exigindo um pedido de desculpas das crianças, já que segundo ela estas estavam mentindo, pois a professora com que conversou contou 'o que de fato havia ocorrido'. Com isso, podemos indicar que esse aspecto de circulação da palavra e dos saberes das assembleias não necessariamente se assentam na busca pela verdade dos fatos ou presume que aquilo que os sujeitos falam é de fato aquilo que acreditam e uma narrativa exata das cenas relatadas. Pelo contrário, os sujeitos são contraditórios e paradoxais e narram suas vidas a partir de diferentes perspectivas (SPYROU, 2011), com intencionalidades e desejos diversos. Isso acontece com todos, crianças, jovens e adultos.

Nesse caso em particular, as crianças que contaram a cena já eram conhecidas por 'inventar' muitas histórias, no entanto, isso não os define e nem tira de suas histórias o peso daquilo que viveram. É tarefa da assembleia saber compor os elementos de crítica vivido por crianças que são alunos daquela escola e articular essas questões com outras, não em um processo de investigação como detetives, mas em um processo de produção de conhecimento e pensamento. Desse modo, tratou-se o gesto transgressor da mulher na própria assembleia e do mesmo jeito que se discutiu a transgressão, se valorizou o fato dela ter retornado a questão para a própria assembleia e não em sua casa, ainda que ela tenha apontado que achava necessário chamar as mães das crianças que apresentaram a cena.

Esse movimento sofreu protestos principalmente de jovens participantes, que indicavam que ela não compreendia o que significava aquele lugar e não estava escutando as crianças, mas se colocando em uma posição superior. A discussão seguiu intensamente, com uma participante argumentando que o Camará não poderia aceitar mentiras ali e que estaria indo contra a escola, com as educadoras presentes tentando mediar as diversas posições, inclusive as próprias, sem tentar romper os vínculos. As

---

alguns professores a passar a apoiar o Camará e a participar das assembleias comunitárias, agora nas ruas do território.

crianças se viram encurraladas, já que essa transgressão da assembleia implicaria uma provável punição na escola e em casa. Nesse sentido, a assembleia problematizou o gesto de esparramar o que foi dito ali para outros lugares e alguns membros (educadores, jovens e crianças) se colocaram à disposição para dialogar com a escola e as famílias de forma coletiva, na medida em que as crianças confiaram na assembleia para discutir as cenas e que essa teria responsabilidade também de sustentar os desdobramentos da situação.

A insistência na verdade por parte da participante que não concordava com a atitude das crianças era ao mesmo tempo, uma incompreensão acerca dos modos como os sujeitos narram, como falamos, mas também representava um modo de lidar com as situações já enraizado na cultura do território e da escola de que as coisas precisam ser tiradas a prova e resolvidas pelas autoridades competentes (sejam ela a diretora da escola ou as lideranças do tráfico, por exemplo, ou ainda as educadoras do Camará, que por vezes assumem também esta posição), já que ela é uma moradora dali e seus filhos frequentam aquela escola. Aqui é preciso destacar mais um elemento importante para a organização: a **confiança**, construída intra e intergeracionalmente, passo a passo e custosamente (LUIS; ANDRADE e SANTOS, 2015), mas que funda o vínculo e o pertencimento político.

As assembleias, portanto, parecem ser a matriz da roda que gera a força das ações e da participação de crianças e jovens no Camará, possibilitando que os participantes possam fazer suas travessias calungas (subjeticções políticas), de modo que, por vezes, produzem outros coletivos para além da assembleia mesma.

Mencionarei duas experiências coletivas que se desdobram das assembleias comunitárias no período, como forma de demonstrar como a organização se apresenta como eixo especial para uma educação política contestatória.

### **6.1.1. Comissões de apoio e Núcleos de cidadania**

Com a situação das famílias se deteriorando, a partir da pandemia de Covid-19, com o avanço do desemprego, a inacessibilidade dos auxílios governamentais e a fome batendo na porta, jovens e, principalmente, mulheres integrantes do Instituto, passaram

a se organizar em três comissões chamadas de “Comissões de Apoio às Famílias nos Territórios”, que se firmaram a partir de uma demanda apresentada nas assembleias comunitárias, com o intuito de apoiar as famílias participantes do Camará durante a pandemia, com cerca de dez membras cada Comissão. Estas passaram a buscar, organizar e higienizar doações de alimentos e itens de higiene e limpeza recebidas pelo Camará para serem distribuídas às famílias nos territórios, a partir de um diagnóstico da situação dos moradores.

Esse processo (...) tem na relação e no acompanhamento princípios fundamentais. Não se trata só de entregar e pegar o alimento, mas de construir um vínculo, produzir encontros e experiências (BONDIA, 2000) que criem lastros e comunidade. (SILVA; NORONHA; SILVA; SILVA, 2020. p. 499)

Desse processo, que dura (mas também se transforma) até o momento dessa escrita, surgiu também a ideia da criação da “Quitanda Camará”, coordenada por uma das comissões, inspiradas pelas quitandas e quitandeiras de suas infâncias e pelos Bancos de Alimentos ingleses descobertos em uma exibição do filme “Eu, Daniel Blake”, que passaram a ofertar alimentos, itens de higiene e limpeza e bens culturais, a partir do diálogo e construção de necessidades de cada família, pensando no coletivo. Pode acompanhar e auxiliar, com alguma proximidade, a comissão do Quarentenário, que contava com maior participação de jovens<sup>24</sup>, em encontros virtuais (videochamada e Whatsapp) de organização e contato a famílias para que passassem a integrar a rede de apoio. Para além dos jovens que compunham as comissões, foi interessante a participação de outros que, se não membros “oficiais” da comissão, ajudavam na gestão dos alimentos e demais bens e no diálogo junto as famílias, assumindo uma função de **cogestão** (CAMPOS, 2015) não institucionalizada, mas reconhecida pelos vínculos no território. Desse modo, a pandemia de COVID-19, que gerou inúmeras respostas de apoio mútuo nas periferias do mundo, reafirmou a importância do comunitarismo e da solidariedade, bem como sua complexidade, pois a mobilização e

---

<sup>24</sup> Esse acompanhamento e diálogo com os membros da comissão e uma das educadoras do território possibilitou também a apresentação da experiência das comissões no VIII Simpósio Internacional sobre a Juventude brasileira (JUBRA) – citado no corpo da dissertação (SILVA; NORONHA; SILVA; SILVA, 2020). Uma primeira participação dos jovens na condição de apresentadores em eventos acadêmicos.

organização comunitária, longe de espontânea, é um processo longo, duro e consistente, que vai gerando conexões e fortalecendo vínculos, convidando, a partir de demandas materiais e simbólicas, os moradores dos territórios a construir juntos uma experiência de apoio e diálogo. (SILVA; NORONHA; SILVA; SILVA, 2020. p. 499)

Com as Comissões, diferentemente das assembleias, que tendem a produzir a análise crítica e contestatória da realidade dos territórios, aqui temos uma ação direta e organizada pautada pela solidariedade, exigida pela necessidade de sobrevivência durante a pandemia, mas também pela sensibilidade e avaliação de que os próprios territórios precisavam passar a recuperar um senso comunitário que passa também pelo apoio simbólico e material, ou seja, o **cuidado** (BATTHYÁNY, 2020).

Outra forma de organização coletiva foi construída a partir da realização de um projeto em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF) e o Ministério Público do Trabalho, chamado “Iniciativa Crescer com Proteção”, com adolescentes e jovens em oito municípios das regiões metropolitanas da Baixada Santista e do Vale do Ribeira, no Litoral Sul do estado de São Paulo. A iniciativa se dividia em dois eixos: políticas públicas, coordenado por outra OSC, e mobilização de adolescentes e jovens, coordenado pelo Instituto Camará Calunga. Seu objetivo foi enfrentar a situação de violação de direitos na região a partir do fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos (SGD) em diálogo com a formação em direitos humanos de adolescentes e jovens mobilizadores e formação de Núcleos de Cidadania de Adolescentes e Jovens (NUCAs), integrando ambas as práticas para promover ações e diagnósticos da realidade da região que partam e reconheçam as vivências de crianças e adolescentes sobre seus territórios e fortaleçam as rede de proteção. Tive a oportunidade de integrar a equipe desse projeto e conviver intensamente com jovens da região e seus dilemas, sonhos e desejo de transformação de seus territórios. Com a pandemia a iniciativa, a princípio, se deu de forma totalmente virtual, no que

a estratégia adotada foi a de mesclar espaços de estudo, convivência e produção artística e comunicativa, aliada a um recurso financeiro mensal que pudesse minimamente garantir o acesso ao ambiente virtual com mais qualidade (por meio da aquisição de internet e aparelhos). (NORONHA, *et al.*, 2021. p. 467)

No processo de formação e delineamento das ações que os jovens participantes realizaram, dentre elas a formação de núcleos autônomos, foi se criando uma rede (informal) regional a partir da vinculação destes uns com os outros e suas visitas ocasionais aos municípios vizinhos ou distantes, conforme a locomoção se tornava mais seguro com o avanço da vacinação. Outro ponto importante foi a compreensão de que precisavam ocupar os espaços de controle e formulação de políticas públicas de seus municípios, como Conselhos Municipais da Juventude e CMDCA's.

É preciso destacar que nesse processo todo, a maioria dos encontros formativos com os jovens não se assentava no palavrório ou apresentações longas sobre conceitos sobre direitos humanos (para a surpresa dos participantes no início do projeto), mas na articulação entre política, direitos humanos, arte e cultura, de modo a produzir experiências de resgate das culturas locais e ancestrais e ampliar o repertório sociocultural dos jovens para que eles pudessem, então, atuar e criar suas próprias ações. Seguimos os apontamos de Prout, Simon e Brichall (2006), quando indicam que a **proveniência de recursos simbólicos** (cultura local, poesia, dança, teatro, música) e materiais (bolsas para participantes, recursos financeiros para seus coletivos, equipamentos, etc.) são necessários e importantes para que a participação de modo potente possa ocorrer, tanto de adultos quando de jovens e crianças, de modo que os sujeitos possam sustentar seus lugares de atuação política sem serem cooptados pelas demandas monetárias ou escolares. Como indica uma das jovens,

“É necessário criar espaços que garantam os direitos de jovens e adolescentes devido aos números elevados de jovens que não trabalham e nem estudam, também dos que buscam oportunidades de empregos formais e não conseguem, então acabam migrando para os empregos informais. É possível e muito importante a construção de coletivos de jovens na cidade, visto que a união contribui para que lutem pelos seus direitos e os reivindiquem.” - Ingrid, 17 anos, integrante do NUCA Mongaguá.

No entanto, nem tudo foi rosas e alegria, no decorrer da Iniciativa, vários jovens saíram desta em decorrência da necessidade de trabalhar (muitas vezes partiam para trabalhos precários) para apoiar suas famílias ou se sustentar, aí ressurgia a importância da autonomia dos coletivos e da produção de uma rede própria entre os jovens, pois vemos um certo abandono do jovem,

quando algum jovem não se adere a um programa e acaba 'se perdendo' na perspectiva da política pública. Uma interessante dinâmica da Iniciativa e o fato dos próprios jovens cuidarem dos NUCAs, é que aqueles que por qualquer razão acabem saindo, são convidados a compor o NUCA como integrante ativo. É claro que essa participação nem sempre é aceita ou constante, mas essa se apresenta como uma saída interessante, na medida em que as políticas públicas possam apostar na autonomia e capacidade de decisão e mobilização de jovens para além de espaços controlados (NORONHA, *et al*, 2021. p. 468).

No Camará, a participação de crianças e jovens na organização dos coletivos parece refletir o estado atual da participação em ambientes de organização política, como movimentos e organizações sociais (MELO e CASTRO, 2021), dadas as condições materiais do próprio Instituto e da conjuntura sociopolítica. O que a diferencia, a meu ver, é ter como princípio a cogestão (VIANA, 2020). Esse conceito, pensado para o SUS na formulação e controle de suas políticas e gestão internas, amplia o horizonte democrático dos usuários nos equipamentos e demais dispositivos de manutenção da saúde pública, sem abandonar a hierarquização, mas sem cair no despotismo, tendo como chave a produção de valor de uso e não valor de troca, com "o intuito de produzir bens ou serviços de interesse social, ou seja, valores de uso que tenham a potencialidade de atender a necessidades sociais" (CAMPOS, 2015. p. 121).

O princípio de cogestão, ou seja, de gerir com outros a partir de algo já estabelecido, favorece que processos de transformação dos sujeitos (educativos, de cuidado), possam continuar para além daqueles que por eles já passaram e que continuam a os sustentar, que no caso dos trabalhos com crianças e jovens e adultos, implica também o caráter intergeracional do processo.

Destacamos aqui que Campos (2015) para implementar a cogestão sugere o Método da Roda, o que implica na produção de ações que se pautam pela configuração da roda tanto nos encontros entre os sujeitos como em uma gestão não piramidal, mas circular dos dispositivos, o que, aqui nos parece, se traduz na opção da utilização das rodas nas ações do Camará e nas mudanças de papéis, inclusive de participação política.

Se cada vez mais os Estudos da Infância passam a olhar para as condições de participação a partir da relação entre crianças, jovens e adultos (CASTRO, 2018; FERNANDES, 2009), a cogestão pode ser uma pista para repensarmos os formatos

institucionais e a própria tarefa e sentido das organizações que fomentam a participação política de crianças e adolescentes por meio de ações formativas e de cuidado intergeracionais (MAYALL 2015), de modo que criem seus próprios dispositivos de participação orientados não por um modelo, mas uma ética e política democrática e, se necessária, contestatória, junto às crianças e jovens.

Em determinado momento [na assembleia virtual], uma das adultas presentes indica que quer participar do ato e apoiar o grupo que vai, reconhece que mudou muito nesse tempo junto com o Camará, que passou a escutar mais seu filho adolescente, que antes nem considerava que seus filhos tinham que ser ouvidos, que seu papel como mãe era justamente o de ditar regras, de dizer para eles o que era melhor, mas que agora tenta compreender o que os filhos querem dizer quando respondem a ela, o que eles querem e os deixa mais livres. Lembra que seu primeiro momento com o coletivo do Camará foi de tensão, de não compreender por que seu filho queria ir a um ato político e por que uma ONG estava discutindo as questões do território e organizando uma participação pela defesa da educação. Rindo, diz que agora é ela quem quer ir, que é ela, mesmo com as várias discordâncias que tem com as posições dos educadores do Camará, que vai participar de um ato político desses, com o seu filho ou não, caso ele não queira ir. No fim, vão os dois. (diário de campo, 12/07/2021)

Com isso, um apontamento geral: no processo da pesquisa, para além de estar contida na sigla NUCA, a palavra cidadania não apareceu em nenhuma das entrevistas e materiais analisados. Isso poderia indicar, a princípio, uma negação da ideia de cidadania ou que esta é preterida nos processos formativos do Camará? Não parece ser exatamente isso, mas salta aos olhos que outras OSCs identificam-se rapidamente com a ideia de uma educação cidadã ou para a cidadania, compreendendo esta como a formação de sujeitos que respeitem os valores republicanos e democráticos (BENELLI, 2014). Esta é, por exemplo, a visão do Plano Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2009), que teve importante contribuição dos movimentos sociais, mas no fim, é ainda um documento fruto do Estado liberal. Como, no contexto em que vivemos, podemos falar e defender a cidadania prontamente (sem rejeitá-la ou disputá-la) se esta está diretamente ligada ao Estado que produziu uma situação caótica de morte, inclusive das infâncias e juventudes?

