

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL**

MATHEUS MAGNO DOS SANTOS FIM

**O ADULTOCENTRISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS ÀS
INFÂNCIAS NO BRASIL: PISTAS PARA UM CRIANÇAR COM
TRABALHADORAS**

**VITÓRIA/ES
2022**

MATHEUS MAGNO DOS SANTOS FIM

**O ADULTOCENTRISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS ÀS
INFÂNCIAS NO BRASIL: PISTAS PARA UM CRIANÇAR COM
TRABALHADORAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Psicologia Institucional.

Linha de pesquisa: Políticas públicas, trabalho e processos formativo-educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Janaína Mariano César

VITÓRIA/ES
2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F438a Fim, Matheus Magno dos Santos, 1994-
O adultocentrismo e as políticas públicas destinadas às infâncias no Brasil : pistas para um criança com trabalhadoras / Matheus Magno dos Santos Fim. - 2022.
145 f. : il.

Orientadora: Janaína Mariano César.
Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Infância. 2. Política Pública. 3. Trabalho. 4. Filosofia africana. I. César, Janaína Mariano. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

MATHEUS MAGNO DOS SANTOS FIM

**O ADULTOCENTRISMO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS ÀS
INFÂNCIAS NO BRASIL: PISTAS PARA UM CRIANÇAR COM
TRABALHADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Janaína Mariano César

Universidade Federal do Espírito Santo (Orientadora)

Prof^a.Dr^a. Maria Cristina Gonçalves Vicentin

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Membra externa)

Prof^a.Dr^a. Luciana Vieira Caliman

Universidade Federal do Espírito Santo (Membra interna)

Prof^a.Dr^a Raphaella Fagundes Daros

Universidade Federal do Espírito Santo (Professora convidada)

AGRADECIMENTOS

“Só quem acredita vê que essa vida é um doce e mesmo se não fosse eu seria assim. Sou menino brincalhão, encontrei a chance, bem ao meu alcance, e agarrei pra mim!”

A presente pesquisa só foi possível por uma pluralidade de vozes, intercessões e entre-visões. Longe de qualquer mérito individual, há muito mais autoras e autores do que os parênteses das referências conseguem citar.

Agradeço à espiritualidade e aos seres invisíveis que me guiaram e me tiraram dos caminhos planejados, mostrando outras possibilidades e ensinando a lidar com a impermanência da vida. Sou grato ao Mestre Gabriel, aos Erês e aos guias que me acompanham nessa jornada.

Também aos seres não-humanos por sua infinita sabedoria, ao Mariri e a Chacrona por toda a força e luz, ao alecrim por toda a concentração concedida nos momentos de cansaço e dispersão, e aos meus gatinhos Frederico e Luna por todo o carinho e companheirismo em meio as durezas da vida.

Agradeço à Jana, orientadora e companheira dos processos de pesquisa, por toda atenção, paciência e dedicação a cada passo dado e nova etapa iniciada, nos ajudando a dar contorno às questões e afetações que nos tomavam. Agradeço também ao grupo Entre-visões pela co-orientação e pela afirmação do pesquisar que só é possível no coletivo.

Às professoras Cris Vicentin, Luciana Caliman e Raphaela Daros, pela disponibilidade de participarem da banca e contribuírem de maneira interessada e cuidadosa com os rumos deste trabalho.

Agradeço às trabalhadoras pela disponibilidade de compartilharem suas afetações e presença na Roda de Conversa, matéria e chão que tornou possível a construção desta pesquisa. Agradeço também aos diversos espaços que estive neste percurso e que compuseram este trabalho, como as disciplinas com a turma 14, o grupo com as trabalhadoras(es) e estudantes da rede educacional e ao estágio em docência com os estudantes da psicologia UFES e com a professora Márcia Cuevas. Também sou grato às professoras Ana Paula, Luziane Siqueira e Beth Barros, que foram disponíveis a conversarem e compartilharem suas impressões sobre a pesquisa que se construía, e à Ilka Neves, que desde a graduação esteve disponível a acolher e auxiliar em nossas inquietações e projetos com as infâncias.

Sou grato ao meu companheiro Rafa, por todo o amor e pelo o dia-a-dia que compartilhamos, sou grato por também me (des)orientar e me mostrar outras possibilidades de pensar a vida.

Agradeço à Castiel Vitorino, Mayara Mendes, Carol Rachel, Mônica de Nadai, Janaína Falcão e Laís Rocio, amizades “co-orientadoras” que também propuseram direções e desvios dos caminhos deste trabalho. Também sou grato aos grupos de amigos do Núcleo Prosperidade, da Colmeia e do Alea, que foram espaços de apoio e sustentação dos inúmeros processos que me atravessaram ao longo da pesquisa e reverberaram nesta dissertação.

Agradeço à minha família por todo apoio e cuidados indispensáveis para seguir nessa caminhada, à minha mãe Maria Helena e ao meu pai Sérgio, à minha irmã Lorena, minhas tias, tios e primas. À vovó Maria que agora, mesmo de outros planos, segue comigo no coração.

E às crianças que seguem afirmando a vida e nos tirando das nossas frágeis certezas, muito obrigado! *O que importa é que a gente miúda me trouxe ajuda quando precisei e o que prego nas minhas andanças que só as crianças me ditam a lei. E assim me sinto protegido, ungido com a viscosidade da fé. Sua bênção é presença imensa, que vença com a crença que tem seu axé. Doum! Viva Cosme e Damião, Doum!”*

*Tudo delas, tudo nelas é lindo.
O mundo delas está
perto, perto, perto daqui.
Se vocês veem a beleza
onde muita gente não vê
unam suas mãos
e venham conhecer essas crianças,
porque essas crianças
são vocês.*

(As crianças da nova floresta – Recordando o vale das maçãs)

RESUMO

Com a presente dissertação propõe-se qualificar a ideia de práticas adultocêntricas, colocando em análise como essas práticas atravessam e constituem as políticas públicas destinadas às infâncias no Brasil. A pesquisa se constitui com os conceitos-ferramenta da Análise Institucional, com intercessores de filosofias afroperspectivistas, como os Ibeji e os Erês, e com a orientação do método cartográfico, que se fez em paisagens psicossociais incertas provocadas pela pandemia de Covid-19. O estudo analisa a construção de uma Roda de Conversa, dispositivo grupal de acolhimento e partilha, realizado de modo online, com trabalhadoras de diferentes políticas públicas da saúde, assistência e educação, direcionadas às infâncias no estado do Espírito Santo. A proposição do dispositivo de pesquisa-intervenção permitiu o trabalho com analisadores, que possibilitaram o acompanhamento e a ampliação dos gestos criancáveis, que serão diferenciados nas pistas de análise: Encontrar, Complexificar-encruzilhar e Espiralar o tempo. Tais pistas tensionam o complexo adulto-criança-entorno ao questionarem as concepções instituídas sobre o cuidado, a responsabilidade, a participação, as desigualdades etárias e os saberes e práticas centrados em um ideal de adulto e sociedade. São indicativas, portanto, de um exercício de aproximação de um devir-erê, que se faz em um agir criancável a ser exercitado por adultos e crianças.

Palavras-chave: Adultocentrismo; Infâncias; Políticas públicas; Pesquisa-intervenção; Roda de Conversa.

ABSTRACT

The present dissertation proposes to qualify the idea of adult-centric practices, analyzing how these practices cross and constitute public policies aimed at childhood in Brazil. The research is constituted with the tool-concepts of Institutional Analysis, with intercessors of Afro-perspectivist philosophies, such as the Ibeji and the Erês, and with the guidance of the cartographic method, which was carried out in uncertain psychosocial landscapes caused by the Covid-19 pandemic. The study analyzes the construction of a Conversation Circle, a group dispositif for welcoming and sharing, carried out online, with workers from different public health, assistance and education policies, aimed at children in the state of Espírito Santo. The proposition of the research-intervention dispositif allowed the work with analyzers, which allowed the monitoring and expansion of childish gestures, which will be differentiated in the analysis tracks: Meeting, Complexifying-crossroad and Spiraling time. Such clues intervene the adult-child-surrounding complex by questioning established conceptions of care, responsibility, participation, age inequalities and knowledge and practices centered on an ideal of adult and society. They are indicative, therefore, of an exercise of approximation of a *devoir-erê*, which takes place in a childish act to be exercised by adults and children.

Key-words: Adultcentrism; Childhoods; Public policies; Research-intervention; Conversation Circle

RESUMEN

La presente disertación se propone calificar la idea de prácticas adultocéntricas, analizando cómo estas prácticas se cruzan y constituyen políticas públicas dirigidas a las infancias en Brasil. La investigación se constituye con los conceptos-herramienta del Análisis Institucional, con intercesores de las filosofías afroperspectivistas, como el Ibeji y el Erês, y con la orientación del método cartográfico, que se llevó a cabo en paisajes psicosociales inciertos provocados por la pandemia de Covid -19. El estudio analiza la construcción de un Círculo de Conversación, dispositivo grupal de acogida y convivencia, realizado en línea, con trabajadores de diferentes políticas públicas de salud, asistencia y educación, dirigido a niños del estado de Espírito Santo. La propuesta del dispositivo de investigación-intervención permitió el trabajo con analizadores, lo que permitió el seguimiento y la ampliación de los gestos infantiles, que serán diferenciados en las pistas de análisis: Encontrar, Complejizar-encruzar y Espiralizar el tiempo. Tales pistas acentúan el complejo adulto-niño-entorno al cuestionar concepciones establecidas de cuidado, responsabilidad, participación, desigualdades de edad y saberes y prácticas centradas en un ideal de adulto y sociedad. Son indicativos, por tanto, de un ejercicio de aproximación de un devenir-erê, que se realiza en un acto infantil a ser ejercido por adultos y niños.

Palabras-llave: Adultocentrismo; Infancias; Políticas públicas; Investigación-intervención; Círculo de conversación.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO A UMA PESQUISA QUE SE FEZ CAMINHANDO POR UM TERRITÓRIO PANDÊMICO	14
1.1 Pesquisando com a vida: apostas em uma cartografia.....	14
1.2 Pesquisar no acontecimento pandemia: o reposicionamento da vida e da investigação.....	20
2 DESTINOS TRAÇADOS: A COLONIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS EM MEIO ÀS PRÁTICAS ADULTOCÊNTRICAS.	31
2.1 A produção dos centrismos na modernidade ocidental: do adulto padrão ao ideal de sociedade	37
2.2 O adultocentrismo como prática colonizadora: a criança em meio ao desejo de uma nação brasileira branca e cisheteronormativa	43
2.3 Questões para pensar a relação adulto-criança nas políticas públicas destinadas às infâncias no Brasil.....	49
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DA RODA DE CONVERSA E AS TRILHAS DA ANÁLISE	58
3.1 Propondo encontros (de proximidade) à distância	58
3.2 Caminhando entre histórias: o exercício da análise na pesquisa.....	68
4 PISTA 1: ENCONTRAR	76
4.1 Considerações sobre o cuidado e a responsabilidade	82
4.2 Considerações sobre a participação	91
4.3 Para além da criança-problema: testemunhando outros modos de existência.....	102
5 PISTA DOIS-DOIS: COMPLEXIFICAR-ENCRUZILHAR	109
6 PISTA 3: ESPIRALAR O TEMPO	122
7 INCONCLUSÕES: DO ALTO DA TRILHA VISLUMBRAMOS NOVOS CAMINHOS	134
8 REFERÊNCIAS	137

APRESENTAÇÃO

Com a presente pesquisa propõe-se qualificar a ideia de práticas adultocêntricas e a colocar em análise como essas práticas atravessam as políticas públicas destinadas às infâncias no Brasil, especialmente no estado do Espírito Santo. Este trabalho se propõe também a buscar pistas de um agir criancável¹ que se dá na aproximação de um devir-erê², possível de ser exercitado em qualquer momento da vida, a fim de colocar em visibilidade outros modos possíveis de construção das políticas públicas de trabalho com crianças e afirmar outros modos de cuidar.

A pesquisa-intervenção se realiza através da construção de um dispositivo grupal de partilha e análise, uma Roda de Conversa, que ocorreu de modo online, a partir do convite “*Vamos conversar? Os desafios do cuidado de crianças durante a pandemia*”. O dispositivo foi realizado com trabalhadoras de diferentes políticas públicas de saúde, assistência e educação do estado do Espírito Santo, totalizando a participação de nove profissionais, sendo estas(es) uma professora e um professor da educação básica do município de Cariacica, uma psicóloga da política de educação do município de Fundão, uma pedagoga e uma cuidadora da educação infantil do município de Vitória, uma pediatra da política de saúde mental infanto-juvenil de Vitória, uma psicóloga da política de assistência social de Aracruz, uma assistente social da política de assistência social de Rio Novo do Sul e uma psicóloga da política de saúde, vinculada à rede de atenção básica de Vitória. Ao todo foram oito encontros quinzenais, entre setembro e dezembro do ano de 2020, que possibilitaram a ampliação das discussões que serão apresentadas nesse trabalho.

Assim, no primeiro capítulo, apresentaremos o contexto pandêmico que constitui a pesquisa, que produziu questionamentos acerca dos modos de pesquisar e sobre como exercitamos uma cartografia que se fez “à distância”, atravessando paisagens psicossociais incertas e cada vez mais distantes de uma suposta normalidade.

No segundo capítulo, adentraremos no campo problemático das práticas adultocêntricas e seus atravessamentos dentro da história brasileira, atualizada também no contexto das políticas públicas voltadas às infâncias. Nesse tomo, buscamos ampliar e complexificar a noção de adultocentrismo, levando em consideração sua relação com a produção do ideal de adulto padrão na modernidade ocidental, que tende a direcionar as intervenções nas infâncias e a

¹ Conceito apresentado por Vicentim e Gramkow (2018) e que será posteriormente trabalhado neste texto.

² Formulação que surge como variação do conceito de devir-criança (DELEUZE; GUATTARI, 1997) e que será posteriormente trabalhado neste texto.

controlar os seus rumos, produzindo como efeito a exclusão daquelas que não se enquadram nos parâmetros normalizadores.

No terceiro capítulo, seguiremos em meio às direções metodológicas que constituem esta pesquisa e serão compartilhados os movimentos que possibilitaram a construção do dispositivo de pesquisa-intervenção Roda de Conversa. Também será apresentada a discussão acerca do exercício de análise desses encontros, que possibilitou a ampliação dos analisadores que emergiram na roda, aqui chamados de pistas. Estas são compostas pelos gestos criancáveis que surgem como diferença em meio aos processos de feitura das políticas públicas voltadas às infâncias, sendo elas Encontrar, Complexificar-encruzilhar e Espiralar o tempo.

Assim, no capítulo quatro apresentaremos a pista “Encontrar”, que irá nos permitir discutir sobre os atravessamentos que se dão no encontro entre crianças e adultos nas políticas públicas. Colocaremos em análise o lugar de cuidadoras(es) que assumimos nessas políticas e pensaremos acerca de um cuidado participante, que pressupõe uma perspectiva crítica acerca da responsabilidade e da participação. Também adentraremos na questão da “criança problema”, presente no cotidiano das diferentes políticas.

No capítulo cinco apresentaremos a pista “Complexificar-encruzilhar”, a partir da problematização acerca da ampliação de perspectivas no encontro com crianças no complexo adulto-criança-entorno. Aqui, adentraremos nas contribuições da filosofia afroperspectivista e trabalharemos com os intercessores Ibeji e Erês, que nos possibilitarão deslocar os saberes e práticas que nos constituem no trabalho com as crianças e nos aproximarmos de um devir-erê que vadeia por esse complexo.

No capítulo seis apresentaremos a pista “Espiralar o tempo”, gesto este de um devir-erê que aposta na infancialização para encontrar saídas de uma experiência colonizada do tempo, atrelada a uma produção neoliberal da vida.

Por fim, no capítulo sete, apresentaremos algumas inconclusões desse processo de pesquisa que se finaliza no tempo cronológico, mas que abre perguntas para pensarmos o exercício de gestos criancáveis em diversos contextos dentro e fora das políticas públicas.

E agora, após esse rápido voo que nos possibilitou um panorama geral da presente pesquisa, retornaremos aos inúmeros começos, iniciando nossa caminhada na trilha que se desvendará. Aqui, o uso das palavras “caminhadas” e “trilhas” é aposta em uma cartografia que se faz em

um percurso não necessariamente tecido por longas distâncias físicas, mas em meio aos encontros e deslocamentos nesse campo problemático das infâncias no Brasil.

1 INTRODUÇÃO A UMA PESQUISA QUE SE FEZ CAMINHANDO POR UM TERRITÓRIO PANDÊMICO

1.1 Pesquisando com a vida: apostas em uma cartografia

Na maior parte da minha vida, caminhar e pesquisar foram pensados como sendo processos distantes, assim como tomar banho e escrever um texto, ou cozinhar e assistir uma aula. Desde pequeno, através de filmes e desenhos animados, entendia que a ação de pesquisar estava ligada a alguma suposta genialidade intrínseca ao pesquisador, algo feito em espaços fechados, com hora para entrar e hora para sair, em meio aos tubos de ensaio e jalecos brancos. Ouvia dizer que fazer pesquisa era descobrir algo novo, encontrar algo nunca visto, uma tarefa quase impossível no meu entendimento. Afinal, para onde deveríamos olhar? Em qual cantinho do mundo era preciso procurar esse algo novo, essa pecinha do quebra-cabeça que faltava para descobrirmos sobre o funcionamento da nossa realidade?

Já na graduação em psicologia, ao longo de três disciplinas de metodologia de pesquisa, pude conhecer outros modos de pesquisar que ocorriam fora dos laboratórios experimentais, mas que ainda se pautavam em técnicas e ferramentas prontas, em métodos já delimitados. Para escrever sobre esse tipo de pesquisa era preciso ser direto, objetivo, sobretudo neutro, praticamente descritivo. Ler sobre essas pesquisas era difícil, muitas vezes era necessário enfrentar o sono e o tédio, mas, de certo modo, essa concepção sobre pesquisa e ciência foi aos poucos fazendo parte do meu corpo, do meu escrever, da minha atenção e da minha formação como psicólogo, a ponto de que para conseguir escrever qualquer texto acadêmico em primeira pessoa fora necessário todo um trabalho de desconstruir e torcer o que sempre me foi dito sobre pesquisa, ou seja, era também o desafio de me torcer e me desconstruir em meio a essa tarefa do pesquisar.

Esse movimento de torção foi se dando principalmente através de encontros que tive fora dos espaços previamente pensados para se estudar sobre a pesquisa acadêmica. Passei a ouvir dizer sobre a cartografia³ como direção de pesquisa, termo que para a minha concepção segmentada

³ A pesquisa de direção cartográfica ou o método cartográfico constitui-se no Brasil em meio a movimentos realizados por pesquisadores(as) de universidades brasileiras comprometidos com o debate metodológico e a tentativa de ultrapassar modos hegemônicos na produção de conhecimento (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009; PASSOS, KASTRUP & TEDESCO, 2014; ROLNIK, 2011). Questões como: *Para investigar processos e não estados de coisa, como lançar mão de um método igualmente processual?* são disparadoras dessa construção metodológica, inspirada nas contribuições de Deleuze e Guattari (1995), que tomam emprestado o termo utilizado na geografia para afirmarem o pesquisar que se faz como mapa processual, que “é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

sobre as disciplinas, na época, pertencia à geografia. Certamente, “para os geógrafos, a cartografia - diferentemente do mapa, representação de um todo estático - é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2011, p. 23). Mas o que isso tem a ver com pesquisa? Mais especificamente, o que tem a ver com pesquisa em psicologia?

Uma pista inicial para responder essas perguntas pode estar no exercício de se quebrar essas barreiras disciplinares que separam, nesse caso, a geografia da psicologia, transversalizando esses dois campos, buscando os fios que os atravessam, avizinhandos mais do que separando as práticas. Nesse sentido, a proposta de um trabalho com pistas surge na aposta de não buscarmos novas regras que são previamente pensadas ou protocolos rígidos que irão determinar as nossas práticas. Tal aposta vai de encontro com o acompanhamento de processos ao invés da descrição de estruturas e representações de objetos já prontos, tendo em vista que o método cartográfico seria menos um *metá-hodos* (um caminho – hodos – predeterminado pelas metas dadas na partida) e mais um *hodos-metá*, ou seja, um método para ser experimentado e assumido como atitude, sintonizado com objetos que são também processuais e com estratégias que possibilitem acessar um campo em movimento. Desse modo, as pistas guiarão o

trabalho da pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos. As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hodos-metá* da pesquisa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 13).

Assim, uma pista que diz de uma relação possível entre duas disciplinas pode estar na palavra *terra*. Para a geografia, como disciplina que se propõe estudar as relações entre a sociedade e o meio, podemos tomar a terra numa diversidade de sentidos, seja como um dos elementos considerados constitutivos a todos os corpos vivos pela filosofia grega antiga (água, fogo, terra, ar); como continente (em oposição ao mar); como um substrato para o plantio e para a vida de diversos animais; como o lugar onde pisamos e onde se acabam as quedas; como espaço onde ocorre a vida social e certa relação com a morte (onde a vida se encerra e onde se enterram os corpos); como uma porção de espaço terrestre delimitado e, por fim, como um planeta no sistema solar, noção que passou a comparecer em dicionários há menos de duzentos anos⁴ (DAVEAU, 1998).

⁴ Cabe ressaltar que essa noção de Terra como planeta foi construída no ocidente a partir de movimentos de colonização, exploração e invasão praticados pelos povos europeus em meio a uma disputa por rotas comerciais e dominação de povos na América, África e Ásia. Tais viagens marítimas possibilitaram o desenho de um *mapa*

Com as contribuições de Deleuze e Guattari (1995) podemos compreender o método cartográfico como geográfico por considerarmos o território como algo movente, em movimentos permanentes de tornar-se e desfazer-se, de territorialização e desterritorialização, que não são opostos ou contraditórios, mas são modos contínuos de se estabelecer e de funcionar. Ele também é um método transversal, ao se produzir entre linhas, forças e vetores, que desestabilizam determinado território e intervêm nos seus processos de feitura, produzindo novas conexões. Dessa forma, cabe ressaltar que a cartografia não é um anti-método que “apenas” questiona as formas fixas dos objetos a serem pesquisados⁵, mas é a afirmação da processualidade da produção desses objetos que se fazem com a pesquisa.

Desse modo, as palavras como terra, chão e território podem ser não somente termos da geografia, mas convites a pensarmos a pesquisa como um caminhar que se faz em uma paisagem em movimento e a construir uma atenção sensível a esses movimentos que podem nos passar despercebidos, tendo em vista que tendemos a considerar essas paisagens como imagens estáticas (BARROS; KASTRUP, 2015). Lembro, nesse caso, de uma montanha como o Mestre Álvaro, no município de Serra no estado do Espírito Santo, que por mais que se pareça imóvel e parada por milhares de anos, fazendo parte de uma paisagem da cidade na qual resido desde quando nasci, está constantemente se formando (e se deformando) em inúmeros processos, abrigando diversas formas de vida e se fazendo parte de todo um ecossistema.

Assim, enquanto nos atrevemos a exercitar esse modo cartógrafo de pesquisar, parece possível construir algum esboço de resposta para as perguntas que nos acompanham nesse processo: o que a cartografia tem a ver com a pesquisa em psicologia? Mais especificamente, como um método cartográfico contribui para uma pesquisa que se propõe a olhar para as práticas adultocêntricas no contexto das políticas públicas? Encontrar uma resposta talvez não seja exatamente o que buscamos, mas esses questionamentos podem abrir outras perguntas interessantes. Inclusive, a possibilidade de buscar boas perguntas, antes que encontrar respostas,

mundi, que não necessariamente foi uma inovação científica exclusiva da Europa, tendo em vista que outros povos também realizaram viagens mundiais e desenvolveram mapas em outros períodos históricos.

⁵ “O método da cartografia não opõe teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidade. O ato cognitivo – base experiencial de toda atividade de investigação – não pode ser considerado, nesta perspectiva, como desencarnado ou como exercício de abstração sobre dada realidade. Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção. Nesse sentido, o conhecimento ou, mais especificamente, o trabalho da pesquisa se faz pelo engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido. É preciso, então, considerar que o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevoos conceituais sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 131).

retira-nos aquele velho peso de encontrar a pecinha faltante do quebra-cabeças, o peso de estar no lugar daquele que sabe e proclama uma verdade. Talvez esse seja também o exercício de renunciar ao lugar de adulto especialista em determinado assunto, ao considerar que

perguntar é a coisa mais infantil do mundo, então, toda formação não poderia ser uma preparação para abandonar a infância, mas, ao contrário, um cuidado da infância, um nutri-la, um fazer dela não apenas uma etapa da vida, mas um modo de vida em todas as idades (KOHAN, 2020, p. 64-65).

Perguntemos, então, não para encontrar respostas a ponto de descobrir a verdade por trás das coisas, e nem para descobrir o que há por trás da montanha ou os motivos dela estar ali, mas para desestabilizar as verdades já colocadas, a realidade pronta que nos é apresentada a cada dia. Não para que sejamos um observador distante dessa montanha, mas para ver com a montanha, como ela se constrói conosco e como nos construímos junto com ela, como tantos territórios se fazem em sua presença. Desse modo,

(...) se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz, como você diz. Eu insistiria em que a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato mesmo de perguntar; eu me atreveria a dizer que a primeira linguagem foi uma pergunta, a primeira palavra foi a um só tempo pergunta e resposta, num ato simultâneo (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 25-26).

Assim, o exercício de estar com a montanha é como habitar um território existencial (ALVAREZ; PASSOS, 2015), em que construímos uma disposição sensível às linhas transversais que conectam campos e fazeres tão diversos, transpondo as barreiras que criamos e que segmentam a vida. Diante desta tarefa, ao nos vermos inseridos em um contexto de isolamento social, efeito dos protocolos sanitários que surgiram em função da pandemia de Covid-19⁶, no qual diversas atividades se condensam e se esbarram dentro do espaço da casa, também podemos perguntar: o que de comum atravessa uma universidade, uma sala de aula e uma cozinha? Um texto se faz somente ao ser escrito ou escrevemos para além do ato de escrever, enquanto tomamos banho, vamos ao supermercado, vemos uma notícia, ouvimos uma música, por exemplo? É possível pesquisar enquanto se caminha? É possível caminhar enquanto se pesquisa? “Que espécie de equipamento leva o cartógrafo, quando sai a campo?”

⁶ O surto do vírus SARS-CoV-2 (Coronavírus ou Covid-19), anunciado desde dezembro de 2019, alastrou-se pelo mundo produzindo uma onda de contágios, tendo sido declarado como pandemia pela Organização Mundial da Saúde no dia 11 de março de 2020. No momento de finalização da escrita da dissertação, em 2022, a pandemia continua presente e em curso com variadas mutações do vírus sendo acompanhadas em seus efeitos.

(ROLNIK, 2011, p. 23). E quando o único meio de “sair a campo” é pelas telas de um computador?

Para cartografar seria necessário levar o corpo, exercitando o ato de pesquisar não como uma atividade separada da vida, ou dedicada a um momento em específico do dia e da semana. É a construção de um corpo presente, atento aos movimentos dos processos nos quais estamos implicados e que compartilham um campo comum, como desde as aulas que assisto na universidade até o ato de cozinhar e tomar banho. A atenção, aqui, não seria um processo de seleção de informações, de focalização em determinadas formas e objetos, mas a construção de uma atenção desfocada, que se atém às forças circulantes, às pontas do processo em curso, em meio a uma experiência de cultivo da curiosidade e do estranhamento “que, através da criação de um território de observação, faz emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar” (KASTRUP, 2015, p. 50).

Assim, caminhamos enquanto construímos um corpo pesquisador em paisagens psicossociais que

também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias (ROLNIK, 2011, p. 23).

E se compreendemos o pesquisar que se compõe com a vida, não podemos considerar a pesquisa como experiência neutra, limpa e asséptica. Caminhar envolve sujar-se de chão, de suor e ser afetado pelos encontros. Apostar na pesquisa como uma cartografia é constranger qualquer tentativa de neutralidade científica ou de uma separação entre sujeito e objeto. É quebrar a expectativa de uma ciência baseada em um projeto cartesiano do temor ao caos, da fuga ao erro e do medo de se perder. É intervir nos processos de afabulação pregados pela produção de conhecimento positivista, que se fazem na limpeza das sujeiras, das incoerências, dos desvios e no apagamento do corpo, anulando o percurso feito pelo pesquisador e transformando um caminho tortuoso em uma linha reta (NAJMANOVICH, 2003).

Desse modo, para estar em sintonia com o caráter processual da investigação proponho trazer comigo uma ferramenta, como um menino que carrega um livro em mãos, registrando suas

inquietações, suas divagações e suas viagens, seja com palavras ou com desenhos. Trago um diário para compor esse trajeto-pesquisa, e a aposta nessa ferramenta se dá justamente em fazer comparecer os caminhos tortuosos do pesquisar, a vivência cotidiana do campo e dos encontros, evidenciando as condições de produção da pesquisa e desviando das fantasias da neutralidade científica, das supostas descobertas e dos protocolos metodológicos. Abro, assim, a possibilidade desse "fora do texto" (LOURAU, 1993) fazer parte da escrita desta pesquisa, e de produzir também um conhecimento sobre os seus processos, que não se resumem aos resultados ou ao texto final.

Tendo em vista essa aposta, é importante ressaltar que cartografar e pesquisar de modo que as implicações do pesquisador estejam incluídas e possam ser analisadas não se trata de acessar uma suposta intimidade ou de desvendar um mundo particular. Colocar em análise as implicações, pertencas e filiações que atravessam o pesquisador, convoca a olhar justamente para o que é rechaçado ou invisibilizado pela ciência convencional, evidenciando a rede institucional⁷ comum a nós e ao campo problemático, que produzem um sujeito e um campo, e a olhar também para as linhas que nos compõem e para o que nos atravessa na relação com o suposto objeto de pesquisa, ou seja, um plano existencial em comum (ALVAREZ; PASSOS, 2015). A análise de implicações, portanto, tem como trabalho não isolar o ato de pesquisar do momento em que a pesquisa acontece, ao se explicitar o conjunto de condições em que se dão a pesquisa, que não são apenas materiais, mas também afetivas (LOURAU, 1993).

Assim, apostar nessa via de construção do conhecimento também é reconhecer que a presente pesquisa não se constrói a partir da experiência do pesquisador somente, mas de diversas outras que compartilham um campo comum. Neste processo, a análise de implicação permite reconhecer as composições que se firmam ao longo do caminhar, que inclusive são, muitas delas, anteriores ao início formal do vínculo com o programa de pós-graduação.

Desse modo, considero ser impossível dissociar o processo de pesquisa do contexto no qual ela se desenhou. Tal contexto da pandemia de Covid-19 não é somente um pano de fundo ou um cenário no qual a pesquisa ocorre independente, mas um acontecimento⁸ desestabilizador, que

⁷ O termo instituição aqui será tomado a partir da perspectiva institucionalista francesa, que considera as instituições como um conjunto de práticas sociais que são produzidas e reproduzidas historicamente, desde pequenos grupos às grandes organizações, e que atravessam os estabelecimentos que muitas vezes são nomeados como instituições, como uma escola ou um hospital (ALTOÉ, 2004).

⁸ A noção de acontecimento apresentada vai de encontro ao pensamento de Foucault (1996), que considera o acontecimento não como um evento, mas como um acontecimento discursivo, que produz diversos efeitos na materialidade, "cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis" (FOUCAULT, 1996, p. 58).

a desloca, desorganiza, reposiciona, impõem impasses e questões. Assim, se faz necessário afirmar que todo o percurso da presente pesquisa tem sido atravessado por uma experiência pandêmica, de modo que a pesquisa não tem se construído “apesar da pandemia”, mas “com” a pandemia. E desse modo, podemos nos perguntar, como este acontecimento atravessou as trilhas percorridas por esta pesquisa?

1.2 Pesquisar no acontecimento pandemia: o reposicionamento da vida e da investigação

*Quem define que o horror é a norma, é a fôrma é a forma
Pede que agora ou depois
Pede que depois ou agora
Tudo volte ao normal
No volveremos a la normalidad (Não voltaremos à normalidade)
Porque la normalidad (Porque a normalidade)
Era el problema (Era o problema)⁹*

Assumir que pesquisamos com a pandemia é também afirmar que dentro do acontecimento pandêmico vivemos diversos acontecimentos, como o aumento expressivo do número de casos confirmados e de pessoas mortas pela Covid-19, a adoção de protocolos de segurança com os quais não estávamos habituados, as incertezas da existência de uma vacina, os embates com movimentos negacionistas que visavam reduzir a importância dos protocolos e da vacinação, o aumento da fome, da desigualdade e os efeitos do ensino remoto nas políticas de educação. Também vivenciamos o interrompimento abrupto das atividades presenciais na educação básica e superior em função da disseminação de casos confirmados no país e como medida de prevenção à transmissão do vírus, momento este em que havia ocorrido apenas um encontro presencial de orientação coletiva¹⁰ do grupo de pesquisa.

Logo de início, nesta pesquisa-caminhada, a pandemia irrompe como um acontecimento que altera completamente a paisagem em uma alteração súbita e singular, como se uma barragem de lama de uma grande empresa exploradora, que sempre esteve ali e ninguém prestava atenção, inesperadamente se rompesse e levasse tudo o que visse pela frente¹¹. Nesse começo de

⁹ Trecho da música-vídeo “Reinventário”, com letra escrita por Lucas Bronzatto, Mariana Moura e Roberto Kroupa no abril pandêmico de 2020, inspirada nas elaborações e menções diretas a textos e falas de Ailton Krenak, Eliane Brum, Vijay Prashad e Vladimir Safatle. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7OaWMCWvZ9M&ab_channel=MarianaMoura>. Acesso em: 07 de outubro de 2020.

¹⁰ A ideia de “orientação coletiva” traz em si a afirmação de que o processo de pesquisa não se deu em função de uma orientação unilateral direcionada da orientadora ao seu orientando, mas ocorreu em grupo e de modo cogestivo, no qual as orientandas junto com a orientadora puderam compartilhar e intervir nos seus processos de pesquisa a fim de caminharem juntas e produzirem intercessões em campos problemáticos distintos.

¹¹ Menção ao rompimento das barragens de Mariana (2015) e Brumadinho (2019), de responsabilidade das mineradoras brasileiras Vale S.A. e Samarco Mineração S.A. e da inglesa BHP Billiton, considerados os dois

percurso, vemos uma estrada esburacada, parcialmente bloqueada pela queda de árvores, rochas e barrancos.

Desse modo, não é possível caminharmos presos a uma topografia de um relevo anterior. Como sempre, a paisagem está alterada, mas agora de forma escancarada. Há muitas possibilidades do que se pode fazer, variações a partir do lugar em que estamos no momento dessa irrupção. Diante de tais “empecilhos”, há várias inseguranças e incertezas sobre o caminho a ser feito. Mas, de todo modo, acompanhar o movimento dessa paisagem é também andar sem saber exatamente onde se irá chegar, pois pequenos desvios no começo podem nos levar a grandes distâncias ao final do processo.

Que possamos, assim, prosseguir viagem..., era o que pensávamos. Mas quais caminhos e estratégias construir para realizar esse percurso? Se a cartografia envolve caminhar e acompanhar processos, por quais paisagens podemos caminhar se estamos restritos a um espaço de uma casa, circulando em espaços virtuais por meio do computador? E qual disposição construir para acompanhar os processos relativos às práticas adultocêntricas e às infâncias, proposta da pesquisa?

O cenário pandêmico se apresentou em inúmeras variações e intensificou as desigualdades já existentes, atravessadas pelo racismo estrutural presente na sociedade brasileira e no mundo globalizado. Desse modo, cabe ressaltar que mesmo vivendo em uma condição adversa de isolamento social e de uma pandemia que nos trouxe diversos desafios em todos os âmbitos da vida, incluindo a tarefa de realizar uma pesquisa de mestrado, diferente de grande parte da população brasileira acompanhei este processo a partir de um lugar de privilégio racial e social, que me possibilitou condições de me reposicionar no cotidiano da vida e nesta pesquisa. Como pessoa branca e de classe média, que pode manter o trabalho e os estudos do mestrado sem sair de casa e realizar essas atividades em um ambiente adequado, ainda encontrei condições e possibilidades para enfrentar os desafios de uma “pesquisa à distância” (ainda que não distante).

Diferentemente, é importante considerar que a população negra é a grande maioria que habita as periferias das cidades, onde há uma precariedade de serviços de saúde e de saneamento básico. Também vive em habitações pequenas, com grande número de moradores e poucas

maiores crimes ambientais do Brasil e os maiores do mundo envolvendo barragens de rejeitos oriundos da exploração de minério. A onda de rejeitos provocada causou danos irreparáveis aos ecossistemas do Rio Doce (MG/ES), Córrego do Feijão (MG) e das praias de Regência e Povoação (ES), assim como às comunidades ao redor devido à destruição de povoados, suas fontes de renda, acesso à água e alimentação, além de 277 mortes e 12 desaparecidos.

condições sanitárias (e há de se ressaltar que Vitória, cidade que integra a pesquisa, é a segunda capital mais segregada racialmente no Brasil (MARIANI et al., 2019)). Além disso, para grande parte dessa população, manter-se em isolamento foi praticamente impossível, considerando que “negras e negros representam a maioria dos trabalhadores informais, de serviço doméstico, comercial, da alimentação, transporte, armazenamento e correio, que se mantiveram ativos, mesmo durante a pandemia” (GOES, RAMOS; FERREIRA, 2020, p. 4).

Tal discrepância também foi vivenciada pelas populações das áreas rurais, remotas e pelos povos tradicionais, como indígenas, quilombolas, povos das florestas e ribeirinhos. Essas populações, historicamente negligenciadas, vivem com os piores indicadores socioeconômicos, de acesso às políticas de saúde, assistência social e de alimentação, somado ao racismo institucional e à perda progressiva de territórios, fatores estes que foram intensificados diante do isolamento social imposto pela pandemia, bem como aumentaram o risco de exposição ao vírus (FLOSS; FRANCO; MALVEZZI; SILVA; COSTA; SILVA; WERRERIA; DUARTE, 2020).

Posteriormente, após quase um ano, com a chegada das vacinas no país, que também se deu em meio a diversos impasses e incertezas de distribuição e acesso, bem como aos discursos de movimentos de extrema-direita que negaram sua necessidade, pudemos, aos poucos experimentar a retomada de alguns encontros presenciais. Entretanto, tal abertura não significou um suposto retorno à normalidade anterior à pandemia, pois seguimos agora de um modo diferente, em meio aos efeitos da crise econômica, social e política intensificada nesse período pandêmico.

Assim, diante deste contexto, podemos nos perguntar: o que a pandemia produziu em nós, nos campos de pesquisas que a princípio delimitamos nos projetos de entrada no mestrado e nos sujeitos a eles relacionados? Quais encontros foram possíveis para a realização dessa pesquisa? O que as tecnologias de informação e comunicação puderam possibilitar em um contexto em que foram a única opção disponível para a realização de encontros? Como, para além de buscar estratégias que nos ajudaram a construir uma pesquisa em meio ao distanciamento social, foi possível acompanhar esses processos pandêmicos vivenciados de diferentes formas?

Ao longo do processo de construção da presente pesquisa, que formalmente se iniciou com um projeto voltado para a investigação e análise dos encaminhamentos de estudantes provindos das escolas para as unidades de saúde, diversas mudanças se deram em função do contexto

pandêmico, que impossibilitou a realização de uma pesquisa presencial com crianças nos estabelecimentos de saúde e educação em função das medidas preventivas de distanciamento social. Entretanto, permaneceram os afetos e o desejo que permearam a construção do projeto de pesquisa e que remontam a encontros que pude vivenciar com crianças usuárias de uma política pública de saúde.

Recordo-me dos incômodos diante dos inúmeros encaminhamentos da escola para a psicóloga da Unidade de Saúde, encaminhamentos que diziam daquelas crianças agitadas, desatentas, brigonas, bagunceiras, resondonas e malcriadas. Lembro-me das poucas vezes que perguntei para as crianças o motivo delas estarem ali, mas que a maioria das respostas eram silêncios, “não sei”, “para brincar” ou “para eu melhorar”. Mas o que ocorria nesse processo em que as próprias crianças pareciam alheias ao que se passava com elas? Que intervenções seriam possíveis, não somente com as crianças, mas com os adultos envolvidos neste processo? O que se passava na escola, onde se produzem tantos encaminhamentos? Como construir espaços de conversa entre a escola e os serviços de saúde?

A princípio, cheguei ao mestrado movido por esses questionamentos, que surgiram no curso do Estágio Básico II¹² e do projeto de extensão¹³ em uma Unidade Básica de Saúde do município de Vitória, na qual estive ao longo de um ano e meio. A presença dos estudantes estagiários e extensionistas provocou mudanças naquele espaço, inclusive transformando as quartas-feiras em um dia dos “grupos das crianças e dos adolescentes”. Foram muitas brincadeiras, risadas, indagações, invenções as quais nos convocavam a estarmos presentes uma vez por semana naquela pequena sala da psicologia, mas imensa de possibilidades quando povoada de corpos brincantes, questionadores e provocadores.

Com a entrada no mestrado, o problema de pesquisa foi se deslocando dos processos de patologização e medicalização das infâncias para as práticas adultocêntricas. Seguimos com outras questões que apontam um horizonte de novos problemas, mas também com novos desafios diante da pandemia. A princípio, permanecer com o desejo de investigar esses processos na Atenção Básica foi, ao mesmo tempo, encontrar a impossibilidade de estar nesse

¹² Disciplina curricular de estágio no campo da saúde, oferecida pelo curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

¹³ Trata-se do projeto de Extensão “Cuidado em saúde mental infanto-juvenil na Atenção Básica” coordenado pela professora Dra. Luciana Bicalho Reis do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, que busca ofertar ações de cuidado e promoção da saúde mental à crianças e adolescentes no campo da Atenção Básica, como atendimentos psicológicos grupais e individuais, oficinas, visitas domiciliares, discussão de casos em reuniões de equipe e/ou de matriciamento, reunião com profissionais de outros equipamentos dos e ações em escolas, a partir da inserção nas Unidades de Saúde da Família do município de Vitória/ES.

espaço, diante do funcionamento atípico das políticas públicas em função da pandemia. Como seria possível, então, estar com as crianças que são usuárias dessa política? Como elas estavam nesse momento? Como estavam, também, as trabalhadoras e os trabalhadores dessas políticas? Como os serviços têm funcionado? Como tem sido o trabalho com as crianças na pandemia?

Tais questionamentos moveram o percurso da pesquisa na direção de retomarmos as conversas com a profissional de psicologia, trabalhadora da Unidade de Saúde e que foi preceptora de estágio e extensão, tendo em vista que a nossa parceria formal na graduação se encerrou deixando em aberto a possibilidade de encontros e propostas futuras. Desse modo, os encontros que tivemos e que serão compartilhados nesta dissertação¹⁴ foram sonhados inicialmente em conversas com essa trabalhadora e reverberaram na construção do dispositivo grupal de acolhimento e partilha, a Roda de Conversa, realizada de modo online com trabalhadoras de diferentes políticas públicas da saúde, assistência e educação, direcionadas às infâncias no estado do Espírito Santo.

Desse modo, fez-se necessário construir uma disposição para encontros que não se deram mais por um contato físico, mas que foram mediados por dispositivos eletrônicos, que não são apenas objetos tecnológicos (como o celular e o computador), mas operaram como redes sócio-técnicas compostas por pessoas e máquinas, em meio a relações de saber-poder (BELLONI, 2016). Assim, não se trata aqui de romantizar a possibilidade do isolamento social e do uso dessas tecnologias como soluções para uma pesquisa que se deu em meio a esse contexto, mas considerá-las também como novas expressões de um controle biopolítico de corpos produtivos e consumidores, nos quais somos sujeitos e produtores, de modo que “as nossas máquinas portáteis de telecomunicações são os nossos novos carcereiros, e nossos interiores domésticos se tornaram a prisão branda e ultraconectada do futuro” (PRECIADO, 2020, p. 14).

Isso diz de uma mediação que não é apenas através de um aparelho ligado a uma rede de internet, mas que se dá com esses dispositivos e as suas interferências, mapeamentos e produção de dados relativos ao cotidiano de navegação traduzido em algoritmos e com diferentes discursos, por meio dos vídeos, músicas, imagens e textos que chegam a partir das redes de tecnologia de informação e comunicação das quais participamos e que nos produziram afetações e abriram caminhos e desvios nesse percurso do pesquisar, tendo em vista que

o corpo e a subjetividade contemporâneos já não são regulados unicamente por meio de sua passagem pelas instituições disciplinares (a escola, a fábrica,

¹⁴ O processo de construção da Roda de Conversa será apresentado no capítulo 3.

o quartel, o hospital, etc.), mas também e principalmente por um conjunto de tecnologias biomoleculares, microprotéticas, digitais e de transmissão de informação (PRECIADO, 2020, p. 6-7).

Dentro desse contexto, exercitar o modo “à distância” não foi apenas uma estratégia adaptativa, pois nos levantou diversas questões quanto à possibilidade de se prosseguir com a pesquisa, de se realizar as aulas e os encontros de orientação coletiva. Afinal, no encontro com a pandemia, estávamos ou não diante de algo temporário? Era possível pensar esse momento como um parêntese na vida “normal” e que em breve voltaríamos a funcionar como antes? Existiria a possibilidade de voltarmos a uma antiga normalidade? No que consistiria essa antiga normalidade? O modo como vivíamos antes da pandemia era realmente interessante a ponto de desejarmos retornar ao funcionamento suspenso?

Dentro da universidade também fomos atravessados pelas questões e contradições constituintes do cenário atual. A chegada do EARTE¹⁵ (Ensino-aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial) foi um processo que evidenciou a construção dessa suposta “nova-normalidade” e se deu junto às medidas tomadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação que visavam a adoção do ensino remoto, em meio à compra de produtos e serviços fornecidos por empresas e grupos privados, às dificuldades de acesso à internet e equipamentos, bem como à situação de moradia diversas vezes inadequada para estudar e trabalhar e a intensificação do trabalho dos profissionais da educação. Vimos, assim, a enunciação de “velhos problemas no campo educacional travestidos em novidades: a ameaça à educação pública, gratuita e de qualidade e a intensificação de processos de exclusão e precarização” (CÉSAR; CRUCES CUEVAS, no prelo).

Até o início das aulas realizadas de modo remoto, foram seis meses de conversas, encontros, assembleias e questionários para que pensássemos sobre essa nova configuração, demarcando que não seria simples apenas acatar o ensino remoto, seja porque estamos na pandemia sem prazo para um fim e precisamos “seguir em frente” ou porque esse é o “novo-normal” ao qual supostamente deveríamos nos adaptar. Também foi nesse período em que muitos encontros

¹⁵ Modo como se denominou a forma e metodologia de ensino adotadas pela Universidade Federal do Espírito Santo durante o momento pandêmico, com adoção do ensino realizado de modo remoto (as universidades brasileiras de modo geral adotaram medidas próximas ao EARTE com outros nomes). O EARTE seguiu a Resolução CEPE 019/2020 de 16 de junho de 2020, que aprovou como Atividades Acadêmicas Emergenciais (ACÉs) as disciplinas da graduação, Trabalho de Conclusão de Curso, Monografia, Projeto Final ou Trabalho Final e as Atividades Acadêmicas Complementares oferecidas para estudantes de cursos de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, e a Resolução CEPE 030/2020 de 18 de agosto de 2020, que aprovou o EARTE e regulamentou a oferta de disciplinas do primeiro semestre especial de 2020 nos cursos de graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, em substituição de disciplinas dos cursos presenciais. Posteriormente, as resoluções foram sendo atualizadas e o EARTE expandido nos anos de 2021 e início de 2022.

puderam acontecer, alguns especialmente movidos pelo cuidado com os efeitos da experiência pandêmica e que atravessaram a realização dessa pesquisa, como a participação em um grupo¹⁶ composto por docentes da Educação Básica da rede estadual, de municípios da Grande Vitória, do curso de psicologia da UFES e de estudantes da graduação em Psicologia e da pós-graduação em Psicologia Institucional e pesquisadoras/es do campo da educação.

Em relação a este espaço, os encontros virtuais se mostraram como uma possibilidade de elaboração da experiência pandêmica, de compartilhamento sobre aquilo que nos fortalecia, seja no âmbito da educação ou da vida cotidiana. Tal encontro se deu como um espaço de produção de saúde¹⁷, tendo em vista que o ato de conversar em grupo se construiu como uma forma de cuidar, a partir de uma experiência cogestiva de compartilhamento de afetações e de problematização do presente, produzindo uma disposição para nos atentarmos e sustentarmos os processos experienciados em comum com o outro (CÉSAR; CRUCES CUEVAS, no prelo).

Vimos assim, ao longo do primeiro semestre do ano de 2020, a construção de vínculos e de relações que fizeram o grupo se adensar e a possibilidade de se construir um encontro, mesmo sem a presença física e considerando as limitações que isso envolve. Esse espaço possibilitou, inclusive, o acompanhamento do processo de construção do EARTE na universidade, das estratégias de luta e o compartilhamento das experiências de ensino remoto na rede pública estadual e de diversos municípios. Tais produções reverberaram também na construção da disciplina optativa na qual realizei o estágio em docência¹⁸, bem como na construção da Roda de Conversa, dispositivo de pesquisa-intervenção, cujas análises nutrem a escrita desta dissertação.

¹⁶ O dispositivo grupal ao qual nos remetemos nesse trabalho teve início em abril de 2020, inicialmente a partir de um convite realizado pelas docentes Janaína Mariano César e Márcia Roxana Cruces Cuevas, vinculadas ao Departamento de Psicologia/UFES, à educadores(as) da rede básica e estudantes da graduação em Psicologia, diante da suspensão das atividades presenciais na rede de educação básica e universidade. Posteriormente, com a anuência e debate com o grupo o trabalho é oficializado como um projeto de extensão denominado “*Roda de Conversa: educação em tempos de pandemia*”, que teve duração até dezembro de 2021.

¹⁷ A noção de saúde utilizada para o presente trabalho conversa com o trabalho de Georges Canguilhem (2002), que nos apresenta uma noção de saúde não como um estado perfeito sem sofrimentos e doenças baseado em uma normalidade biológica, mas como uma experiência capaz de sustentar as crises e de produzir novas normas diante das adversidades. Nesse caso, o processo patológico seria justamente a cristalização em uma norma rígida, que não dá conta das mudanças e nem de se reposicionar com elas.

¹⁸ O estágio em docência acima referido foi realizado na disciplina optativa “Tópicos Especiais em Psicologia e Práticas Educacionais II”, ofertada ao curso de Psicologia de modo remoto, com carga horária de 60 horas, que teve como proposta de trabalho a produção de pensamento em torno aos desafios que a experiência pandêmica coloca no contexto educacional, a ampliação da compreensão em relação à produção de saúde na educação, a conversa sobre os desafios que a experiência remota coloca para a educação pública e o debate sobre os efeitos da experiência pandêmica na produção de saúde.

Diante dessas experiências, diversos questionamentos surgiram e compuseram o presente trabalho e serão aprofundados ao longo do texto. Afinal, os modos remotos de encontro não substituem os encontros presenciais, mas possibilitaram que algo se produzisse em meio à distância física. Dessa forma, qual seria o contraponto da distância? Presença ou proximidade? Será que a distância física já não era vivenciada por muitos, mesmo antes da pandemia? É possível apostar nos modos remotos sem romantizá-los a ponto de serem tomados como substitutos aos encontros presenciais? Assim, de que modo os diversos encontros remotos na pesquisa constituíram uma produção de proximidade, seja ao devir-erê, seja aproximar o adulto da criança, ou aproximar as diferentes políticas públicas e suas trabalhadoras¹⁹?

E falando em distância e proximidade, quanto mais os dias passaram durante a pandemia, parecia que estávamos cada vez mais distantes do mundo em que vivíamos, como uma vida que se fora há muitos anos, em que é impossível reconstruir-se como antes. Também se tornou difícil lembrar dos acontecimentos da pandemia e de quando eles ocorreram, pois há uma sensação nesse momento atual, passados quase dois anos, de que vivemos esses anos condensados em um grande ano, com diversas intensidades e em meio a perdas de referências espaciais e de encontros. Vemos hoje apenas resquícios de uma vida que já se foi, em uma paisagem completamente alterada e que segue seu movimento independente do nosso luto e do nosso desejo pela estabilidade. Como afirmado por Ailton Krenak (2020), “O ritmo de hoje não é o da semana passada nem o do ano novo, do verão, de janeiro ou fevereiro. O mundo está agora numa suspensão. E não sei se vamos sair dessa experiência da mesma maneira que entramos” (KRENAK, 2020, p. 12).

Podemos considerar a suspensão, como Krenak (2020) aponta, como uma parada no funcionamento dos serviços e adiamento de prazos, mas também como uma desmontagem de uma atitude tida como natural (KASTRUP, 2015), um escancaramento de modos de viver que foram desorganizados e que agora em 2022, passados dois anos do começo da pandemia, tomam novas formas e arranjos que necessitamos acompanhar. Em meio a esse processo de suspensão vivenciado com intensidade em 2020 e em parte de 2021, ocorreram diversas convocações para que esse momento fosse reorganizado em um suposto “novo-normal” e também no sentido de nos acostumarmos à essa nova normalidade, ou que esse momento seria passageiro e que depois poderíamos retornar a uma antiga normalidade, movimento este que “enuncia a dificuldade em

¹⁹ O uso do termo “trabalhadoras” no feminino se dá em função da maioria das participantes do dispositivo de pesquisa-intervenção construído, Roda de Conversa, serem mulheres e da aposta de visibilizar essa composição do grupo.

se viver os efeitos da desterritorialização instalada, e a rápida busca em construir outra norma ali onde a suposta normalidade anterior evadiu-se” (CÉSAR; CRUCES CUEVAS, no prelo).

Tal pressão de “seguir em frente”, vivida em diversos âmbitos e não somente na universidade, principalmente relativa à produtividade e à economia, fazia-se em meio ao apagamento e à anestesia dos processos de morte que ocorriam diariamente. Seguimos em meio a inúmeras mortes, reduzidas a números, obrigados a cumprir prazos e produzir, como se esses números não fossem nomes, vidas e histórias apagadas por uma necropolítica (MBEMBE, 2017) cada vez mais escancarada.

Nesse sentido, a postura que acompanhamos de alguns agentes públicos e, de maneira mais intensa do governo federal na gestão do presidente Jair Bolsonaro, era de enfraquecer ao máximo os movimentos de isolamento social, como medida preventiva ao contágio do vírus, e de ameaçar a população com o discurso de uma crise econômica que o isolamento iria produzir. Também acompanhamos as falas que amenizavam os efeitos da pandemia, buscando considerar as mortes que ocorriam como inevitáveis, mecanismos que demonstram as formas contemporâneas em que o poder disciplinar, a biopolítica e a necropolítica agem em conjunto nas políticas de Estado, definindo o valor da vida daqueles que devem permanecer vivos ou que devem morrer (MBEMBE, 2017).

Tais mecanismos sempre se fizeram presentes no contexto brasileiro, tendo em vista que um Estado de exceção que se autoriza a matar, a lavar as mãos diante de determinadas mortes e se fazer o uso de certa racionalidade e economia sempre foi a regra. No Brasil, temos como maior exemplo as práticas racistas institucionalizadas, expressas, por exemplo, na violência policial recorrente nas periferias e que atingem majoritariamente os jovens negros, tendo em vista o aumento do número de homicídios contra a população negra e uma diminuição em relação aos não negros²⁰ (CERQUEIRA; LIMA; BUENO; VALENCIA; HANASHIRO; MACHADO; LIMA, 2017). Dessa forma, o racismo é também a condição para a aceitabilidade do fazer morrer, bem como uma tecnologia que regula a distribuição da morte e torna possível a função assassina do Estado (MBEMBE, 2017).

²⁰ “Quando analisamos a cor da pele da vítima, verificamos que a diferença de letalidade contra negros em relação ao restante da população aumentou. De fato, dois cenários distintos foram observados no período entre 2005 e 2015. Enquanto houve um crescimento de 18,2% na taxa de homicídio de negros, a mortalidade de indivíduos não negros diminuiu 12,2%. Com isso, ao considerar a proporção entre as taxas de homicídio de negros e não negros, verificamos um aumento de 34,7% na diferença de letalidade contra negros” (CERQUEIRA; LIMA; BUENO; VALENCIA; HANASHIRO; MACHADO; LIMA, 2017, p. 57-58).

Assim, diante desse processo que adquire novos modos em meio à pandemia, deparamo-nos com a desimportância daqueles sujeitos que não são consideradas como vidas, como populações “perdíveis”, que

podem ser sacrificadas, precisamente porque foram enquadradas como já tendo sido perdidas ou sacrificadas; são consideradas como ameaças à vida humana como a conhecemos, e não como populações vivas que necessitam de proteção contra a violência ilegítima do Estado, a fome e as pandemias. Conseqüentemente, quando essas vidas são perdidas, não são objeto de lamentação, uma vez que, na lógica distorcida que racionaliza sua morte, a perda dessas populações é considerada necessária para proteger a vida dos "vivos" (BUTLER, 2015, p. 53).

Assim, diante das incertezas e suspensões que emergem do acontecimento pandemia, há a necessidade de seguirmos em luta nos embates históricos que já existiam, atentos para as atualizações das opressões e novas formas nas quais elas se apresentam. Ao longo dessas primeiras palavras escritas, em que alguns acontecimentos narrados foram feitos em verbos no passado, fica a sensação de que muito já se passou e que estamos vivendo um abrandamento do processo pandêmico. Entretanto, sabemos que muito ainda permanece e que não temos garantias que esse tempo pandêmico e seus efeitos se encerraram.

E se já não somos mais os mesmos e se ainda não conseguimos nos dar conta de todos os efeitos dessa pandemia em longo prazo, não podemos apenas crer que a superação da crise será necessariamente por uma via “melhor” ou mais “positiva”. O retorno aos antigos modos de vida também está em assumir a naturalidade das diversas violências do que sempre consideramos “normal”. Além disso, a construção de uma nova “normalidade”, ao mesmo tempo em que pode ser possibilidade de se produzir outras formas de viver, também pode produzir a intensificação das diversas opressões e desigualdades, tendo em vista que

o vírus atua à nossa imagem e semelhança, e não faz mais nada do que replicar, materializar, intensificar e estender à toda a população as formas dominantes de gestão biopolítica e necropolítica que já estavam trabalhando sobre o território nacional e os seus limites (PRECIADO, p. 4, 2020).

De todo o modo, apostar na construção da pesquisa desde o começo da pandemia também mostrou as possibilidades e limites desses encontros e certamente, do começo ao fim deste texto, a experiência pandêmica e seus efeitos estarão presentes. E por que seguimos nessa aposta? Talvez não encontremos respostas fechadas para essa pergunta, mas pistas que surgiram a partir desse processo. Sabemos que um caminho foi percorrido, na aposta de uma construção coletiva em tempos em que nos queriam isolados, no qual usamos “o tempo e a força da clausura

para estudar as tradições das lutas e resistências minoritárias que têm nos ajudado a sobreviver até agora” (PRECIADO, 2020, p. 15).

Sendo assim, apresentaremos aqui um percurso feito de diversos encontros a pessoas, textos, vídeos, músicas e memórias, em sua grande parte possibilitados pelas tecnologias de informação e comunicação, porém não resumidas a elas. Avistamos, agora, uma placa que curiosamente nos diz “Não apertem os cintos! Para seguir nesse caminho se faz necessário se perder e soltar de velhas amarras”. A partir daqui, contamos com os acidentes de percurso e com as distrações que nos fazem sair da rota previamente pensada, mas também com os afetos que nos são possíveis e que nos ajudam a caminhar em conexão com o que nos fortalece e amplia a vida junto com os outros, atentos aos efeitos de cada passo dado.

Sigamos!

2 DESTINOS TRAÇADOS: A COLONIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS EM MEIO ÀS PRÁTICAS ADULTOCÊNTRICAS

A partir deste ponto adentraremos no campo problemático das infâncias e das políticas públicas voltadas às infâncias no Brasil. Buscaremos, aqui, qualificar a ideia de práticas adultocêntricas, atravessadas por quatro séculos de investimento discursivo direcionado ao corpo da criança, tomado como objeto de intervenções de distintos saberes, como a medicina, a pedagogia e a psicologia, e também pelas produções históricas de racismo, machismo e cisheteronormatividade que fazem parte da constituição da nação brasileira. Diante dos inúmeros protocolos médicos e educativos sobre o desenvolvimento infantil²¹ e os estabelecimentos aos quais historicamente estão destinadas, principalmente para aqueles e aquelas que fogem ao caminho esperado, colocaremos em análise os discursos e práticas adultocêntricas que se dão no entorno das crianças dentro das políticas públicas nas quais elas estão inseridas, visando contribuir para a interferência nas práticas hegemônicas direcionadas às infâncias.

Nesse sentido, falar sobre a infância pode nos evocar inúmeros afetos, tendo em vista o fato comum de termos vivenciado um momento da vida em que “fomos criança”, mesmo que de formas singulares. Também podemos nos remeter a esse momento não somente por meio de lembranças particulares, mas através daquilo que vivemos junto com os outros, do que lemos, ouvimos e assistimos sobre a “infância”. Diante dessa vivência etária comum a todos nós, a ideia de “ser criança, ter sido criança, ter crianças e ter de se relacionar continuamente com crianças são experiências que tornam essa categoria ‘normal’ e rapidamente transformável em categoria natural” (JENKS, 2002, p. 180).