No caso do Camará, proponho que a cidadania constitui parte importante dos processos formativos, como em alguns dos processos citados: é incentivada e

sustentada a participação em espaços de formulação de políticas públicas, como conferências, conselhos, é indicada uma postura democrática frente a decisão coletiva e no diálogo com as instituições públicas, no entanto, as formações não se reduzem a isso e, mais do que não se reduzirem, tem como ponto de partida e chegada a vida das pessoas. A meta do processo formativo não é a cidadania, mas a própria produção de uma vida mais digna, pois os sujeitos conseguem fazer aparecer sua condição de sem parte (RANCIÈRE, 2014) e sustentar esses movimentos acompanhados por seus coletivos, educadores, amigos, etc. A cidadania é efeito desse processo (quando o é), mas não parece ser o foco, ou justificativa das ações.

Há uma associação, arrisco indicar, entre direitos humanos e vida melhor, entre aquilo que lhes é interdito (a voz, a participação, a alimentação digna, escola precária) e aquilo pelo qual devem lutar (escola e educação melhor, mais espaços de escuta, acolhimento e brincadeira). De algum modo, os participantes parecem indicar também que a própria ideia de direitos não encapsula esse desejo de mudança de vida, pois como indica CASTRO (2013. p. 193),

Ir além dos direitos significa perceber como o tecido vivo das relações sociais põe em questão a regulação jurídica, quando as disputas do cotidiano levam ao processo permanente de interpretação das normas, ou de sua reinvenção nas práticas cotidianas. Desta forma, essas interpretações proveem encaminhamentos imprevisíveis ao que está posto pela lei.

Já a política é associada, especialmente para as crianças, com aquilo que lhes nega essas possibilidades, que está distante e, ao mesmo tempo, determina seu contexto de vida.

Então, tem políticas que são viradas a crianças, por exemplo, tem uma criança que chegou pro Bolsonaro e ele chamou ela de pirralha. Aí foi virada pra criança. Mas tem coisas que não tem necessidade da gente tá vendo, por exemplo, sobre policiais matando negros, não tem necessidade da gente tá vendo. Mas tem sim, políticas que são viradas pras crianças e outras não, que a gente pode ver, mas não tem necessidade. (...) tem assunto direto pra criança que a gente tem que discutir e tem outros que não que a gente pode, mas não precisa tanto. E a questão do ver tô falando da televisão, tipo Jornal Nacional, mostrando notícias assim que eu acho que tipo: Policial esfaqueando negro ou matando asfixiado, eu acho que não tem necessidade, isso já aconteceu muitas vezes, passou no jornal. Não tem necessidade da gente estar vendo isso. (Trecho de entrevista com Amanda, 10 anos, cmn)

Com outra criança, Joane, pergunto se no Camará se fala sobre política e ela responde que não, no que indico que talvez a política não é só sobre os políticos, mas também pode ser sobre direitos humanos, no que ela diz

Tipo, é uma pauta que a gente tem que falar, sabe? Pras pessoas conhecerem os direitos humanos da criança e do adolescente, sabe? É ótimo isso, pras pessoas conhecer mais sobre isso, porque tem gente que nem conhece sobre isso daí. A maioria dos adolescentes ou criança, não conhece esses direitos. (...) (trecho de entrevista com Joane, 11 anos, cnbp)

As crianças não parecem compartilhar ainda da noção de que “tudo é política”, se mantendo com o senso comum de que a política é aquilo que deve se restringir aos políticos ou ainda, que não é violento, no caso das crianças. Veremos mais adiante, no entanto, que viver situações coletivas e contestatórias também mobiliza as crianças a repensar esse senso comum e a de uma forma ou outra, agregar outros elementos ao significado de política.

Isso é diferente no caso dos adolescentes e jovens, que associam a política diretamente a essas questões e a noção de direitos, pois estão mais apropriados (socializados) dos códigos normativos, realizando suas análises a partir daquilo que os adultos passam a significar como política e a ler os espaços de participação nesse sentido.

[No Camará tem política? Como ela é feita?] Não sei o que falar (...) Tem sim, na assembleia. (...) Nós conversa sobre direitos na escola, por exemplo, aí a gente vê o que na escola tá ruim, pergunta, nós mesmos lutamos pelos direitos. Nós mesmos que pensa, trazendo os assuntos. (trecho de entrevista com Fabiana, 17 anos, jmb)

(...) criança tem que brincar o tempo inteiro, criança tem que dar sua opinião, e tá ali o direito seu e o direito da criança, como o adulto, tem voz pra dar autoridade de falar algo sobre política, essas coisa a criança também tem, a criança, os adultos, os adolescente tem Voz. Tem que ter, né? Tem que ter voz, tem que lutar pelos seus direitos, ir pra rua e dizer, né? (trecho de entrevista com Lara, 18 anos, jmn)

(...) numa manifestação na UNIFESP então, (...) aí a gente tava na Unifesp e aí algumas pessoas da UNIFESP chegaram pra um dos educadores que estavam com a gente e falou tipo “que que essas crianças tão fazendo aqui? Que que os adolescentes tão fazendo aqui? Não tem nada, isso não tem a ver com eles, eles não precisam tá aqui, eles não deveriam tá aqui” e os educadores tavam naquele momento

interviram e falaram não, tipo eles tão aqui também pra mesmo motivo que a gente, eles entendem o que tão fazendo aqui e vão continuar (...) (trecho de entrevista com Carlos 17 anos, jhn)

Já para as educadoras, é clara a associação da prática formativa e de cuidado no Camará com um sentido político crítico e transformador, como indicado por uma das educadoras entrevistadas:

(...) o Camará enquanto instituição, ele tem um posicionamento político e eu acho que cada vez mais a gente consegue dizer que a gente tem, né? E o camará ele é feito de cada pessoa que chega, mas, ao mesmo tempo que a gente identifica um coletivo, ao mesmo tempo, a gente respeita os movimentos das pessoas. Então muitas vezes as pessoas agem de acordo com o que ela acha que é melhor pra sua vida naquele momento e ela não nomeia como uma decisão política, ela não nomeia como uma escolha política ou até mesmo quando não é escolha, mas o que a gente faz a gente é político, por que que é político? Porque a gente responde, ou a gente apoia, ou a gente defende algo que tem a ver, né? (...) As minhas decisões, elas fazem parte de uma história e essa história, ela não é só minha, né? História é do coletivo que eu faço parte, então a gente ter essa noção de que nós estamos fazendo política o tempo inteiro com os nossos atos, sejam eles educacionais, sejam eles sociais e até nomeado mesmo como político, todos eles têm uma intencionalidade política porque a gente tem desejo de mudança. Quando a gente tem desejo de transformação a gente se coloca como um ato político. (trecho de entrevista com Olivia, 31 anos, amn)

Com pistas sobre os modos de organização que acontecem no Camará, passamos agora, como indica o trecho acima, a olhar como se dá o processo de sustentação de uma experiência intencionalmente política e educativa com crianças jovens, a partir da presença e ação constante de educadoras sociais.

## **6.2. Para uma pedagogia da sustentação, ou, o que fazem educadoras sociais**

Durante o percurso da pesquisa, seja no dia a dia ou nas entrevistas, as educadoras sociais apareceram como figuras de extrema importância para as crianças e jovens participantes, de modo que compreendemos que, ao estarem posicionadas entre sujeito e mundo, contribuem para que os processos de subjetivação calunga sejam ou não deflagrados e sustentados. As crianças e jovens entrevistadas e acompanhados destacaram frequentemente o silêncio institucional sobre questões como racismo e

machismo nos ambientes em que vivem (escola, igreja, família), o que sabemos ser fator condicionante na formação de sujeitos apassivados frente aquilo que lhes oprime (CAVALLEIRO, 2004). Desse modo, se essas e outras questões estão silenciadas e no Camará, como indicam os participantes, elas aparecem, são as educadoras que despontam como figuras que pautam estratégias que possibilitem essa mediação entre convivência, estudo e formação de si, que interditam o silêncio por meio da palavra, do gesto e do corpo, ao mesmo tempo em que vivem dilemas sobre essas próprias questões em suas vidas, ora também compactuando com o silêncio por questões institucionais, ora rompendo com este.

No Camará é bem diferente, porque os educadores tá bem junto com a gente, não há comparação. (...) Tenho muito espaço [para falar no camará] (trecho de entrevista com Fabiana, 17 anos, jmb)

Estar junto, próximo, criar espaço, escutar, pensar, é acompanhar o acontecimento (DELEUZE, 2009), pois,

(...) o camará, ele é um espaço onde as coisas acontecem, né? Onde os grupos estão e é muito, a gente pode olhar por várias perspectivas, né? Então nós temos os grupos que a gente trabalha ao mesmo tempo, a gente faz parte de um grupo né? E o Camará tem a estrutura de uma casa então quando a gente tá lá a gente até se comporta né como se nós estivéssemos em uma casa, como se a gente não tivesse num lugar público, sabe? Como uma escola, como uma faculdade, como um curso. Então, as pessoas elas se relacionam de uma forma mais livre numa perspectiva mais de convivência mesmo, né? Então, o que eu faço quando eu estou no camará, eu convivo com as pessoas e eu desenvolvo as nossas tarefas, os nossos trabalhos. (trecho de entrevista com Olivia, 31 anos, amn)

É no acontecimento, onde já não se trata mais só de aprender, mas dos sujeitos efetivamente produzirem sentido e de afirmarem em si algo, algo que aumente sua possibilidade e capacidade de intervir no mundo ao redor (ROSA e ORLANDI, 2017).

(...) eu lembro que eu tava conversando com a Fernanda (...) e aí a gente tava conversando sobre comé que o estudo que a gente fez junto de ditadura numa das primeiras atividades lá do grupo (...). Como que aquilo ficou na nossa cabeça? Pra sempre, sabe? Tipo eu não vou lembrar cada coisa, cada detalhe, mas enfim, ainda assim vários pontos sobre a ditadura e várias coisas que eu sei sobre a ditadura hoje foi por causa dessa aula (trecho de entrevista com Carlos 17 anos, jhn)

Tomemos como exemplo dois grupos de estudo que se formaram no período pandêmico no Camará e funcionaram, quase em sua totalidade de modo virtual destacam também a importância de espaços educativos mediados por educadoras para os processos de participação e subjetivação.

O primeiro, chamado “Grupo de Estudos”, operava junto às crianças da Vila Margarida, optou por estudar, a pedido das crianças e análise das educadoras, os conteúdos que não eram aprendidos pelos estudantes em seu cotidiano escolar virtual. O grupo, portanto, se organizou de modo que todo material era impresso pelo Camará e entregue pelas Comissões de apoio às famílias nos territórios, emulando, assim, uma forma mais próxima a escolar, mas que trabalhava na perspectiva de crianças e adolescentes de diferentes idades se ajudarem naquilo que tinham dificuldade.

O grupo de estudos pra mim é legal, sabe, porque tem algumas coisas que eu nem sabia e algumas coisas que eu ainda não sei. Matemática, por exemplo, eu praticamente não sei nada, eu sou muito péssima nisso, não sei porque e várias outras coisas como ciência, tem várias coisas que eu comecei a conhecer. (...) (trecho de entrevista com Joane, 11 anos, cnbp)

O segundo grupo se chamava “Exploradores pela Liberdade”, e funcionava junto às crianças e adolescentes do bairro Jardim Irmã Dolores. O grupo, no entanto, decidiu seguir o caminho a princípio da escrita, na qual a cada semana o grupo se dedicava a estudar um gênero literário e escrever textos a partir dele. A produção de textos, sob o pretexto dito pelos participantes de melhorar a escrita das crianças e, no caso dos jovens, garantir um momento de prática de redação para o ENEM, o que gerou diversas produções que dialogavam com o contexto político municipal, em especial isolamento que os moradores do território sentiam, já que a ponte que ligava o território a outra área da cidade ficou interditada por quase todo período crítico de pandemia, somado ao próprio isolamento social decorrente<sup>25</sup>. Dois jovens membros do grupo, posteriormente,

---

<sup>25</sup> As ações e produções desse coletivo e dos demais grupos de estudo foram divulgadas na Mostra Cultural do Instituto que aconteceu virtualmente e podem ser acessadas pelos links: Grupo de Estudos Quarentenário – <https://www.youtube.com/watch?v=tB7F9UvPoAI> e [https://www.youtube.com/watch?v=IXYQ2Q\\_5JEA](https://www.youtube.com/watch?v=IXYQ2Q_5JEA) ; Grupo de Estudos Vila Margarida - <https://www.youtube.com/watch?v=HUM1gPwlbGM> (crianças) e <https://www.youtube.com/watch?v=3FWRIItGL03k> (adolescentes).

motivados pelas discussões do grupo, concorreram e foram eleitos como membros do Conselho da Juventude, em 2021.

No virtual, uma das últimas vezes que participei, a gente fez umas entrevistas, aí a gente pegou um caderno e uma caneta e foi escrevendo perguntas. O tema era escola. Era tipo, nome, idade, conta, geografia na entrevista, matemática, história, ciências, o tema era escola e a gente, cada um, fez a entrevista. Tipo, começou, aí fiz uma entrevista pra você, aí pergunto seu nome, idade, uma conta, o que seja. Aí nessa, perguntei pra você e é sua vez de fazer pra outra pessoa. Hoje chega uma nova estagiária no Camará do Exploradores que é pra falar sobre ciências e comida, porque a gente tá falando no Exploradores. (...) sei que eles apresentaram uma nova estagiária para falar de comida e ciências. (trecho de entrevista com Amanda, 10 anos, cmn)

Os dois grupos foram compostos, em sua maioria, por crianças e adolescentes que não participavam dos demais espaços e, quando o faziam, reclamavam das dificuldades de estudo e da relação com os processos educativos escolares.

Um dos jovens entrevistados, integrante dos grupos, indica a necessidade de espaços alternativos de formação, ao lembrar uma atividade realizada pelo Camará,

mas talvez a gente consiga aprender andando e colhendo flores, sabe? Eu lembro de umas atividades que fizeram com um grupo de crianças no quarentenário e foram andar pelo bairro, colher folhas, colher tipos de folhas e flores e tentar distinguir o que elas eram, tentar provar também algumas coisas e aí provar plantas e temperos e enfim e aí depois ele catalogaram tudo isso eu achei isso incrível. Tipo é um jeito de aprender, por exemplo, botânica sem precisar tá numa fileira de cadeiras e ver uma pessoa falando, sabe? Acho que outros métodos de aprender também são muito eficientes e que também aprendem muito, né? (trecho de entrevista com Carlos, 17 anos, jhn)

Para fazer funcionar esse outro modo de estar com as crianças e jovens, a educadora social no Camará se coloca menos como figura cristalizada e define-se mais como uma categoria genérica e um tanto indefinida. Mais do que detentora de saber e de técnicas específicas (o que ainda é), a educadora aqui é figura que transversaliza tanto as disciplinas (é qualquer um que se disponha ao gesto de educador, seja psicólogo, pedagogo, assistente social, dançarino, artista, mulher, homem, morador dos territórios, ou nada disso), quanto os papéis (geracionais, de coordenação, de detentor de saber) e deve manejar tanto uma variedade de saberes e pôr em aberto (em jogo) sua ignorância.