Porém, apesar da familiaridade com esse tema tão comum a nós, há diversas armadilhas que se apresentam nessa tarefa de se produzir conhecimento sobre a infância e sobre a criança. Jenks (2002) nos aponta que do mesmo modo que o pensamento social europeu do século XIX

²¹ A crítica às teorias do desenvolvimento que irão comparecer nesta pesquisa não se reduzem ao trabalho de Jean Piaget, mas ao modo como alguns saberes da pedagogia e da psicologia se apropriaram de diversas teorias do desenvolvimento, afirmando um pensamento universalizado, baseadas em etapas e no tempo cronológico linear e progressivo. Assim, “o desenvolvimento abarca uma cadeia de enunciados, que forma um bloco de sentidos que desembocam na ideia de uma positividade que se alcança no futuro. Nesta perspectiva, o desenvolvimento nos conecta ao tempo, a uma cronologia em que o futuro aparece como a promessa da perfeição que o passado e o presente não foram capazes de atingir. (...) No que diz respeito à infância, o discurso de desenvolvimento consiste em uma narrativa que tem como um de seus efeitos de poder dizer o que ela é, fazê-la existir de uma determinada forma. Reportamo-nos ao discurso do ‘desenvolvimento humano’ que, sob o invólucro da ciência psicológica, produz uma colonização da infância” (SOUZA; SALGADO; MAGNABOSCO, 2018, p. 149-150).

estabeleceu que a pessoa civilizada se difere do “selvagem” e, a partir disso, produziram-se diversas teorias sobre essas duas categorias “opostas” que supostamente sempre existiram, também temos como um saber implícito e difundido no senso comum que faz adultos reconhecerem a criança como o outro que necessita de ser explicado e que não tem condições de dizer de si. Assim como pesa na oposição “selvagem” x “civilizado” uma hierarquia entre estes e a ideia de que um, o selvagem, deveria se converter ao final no outro, o civilizado, para realização do ser, podemos pensar na oposição criada entre adultos e crianças.

Tais teorias implícitas

servem para tornar o continuum criança-adulto tão convencional e tão indiscutível para o teórico social moderno como a distinção entre o pensamento primitivo e o pensamento racional para os primeiros antropólogos. Tomamos estas hierarquias sociais por garantidas ao nível das nossas cognições porque não analisamos as assunções em que elas se baseiam (JENKS, 2002, p. 188).

E para ao menos tentar produzir um desvio a essas teorias naturalizadas, desde o começo da presente pesquisa, tentamos exercitar um estado de estranhamento a tudo aquilo que nos parecia familiar, corriqueiro, comum e óbvio sobre as infâncias. Tal estranhamento é uma pista que poderá nos auxiliar no percurso deste trabalho como um todo, tendo em vista que em diversos momentos iremos nos deparar com noções óbvias, com aquilo que se passa praticamente invisível aos sentidos, por tanto considerarmos que já faz parte deles, mas que é repleto de armadilhas e capturas.

Assim, sigamos no exercício de considerar a infância não como algo natural, muito menos universal, bem como no exercício de não tomar a infância particular de cada um como um parâmetro, mas de deslocar essa experiência desse lugar imaculado e sagrado que costumeiramente é colocada. Que falemos aqui sobre infâncias, muitas e diversas. Experiências que se convergem, mas que também se distanciam. Experiências que não são necessariamente exclusivas de uma criança em termos cronológicos, que não existem por si só, mas que foram produzidos em meio aos discursos da modernidade ocidental e a um projeto racista, machista e cisheteronormativo de sociedade (MISKOLCI, 2013). Para tanto, no trabalho de pesquisa convidamos à pergunta: qual a diversidade de infâncias que constituem nossas experiências, memórias e referências?

Em meio a uma produção científica centrada na experiência europeia, a criança comparece nos esquemas de educação, nos programas de vigilância, saúde e assistência como uma categoria

formal e como um estatuto social monodimensional, caracterizada por sua fragilidade, pureza, inocência e no seu desconhecimento sobre o mundo. Essa criança é o parâmetro de uma infância universal, que deve ser bem orientada e controlada em seu desenvolvimento, visando alcançar o adulto desejado, produtivo e moralmente aceito. Ela é algo que “vai ser”, uma tabula rasa onde irão ser assentados os alicerces da sociedade, onde ocorrerá a sua modelagem a partir de um referencial adulto racional, completo e em equilíbrio estático e, como mais importante, um mundo desejável (JENKS, 2002).

Sarmiento (2015) nos apresenta que essa visão de infância universal também está nos livros de autoajuda, nas propagandas, nas apostilas, manuais e cursos que invadiram o mundo profissional de todos aqueles e aquelas que vivem no seu cotidiano um trabalho relacionado à infância, assim como nos discursos que atravessam a parentalidade. Tal movimento

constitui um importante fator de colonização do pensamento por modelos estruturados e ideias fechadas, difusores da visão de uma “criança universal” inevitavelmente marcada pela matriz da classe e da cultura hegemônicas, raramente incentivando o pensamento crítico e disponibilizando apoios para uma ação socialmente contextualizada e eticamente comprometida com o bem-estar social e os direitos da criança. O capitalismo editorial e acadêmico campeia nos terrenos da ação junto das crianças (SARMENTO, 2015, p.32).

Vemos então que há pesquisas e a elaboração de trabalhos que colocam em questão certa ideia muito difundida, e cientificamente construída inclusive, sobre o que seja a criança e a infância, sobre a naturalidade e universalidade dessas categorias. Mas como escapar a esses referenciais tão fortemente inseridos nas nossas relações? Seria mesmo possível pensar a criança por outra via?

Abramowicz (2018) ao reunir as concepções de criança e infância debatidas no território da Sociologia da Infância²², em contraposição aos estudos tradicionais da psicologia e da

²² O campo da “Sociologia da Infância” é uma denominação comum nos países de línguas latinas e também pode ser denominado como “Estudos interdisciplinares sobre a infância”, como nos países anglo-saxões (BELLONI, 2016). A Sociologia da Infância cunhada na Europa pode ser distinguida em pelo menos quatro concepções que se dialogam: a “Sociologia do Discurso da Criança e da Infância”, que se aproxima do pensamento de Foucault, Deleuze, Guattari e Bataille e tem como autores James, Jenks e Prout; a “Sociologia da Infância Estrutural”, que parte de um referencial marxista e tem como autor expressivo Jens Qvortrup; a “Sociologia das Crianças”, que se respalda nas teorias de Goffman, Giddens e Geertz e tem William Corsaro como um de seus principais autores; e a “Sociologia da Infância Relacional”, que se referencia na teoria de Pierre Bourdieu e tem como principais autoras Leena Alanen e Berry Mayall. Já no Brasil, a Sociologia da Infância não segue necessariamente esse enquadre epistemológico e se constitui como um campo que se aproxima da educação e da psicologia social. Os temas brasileiros mais presentes nos estudos sociais da infância desde a década de 1970 são a marginalidade cultural, gênero, indicadores de desempenho escolar e de desigualdade social, a concepção de criança e infância, educação infantil, currículo, história e políticas públicas, jogo e brincadeira e relações étnico-raciais (ABRAMOWICZ, 2018).

educação, aponta para o número pequeno de referenciais teóricos que contribuam para um pensamento que vá além de concepções prévias e que se proponham a dar passagem àquilo que não está previsto, que é disruptivo, descontínuo, inventivo e, acima de tudo, que seja construído com as crianças.

Assim, propor uma pesquisa que assuma a tarefa de se desviar das concepções universalistas sobre a infância também tem como desafio problematizar a concepção de sujeito com a qual trabalharemos. Diante da produção discursiva majoritária acerca da infância nos deparamos com noções que buscam compreender uma suposta essência da criança e dessa fase da vida. Muitos trabalhos se propõem a analisar os seus comportamentos, pensamentos, desejos e o seu processo de aprendizado, como num movimento de revelar uma natureza infantil para, se possível, antever os seus movimentos, propor melhores formas de cuidar, educar, mas também de controlar (FOUCAULT, 2001). E nesse desejo de se desvelar uma essência infantil há uma armadilha, um caminho que reduz as possibilidades de se pensar sobre as crianças.

Sendo assim, faz-se necessário pensar uma fuga possível a essa trilha comum e desgastada em busca da descoberta da criança universal. Foucault (1995), ao se debruçar diante dos diferentes modos pelos quais nos constituímos como sujeitos, apresenta-nos a possibilidade de pensar o “ser” não a partir de uma origem ou uma causa natural, que carregue em si uma essência definida, mas como efeito de um conjunto de práticas e discursos²³, que se dão em determinado momento histórico. Por aí podemos compreender que essas categorias ou fatos tidos como “naturais”, como a própria infância ou a criança, passam a existir a partir do momento que se tornam objetos pelos discursos que as fazem aparecer, ou seja, ela é inventada e produzida constantemente, a depender do jogo de forças que se faz presente em determinado momento.

Desse modo, cabe-nos perguntar: será que sempre percebemos as crianças como diferentes de nós adultos? Será que sempre entendemos a vida como uma divisão de fases: entre infância, adolescência, adultez e velhice? Em que contexto tal olhar surge? Quais concepções atravessam o que entendemos sobre as crianças? Quais práticas fazem essas noções se manterem?

Ao longo da história ocidental europeia, a criança saiu de um lugar de completa inexistência a um lugar de grande investimento de atenção por parte da família e do Estado²⁴. Nesse contexto,

²³ A noção de discurso aqui trabalhada se afirma a partir das contribuições de Foucault (1996), que diz não apenas de um conjunto de estruturas gramaticais, mas de enunciados que produzem diferentes efeitos a partir dos contextos nos quais são produzidos e estão enredados em tramas de saber-poder.

²⁴ Essa noção totalizante e pouco questionada sobre a infância tem relação com diversos processos históricos, políticos e econômicos ocorridos no ocidente. Ariés (1981) apresenta em sua tese, a partir de um estudo

os discursos de saberes da medicina, pedagogia e psicologia, que se instituíram desde o século XVII como saberes científicos, produziram e continuam produzindo um sujeito criança, uma noção de infância, a partir de um contexto histórico datado, em que esses corpos passam a ser objetos de intervenção e produção desses discursos (FOUCAULT, 2001). Posteriormente, tais práticas e saberes se tornaram referências que foram reproduzidas e adaptadas a outras realidades, como no caso do Brasil, que será posteriormente discutido neste texto.

Entretanto, é importante destacar que essa produção discursiva não é restrita aos especialistas e aos estabelecimentos que lidam diretamente com as crianças, mas é capilarizada, afirmada e reafirmada nas práticas cotidianas. Aqui, a noção de prática diz de modos de fazer que evidenciam o “encadeamento do que se diz e do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão” (FOUCAULT, 2006c, p. 338). As práticas são a matéria mais importante a ser analisada, pela sua correlação com os objetos. É nelas que mora efetivamente as condições de produção de um objeto, como “a” criança ou “a” infância, pois conformam efetivamente as condutas dos sujeitos (VEYNE, 1998).

Nesse sentido, ater-se às práticas seria desviar o olhar dos objetos supostamente naturais e universais para as práticas que os produzem, colocando-os em questão, como no caso das concepções de infância e criança, caberia nos perguntar não “o que é uma criança?” ou “o que é a infância?”, mas “como se produz a criança como conhecemos?”. De acordo com Veyne (1998), esse desvio não é apenas uma mudança de palavras em torno de um problema de pesquisa, mas uma possibilidade de dissolução de falsos problemas em torno de um suposto objeto natural que se conserva ao longo do tempo. Olhar para as práticas, portanto, consiste em relacionar os pretensos objetos naturais às práticas que são heterogêneas, datadas e localizadas em diferentes contextos e que se ancoram em práticas vizinhas, como no caso das práticas adultocêntricas em relação à colonização e à racialização, que serão posteriormente trabalhadas aqui.

Assim, não é possível dizer nem sobre um objeto infância, caracterizado por uma faixa etária que se manteve única ao longo do tempo, e nem tomá-lo como único no momento presente,

iconográfico realizado no contexto da Europa do século XVI ao século XX, a infância não como um fenômeno natural, mas como uma construção social. A produção da infância foi atravessada pela ideia de pureza, uma particularidade denominada por ele como “sentimento de infância”. Essa infância também não será produzida isoladamente, mas em consonância com a constituição de uma família nuclear burguesa e com a educação moral e pedagógica. Tal processo não foi vivenciado por todas as crianças da mesma maneira, mas passou a ser o padrão normativo para a construção de políticas públicas destinadas às infâncias.

dado os diferentes contextos nos quais esse objeto se produz. Desse modo, há de se considerar que há

crianças que merecem todos os destaques e, outras vezes, as crianças apenas somem e deixam rastros de um corpo passageiro que por ali esteve. Há a criança fofinha e de bochechas saudáveis e sorriso de covinha e, doutro lado, há a criança de olhos demasiado grandes e vorazes, a criança da pele ossuda, a criança com o dobro de agitação (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018, p.16).

Assim, as concepções acerca da criança e das infâncias não são estáticas e não permanecem no campo das ideias, mas se atualizam no fazer cotidiano, entrelaçam-se, sobrepõem-se, são capturadas ou desviadas. Elas produzem categorizações e divisões, como no caso do “bom menino” e da “criança problemática”, assim como produzem a sensação de nos reconhecermos nessas categorias, tomando-as como verdade ou como uma essência que nos constitui (FOUCAULT, 1995).

Mas isso não significa que as crianças estejam apenas sujeitadas, passivas frente a esse jogo de forças que produz certo discurso hegemônico sobre elas. Elas fazem parte ativamente desses jogos, os driblam, fazem piadas, deboçam e destroem suas certezas (RODRIGUES; BRASILEIRO; ZAMBONI, 2018). Ao nascer, a criança é inscrita na história de um gênero, de uma sexualidade, de uma raça, de uma etnia e de uma classe social, porém ela também se inscreve “na medida em que nossas práticas constituem crianças de determinadas maneiras, ao mesmo tempo em que as crianças se subjetivam como uma força sobre si próprias, que as constituem e nos constituem” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 375).

Mas onde estariam inscritos esses processos de produção de sujeitos criança? Nessa trama de forças que fazem emergir determinados sujeitos, ressaltamos o corpo como uma superfície alvo onde se dão esses processos de subjetivação. Aqui o corpo não se reduz a seu aspecto biológico, ainda que o inclua, tampouco como uma instância antagônica ou separada da mente, como compreendem algumas concepções que são naturalizadas nas ciências modernas, herdeiras de uma lógica cartesiana.

Ao nos desviarmos dessa concepção naturalizada acerca do corpo, podemos concebê-lo como um lócus físico e concreto, porém moldável e transformável a partir dos efeitos das relações de saber-poder. Neste trabalho, seguiremos nas proposições de que um corpo não se define pela sua forma, por seus órgãos ou pelas funções que exerce, nem como uma substância ou sujeito determinados, mas por duas proposições: uma cinética e outra dinâmica. A proposição cinética diz que um corpo, por menor que seja, sempre irá comportar uma infinidade de partículas que

sempre estão em movimento, em relações de repouso e de aceleração, de velocidades e de lentidões. De outro lado, a proposição dinâmica diz de um corpo que afeta outros corpos ou que pode ser afetado por outros corpos (DELEUZE, 2002).

Como em uma composição musical, que depende de uma relação complexa entre velocidades e lentidões das partículas sonoras para se produzir, “é pela velocidade e lentidão que a gente desliza entre as coisas, que a gente se conjuga com outra coisa: a gente nunca começa, nunca se recomeça tudo novamente, a gente desliza por entre, se introduz no meio, abraça-se ou se impõe ritmos” (DELEUZE, 2002, p. 128). Assim, o corpo se faz entre os discursos e práticas que irão produzi-lo em determinado local e momento, não pelo acaso, mas servirá como um alvo de micropoderes que

o tocam e o convocam às práticas de inclusão e normalização. O corpo a ser punido, vigiado, disciplinado, produtivo, normalizado e incluído é resultado das forças que o mantêm em vida produtiva. Esforços, junções, conexões, interesses políticos e culturais, dele não se desgrudam e dele não abrem mão. Amam o corpo em boa forma. O corpo, forma-corpo, forma-identidade, forma-subjetividade, forma-criança, não passa de efeitos de discursos e de tecnologias de saberes e poderes que, em redes e conexões que extrapolam tempo e espaço, fazem-no desejar e sair por aí (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018, p. 24).

Partindo dessas proposições que nos servirão como chão e ferramenta para atravessarmos as trilhas pelas quais estamos desbravando, seguiremos na proposta e no árduo desafio de não naturalizar as crianças e as infâncias, mas sim de evidenciar as práticas que as fazem emergir e as localizam no lugar da falta, da submissão e da inocência. Diante disso, cabe perguntar: quais seriam as práticas adultocêntricas? Como elas produzem esse lugar diferenciado para as infâncias? Em função do que o corpo da criança se torna alvo de tantas intervenções e estudos?

2.1 A produção dos centrismos na modernidade ocidental: do adulto padrão ao ideal de sociedade

Nos estudos contemporâneos da Sociologia da Infância, observamos diversos movimentos de ruptura com paradigmas produtores de normas e prescrições para os corpos das crianças, a partir de “novos/outros agenciamentos, novos/as pesquisadores/as, novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo, entre outros” (ABRAMOWICZ, 2018, p. 375-276). Nesse campo de estudo, o foco não está na infância como uma categoria descritiva de uma fase da vida, mas sim nas relações geracionais,

que constituem uma categoria analítica útil para se compreender a produção e a sustentação das desigualdades sociais (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Neste campo a noção de adultocentrismo, que neste trabalho nos é importante, surge a partir da problematização da centralidade da organização dos modos de viver em torno do adulto e de uma relação de desigualdade etária que tem pouca visibilidade. A partir do entendimento de dois lugares possíveis e engessados para se compreender a vida (adulto e criança), que fariam parte de um mesmo contínuo do desenvolvimento, a criança é sempre pensada em oposição em função do adulto e não como uma existência singular. Jenks (2002) coloca em questão a naturalização das fases da vida e mostra como ainda há a necessidade de se avançar nesse ponto, como, segundo o autor, tem ocorrido nos estudos de gênero que questionam a oposição binária entre homem e mulher. Entretanto, tal tarefa não é simples se pensarmos que biologicamente poderíamos justificar a diferença física visível entre um adulto e uma criança, tão naturalizada no senso comum, como uma justificativa para endossar essa desigualdade, do mesmo modo que justificam as desigualdades entre homens e mulheres em função de argumentos biológicos.

Abordar o adultocentrismo como problema coloca em evidência as práticas de cerceamento e controle da infância, reduzida como uma passagem a outro estado mais completo ou desenvolvido, tomada como uma tabula rasa a ser preenchida por aquilo que os diversos saberes produzidos por adultos julgam como necessário para que a criança se torne um adulto ideal e economicamente produtivo.

Georges Lapassade (1975), ao se debruçar nos estudos teóricos que serviram de base para a psicologia e para a pedagogia na primeira metade do século XX, apresenta algumas concepções que ainda embasam os discursos e as práticas sobre a infância no contemporâneo. Nessas referências, é possível encontrar características esperadas por/para um adulto, que irão orientar as intervenções realizadas com a criança, para que ela alcance tais capacidades e atributos. Dentre elas, há o uso da razão frente às suas decisões, a independência econômica, a heterossexualidade, a adaptação à realidade e a tolerância à frustração. Tais características, consideradas de um adulto maduro, são colocadas em oposição a uma imaturidade e a uma incompletude, atribuídas à criança e ao adolescente, justificando práticas, sobretudo, de tutela.

Desse modo, a centralidade do adulto na sociedade ocidental moderna não diz respeito a qualquer adulto, mas a um ideal de adulto-padrão, que é atravessado pelo gênero, raça e classe

social. Assim, podemos nos perguntar, o que a produção desse centrismo no modelo de adulto coloca em análise?

Retornando aos estudos de Lapassade estes nos apontam que esses ideais são bases de determinadas práticas pedagógicas e psicológicas, que

mantém-se muitas vezes marcada por uma concepção implícita do homem que não põe em questão os seus pressupostos normativos – assim que os tenha tirado do contacto imediato para simplesmente traduzi-los numa linguagem especializada (LAPASSADE, 1975, p. 271).

Tais noções conversam com diversas outras, que dizem de um ideal não somente de adulto, mas de todo o funcionamento de uma sociedade, assim como as bases do pensamento dominante que permeia todo o campo social da modernidade branca e ocidental.

No que diz respeito ao ideal de um adulto independente economicamente, encontramos essa noção atravessada por um processo de individualização, onde a concepção de autonomia está atrelada a uma ideia de independência, pertencente a um modelo social de homem produtivo. Tal concepção, que assume cada vez mais força no modo de produção capitalista, se dá em meio à produção de sujeitos como unidade-empresa, como um *homo-economicus*, em um modelo neoliberal de sociedade (FOUCAULT, 2008).

Nesse modelo, o salário se torna uma consequência da venda de um capital físico e psicológico, administrado por esse indivíduo empresário de si mesmo, concepção que também se relaciona ao ideal da família nuclear, uma vez que a criança ao crescer e alcançar a sua independência como adulto deixará a sua família de origem para construir outra no mesmo modelo, multiplicando sua capacidade de produção e consumo. Para tanto, esse *homo-economicus* receberá investimentos desde a infância, de saberes educacionais e da saúde, do desenvolvimento e da higiene pública, visando à maximização dessa vida e do seu capital humano, efeito de práticas de uma biopolítica e de uma sociedade disciplinar, onde a gestão da vida a partir da gestão das populações se entrelaça com a gestão individual do corpo, do espaço e do tempo (FOUCAULT, 2001).

Em relação à tolerância à frustração e a boa adaptação à realidade, encontramos a tendência à conservação do modelo de vida e sociedade tida como ideal e ao afastamento de tudo o que pode anunciar uma ruptura ou inconsistência a esse modo de vida padronizado. Há um apelo à conservação das formas instituídas, às forças reativas que conservam essas formas, e

consequentemente um afastamento de uma experiência ativa, de criação, que se permite diferenciar e se desviar da norma (ROLNIK, 2019).

Já a valorização da racionalidade, por exemplo, se baseia nos pressupostos positivistas, que marcam a construção do pensamento ocidental e compreendem a razão como o meio de se alcançar o máximo do conhecimento, que seria acumulado progressivamente e levaria não somente o indivíduo, mas toda a sociedade à sua melhor organização e funcionamento.

Essa noção de hierarquia, do menor ao maior, do menos completo ao mais completo, do imperfeito ao perfeito, faz parte não somente da concepção adultocêntrica apoiada na divisão etária da vida, onde as crianças são consideradas seres ainda destituídos de razão plena e por isso incompletos (JENKS, 2002), mas também de noções presentes nos processos históricos de colonização que o pensamento hegemônico europeu sustentou em relação às sociedades consideradas como não tendo alcançado tal patamar civilizatório, o que justificava a colonização, a partir de práticas de racialização e hierarquização, de tal modo que:

O racismo foi, e continua sendo, justificativa ideológica para associar domínio colonialista de não-brancos como uma missão civilizadora branca que traz progressos científico e econômico. Europa tinha como missão ensinar a vida para os que não sabiam viver como humanos civilizados. A tese do britânico branco Charles Darwin em *Origem das espécies* foi tomada como uma das razões suficientes e necessárias para justificar que, na luta das espécies, os grupos mais adaptados poderiam naturalmente conquistar e dominar outros em benefício da sobrevivência da espécie. Termos como “evolução”, “avanço” e “progresso” frequentaram, e ainda estão presentes, [nos] discursos políticos. Um tipo de utopia futurista que conclama as pessoas a buscar um futuro melhor. Um futuro que pode ser conquistado sob a liderança de representantes da razão. Em termos filosóficos afroperspectivistas, nossa hipótese é de que o racismo estrutural, assim como a corrupção, a obsessão por progresso e desenvolvimento são os elementos que põem a vida em risco. Os diversos modos de exploração decorrem de um fenômeno aqui designado de adultescimento (NOGUERA, 2019, p. 137).

Essas mesmas concepções de progresso são encontradas nos trabalhos acerca do desenvolvimento sexual, que partem do mesmo princípio da psicogênese de Piaget, como afirma Lapassade (1975), onde o indivíduo deixa as suas experiências mais baseadas no corpo, como no caso do estágio sensório-motor, até atingir a maturidade racional, com o advento do pensamento abstrato, no estágio operatório formal. No caso do desenvolvimento sexual, há o pressuposto do começo da experiência sexual baseada nos prazeres do corpo físico durante a adolescência até que se atinja uma maturidade sexual no casamento (heterossexual) na vida adulta, onde supostamente haveria a presença do amor romântico (LAPASSADE, 1975). Nesse ponto, encontramos a transposição de uma moral cristã de um controle do corpo, agora baseado

em uma suposta racionalidade científica, a partir de discursos que são infiltrados no seio da família nuclear burguesa e principalmente direcionados à criança (FOUCAULT, 2001).

Assim, as infâncias hegemonicamente em nosso pensamento ocidental são produzidas em meio às práticas e discursos adultocêntricos, que regulam os corpos das crianças para que eles se desenvolvam de maneira esperada, que ditam as suas formas de expressão mais adequadas e os caminhos possíveis a serem seguidos. Dentre essas práticas reguladoras, é possível citar desde a escolha e imposição da expressão de gênero a partir do momento em que se sabe qual é a genitália do bebê; a inserção da criança em diversas atividades esportivas, de línguas estrangeiras, de empreendedorismo e aulas de robótica para “desenvolver suas habilidades” (no caso das infâncias privilegiadas economicamente); a excessiva medicalização dos comportamentos considerados desviantes, bagunceiros, desatentos ou “opositor-desafiador” (muito utilizado na atualidade); a punição desses comportamentos com castigos físicos; a penalização das infâncias pobres e negras que se enquadram no lugar da delinquência, dentre diversas outras práticas que atravessam a vida das crianças em maior ou menor grau.

Tal funcionamento remete a uma colonização da infância como uma fase da vida, em que as concepções de criança e infância são atravessadas pela perspectiva do adulto-padrão, ou seja, um ideal de homem branco, heterossexual e com plenas capacidades cognitivas e físicas, e a conseqüente exclusão ou correção daquelas que mais se distanciam deste ideal. Desse modo, para se alcançar esse adulto-padrão necessariamente há caminhos bem restritos. São caminhos bem delimitados e previamente traçados, histórias que visam um final de sucesso, de prosperidade e de progresso, não somente individual, mas de uma sociedade como um todo. São histórias embasadas em narrativas importadas do “centro do mundo”, que produzem novos centros por onde se infiltram, deixando às margens aqueles que não servem a esses propósitos. São histórias de eugenia, histórias onde somente os bem-nascidos e desejados tem vez, como um conto de fadas com um final feliz, onde os corpos incapazes e destoantes dessa expectativa só aparecem em vias de desaparecer (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018).

Assim, há de se evidenciar que

A narrativa do “eu vitorioso”, sustentada pelas ciências, é uma ficção, forjada por uma inteligibilidade que nos imputa uma teleologia da evolução e do progresso, que, ao mesmo tempo em que funda a norma, nomeia os “outros”, identificados como corpos e vidas estranhas, sob o signo da abjeção. Essa matriz de inteligibilidade instaura um tipo de existência que se universaliza e passa a ser o parâmetro para o “desenvolvimento da vida humana”, enredo no qual outras experiências, destoantes dessa matriz por suas diferenças, são

nomeadas como vidas não passíveis de existência (SOUZA; SALGADO; MAGNABOSCO, 2018, p. 163).

Desse modo, as práticas aqui nomeadas como adultocêntricas também produzem a captura dos corpos das crianças em função de uma expectativa de adulto-padrão, que os destinam a diversos estabelecimentos específicos em função das capacidades de se produzirem corpos ideais. Existem diversos caminhos possíveis por onde passarão as crianças, sendo muito distintos entre aqueles que sinalizam uma determinada correspondência ao esperado, que são obedientes, dóceis ou pertencentes às classes sociais mais abastadas e às famílias consideradas estruturadas, em relação aos que se desviam mais fortemente dos parâmetros estabelecidos dentro desse processo de normalização.

Foucault (2001) discorrerá longamente em um importante estudo sobre a produção dos sujeitos considerados anormais, aqueles que são problemáticos para o alcance do projeto ideal de indivíduo e sociedade. O estudo se faz em uma análise assentada nos discursos científicos que desde o século XVIII, na Europa, relacionou corpos anormais à monstrosidade, a uma incorrigibilidade retificável e a uma etiologia sexual, ou seja, a anormalidade emergiu na relação com as imagens do “monstro humano”, do “incorrigível” e do “onanista”²⁵.

Entretanto, essas são as imagens geradas naquele contexto europeu, mas como podemos pensar esse processo no contexto brasileiro? O que atravessou a produção do adulto-padrão no Brasil? Como essa produção afetou os rumos das infâncias aqui? E como podemos relacionar esse fenômeno do corpo anormal no contexto das infâncias do Brasil? Para abrir esses questionamentos, será necessário adentrar em aspectos singulares da produção de subjetividade

²⁵ O monstro é uma figura jurídica atravessado pelas concepções biológicas, ao representar uma violação às leis da sociedade, ao mesmo tempo em que representa uma violação do que era considerado como as “leis da natureza”. Ele representa um limite na lei, carregando em si o que é considerado impossível e proibido. Como exemplo são aqueles que provocavam empecilhos nos enquadramentos legais por extrapolarem as normas de gênero, como no caso do hermafrodita, suscitando a vontade de suprimi-lo e violentá-lo. Já o incorrigível terá como referência a família e as organizações que existem ao seu redor, como a escola, a fábrica e a igreja. Ele é um fenômeno mais recorrente que o monstro, difícil de ser determinado por tamanha proximidade com os indivíduos considerados normais. Ele também diz do fracasso de todas as técnicas e procedimentos, dos investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se tentou corrigi-lo, demandando assim novas técnicas de sobrecorreção, de modo que “o eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX” (FOUCAULT, 2001, p. 73). Em relação ao onanista, este surge no espaço privado da família, evidenciando que ao mesmo tempo em que a masturbação é uma prática não dita, é considerada universal pelas práticas pedagógicas, vinculando o onanista às doenças físicas, nervosas e psíquicas, bem como às anomalias sexuais. Esses três personagens receberão investimentos discursivos por diversos dispositivos disciplinares produzidos por redes de saber e de poder que tenderão a se unificar durante o século XIX e, assim, a tratá-los de uma maneira homogênea.

no contexto brasileiro, atravessada por questões que não são apenas elementos de uma narrativa histórica, mas que estão vivas e seguem operando no contemporâneo.

2.2 O adultocentrismo como prática colonizadora: a criança em meio ao desejo de uma nação brasileira branca e cisheteronormativa

Pensar sobre as infâncias a partir de uma perspectiva crítica em relação às práticas adultocêntricas é também um exercício de desnaturalizar a produção do modelo de adulto-padrão desejado, que irá determinar não somente os protocolos e caminhos que devem ser investidos, bem como aqueles que não apontam para esse destino. Com Foucault (2001) é possível acompanhar, desde o século XVIII, a construção de uma família nuclear burguesa que tem na criança a figura central, sendo ela a promessa de um adulto produtivo e normalizado dentro do que se é esperado socialmente. Essa família, bem como essa criança, serão alvos de inúmeros saberes que se constituíram junto com uma sociedade disciplinar e de tecnologias biopolíticas, ou seja, com práticas de gestão populacional da vida e dos seus processos de nascimento, reprodução e morte.

Entretanto, enquanto esses saberes científicos se constituíam na Europa, o que ocorria no Brasil? Há de se considerar que os mesmos Estados modernos que funcionavam a partir de uma racionalidade pautada em saberes e práticas que tinham como finalidade preservar a vida e maximizar as suas capacidades produtivas para a manutenção do próprio Estado, também tinham como prática as políticas de morte e massacre sobre suas colônias e seus inimigos. Isso significa que o mesmo Estado que investe na vida também tem a morte como possibilidade, ao visar a sua própria manutenção (FOUCAULT, 2006a)²⁶.

²⁶ Ao se debruçar sobre as diferentes tecnologias de poder presentes nas sociedades ocidentais europeias, Foucault (2006a) nos apresenta que o poder soberano, centralizado no monarca, tinha como fundamento a decisão de quem poderia permanecer vivo e quem deveria morrer. As direções tomadas pelo soberano eram consideradas dirigidas por uma divindade e tinham como alvo a relação deste Rei com a proteção do seu território, no qual residia o seu povo e de onde eram extraídas as suas riquezas. Entre os séculos XVII e XVIII os dispositivos disciplinares, antes presentes de forma difusa nas organizações religiosas, passam a se estender progressivamente dentro das sociedades europeias, como uma “parasitagem geral”, em que aos poucos irá substituir a sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2006b). Nesse momento, a gestão do Estado passa pela gestão das populações e da vida individual, por refletirem na sua conservação, ampliando-se, assim, os campos para as ciências humanas e sociais produzirem como objeto o comportamento e as relações entre a população e o meio (FOUCAULT, 2006a). Buscando ampliar esse pensamento para o contexto dos países que foram colonizados, Achille Mbembe (2017) propõe pensar que o poder soberano de matar nunca deixou de ser exercido pelos Estados modernos em suas colônias ou em suas nações rivais, mas foi conservado a partir da manutenção de um estado de exceção e da produção de um inimigo em comum. Assim, ao invés de uma passagem do poder soberano ao poder disciplinar, é possível observar uma sofisticação do poder soberano com as técnicas de gestão da população características de um poder disciplinar. Desse modo, a biopolítica se faz presente junto a uma necropolítica, como aponta Mbembe (2017), tendo em vista que o “fazer viver” e o “fazer morrer” coexistem como possibilidades e se

O que conhecemos hoje como República Federativa do Brasil tem sua história marcada como colônia portuguesa desde o século XVI e como uma nação monarquista a partir do século XIX, em meio a uma história ocidental atravessada por uma agenda colonial. Uma das tecnologias mais presentes na expansão e domínio dos Estados europeus em relação aos povos dominados foram os processos de racialização, que no caso do Brasil operaram a partir da diferenciação e hierarquização dos negros e indígenas em função do branco europeu. Assim, enquanto na Europa se cunhavam as metrópoles, as revoluções industriais e as teorias científicas que embasam até hoje práticas psicológicas, médicas e pedagógicas em relação às infâncias, aqui os povos originários eram dizimados, a escravidão era uma prática naturalizada e o país era governado por uma elite branca desejosa por ser uma nação reconhecida pela Europa, em especial a França (MISKOLCI, 2013).

No que tange à infância, o caráter “familiar” da escravidão brasileira permitiu a convivência de crianças negras escravizadas com as crianças brancas da elite, evidenciando a enorme disparidade de tratamento destinada a elas. Para as crianças da elite eram direcionadas todas as atenções, a partir da produção, ainda que incipiente, de um “sentimento de infância” (ARIÈS, 1981), restrito a essa pequena parcela da sociedade, materializado na confecção de vestuário diferenciado dos adultos, brinquedos, livros infantis e a puericultura (LIBARDI; CASTRO, 2017). Por outro lado, as crianças negras já iniciavam o trabalho escravo a partir dos sete anos, demarcando uma “adultização” precoce em relação à criança branca, sendo que esta vivia em um lugar de tutela e proteção que perdurava por muitos anos por meio dos investimentos em educação e saúde. Essa realidade

influenciou a produção da infância no Brasil ao gerar a percepção de que nem todas as crianças estariam enquadradas no âmbito do grupo geracional que é a infância, e daí, serem por si mesmos objetos de valor. A ideia de infância no Brasil se demarca pelas condições de desigualdade da sociedade e se cola a uma população específica de crianças. Fazem parte da infância as crianças valorizadas como objetos de investimento adulto, enquanto outras são objetos a serem explorados como mão de obra ou descartáveis (LIBARDI; CASTRO, 2017, p. 899)

Em meio a uma mudança de pensamento na transição entre a monarquia e a república, reacende-se na elite da época um desejo de nação a ser construída, que seria inspirado pelas correntes de pensamento predominantes na Europa, como o positivismo e o darwinismo, onde vigorava o ideal da modernidade e progresso. Nesse sentido, Richard Miskolci (2013) nos ajuda a pensar

fazem cumprir a partir de diferenciações que dizem quais corpos são considerados sujeitos e quais são apenas sombras personificadas em processos de assujeitamento, ou seja, considerados como corpos “não humanos”.

o desejo como uma das bases pouco consideradas na historiografia e na qual se fundou e se sustentou a construção da nação brasileira. Desse modo, o que ele denomina como “desejo de nação” seria um projeto político “autoritário conduzido por homens de elite visando criar uma população futura, branca e ‘superior’ à da época, por meio de um ideal que hoje caracterizaríamos como reprodutivo, branco e heterossexual” (MISKOLCI, 2013, p.18).

Nesse pensamento, o “resto” do mundo era considerado incivilizado em relação ao “centro do mundo” europeu e sua dominação era justificada em função do entrelaçamento de teorias sociais e biológicas, como o darwinismo social²⁷. Vale ressaltar que ao mesmo tempo em que se almejava um progresso, a estabilidade ambicionada pela elite brasileira era a expressão de um desejo de ordem, associado a um conservadorismo e a uma manutenção das hierarquias e dos privilégios.

Desse modo, ao almejar um modelo ideal de sociedade externo, a elite branca brasileira tomava como negativo os modos de vida do próprio povo, majoritariamente negro e indígena. Entretanto, o olhar negativo direcionado para o nosso passado colonial e escravista se dava por representar um atraso civilizatório e não por uma motivação humanitária (tendo em vista que os negros e indígenas nem sequer eram considerados humanos), mas sim econômica, na qual o liberalismo era o sinal de avanço de uma nação,

Assim, o pensamento científico positivista, aliançado com os ideais de neutralidade e evolução, era o que havia de mais avançado no pensamento das nações imperialistas, sendo sua extensão de influência não apenas política e econômica, mas também cultural. Em meio a um consenso de que tais nações ocupavam um lugar mais alto na escala evolutiva das sociedades (consenso esse que era tanto entre essas nações quanto em relação às elites brancas das nações mais pobres, como no Brasil), as raças miscigenadas estavam fadadas ao fracasso social e somente a pureza racial poderia conduzir ao progresso, de tal modo que,

Sublinhando o imaginário da época, é possível dizer que, por causa de sua população predominantemente negra e mestiça em um território tropical com vastas florestas, o Brasil era – no imaginário eurocêntrico dominante – a África na América (MISKOLCI, 2013, p.14).

²⁷ Teorias surgidas na Europa ocidental e América do Norte na década de 1870, que buscavam aplicar a teoria evolucionista de Darwin nos estudos sociais, onde ocorria a comparação entre sociedades consideradas mais evoluídas do que outras (como no caso das sociedades Europeias ocidentais em relação aos povos ameríndios, africanos e asiáticos). Tais teorias tendiam a descrever a realidade e criavam, ao mesmo tempo, uma idealização de como ela deveria ser (MISKOLCI, 2013).

Dessa forma, em nome do progresso civilizatório, era necessário superar modelos econômicos e políticos antigos, mas também garantir o embranquecimento da população e a higienização dos costumes, fins esses que necessitavam de estratégias de intervenção bem orientadas, conduzidas por uma elite branca intelectual e política, que tinha como temor que a homogeneidade social e racial se construísse a partir dos negros, em um processo como a República do Haiti. Desse modo, depositou-se nos descendentes de europeus que migravam ao Brasil, bem como na criança branca, o desejo de se embranquecer a nação e levá-la ao progresso, de tal modo que as práticas adultocêntricas no Brasil que estavam inscritas nas políticas de gestão da população e nas políticas sociais se deram em função de um ideal de uma elite política, econômica e cultural branca, heterossexual e cisgênera, como diz Miskolci (2013), uma “biopolítica à brasileira”. Vale ressaltar que o processo de branqueamento não estava associado somente à moralidade, mas também ao sucesso econômico e a capacidade de comandar e influenciar os outros que são “menores”, sejam eles as populações consideradas inferiores ou as crianças efetivamente.

Assim, o projeto de construção de uma nação brasileira desenvolvida passou a depender de intervenções na questão reprodutiva e sexual, bem como nas famílias e nas crianças, buscando identificar, classificar e disciplinar a união das famílias degeneradas. Desse modo, o embasamento dessas ações consideradas de saúde pública se deu por meio das teorias científicas importadas da Europa, que tinham a degeneração moral como uma síndrome psiquiátrica, que ocorria nas famílias e que poderia levar toda a sociedade ao fracasso. Vale lembrar que a psiquiatria no século XIX era tida como uma medicina de caráter social, e carregava em suas práticas parâmetros morais com um caráter científico (RIBEIRO, 2006).

Assim, a posterior consolidação da República enquanto modelo político do Brasil trouxe consigo um forte aparelhamento de Estado que prosseguiu com a missão de levar a nação ao progresso. O medo dos negros recém-libertos tornou-se o medo das classes pobres, das favelas e periferias das cidades, que recebiam constantes intervenções do Estado, que

se encarregava de conter e disciplinar de diversas formas, das quais destacam-se as políticas de imigração, de higienização do espaço urbano, as futuras expedições exploratórias pelo interior, em suma, as políticas que conectavam comportamento individual e interesse coletivo (MISKOLCI, 2013, p.15).

No Brasil, a noção de degeneração foi usada de forma ampla para a compreensão dos comportamentos individuais considerados desviantes, que eram justamente aqueles incapazes de se adequar às normas sociais. Ao mesmo tempo, a classificação e a identificação das classes

degeneradas, compostas por negros, pobres e não-heterossexuais, era necessária para que as classes médias e altas brancas pudessem se diferenciar e se colocar como mais avançadas no caminho rumo ao progresso. Assim, esses corpos eram alvos das políticas de controle populacional a partir do paradigma da segurança pública, bem como as crianças caracterizadas como pertencentes às classes degeneradas.

Desse modo, ao importar as tecnologias pedagógicas europeias, que incluíam a crescente pedagogização do sexo infantil, as elites intelectuais e políticas introduziram na educação da branquitude brasileira a naturalização da heterossexualidade como a ordem natural do sexo. Nesse sentido, raça e sexualidade se entrelaçavam no processo de construção da branquitude brasileira, que incidia de forma diferente sobre os corpos das crianças brancas e negras (MISKOLCI, 2013). Assim, do mesmo modo que na Europa, a monstruosidade no Brasil era atribuída aos meninos brancos afeminados ou às meninas brancas masculinizadas, ou àquelas que se masturbam ou são desobedientes, porém, no Brasil, o desvio e a abjeção não eram apenas “exceções comportamentais” para as crianças negras e pobres, mas como regra e destino único. Afinal, como elas poderiam abdicar de uma humanidade ou de uma possibilidade de ser um adulto desejado se nunca foram tidas como sujeitos possíveis de ocuparem esses lugares?

No que diz respeito a esse processo de investimento discursivo e disciplinar sobre as crianças desviantes, Ribeiro (2006) aponta que no começo do século XX surgiram os primeiros trabalhos acadêmicos voltados para a infância no Brasil, em um momento marcado pelo crescimento das cidades e conseqüentemente da população pobre e das comunidades periféricas, processo este intensificado com o fim da escravidão. Nesse período, um número expressivo de crianças vivia em condições insalubres e sem assistência por parte do Estado e, em meio à onda de modernização das cidades inspiradas pelos protocolos higienistas europeus, essas produções científicas também embasavam ações relativas à educação e ao comportamento, demonstrando uma estreita relação que se desenhava entre o urbanismo, a pedagogia, a medicina e a psicologia.

Nascimento e Scheinvar (2005) nos lembram de que a produção histórica da infância no Brasil se dá em uma sociedade excludente, dividida em classes sociais, o que irá gerar diferentes tratamentos para essas diferentes infâncias. Tal diferença se dá principalmente entre a relação pedagógica e privada, mais voltada para as crianças brancas e ricas, onde há uma expectativa de que estas exerçam em um futuro as funções de comando na sociedade, e a presença de estabelecimentos públicos ou filantrópicos de controle e coerção, que irão incidir sobre as

crianças negras e pobres, sendo a teoria do capital humano evocada para justificar as medidas punitivas em nome da proteção que age sobre aqueles que não seguem o modelo esperado.

Assim, no Brasil, a assistência até então produzida para essa população se dava a partir de um conjunto de medidas baseadas na lógica higienista e de inspiração normativo-jurídica, tendo como efeito a institucionalização do cuidado e a criminalização das infâncias negras e pobres, produzindo um quadro de desassistência, abandono e exclusão a partir de uma lógica de enquadramento e de isolamento das crianças e dos adolescentes considerados desviantes. No âmbito jurídico, esse cenário era afirmado e reafirmado pela consolidação do Código de Menores de 1927, que expressava a finalidade de “saneamento social”, e posteriormente pelo Código de Menores em 1979, que apresentava a compreensão que diante das situações de riscos na infância e na adolescência seriam resolvidas por internações em massa, sendo aplicadas preferencialmente para crianças e adolescentes que se encontravam em “situação irregular” ou que eram “autores de infrações penais” (BRAGA; D’OLIVEIRA, 2019).

Desse modo, os espaços que sobram para as crianças desviantes, ou seja, aquelas que subvertem a ordem das fases do desenvolvimento, dos rumos previamente traçados dos processos de ensino-aprendizagem, das identidades heteronormativas, do modelo produtivo baseado na propriedade privada, dos corpos não brancos e dos protocolos médicos, pedagógicos e psicológicos, são muito bem demarcados. Os processos de patologização e a judicialização de determinados corpos demonstra que, para as crianças negras, pobres, afeminadas, masculinizadas, moradoras de rua, das favelas, que não acompanham a escola, que “matam” aula, que desobedecem a suas mães, pais e professores, ou que não tem mães, pais e professores, que não respondem à socialização do modo como esperado, resta apenas (nos termos atuais) o medicamento, o tratamento médico e psicológico, a educação especial e a socioeducação.

Em contrapartida, a criança considerada “normal”, que apresenta um comportamento funcional, desejado e exemplar, que a princípio não coloca em evidência grandes problemas, também é alvo de diversas intervenções pedagógicas e morais, que visam a manutenção de um caminho padrão de expressão e punem ou reduzem a possibilidade de expressão singular. Apesar de, a princípio, não transitarem pelo território das políticas públicas, seja por não ter algum “problema” ou por consumir serviços privados, essa criança “normal” também é efeito da produção de um adulto-padrão, de modo que de maneira comum, porém não igual, sobre ela e sobre a criança desviante,

seu corpo, sua sexualidade, seu gênero e sua raça -, olhares e discursos bem atentos e elaborados não se desgrudam e não abrem mão da vigília; sobre o corpo da criança, experimentam-se as mais variadas tecnologias de controle, desde o multiuso da *Ritalina* à ferramenta de “Controle familiar” dos dispositivos de conexão em rede. Afinal, todas as crianças – preferencialmente as paupérrimas, (des)viadas e encrenqueiras – precisam ser incluídas nas lógicas de vigília-controle e, nisso, como a cruzada contra a masturbação, nem os meninos pervertidos, malvados, as más influências, as péssimas aparências, os incidentes e viados escapam! Todas estão no centro das atenções, ainda que compondo vidas precárias (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018, p. 21-22).

Assim, diante de tal percurso, seguimos com os questionamentos: como esses processos se dão no contemporâneo? Qual a relação das práticas adultocêntricas com a presença das crianças em espaços como as políticas públicas de saúde, educação e assistência social? Como se dão esses encontros entre adultos e crianças nesses espaços?

2.3 Questões para pensar a relação adulto-criança nas políticas públicas destinadas às infâncias no Brasil

No funcionamento das sociedades adultocêntricas ocidentais, a criança é comumente pensada em função da relação com os adultos que lhe são responsáveis. Nesse sentido, Rosemberg e Mariano (2010) mostram, como exemplo, a criança atrelada ao contexto familiar, produzindo um deslocamento do sentido da palavra criança para filho ou filha, circunscrevendo-a na esfera da casa, da família e das suas relações interpessoais. Do mesmo modo, as crianças também podem ser consideradas em relação aos estabelecimentos aos quais estão destinadas, como as escolas ou abrigos, de modo que sua visibilidade pública se torna restrita e, quando constante, é associada à excepcionalidade, ao desvio e à criminalidade (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Buscando apresentar uma reflexão crítica sobre como as relações geracionais entre adultos e crianças são impactadas pela ideia de proteção no Brasil Libardi e Castro (2017) constroem uma linha histórica que nos permite atentarmos à constituição das políticas públicas destinadas às infâncias no Brasil, guiada pela pergunta “Como a ideia de proteção da infância modela as relações intergeracionais entre adultos e crianças no contemporâneo?” (LIBARDI; CASTRO, 2017, p. 897)

Desse modo, retornando ao período colonial e ao império, o surgimento dos primeiros serviços destinados às crianças no Brasil se deu no momento que havia uma larga prática de abandono de crianças, ainda bebês. Tal prática além de estar relacionada com a miséria vivida por grande

parte da população, também estava atrelada ao temor de se assumir os filhos que eram originados pelas relações proibidas entre pessoas brancas e negras ou indígenas, tendo em vista que a maioria das crianças abandonadas era mestiça.

Na tentativa de solucionar esse problema, tornou-se comum os estabelecimentos religiosos que tinham em suas portas “a roda dos expostos”, local onde mães e pais poderiam colocar seus filhos de forma anônima, garantindo que as crianças receberiam abrigo, alimentação e atenção. Dessa forma, entendia-se que estava sendo oferecida a proteção às crianças abandonadas, de modo que a ideia de “proteção” era uma ação imediata, buscando garantir a sobrevivência da criança, mesmo que muitas vezes pudesse se tornar uma iniciativa frustrada, tendo em vista os altos índices de mortalidade infantil naquele período.

Cabe ressaltar que essa proteção era considerada uma ação de generosidade e caridade, financiada pelos grupos da elite e executada por setores da igreja católica, de modo que era um ajuda que não alterava a estrutura de desigualdade racial, de gênero e econômica da sociedade e garantia a clausura das crianças abandonadas. Assim,

as práticas de atendimento à infância visavam dar algum provimento aquelas crianças desvalidas, desvelando um sentido de proteção da infância articulada à sua origem social e raça. Não se tratava apenas de que a criança tivesse pouca idade, mas também de que estivesse em determinada posição social e racial, para ser considerada como ‘objeto da proteção do adulto’ (LIBARDI; CASTRO, 2017, p. 900).

No período pós Lei-Áurea, de abolição da escravatura no Brasil, ocorre a expansão da “roda dos expostos” e o surgimento de novos asilos para crianças e institutos educacionais, que eram dirigidos por grupos da elite. As práticas nesses locais eram atravessadas pelas noções higienistas e por práticas racistas de diferenciação do trato com as crianças a partir da cor da pele. Em alguns desses estabelecimentos, as crianças recebiam instrução para aprenderem algum ofício, visando o aproveitamento delas como mão de obra servil. De modo que

a criança pobre era objeto de assistência caridosa, enquanto a criança das elites era objeto de investimento, educação, mimo, buscando corresponder ao ideal de infância moderna. As demandas geracionais que esses dois grupos colocavam aos adultos diferiam radicalmente: enquanto o primeiro demandava a exibição da generosidade altruísta do adulto, e provavelmente mobilizava seus sentimentos de pena e compaixão, o outro implicava o adulto em uma relação de dever – a ação educadora como a norma que volvia o mais velho em direção aos mais novos, mobilizando neles o afeto e o orgulho narcísico (LIBARDI; CASTRO, 2017, p. 900-901).

Nos primeiros anos da república, a expansão do conhecimento médico-higienista no país produz também a expansão de novos estabelecimentos de moradia e educacionais financiados pela iniciativa privada, como o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (IPAI) em 1899, que reunia pessoas da elite interessadas em financiar atendimento para essa população. Apesar dessas ações surgirem como intervenções direcionadas às crianças, de fato escondiam uma intervenção direcionada à pobreza. Nesse momento, a figura da criança é evocada associada à ideia de mazela, justificando alguma ação de proteção, ou quando escapa a essa imagem é associada à figura do menor, justificando ações de segurança pública.

Diante da ausência do Estado brasileiro para a produção de políticas destinadas às infâncias, as elites assumiam esse papel determinando os rumos da criança pobre no Brasil. Com a consolidação da República no país, esses mesmos setores da elite passaram a pressionar o Estado para assumir ações que caminhassem nesses mesmos rumos. Desse modo, na República Velha em diante, o Estado passa a assumir o lugar de substituto da ação parental quando a família comparece como ausente, permanecendo no lugar da guarda e controle das crianças pobres, diferente das crianças da elite, em que as famílias permaneciam responsáveis por sua saúde e educação.

Libardi e Castro (2017) apresentam um segundo grande período na história do atendimento à criança no Brasil, que se estende de 1930 a 1980, quando o Estado passa gradualmente a centralizar e organizar os serviços destinados à infância, tomada em seu caráter universal. Esse momento está atrelado à crescente industrialização, e a criança passa a ser vista como "o futuro da nação", de modo que "cuidar" da criança pobre significava apostar em um projeto de sociedade moderna.

Desse modo, na década de 1940 é criado: o Departamento Nacional da Criança, ligado ao Ministério da Saúde; a Legião Brasileira de Assistência (LBA), com apoio de setores da indústria e comércio, que visava reunir pessoas e serviços públicos ou privados interessado em prover serviços de assistência social que protegessem também a maternidade e a infância; o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) no Ministério da Justiça (depois substituído pela FUNABEM - Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor e pelas FEBEMs - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor), que atendiam crianças abandonadas e também "menores delinquentes".

Nesse momento, já é notável que o atendimento às crianças passe a discriminar entre as crianças pobres aquelas que poderiam ser consideradas como necessitadas de "cuidados" daquelas que seriam as "delinquentes", movimento este que evidencia a permanência da associação entre a noção de criminalidade à pobreza. Desse modo,

a criança pobre pôde ser considerada como objeto de proteção, ainda que a concretização destas práticas de proteção ficasse efetivamente a desejar, e o menor não fosse visto como necessitando de proteção. Em relação às crianças pobres, a proteção era promovida por meio da higiene e assistência social, permanecendo seu caráter médico-higienista. A tônica do atendimento era médica. Em relação aos menores, a ideia de proteção não se concretizava, pois eram vistos como bandidos a quem se destinava punição – sendo as unidades estaduais da FEBEM conhecidas amplamente pelos maus-tratos e castigos (LIBARDI; CASTRO, 2017, p. 904)

Diante desse contexto, também comparece o tensionamento entre o lugar da criança na esfera pública e privada, de modo que a esfera pública é acionada, por meio de todo um aparato legal que busca reverter essa situação, quando se julga que a família não tem cumprido a função de proteção privada. Observa-se, também, que a ideia de família desestruturada é associada à pobreza e à delinquência, e as políticas destinadas às famílias se darão fortemente direcionadas às famílias pobres (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2005).

Diante desses acontecimentos que marcaram a história da constituição das políticas públicas brasileiras voltadas às infâncias, observamos um jogo de forças em torno dos corpos tão visados das crianças, que são objeto dos clamores para a construção das políticas e dos marcos legais que se destinaram a regulamentá-los mais fortemente, como no caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no século XX. Entretanto, cabe ressaltar que com essa afirmação não se trata de questionar a importância das políticas públicas e das legislações destinadas à criança e ao adolescente, mas de chamar a atenção para uma linha tênue entre “a publicização de uma necessidade social intensa e a dramatização espetacular de um problema social” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 698), em que as crianças pobres, negras ou de algum modo desviantes do padrão esperado se tornam o principal alvo de intervenções, mas não exclusivamente.

Desse modo, faz-se necessário olhar criticamente para a gênese dessas políticas e legislações, bem como para os efeitos das práticas em torno das infâncias, para colocarmos em análise a relação entre as infâncias, as políticas públicas e as práticas adultocêntricas. Tal direcionamento nos leva a não tomar a existência dos marcos legais como garantia da efetivação de direitos e nem que as práticas a partir dessas políticas estejam a salvo de qualquer questionamento.

Assim, no contexto brasileiro temos o ECRIAD como a lei que regulamenta os direitos da criança e adolescente previstos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1990), inspirado no texto da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança de 1989, na qual o Brasil foi um participante ativo. O processo de construção desses direitos se deu em meio a lutas sociais que buscavam afirmar que crianças e adolescentes seriam a prioridade nas políticas do país. No que diz respeito à Convenção Internacional, ela inovou ao reconhecer as crianças com os mesmos direitos e liberdades individuais inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Ao mesmo tempo também foi marcada por diversos questionamentos, como em relação a uma pretensa infância universal a qual ela é destinada, assim como a forte presença enviesada de uma perspectiva ocidental, ao se basear na noção de indivíduo para se pensar o direito, para se garantir direitos, bem como o dilema da proteção e da participação²⁸ (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

No que diz respeito a esse dilema, a noção de proteção foi herdada da Declaração dos Direitos da Criança de 1959, que por sua vez foi inspirada na Declaração de Genebra de 1924, constituída em um período de forte produção e consolidação de saberes que embasavam a gestão populacional e que produziram definições mais específicas sobre essa população a ser gerida, delimitando, assim, quem seria o “homem cidadão” no qual as leis estavam sendo destinadas. Tais práticas operaram, por exemplo, distinções entre o que seria considerado um homem e uma mulher, entre “excepcionais” e pessoas “normais”, bem como entre o que se convencionou como as fases da vida (infância, adolescência, adultez e velhice) (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

²⁸ Apesar do caráter majoritariamente protetivo da Declaração dos Direitos da Criança de 1959 (que inspirou o texto de 1989), há outros materiais em torno dos direitos da criança que carregavam um caráter participativo e que provocaram reações contrárias, como dois textos das primeiras décadas do século XX produzidos no leste europeu, que apresentavam uma perspectiva de participação como a garantia de que as crianças pudessem escolher como seriam educadas, sua religião e se viveriam com seus pais. Posteriormente, na década de 70, autores norte-americanos defendiam que crianças deveriam participar e ser valorizadas pelo que o são e não somente como um potencial adulto, bem como criticavam o apelo ao abuso e à vitimização para reforçar a necessidade de políticas protetivas. Também há a presença da defesa da liberdade sexual das mulheres e crianças no trabalho da feminista radical Shulamith Firestone, em 1970. Em relação à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança ocorrida em 1989, nota-se a permanência desse conflito, principalmente entre os países ocidentais (Estados Unidos, Europa e Austrália), que defendiam a primazia dos direitos de caráter civil e político (liberdade de expressão, de pensamento, consciência, religião, associação, reunião e o direito à privacidade) em relação aos países do leste europeu, América Latina, Caribe, Ásia e África, que defendiam a primazia dos direitos econômicos e sociais. O texto final apresentado possui as contradições que marcaram a Convenção, pois ao lado dos direitos de liberdade e participação (que reconhecem a criança como uma cidadã), também estão presentes os direitos de proteção, denominados passivos, que existem em razão da sua especificidade como criança (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

As leis destinadas às diferentes fases da vida eram atravessadas pelos parâmetros do desenvolvimento e, no caso das legislações protetivas acerca da infância, tinham em comum a ideia de incompletude associada à criança. Tal pensamento produziu a crença de que era necessário o adulto, plenamente desenvolvido e supostamente o único e verdadeiro participante da vida política e social, formular e executar as leis que protegeriam as crianças da vida pública. Desse modo, a crítica ao aspecto protetivo reside em justamente ignorar que as crianças, mesmo não participando dos espaços de formulação e execução das leis e mesmo não sendo responsáveis legalmente por seus próprios atos, vivenciam os efeitos das políticas econômicas e sociais formuladas pelos adultos, ainda que a princípio algumas dessas políticas não sejam direcionadas diretamente a elas (QVORTRUP, 2011).

Em relação a essa crítica, Rosemberg e Mariano (2010) também colocam o questionamento sobre a necessidade de se proteger as crianças da vida pública. Afinal, o reconhecimento das crianças como atores sociais necessariamente implicaria elas assumirem o ônus dos efeitos de sua participação, do mesmo modo em que ocorre com os adultos, que já são considerados cidadãos e participantes? Ou seria o caso de nós, adultos, estarmos abertos às experimentações de participação infantil, responsabilizando-nos junto aos possíveis efeitos decorrentes dessas práticas?

Entretanto, a professora portuguesa e pesquisadora em relação à participação infantil Natália Fernandes aponta que a separação entre proteção e participação é artificial dentro do próprio conceito de “direitos humanos”, tendo em vista que um dos seus princípios diz da indivisibilidade dos direitos, que devem ser considerados de uma forma interdependente. Nessa perspectiva, afirma-se uma ideia de proteção participada ou de participação protegida, entendendo que a proteção só será possível quanto mais participada for, o que implica em “não fazer de conta com as crianças de que não há problemas. Obviamente, não as expor aos perigos desnecessários, mas construir com elas olhares criteriosos, críticos relativamente à realidade social” (CARVALHO; SILVA, 2016, p. 192).

O Brasil foi um dos primeiros a ratificar o texto da Convenção Internacional, em um processo que ocorreu junto a outros países latino-americanos, em meio a uma reconstrução democrática pós-ditadura. A sanção do ECIAD no Brasil em 1990 trouxe aspectos protetivos e participativos em sua constituição, mas com especial destaque ao caráter protetivo, pois se buscou regularizar a situação das crianças e dos adolescentes do país, que em sua maioria viviam em uma situação de grande pobreza e sem acesso às políticas públicas.

Nesse sentido, a formulação do ECRIAD teve como deslocamento a figura do menor, presente nas práticas e no Código do Menor desde a década de 20, que saiu do lugar de possível sujeito socialmente perigoso para um lugar de sujeito de direitos, cabendo ao Estado propor formas de proteção em razão dos males que a ela poderiam ocorrer. Nesse movimento, o foco também passa a se destinar ao infrator da lei, que potencialmente vive nesse mesmo meio e que já ocupou esse lugar do menor vitimizado. Entretanto, ao mesmo tempo em que ele precisa ser protegido, a população também precisa ser protegida da sua possível delinquência, caso as ações propostas não deem conta da sua situação atual (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2005).

Em meio às práticas adultocêntricas racistas e cisheteronormativas e a um contexto de intensificação de uma política neoliberal na década de 1990, que produzia ainda mais desigualdades, o debate acerca do caráter majoritariamente protetivo das políticas públicas e do espaço pouco destinado ou inexistente à participação das crianças na formulação e execução dessas políticas ficou em segundo plano. O foco naquele momento era de priorizar a faixa etária da infância e da adolescência no centro da formulação das políticas públicas, bem como destiná-las para políticas educacionais, de trabalho e assistência social, visando orientá-las nesse caminho de uma adultez economicamente produtiva (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Apesar disso, o ECRIAD permite pensar uma participação democrática da população, prevendo espaços de debates na formulação e na execução de diversas políticas voltadas à criança e ao adolescente. Entretanto cabe-nos questionar se essa participação chega àqueles aos quais elas são destinadas ou se essa participação surge como modo de reafirmar caminhos e modelos de vida previamente pensados pelos adultos que formularam essa política. Afinal, as convocações à participação também são atravessadas por essa demanda neoliberal pelo engajamento, associado ao consumo, efeito da produção do *homo-economicus* e do empreendedorismo de si (FOUCAULT, 2001), que direciona as intervenções voltadas às crianças. Desse modo, quais são as condições de participação? Com qual finalidade? Como se dá a participação nas políticas públicas?²⁹ (DAROS, 2020).