Trata-se de focar tanto nos processos de construção dos sujeitos (subjativação) quanto nos conteúdos em si das temáticas estudadas/discutidas. Quando Deleuze (1997, p. 73) indica que a “criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar mapa correspondente.”, o autor nos parece apresentar uma pista de que a educadora precisa passar a ser aquela que sustenta a criação de uma dobra (um contorno) de subjativação daqueles que decidem conviver com eles, a partir desses traçados (simbólicos, literais e do corpo). É uma tarefa de constituição dos sujeitos, em que os educandos consigam apreender o mundo a partir da atenção, dando sentido às suas experiências a partir do movimento, do olhar, da escuta. E o faz isso por meio de uma pedagogia pobre (MASSCHELEIN, 2008), que indica uma linha, um trajeto para que se caminhe:

Assim, o caminhar não precisa de um destino ou orientação para dar-lhe seu (verdadeiro) significado, através do qual o ideal, obviamente, seria a chegada. Uma linha arbitrária não oferece uma reflexão distorcida, incompreensível, falsa ou caótica do mundo, mas ela abre para o mundo. Caminhar por essa linha sem um programa, sem um fim, mas com um peso, uma carga: o que há lá para se ver e ouvir? (p.44)

A pobreza dessa pedagogia se materializa na presente pesquisa, na medida em que as educadoras e o pesquisador precisaram reinventar os grupos durante a pandemia, não tanto metodologicamente e nem tanto tecnicamente (como será online, pelo Google Meet ou pelo Whatsapp, só áudio ou vídeo?), mas eticamente: vale a pena seguir com os grupos (e a pesquisa) desse modo virtual? Como as ações propostas podem contribuir para que as pessoas não se afundem ainda mais no isolamento territorial? Quem está fora e quem está dentro?

Ainda, no caso das educadoras do Instituto, essa problemática ética também exige que se conectem intensamente com o território. Todas as educadoras entrevistadas, desse modo, viveram em algum momento de suas vidas em territórios de atuação do Instituto, o que as possibilitou exercer a função de referências territoriais das ações e da gestão do Camará. A Educadora não pode agir como se não estivesse implicada (HOOKS, 2020). E as crianças reconhecem isso. Educadoras e estagiárias que não viveram esse processo de habitar os territórios, por sua vez, advindas de camadas socioeconômicas diferentes (classe média, em sua maioria) passam sempre por intensos

processos de desconstrução de si, um constante questionamento da lógica da branquitude (ambos os exemplos se aplicam ao presente pesquisador) no trato com as crianças e jovens e na concepção dos projetos, tendo que se despojar, em especial, de uma sensibilidade salvacionista, em direção à camaradagem (GORGATTI, 2017).

Assim, não é estranho às educadoras que sejam requisitadas por crianças e adolescentes para exporem questões sensíveis de suas vidas, com o desejo de escutar e/ou pensar possíveis caminhos para as situações expostas. No entanto, nas escolas dos territórios acompanhados essas questões são rapidamente endereçadas via encaminhamentos a outros serviços da política pública, que podem funcionar mais ou menos de forma integrada e intersetorial, produzindo uma rede de sustentação e cuidado ou captura normatizante das questões indicadas pelos educandos.

No Camará as educadoras, a partir das suas trajetórias e vínculos, passam a circular nessas redes e se mobilizar para acompanhar determinada situação, tentando contribuir e, ao mesmo tempo, provocar os serviços públicos, se assegurando de que cada setor das políticas públicas não se sinta invadido ou o profissional sinta que dali em diante a coisa já não é mais de sua alçada. É uma dança sutil, em especial no período da pesquisa, tendo em vista que além da precarização normal dos serviços públicos, estes estavam às voltas com questões de saúde, trabalhistas e de infraestrutura das trabalhadoras em decorrência da pandemia de COVID-19 e do manejo desta pelo município.

Porque as pessoas, elas estão dispostas a conversar com a gente. Então todos os grupos que eu tô né? É sempre muitas pessoas participando, né? A gente pode olhar sei lá quinze, vinte pessoas é pouco, mas olhando pro cenário que a gente tá, né? Da falta de acesso e as pessoas conseguirem ficar duas, duas horas e meia, às vezes três horas com a gente ali, né? Atento, conversando, dialogando, eu acho que isso é incrível e nos grupos que eu estou as temáticas que tá mais latente é todas as pautas relacionada à mulher (trecho de entrevista com Daniela, 28 anos, amn)

Essas são questões enfrentadas pelos educadores do Camará também, mas nos parece que há, em suas figuras, um microcosmo desses trajetos delineados pela política pública, na medida em que o ponto de partida é a vida dos sujeitos, não a compreensão das políticas públicas sobre essas. Com isso, quero dizer que, mesmo que sua tarefa

explícita seja a de coordenar um grupo de estudos, por exemplo, quando confrontados com questões que poderiam ser representadas como “da saúde” ou “da assistência”, eles tentam compor essas questões com aquelas que dizem respeito ao coletivo, entendido aqui, materialmente, como todos os atores humanos e não humanos que podem ser acionados pela rede do Camará, um desses atores sendo ele mesmo.

Trata-se de escutar a vida dos sujeitos no grupo de estudos, não para transformá-lo em grupo terapêutico (por mais que esse movimento exista e às vezes é necessário sustentá-lo, inclusive para garantir que o grupo continue estudando), mas de fazer compor pedagogia e cuidado (MOURA, 2003) e sustentar junto a(s) pessoas uma escuta atenta e acompanhá-las no momento do grupo e depois desse.

eu sinto que nos nossos grupos, às vezes dependendo de como a gente conduz a conversa, as pessoas falam aquilo que a gente gostaria de ouvir e não aquilo que de fato elas gostariam de falar, né? Porque tem o medo da gente poder vim com a crítica em cima delas. Isso é muito claro na comissão, então na comissão elas conseguem falar é de um jeito muito simples e conforme tem outros educadores (...) com o discurso e com palavras difíceis, teorizando é como ela sente uma arrogância (...), mas não é uma arrogância porque a pessoa é arrogante, é por conta da formação que a pessoa teve e aí a pessoa não tem uma paciência de ouvir aquilo que elas têm, da pouca experiência que elas tem e a rica experiência territorial que elas têm e aí vem falando, ‘ah isso que você tá falando tá no livro tal tá? No filme tal, tá na música tal’, quando na verdade ela não quer ouvir isso, ela só quer contar aquela experiência que ela tá vivendo ali no território, não quer que ninguém teorize nada, não agora, porque isso é conforme vai acontecer no processo, né? Então você não precisa falar ‘isso que você tá falando tá no livro que eu li’. Não, ‘é muito legal isso que você tá falando. Pega esse livro aqui e lê, se você achar que é legal’. (trecho da entrevista com Daniela, 28 anos, amn)

A mudança de gesto, de indicar onde tal saber se encontra (livro, filme, etc) para a sugestão de uma referência de objeto ou lugar, é também uma mudança de sentido, da descoberta da resposta que já estaria dada para a investigação ou experimentação de algo que pode conter elementos que se relacionam com a experiência territorial. Esses mínimos gestos, sutis, são tentativas de fazer com que as crianças e jovens possam traçar suas próprias cartografias existenciais, pois passam a se agenciar com outras produções e ressignificarem suas próprias trajetórias.

Assim, nos espaços formativos, as educadoras são convocadas a sustentar uma série de experiências e demandas, "em um momento sou chamada a fazer um grupo

sobre o movimento socialista para apoiar uma peça de teatro, no dia seguinte sou chamada para acompanhar as famílias, tudo isso sendo educadora.” (trecho de entrevista com Clarice, 28 anos, amp).

Essa variedade, que poderia exigir das educadoras a especialização em uma extensa gama de saberes, se converte em uma hibridez (ROSA, 2014), a partir de suas histórias de vida, trajetória acadêmica, mas também pelo corpo (racializado, generificado) que se movimenta, circula e não reproduz a rigidez da educação formal, de modo que não se trata tanto de saber fazer teatro, socialismo e acompanhamento familiar, mas em se agenciar a esses processos e contribuir para que se potencializem, às vezes pela via do saber, às vezes pela da experiência (LARROSA, 2017).

Esse gesto de sustentar as experiências coletivas, grupais, individuais e pessoais se aproxima do aumento no coeficiente de transversalidades. Como indica Guattari (2004. p.111), a transversalidade “tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos”, sentidos esses da verticalidade e horizontalidade. A dimensão política, nos espaços sustentados pelas educadoras (coletivos/grupos/clubes), passa a se dar menos pelo sentido da ação política que poderia resultar daí, mas que invariavelmente ocorre, pois se articulam com a vida e análise crítica dela (como observamos na experiência pesquisada: exercício da escrita se torna a produção de manifestos e denúncias das violações de direitos vividos nos territórios; o estudo sobre democracia impele dois jovens a se candidatarem e passarem a compor o novo Conselho da Juventude representando o Camará e seus territórios; a articulação entre Comissões de apoio às famílias e os grupos de estudo levam a compreensão de que livros, caneta, lápis, cadernos, impressões dos materiais da escola, tintas, sementes, entre outras coisas utilizadas pelos estudantes devem fazer parte daquilo que se chama de itens básicos de uma cesta básica e devem ficar disponíveis na Quitanda Camarada para a retirada de famílias que necessitam de apoio.

Ela passa a se dar justamente pela contribuição para a capacidade dos sujeitos de se organizarem e agirem nas várias dimensões micropolíticas de suas vidas (seus territórios, saúde, educação) (GUATTARI, 1992).

Essa postura ético-pedagógica e criativa da educadora social se refletiu, no período da pesquisa, por meio de uma série de brincadeiras, já que, nesse período,

quando perguntadas do porquê de não estarem participando nas assembleias comunitárias, algumas delas diziam que “estava chato”, “não entendo nada do que vocês falam”, “tenho coisa da escola pra fazer”, dentro outros motivos similares. Aqui, as crianças parecem indicar que o modo pelo qual as educadoras abordavam o assunto não estabelecia diálogo e pertencimento e/ou não consideravam seus modos de compreensão e leitura do momento, ou seja. A brincadeira, presente fortemente nos grupos, como o “Exploradores pela liberdade”, por exemplo, parece ter garantido uma maior participação de crianças. No grupo em questão, foram realizadas, nos encontros semanais por um período de três meses, fotografias de objetos e situações inusitadas e cômicas, foi por um tempo o eixo norteador das conversas e estudos de grupo. Essa ação envolvia a exploração da casa e do território a partir de outros olhares e acabou produzindo uma série de fotos inventivas, selecionadas para a elaboração de um livro eletrônico sobre o olhar das crianças durante a pandemia<sup>26</sup>.

Como indica Winnicott (2020; 2021), é por meio do brincar, ou do jogo, que conseguimos realizar gestos criadores de outros objetos e modos de existir. A criação pelo brincar, por sua vez, se dá por meio de uma zona de transicionalidade, em que o sujeito já não é mais aquilo que era antes, e também não se sabe ainda o que vai ser. Esse ainda não, para que não gere consequências catastróficas para os sujeitos, precisa ser sustentado por sujeitos e objetos que estejam agenciados com quem (criança, jovem) passa pelo processo. A sustentação<sup>27</sup> possibilita que as educandas vivam a experiência de transicionalidade, errando (no sentido de vagar, mas também de não acertar) e assim vão construindo para si outras experiências e existências (AITKEN, 2019). Esse nos parece ser o aspecto mais importante da atuação das educadoras sociais.

---

<sup>26</sup> O livro ainda não foi lançado, mas chamada para o ebook pode ser acessada em: [https://www.ufrb.edu.br/contracovid19/index.php?option=com\\_chronoforms5&chronofom=ver-acao&id=63](https://www.ufrb.edu.br/contracovid19/index.php?option=com_chronoforms5&chronofom=ver-acao&id=63).

<sup>27</sup> Winnicott (1994; 2021) define a sustentação como um processo de continuidade do ser, nas suas dimensões físicas e psíquicas. Para isso, o autor indica dois importantes fatores dessa sustentação (dentre outros), o handling, entendido como manuseio do corpo do bebê e da criança, contribuindo para que o self se localize no corpo físico, o holding, como processo de segurar fisicamente o bebê/criança e psiquicamente a partir do atendimento de uma adaptação ativa da figura cuidadora (identificação) às necessidades do sujeito sustentado, apresentando objetos para que, aos poucos, ocorra a construção de uma unidade interna do bebê e a separação segura entre bebê-mundo. Mesmo após esses cuidados iniciais, Winnicott destaca que, conforme a inserção e experimentação do sujeito no mundo, outras figuras passam a ocupar esse processo de sustentação, inclusive na política.

Aqui, temos uma inserção no mundo da política que não passa mais pela ideia da educação política liberal, por exemplo, de que é necessário aprender racionalmente os mecanismos da política estatal para que desse modo passamos a nos transformar politicamente, mas tal inserção na política se dá permeada por afetos, sustentada e acompanhada por outros sujeitos e objetos que convivem na criação e transformação do mundo interno e externo das pessoas. Se com Guattari (1987) podemos compreender o papel micropolítico de uma educação e cuidado desenvolvidos na creche que podem produzir as subjetividades capitalísticas, Winnicott nos fornece uma saída na medida em que para a produção de subjetivações políticas contestatórias, precisamos também de processos educativos micropolíticos sustentados e sustentando outros modos de vida.

Distante, portanto, de uma definição clássica de uma professora/educadora, as educadoras sociais ainda permanecem construindo um lugar próprio, grande querela que permanece nos estudos sobre Educação não formal, como vimos anteriormente, ainda que se tenham instituídas formações, pesquisas, organizações e políticas que reivindicam o lugar específico do educador social (CONANDA, 2017), mais do que necessárias. No entanto, sustento que é preciso defender, para as educadoras sociais, a dimensão do **indefinido**, ou um certo caráter genérico desse profissional, da pobreza e do amadorismo, como indica Masschelein (2008). A possibilidade de aumentar o coeficiente de transversalidade surgiria exatamente daí.

A educadora social, portanto, é uma acompanhante da produção e sustentação de coletivos e seu trabalho só tem sentido se associado às vidas das pessoas que acompanha. Diferente de algumas experiências da educação formal e não formal que aderem acriticamente às Diretrizes, Parâmetros e Bases, para então adaptar e construir seu currículo, no Camará e em outras OSCs e escolas que alinham com a construção de um modo de existência mais libertário, é o saber dos sujeitos que desliza para dentro das instituições e faz um primeiro currículo que vai sendo montado e remontado diante da dinâmica institucional, que envolve inclusive, um intenso debate com as normativas estatais. A educadora social, deste modo, sustenta processos não só para que sujeitos possam se apropriar de forma mais crítica do mundo, mas também para que a própria instituição possa “dar conta desse deslizamento, desse saber que ele [o sujeito] tem tão

refinado sobre o mundo e que ele não sabe que tem.” (BROIDE, 2016. p. 41). É vetor de transformação em todos os sentidos.