Nesse ponto em específico, é importante também questionar se todas as crianças alcançam o estatuto de humanidade necessário à sua participação. Ou seja, efetivamente, como as crianças vivem processos de participação? O ECRIAD, ao definir como criança qualquer pessoa com até doze anos de idade incompletos (BRASIL, 1990) abre uma brecha para questionar se “toda

²⁹ A presente discussão sobre a participação será ampliada na seção “Considerações sobre a participação” no capítulo “Pista 1: Encontrar”.

vida nessa faixa etária, vivida na temporalidade de sua presença e de seu presente, é considerada uma vida criança?” (RODRIGUES; BRASILEIRO; ZAMBONI, 2018, p. 34).

Desse modo, pensar a participação das crianças na elaboração e execução das políticas às quais cotidianamente estão destinadas necessita levar em consideração as relações desiguais nas quais elas estão inseridas. Assim, faz-se necessário considerar a criança como um grupo minoritário que, por suas características físicas ou culturais é singularizado à parte da sociedade, com um tratamento diferencial e desigual em relação ao grupo dominante dos adultos (QVORTRUP, 2011). Entretanto, tal processo se intensifica principalmente no que diz respeito aos corpos dissidentes, que são atravessados pelo racismo, machismo e o sexismo, de forma que

se não as incluirmos, teremos que ignorar as violências de todo tipo e a intensidade com que se exercem dia a dia em cada um dos espaços que se supõe serem próprios delas, e nos quais elas estão a salvo de perigos — ainda que, com frequência, as crianças mesmas sejam tratadas como o perigo mais ameaçador (PANIAGUA, 2018, p. 4-5).

Assim, pensar as relações com a infância e com as crianças nos leva a colocar em questão as relações de poder que se dão nas práticas cotidianas, que operam a partir de movimentos colonizadores desses corpos. Para isso

devemos admitir igualmente que todo poder começa, se fundamenta e age também sobre aquilo ou aquele que se quer entender como criança, classificar como infantil, considerar como menor ou tratar como pequeno ou insignificante. Se reparamos em quem é tratado ou foi tratado desse modo (como menor e, portanto, como incapaz, ignorante e bárbaro), encontraremos a grande maioria dos povos, as pessoas que chamamos de estrangeiras, as mulheres, os operários, os pobres, os oprimidos em geral. Assim como com a criança, todos esses sofrem de maneiras distintas esse mecanismo de diminuição, de apequenamento, e todos os autoritarismos, paternalismos e violências. Seus levantes e revoluções, além disso, sempre parecem infantis para aqueles que querem apagá-los ou dirigi-los (PANIAGUA, 2018, p. 4).

Há de se considerar, assim, as relações entre adultos e crianças construídas nos espaços dessas políticas e levar em consideração o que Achille Mbembe (2017) coloca como as topografias recalçadas da crueldade, ou seja, as práticas coloniais onde ainda o poder soberano de morte comparece e que constantemente se alinham ao direito. Nesse sentido, no exercício de desnaturalizar as nossas práticas enquanto profissionais adultos vinculados a essas políticas em relação às crianças, há de se considerar a constante captura de atuarmos como os aliados que amolam as facas do cotidiano, enquadram, normalizam e, por vezes, eliminam vidas e possibilidades de existência. Como aponta Antonio Baptista (1999), os aliados são os discursos,

os modos de pensar, de agir e de viver que se infiltram no cotidiano e são reafirmados através das nossas práticas, orientadas pelas teorias médicas, jurídicas, pedagógicas e psicológicas. Assim, “esses exemplos de amoladores de facas não pertencem a um passado banido pela razão e pela modernidade, muito ao contrário, foram seus porta-vozes, os fiéis escudeiros da construção de um Brasil culto, saudável e moderno” (BAPTISTA, 1999, p. 2).

Para isso, seguimos até aqui por questões que nos guiaram na travessia deste campo problemático que permeará toda a pesquisa. A partir desse ponto, seguiremos na tentativa de encontrarmos pistas que nos possibilitam encontrar caminhos que se diferenciam das práticas adultocêntricas instituídas nas políticas públicas brasileiras voltadas às infâncias. Desse modo, para os próximos capítulos, permanecemos com os seguintes questionamentos: Como as práticas adultocêntricas se dão nessas políticas acessadas pela infância? Como elas se atualizam nas relações de cuidado destinadas às crianças? Como descolonizar a experiência de cuidado e de participação? É possível pensar em práticas de resistência que produzam outros modos de relação nessas políticas? Em que os saberes decoloniais tensionam as bases da psicologia do desenvolvimento, as ideias de progresso, tempo cronológico e produtividade?

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DA RODA DE CONVERSA E AS TRILHAS DA ANÁLISE

3.1 Propondo encontros (de proximidade) à distância

Neste trecho que se abre na trilha que percorremos, seguiremos pensando o campo problemático relativos às infâncias no contexto das políticas públicas brasileiras, agora junto aos encontros com trabalhadoras dessas políticas no estado do Espírito Santo. Para isso, nesta primeira seção do capítulo, visitaremos o processo de construção do dispositivo grupal Roda de Conversa, que foi o meio que possibilitou aproximações e a emergência de questões, efeitos do encontro adulto-criança no contexto dessas políticas. Posteriormente, na segunda seção, problematizaremos o processo de análise dos encontros da Roda de Conversa, que nos ajudará a pensar em como construir um lugar em que os problemas ali colocados possam não ser apenas objeto da pesquisa, mas sim os direcionadores da pesquisa.

Assim, seguimos agora com um registro do diário de pesquisa, que nos leva ao encontro online com a psicóloga, trabalhadora da Unidade de Saúde e preceptora de estágio e extensão nas atividades realizadas junto ao curso de psicologia/UFES. Essa profissional, em um momento insólito, aceitou o convite de conversarmos sobre as inquietações que permaneceram comigo desde a graduação e agora tomavam novos contornos no mestrado em função dos impasses e mudanças provocadas pela pandemia no trabalho com crianças. O encontro, dessa vez através das telas do computador,

me fez lembrar as manhãs de quarta-feira que passei na Unidade de Saúde quando era estudante da graduação. Mais de um ano se passou, mas ela estava na mesma sala, no mesmo computador, virada para a mesma parede. Ela continuava alegre, muito envolvida com as questões que o trabalho impõe, que tomam o seu corpo, visíveis ao falar dos casos que a mais deixam intrigada. Nossas conversas seguiam com interrupções como sempre tiveram, afinal, as demandas de trabalho são inúmeras, quase infinitas. Mas, como nada é permanência, certamente há muitas mudanças que a tela do celular não permite ver. A princípio, a primeira que percebo é a touca de proteção e a máscara, que ficam permanentemente no rosto e cabeça, diante da possibilidade de ter que sair de sala ou encontrar com alguém na porta.

Logo ao começarmos a conversar sobre nossas vidas, vimos também que muitas coisas se passaram e mudaram, muitos planos foram interrompidos, assim como o trabalho naquela Unidade de Saúde. Aquela sala, antes tão cheia e movimentada, agora recebia apenas algumas

peessoas em caráter emergencial, dia sim e dia não, pois o restante dos atendimentos e reuniões ocorria de casa, por meio de ligações telefônicas e chamadas de vídeo. As crianças, entretanto, não retornaram desde o começo do isolamento social que se iniciou em março de 2020.

Em meio a nossa conversa, pude também apresentar o caminho que me trouxe até aquele encontro, ao dizer do que havia ocorrido no último ano da graduação, bem como a entrada no mestrado e as questões que compõem a pesquisa. Conversamos um pouco sobre as práticas adultocêntricas e a participação das crianças. Ela me disse que ao ouvir sobre isso acabou relembrando de várias cenas nas quais as crianças estavam presentes nos atendimentos, mas não sabiam o motivo de estarem ali. Lembrou-se também dos momentos em que nos atendimentos por telefone teve a experiência de ligar para a família de um dos seus “pacientinhos”, com o intuito de saber como ele estava. Acabou que nesse dia foi ele quem atendeu o telefone e disse estar com saudade. Ela aproveitou para perguntar sobre como estavam as brincadeiras, as atividades da escola, e depois pediu para falar com a sua avó. Ao final, ele a questiona se ela não gostava mais dele, por não falar mais com ele e que sente saudade das crianças dos grupos.

Ela compartilhou comigo que se sente afetada com isso tudo, como se tivesse recebido um “puxão de orelha” que a provocou a pensar nas estratégias de trabalho já naturalizadas. Certamente um “puxão de orelha” não era a minha intenção, mas entendo que é difícil falar sobre esse tema sem, ao mesmo tempo, vermos nossas práticas que reafirmam o lugar central do adulto, ainda mais sendo nós adultos falando de crianças (DIÁRIO DE PESQUISA, 31 de julho de 2020).

Esse reencontro, que a princípio foi motivado por tantas questões, abriu inúmeras outras. O relato sobre os atendimentos à distância nos fez pensar em como surgem outras barreiras que intensificam os desafios da participação das crianças nessas políticas, agora durante a pandemia. E, diante dessa pequena possibilidade de conversar com uma profissional que permanece no trabalho com crianças no campo da Atenção Primária, perguntamo-nos como isso tem ocorrido em outros níveis da política de Saúde, como nos Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSi), no campo da saúde mental, e no campo da educação, da assistência e no campo jurídico. Como tem sido esse contato? Ele tem ocorrido? Quais desafios estão colocados? Quais estratégias têm sido adotadas? Quais possibilidades e quais impossibilidades?

Movido por tais questões pensamos na possibilidade de ampliar a conversa, com o intuito de nos encontrarmos com as/os profissionais de políticas públicas responsáveis por acompanhar as crianças, seja à distância ou presencialmente. Certamente, um encontro à distância com adultos seria mais possível do que com crianças, dado as dificuldades de acesso e uso dos dispositivos eletrônicos, da necessidade de estarem acompanhadas por adultos e de construir um contato com essas famílias, estando eu tão distante dos serviços naquele momento e os serviços, em alguma medida, também delas.

Entretanto, a possibilidade de aproximação dos profissionais para uma conversa também colocou a questão sobre estar mais uma vez conversando com adultos e falando sobre as crianças e não com elas. Não estaria através dessa iniciativa reafirmando um regime de autoridade discursiva de adultos diante das crianças, ao produzir um saber sobre elas? Para desviar desse caminho não seria necessário estar com elas, para que as suas contribuições pudessem produzir contradições e desvios na produção de conhecimento majoritariamente adultocêntrica?

Tais questionamentos nos levam a pensar sobre as questões relativas ao lugar de fala. Afinal, poderíamos nós adultos falarmos sobre as crianças? A partir das elaborações de Djamilia Ribeiro (2017) é possível encontrar diversas considerações sobre essa questão. A princípio, é importante ressaltar que existe uma diferença entre lugar de fala e representatividade, tendo em vista que ainda que seja possível para nós, adultos, falarmos sobre as crianças, não necessariamente estas podem ser e se sentir “representadas” por essa produção discursiva. Além disso, tal diferenciação aponta que não se pode dizer o que se bem entende sobre as crianças, sem considerar os efeitos dos discursos produzidos por nós. Assim, como direção ética deste trabalho, cabe sempre nos questionarmos: o que produzimos ao dizer sobre as infâncias? Como não sujeitar as crianças em mais redes mortificantes de saber-poder?³⁰

Dentro desse projeto de colonização, quem foram os sujeitos autorizados a falar? O medo imposto por aqueles que construíram as máscaras serve para impor limites aos que foram silenciados? Falar, muitas vezes, implica em receber castigos e represálias, justamente por isso, muitas vezes, prefere-se concordar com o discurso hegemônico como modo de sobrevivência. E, se falamos, podemos falar sobre tudo ou somente sobre o que nos é permitido falar? Numa sociedade supremacista branca e patriarcal, mulheres brancas,

³⁰ A questão citada foi retirada da fala da professora Dra. Maria dos Remédios Brito, da Universidade Federal do Pará, na conferência “Deleuze e Cartografia: o que dizem as crianças?” do evento “Conversações com arqueogenealogia, esquizoanálise e análise institucional”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VRPYKA8Oibg&t=2325s&ab_channel=TransversalizandoGrupoDeEstudoSePesquisas>

mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais? Existe o mesmo espaço e legitimidade? Quando existe algum espaço para falar, por exemplo, para uma travesti negra, é permitido que ela fale sobre Economia, Astrofísica, ou só é permitido que fale sobre temas referentes ao fato de ser uma travesti negra? Saberes construídos fora do espaço acadêmico são considerados saberes? (RIBEIRO, 2017, p. 44-45).

Junto com os questionamentos apresentados por Ribeiro (2017)³¹, há um esforço de distinguir mais essa noção de “lugar de fala”, tendo em vista confusões geradas no seu entendimento e usos. Nessa direção a autora explicita que o lugar de fala não aponta necessariamente que somente àquelas/es que vivem determinada realidade possam falar sobre ela. Isso, inclusive, pela necessidade de romper com a lógica de que somente os subalternos podem falar “de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinidade” (RIBEIRO, 2017, p. 47).

Nessa direção, Djamila Ribeiro, filósofa e feminista negra, afirma que o lugar de fala não é o lugar de alguém exclusivamente, não é um lugar privativo, mas um lugar que visibiliza uma produção de sujeitos e mundos, podemos dizer. A fala movida por experiências individuais e singulares dá lugar à produção histórica de opressões e desigualdades, aos fios de constituição de experiências coletivas. Com isso, também não podemos dizer que toda fala está no mesmo lugar. Na especificidade desse estudo continua sendo relevante apontar a importância de conversar com crianças, de que elas possam falar. Nesse sentido, o que estamos tentando dar contorno é que ao conversar com adultos há uma relevância de que essa não seja mais uma prática de falar sobre as crianças, escamoteando-nos nisso. Mas, que possamos falar de nossas práticas com elas, especialmente acompanhando criticamente os movimentos adultocêntricos e como intensificam-se com outras opressões.

Nesse sentido propusemos com outros profissionais vinculados ao cotidiano das políticas públicas voltadas às infâncias construir um espaço de conversa que olhe para as práticas de

³¹ Em seu trabalho, Ribeiro (2017) apresenta o pensamento de Patrícia Hill Collins sobre o ponto de vista feminista, que resultou no entendimento sobre lugar de fala, definido como as experiências historicamente compartilhadas e baseadas em grupos, de modo que a experiência grupal é anterior à experiência individual. Desse modo, Ribeiro (2017) busca ampliar a questão das identidades, de modo que não se trata de hierarquizar ou quantificar as diferentes opressões e validar quem pode dizer delas, mas reconhecer a intensificação das experiências de discriminação a partir de uma interseccionalidade, tendo em vista que o lugar de quem vive tal experiência será muito diferente de quem apenas fala dela a partir de um outro ponto de vista. A autora também aponta que é a partir desta teoria que é possível pensarmos em lugar de fala, pois é na afirmação dos diferentes pontos de análises e da demarcação do lugar de fala que seria possível visibilizar as realidades que foram consideradas implícitas dentro de um processo de normatização hegemônica, geralmente atravessada pela branquitude.

trabalho. Nelas é possível acompanhar e distinguir os gestos, fazeres e dizeres que podem estar atravessados pelo adultocentrismo e as práticas que realizam outra direção de relação. Não buscamos, portanto, falar sobre as crianças, mas pensar a relação adulto-criança que se produz nessas políticas, assim como a nós mesmos adultos e nossos modos adultocêntricos de estarmos no mundo.

Assim, a proposta de uma Roda de Conversa com trabalhadoras(es) é de cultivar um dispositivo grupal que siga na direção da pista do estranhamento e de um agir criançaável (VICENTIN; GRAMKOW, 2018). Como proposto no capítulo anterior, uma pista inicial, que funciona como pista-guia para a nossa caminhada, seria o estranhamento de tudo o que parece ser “natural”, “familiar” ou “normal”. Seguindo nessa proposta, podemos estranhar a ideia de infância como um período cronologicamente delimitado, ousando suspender as noções de desenvolvimento que se remetem às exigências de um futuro adulto.

Vislumbremos, então, um devir-criança (DELEUZE; GUATTARI, 1997), que nos leva à ideia de que “desenvolver-se” não seria um amadurecer progressivo em linha reta sendo o adulto ponto de realização, mas encontrar e exercitar as potências de uma vida. Neste sentido, uma criança não existiria apenas restrita a uma faixa etária da vida, mas também em um exercício de se tomar ambientes, percursos e afetos como meios de se produzir com o mundo. Exercício este que pode ser construído, potencializado e experimentado em qualquer momento da vida, a depender das condições que se dispõem, que nunca são individuais, mas sempre coletivas (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Desse modo, podemos pensar em um adulescer como movimento de aproximação dessa potência da infância, habitando, assim, uma infância

como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: "a criança autista", "o estudante nota dez", "o menino violento". É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do "seu" lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2004, s/p).

Nesse trecho, Walter Kohan (2004), um pesquisador interessado em pensar a potência da infância, explicita como intensidade, como “um situar-se intensivo no mundo”, o que apontávamos pensando a infância como um exercício e aqui podemos acrescentar um exercício de resistência e de criação. Não se trata, entretanto, de assumir uma postura de imitação de uma

criança, uma tentativa de retroceder à criança cronológica ou de infantilizar-se. Podemos, ao invés, pensar em um *infanciarizar*, definido por Nogueira e Barreto (2018) como gestos que abrem a possibilidade de invenção de novos modos de vida e o exercício de resistirmos ao esquecimento da infância.

Desse modo, a ética da infanciarização busca avançar na participação das crianças no debate político e ao mesmo tempo convidar os adultos para uma compreensão infanciarizada (e não infantilizada) do mundo, considerando o pressuposto de que as relações de adultos e crianças não vão tender ao equilíbrio e que sempre haverá conflitos e dissensos. Isso não significa que as pessoas adultas devam abandonar responsabilidades com as crianças e que todas as crianças vivam invariavelmente experiências de infanciarização, mas considerar que as crianças podem viver experiências infanciarizantes com mais frequência ou abertura do que os adultos e podem ajudá-los a construir saídas para questões complexas (NOGUEIRA; BARRETO, 2018).

Nesse sentido, Vicentim e Gramkow (2018) nos apresentam a ideia do verbo *criançar*, que aqui segue como uma segunda pista direcionadora da Roda de Conversa, que diz dos movimentos de recusa ao adulto como modelo de acabamento e autossuficiência, e às lógicas tutelares, moralistas e autoritárias que se atualizam nas noções de proteção e de desenvolvimento. Tal agir se dá na relação adulto-criança e se constrói a partir de uma abertura para o imprevisto, para a suspensão da rigidez das regras, para a constituição de uma subjetividade que tensiona, fissa e move o instituído. Também se faz “a partir da criação de dispositivos coletivos de acolhida e sustentação coletiva da valoração afirmativa acerca da experiência da infância que nomeamos aqui de rede” (VICENTIM; GRAMKOW, 2018, p. 384).

Vejamos que a infância, nas contribuições de Deleuze e Guattari (1997), Walter Kohan (2004), Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018), Maria Cristina Vicentim e Gabriela Gramkow (2018), vai se afirmando menos como estado e mais como verbo, modo de existir, meio: “um situar-se intensivo no mundo”, uma abertura dos graus de conexão com o que é desconhecido e inesperado. Nessa ampliação mora o *criançar*, o *infanciarizar* e o *dever*. Esses verbos chamam um exercício afeito à criação de dispositivos, como Vicentim e Gramkow (2018) nos apontam, onde podemos sustentar e cultivar coletivamente graus de abertura ao *criançar* da vida.

Assim, seguimos na afirmação que produzir um encontro com profissionais de uma rede de diferentes serviços de educação, saúde e assistência social, também é um espaço possível de se

produzir uma rede de multiplicidades, que possibilitam colocar em análise as práticas instituídas, de modo que

o agir coletivo é dimensão da experiência criancável que necessita da rede enquanto dispositivo baseado no revezamento e na alternância dos cuidados, tomada como zona de passagem e de continuidades (FUGANTI, 2009). Nessa experiência, de contração do coletivo, exercita-se o engajamento na existência em comum, processo pelo qual alguns, vários ou muitos adquirem compromissos crescentes com a existência dos outros (VICENTIN; GRAMKOW, 2018, p. 383).

No presente trabalho, a Roda de Conversa é o trabalho com um dispositivo grupal, cujo exercício é colocar em jogo um conjunto de enunciados e discursos, produzindo neles interferências, continuidades e descontinuidades, na medida em que acessamos a experiência do estar junto, contraindo os momentos do grupo em um horizonte de grupalidade (MELO; SCHAEPPPI; SOARES; PASSOS, 2015). Buscamos, assim, construir um meio que pudesse produzir um campo de sustentação de uma experiência coletiva que aposta na transversalidade, rompendo as barreiras que separam os diferentes serviços e as disciplinas acadêmicas e assumindo a dimensão política das questões que aparentemente surgem como problemas individuais presentes no cotidiano de cada um. Desse modo, o conceito de transversalidade, conforme inspiração guattariana, materializa-se em dispositivos “que permitem a circulação menos restritiva da palavra e de corpos, abrindo as relações para múltiplas conexões potencializadoras da transformação da realidade dos grupos e das subjetividades” (ROSSI; PASSOS, 2014, p. 164-165).

Pensamos também os encontros da Roda de Conversa como uma oportunidade de se abrir uma conversa em um momento em que o trabalho remoto intensificou a individualização dos processos de trabalho e de se exercitar a solidariedade que também é abertura à alteridade, “como uma saída sensível do autocentramento que o isolamento individualizante gera, para habitar uma dimensão coletiva mais ampla: entre-dois, entre-muitos” (CÉSAR; CRUCES CUEVAS, no prelo).

Nesse sentido, a prática da Roda de Conversa se faz como direção metodológica da presente pesquisa, bem como a afirmação de uma postura de pôr-se ao lado, tendo em vista que

a lateralidade ou a prática da roda faz circular a experiência incluindo a todos e a tudo em um mesmo plano – plano sem hierarquias, embora com diferenças; sem homogeneidade, embora traçando um comum, uma comunicação. Tal aposta metodológica da cartografia nos coloca lado a lado com a tradição das pesquisas qualitativas e daquelas que investem nas práticas de inclusão e de

participação efetiva daqueles que, tradicionalmente, estariam apenas na posição de objeto/participante (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014, p. 141).

Assim, observando uma direção participativa e cogestiva, como poderíamos construir esse dispositivo grupal? Afinal, quem convidar? Como convidar? Como dizer do que se trata essa proposta de encontro? Tais questionamentos surgiram ao pensarmos o lugar instituído do pesquisador e do uso comum de dispositivos grupais como amostragem, com o único intuito de se coletar dados a serem analisados posteriormente pelos/as acadêmicos/as. Tal disposição reafirma o grupo como uma técnica de pesquisa e como um espaço de reunião dos participantes-objetos que irão compor os dados da pesquisa. Entretanto, os encontros com a psicóloga da Unidade de Saúde permitiram a elaboração conjunta da Roda de Conversa e nossas conversas

nos fizeram lembrar as tentativas frustradas de formar grupos, que tentamos realizar ao longo da extensão e do estágio. Lembramos de como alguns nem sequer chegaram a ocorrer, pois não havia a presença de ninguém, mesmo enviando convites por meio dos Agentes Comunitários de Saúde. Pensamos como esses convites não surgiram de comum interesse de quem organiza e de quem é convidado a participar. Comentei também que muitas vezes percebia que as crianças estavam indo obrigadas para a Unidade de Saúde e não se interessavam pelos grupos que oferecemos, ou até chegavam a ir, mas participavam pouco das conversas e atividades. Pensamos como todos esses processos são importantes de serem analisados, entretanto eles não dizem se a ideia de um grupo é boa ou não, mas dizem muito mais das condições como esses encontros foram pensados, muitos apenas por interesse de quem oferta e de como os participantes chegavam ali e como eles participavam dos seus processos de saúde dentro do serviço (DIÁRIO DE PESQUISA, 31 de julho de 2020).

Assim, diante destas inquietações, seguimos construindo juntos o convite para o primeiro encontro da roda. Pensamos, a princípio, em convidar as profissionais de modo que fosse possível conversar sobre a proposta e não apenas enviar um informativo com uma chamada para a Roda de Conversa. Desse modo, ao realizarmos os convites, tentamos propor uma pequena conversa em que fosse possível dizer que se tratava de uma Roda de Conversa com adultos, trabalhadoras da rede pública e que trabalham com crianças, presencialmente ou à distância. Também ressaltamos que seria um espaço para se compartilhar experiências, desafios, de colocarmos em análise nossas práticas enquanto adultos responsáveis por crianças e de transversalizar vozes e vivências, que aparentemente estão hierarquizadas e distribuídas em uma rede de serviços públicos, visando construir redes que a princípio não estão dadas.

Ressaltamos que mesmo que a roda tenha sido proposta em função de uma pesquisa de mestrado, ela não se tratava de uma coleta de dados simplesmente.

Além disso, também combinamos de aproveitar esse contato inicial com as trabalhadoras para perguntarmos o melhor dia e horário na semana possível para todos, tendo em vista que os encontros seriam quinzenais, caso o primeiro encontro trouxesse indicativos para uma continuidade. Pensamos no formato do informativo como um convite à conversa, que pudesse dizer da dimensão inicial em comum que reunisse aqueles profissionais, mas que certamente poderia ser deslocado e ampliado a partir dos encontros. A escolha deste formato se deu em anunciar algo que permanece em aberto para todos que estão ali presentes e menos de uma certeza de se encontrar respostas já prontas. Assim, definimos o convite-questão como “*Vamos conversar? O desafio do cuidado de crianças nas políticas públicas durante a pandemia*”.

Figura 1 – Convite do primeiro encontro da Roda de Conversa, divulgado em redes sociais



Fonte: produção própria do pesquisador, 2020.

Desse modo, uma Roda de Conversa emergia. Foram oito encontros ao todo realizados quinzenalmente entre setembro e dezembro de 2020 e contaram com uma participação de nove trabalhadoras³², sendo que quatro compareceram do início à finalização dos encontros e outros(as) cinco, por motivos diversos, tiveram mais dificuldade na permanência, experimentando uma participação mais flutuante, mas nem por isso menos importante. O grupo

³² Participaram da roda, além do pesquisador, uma professora e um professor da educação básica do município de Cariacica, uma psicóloga da política de educação do município de Fundão, uma pedagoga e uma cuidadora da educação infantil do município de Vitória, uma pediatra da política de saúde mental infanto-juvenil de Vitória, uma psicóloga da política de assistência social de Aracruz, uma assistente social da política de assistência social de Rio Novo do Sul e uma psicóloga da política de atenção básica de Vitória.

se manteve aberto à entrada de novas(os) participantes, tendo em vista que a quantidade de pessoas em cada encontro variou de acordo com a possibilidade de elas estarem presentes.

Ao longo dos encontros, o convite a novas participantes era sugerido pelas próprias trabalhadoras, que percebiam que poderia haver um interesse em comum nos temas que estavam sendo discutidos. Diversas vezes, também, a participação de algumas era impedida por demandas que tomavam os seus trabalhos, relacionadas inclusive com a própria pandemia e com as mudanças sobre as rotinas. Em meio às ausências, as colegas enviavam notícias e compartilhavam o desejo de poder estar na semana seguinte, e diante da entrada de novas participantes, havia o acolhimento e abertura de espaços para que a fala de quem era recém-chegada fosse possível.

Tal variação era acolhida como parte do processo grupal, que comportava os imprevistos como disparadores de novas questões. Assim, os temas discutidos passaram a surgir a partir de um esforço de abertura para a participação, à medida que a centralidade na minha figura, ou seja, do “pesquisador”, foi dando lugar à uma disposição para o compartilhamento e para uma construção em comum, de modo que as participantes também foram assumindo o lugar de “organizadoras” daquele espaço, seja propondo questões, convidando novas participantes, trazendo assuntos e compartilhando afetações (MELO; SCHAEPPPI; SOARES; PASSOS, 2015).

Dessa forma, as conversas que se deram na roda se guiavam por questões levantadas pelas trabalhadoras no encontro, seja pelos movimentos que aconteciam naquela semana ou por outras questões que lhes pareciam interessantes. As perguntas entre nós, muitas vezes, surgiam a partir das nossas curiosidades: "Me conta mais sobre isso", "Como que funciona isso nesse serviço?", "O que você fez nesse caso?", que constantemente atravessavam as nossas conversas, faziam determinados assuntos permanecerem por mais tempo ou outros serem disparados, desviando os rumos da conversa.

Ao longo dos encontros, experienciamos também a emergência de analisadores. Este é um conceito-ferramenta definido por Félix Guattari dentro dos percursos da Análise Institucional francesa, e que se mostrou importante para nosso trabalho, pois diz dos acontecimentos que escancaram determinadas práticas, colocando-as em análise. Segundo Rossi e Passos (2014), o analisador comporta pelo menos dois níveis, que atravessam o campo de análise e o campo de intervenção, de modo que ele pode ser tanto o evento que denuncia, quanto o portador da

potência da mudança. Desse modo, um analisador, ao mesmo tempo, expressa e intervém, sendo este um conceito que seu sentido se dá apenas em ato.

Rossi e Passos (2014) também apontam que esse é um conceito “inseparável do conceito de transversalidade, porque é numa situação de questionamento das hierarquias e especialismos que o analisador surge como uma ferramenta analítica que deslocaliza ou despessoaliza a intervenção” (ROSSI; PASSOS, 2014, p. 173), seja da figura do pesquisador-analista ou daquele que evoca determinado analisador.

Desse modo, podemos considerar que a diversidade de profissionais, as variações que atravessaram os encontros e o manejo cogestivo apontam para um exercício de ampliação de graus de transversalidade. Esta ampliação diz de movimentos que indicam a possibilidade de intervir naquilo que experimentamos como separação, fechamento e individualização, e de acessarmos a dimensão coletiva da inseparabilidade dos fios que nos compõem.

Nesse sentido, os analisadores que emergiram nos encontros terão lugar na pesquisa a partir das pistas que aqui serão trabalhadas, de modo que elas evidenciam a abertura dos graus de transversalidade que experienciamos na roda. Para tanto, o percurso das conversas foi registrado no diário de pesquisa, de modo a possibilitar no presente texto a atualização das discussões que ali foram vivenciadas, visando ampliá-las e complexificá-las. Este movimento nas ciências tradicionais é comumente denominado de análise e será apresentado na próxima seção do texto.

Entretanto, não afirmamos aqui que a Roda de Conversa possuía uma essencialidade que pode ser analisada, pois apesar do convite que convocou as trabalhadoras ter sido pensar o desafio do cuidado de crianças durante a pandemia, tal “assunto agregador” foi se abrindo às questões transversais que atravessavam a roda e que também eram produzidas no próprio encontro, seguindo reverberando após o encerramento da roda, como na presente pesquisa. Assim, antes de seguirmos com a partilha dos movimentos da Roda de Conversa, exploraremos um problema que nos tomou no exercício de pensar e gerar uma produção de escrita sobre o dispositivo de pesquisa, afinal, o que visa uma análise? Como fazê-la?

3.2 Caminhando entre histórias: o exercício da análise na pesquisa

Seguindo com a pista com o estranhamento, podemos questionar as nossas concepções naturalizadas acerca do que entendemos como análise. Desse modo, a palavra análise, tomada corriqueiramente como uma etapa isolada de uma pesquisa, pode nos levar novamente à

imagem do pesquisador de jaleco branco em seu laboratório, que após coletar os dados exatos de uma determinada realidade irá interpretá-los a partir de determinada teoria.