Esse tipo de relação pode gerar efeitos como aqueles descritos por uma das entrevistadas sobre seu processo de participação nos grupos de estudo e convivência no Camará

É surreal, tipo, eu não sei como, por exemplo, só de tu já estar no grupo ele já te dá muita energia, já te dá umas positivities. Só de tar neles, as pessoas são legais, são incríveis, os educadores, todo mundo é perfeito, do grupo. E, isso consegue alegrar qualquer pessoa: tá triste, entrou nesse grupo e tu já tá sorrindo. Ele é surreal mesmo, é super incrível estar em todos os grupos, não importa o seu humor, você vai sair de lá já bem, não importa como você esteja. (trecho de entrevista com Amanda, 10 anos, cmn)

Chegamos aqui ao tom necessário para uma educação que se propõe política e que realiza processos de subjetivação política contestatória, já que a educação não é só espaço de apropriação e profanação do mundo (MASSCHELEIN e SIMONS, 2017), mas também da **experiência de uma outra vida**, mais coletiva e alegre.

Pelo nome faz sentido, o professor tem que dar educação né? E o nome de vocês são educadores, têm essa ligação né? Acho que a diferença do educador pra professor é que professor serve pra ensinar e óbvio pra educar, vocês educadores brincam, educam, ensinam, alimenta, né? Que a gente vai fazer comida no lugar da nutrição [referência ao laboratório de dietética da UNIFESP], encontra alguma nutricionista e vai fazer, tem essas diferenças, na escola a gente não faz comida, a gente não brinca com os professores, não faz nada disso. No Camará os educadores brincam, educam. (trecho de entrevista com Amanda, 10 anos, cmn)

A seguir, de modo a encerrarmos a discussão dos resultados, apresentaremos cenas em que o processo de organização e sustentação saem dos bastidores institucionais e crianças e jovens, acompanhadas por educadoras, ocupam as ruas em várias formas de mobilização política.

### **6.3. Mobilização, ou, podem as crianças protestar?**

Como indicamos no início do subtópico, a participação de crianças e jovens em espaços políticos vem desde cedo na história do Camará, no entanto, até pouco tempo,

essa participação se resumia aos Congressos, Conselhos, Comitês, ou seja, espaços de análise e deliberação atrelados a políticas públicas específicas. Pelo menos desde o último golpe a democracia brasileira, em 2016, no entanto, houve uma crescente organização e participação dos coletivos em espaços de reivindicação e contestação mais direta, aqui destacando a Greve pelo Clima<sup>28</sup>, as marchas a favor da vacinação e contra a atual política negacionista<sup>29</sup>, marchas pela educação<sup>30</sup>, dentre outras.

A preparação para essas participações se dá por meio das assembleias comunitárias, entre participantes e com responsáveis legais das crianças e jovens. Desse modo, se constrói um sentido para a participação e uma segurança subjetiva para os que irão e os que ficarão, assim como a segurança objetiva, ou seja, a minimização do risco às crianças e jovens participantes, que passa pela organização dos adultos (educadores, integrantes de outros coletivos que se encarregam da segurança das manifestações) e pelo apoio de todo os participantes (ficarem próximos, atentos e em diálogo).

### **6.3.1. Crianças e jovens representando a si mesmas**

Começaremos olhando para uma mobilização anual, que mistura a contestação de mobilizações políticas e as intensidades carnavalescas, chamada Bloco EURECA (Eu Reconheço o Estatuto da Criança e do Adolescentes).

Criado em 1991, e realizado pela primeira vez em 1992, o Bloco EURECA foi criado pelo Projeto Meninos e Meninas de Rua (PMMR), OSC que integra o MNMMR e atua com crianças e adolescentes em situação de rua em São Bernardo (SP), seguindo a aprovação do ECA e com intuito de levar às ruas e dar visibilidade ao ECA (como

---

<sup>28</sup> O movimento Fridays for future “teve início em agosto de 2018, após Greta Thunberg, de 15 anos, e outros jovens ativistas se sentaram em frente ao parlamento sueco todos os dias de escola durante três semanas, com o intuito de protestar contra a falta de ação no combate à crise climática. Ela postou o que estava fazendo no Instagram e no Twitter e logo os acontecimentos viralizaram!”. Retirado de <https://www.fridaysforfuturebrasil.org/>.

<sup>29</sup> Dezenas de manifestações ocorreram entre os meses de junho e outubro de 2021 contra a gestão do ex-presidente Bolsonaro e a forma negacionista como lidou com a pandemia de COVID-19. Os movimentos ainda exigiam o impeachment do presidente, a compra de mais vacinas e a ampliação do auxílio emergencial.

<sup>30</sup> Conhecidas como Tsunami da Educação, foram protestos estudantis entre maio e agosto de 2019, marcaram o início do mandato de Bolsonaro contra o corte de verbas para a educação básica e superior.

instrumento jurídico legítimo de proteção, participação e promoção de direitos humanos) e atentos às necessidades de transformação das relações de opressão das infâncias e juventudes brasileiras. O Bloco conta com a participação implicada de crianças, adolescentes, jovens e educadores na sua construção e realização do desfile, tendo no carnaval a inspiração estético-política de afirmação de uma identidade popular. Para isso, faz uso de clássicos do carnaval, como fantasias e figurinos, mestre-sala e porta-bandeira, grupos de percussão e adereços que trazem um tom lúdico para a manifestação, ao mesmo tempo em que o samba enredo feito a partir de um temático decidido coletivamente dá o tom de luta e mobilização.

O samba enredo se altera anualmente, tendo afinco com questões relacionadas ao contexto brasileiro, à democracia, aos direitos humanos e as vidas das várias infâncias e juventudes. Os temas vão desde o reconhecimento do ECA, a fome, o combate ao trabalho infantil, questões étnico-raciais, a invisibilidade das infâncias, dentre outros<sup>31</sup> e tem como eixos transversais a discussão do lugar das crianças e dos jovens na dimensão política, participativa e de ocupação da cidade. Nos últimos dois anos, no entanto, o Bloco manteve seu enredo “Eu preciso respirar! Entre pandemias e desgoverno, a luta é nosso oxigênio!”, pois sintetizou os dilemas e lutas do período de pandemia, bem como marcou a impossibilidade de realizar um desfile presencial no final de 2020 e ao longo de todo ano de 2021.

O EURECA já foi às ruas de diversos municípios brasileiros (São Bernardo, São Paulo, São Vicente, Campinas, Guarulhos, Buenos Aires), contando com a participação de coletivos e organizações que atuam com crianças, adolescentes e jovens, em sua grande maioria da sociedade civil e de trabalhadores de políticas públicas da infância e juventude.

A experiência tem sido referência como atenção ao grupo etário infanto-juvenil e, por isso mesmo, tem recebido propostas de outras organizações (públicas e privadas) do país para a compreensão da metodologia, relação com a educação social, do papel dos educadores sociais nesse processo e seu alcance ao longo do tempo como uma proposta relevante na construção da identidade brasileira (FERNANDES, 2016. p. 12)

---

<sup>31</sup> Para relação das temáticas do EURECA até 2016, vide a dissertação de Fernandes (2016).

Os integrantes do Camará integram tanto os desfiles realizados em São Bernardo, pelo PMMR, como os desfiles realizados pelo Centro de Defesa de Direitos de Crianças e Adolescentes (CEDECA) Sapopemba (que realizam o desfile no dia das crianças ou próximo à data, como forma de marcar outro sentido ao 12 de outubro), e realiza seu próprio desfile desde 2006, tendo conquistado, em 2015, a lei 3329-A, sancionada pela Câmara Municipal de São Vicente e o Prefeito municipal, no 18 de Maio de 2015, que inclui no calendário oficial de eventos do município o desfile do Bloco EURECA como evento de mobilização pela garantia dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes.

Trago o Bloco como uma importante mobilização política, pois para além da participação mais ou menos pontual em ações políticas como manifestações, que geralmente são organizadas por outros grupos, o EURECA é organizado pelas crianças e adolescentes do Camará, sendo um marco anual esperado por todos, como chance de criar coletivamente, sair às ruas, se manifestar e brincar.

Uma das entrevistadas conta a importância de sua participação no EURECA quando criança,

quando eu era criança e participava dos EURECA eu só sabia jogar panfleto (ou, panfleto é aqueles negócio que joga, era panfleto, né?) Não, panfleto não é. [Confete]. Bem pequenininho, é confete isso aí! Aí joga papel higiênico, joga os negócio. Ah, pra mim era só diversão quando eu era criança. (trecho de entrevista com Lara, 18 anos, jmn)

Se a diversão e a brincadeira eram predominantes na infância, isso muda conforme entra na adolescência e na juventude,

mas depois que eu fui crescendo entendendo, aí foi algo mais sério. Eu tenho que me defender, eu tenho que ter voz, então eu vou sim ler uma poesia no meio da multidão, vou sim dizer que eu tenho voz e que toda a criança e adolescente também tem! Então depois que eu parei de ser criança e fui amadurecendo mais, foi totalmente diferente, porque antes era só diversão. Hoje é e continuou sendo a diversão claro, porque nós está pulando, brincando, a energia continua a mesma, mas agora é algo mais sério (trecho de entrevista com Lara, 18 anos, jmn)

O EURECA condensa, dessa forma, duas facetas que geralmente não andam juntas nas ações políticas: seriedade e alegria. Isso se dá, principalmente, pela mistura da arte com a manifestação política, que produz outros sentidos e lugares para os participantes,

que elaboram cenas, alegorias e brincadeiras nos grupos culturais do Camará para serem apresentadas no desfile.

os grupos culturais, grupos de produções artísticas são muito importantes porque é isso, é conseguir potencializar essa arte que já tá dentro das pessoas e transformar em alguma coisa que a gente possa produzir mesmo, porque talvez nem pra mostrar pra alguém ou pra fazer alguma coisa, mas só produzir essa arte que já tá na gente, porque às vezes a gente tem isso a gente que dança, a gente dança em qualquer lugar e o dançar você faz de qualquer forma ou você faz isso, mas talvez em algum lugar, em algum grupo, em algum lugar com recursos, por exemplo, você tem um espaço pra dançar, aquele negócio da importância dos espaços pras coisas (trecho de entrevista com Carlos, 17 anos, jhn)

É ainda nesse espaço de produção, os chamados barracões, ou nos ensaios dos grupos de dança (Coisa de Petra) e percussão (Grupo Percussivo Afrocalunga), que as crianças e jovens vão se agenciando com o tema, com as histórias uns dos outros e das ancestralidades e com os objetos que vão levar para o Bloco, sejam adereços, sejam instrumentos.

Primeiro você pega seu instrumento que você quer e aí começa a praticar, aí o mestre, no começo você acha que é muito fácil, só que quando você toca é muito difícil. [o google assistente se intromete na conversa] O tamborim quando eu fui tocar, é muito difícil isso, no começo era muito difícil, e fora que tema giradinha [faz o movimento da giradinha do tamborim], no começo era muito difícil, agora consigo de boa. (...) Quando eu fui tocar eu fiquei muito nervosa, eu vi as pessoas tocando e fiquei tipo assim, ' como as pessoas conseguem? Ficava nervosa com isso, sabe? Imagina os outros instrumentos, é mais difícil ainda, de vez em quando ficava nervosa, mas aí depois com o tempo, eu passei a gostar bastante do tamborim. Quando eu olhei o tamborim eu falei, eu já quero, eu já quero esse instrumento, é muito legal! (trecho da entrevista com Joane, 11 anos, cnbp)

Nosso surdo era um sofrimento, mas era tão alegre. Voltava com as minhas canela roxa porque batia aqueles ferrinho a mão toda calejada o peso, o cansaço nas costa (trecho de entrevista com Lara, 18 anos, jmn)

Como indicam Dip e Tebet (2019), o brincar marca a participação de crianças, pois possibilita o "o exercício da criatividade e a capacidade de produzir"(p.39). Ainda, a brincadeira gera um espaço transicional pelo qual crianças e jovens podem ressignificar e elaborar suas experiências, ao mesmo tempo em que compartilham de uma

solidariedade geracional e intergeracional pelo seu próprio mundo, presente e futuro. Os objetos (o confete e o tamborim, por exemplo) se tornam um dos modos pelos quais as crianças e jovens criam esses espaços. Não se trataria tanto, aqui, de falar da capacidade de agência política das crianças, ou seja, como individualmente elas se preparam para participar, no nosso caso, politicamente, mas se trata da capacidade coletiva de crianças, jovens e adultos se agenciarem entre si e entre os objetos do mundo para conseguirem transformá-lo (DUHN, 2015). Ao revelarem que a brincadeira e a arte criam um espaço interessante para elas de experimentação e por consequência, contestação, as crianças apontam para a pobreza dos métodos adultos, ou pelo menos, daquilo que se perdeu ou pode incrementar suas estratégias de mobilização política.

Podemos ver isso por meio das marcas que ficaram do desfile realizado em 2020, logo antes da pandemia. As crianças, motivadas pela leitura de uma coluna escrita pela jornalista Eliane Brum<sup>32</sup>, fizeram uma ala do desfile chamada de “Ala da Pirralhada”, pois “o Bolsonaro xingou a Greta Thunberg de pirralha, só que ela não é pirralha, ela tá ajudando o clima, dizendo as verdades sabe? (trecho de entrevista com YAS).

Eu fiquei na ala da turma da Pirralhada (...) nós dançava, brincava, essas coisa. Pirralhada foi por causa do Bolsonaro, que chamou uma menina de pirralha, porque pirralha não é um xingamento. Nós queria mostrar que a pirralhada podia fazer tudo! (...) Sensação é bastante legal, porque você está ali defendendo direito seu, acho legal, saudades. (...) (trecho de entrevista com Fabiana, 17 anos, jmb)

Me parece que a marca deixada pela Ala da pirralhada se dá principalmente pelo fato de que uma suposta figura de autoridade adulta, como Bolsonaro, entra em conflito direto com uma adolescente e a provoca com uma palavra que descreve o lugar transgressor que ocupam ou desejam ocupar, revelando a possibilidade de afirmação e expressão apoiada de um lugar singular em suas vidas para continuar o gesto transgressor de Greta diante da desqualificação de figuras adultas que não tem legitimidade em suas vidas. A dimensão da transgressão é destacada por Jenks (2005),

---

<sup>32</sup> Coluna “Como vocês se atrevem: Greta Thunberg e Agatha Félix: as infâncias morrem junto com as democracias”. O texto serviu de base para as formações entre educadores, crianças e jovens e a diferença entre as vidas de Greta e Agatha, tanto no modo como vivem e como a sociedade as enxerga gerou reflexões importantes. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/26/opinion/1569507094\\_579592.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/26/opinion/1569507094_579592.html)

quando indica que essa é uma das formas de crítica a ordem presente e que esse gesto, vindo de crianças, deve nos “fazer pensar novamente sobre as bases morais de nossos laços sociais” (p. 127, tradução nossa). Sem apelar para o romantismo da suposta inocência criativa da infância, Jenks considera que as crianças exploram os limites da moral e da consciência e que seus gestos disruptivos podem ser fontes importantes de “exames críticos dos meios de controle” (Jenks 2005. p.127 , tradução nossa).