Essa visão naturalizada da análise me levou a olhar para os registros do diário de pesquisa com um grande peso, de modo que me senti paralisado diante desse processo. Não sabia ao certo por onde seguir, pois me perguntava: qual tratamento devo dar a esse material tão rico, tão vivo? Será que alguma análise daria conta da potência destes encontros? Como analisá-los sem reduzi-los às minhas expectativas enquanto pesquisador ou a alguma teoria em específico? Por onde começar uma análise? Afinal, quais movimentos são necessários para que uma análise aconteça?

Na tentativa de dar contorno a essas perguntas, um trabalho de leituras e estudo possibilitou reunir alguns indicativos para esse desafio. A palavra análise foi migrando em seus sentidos e como função localizada no pesquisador, aproximando-se cada vez mais de uma produção de análise e de *analísadores*. Os analisadores emergidos em um campo, mais que a análise feita no “gabinete”, se evidenciam diante desse impasse e nos auxiliam a seguir caminhando.

Com Guattari (ALTOÉ, 2004) podemos pensar que não é o analista, mas os analisadores que guiam a análise, por serem eles as manifestações de não-conformidade com o que está instituído, os acontecimentos que escancaram o funcionamento das relações e as instituições que as atravessam. Assim, apostar nos analisadores como a via para a construção da análise é destituir a centralidade da análise do/no analista e da pesquisa, e seus resultados do/no pesquisador. Desloca-se, assim, a produção de conhecimento para os acontecimentos que se dão no coletivo, tendo em vista que a pesquisa é uma intervenção de interesse mútuo entre pesquisador e sujeitos com quem se pesquisa, produzindo articulações que reposicionam as fronteiras, os problemas e o próprio objeto da pesquisa (BARROS; BARROS, 2014).

Desse modo, a ideia de análise surge como analisadora por nos levar a pensar em como essa etapa geralmente é realizada nas ciências hegemônicas, visando questionar esse modo instituído de pesquisar e a vislumbrar possibilidades outras de tomar a própria análise como problema na pesquisa. Nesse sentido, a aposta da presente pesquisa é a de desconstruir o que tradicionalmente se espera de uma análise, sendo que o movimento aqui não será de buscar um método que nos dê um passo a passo a ser seguido para a interpretação de dados, mas a busca por meios que possam desmontar o método e desnaturalizá-lo, de modo que essa decomposição

se torne o substrato para seguirmos andando e construindo possibilidades de explicitar as questões produzidas na Roda de Conversa e colocá-las em análise.

Busquemos, então, não um manual de como andar, mas experimentar andar a partir dos movimentos feitos até agora, caminhando ao lado de tudo aquilo que se deu a partir dos encontros que tivemos. Assim, diante desta aposta, podemos questionar: como construir uma análise que se faça em proximidade com um criança? Como essa aliança pode produzir (des)montagens de análise? Como caminhamos desse modo pelos registros da Roda de Conversa?

Com essas perguntas, seguimos no exercício de nos voltarmos para o universo de palavras que rondam a análise: analisar, interpretar dados, etapa de análise. Barros e Barros (2014) nos apresentam que nas ciências tradicionais o ato de “analisar dados” pressupõe a garantia de uma objetividade, para que seja possível acessar um momento passado vivido durante a pesquisa, na “coleta de dados”. Neste caso, o acesso a esse momento se daria pelos dados que representam uma intervenção que já ocorreu e que irão oferecer uma imagem cristalizada sobre um objeto delimitado.

Há nesse processo a tendência de se isolar diversos sistemas que são interconectados, a estabelecer causalidade em função de um tempo linear, limitando o foco a apenas uma linha de um grande emaranhado, buscando assim dar visibilidade a apenas o que é considerado relevante para a pesquisa naquele momento. Esta direção é pensada antes mesmo da pesquisa ocorrer, à luz de uma teoria e justificada por supostamente deixar o processo de pesquisa mais “limpo”, com menos interferências externas consideradas desimportantes ou contaminantes, tornando os objetos supostamente mais “limpos” ou mais “fáceis” de serem estudados. Entretanto, é possível considerarmos que tais influências são exatamente os fios que conectam os sistemas, que colocam em evidência a transversalidade de processos que são interconectados e que nos permitem nos ater às relações que produzem esses objetos, sempre em movimento, complexificando a nossa experiência com eles.

Para exemplificar melhor essa aposta, Bergson (2006) nos traz o exemplo de como podemos confundir processos mais amplos ao olharmos somente para uma parte deles:

Um elemento muito pequeno de uma curva é quase uma linha reta. Quanto menor ele for, mais ele se parecerá com uma linha reta. No limite, pode-se dizer, conforme o gosto, que faz parte de uma reta ou de uma curva. Em cada um de seus pontos, com efeito, a curva se confunde com sua tangente. Do

mesmo modo, a “vitalidade” é tangente em qualquer ponto às forças físicas e químicas; mas esses pontos não são, em suma, mais que vistas de um espírito que imagina paradas em tais ou quais momentos do movimento gerador da curva. Na verdade, a vida é tão pouco feita de elementos físico-químicos quanto uma curva é composta de linhas retas (BERGSON, 2006, p.9).

Desse modo, se tomássemos os métodos hegemônicos como o caminho para a análise, estaríamos assumindo que o mundo está pronto e a tarefa final de uma pesquisa seria desvendar as linhas isoladas que o compõe, ou seja, os pequenos pedacinhos deste mundo pronto, a fim de um dia, quem sabe, termos o quebra-cabeças completo, ou seja, o conhecimento de toda a realidade em que vivemos. Mas afinal, o mundo está realmente pronto? Já dado? Seus elementos são estáticos e passíveis de serem isolados? Estão desde já disponíveis para serem descobertos? O que queremos controlar ao desejar conhecer toda a realidade? E se ao invés de descobrirmos o mundo, ele fosse criado a todo momento que nos encontramos com ele?

Para nos auxiliar nessas questões, o antropólogo Ingold (2015), também guiado por questionamentos acerca da educação, nos auxilia a pensar sobre como conhecemos, ou melhor, como inventamos o mundo:

O conhecimento de fato leva à sabedoria? Ele abre nossos olhos e ouvidos para a verdade daquilo que há no mundo? Ou, pelo contrário, ele nos mantém reféns dentro de um compêndio feito por nós mesmos, como uma casa de espelhos que nos cega para tudo o que esteja além? Nós veríamos mais, experimentaríamos mais, e compreenderíamos mais, se conhecêssemos menos? E seria porque sabemos demais que parecemos tão incapazes de lidar com o que acontece em torno de nós, e de responder com cuidado, bom senso e sensibilidade? Quem é mais sábio: o ornitólogo ou o poeta – quem sabe o nome de cada pássaro, mas já os têm pré-classificados na mente; ou quem não conhece nenhum nome, mas olha encantado, admirado e perplexo para tudo o que vê? (INGOLD, 2015, p. 22-23)

Partindo desses questionamentos Ingold (2015) nos leva a pensar sobre dois modelos de educação. O primeiro, mais tradicional, é o mais familiar para nós, já que há grandes probabilidades de termos passado por ele em algum momento de nossas vidas: quando nos sentamos em salas de aula no lugar de estudantes, ou quando nos colocamos à frente da classe para ensinar como professores. Este modelo remete ao sentido do verbo latim *educare*, que traduzido ao português pode ser “criar”, “cultivar”, “inculcar um padrão de conduta aprovado juntamente com o conhecimento que o sustenta”. Entretanto, uma segunda proposta de educação pode ser pensada a partir de uma variante etimológica do verbo latim *educare*, que relaciona o termo a *educere*, ou seja, *ex* (fora) + *ducere* (levar), que diz de um educar que seria “levar os noviços para o mundo lá fora”, ao invés de inculcar o conhecimento pronto, um mundo já descoberto, dentro das suas mentes. Mas que produção de conhecimento é essa que nos

convida a ir lá fora e que se dá durante o caminhar? Quais gestos comportam esse modo de aprender e caminhar?

Diante dessa possibilidade de “aprender caminhando”, Ingold (2015) também nos provoca a pensar que nem todas as formas de caminhar necessariamente nos levam para o “fora”. Um exemplo de caminhada que tem muita relação com o modelo tradicional de educação e comum em nossas memórias de infância se chama “trenzinho”³³, que é um artifício usado por professores para levar a classe de um lugar a outro, sem contratempos e distrações. Nela, as crianças caminham em pares em uma linha reta, prestando atenção ao entorno delas somente por razões de segurança. Nesse sentido, o trezinho não é um modo de aprender no caminho, tendo em vista que o aprendizado ocorre apenas no destino, onde o professor irá se posicionar novamente à frente da sala para dirigir-se aos estudantes.

Porém, quando essas mesmas crianças vão da escola para casa e vice-versa, acompanhadas ou não, elas caminham de uma maneira bem diferente, de um modo que se faz com o entorno. Seja com pressa ou tranquilamente, saltitando ou se arrastando alternadamente, a atenção da criança pode ser capturada, ou na visão adultecida pode ser considerada “distraída”, por qualquer coisa que passe voando no céu, que esteja perdida no chão, passando pelo asfalto, pela calçada ou pelos canteiros. A criança, nessa caminhada, é o próprio detetive que irá cartografar o seu caminho, que por mais que seja o mesmo em questão de nome de ruas, será sempre diferente a cada novo percurso.

Entretanto, para a maioria de nós, corpos disciplinados por uma educação normalizadora, as ruas não são um labirinto de descobertas, mas apenas lugar de passagem rápida, visando ir de um ponto a outro. Mesmo que possamos nos perder nas ruas, vemos essa perda não como a abertura de novas possibilidades, mas como um revés na rota para uma meta predeterminada (INGOLD, 2015).

Seguindo na aposta de uma pesquisa cartográfica que se faz caminhando com os processos que nela se dão, podemos exercitar a análise como um caminhar distraído, tendo em vista que distrair não é algo que prejudica o intuito da pesquisa, mas faz parte de uma atenção desfocada que procura sem procurar e que é encontrada pelos acontecimentos. Desse modo, o conhecimento que se constrói nesse processo se faz pela singularidade dos encontros que se dão nesse caminho e não a partir dos modelos e hipóteses previamente pensadas, ou isolando os

³³ Traduzido originalmente como “fila do crocodilo”.

supostos objetos de pesquisa dos seus processos de produção. Apostar nesse caminho de análise é um desafio, pois

costumamos esquecer o lento e laborioso processo de construção do conhecimento, chegando a acreditar que ele não existiu e, se existiu, foi sem importância para os resultados a que se chegou. Trata-se de uma ilusão da inteligência, que devemos procurar apagar, bem como a ilusão de uma suposta atitude natural. Em seu lugar, pode ser cultivada a atenção cartográfica que, através da criação de um território de observação, faz emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar (KASTRUP, 2014, p. 49-50).

Ao seguirmos com essa aposta, o passear pelos registros da Roda de Conversa se faz como o caminhar para o *fora*, como proposto por Ingold (2015), buscando o encontro com os analisadores que nos “prenderam” a atenção e nos fizeram demorar sobre eles, de modo que esse passeio não tem um roteiro pré-determinado e nem se faz em função de uma temporalidade linear, nos permitindo assim vadiar pelos registros, indo e voltando em função das afetações que eles nos produzem. Do mesmo modo, os analisadores que dispararam as conversas na roda não foram planejados, mas se deram em meio aos “causos” contados, às piadas, o compartilhamento de notícias e do cotidiano e, ao comparecerem, nos levavam a conduzir a conversa junto com eles.

Assim, o dispositivo de análise da experiência do grupo serão as histórias dos encontros, que carregam as afetações que atravessaram este corpo pesquisador, bem como as narrativas escritas no diário de pesquisa, que foram compostas com as nuances dos diversos momentos da roda e as falas das participantes e seus efeitos na roda, visando à construção de uma análise polifônica, em que os trechos que aqui estarão presentes irão compor não como objeto, mas como parte direcionadora desse processo (MELO; SCHAEPPPI; SOARES; PASSOS, 2015).

Com os analisadores, buscamos acompanhar a multiplicidade de forças que atravessam a relação adulto-criança-entorno nas políticas públicas destinadas às infâncias e a possibilidade de encontrar pistas que nos auxiliam a intervir nesses processos. Deste modo, trabalharemos aqui com três pistas, que têm como intuito nos provocar na nossa relação com as crianças e nos auxiliam na produção de outros modos de estar com elas: “Encontrar”, “Complexificar-encruzilhar” e “Espiralizar o tempo”. As pistas a serem trabalhadas serão verbos que nos apresentam possíveis gestos que podemos exercitar nesta caminhada em nossos corpos adultecidos, visando produzir deslocamentos nos modos de se relacionar com as crianças com as quais nos encontramos ao longo do nosso caminho. Ao longo do texto, esses gestos se

entrelaçarão, de modo que não é possível hierarquizá-los ou isolá-los, pois se fazem em conjunto, como numa dança em que um movimento se finaliza e inicia no outro.

Cabe ressaltar, entretanto, que a produção destas pistas não se deu por um critério quantitativo, mas pelos efeitos provocados a partir das questões colocadas pelas trabalhadoras na Roda de Conversa. Assumimos aqui um encontro com os registros feitos a partir da Roda de Conversa, que não buscam nominar cada frase dita e nem as isolar do seu contexto com o intuito de interpretá-las à luz de uma teoria. Que possamos passear por esses registros, não pelos seus elementos isolados, como se somados compusessem uma imagem estática, mas por uma composição coletiva e fluida, similar a uma composição musical (DESPRET, 2012).

Nesse sentido, Despret (2012), inspirada pela filósofa Donna Haraway, diz “que as histórias que contamos são importantes e que afetam a forma como pensamos em nós mesmos, nos outros e nos relacionamentos” (HARAWAY apud DESPRET, 2012, p. 6). Do mesmo modo, neste trabalho os analisadores que surgiram nas rodas de conversa e as questões colocadas pelas trabalhadoras em meio à partilha de suas vivências com as crianças também compõem histórias, que hoje podemos acessar através dos registros do diário de pesquisa. Por vezes, ouvir sobre tais histórias (e contá-las aqui) nos deu a sensação de que estávamos falando por essas crianças, devido à ausência delas enquanto participantes da Roda de Conversa. Entretanto, percebemos que era através dessas partilhas que elas se faziam presentes, nos tirando do lugar de certeza, nos apresentando perguntas irrespondíveis, embaralhando as falas e mostrando novos rumos para a conversa. Assim, é importante ressaltar

aos leitores das costumeiras narrativas sobre “crianças” e “infância” do perigo desta leitura. Mas, se sentiu desafiado e se gosta, assim como nós, de correr riscos, seja bem-vindo. Vem, a ti oferecemos balas e doces. Leia-nos, se esse for seu desejo criançaando-se e, se possível, brinque e zombe com a gente e da gente. Não nos leve a sério. Não precisa! A seriedade nos torna ranzinzas e nos adultiza no conforto da narrativa. Estamos aqui, desejosos de companhias criancinhas e brincantes, pois, como já dissemos anteriormente, nossa intenção é de brincarmos com palavras, com narrativas, memórias e com os modos de nos contarmos (RODRIGUES; ALVIM; ZAMBONI; BRASILEIRO; ROCON; ROSEIRO, 2018, p. 199).

Neste trabalho em específico, as trabalhadoras que participaram da roda terão o seu nome substituído por aves cantadoras, a fim de preservar sua identidade, mas também de demarcar que suas falas surgem como contribuições nessa composição a ser aqui apreciada.

Entretanto, para aqueles que conhecem os Itãs³⁴ dos Ibeji³⁵, é sabido que uma das coisas que podem irritá-los são os apitos e os assobios, pois os pássaros são animais que guardam relação com os Orixás da morte, como Icu, que foi vencido pelos gêmeos³⁶. Porém, como uma das diversas contradições que Ibeji carregam, os apitos também fazem parte do seu mundo de brincadeiras e Ihe são dados como presentes (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009). Aqui, o uso de nomes de pássaros também seguirá afirmando essa contradição, pois ao mesmo tempo que terão relação com corpos adultecidos que podem, por vezes, reafirmar as redes mortificantes que os atravessam em suas práticas, eles também irão evocar os sons da brincadeira, do movimento e das fugas às forças da morte.

Assim, caminhemos por essas histórias que se compuseram em roda a partir de uma pluralidade de vozes e com a força que elas nos trazem no presente. Agora, que possamos nos permitir ser guiados pelas pistas que aqui serão apresentadas. Elas nos levarão em direção aos gestos possíveis de um criança, que nos convocam a encontrar e sermos encontrados, a passearmos por outras perspectivas e a espiralar com tempo que nos atravessa.

³⁴ Palavra em iorubá que pode ser traduzida como história ou mito (ìtàn), e possui variações como em lenda (ìtàn àtòwóḍḍòwò), conto fantasioso (ìtàn àròni) ou fábula (ìtàn asán). Tradução do “Dicionário Yorubá/Português/Yorubá – Versão Básica (1.0.1)”, de Agostinho da Silva Milagres, disponível em <https://www.academia.edu/43089409/Dicion%C3%A1rio_Yor%C3%B9b%C3%A1> Acessado em 03/12/2021.

³⁵ Os Ibeji são o orixá gêmeos-criança, como o nome em Iorubá³⁵ indica, *ibi*-nascido e *aji*-dois. Tradução do “Dicionário Yorubá/Português/Yorubá – Versão Básica (1.0.1)”, de Agostinho da Silva Milagres, disponível em <https://www.academia.edu/43089409/Dicion%C3%A1rio_Yor%C3%B9b%C3%A1> Acessado em 03/12/2021.

³⁶ Noguera (2019) nos apresenta o Itã dos Ibeji Taiwo e Kehinde, que são os filhos gêmeos da rainha Oxum e do rei Xangô. Eles foram mandados para viver sobre os cuidados de Iemanjá, no reino de Orunmilá, que recebeu a temida visita de Icu, a morte. Ela estava causando diversos transtornos na comunidade e anunciou que só sairia se fosse obrigada a fazer algo que não quisesse. A partir de várias tentativas frustradas de retirar Icu do reino, principalmente pela via bélica dos adultos, uma revelação de Orunmilá apontou os Ibeji como aqueles que deveriam tentar realizar essa proeza. Os gêmeos, levados, brincalhões e tocadores de tambor, foram se encontrar com a morte, fazendo o que sabiam fazer de melhor. Icu não sabia que Ibeji eram dois, e Taiwo começou a tocar o seu tambor, dançando e brincando, atraindo a morte para a sua batucada. Ao cansar, ele secretamente trocava de lugar com Kehinde e, em revezamento, seguiram tocando tambor para a morte continuar dançando. Enquanto um irmão tocava, o outro descansava, mas depois de um longo tempo, a morte já não aguentava mais. Ao dançar sem ter vontade, Icu deixou o reino como havia dito e, em comemoração, todos celebraram junto às batucadas dos gêmeos levados.

4 PISTA 1: ENCONTRAR

Os encontros da Roda de Conversa ocorreram no segundo semestre de 2020, momento em que acompanhávamos as discussões acerca da produção de vacinas para a imunização da população contra o coronavírus. Em setembro de 2020, quando ocorreu o primeiro encontro da Roda de Conversa, o Brasil registrava cento e quarenta e três mil mortos pela Covid-19 e quase cinco milhões de casos confirmados e registrados (com estimativa de um número real de trinta milhões de casos confirmados)³⁷. Neste momento víamos com bastante intensidade as ideias que comumente foram sendo nomeadas como negacionistas, que questionavam a necessidade e a eficácia das vacinas e propunham métodos não eficazes para evitar o contágio. O tema “vacina”, à medida que aparecia com frequência nas mídias, ao mesmo tempo que trazia o debate sobre a disseminação de informações falsas, também chegava a nós como uma via possível para o controle da propagação da doença e a possibilidade de retomarmos os encontros presenciais. Diante desse assunto que circulava na roda,

Canarinho coloca que, a partir de sua experiência na docência, vê uma diferença entre um “educar com a vida” ao invés de um “educar para a vida”, tomando como exemplo o caso da vacina, “que poderia ser um assunto a ser trabalhado com as famílias através das crianças, sendo que elas poderiam ser o caminho para ajudar a levar informação aos pais”. Diante do cenário atual, Bem-te-vi lembra que na saúde já era perceptível o negacionismo em relação à vacinação, antes mesmo da pandemia, como no caso do retorno de doenças que já haviam sido erradicadas por redução da vacinação das crianças, como a poliomielite.

Sobre essas questões levantadas, Sabiá aponta que “a escola geralmente busca acolher essas demandas da educação para a vida nos currículos, mas de uma forma imposta, como no caso dos professores de educação física em Cariacica, que receberam da Secretaria de Saúde os protocolos a serem cumpridos”. Ela diz que seria mais interessante se fosse trabalho de intersectorialidade e reconhece, como professora e mãe, que “o que é dito na escola alcança as famílias, pois meu filho chama minha atenção sobre assuntos que ele aprende lá, como a questão da coleta seletiva de lixo”. Bem-te-vi concorda, pois lembra que quando era médica de família muitas ações da saúde escolar ocorriam de modo burocrático, apenas para produzir números, sendo que ela não conseguia acompanhar verdadeiramente todos os estudantes e exames que fazia e não sabia o que fazer com tantos dados coletados.

³⁷ <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/10/02/brasil-termina-setembro-com-22371-mortes-pela-covid-19-apontam-secretarias-de-saude.ghtml>

Nesse momento, Canarinho compartilha a percepção de que o grupo tomou um caminho interessante, pois possibilitou o encontro de diversas áreas. Ele pensa na possibilidade de em seu território propor algo como esse grupo, um encontro no bairro entre escola e unidade de saúde, uma formação em conjunto. Se diz inspirado “por uma micropolítica que o grupo deu como pista, de produzir vida nos números, produzir tensionamentos entre a saúde e educação”. Sabiá relembra como muitas vezes eles propõem projetos que não são interessantes para as comunidades e que as abordagens com os pais são individualizadas, pois não há uma aproximação com o território. A partir disso, retomo a questão do começo, sobre estarmos nos encontrando de modo online, e coloco que “o grupo surgiu por uma impossibilidade de dar prosseguimento presencial à pesquisa e esse modo permitiu a presença de pessoas de áreas diferentes e de municípios diferentes, produzindo um encontro singular”. Coloco a questão: como podemos produzir experiências como essa nos territórios em que vivemos e trabalhamos? Bem-te-vi traz que a experiência do grupo possibilitou um compartilhamento de questões, uma oportunidade em meio à pandemia, e pode ver que todos produzem algo de importante em seus contextos. Ela diz ver um entusiasmo que poderia contagiar outras pessoas, pois admite que “não posso viver sem o entusiasmo” e que precisamos manter o online como uma opção mesmo depois da pandemia, para possibilitar encontros que presencialmente ficam difíceis (DIÁRIO DE PESQUISA, 18 de dezembro de 2020).

O formato online da Roda de Conversa nos levantou questões sobre como sustentamos um encontro, mesmo que “à distância”. Ao longo da pandemia, estar fisicamente próximo dentro da vivência da universidade tornou-se uma raridade, de modo que aulas, orientações e grupos passaram a habitar as plataformas digitais como medida de prevenção de contágio. Entretanto, os incômodos e questionamentos que nos soam como “naturais” sobre os modos remotos, já que há pouco tempo vivíamos nos “encontrando presencialmente”, podem ser equivocados na medida em que tentamos universalizar a nossa experiência enquanto pessoas que sempre puderam usufruir de um pleno deslocamento e que agora se veem impossibilitadas diante das medidas restritivas.

O contato com os questionamentos de pessoas com deficiência acerca do que chamamos atualmente de “distanciamento social” nos levanta questões que ampliam o que consideramos corriqueiramente como “encontrar” ou “estar distante”. A desnaturalização do incômodo surgido devido à pandemia também nos leva a colocar em análise problemas que sempre existiram para muitas pessoas e só se tornam relevantes quando atingem a existência das

pessoas consideradas “normais”, como no caso das pessoas sem deficiência e das pessoas brancas (MANNING, 2020).

Quando pensamos na “falta de liberdade” que a pandemia produziu, ignoramos que essa suposta liberdade só existia para aqueles que tinham a possibilidade de escolha diante de um livre “ir e vir” tido como algo garantido e que pressupunham que todos também viviam deste mesmo modo. Nesse sentido, há a presunção dos privilegiados da liberdade que a concepção de proximidade e distância são as mesmas para todas(os), sendo que estes podem usufruir, sem grandes dificuldades, das calçadas, do acesso aos edifícios, dos meios de transporte e que podem adentrar em estabelecimentos comerciais sem causarem suspeitas.

Dentro deste pensamento, há implicitamente uma experiência majoritariamente capacitista e da branquitude, tendo em vista que a noção de liberdade está diretamente relacionada com as ideias de segurança e independência. Em relação à segurança, a liberdade de circular por diversos espaços é atravessada por questões raciais, já que pessoas negras muitas vezes são vistas como possivelmente ameaçadoras dentro dos parâmetros da segurança pública. Já em relação à independência, a liberdade de poder sair, se deslocar e encontrar algo ou alguém está associada àqueles que supostamente não precisam de ajuda para isso, ignorando o fato de que as cidades, as calçadas e os prédios são projetados para permitirem e ajudarem no deslocamento daqueles que aparentemente são “normais”³⁸.

Nesse sentido, Manning (2020) aponta que a noção de “distanciamento social” é baseada na noção de proximidade física, padrão considerado esperado para que as relações interpessoais possam ocorrer. Desse modo, a filósofa busca diferenciar a noção de distância física da ideia de distantismo, tentando deslocar o entendimento privilegiado de estar ou não próximo espacialmente. Assim, enquanto a distância pode dizer apenas de uma questão espacial, o distantismo não diz de uma distância métrica e nem é oposta à proximidade física, mas é uma norma imposta à experiência, efeito da individualização dos sujeitos e da vida como propriedade. É um processo que ocorre em função do privilégio daqueles que se apoiam nas ideias de independência e liberdade para escolherem se querem ou não estar próximos ou distantes, seja por uma vontade individual ou devido aos protocolos da pandemia. Desse modo,

³⁸ Essa ideia é discutida na conversa entre Judith Butler e Sunaura Taylor, que é pintora, pesquisadora e ativista americana em defesa dos direitos dos animais e das pessoas com deficiência, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=wgJ9ErSGsXQ&t=270s>

cabe ressaltar que o distantismo pode ser considerado uma questão muito antes da pandemia de Covid-19

e tem a segregação e os limites da propriedade como seus campos de referência. O distanciamento social sempre significou manter alguns de nós excluídos. Isso não é diferente hoje, no momento viral do coronavírus. A suposta "liberdade" perdida por causa da distância física é uma liberdade assegurada apenas para aqueles que tomam o distantismo como algo certo, a ponto de assumir que todas as vidas pré Covid19 funcionavam como em um romance meritocrático nos termos da calibragem dos distanciamentos (MANNING, 2020, s/p).

Para exemplificar melhor essa noção, Manning (2020) aponta que quando pensamos no distanciamento social imposto pelo contexto pandêmico, baseamos nossa noção de distância majoritariamente nos sentidos da visão, da audição e do tato, sendo que diante da experiência de pessoas cegas, surdas ou com alguma dificuldade de locomoção tal noção se torna equivocada e imprecisa. Em relação a isto, a filósofa apresenta o exemplo do uso comum de listas de e-mails entre participantes das comunidades de surdos e cegos como um envolvimento compartilhado. Para os membros destas comunidades, nunca houve a garantia de um contato físico de maneira regular devido às inúmeras dificuldades encontradas para que encontros presenciais fossem possíveis e não há o imperativo da imagem, como nas redes sociais mais comuns. Entretanto, mesmo distantes fisicamente, há entre eles o compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Assim, para os membros destas comunidades, estar fisicamente separado não significa estar sozinho, tendo em vista que é possível, mesmo na distância física, a construção do que Manning (2020) chama de uma feitura de socialidade, definida como uma qualidade de encontros que se fazem através das múltiplas camadas da experiência. Nesse sentido, um encontro que faz da proximidade física pré-requisito impõe uma condição que para muitos nem sempre é possível, além de que a proximidade física não necessariamente irá garantir esse exercício da socialidade.

Desse modo, as contribuições da filósofa podem nos ajudar a pensar que, para além de uma comodidade que o modo online permitiu, ao possibilitar encontros de trabalhadoras de diferentes políticas públicas em municípios distantes, os encontros se deram não apenas por uma "facilidade", mas por conexões que extrapolaram as telas do computador. Não se trata, dessa forma, de romantizar os encontros online que a pandemia nos impôs e ignorar os efeitos que isso provocou em nossas vidas, mas de pensar como estamos nos encontrando, seja online ou presencialmente.

Nesse sentido, o exercício de um manejo cogestivo, que permeou os encontros da Roda de Conversa, possibilitou condições para que experimentássemos essa feitura de socialidade, mesmo de modo remoto. Condições estas que se deram, em meio a ampliação de possibilidades de participação, tendo em vista que a Roda de Conversa se constituiu como um espaço de construção da corresponsabilização dos problemas colocados e de coletivização de questões que a princípio surgem como pessoais, mas que dizem de uma experiência comum que atravessa a todos (MELO; SCHAEPPPI; SOARES; PASSOS, 2015). Desse modo, exercitamos ali não a busca pela resolução de problemas individuais, mas um exercício de ampliação de redes de interdependência e de coletivização de conflitos (VICENTIM; GRAMKOW, 2018).

Pensamos, assim, a Roda de Conversa não como um encontro que se deu “apesar da pandemia”, ou uma alternativa para o prosseguimento da pesquisa, mas como um meio de sustentação de uma experiência coletiva e de produção de proximidades, mesmo que em modo remoto. O “*vamos conversar*” feito no convite era a abertura à construção deste meio entre diferentes interesses, que possibilitaram este encontro e produziram reposicionamentos diante do problema da distância colocado a todos nós desde o início. Nesse sentido,

Canarinho diz que a provocação de Bem-te-vi sobre mantermos os encontros remotos mesmo após a pandemia toca em algo que vai “nas suas profundezas” e compartilha suas vivências de quando trabalhou na Infraero antes de ser professor, onde aprendeu que “o problema não é se haverá queda de avião ou não, mas como produzir uma disposição para caso a queda ocorra e o que fazer com ela”. Ele diz que isso é não ter um julgamento moral sobre o acontecimento, mas pensar o que podemos inventar a partir dele. Ele relembra, como foi dito pelas colegas, que “os problemas não estão aí por conta da pandemia, as precariedades já estavam operando antes, assim como as fakenews e as conspirações, e não estávamos sabendo o que fazer com isso”. Bem-te-vi diz que vê como perdemos a capacidade de vivermos coletivamente em nome de uma independência, mas que não é para ser assim. Ela exemplifica que a pandemia mostrou ao CAPSi que “ainda existe uma equipe, que há algo que se produziu no meio da dificuldade”, já que os profissionais tiveram que se unir para pensar em estratégias que possibilitassem a continuidade do serviço mesmo no modo remoto (DIÁRIO DE PESQUISA, 18 de dezembro de 2020).

Junto a essas problematizações levantadas pelas trabalhadoras, o problema do distantismo nos convoca a pensar que a produção de proximidade que se exercitou na Roda de Conversa não é apenas uma questão para a presente pesquisa, mas também para as profissionais que vivenciam

cotidianamente os desafios de diminuir distâncias entre adultos e crianças, na equipe de trabalho e entre as diferentes políticas públicas. Assim, construir possibilidade de encontros e sustentar esses espaços nos surge como um gesto criancieiro diante de tantos protocolos, enquadramentos e distantismos que se colocam no cotidiano das políticas e levam a nós e as crianças a sermos tomados como objetos e não participantes dos processos.