A transgressão, desse modo, é também um dos componentes da subjetivação política, na medida em que se pode liberar aquilo que não foi consensuado ou produzido junto às próprias crianças e jovens, ou foi decidido de modo autoritário. Não foge muito a lógica das manifestações artísticas e políticas de adultos por seus direitos, se nos reunimos e saímos às ruas, seja no carnaval ou em um protesto, o fazemos porque somos colocados na condição infantis, ou incapazes, e desejamos, desse modo, tomar parte naquilo que temos parte. Qualquer adulto se identificaria com a fala de uma das entrevistadas, ao levar cartazes para um dos EURECA:

os cartazes significava muito pra nós, né? Que nós que estávamos escrevendo para apresentar pras muitas pessoas uma manifestação de quinhentas, quatrocentas, trezentas pessoas e você levantar o cartaz dizendo que criança tem direito, criança tem voz, criança tem que ser escutada, criança tem que brincar o tempo inteiro, criança tem que dar sua opinião, e tá ali o direito seu e o direito da criança, como o adulto, tem voz pra dar autoridade de falar algo sobre política, essas coisas a criança também tem, a criança, os adultos, os adolescentes tem Voz. Tem que ter, né? Tem que ter voz, tem que lutar pelos seus direitos, ir pra rua e dizer, né? (trecho de entrevista com Lara, 18 anos, jmn)

Por promover um movimento que abrange as dimensões da proteção, provisão e participação de crianças e jovens, junto a eles e a partir dele, o Bloco EURECA pode ser pensado como um movimento social que, ao olhar macrossocialmente seu contexto, decide focar seus esforços em uma das partes oprimidas (ou ainda, possui um caráter identitário): as infâncias e juventudes, a partir da utilização de elementos estéticos populares e a forma cogestora da construção do Bloco, que não possui liderança, ainda que tenha uma coordenação, marca do que Juris, Pereira e Feixa (2012) chamam de novos movimentos sociais, ou ainda novíssimos movimentos sociais, pois para a construção do Bloco as tecnologias digitais e redes sociais tem papel importante na divulgação, diálogo e fortalecimento entre os coletivos e na construção da memória,

nesse caso, de um grupo social cujo papel na construção da história e da cultura são levados pouco em conta, muito menos a partir do relato das próprias crianças e jovens (SOSENKSI, 2015).

No período de pandemia, no entanto, com a impossibilidade de sair às ruas, o Bloco adotou uma medida comum no período, tentando apresentar sua mensagem por meio de transmissões audiovisuais (lives) pelas redes sociais. O Camará realizou três lives entre fevereiro e março de 2021 sobre o Bloco, para mobilizar os participantes e apresentar o tema do Bloco<sup>33</sup>. As lives, que contaram com a participação de crianças e jovens e da mediação de uma jovem em uma delas, pareceram meio de manter um certo rito anual, em que a temática do EURECA permanece visível, mesmo que a saída não fosse possível.

Se as crianças não apareceram tanto nas lives, participaram dos encontros realizados para pensar o “Bloco virtual”. Nestes, os momentos de diálogo e construção se alternavam constantemente, pois como já indicamos, as crianças não sustentavam ou não se interessaram por longos períodos de conversa online, dessa forma, as reuniões se transformavam também em momentos de reencontro entre crianças dos diferentes territórios que não se viam há muito tempo, quando presencialmente, se encontravam nas atividades do Camará ou em outros momentos. Para fazer a reunião, por exemplo, crianças do Sambaiatuba se reuniram na casa de um delas, pois nem todas tinham celular e internet, o que acabava por gerar um grupo dentro de um grupo. O grupo, no entanto, perdia o foco na conversa coletiva e passava a tirar selfies ou fazer outras conversas. Com isso, uma das educadoras, atentas a dinâmica, brincou que aquela era a turma da pipoca, em referência ao fato das meninas estarem comendo pipoca, a sua agitação e ao Bloco “Pipoca da Rainha”, conduzido por Daniela Mercury, que sai na cidade de São Paulo. A provocação mobiliza a turma da pipoca e as insere na conversa de outro modo.

Em outro dos encontros preparatórios, um dos educadores fez menção a fala do presidente do Brasil de que não será culpa dele se as pessoas se transformarem em jacaré após tomarem as vacinas, uma clara afirmação negacionista. O mesmo educador

---

<sup>33</sup> As lives podem ser acessadas pelo link:  
<https://www.youtube.com/c/InstitutoCamar%C3%A1Calunga/videos>

dá ênfase ao aspecto do jacaré, o que dá um tom de diversão a conversa, especialmente por dois livros “Jacaré, não!” e “E o dente ainda doía”, que tem jacarés como protagonistas serem clássicos da leitura das crianças no Camará, o que levou as crianças a comentar a fala, sugerindo que a temática da transformação em jacaré fosse representada no Bloco, com uma das meninas presentes se colocando como alguém que poderia confeccionar máscaras de jacaré para quem fosse desfilar.

A impossibilidade do Bloco ir às ruas e ficar nas redes, se por um lado garantiu a continuidade de um ritual institucional para o Camará, por outro lado, prejudicou uma das marcas mais importantes do Bloco, que é a visibilidade concreta de um movimento composto em sua maioria por crianças e jovens. Esse momento de aparição pública e de expressão de uma parcela da sociedade que se vê sem parte nela é importante na medida em que possibilita, de acordo com Rancière (2014) o próprio processo de subjetivação política, ou seja, aquilo que primeiro realiza uma dessidentificação com a ordem estabelecida (a infância como infante e necessária da proteção total) e uma outra ordem ainda não compreendida (o enigma da criança). Pois esse processo é a

atualização da igualdade – ou o tratamento de um dano – pelas pessoas que estão juntas na medida em que estão entre. É um cruzamento de identidades baseado num cruzamento de nomes: de nomes que ligam o nome de um grupo ou de uma classe ao nome do que ficou de fora, do que não foi tido em conta, isto é, que ligam um ser a um não-ser ou a um ser-por-vir (RANCIÈRE, 2014. p. 72)

Essa impossibilidade de entrar em cena nas ruas com o EURECA, que podemos também considerar como um ensaio para outros momentos de mobilização política, contribuiu para que as crianças e jovens de São Vicente (e de certo modo do Brasil, pois compartilharam dessa experiência de confinamento) desaparecessem da vida pública como sujeitos, relegados a inconveniência e a estatística pelas instituições.

Ainda assim, gostaria de reforçar a força política do Bloco, pois viver essa experiência é para muitas crianças algo novo e intenso, como indica uma das entrevistadas,

Ééééé, assim, pra mim é incrível, é um lugar livre, é um lugar libertador. Eu acho que sempre foi a mesma sensação, nunca tive tipo uma, ‘nossa, eu amei e essa vai ficar marcada pra sempre’, sempre foi a mesma

sensação de liberdade, de poder brincar livre, correr, pular, cantar, tocar e é isso. (trecho de entrevista com Amanda, 10 anos, cmn)

Tipicamente realizado na avenida da praia de São Vicente, banhada pelo Atlântico, horizonte que trouxe o início do fim de Pindorama e sequestrou milhões de pessoas de sua terra natal, é aí que as crianças podem realizar um processo de representarem a si mesmas, ou uma **representatividade infante** (MARTINS e VIANA, 2020)<sup>34</sup>, por meio de suas vozes, corpos, brincadeiras, gritos, canções, adereços e reivindicações, ao mesmo tempo em que põem em xeque o adultocentrismo, reinventam o lugar de crianças, jovens e adultos, politizando as ordens e diálogos intergeracionais e afirmando a necessidade de reciprocidade entre elas (CASTRO; GRISOLIA, 2016) já que os primeiros se afirmam como sujeitos complexos e os últimos passam a ocupar um lugar de apoio, prestando homenagem aos calungas que vieram e aos calungas que nos tornamos.

A força da representatividade infante, conforme destacamos, também pode ser vista nas mobilizações realizadas pelos NUCAs, os jovens conquistaram em São Vicente a criação de um Comitê de Participação e Adolescentes (CPA), com direito a voz e voto, inédito, tendo em vista que rompe com o caráter muitas vezes alegórico da “escuta” dos adolescentes em espaços de formulação de políticas públicas. Para isso acontecer, não só os NUCAs dos municípios da região se articularam para participar das reuniões no CMDCA de São Vicente para pautar e pressionar os conselheiros, mas a própria escrita da resolução que criaria o CPA contou com contribuições dos próprios jovens.

As reuniões de discussão e eventual aprovação do CPA foram permeados por momentos de tensão em que muitos dos conselheiros, mesmo se colocando como defensores da participação de adolescentes, tinham ressalvas quanto a aceitar que estes tivessem um comitê próprio e que pudessem ter o poder do voto, com um conselheiro questionando se isso não era só uma manobra para os jovens terem acesso ao Fundo Municipal da Criança e do Adolescente<sup>35</sup>. Os jovens, por sua vez, debateram os

---

<sup>34</sup> Martins e Viana (2020), também marcados pelas experiências que vivenciaram junto ao Camará, formularam o termo representatividade infante para analisar práticas e ações políticas produzidas pelas e com as próprias crianças e jovens que partam de elementos, linguagens e expressões próprias de suas culturas e processos de vida. Desse modo, as crianças não seriam representadas por adultos ou teriam sua representatividade determinada por adultos, mas construiriam seu próprio modo de representarem a si mesmos.

<sup>35</sup> Não há, ao nosso ver, nenhuma objeção no acesso ao Fundo mencionado por parte dos jovens, no entanto, tal fundo serve como uma das poucas fontes de financiamento das OSCs e complementação de serviços públicos para a infância no município. Talvez, da pior forma possível, se tratou do único

questionamentos e reafirmaram a necessidade de participação, destacando que se os municípios da região estavam todos implicados com uma Iniciativa com o objetivo de fortalecer o SGD, que essa era uma das ações necessárias, apontando que não havia razão para os adultos temerem os jovens. O processo de articulação em rede e com apoio de educadores, como indicado pelos próprios jovens<sup>36</sup>, foi um elemento importante para a essa conquista,

“É uma vitória que não é só de São Vicente, mas uma vitória de todo mundo junto, e é isso, mostrar coletividade, o problema é de todo mundo e coletivo. O NUCA (Núcleo de Cidadania de Adolescentes) não é sobre você e resolver sozinho e na pressão, é de todo mundo pra ajudar e apoiar. Mostrar aos jovens que não estão sozinhos, nos problemas e nas vitórias.” - Isabelli, 15 anos, integrante do NUCA Além da Praia (Praia Grande)

“É preciso dar um lugar de apoio e de escuta, porque o jovem nem sempre se sente escutado, nem sempre sente que as suas questões pessoais têm valor, que seus sentimentos tem valor, pois são ignorados. Estar no coletivo com outros jovens é muito bom, a gente apoia um ao outro, é claro que como qualquer lugar tem os seus problemas, mas só de pegar as dores um do outro e tentar buscar formas de solucionar e fazer um mundo melhor é gratificante.” - Raphaela, 16 anos – integrante do NUCA Conexão (São Vicente)

Esse processo revelou, como indica Trevisan (2015), que a possibilidade de criar espaços de participação infantil e juvenil, mediados por adultos, é uma oportunidade de transformar tanto o lugar das pessoas jovens como dos adultos, fortalecendo o sentido político contestatório da participação e indicando caminhos para o fortalecimento da democracia participativa.

### 6.3.2 Apoio intergeracional para a participação política

---

argumento na reunião que legitimou o lugar político dos jovens ali presentes, na medida em que não questionou sua capacidade de articulação e tática política.

<sup>36</sup> As próximas citações com falas dos jovens são públicas e estão contidas na seguinte notícia, “**ECA 31 anos: A Psicologia é para todo mundo e se faz na promoção e na defesa dos direitos das crianças e adolescentes!**” elaborada pelo CRP/SP em conjunto aos jovens participantes da Iniciativa em comemoração aos 31 anos do ECA, destacando a importância da participação de crianças e jovens nos espaços públicos de decisão. Disponível em: <https://www.crsp.org/noticia/view/2756/eca-31-anos-a-psicologia-e-para-todo-mundo-e-se-faz-na-promocao-e-na-defesa-dos-direitos-das-criancas-e-adolescentes>. Acessado em 20 mai de 2022.

A partir de duas manifestações em que integrantes do Camará participaram no período da pandemia, uma em São Vicente, contra as políticas de morte do então governo Bolsonaro e outras duas em Peruíbe, uma no período pré-pandêmico em defesa do meio ambiente e outra durante a pandemia, contra a violência policial, discutiremos o papel e interrelações de adultos, jovens e crianças na potencialização da participação política intergeracional.

Como indicamos na discussão acerca do papel das educadoras sociais e no tópico anterior, na mobilização política fica clara a importância do apoio dos adultos na garantia da participação de crianças, como indica um dos entrevistados,

e aí eu acho que isso é um papel importante por exemplo dos adultos que fazem parte disso, que é o apoio e a sustentação pra que aquilo aconteça, né? (...) Porque enquanto eles tão questionando a nossa participação e a gente consegue fazer a nossa defesa sozinho, mas eu acho importante também que a gente consiga ter como base, outras pessoas que falam do mesmo lugar que é essa pessoa que tá criticando, que não, eles as crianças, o adolescente, a gente que tava lá a gente consegue sustentar aquela humanização, a gente consegue participar daquilo, a gente entende que tá fazendo aquilo. Então, não é sobre a gente não conseguir se defender, é sobre ter outra base, ter base pra sustentar a gente, sabe? Ter algum lugar que a gente consiga pisar, sabe? (trecho de entrevista com Carlos, 17 anos, jhn)

Desse modo, os adultos presentes passam a ocupar um papel que já é tradicionalmente atribuído a eles, o de quem deve garantir a proteção: quem deve estar atento às possíveis retaliações de pessoas contrárias, garantir que todos estejam usando máscara PFF2 quando a manifestação se deu em período de pandemia, levar água para todos, estar atento para que ninguém se perca.

Mas aqui, no entanto, a questão é que a proteção se dá em decorrência de uma outra desproteção (a crise climática, o corte orçamentário da educação pública, a falta de vacinas para imunização contra COVID-19, a fome), e o gesto de se manifestar é o exercício do direito à participação para que sejam efetivados os direitos de provisão. Assim, se efetiva, de modo claro os 3ps da CDC e o que trata o artigo 12. Esses espaços, os quais os adultos mais se surpreendem ao verem crianças, são também seus espaços de direito, pois se trata do mundo que recebem dos adultos e dos quais também fazem

parte da construção. A proteção, aqui, perde sua qualidade romântica, da de proteger as crianças das intempéries do mundo e passa a significar uma disposição intergeracional de garantir direitos e promover uma vida melhor diante da possível violência estatal, que pode, e muitas vezes reprime violentamente ações coletivas de contestação, contradizendo seu papel protetivo, em especial de crianças e jovens.