Para darmos contorno a esse gesto, evocamos Bellacasa (2012) que, junto com Donna Haraway, nos apresenta a noção do “pensar-com”, que não é uma atitude individual e cognitiva, mas uma via de sustentação de encontros. Dessa forma, pensar-com não diz apenas de estar próximo fisicamente ou trabalhando em uma mesma política pública ou na relação entre criança e técnico de referência. Também não se faz somente entre adultos, ou entre adultos e crianças, mas com o mundo, com as coisas, com as crianças, ecossistemas, e com seres não-humanos, mais que humanos, com um mundo povoado de diferenças. É o exercício de estar junto em uma abertura para questionar verdades instituídas, que nos desloca das universalizações dos processos de individualização. É o desafio de pensar os modos como nos relacionamos e os efeitos do que produzimos, que se dão de maneira situada e localizada.

Desse modo, pensar-com é um exercício de cuidado na produção de conhecimento e no pensar, que se faz na afirmação da interdependência, sendo uma pré-condição para que relações de cuidado sejam possíveis. Entretanto, quando falamos sobre cuidado, estamos adentrando em um campo permeado por noções do senso comum, capturadas por uma mercantilização do cuidar que se intensificou na pandemia. Bellacasa (2012) nos aponta que “cuidar é mais do que um estado afetivo-ético: ele envolve o engajamento material em trabalhos para sustentar mundos interdependentes, trabalhos que são frequentemente associados com a exploração e a dominação” (BELLACASA, 2012, p. 198).

Diante disso, no meio do caminho que estamos trilhando para pensarmos a pista do encontro, nos surgem diversos questionamentos. Afinal, como cuidar à distância? Como cuidamos dos encontros que constituem o nosso trabalho nas políticas públicas com crianças? Quais condições são necessárias para uma relação de cuidado? Cuidado é a mesma coisa que ser cuidadoso? Como essas noções atravessam o cuidado de crianças nas políticas públicas? Assim, para seguirmos com nessa trilha, nos demoremos um pouco mais sobre as noções de cuidado que nos atravessam, visando ampliá-las e complexificá-las.

4.1 Considerações sobre o cuidado e a responsabilidade

Quando produzimos o convite para as rodas de conversa, queríamos deixar como primeira impressão a abertura para um encontro a ser construído. Na chamada “*Vamos conversar? O desafio do cuidado de crianças nas políticas públicas durante a pandemia*” a palavra cuidado comparecia para direcionar o convite àquelas que de algum modo “cuidam” de crianças como trabalhadoras de qualquer política destinada às infâncias. No convite explicitamos a ideia inicial de assumirmos que qualquer trabalho com criança a ser realizado no contexto dessas políticas pode ser um trabalho de cuidado sem notarmos, naquele momento, a complexidade da palavra “cuidado” e os riscos que corremos ao reduzi-la a uma ideia de “ser responsável por alguém” ou “garantir que as necessidades de alguém sejam atendidas”. Desse modo, faremos agora um pequeno percurso com o intuito de contornar

essa ferramenta conceitual que nomeamos por cuidado e práticas de cuidado, porque em tempos pandêmicos são noções muito utilizadas e gastas. O que traz a necessidade de requalificar para reafirmar a potência do cuidado, e como este constitui além de uma prática social e coletiva, um modo de fazer contato com os acontecimentos e gerar modificações em nossos funcionamentos adoecedores. É, pois, muito mais uma prática de sustentação de uma inquietude de si, que uma busca por “bem estar” e apaziguamento (CÉSAR; CUEVAS, 2020, texto no prelo).

A partir deste ponto, adentraremos nas contribuições que nos auxiliam ampliar as noções do cuidado e colocaremos em análise esse lugar de cuidadoras(es) que nos atravessou na Roda de Conversa. Assim, retomemos o primeiro encontro da Roda de Conversa, em que

Estavam presentes cinco trabalhadoras. Eu estava bem ansioso e atento para o lugar em que ocupava, pois, querendo ou não, me dispus a fazer esse convite e estaria com profissionais que reservaram espaço em suas agendas para estarem ali. Era algo raro, potente e que me convocava a ser cuidadoso, afinal tempo e disposição têm sido algo que falta nessa pandemia, já que o trabalho em casa tem rompido as fronteiras de espaço e de horários de trabalho e o excessivo uso de telas tem provocado um grande cansaço em todos nós. Sobre isso, Curió diz que agora na pandemia há muita sobreimplicação no trabalho e que “várias outras pessoas trazem demandas para casa fora do horário de trabalho”. Paradoxalmente, Arara coloca que esses espaços de conversa e compartilhamento são muito raros e é algo que ela sente muita falta. Diante do compartilhamento dos relatos de cansaço, mas também de interesse na roda, meu receio de estar “ocupando o tempo delas” ou “propondo algo que é só do meu interesse” aos poucos se dissolvia.

No começo nem todos haviam chegado, aos poucos cada um foi falando um pouquinho como estava e se apresentando. Curió traz a dificuldade de se lidar com as “demandas relacionais” nesse tempo de pandemia, onde visitas dos familiares às crianças do abrigo no qual ela trabalha ficaram restritas ao meio virtual, como nas chamadas de vídeo. Bem-te-vi, ao falar a partir de um serviço em que os usuários não moram lá, descreve a sensação de que “as crianças foram tiradas de mim”. Em relação a esta experiência, Uirapuru complementa dizendo que em meio as ligações telefônicas com os responsáveis “falo pouco diretamente com as crianças”. Bem-te-vi faz um contraponto ao contar uma situação em que ela não falou com a mãe e o pai ao escutar um adolescente, fato que já chegou a gerar conflitos com a família.

Esses relatos nos levaram a pensar na linha tênue entre o falar diretamente com o usuário, que no caso é uma criança ou adolescente, ou antes disso passar pela mãe, pai ou outros responsáveis, ou apenas comunicar brevemente o que foi feito no atendimento. Afinal, essa comunicação é obrigatória? Como fica o espaço de privacidade da criança sendo que quem responde legalmente por ela são a mãe, o pai ou outros responsáveis? Uirapuru traz a questão da privacidade dos atendimentos virtuais, pois “muitas casas não possuem espaço próprio e eu não sei como conduzir isso”. Falamos como a privacidade das crianças é temida em muitos casos, pois impede o controle constante. Bem-te-vi lembra que esta questão não é nova, pois diz que até no CAPSI alguns pais chegavam a espiar a sala de atendimento.

Esse ponto da privacidade abriu várias questões, principalmente para aquelas que trabalham nos abrigos. Arara fala da experiência da construção de armários próprios, escolha de estilo de roupas e organização de festas de aniversário temáticas, de acordo com o gosto da criança/adolescente, como forma de aumentar esse espaço de singularidade delas. Ela diz que “enquanto equipe buscamos criar espaços de privacidade e evitar a padronização e a massificação que comparece nesses estabelecimentos”. Conversamos como essas ações simples podem aparentemente ser “individualistas”, mas que em estabelecimentos tão endurecidos, como o abrigo, elas são pequenos espaços de participação sobre a própria vida que se abrem naquele cotidiano. Arara também conta como que na pandemia o estar mais tempo nos abrigos possibilitou olhar e organizar essas questões de ordem material e da organização da casa, pois em tempos normais “é uma loucura de levar criança em escola e médico”. Ela considera que “quem trabalha no abrigo é antes de tudo cuidador” e lembra quando assumiu a cozinha na ausência da cozinheira e fez um molho de salada que as crianças haviam pedido, algo que para alguns estaria extrapolando a sua função de psicóloga.

Canarinho traz para a roda o que tem pensado sobre o seu lugar na pandemia, pois diante da possibilidade de retorno das aulas presenciais e sendo um professor “especialista” de artes (frisou as aspas por questionar esse termo) que acaba circulando por várias turmas, o faz sentir ser um potencial transmissor do vírus. Relata o espanto diante da morte de uma colega do magistério por conta da Covid e diante das falas do secretário estadual de educação, supostamente baseadas em evidências científicas, justificando um retorno presencial em um momento tão crítico e incerto. Em meio ao seu compartilhamento, ele nos faz a pergunta: “quem cuida de quem cuida?”, e se diz inspirado pelos estudos feministas acerca da deficiência. Ele diz que essa perspectiva coloca o cuidado no centro do debate, sendo o cuidado uma dimensão comum àquele que é cuidador e aquele que é cuidado, já que “nós cuidamos dos estudantes e os estudantes cuidam de nós, pensar em um só destrói toda a rede”. Diz, assim, que a volta das aulas não pensa nos estudantes, mas nas demandas do mercado, ou seja, “a volta às aulas não cuida”, expondo todos ao risco.

Diante da fala, Bem-te-vi se pergunta “como chegar no trabalhador? Eu não sei por que o cuidador não se deixa ser cuidado”. Ela diz sobre estarmos tão envolvidos com o trabalho a ponto de achar que “só eu sei fazer aquilo, que só eu que dou conta, que só eu que salvo aquela pessoa, sem reconhecer a rede que fazemos parte”. Bem-te-vi também relembra que isso é algo que vem desde a graduação e que levamos para o nosso trabalho e diz que a pandemia mostrou mais do que nunca que precisamos estar uns com os outros, colocando o exemplo do grupo ao afirmar “olha quanta gente bacana aqui!”.

Sabiá compartilha que saiu da roda com muitas reflexões. Diz ser mineira, que costuma ficar quieta e relembra que se sente “solitária no trabalho por não confiar nos outros”, mas que ouvir sobre isso tudo a faz querer “tirar a capa de mulher maravilha”. Também aproveitou para dizer que gostou de vir porque aprende muito conversando: “vocês estão me cutucando”. Diz gostar muito do Canarinho, o colega de trabalho que a convidou, mas agora diz ter mais colegas para compartilhar também (DIÁRIO DE PESQUISA, 11 de setembro de 2020).

Ao longo dos encontros da Roda de Conversa nos deparamos constantemente com a questão dos limites do trabalho remoto, que de certo modo “invade” as nossas casas durante a pandemia, deixando nebulosa a fronteira entre horário de começo e término de trabalho. Afinal, basta estar conectado a um dispositivo de computador ou celular para respondermos às demandas que surgem a todo o momento. Entretanto, somado a isso, há as especificidades do trabalho com crianças, como na sensação de que “as crianças foram tiradas de mim”. Podemos considerar

essa fala como um analisador, que nos ajuda a ampliar a discussão sobre os limites do trabalho e como estamos implicados nesses espaços, de modo que a pandemia tem exacerbado uma problemática que não é particular do momento em que vivemos, mas nos atravessa há muito tempo.

O conceito de sobreimplicação, evocado por uma trabalhadora na roda, nos ajuda a pensar nesses processos e apresenta relação direta com a noção de implicação, que diz do modo que nos relacionamos com as instituições. Entretanto, a implicação não é um sinônimo para a ideia de engajamento, pois não se passa por um querer estar mais ou menos engajado ou envolvido no que se faz, pois somos envolvidos pelas instituições, querendo ou não, de modo que somos necessariamente implicados nelas. Para exemplificarmos essa noção, podemos dizer que

numa democracia, o cidadão que não vota está tão implicado como aquele que vota. Podemos dizer que aquele que não vota deixa que os outros o façam por ele. Se quisermos falar em termo de culpa ou de responsabilidade, tanto um quanto o outro são igualmente responsáveis pelo voto. Então, podemos dizer que a implicação existe mesmo que não a desejemos. Trata-se, pois, de analisar mais o modo de implicação do que sua existência, ou a quantidade de implicação, já que ela não pode ser medida em peso (MONCEAU, 2008, p. 22).

Retomando as contribuições de Lourau, organizadas no trabalho de Sonia Altoé (2004), podemos compreender que a sobreimplicação é uma demanda generalizada de cobrança por mais engajamento, muitas vezes direcionada a nós por nós mesmos, efeito de uma produção capitalística que busca extrair nossas forças produtivas a todo instante³⁹. Tal processo evidencia os movimentos de individualização em que somos colocados, centralizando em nós a responsabilidade por um “caso” específico, de modo a percebê-lo como nosso e ignorando a rede e os múltiplos atravessamentos que vão além de nós.

Nesse sentido, a sobreimplicação também diz de uma redução ou da dificuldade de realizar a análise da nossa implicação nas redes das quais fazemos parte, mas que constantemente é reduzida a uma postura policialesca de vigilância e culpabilização consigo e com os outros. Essa redução, entretanto, não se dá em função de uma vontade individual de “não se ver implicado”, mas é efeito da sobrecarga de trabalho em função do enfraquecimento das redes de políticas públicas, atravessadas pela escassez de estabelecimentos e de profissionais, que têm pouco tempo para colocar em análise sua atuação nessas políticas. Também ocorre como efeito

³⁹ Essa ideia será mais amplamente trabalhada na próxima seção do texto, “Considerações sobre a participação”.

da falta de espaços coletivos de discussão dentro e entre políticas públicas, tendo em vista que a análise de implicação é necessariamente um trabalho coletivo (MONCEAU, 2008).

Assim, quando ouvimos na roda e “*me faz querer tirar a capa de mulher maravilha*”, essa capa diz de modos adultocêntricos individualizados que reproduzimos e que são evidenciados ao problematizarmos a nossa sobreimplicação no coletivo. Nesse sentido, o “*vocês estão me cutucando*” abre a possibilidade de intervirmos nesses modos, nos retirando do lugar de heróis ou aqueles que “vão salvar” a vida daquelas crianças com as quais nos deparamos cotidianamente. Nesse sentido, o compartilhamento dessas afetações nos leva a pergunta: como seria se espaços de análise coletiva fossem mais comuns? Quais efeitos esses encontros produziram nas políticas públicas?

Entretanto, cabe ressaltar que podemos aquecer a rede e sustentar encontros não somente entre profissionais adultos, mas entre esses profissionais e as crianças e adolescentes usuárias dessas políticas. A partir do questionamento evocado “*Quem cuida de quem cuida?*”, podemos considerar que não somente somos profissionais que cuidam de crianças, mas também somos cuidados por elas ao nos assumirmos implicados nessa relação e não apenas como pessoas externas que direcionam um cuidado a alguém que supostamente é necessitado. Enquanto a noção habitual de cuidar é restrita a práticas protocolares de preservação física, “que colocam o corpo da criança como objeto de cuidado do adulto, o cuidar como atenção traduz uma atitude atenciosa contínua, que permeia o que acontece entre crianças e adultos” (SADDY; SANCOVSCHI; KASTRUP, 2018, p. 162).

Essa afirmação se sustenta nas contribuições de autoras feministas acerca do cuidado, que nos auxiliam a ampliar uma noção que tem sido tão massivamente banalizada no senso comum e constantemente associada a uma atenção individual resumida em “autocuidado” ou em “cuidado com você”, como vendido por alguns produtos e serviços (BELLACASA, 2012). Nesse sentido, quando vamos ao dicionário pesquisar sobre a palavra “cuidado”⁴⁰, nos deparamos com os diversos pensamentos que atravessam essa noção: “O que é alvo dessa responsabilidade: eles estão sob seus cuidados”; “Dever de arcar com seus próprios comportamentos ou com as ações de outrem”; “Demonstração de atenção. Atenção maior em relação a”; “Aplicação e capricho ao realizar algo”.

⁴⁰ Pesquisa do termo “cuidado” realizada no site www.dicio.com.br/ em 30 de julho de 2021.

Desse modo, podemos ver que o cuidado é comumente associado a um zelo, uma “atenção maior” direcionada a algo ou alguém, efeito de uma responsabilidade geralmente individualizada daquele que cuida e que produz um dever que pode ser vigiado por uma instância externa, que nos faz arcar com as consequências se algo “malfeito” for realizado neste processo. Vemos que essa noção atravessa constantemente as trabalhadoras no cotidiano com as crianças, afetando inclusive o grau de participação que se abre para elas nos serviços, como dito por uma das trabalhadoras, que a “simples decisão” de deixar as adolescentes do abrigo irem a uma consulta médica sozinhas é acompanhada do “*temor diante do peso de uma responsabilidade judicial, caso isso seja interpretado como negligência ou risco pelo poder judiciário*” (DIÁRIO DE PESQUISA, 11 de setembro de 2020).

Lara e Castro (2017) nos apresentam que a ideia de responsabilidade constantemente atravessa a noção de cuidado, tendo em vista que as teorias clássicas do desenvolvimento e da socialização associaram a responsabilidade à ideia de maturidade adquirida até a vida adulta, de modo que as crianças seriam vistas como incapazes de assumirem responsabilidades ou seriam consideradas irresponsáveis, sendo os adultos os únicos possíveis detentores de responsabilidades e considerados aqueles que são responsáveis e confiáveis. A noção de responsabilidade também é fortemente associada à ideia de dever e obrigação, atravessada por uma visão jurídica da vida, visão esta que não considera outros modos de exercício da responsabilidade, como as diferentes pactuações na convivência entre as pessoas. Tal visão também se baseia na construção de um modelo que valoriza os atributos de um indivíduo racional, que é consciente de suas ações e capaz de responder por elas.

Essas noções nos permitem pensar que como a criança não pode ser responsável ela também não pode cuidar e conseqüentemente não pode participar ou estar em espaços em que ela também gesta. Na roda, quando nos deparamos com a questão da privacidade das crianças, esta problemática não surge como a reafirmação de espaços individualizados, mas de possibilidade que ela possa gerir ou cultivar espaços de expressão singular sem a invasão e a tutela dos adultos que supostamente são responsáveis por ela.

Diante da perspectiva tradicional sobre a noção de responsabilidade, é possível pensar a crítica da primazia dos aspectos individuais da responsabilidade, da independência em detrimento das possíveis cooperações, interpelações afetivas e enfrentamento entre os sujeitos. Outra crítica também está na supremacia da percepção adulta sobre as relações, que ignora a perspectiva das

crianças em relação aos seus pares e os modos singulares sobre como elas são responsáveis por/em suas relações (LARA; CASTRO, 2017).

Desse modo, a noção da responsabilidade da criança surge na afirmação do campo dos direitos da infância ao considerá-la como um sujeito participativo e legítimo dentro de sua experiência, de modo que a responsabilidade pode ser pensada não apenas como uma obrigação passível de punição caso não seja cumprida, mas como um posicionamento diante da demanda do outro, um chamamento que convoca o sujeito a uma experiência singular a cada encontro. Também podemos pensá-la como um convite para cultivarmos uma *respons-habilidade*, que diz de uma capacidade de responder com o outro às demandas do presente⁴¹.

Tal perspectiva é anterior ao sentido jurídico da responsabilidade, pois não pressupõe um sujeito supostamente racional e independente, mas que suas afetações, impulsos, inclinações e emoções são fundamentais à responsabilidade. Desse modo, considerar que as crianças também podem ser responsáveis e têm responsabilidade nas suas relações com os adultos é um enfrentamento à ordem social estabelecida que as considera apenas como sujeitos que são cuidados ou que nós adultos somos responsáveis por elas, afirmando a possibilidade de participação delas nas comunidades nas quais elas pertencem (LARA; CASTRO, 2017).

Assim, como podemos pensar o cuidado para além de uma responsabilidade e de uma atenção controladora, direcionada de um adulto para uma criança, ou de um adulto supostamente mais capacitado a outro que lhe é “dependente”? Para isso, nos deparamos com a necessidade de diferenciarmos o cuidado da ação de “ser cuidadoso” e deslocá-lo para uma postura ética que nos põe implicados nas relações e não como estando externos a elas.

A princípio, podemos afirmar que o cuidado se faz somente quando há uma relação colocada, de maneira que

O cuidado e a relação compartilham, portanto, uma ressonância conceitual e ontológica. Em mundos feitos de formas e processos interdependentes e heterogêneos de vida e matéria, cuidar de alguma coisa ou de alguém é inevitavelmente criar relação. Neste sentido, cuidar guarda o peculiar significado de ser uma “obrigação não normativa” (Puig de la Bellacasa, 2010): é concomitante à vida – não algo forçado aos seres vivos por uma ordem moral; ainda assim, obriga, já que para que a vida seja vivida ela precisa ser nutrida. Isso significa que o cuidado é de alguma forma inevitável: embora nem todas as relações possam ser definidas como cuidadosas, nenhuma poderia subsistir sem cuidado. Por exemplo, mesmo quando o cuidado não é

⁴¹ Ideia apresentada na entrevista com Donna Haraway, disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=1x0oxUHOIA8>> Acessado em 08 de dezembro de 2021.

assegurado pelas pessoas ou coisas que estão perceptivelmente envolvidas em uma forma específica de se relacionar, para que eles tenham podido meramente subsistir, alguém / algo tem (teve) que em algum lugar ou em algum momento estar cuidando. Além disso, o cuidado nos obriga a nutrir constantemente, não só por estar na natureza mesma da manutenção mundana, mas porque o nível de habitabilidade pode depender do cuidado nele alcançado. Neste sentido, sustentar a necessidade vital do cuidado significa sustentar relações florescentes, não meramente de sobrevivência ou instrumentais (BELLACASA, 2012, p. 198).

O pensamento hegemônico acerca do cuidado é constantemente relacionado a um amor romântico idealizado, que por vezes produz o equívoco de se justificar violências em nome do cuidado que é feito “com amor”. Por vezes, é negado ao outro a participação sobre seus próprios processos de vida em nome desse cuidado ofertado, como acontece rotineiramente nas políticas públicas destinadas às infâncias, território este controlado por adultos que supostamente sabem o que é melhor para elas. Entretanto, é possível pensar o cuidado como uma condição para as relações, que comportam os cortes e as desconexões que emergem desses encontros, tendo em vista que

Os modos com que uma diferença é feita aqui não tem a ver com contrastes e contradições, mas com prolongamentos e interdependências. Pensar com cuidado é uma resposta guiada pela consciência dos esforços necessários para cultivar parentescos na produção de conhecimento coletiva e responsável, sem negar o dissenso; pela consciência dos esforços necessários para explorar formas de cuidar de relações inevitavelmente espinhosas, que nutram um pensar com rico, coletivo e interdependente, ainda que imperfeito (BELLACASA, 2012, p. 205).

Desse modo, cuidar passa por um “dissentir por dentro” (BELLACASA, 2012), ou como dito na Roda de Conversa, pelo “*ser cutucada*”, que diz de um estar dentro de forma crítica, que não é um olhar de fora que julga, mas que reconhece nossas contribuições, “boas” ou “ruins”, dentro dessas relações assim como as do outro. Dissentir-por-dentro também é um modo de afirmação dessa interdependência, pois pressupõe cuidar dos efeitos daquilo que produzimos, inclusive o que não nos potencializa, reconhecendo a vulnerabilidade inerente às nossas relações. Diante dessa perspectiva, podemos nos perguntar: “como produzir relacionamentos cuidadosos quando reconhecemos posicionamentos divergentes? Como aqueles que estudamos percebem o modo como pensamos-com suas práticas?” (BELLACASA, 2012, p. 207).

A partir do pensamento feminista acerca do cuidado, é possível pensarmos no desafio do nosso lugar de “cuidadores” das crianças nas políticas públicas. Encontrar-se com elas, estar com elas de um modo que se reconhece implicado nessa relação é sustentar os dissensos e diferenças que essas relações nos colocam e reconhecer a possibilidade de nos deslocarmos das certezas de que carregamos do nosso papel a ser cumprido como profissionais. Desse modo, cuidar requer

uma abordagem diferente do pensar-por-alguém, que se apropria e impede a criação de outros possíveis, mas também do pensar-a-partir-de-alguém, quando nos colocamos no lugar de representantes ou porta-vozes daqueles que são “marginalizados” ou “incapazes” de dizerem de si. Tais riscos atravessam cotidianamente o trabalho de adultos com crianças e nos exige uma atenção constante e situada para cada encontro, já que somos convocados a todo o momento a assumirmos um lugar de responsáveis por elas, ignorando a contribuição delas no seu próprio cuidado, como compartilhado na roda por Arara,

que conta sobre as durezas do cotidiano do abrigo, por ser um órgão de proteção que se confunde facilmente com um órgão de tutela, justamente pelo atravessamento do judiciário nas decisões dos profissionais, o que acaba atrapalhando a participação dos usuários. Ela fala do temor que já sentiu ao se deparar com acontecimentos difíceis, em que se perguntava “Como vou falar isso com a criança? Eu não consigo digerir isso, imagina ela”, mas também da prática de ler os relatórios com elas, perguntando a opinião delas, e de levar suas demandas ao juiz. Ela diz que “falar com elas sobre determinadas questões é difícil, mas é muito melhor falar, pois elas se implicam nos seus próprios processos”. Arara também nos conta que quando chegou no abrigo teve a experiência de elaborar um questionário para os usuários antes de elaborar o PIA (Plano Individual de Atendimento), visando ouvir o que eles entendem do processo que os fizeram chegar ali. Ela diz que isso é raro, pois na maioria das vezes o Conselho Tutelar não informa para onde as estão levando quando são retiradas de suas famílias, sendo o “vamos passear” a fala mais comum, o que acaba gerando raiva e tristeza, concluindo que “se a criança não participa do processo que tem o nome dela, o processo não é dela, mas supostamente a favor delas” (DIÁRIO DE PESQUISA, 11 de setembro de 2020).

A partir dessas contribuições, diante do encontro com o outro, “apesar de não sabermos antecipadamente que mundo está batendo, perguntar como nós podemos cuidar é absolutamente importante para o modo como nós vamos nos relacionar com o novo” (BELLACASA, 2012, p. 212). Desse modo, podemos afirmar que cuidar demanda a abertura à participação do outro na construção de mundos comuns, de modo que também nos convoca a sustentar os efeitos dessa participação, que irão mexer com os modos instituídos que nos atravessam. Cuidar, assim, não é ser “empático” ou se tornar porta-voz do outro, mas requer reconhecer o lugar em que estamos nessa relação e ao mesmo tempo estarmos abertos para nos deslocarmos dela, de modo a não perpetuar os privilégios que nos sustentam.

Essa perspectiva crítica e ampliada sobre o cuidado se relaciona com uma perspectiva crítica da responsabilidade, tendo em vista que os variados modos em que se dá o cuidado inclui tensões e conflitos, assim como a responsabilidade pressupõe que as relações sejam sempre parciais, distendidas, múltiplas, mutáveis, conflituosas, assimétricas, entre diferentes tipos de protagonistas, em variados níveis (LARA; CASTRO, 2017)

Desse modo, a noção de confiança é fundamental a essa visão reposicionada sobre a responsabilidade, pois diz também da interdependência que compõe as relações, para além do individualismo e da independência atreladas ao sujeito adulto e racional, de modo que a responsabilidade ou a capacidade de participação não tem necessária relação com estar “pronto” ou “ser independente”. Essas não são experiências sinônimas e nem próximas, pois estar pronto e ser independente são condições idealizadas, enquanto produzir responsabilidade é um exercício que inclui aprendizado, tropeços e reposicionamentos. Afinal, todas e todos nós, para que possamos ser responsáveis ou participantes, assim como as crianças ou as pessoas com deficiência, somos dependentes de uma rede na qual constituímos as nossas vidas (DINIZ, 2003; LARA; CASTRO, 2017).

Assim, o deslocamento da perspectiva das noções tradicionais de responsabilidade e cuidado nos ajuda a deslocar o lugar social, ético e político das crianças, do mesmo modo em que somos convocados a deslocar as noções que carregamos sobre a participação. Desse modo, se cuidar pressupõe um encontro que se faz com a participação de todos envolvidos, como podemos pensar nesses processos de participação nas relações entre adultos e crianças nas políticas públicas? Quando essa participação é evocada e quando ela não interessa? Continuamos seguindo com esses passos mais demorados para pensarmos os atravessamentos da pista encontrar, agora adentrando na questão da participação.

4.2 Considerações sobre a participação

Assim como em relação à noção de cuidado, ao falarmos de participação nos deparamos com diversos usos comuns desta palavra, seja como “ato de comunicação”, “tomar parte de” ou “associar-se a algo”. Entretanto, podemos ir além dessas noções para compreendermos a participação como uma questão problemática que evidencia os conflitos inerentes às relações de poder, mas que também expressam o desejo de agir para a transformação dessas mesmas relações. Desse modo, que sigamos

em direção à ampliação desses usos ao enfatizar a conotação política do conceito, na medida em que o que se almeja é tomar parte na transformação de uma realidade que se quer coletiva, seja no campo do planejamento do processo de trabalho, das condições de saúde de uma população, ou das questões relacionadas à habitação e urbanização de um território. Participa-se porque se quer trans-formar (DAROS, 2020, p. 41).

No que diz respeito à participação das crianças, tal noção comparece desde meados do século XX nos países ocidentais dentro das discussões acerca dos Direitos da Infância, como na Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989, que os dividiu em “Direitos de Provisão”, “Direitos de Proteção” e “Direitos de Participação”⁴². Entretanto, é importante ressaltar que a questão da participação infantil não diz apenas dos direitos e espaços instituídos de participação, mas sim de um fenômeno presente historicamente em diversos grupos sociais, tendo em vista que as crianças sempre participam, ora como tuteladas, invisibilizadas, enquadradas, e ora como alguém que também contribui e determina os rumos das escolhas que são feitas sobre elas.

Desse modo, tal visão da participação como um processo difuso nas relações nos leva ao desafio de pensar *como* se dão esses processos de participação das crianças nos diferentes contextos em que elas estão presentes. Podemos dizer que uma perspectiva crítica sobre a participação infantil não concebe esses diferentes graus e formas de participar isoladamente, mas de maneira relacional, não hierarquizada, tendo como baliza as noções de autonomia e autogestão. Essa perspectiva também afirma a necessidade de ampliar os processos de participação nas políticas em que elas se fazem presentes, construindo uma cultura democrática de não somente respeito à opinião das crianças, mas de acolhimento, negociação e tensionamento a partir da presença, da fala, do gesto e da contribuição da criança, que também irá intervir e ter repercussões no coletivo. Cabe ressaltar que a noção de democracia aqui não trata de um regime político apenas, mas como via de constituição de um sujeito político, que intervêm e provoca o dissenso na ordem instituída, deslocando o diagrama de forças colocadas (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017).

⁴² De acordo com o texto da Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989, os “Direitos de Provisão” envolvem os programas que garantam os direitos sociais, como o acesso de todas as crianças à saúde, à educação, à segurança, à vida familiar, ao lazer e à cultura. Os “Direitos de Proteção” envolvem o conjunto de direitos acrescidos à provisão, que consideram uma atenção diferenciada às crianças que vivenciam situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, ou seja, que se encontram privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos. Já os “Direitos de Participação” buscam assegurar os direitos civis e políticos para as crianças, como o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito de acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito de tomar decisões em seu benefício, direitos estes que deverão produzir ações públicas que levem em consideração o seu ponto de vista (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017).