Porque é ruim pra qualquer pessoa, mas se for uma manifestação no estilo, eu não gosto dessa palavra, mas pacífica, uma manifestação sem violência, eu acho que as pessoas deveriam participar e poder dizer o que tão porque elas tão lá pra participar da luta e a gente tá falando de participação, então elas deveriam poder participar dessas desses lugares com segurança e aí a segurança ela vem de parte do poder do Estado e também da manifestação, entender que a manifestação não é o lugar de dependendo da manifestação, dependendo do estilo de coisa que você tá fazendo, não é o lugar de quebrar coisas, de tacar fogo em lugares e enfim porque isso seria outra coisa (...) Mas em algum lugar que exista segurança o que eu acho que é importante pra qualquer pessoa é interessante que as pessoas possam participar disso. (trecho de entrevista com Carlos 17 anos, jhn)

Nesse sentido, uma importante cena é descrita por uma das educadoras nesse processo de acompanhamento durante um protesto, em 2021, contra as violências causadas pelo governo federal nos últimos anos:

Daí a gente andou mais um pouco e aí a gente passou na frente de um bar e essa criança, ela tem uma mãe que frequenta aquele bar e durante algumas vezes a mãe ficou bem alcoolizada naquele bar junto com ela. E daí ela olhou e falou, olha é o [nome do bar], daí eu falei é, daí ela ficou prestando bastante atenção, assim, se as pessoas do bar iam se posicionar, e daí o que acontece? Por sorte da dela que ela tava naquela reflexão ontem a manifestação parou ali no lugar que nós estávamos em frente ao bar e todo mundo começou a gritar na frente do barco e daí todo mundo que tava no bar saiu do bar, e daí ela falou 'ó lá aquele careca ele tá falando que a gente tá errado', e daí ela se colocou lá de alguma forma e falou que 'ele tava sendo contra, né?' [a manifestação]. Daí eu falei, bom tem espaço pra todas as pessoas se colocarem aqui e se ele não concorda com a gente, tudo bem, ele também pode se manifestar e daí ela continua associando, daí ela falou, "mas os policiais tão tudo conversando com eles, não tão conversando com a gente". Eu falei é, é porque nesse momento a polícia está mais a favor desse governo que a gente está dizendo que não está legal. (trecho da entrevista com Olivia, 31 anos, amn)

Uma manifestação se torna, junto a toda força política da denúncia e do anúncio, acontecimento pelo qual as crianças podem elaborar questões de suas vidas: conflitos e relações familiares, sofrimentos, experiências violentas, ressignificação de símbolos paradoxais, como a polícia e a cidade (nesse caso, o centro comercial de São Vicente). Podem ser espaços de ampliação da compreensão crítica sobre os atores do mundo: a polícia que se alia com aqueles que causam violência, o lugar de consumo desejado que rechaça, o símbolo de pertença (a bandeira) cooptado por pessoas que parecem desejar a morte e não a vida. É um exercício severo de despersonalização, como indica Deleuze (1998), que paradoxalmente gera a possibilidade que crianças adquiriam um nome próprio, singular e geracional.

Esse processo também pode ser visto na participação do Camará, a convite de movimentos sociais em defesa do meio ambiente da região, em Peruíbe, no dia 20 de setembro de 2019, da primeira Greve pelo Clima da região (segunda edição mundial), que reuniu diversos coletivos. A maioria dos integrantes do Camará foi tocar instrumentos de percussão e dar ritmo à marcha. Aqui retomamos a importância da arte como meio de agenciar a participação em meio a ações contestatórias. Uma das entrevistadas, que participou do evento, destaca o ritmo e a solidariedade entre os percussionistas, crianças, adolescentes e adultos,

É muito bom, porque se você errar tem as outras pessoas acertando (risos) É tipo, é bom porque nem faz diferença. Mas é muito bom tocar com as outras pessoas. Mas quando é só uma pessoa que toca, nossa, é muito ruim. Tu tem medo de errar aquilo. Pior que já aconteceu isso comigo e pensei, e agora, e se eu errar? (trecho de entrevista com oane, 11 anos, cnbp)

A insegurança, aqui, não se coloca somente em relação ao ato de se manifestar, mas também da própria compreensão quanto às temáticas base das mobilizações. Esse ponto é talvez o mais contestado no que se refere a não indicação de crianças e adolescentes participarem desses espaços, pois não teriam ainda a capacidade de compreender plenamente toda a complexa rede de intencionalidades e motivações políticas. Uma das educadoras entrevistadas, no entanto, marca que isso de fato pode ocorrer, mas que como os demais processos de formação e ação política, suas causas e

efeitos não são imediatamente compreendidos e precisam não só espaço de preparação, mas de restituição.

(...) as manifestações, às vezes, é muito uma onda, sabe? 'Aí vamos sair com o grupo do camará' e aí vai, vai na onda de brincar, de gritar, cria cartaz, mas quando isso volta pro micro, pros grupos aí lembra, 'o nossa, lembra quando a gente tava na manifestação' elas falam, né? Nossa e aí elas conseguem, então de fato aquilo fica, né? Na cabeça, gravado, né? E aí quando a gente vem pro pequeno (...) pros pequenos grupos que aí elas que tem essa confiança, né? De poder falar, de poder falar abertamente, elas conseguem se posicionar. (trecho de entrevista com Daniela, 28 anos, amn)

A participação política, desse modo, é ao mesmo tempo, espaço pedagógico, espaço de confronto com as certezas e com as durezas do mundo, e também um lugar em que se materializa as discussões ou ainda a necessidade de enfrentar a realidade que gera as condições trágicas em que se encontram os territórios, como as pessoas entrevistadas destacaram anteriormente. O saber se constrói também ali, e a cobrança de um saber total por parte das crianças e adolescentes, para um dos jovens, parece não corresponder a própria lógica aplicada aos adultos,

se você, criança ou adolescente, entende o que você tá fazendo lá e eu acho que isso vale pra todo mundo, né? Parece que é só os adolescentes que precisam entender, tipo, ah, você tá aqui, por que você entende? Mas às vezes nem os adultos entende, não faz ideia do que tá fazendo lá e tão lá, mas enfim, se você, pessoa que vai pra manifestação e entende o que você tá fazendo, entende porque você tá indo nessa luta, acho que você deveria participar. (trecho da entrevista com Carlos 17 anos, jhn)

A luta política não se dá somente pelos meios racionais, ou seja, se sei explicar logicamente o porquê meu estado de ser se coloca disposto a revolta e a contestação, mas porque vivo e sinto que a vida não deveria ser assim, o que as crianças e jovens que convivemos parecem saber indicar ou expressar, seja nas assembleias, no EURECA ou nos espaços de estudo e convivência, é a construção de uma certa consistência ao nível molecular "de novas atitudes, novas sensibilidades novas práxis que impeçam a volta de velhas estruturas" (GUATTARI, 1992).

A participação de adolescentes e jovens dos NUCAs em um ato contra a violência policial em Peruíbe parece ilustrar bem esse último ponto, em 2021 em que estive

presente. Jovens de várias cidades do Litoral se somaram a um ato realizado pela família de uma criança de dois anos morta em 2019 por um policial que atirou no carro em que ela estava. O ato, que reuniu diversas famílias que perderam seus filhos de maneira similar, foi marcado pela dor da tragédia ainda não resolvida pela justiça local<sup>37</sup>. Por essa razão, a concentração se deu em frente ao fórum da cidade e exigia respostas do judiciário e seguiu em marcha pelas ruas da cidade. Para além de uma cena ridícula de um juiz fugindo de um grupo pedindo justiça pela morte de uma menina de dois anos, houve muita solidariedade entre os presentes, que se alternavam contando histórias sobre seus entes queridos e sobre as consequências de suas perdas para aqueles que vivem. No ato, a reação dos adultos a presença dos jovens, participantes de um projeto chamado “Crescer com Proteção” (e que estavam utilizando camisetas com referência a esse nome) foi a princípio de surpresa, afinal, se tratavam de jovens que agiam sob a égide de que as crianças deveriam crescer com seus direitos protegidos pelo Estado, e não serem mortas por esse, conversa que aconteceu entre jovens e as famílias. Ainda, passaram a ocupar um lugar de apoio, carregando faixas, caixas de som e registrando o evento, bem como acolhendo uma pessoa ou outras que não conseguia sustentar a firmeza diante da realidade da perda. Desse modo, adolescentes e jovens cumpriram um papel de sustentação da ação política dos adultos e de suas demandas por justiça, reordenando as relações intergeracionais (MAYALL, 2010).

Wyness (2009b) indica que a participação de crianças está fundamentalmente relacionada aos espaços, não aos espaços para crianças, mas o modo pelo o qual as crianças se agenciam e participam deles, se aqui podemos falar de uma gama de possibilidades de participação, é porque elas se dão em espaços públicos e comuns e, no caso das manifestações, na rua. A mobilização política de crianças possibilita a partilha intergeracional de um exercício de liberdade, de circulação da palavra, de contestação, da possibilidade de viver os espaços negados ou limitados.

A construção de uma nova micropolítica, portanto, não pode prescindir da participação coletiva de crianças e jovens e, tão importante quanto, de uma nova relação

---

<sup>37</sup> Mais informações sobre o caso podem ser encontradas em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2021/10/15/familia-de-menina-morta-por-bala-perdida-participa-de-ato-contra-a-violencia-no-litoral-de-sp.ghtml>

entre crianças, jovens e adultos (familiares, educadoras sociais) por meio desta participação, que, a meu ver, tem grande parte na **disposição das gerações se apoiarem**<sup>38</sup>.

Aqui é importante destacarmos os vários tipos de participação possível em ações políticas intergeracionais: pois quando falamos sobre as assembleias e outros coletivos havia, pela figura de uma educadora, uma propensão a um tipo de **participação de crianças e jovens apoiada pelos adultos**, com estes detendo maior poder de fala e coordenação (WYNESS, 2009b), já no caso do EURECA e dos NUCAs, se tratou mais de uma **participação em que as crianças e jovens representam a si mesmas** naquilo que demandam e expressam, com sustentação dos adultos (MARTINS e VIANA, 2020; WYNESS, 2009a), nas mobilizações, no entanto, se trata de um espaço em que as crianças e jovens, ao se integrarem a uma mobilização em que os adultos representam a si mesmos, **participam como apoiadores dos adultos**.

Se com o EURECA nos perguntamos qual é o lugar dos adultos em um espaço majoritariamente infantil e juvenil, aqui a pergunta é a oposta. E se na dinâmica do coletivo do Camará, os educadores ocupam lugar similar ao que ocupam no EURECA, ou seja, de apoio e sustentação, para as manifestações como um todo, são as crianças que criam um afeto de solidariedade e sustentação de questões que, se hoje são decididas por adultos, dizem também sobre a história, o presente e o futuro das crianças e jovens. Essas diversas formas de apoio, quando assentadas em uma compreensão e ação crítica e contestatória em relação ao mundo, podem ser a expressão de uma profunda solidariedade intergeracional. Em suma, na ação política, não podemos prescindir de nenhuma geração, nem da relacionalidade delas.

Com isso, afirmamos a possibilidade de criarmos condições de participação política de crianças e jovens de forma mais qualificada e ampliada, não só as erguendo acima de nossos ombros, ou ainda criando espaços específicos para que elas fiquem e

---

<sup>38</sup> O apoio ou solidariedade intergeracional que menciono aqui está presente, em certa medida, nos outros dois subcapítulos e nas ações políticas como o EURECA, NUCAs, etc. No entanto, é aqui, onde a relação se inverte, e as crianças e jovens passam a ocupar um papel político singular, que me senti mais tocado pela potência dessa solidariedade, já que as demais formas de participação são de algum modo mais corriqueiras tanto no Camará como em movimentos sociais.

sejam cuidadas (MACEDO, 2016) (o que é extremamente necessário no caso de crianças pequenininhas) pois,

É importante, pra elas [crianças] saberem mais sobre isso, porque aí eles sabem o que eles têm direito, o que eles tão lutando. (...) Pelos direitos deles. (...) Eu acho que é bom porque a gente tá lutando pelo nosso direito, é bom saber sobre isso e lutar para isso. (YAS)

Lutar para que se faça a travessia da Kalunga, já que “se quiser reencontrar o seu destino e o da sua comunidade” (SÃO BERNARDO, 2018. p. 33) é no processo de se organizar e se mobilizar politicamente que, apoiados por nossos camaradas, nos subjetivamos calungas.

## 7. CONCLUSÃO

Tenho pra minha vida,  
A busca como medida,  
O encontro como chegada  
E como ponto de partida.  
- Sérgio Ricardo (*Ponto de Partida*)

O processo de escrita e pesquisa, entrelaçado ao trabalho direto e cotidiano com aqueles que participaram dela, possibilitou que se obtivesse uma grande quantidade de material analítico, por meio das entrevistas, diários e experiências vividas, dos quais não conseguimos exaurir na presente dissertação. Os fragmentos de experiência e análise apresentados aqui tiveram como intenção narrar os processos pelos quais o pesquisador, juntos a outros educadores no encontro com crianças e jovens, foi cartografando as possibilidades destes se organizarem e se mobilizarem politicamente, sustentados por figuras como educadoras sociais por meio da participação em práticas educativas não formais.

O destaque aos analisadores organização, sustentação e mobilização, que a meu ver orientam a Educação Política realizada no Instituto Camará Calunga, foi o modo pelo qual consegui dar contorno ao processo de subjetivação calunga de crianças e jovens. A política, aqui na sua dimensão micro, na medida em que mais do que a participação em eventos e ações que modificaram as estruturas da sociedade, a experiência do Camará atua em nível local e regional, não se apresenta como um saber dado *a priori* o qual os participantes do Instituto passam a aprender ao integrar os projetos e ações, mas se faz transversalmente: nos espaços de convivência, pela presença e formação de vínculo territorial; nos objetos de estudo dos Grupos de Estudo, por vezes mais diretamente e por vezes menos; nas assembleias comunitárias, a partir do exercício de gestão por meio da fala, escuta e decisão; nas produções artísticas, enquanto estudam sobre as temáticas dos espetáculos e, principalmente, pelos gestos e ritmos que produzem ressignificação do próprio corpo e daquilo que o marca, como o gênero, a raça, a classe e a sexualidade; nas mobilizações sociais, como o Bloco EURECA, em que tem a oportunidade de representar a si mesmas; nos protestos e a participação em Conselhos, os quais exigem preparação prévia, mas um processo contínuo de elaboração em espaços que por vezes

recusam ou romantizam crianças e jovens e que, outras vezes, as impelem a uma participação em que são apoiadoras e sustentação subjetiva dos adultos.

Desse modo, a subjetivação calunga não tem via de entrada e de saída única nem tempo previsível, pode se dar por processos com características mais educativas, assistenciais ou de cuidado. Também não se dá de forma pacífica e pacificadora, já que compreendemos que afetos como a tristeza, raiva, ódio, desânimo, medo coexistem com a alegria, otimismo, amor e entusiasmo e devem todos ter espaço para serem vivenciados e expressados nos coletivos, pelos “falantes” e pelos “quietos”. Ainda, tem tempos diferentes para diferentes sujeitos, que podem permanecer junto às ações do Instituto por muitos anos, de modo intermitente ou ainda com retorno após anos de afastamento.

Indicamos que os elementos principais dessa educação política são a **organização pautada pela cogestão, a pedagogia pautada pela sustentação e a mobilização pautada pelo apoio intergeracional.**

Acreditamos que tais discussões contribuem com as problemáticas levantadas pelos Estudos da Infância quanto à participação política de crianças, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, bem como destacar que a participação de crianças apoiando adultos é uma área pouco pesquisada, porque pouco reconhecida e legitimada, apesar de recentes esforços (CASTRO, 2021b; BURMAN, 2023; LINS, 2023). Ainda, contribuem para que os campos da educação não formal e formal retomem seus elementos contestatórios, se abrindo para a potência da arte popular e das culturas infantis e juvenis.

Um dos dilemas de realizar uma pesquisa como a presente, na medida em que me encontrei na situação de pesquisador e trabalhador no campo de pesquisa, foi realizar uma análise que fosse, ao mesmo tempo, pautada em um pensamento crítico e consistente com a experiência vivida e pesquisada e suas contingências. Mas disso surgiram algumas questões: como pesquisar aquilo que se trabalha/vive sem cair em um exercício narcísico sobre si? Como evitar que a pesquisa não se torne vazia, de modo que sua escrita se transforme em válvula de escape da paranoia institucional puramente crítica aos problemas da organização ou, tão ruim quanto isso, em um exercício de puro elogio e gratidão ao vivido, por meio de uma positividade vazia? Como não afundar na lama do mangue ao que muito se vai, mas o qual não se mora? Haveria muito o que melhorar na escrita do texto neste sentido, mas por hora, com a contribuição dos colegas

do Camará e das bancas de qualificação e defesa, decido manter as perguntas em aberto e deixar o texto falar por si.

A cartografia também mostrou-se uma importante ferramenta nesse processo e pode contribuir para avançar as questões apontadas por autores e pesquisadores pós-estruturalistas. Assim, as pesquisas com crianças e jovens precisam avançar no sentido de criar e recriar ferramentas que consigam traduzir para os adultos e provocá-los, ao mesmo tempo em que os EI contribuam para um diálogo intergeracional, possam também contribuir para que os adultos se transformem, tal como o feminismo e os estudos sobre negritude fizeram.

Ainda, é necessário avançar na articulação entre os Estudos da Infância e a Ciência Política e destas com a Educação, se quisermos repensar o modo como essas duas disciplinas continuam a compreender as crianças e jovens e o horizonte de participação política destes. Esses avanços se darão também a partir da ampliação da participação de crianças e jovens em espaços políticos que pensam, formulam e controlam políticas públicas, como Conselhos e Conferências. Neste sentido, é importante que uma das propostas da 12ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente seja a discussão de “ações necessárias para reparação e garantia de políticas de proteção integral, com respeito à diversidade” (CONANDA, 2022).

Apontamos que é profundamente necessário o papel da sociedade civil nessa ressignificação do lugar das crianças e jovens, especialmente organizações que não estão comprometidas na reprodução de uma cidadania liberal e submissa para com o Estado e com o Capital. Como tem maior flexibilidade de composição em rede e maior liberdade metodológica, as OSCs se mostram como espaços potentes para práticas educacionais que compõem múltiplas dimensões dos sujeitos e de diálogo com as instituições que os subjetivam, podendo construir para si seus próprios projetos políticos e pedagógicos críticos. Reconheço que tal flexibilidade tem um custo no sentido da sustentabilidade financeira e material dessas organizações, que por vezes optam por seguir o caminho da adaptação às diretrizes de financiadores, mas essa é justamente a tensão que todos nós enfrentamos: como resistir ao capital, tendo que viver em um mundo dominado por ele?

Sugerimos que futuras pesquisas possam avançar principalmente nas possibilidades da participação da reconstrução e reparação social dos direitos humano e das condições de vida de crianças e jovens para e com estas no período pós-pandemia. Nesse sentido, será necessário compreender como se dá o processo de ocupação dos territórios por parte delas agora que as instituições as convocam para estarem, com muita intensidade, dentro dos espaços, como as escolas em tempo integral. No retorno às escolas, analisar como estas as recebem e se há espaços de escuta e de participação dos estudantes, como os grêmios estudantis.

Ainda, de que modo podem as crianças e jovens participar dos esforços de reconstrução das perdas e efeitos gerados pela pandemia nos adultos, seja pela composição em espaços de contestação, seja pelo cuidado que produzem nas casas e demais espaços que compartilham conosco, este foi um dos aspectos destacados no momento de restituição dos resultados da pesquisa para a equipe e participantes do Camará, em que apontaram a necessidade de se pesquisar quem são esses adultos que decidem conviver com as crianças e jovens e realizarem junto a elas práticas educativas críticas.

\*\*\*

O processo da pesquisa foi atravessado pela pandemia de COVID-19 e suas muitas mortes (cuja responsabilidade não se reduz somente à doença, mas aqueles que ativamente se negaram a combatê-la), pelo aumento da miséria, da fome e da tristeza. Ao mesmo tempo em que pesquisava, vivi duras cenas junto aos grupos e pessoas que participaram que acabaram não se transformando em escrita, assim, optei por dar destaque a outra face daquilo que vive, o que me fez compreender com muito mais clareza aquilo que Italo Calvino queria dizer quando escreveu que era preciso descobrir o que, nesse inferno (que se fez do Brasil), não é inferno, preservá-lo e abrir espaço. Vi e estive junto das crianças, jovens e adultos (principalmente as mulheres e meninas negras) que se organizaram, se apoiaram, se ensinaram e, ao fim e ao cabo, se fizeram viver. Nesse gesto de nos preservar e abrir espaço, ainda que pequeninos, as palavras também foram fonte de inspiração e força, e se aqui frisamos a palavra calunga como determinante de um processo político é pelo que ela representou para o povo preto que,

em meio a noite mais funda, soube reconhecer o que, nas suas diferenças, era comum e quem, diante da morte, eram seus companheiros de travessia.

Cartografar a subjetivação de crianças e jovens, portanto, não produz somente conhecimento sobre seus processos de formação e transformação, mas também nos indica o modo pelo qual os adultos envolvidos nesse processo atuam e se relacionam com as infâncias e juventudes, também produzindo mudanças radicais em suas posturas, compreensões e vidas. Nesse escopo, acredito que estou entre os que, após entrar na roda Kalunga, sai completamente outro (educador, pesquisador, psicólogo e adulto), disposto a lutar e estar junto de meus camaradas. De um modo ou de outro, esse trabalho é fruto dessa transformação, mas também da tentativa de contar um pouco do que vi e ouvi enquanto estive diante de outros calungas.

Agora, a tarefa se faz no sentido oposto, tornar-nos calungas: nos reconhecer como camaradas (companheiros de luta) que fazem uma travessia em direção à vida.

## 8. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Crianças e guerra: as balas perdidas! **Childhood & Philosophy**, v. 16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.48358>. Acesso em: 13 jan. 2022.

AITKEN, Stuart. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-982, jul./set. 2014.

\_\_\_\_\_. Geografias de Berço e as contratopografias da infância. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 65-92.

ALDERSON, Priscilla; YOSHIDA, Tamaki. Meanings of children's agency. In: FLORIAN, Esser; MEIKE, Baader; BETZ, Tanja; HUNGERLAND, Beatrice. **Children as actors: Childhood and agency**. London: Routledge, 2016. p. 75-88.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen (Feminismos Plurais/coordenação de Djamila Ribeiro). 2019. 266 p.

ALVARADO, Sara Victoria; OSPINA, Héctor Fabio; QUINTERO, Marieta; LUNA, María Teresa; OSPINA, María Camila; PATIÑO, Jhoana Alexandra; **Las escuelas como territorios de paz: Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado**. Universidad de Manizales, CINDE, 2013.

ARENDDT, Hannah. A crise da educação. In: POMBO, O. **Quatro textos excêntricos**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre Little Rock. Em: Responsabilidade e julgamento. São Paulo: CIA das Letras, 2004. p.. 261-281

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT. 1978.

BALAGOPALAN, Sarada. Infância, Cultura, História: discutindo "múltiplas infâncias". Abramowicz, A.; Tebet, G. (orgs). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Idéias. 2 ed. 2019.

BAREMBLITT, Gregorio. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1996.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS Eduardo; KASTRUP Virgínia; ESCÓSSIA Liliana. **Pistas do método da cartografia***. Porto Alegre: Sulina, 2012. p 52-75.

BARROS, Leticia Maria Renault; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Rev. Psicol**, v. 25 – n. 2, p. 373-390, Maio/Ago. 2013.

BATTHYÁNY, Karina. Miradas latinoamericanas al cuidado. *In: **Miradas latinoamericanas a los cuidados***. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, 2020. p. 11-52.

BENELLI, Sílvio, José. **Entidades Assistenciais Socioeducativas**: a trama institucional. Petrópolis/RJ: Vozes. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. **Uma história do povo kalunga**. Secretaria de Educação Fundamental - MEC ; SEF , 2001. 120 p.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Juventude**. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília, 2013.

BROIDE, Jorge. O trabalho do psicólogo junto aos adolescentes em conflito com a lei: processos de escuta e a garantia de direitos. **Cadernos temáticos CRP SP Psicologia e Educação**: desafios da inclusão. São Paulo. 1ª Edição. Conselho Regional de Psicologia SP - CRP 06. 2016. p. 37-41.

BURMAN, Erica. Child as method and/as childism: Conceptual–political intersections and tensions. **Children & Society**, v. 37, n. 4, p. 1021-1036, 2023.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO – UNISAL**. Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre, 2010 - p. 341-368.

CAMBA, Salete Valesan. **ONGs e escolas Públicas**: Uma relação em construção. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **Um método para análise e co-gestão de coletivos**: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições - o método da roda. São Paulo: HUCITEC. 2015.

CAPAVERDE, Caroline Bastos; LESSA, Bruno de Souza; LOPES, Fernando Dias. “Escola sem Partido” para quem? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 27(102), 2019. p. 204-222. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601369>

CASTRO, Lucia Rabello de. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Revista Psicologia Política**, v. 7, n. 14, 2007.

\_\_\_\_\_. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7Letras/Faperj, 2013

\_\_\_\_\_. Política, participação e pesquisa com infância e juventude: uma entrevista com Lúcia Rabello de Castro. Entrevista concedida a Bruno Vieira dos Santos e Jéssica de Souza Carneiro. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 209-216, jul./dez. 2021a.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Infâncias do sul global**: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador : EDUFBA, 2021b. 547 p.

CASTRO, Lucia Rabello de; GRISOLIA, Felipe Salvador. SUBJETIVAÇÃO PÚBLICA OU SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA? SOBRE AS ARTICULAÇÕES ENTRE O “POLÍTICO” E A INFÂNCIA. **Educação & Sociedade**. v. 37, n. 137. 2016. pp. 971-988

CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. Escolas de luta, educação política. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 1177-1202, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016163403>>. Acessado em: 28 jan. 2022.

CATINI, Carolina de Roig. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Educação E Pesquisa**, 47, e222980. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Editora Contexto, 2004.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

COCKBURN, Tom. Childhood and Citizenship: The viewpoint of the 21st Century. **Revista Espaço Pedagógico**. v. 27, n. 2, p. 297-312, 2020.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. Boitempo Editorial, 2022.

COMITÊ INVISÍVEL. A insurreição que vem. **Lisboa: Edições Antipáticas**, 2013.

CONANDA. **Resolução nº 187, de 23 de maio de 2017**. Aprova o documento Orientações Técnicas para Educadores Sociais de Rua em Programas, Projetos e Serviços com Crianças e Adolescentes em Situação de Rua. Brasília. 2017.

\_\_\_\_\_. **Documento base da 12ª Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (12ª CNDCA)**. Brasília. 2022.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi. 2001.

COSTA, Frederico Alves; MACHADO, Frederico. Viana. A geopolítica do conhecimento científico e a relevância do estudo sobre subjetivação política. **REVISTA DE PSICOLOGIA POLÍTICA**, v. 21, p. 26-38, 2021.

COSTA, Maria Izabel Sanchez; IANNI, Aurea Maria Zöllner. O conceito de cidadania. Em: **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea**: uma análise teórica. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 43-73

CRENSHAW, Kimberle. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, p. 1241, 1991.

**CRIANÇAS ABANDONADAS** – II Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Direção: Tânia Quaresma. Produção de Câmera 4. Brasil: 1989.

DANTAS, Humberto; ALMEIDA, Rodrigo Estramano. **Educação Política no Brasil**: Desafios aos 30 Anos de Democracia. Conexão Política, Teresina, v. 4, n. 1, 11 – 28, jan./jun. 2015.

DEAN, Jodi. **Camarada**: Um ensaio sobre pertencimento político. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34. 1997.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1998.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense. 1988.

\_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva. 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v.3. Rio de Janeiro: 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia volume 5**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

\_\_\_\_\_. **Os Vagabundos Eficazes**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri Campos. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, p. 31-50, 2019.

DUHN, Iris. Making agency matter: rethinking infant and toddler agency in educational discourse. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**. 2015. 36:6, 920-931.

EQUIPE DE ACOMPANHANTES TERAPÊUTICOS DO HOSPITAL-DIA A CASA (Org.). **A Rua como Espaço Clínico – Acompanhamento Terapêutico**. Escuta: São Paulo. 1991.

ENGELMANN, Fabiano; MADEIRA, Lúcia Mori. A CAUSA E AS POLÍTICAS DE DIREITOS HUMANOS NO BRASIL. **Caderno CRH**, 28(75), 623–637.

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

FERIGATO, Sabrina Helena; CARVALHO, Sérgio Resende. Pesquisa qualitativa, cartografia e saúde: conexões. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.15, n.38, p.663-75, jul./set. 2011.

FERNANDES, Claudio Oliveira. **Bloco EURECA: uma marca para a educação social**. (Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei da Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN), 2016. Disponível em: [https://f8bd7ddb-d617-4199-b218-a7c6bddb8a36.filesusr.com/ugd/b35bc8\\_a61db1e21f324388bbd5c89d45acb40c.pdf](https://f8bd7ddb-d617-4199-b218-a7c6bddb8a36.filesusr.com/ugd/b35bc8_a61db1e21f324388bbd5c89d45acb40c.pdf). Acesso em: 01/10/2022

FERNANDES, Maria Lidia Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira; TEBET, Gabriela Guarnieri Campos. **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias: temas, fronteiras e conexões**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação: Representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela de Pina. **Cidadania ativa na infância: Roteiros metodológicos**. 2018.

FERNANDES, Renata Sieiro. Formação de educadores e o trabalho na educação não formal: juventude, cidade e tempo livre. **Comunicações**, v. 19, n. 1, p. 57-70, 2013.

FILHO, Kleber Prado; TETIS, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbaroi**. no.38. Santa Cruz do Sul, jun. 2013,

FLORES, Eliane Teixeira Leite; SOUZA, Diogo Onofre Gomes de. O uso do diário como dispositivo cartográfico na formação em Odontologia. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 197-210, 2014.

FORACCHI, Marialice. **A juventude na sociedade moderna**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2014

\_\_\_\_\_. **O enigma da revolta: entrevistas inéditas sobre a Revolução Iraniana**. São Paulo: n-1, 2018

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017.

CASSIANO, Marcela; Furlan, Reinaldo. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**, 25(2), p. 372-378. 2013.

FURTADO, Rafael Barbosa. **Socialização política e suas agências socializadoras em jovens de Juiz de Fora-MG: uma investigação e um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado - Pós Graduação em Ciências Sociais da UFJF. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**, São Paulo: Cortez Editora. 1992.

\_\_\_\_\_. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GALLO, Silvio. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 329-343.

\_\_\_\_\_. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, 31(63), 2018. p. 1497-1523.

GARCIA, Valeria Aroeira. **A educação não-formal como acontecimento**. Tese de Doutorado pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP. 2009.

GOÉS, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.pp. 177-191.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2011.

GORGATTI, Viviane. **Marcas De Experiências No Trabalho Socioeducativo Narrativas Camaradas Da Formação Profissional**. Dissertação de mestrado. UNIFESP. 2017.

GRACIANI, Maria Estela Santos. Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida. Cortez Editora, 1997

GROPPO, Luis Antonio; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Experiência e subjetivação política nas ocupações estudantis no Rio Grande do Sul. **Estudos Avançados**, 34(99), 409-424. 2020.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise e transversalidade**: ensaios de análise institucional. Aparecida: Ideias e Letras. 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

INSTITUTO CAMARÁ CALUNGA. **Site Instituto Camará Calunga**: Missão institucional. Disponível em: <https://camaracalunga.com/missao-institucional/>. Acessado em 27 outubro 2022.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, sociedade e culturas**, v. 17, p. 185-216, 2002.

\_\_\_\_\_. Childhood and Transgression. Em: QVORTRUP, Jens (Org.). **Studies in modern childhood**: society, agency, culture. Nova York, Palgrave Macmillan. 2005. p. 115-127.

JURIS, Jeffrey; PEREIRA, Inés; FEIXA, Carles. La globalización alternativa y los 'novísimos' movimientos sociales. **Revista de Centro de Investigación de la Universidad La Salle**, n. 37, p. 23-39, 2012.

KALY, Alain Pascal. Desprestígio racial, desperdício social e branqueamento do êxito. **Revista Espaço Acadêmico**. Dossiê: raça e racismo na literatura e no direito, não consta n. 126, v. 11, nov. 2011. p. 21-35.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2017.

LOPES, Nei. **Kitábu**: O livro do saber e do espírito negro-africanos. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio. 2005.

LIEBEL, Manfred. **Decolonizing childhoods**: From exclusion to dignity. Policy Press, 2020.

\_\_\_\_\_. Paternalismo, participación y protagonismo infantil. In: CARAVEO, Y.; LINARES-PONTÓN, M. E. L. (Org.). **Participación infantil y juvenil en América Latina**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, p. 113-146, 2007.

LIMA, Danyelen Pereira. **Discursos sobre o menor e a criança no Brasil**: da Lei do Ventre Livre em 1871 ao Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2019.

LINS, Heloisa Andreia de Matos. **Pedagogias da morte e da guerra como legado das direitas radicais às crianças e adolescentes**: discursos, estéticas e políticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

\_\_\_\_\_. **NOVOS RISCOS AOS DIREITOS HUMANOS E INTERESSES DAS CRIANÇAS: BRASIL COMO ALERTA ÀS DEMOCRACIAS.** In **SciELO Preprints**. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6656>. Acessado em: 23/12/2023.

LOPES, Jader Janer Moreira; de PAULA, Sara Rodrigues Vieira. Exílios Espaciais, Geografia da Infância e Cidades: Quando Rios em Paredes Desaparecem. Em: GOBBI, Marcia; TAVARES, Maria Tereza Goudard (org.). **Pensar Infâncias na Cidade em Tempos de Pandemia**. 1. ed. - Rio de Janeiro : NAU Editora, 2021. p. 215-234.

LOURAU, René. **Analista em tempo integral**. ALTOÉ, S. (Org.). São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista brasileira de educação**, v. 20, n. 61, p. 521-541, 2015.

MACEDO, Elina Elias de. **Crianças pequenininhas e a luta de classes**. Tese de Doutorado. 2016

MACHADO, Frederico Viana. (2013). Subjetivação política e identidade: contribuições de Jacques Rancière para a psicologia política. *Revista Psicologia Política*, 13(27), 261-280.

MARTINS, Eduardo de Carvalho; VIANA, Cássio Vinicius Afonso. Representação da infância e representatividade infante: posições ético-políticas. **Psicologia Clínica**; Rio de Janeiro, v 32, n1, p 151-172. 2020.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. 3ªed. São Paulo: Hucitec. 2019.

MARICATO, Hermínia. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, p. 35-47, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola**: Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MATTHEWS, Hugh; LIMB, Melanie; TAYLOR, Mark. Reclaiming the street: class, gender and public space. *In*: HOLLOWAY, Sarah; VALENTINE, Gill. (Eds.) **Children's geographies**: living, playing, learning and transforming everyday worlds. London and New York: Routledge, 2000. p. 63-79.

MAURICIO, Ana Carolina; BUENO, Gabriel. Psicologia social comunitária na escola: grêmio estudantil e pertencimento. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 231-248, dez. 2019.

MAYALL, Berry. Relações geracionais na família. Em: MULLER, Fernanda. **Infância em perspectiva**: políticas e instituições. São Paulo: Cortez. 2010. p. 165-186.

\_\_\_\_\_. Understanding inter- generational relations: the case of health maintenance by children. **Children, Health and Well- being: Policy Debates and Lived Experience**, v. 37, p. 140-152, 2015.

MELO, Eduardo Rezende. **Direito ao desenvolvimento**: Arqueologia de um dispositivo na subjetivação de crianças e adolescentes. São Paulo: Intermeios. 2021.

MELO, Lis Albuquerque; CASTRO, Lúcia Rabello de. A infância em contextos de luta e coletivização no Brasil: a participação das crianças sem terrinha no MST. Em: CASTRO, Lucia Rabello de. **Infâncias do sul global**: experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador, EDUFBA. p.241-267, 2021.

MINTZ, Steven. Reflection on age as a category of historical analysis. **Journal of the History of Childhood and Youth**. V. 8. 2008. P. 91-94.

MORUZZI, Andrea. Braga. A infância como "dispositivo": uma abordagem Foucaultiana para pensar a educação. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 22, n. 2, p. 279-299, 2017.

MOURA, Arthur Hyppolito de. **A psicoterapia institucional e o clube dos saberes**. São Paulo: Editora Hucitec. 2003.

NORONHA, José Eduardo Gama. Eu Reconheço o Estatuto da Criança e do Adolescente – EURECA: Subjetivação política na ação coletiva. Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido para a Especialización y Curso Internacional en Infancias y Juventudes do CLACSO. 2019. Disponível em: [https://f8bd7ddb-d617-4199-b218-a7c6bddb8a36.filesusr.com/ugd/b35bc8\\_7af5f84f1fcf4b518c9eba467db54da8.pdf](https://f8bd7ddb-d617-4199-b218-a7c6bddb8a36.filesusr.com/ugd/b35bc8_7af5f84f1fcf4b518c9eba467db54da8.pdf). Acessado em: 10/10/2021.

NORONHA, José Eduardo Gama; ALVES, Kidauane Regina; ELLERO, Marcos Vinicius; VIANA, Cássio Vinicius Afonso. (Re)inventar as juventudes: estratégias de mobilização de adolescentes e jovens no enfrentamento às violências em contexto pandêmico. In: **IV Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primera infancia, Infancias y Juventudes, 2021, Manizales**: Desigualdades. IV Bienal Latinoamericana y Caribeña en primera infancia, niñez y juventud: desigualdades, diversidades y desplazamientos. Memorias. Manizales: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2021. p. 406-415.

NORONHA, José Eduardo Gama; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Territórios Calungas: ocupação do espaço e subjetivação (política) de crianças e jovens. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 24, n. 2, p. 487-503, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/download/36883/24718>. Acessado em: 13/11/2023.

\_\_\_\_\_. tornar-se calunga: participação e subjetivação política de crianças e jovens. **childhood & philosophy**, rio de janeiro, v.19, mar. 01-26. 2023a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/72948/45383>. Acessado em: 13/11/2023.

\_\_\_\_\_. Educação política com crianças e jovens: pistas calungas. **Linhas Críticas**, v. 29, p. e47497-e47497, 2023b. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47497>. Acessado em: 13/11/2023.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Sociologia da infância, raça e etnografia: Intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 413–440, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acessado em 19 de jul. 2022.

OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Educação social de rua**: as bases políticas e pedagógicas para uma educação popular. Porto Alegre: Artmed. 2004.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, p. 159-178, 2012.

PASSOS, Eduardo.; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009a. p.17-31.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, p. 649-673, 2010.

PEREIRA, Antonio. A educação no Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR): a contribuição do Projeto Axé na legitimação da pedagogia social de rua. **Educação em Revista**, v. 12, n. 2, p. 125-144, 2011.

PEZZATO, Luciana Maria; MENDES, Rosilda; OLIVEIRA, Érika Cecília Soares de; AZEVEDO, Adriana Barin de. Diário: uma política de registro. Em: PEZZATO, Luciana Maria; AZEVEDO, Adriana Barin de; FRUTUOSO, Maria Fernanda Petrolí. (Orgs). **Pesquisar com os pés: deslocamentos no cuidado e na saúde**. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2019. p. 32-47.

PROUT, Alan. **The future of childhood**. Routledge, 2004.

\_\_\_\_\_. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MULLER, Fernanda. (Org.). **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 21-41.

PROUT, Alan; SIMONS, Richard; BRICHALL, Johnston. Reconnecting and extending the research agenda on children's participation: mutual incentives and the participation chain. Em: TISDALL, Kay; DAVIS, John; PROUT, ALAN; HILL, Malcolm. (Ed). **Children, Young People and Social Inclusion: Participation for what?** Policy Press., 2006. pp. 75-104

QVORTRUP, Jens. Macro-análise da infância. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, p. 73-96, 2005.

\_\_\_\_\_. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 777-792, 2010a.

\_\_\_\_\_. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, v. 36, p. 631-644, 2010b.

\_\_\_\_\_. A tentação da diversidade: e seus riscos. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1121-1136, 2010c.

RAMOS, Fábio Pestana A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. p. 19 – 54. Em: DEL PRIORE, Mary. (Org). **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto. 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996

\_\_\_\_\_. **Nas margens do político**. Portugal, Lisboa: KKYM. 2014.

\_\_\_\_\_. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2017.

RODRIGUES, Breno Ayres Chaves. **Etnografias de infâncias calungas**: um estudo sobre o cotidiano de crianças de um bairro periférico em São Vicente/SP. 122 p. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59087>. Acessado em: 10/10/2021

ROMANS, Merce; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão: Educador Social** Porto Alegre: Artmed, 2003

ROSA, Rogério Machado. A DOCÊNCIA COMO ESPAÇO DE REINVENÇÃO DO CORPO MASCULINO: resistência e subjetivação. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 8, n. 14, p. 453-467, 2014.

\_\_\_\_\_. A cartografia como estratégia de pesquisa: Agenciamento de afetos. **Rizoma: Experiências interdisciplinares em ciências humanas e sociais aplicadas**, v. 2, n. 1, p. 191 - 202, 2017.

ROSA, Rogério Machado; ORLANDI, Renata. Pesquisa bailarina: a dança como metáfora da desconstrução do corpo docente generificado. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 6, p. 253-268, 2017.

ROSEN, Rachel; TWAMLEY, Katherine. The woman-child question: a dialogue in the borderlands. Em: ROSEN, Rachel; TWAMLEY, Katherine (Org). **Feminism and the politics of childhood**: Friends or Foes? UCLPress, 2018. p. 1-20.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Rev. Epos**, Rio de Janeiro , v. 5, n. 1, p. 156-181, jun. 2014 .

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**. São Paulo, nº 28 (12), p. 1467-1471, 1976.

\_\_\_\_\_. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. nº 107, Junho, p. 7-40. 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. **Imprópria**. Política e pensamento crítico. UNIPOP. Nº 2: 45-492012.

SARMENTO, Miguel José; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina Almeida. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, 2007, 183-206. 2007.

SÃO BERNARDO, Augusto Sérgio dos Santos de. **Kalunga e o Direito**: a emergência de uma justiça afro-brasileira. Tese de Doutorado. Programa de Doutorado Multiinstitucional e multidisciplinar em difusão do conhecimento. 2018.

SILVA, Vanessa Aparecida Nascimento Salgado. **Azar das boas almas**: Reflexões Acerca da Educação Social de Rua com Crianças e Adolescentes em Situação de Rua. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal de São Paulo. 2019. Disponível em: [https://f8bd7ddb-d617-4199-b218-a7c6bddb8a36.filesusr.com/ugd/b35bc8\\_4f837dedec3b4c598620a020e148ad40.pdf](https://f8bd7ddb-d617-4199-b218-a7c6bddb8a36.filesusr.com/ugd/b35bc8_4f837dedec3b4c598620a020e148ad40.pdf). Acessado em: 10/10/2022.

SILVA, Vanessa Aparecida Nascimento Salgado; NORONHA, José Eduardo Gama Noronha; SILVA, Maria Eduarda Barbosa da; SILVA, Cristian Teixeira da. Há sempre um copo de mar para um(a) jovem navegar - participação de jovens no enfrentamento à pandemia e às violações de direitos humanos. *In: Anais do VIII Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira* – Tema – O Protagonismo e as Lutas das Juventudes: diversidades, direitos e democracia. (Org.) SILVA, Lúcia Isabel da Conceição; CABRAL, Maria da Conceição Rosa; SOUZA, Michele Borges de; VIEIRA, Silvio Santiago. Belém: Ed. IEPA. p. 496-502. 2020.

SCHOPENHAUER, A. Sobre a filosofia e seu método. Org. e Trad.: Flamarion C. R.. São Paulo: Hedra, 2010.

SLENES, Robert. W. "Malungu, ngoma vem!": África coberta e descoberta do Brasil. **Revista USP**, (12), 48-67. 1992.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2008.

SOSENSKI, Susana et al. Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas:¿ para qué?. **Revista Tempo e Argumento**, vol. 7, núm. 14, janeiro-abril, 2015, pp. 132-154.

SPYROU, Spyros . The limits of children’s voices: From authenticity to critical, reflexive representation. **Childhood**, v. 18, n. 2, p. 151-165, 2011.

\_\_\_\_\_. An ontological turn for Childhood Studies?. **Children & Society**, v. 33, n. 4, p. 316-323, 2019.

\_\_\_\_\_. Disclosing childhoods. *In: **Disclosing Childhoods***. Palgrave Macmillan, London, 2018.

\_\_\_\_\_. Towards a decentering of ‘the child’. **Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies**, p. 15-51, 2018.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. Tese de Doutorado. UFSCAR. 2013.

\_\_\_\_\_. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. **infância e pós-estruturalismo. São Paulo: Porto de idéias**, 2017

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 299-322, 2013.

TREVISAN, Gabriela. (2015). Aprendizagem na construção de pesquisa com crianças e sobre crianças. **Currículos sem Fronteiras**, 15 (1), 142-154

TRILLA, Jaume. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (una analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *In **Revista Galega do Ensino***. Especial: A educación no século XX – unha análise panorámica. Núm. 24, setembro, 1999.

UNICEF. **The State of the World’s Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children’s mental health**, UNICEF, New York, October 2021a.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico do Sistema de Garantia de Direitos 2021**: Baixada Santista e Vale do Ribeira (SP) Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/13601/file> . Acesso: 24 jan. 2022.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. São Paulo: Cortez Editora. 1993.

VIANA, Cássio Vinicius Afonso. **Leituras clínico-políticas das trajetórias de adolescentes em formação para a luta política**. Dissertação de Mestrado. Unifesp. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/64521>. Acesso em: 01/10/2022

VIANA, Cássio Vinicius Afonso; NORONHA, José Eduardo Gama. O Retrocesso da Garantia de Direitos de um Brasil em Crise Política: A Educação Pública para a Infância.. In: Melina Vázquez; Maria Camila Ospina-Alvarado; Maria Isabel Dominguez. (Org.). **Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual**. 1ed. Buenos Aires: CLACSO. CINDE. Universidad de Manizales., 2018, v , p. 43-62.

WINNICOTT, Donald Woods. **Explorações psicanalíticas**: D. Winnicott. Porto Alegre: Artmed; 1994.

\_\_\_\_\_. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

\_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

WYNESS, Michael. Children Representing Children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. **Childhood**, vol. 16, 4:2009a. p. 535-552

\_\_\_\_\_. Children's Participation and Intergenerational Dialogue: Bringing Adults Back into the Analysis. **Childhood**, vol. 20, no. 4, Nov. 2009b, p. 429-442, doi:10.1177/0907568212459775.