Nesse sentido, a professora portuguesa e pesquisadora acerca da participação infantil Natália Fernandes afirma, em entrevista, que

classicamente, nós tendemos a considerar que uma criança participa a partir do momento em que, por exemplo, no espaço da sala de aula é permitido que ela levante o dedo e diga a sua opinião. Isso já é bom; houve um tempo em que nem sequer isso nós podíamos fazer. No entanto, quando os professores são confrontados com essa prática, no sentido de desconstruir, de ir além disso, a maior parte acha que não, que isto já é suficiente. Funcionamos muito num registro de uma democracia representativa. É um posicionamento muito doador de ação, que não tem nada a ver com aquilo que nós achamos que deve ser a participação. A participação deve ser uma ação dotada de sentido para o sujeito, e que tenha implicações; implicações em termo de transformação social. Não precisa mudar o mundo, nem o país, nem o bairro, podem ser mudanças pontuais no próprio sujeito, no próprio grupo, mas esse sujeito tem que sentir que aquela ação intencional que ele desencadeia é acolhida num determinado coletivo, e depois de ter sido acolhida, que tem impacto ou não (CARVALHO; SILVA, 2016, p. 188).

Quando retomamos à Roda de Conversa, encontramos a questão da participação como um problema transversal à questão do cuidado e das relações que se dão entre adultos e crianças nas políticas públicas, como no momento que

Canarinho nos conta sobre como ele tem pensado no cuidado do “fazer com”. Ele diz que busca em suas intervenções na escola rejeitar qualquer atividade que possa excluir alguém de algum modo, mas percebe que é difícil manter essa proposta na pandemia, já que a execução das atividades propostas tem ocorrido na casa dos estudantes, sem os recursos que o espaço da sala de aula pode oferecer. Ele traz o exemplo da comunicação por mensagem de celular com um estudante com surdez, onde as palavras precisam ser bem pensadas, e se questiona: “o que eu falo é o que ele me escuta? Penso que essa pergunta serve a todos nós, pois percebo que toda educação é especial e não somente aquela que é voltada para os estudantes com deficiência”. O relato do Canarinho me faz pensar como a participação não está dada, ainda mais em ambientes e situações que foram pensadas sem levá-la em consideração. Bem-te-vi e Arara falam do incômodo que às vezes surge do “abrir espaço, mas não ter participação” e Arara aponta que “só de ter o espaço já é algo bonito, mas que sempre há de se pensar se a demanda por aquele espaço foi construída e como veio”.

Curioso para saber como esse processo se dá na saúde, Canarinho pergunta a Bem-te-vi sobre com ela vê o processo de autonomia da criança e se ela acha que uma criança, mesmo sem um laudo, poderia ter o auxílio de um professor da educação especial. Bem-te-vi fala que na saúde há uma ferramenta pensada para a participação do usuário chamada de Projeto Terapêutico

Singular, pois cada criança demanda uma abordagem diferente independente do diagnóstico que ela carrega. Ela pensa que algo parecido poderia ocorrer na escola independente do diagnóstico, já que a educação “poderia ser toda pensada a partir da diferença, das necessidades surgidas no processo de aprendizado” e acredita que a “autonomia está relacionada com a escuta” e que é necessário “criar condições para que a criança seja protagonista do seu próprio processo”. Ela diz que quando a criança chega ao CAPSi geralmente há um processo em que “está ocorrendo alguma violência, justamente por não ser ouvida”. Ela conta que o os grupos no CAPSi podem ser “um espaço de elaboração de sua própria vida e de construção de participação”.

Sobre esse ponto, Sabiá diz que trabalhou na educação especial junto com o Canarinho até o ano passado, a partir de um desejo de “buscar respostas” por vivenciar a questão da deficiência na sua família, mas que encontrou “mais transformação do que respostas”. Canarinho comenta que o período em que estiveram juntos gerou muitos frutos interessantes na escola, mas também muita sobreimplicação. Perguntei um pouco mais sobre essa experiência e Sabiá conta que “buscamos a todo o momento o protagonismo do estudante, pois não vejo sentido em mantê-los em sala com um professor do lado sem propor algumas mudanças, como se todos fossem iguais”. Ela diz que o desafio era que a escola contava apenas com três professores para atender todos os estudantes com deficiência, mas que entre as ações que eles propuseram estava: agrupar estudantes com dificuldades em determinados conteúdos em comum independente se eram da educação especial ou não, buscar atividades a partir de temas de interesse dos estudantes, dialogar com os professores para adaptarem o currículo às atividades propostas, “pular corda com um estudante cadeirante, com ajuda de muitos braços e muito corpo” e sempre ouvir dos estudantes o que foi proveitoso ou não.

No geral eles apontam que “a diferença desconfortou”, mas que perceberam também que as famílias passaram a se interessar e compartilhar mais os seus processos com os estudantes. Bem-te-vi questiona se os estudantes chegavam “laudados” e Sabiá responde que sim, mas sobre atender os “não laudados”, ela diz que “a resposta para isso não era complicada, mas as pessoas que complicam, pois envolve um pacto entre todas as instâncias da escola, mas isso dá muito trabalho e geralmente não gera mobilização”.

Eles também contam juntos a experiência do que chamam de “PERS”, que era o “Projeto Em Ritmo de Sexta, livre e alegre”, em que, junto com as outras duas professoras da educação especial, buscaram produzir um modo de acompanhamento dos estudantes que não fosse por

relatórios individualizados, mas que se dava em roda e com a participação deles. Contaram também sobre a frustração de não conseguirem demonstrar o aprendizado dos estudantes por meio dos protocolos tradicionais, o que desvalidou esse trabalho no conselho de classe. Sabiá fala da experiência de produzir a participação no recreio de estudantes com deficiência que eram geralmente afastados das atividades com o receio dos adultos deles se machucarem. Ela compartilha conosco o risco que bancou para que eles fossem vistos e começassem a participar das brincadeiras e da aula de educação física, para que os outros estudantes da turma também se responsabilizassem pelo cuidado, e finaliza dizendo que o trabalho individual com o estudante da educação especial precisa ser vencido e os professores precisam circular mais pela escola, pois “a inventividade acontece no coletivo” (DIÁRIO DE PESQUISA, 6 de novembro de 2020).

Diante das diversas experiências compartilhadas, percebemos que nos distintos contextos exercícios de participação estão presente em muitas nuances, gestos e movimentos, podendo ou não produzir situações conflituosas, o que não é demérito, pelo contrário. Essas cenas da política de educação inclusiva colocam em evidência um exercício de participação que não é apenas estar presente no mesmo espaço ou poder levantar a mão e dar uma opinião, mas é um projeto bem mais desafiador e transformador, pois exige outra relação entre corpos, com o espaço, com os materiais e com a direção da educação promovida.

Quando ouvimos que, paradoxalmente, a falta de participação surge como um problema, mas a busca pela ampliação da participação também produz diversos outros, entendemos que o problema da participação é atravessado por um jogo de forças, tendo em vista que há modos de participar que produzem deslocamentos nas relações instituídas e há modos em que a participação pode reafirmar o que está instituído. Tais processos evidenciam que a participação precisa ser analisada contextualmente e devemos levar em conta que ela é atravessada pelas desigualdades nas relações e serve aos mais diversos interesses (DAROS, 2020).

Nesse sentido, Raphaella Daros (2020) nos apresenta um minucioso trabalho⁴³ acerca dos discursos e práticas que atravessam a participação social em relação às políticas sociais voltadas

⁴³ Tese de doutorado posteriormente editada em livro denominado “Implicâncias e Implicações de uma Trabalhadora Social”, que conta a experiência da pesquisadora como integrante da Equipe de Trabalho Técnico Social (ETTS) responsável pela operacionalização da intervenção realizada pelo Trabalho Social do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) nas favelas do Rio de Janeiro entre os anos de 2008 a 2012, e que serve como o acontecimento agenciador cujas narrativas de algumas cenas rememoradas dão contorno às análises acerca dos discursos da participação social na contemporaneidade.

para adultos que evidenciam elementos que nos ajudam a pensar como essa questão também atravessa as políticas públicas direcionadas às infâncias, apesar de algumas diferenças. Junto com Deleuze (1992), a autora parte do pressuposto que vivemos em uma sociedade de controle, que não apenas existe em função dos espaços fechados como a casa, a escola, a fábrica, o hospital e as prisões, mas se dão em um processo capilarizado, difuso e contínuo nas práticas do cotidiano. Tal processo se produz em meio às mutações contemporâneas do capitalismo, que demandam constantemente um engajamento pelas vias do discurso do empreendedorismo de si, tendo em vista que tanto a produção e o consumo precisam dessa entrega constante. Esse engajamento também se faz presente no esforço para se ver como parte de algo que supostamente depende de você, seja na compra de um produto, na realização de um trabalho, num processo educacional, em processos de saúde ou nas questões relativas à democracia.

Desse modo, somos constantemente demandados ao empreendedorismo de si, em uma configuração social que coloca em cena o consumidor disfarçado de cidadão, que apesar de aparentemente se mostrar como parte ativa nos seus processos de vida, econômicos e sociais, acaba por reproduzir verdades instituídas, movendo uma máquina capitalística de produção e consumo. Na produção das subjetividades contemporâneas, o sujeito cidadão-empREENDEDOR surge como aquele que obedece e consente às intervenções estatais a favor da propriedade privada e das condições mínimas de vida, engendrando vontade individual e coletiva (DAROS, 2020).

A produção desde cidadão-consumidor e os discursos de empreendedorismo de si que atravessam a participação nas mais variadas instâncias da sociedade não ocorrem somente em adultos, mas também nas infâncias, tendo em vista que elas são tomadas como os futuros cidadãos-consumidores, a produção constante do *homo-economicus* desde os processos de concepção, passando pelo nascimento, pela educação e pelo trabalho, atravessado pelos discursos médicos, pedagógicos e psicológicos (FOUCAULT, 2008). Tal processo atravessa tanto as crianças ditas “normais”, que constantemente são convocadas a corresponderem às expectativas do modelo branco e cisheteronormativo de adulto padrão, quanto àquelas que desviam desse modelo e que serão alvo dos dispositivos de inclusão social. Nesse sentido, tais dispositivos têm a função de preparar os sujeitos para o trabalho em um emprego formal e extrair o máximo as suas capacidades produtivas, que tem se mostrado cada vez como uma remota possibilidade do que uma garantia, ou tentam, ao menos, compensar o desvio a essa norma. Desse modo,

É no espaço dos que estão na borda e dos que dela espierraram que “funcionam” os serviços que executam as políticas públicas formuladas pelos gestores atrelados ao Estado: a rede pública de educação, o sistema público de saúde e o aparelho de re-socialização do sistema prisional, dentre outros, cada um respectivamente destinado conforme a pretensão por serviços ou produtos que almeje o desqualificado candidato. Complementares das funções operados por esses serviços, “o incomodo do lixo humano fica sob a competência do Estado policial, das seitas religiosas (e/ou político-partidárias) de salvação (...)” (Grupo Krisis, 2003, p.20), do trabalho voluntário também produzido como salvação e de muitos “abnegados” funcionários públicos – crédulos nas políticas públicas formuladas e implementadas pelo Estado – com seus salários garantidos cada vez menores (MONTEIRO, COIMBRA; MENDONÇA FILHO, 2006, p. 9).

Assim, não podemos perder de vista que, apesar da indiscutível importância das políticas públicas oferecidas pelo Estado visando a garantia de direitos das diferentes populações, há nestas políticas também a face policial-repressiva que esse mesmo Estado representa, transformando-se em um Estado Penal que, em nome da vida, da produção e do cidadão exemplar, encarcera e deixa morrer os modos de vida que são considerados improdutivos e impróprios, juntamente com a função de garantir a segurança necessária para o bom funcionamento do capitalismo de mercado (MONTEIRO, COIMBRA; MENDONÇA FILHO, 2006). Em relação a essa problemática,

Canarinho conta sobre uma vivência que não foi muito boa, que veio "de cima para baixo", quando foi obrigado a criar aulas extras para estudantes com dificuldade na alfabetização. Ele aponta que muitas vezes o “não aprender” que ele vivenciava na escola era uma "resistência ao poder" e que isso iria se repetir nas aulas extras. Ele fala sobre a dificuldade de se fazer algo que não surja a partir dos encontros com os estudantes e usando estratégias já formatadas. Ele traz que mesmo com recursos pequenos, o que ajudou muito na educação especial foi a invenção.

Diante das questões colocadas, falo sobre sermos agentes do Estado⁴⁴ e sobre como há modos de participar que não são uma genuína abertura à participação. Coloco na roda a pergunta retirada de uma live⁴⁵ com a profa. Dra. Maria dos remédios da UFPA: “como não sujeitar as crianças em redes mortificantes?”. Diante do questionamento, Uirapuru diz sobre o desafio de

⁴⁴ “Entenda-se aqui por funcionários os agentes direta ou indiretamente encarregados pela operacionalização das funções de Estado, não importando o grau de formalização institucional de seu estatuto de funcionário público” (MONTEIRO, COIMBRA; MENDONÇA FILHO, 2006, p. 9).

⁴⁵ Conferência “Deleuze e Cartografia: o que dizem as crianças?, do evento “Conversações com arquogenealogia, esquizoanálise e análise institucional”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VRPYKA8Oibg&t=2325s&ab_channel=TransversalizandoGrupodeEstudoSePesquisas>

não matar as singularidades e de “estar atenta para não contribuir com mais morte dessas crianças, quando tentamos enquadrá-las em um ‘igual’, visando quebrar a profecia boa ou má que paira sobre as crianças, de sucesso ou de tragédia, a depender de fatores como a raça e a classe social”. Ela se diz incomodada quando as poucas crianças pobres e negras viram adultos de sucesso e se tornam notícia como exemplos de superação, sendo que isso diz de uma impossibilidade de sonhar e de viver o que se acredita, virando exceção aqueles que conseguem. Complementa dizendo que “todos os meninos têm que ter sonhos e a possibilidade de realizar esses sonhos” (DIÁRIO DE PESQUISA, 25 de setembro de 2020).

A partir dessas contribuições, podemos nos perguntar: como construir a participação nos espaços em que ela não foi necessariamente pensada? Ou como efetivar a participação nos casos em que ela pode ser possível, mas não está dada e nem garantida de que irá ocorrer, como no exemplo do Projeto Terapêutico Singular? E qual o nosso papel enquanto adultos agentes do Estado nas políticas públicas voltadas às infâncias? Garantir que sejam cumpridos os programas neoliberais e estatais pensados para as infâncias ou construir condições de participação das crianças sobre os processos que as envolve, sobre suas vidas? Mas o que poderia ser “participar dos próprios processos de vida”?

Tais questionamentos nos levam a pensar no equívoco que coloca o Estado e o público como sinônimos, quando pensamos que ocupar os lugares de poder oferecidos pelo Estado é o meio que temos para fazê-lo funcionar de modo diferente, ignorando os riscos de respondermos às suas demandas sem perceber os efeitos na vida daqueles que no momento somos responsáveis.

Para essa diferenciação, podemos pensar que política não se relaciona necessariamente a um centro de poder, como o Estado ou de determinada classe social, mas é um exercício que também ocorre nas microrrelações, como uma atividade relacionada aos jogos de poder que se faz entre sujeitos, articulados segundo normas que não são necessariamente jurídicas ou legais. Nesse sentido, o caráter público dos projetos e programas de governo se faz quando expressam interesses coletivos, que se opõem ao funcionamento individualizante e totalitário. Aqui a ideia de coletivo não se refere à quantidade de pessoas, “mas sim de uma impessoalidade capaz de afirmar o ‘para todos e qualquer um’ concernente à dimensão pública das práticas nos mais diversos serviços” (BARROS; PIMENTEL, 2012, p. 6).

Assim, podemos pensar que os equipamentos e políticas não são atravessados necessariamente por lógicas públicas ou privadas, mas se faz em um campo de disputa entre essas duas direções.

Dessa forma, as políticas se fazem públicas na experiência *do comum*, de forças coletivas que são sempre moventes, provisórias, singulares e que possibilitam outros modos de existir e de afirmar a vida. Tendo em vista essa diferenciação, podemos nos questionar

Como pensar políticas públicas não mais reduzidas ao Estado, mas como afirmação de experiências diversas onde o público possa, de fato, ser a expressão da experiência do “comum” que faz advir outros e múltiplos modos de pensar, perceber, sentir, agir e viver? (MONTEIRO, COIMBRA; MENDONÇA FILHO, 2006, p. 6).

Tal questionamento nos leva a retornar na palavra “participar”, que apresenta significados como “ter parte”, “fazer parte” e “tomar parte”, que nos ajudam a pensar em diferentes qualidades de participação. Dessa forma, é possível “ter parte” sem ter noção de qual é a parte que lhe cabe, ou “fazer parte” de modo que seja apenas um pertencimento a algo que já está dado. Entretanto “tomar parte” nos anuncia a possibilidade de construir, interferir, intervir e modificar algo, ou seja, a possibilidade de *fazer com*, portanto um exercício de *participação com*. Desse modo, “no que diz respeito à participação infantil na vida democrática, como podem as crianças tomarem parte do que historicamente é concebido como algo do qual não fazem parte (a vida política)?” (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p. 369). Será que os Projetos Terapêuticos Singulares ou os Planos Individuais de Atendimento, nas políticas de saúde, educação e assistência, são ferramentas que possibilitam um *tomar parte* ou apenas *ter parte*?

Nos processos democráticos instituídos, temos parte e fazemos parte sem necessariamente tomar parte, de modo que podemos considerar que todos somos implicados, mas há diferença em como exercitamos essa implicação, como aponta Monceau (2008). É comum que crianças tenham parte e façam parte, mas dificilmente tomem parte dos processos que dizem respeito a elas mesmas e ao seu entorno, evidenciando a necessidade de ampliação, experimentação e sustentação do “tomar parte”, que pressupõe a negociação entre adultos e crianças, a validação de modos de participar que não sejam idealizados, mas dentro dos meios possíveis para elas, manifestados até mesmo no choro ou no que se ouve como uma pirraça (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017).

As experiências trazidas por Sabiá e Canarinho, relacionadas à política de educação especial, explicitam um exercício de tomar parte e de fazer com rompendo com lugares que diferenciam estudantes e professores, assim como as barreiras disciplinares. Essas práticas não necessariamente surgiram em função de um programa previamente pensado externamente àquele cotidiano escolar, mas em meio às necessidades localizadas naquele contexto. Como

apontado pelas trabalhadoras da Roda de Conversa, a participação, quando não pensada “*de cima para baixo*” ou em função de um modelo pré-estabelecido com expectativas a serem correspondidas, se relaciona com os processos de autonomia das crianças dentro das políticas públicas em que elas são usuárias. A autonomia, neste caso, também se relaciona com o cuidar, tendo em vista que o cuidado pressupõe a participação de todas e todos envolvidas(os) neste processo.

Entretanto, vemos com Daros (2020) que em meio à produção capitalística contemporânea neoliberal, que intensifica a individualização e a culpabilização, a participação, cuidado e autonomia são capturados por discursos que os reduzem a modelos de competição e produtividade, de superação de si e do outro, responsabilizando os sujeitos por seu sucesso e fracasso, deslocando o sentido ampliado da autonomia para um exercício individualizado e ensimesmado. Esses modelos são constantemente atualizados nas políticas públicas por nós, trabalhadoras e trabalhadores sociais, operando o enquadramento das vidas que nos colocam como responsáveis pelo cuidado dentro dessas políticas.

Porém, com Foucault (2006) vemos que em meio às relações de poder há as possibilidades de resistência⁴⁶, de modo que podemos considerar diferentes modos de participar nas relações, que se dão também pela via da recusa, presente tanto nos processos de participação de adultos quanto das crianças. Nesse sentido, é importante ressaltar que recusar não é algo individual ou efeito de um livre-arbítrio e de uma liberdade absoluta, mas se faz na relação com outros seres entre as relações de poder, que a todo instante nos convocam a viver entre os estados de dominação e de resistência (DAROS, 2020).

Desse modo, podemos compreender que recusar também é participar dos processos de vida. Não necessariamente recusamos porque escolhemos “conscientemente” não participar, mas a recusa surge como efeito dos jogos de verdades instituídas, com as prescrições que fazemos e que são feitas a nós. Nesse processo, podemos exercitar nos perguntar: “por que querem que eu

⁴⁶ Foucault (2006) aponta uma diferença entre estados de dominação e relações de poder, sendo que o primeiro pressupõe a restrição das práticas de liberdade, que estão cristalizadas ou ocorrem apenas de forma unilateral, enquanto as relações de poder pressupõem a existência de graus de liberação e possibilidades de resistência, que não são uma liberdade plena a absoluta, mas que possibilitam o deslocamento das forças que atravessam essas relações. Cabe ressaltar que considerar tais possibilidades de resistência não diminui o fato de que muitas vezes as relações de poder ocorrem de modo desigual, reduzindo os graus de liberdade. “Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação, não haveria de forma alguma relações de poder. Sendo esta a forma geral, recuso-me a responder à questão que às vezes me propõem: ‘Ora, se o poder está por todo lado, então não há liberdade.’ Respondo: se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade por todo lado. Mas há efetivamente estados de dominação” (FOUCAULT, 2006, p. 277-278).

participe?”, “por que devo participar?”, “por que querem que eu dê a minha opinião, o meu aval para que tal ação seja realizada?”, “como querem que eu participe?”.

Da mesma forma, as crianças, a todo o momento, também jogam com essas verdades, torcem, pulam e dançam sobre elas, fazendo-as de gato e sapato,

uma vez que, nos jogos de verdade, trata-se de saber quem diz a verdade, como a diz e por que a diz. Pois, no jogo de verdade, pode-se jogar dizendo a verdade: há um jogo. Joga-se à vera ou a verdade é um jogo. - A palavra "jogo" pode induzir em erro: quando digo "jogo", me refiro a um conjunto de regras de produção da verdade. Não um Jogo no sentido de imitar ou de representar... é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda (...) Sempre há possibilidade, em determinado Jogo de verdade, de descobrir alguma coisa diferente e de mudar mais ou menos tal ou tal regra, e mesmo eventualmente todo o conjunto do jogo de verdade (FOUCAULT, 2006c, p. 283-284).

Tais questionamentos nos ajudam a pensar que a participação faz parte de projetos políticos que estão sempre em disputa, pois ao mesmo tempo em que é uma das tecnologias do Estado neoliberal de produção dos cidadãos-consumidores, também é uma via possível de desvio dessas demandas que enquadram as vidas das crianças. Desse modo, não se trata de dizer “não participe!”, como prevenção de um mal a ser evitado, mas exercitar uma atenção para nos deslocarmos das nossas boas intenções que desejam participar, atenção esta que se faz na problematização de como e para quê demandamos a participação do outro e como também participamos desses processos. Trata-se, pois, de sair de um lugar sobreimplicado e produzir multi-implicação, em meio a constante problematização de si mesmo, direcionando-se ao cuidado com a atividade, com as práticas, que envolvem, por conseguinte, o cuidado com o outro (DAROS, 2020).

Assim, cuidar demanda participar, mas participar demanda abertura ao outro, ao não conhecido, à imprevisibilidade e à diferença. Demanda também disposição para questionar os modos burocratizados e naturalizados com os quais operamos o trabalho com as crianças. Afirmamos, assim, a necessidade de pensarmos um cuidado participante ou uma participação cuidadosa, que não cuidam de um sujeito em si, mas das relações que construímos “com o amor, com o corpo, com a casa, com a comunidade, com a política e que produzem um si como efeito da prática, um si como modo de vida, que não recusa a adversidade e não se fecha ao intempestivo” (CÉSAR; CUEVAS, 2020, *no prelo*), como relatado por Sabiá, que

compartilha o relato de uma experiência em que estudantes de uma classe regular auxiliaram nas estratégias de aprendizado de uma estudante cega e que após esse processo, viu que "criou uma aluna crítica", pois agora ela quer produzir seu próprio material para dar as aulas dela também. Ela complementa dizendo que o estudante especial realmente precisa de um "algo a mais" na questão dos materiais ofertados, mas são as diferentes formas de ensinar e ser ensinado que levam ao aprendizado. E, pensando com a fala de Canarinho sobre todos sermos estudantes especiais, essa afirmação de Sabiá sobre sua estudante me fez perceber que não se trata apenas dos estudantes da educação especial, mas cabe a todos nós (DIÁRIO DE PESQUISA, 6 de novembro de 2020).

Assim, as histórias compartilhadas pelas trabalhadoras trazem à tona as nuances de como a questão da participação atravessa o cotidiano das políticas públicas. Pensar a participação, exercitar modos de participar e construir espaços para que ela ocorra demanda a disposição dos agentes envolvidos no processo, mas demanda também o cuidado com essa abertura, o constante movimento de colocar em análise o como sustentamos esses espaços e os deslocamentos e intervenções que a participação provoca no cotidiano dos serviços e em nós mesmos.

Desse modo, seguindo na pista do encontro, como podemos pensá-lo quando nos encontramos com os “casos problemáticos”, aqueles que já passaram por toda a rede e chegam a nós como “sem solução” ou “impossíveis”? O que uma perspectiva crítica do cuidado, da responsabilidade e da participação contribui para esses encontros?

4.3 Para além da criança-problema: testemunhando outros modos de existência

Outra história trazida por Canarinho é sobre “um estudante que demandava muita atenção em sala”. O estudante acabou ganhando a fama do “mais problemático da escola” e acabou sendo direcionado à educação especial. A professora responsável por acompanhá-lo sofreu muito, pois não conseguia dar atenção a ele e ao restante da turma. Ela chorava em sala, pois pensava em desistir, mas dizia que não podia sair do emprego, pois necessitava daquele salário. Após um longo processo em que “ninguém mais sabia o que fazer”, Canarinho conta que o estudante foi remanejado de escola, como já havia ocorrido até ele chegar ali. Após a história, ele fala da “sensação de fracasso diante da precariedade que o sistema produz, gerando problemas muito graves, e das resoluções precárias que o próprio sistema oferta”. Ele também diz que esse caso o fez pensar “nas estruturas que canalizam para a medicalização, pois não há tempo

para se criar espaços de conversa e de corresponsabilização”.

Diante da fala de Canarinho, Uirapuru aponta os ciclos que ela vê nas histórias das “crianças problema”, que chegam na adolescência após passarem por diversos espaços sendo estigmatizadas, onde se sentem excluídas e sem motivos para permanecerem ali, passando a evadir da escola e a enfrentar a obrigatoriedade de frequentarem determinadas políticas públicas. Ela diz que é comum ver “esse processo de estigmatização na escola, que sempre vira encaminhamento para o psicólogo na unidade de saúde”. Diante desses casos, ela diz não ter “pó mágico para resolver rápido desestruturas que são muito maiores, quando tudo ao redor está ruindo, que demandam tempo para se produzir algo novo”. Daí vem a sensação de fracasso, que a leva a fazer perguntas como “o que eu não fiz por ele? Eu compreendo que eu faço parte dessa vida”. Ao mesmo tempo ela diz de um esforço para não se ver responsável por tudo o que dá errado. Diz também que “um dia vamos nos encontrar com esses meninos que não são mais meninos”, lembrando de uma história de quando reencontrou um adolescente, que havia atendido há muitos anos, vivendo nas ruas do seu bairro. Ela questiona “por que a escola não produz um trabalho com essas infâncias tão difíceis? Outros formatos que abram possibilidade de elas estarem ali?” e assume a necessidade de repensar as suas práticas para não tornar os seus atendimentos em um formato rígido, que sufoca e afasta a criança (DIÁRIO DE PESQUISA, 23 de outubro de 2020).

Como colocado nas histórias compartilhadas na roda, o encontro com as “crianças problema” que as trabalhadoras narram dizem da sensação de frustração que é produzida diante dos casos considerados difíceis de serem “resolvidos”, e o constante movimento de encaminhar para outro ponto da rede, quando “nada mais pode ser feito”, produzindo mais um desencontro que possivelmente fará parte de ciclos de encontros e desencontros que se repetem, como apontado pela trabalhadora. Entretanto, é possível pensarmos que essas histórias compõem na roda justamente por não ser tão simples se desencontrar desses “problemas” e que não irão se resolver apenas com encaminhamentos, inclusive pelo fato de não se tratar de questões a serem simplesmente “resolvidas”, como se fosse possível finalizá-las.

Desse modo, podemos considerar que a “criança-problema” é quase uma entidade nas políticas públicas, pois elas parecem dizer de um mesmo sujeito ou objeto que não tem nome nem endereço, mas que desestabiliza aqueles que a encontram, e muitos receiam encontrá-la de novo. Ela também comparece na Roda de Conversa, dessa vez como analisadora, produzindo em nós a demanda de um trabalho em rede que possibilite deslocar o cuidado centralizado na

figura do profissional de referência, assim como a necessidade de descentralizar o “problema” na criança.

Vicentim e Gramkow (2018), ao se debruçarem sobre as relações conflituosas nas escolas entre educadoras/es e educandas/os, apresentam-nos que a leitura individualizada desses casos produz a busca por soluções individualizantes, punitivas, judicializantes e medicalizantes. Tal abordagem impede que o lugar do conflito seja reconhecido como a possibilidade de construção de um espaço comum que possibilite olhar para as relações que ali se dão para além da criança. Desse modo, os conflitos, que dizem sobre a complexidade das demandas das crianças, das políticas públicas e das expectativas dos adultos que são responsáveis por acompanhá-las, são a possibilidade de se inventar práticas singulares de acolhimento e cuidado que envolvam a todos os atores implicados nesta trama, sendo eles adultos ou crianças, sem a necessidade de se recorrer à uma autoridade moralizadora que venha de fora, como um juiz.

Nesse sentido, podemos encontrar, a partir dos estudos apresentados pelos filósofos afroperspectivista Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018), aproximações com a ideia de “Ubuntu”, que carrega um significado filosófico, ético e político. É importante ressaltar que não se trata de uma palavra mágica que surge para resolver os conflitos e “salvar” as pessoas diante de disputas políticas. Ubuntu também não é uma lei universal de todo o continente africano, tendo em vista que está presente apenas em quatro idiomas: Ndebele, Swati, Xhosa e Zulu. Dentro dessas duas últimas línguas, há os provérbios: “umuntu ngumuntu ngabantu” e “umntu ngumntu ngabantu”, que são máximas ético-políticas desses povos, que podem ser razoavelmente traduzidos como “uma pessoa é pessoa através de outras pessoas”.

Desse modo, dentro da cosmovisão cultural que “Ubuntu” envolve, não podemos conceber a ideia de indivíduo ou de uma somatória de seres individuais dentro de um universo, mas sim de um *pluriverso*, ou seja, a coexistência de experiências de vida igualmente “válidas”, que invariavelmente irão conflitar entre si. E diante de tais conflitos, ao invés de individualizarmos um problema que é coletivo ou de pensarmos que um diálogo irá chegar no objetivo final de consenso que supera duas ou mais ideias conflitantes, podemos pensar no conceito de *polidiálogo*. Tal palavra nos convoca a considerar que existem pontos de vista que são incompatíveis e que não demandam saídas rasas e universalizantes, prontas a serem reproduzidas em qualquer situação, mas uma negociação constante sem se prender a um equilíbrio final, assumindo a instabilidade das soluções que buscamos (NOGUEIRA; BARRETO, 2018).

O compartilhamento das situações conflituosas na Roda de Conversa é efeito do encontro adulto-criança nas diversas políticas públicas em que elas se fazem presentes, de modo que elas não são apenas cuidadas, vítimas ou tuteladas, mas também produzem afetações e deslocamentos nessas relações, ou seja, elas não são objeto do cuidado, mas participantes dessas relações. Assim, as questões colocadas na roda não são um exercício de intervenção de adultos direcionados às crianças ou de adultos que buscam alguma supervisão para ajudarem nos casos nos quais eles são responsáveis, mas são intervenções produzidas nestes adultos que podem reverberar nas relações com essas crianças e no entorno. Portanto,

Trata-se de agir por uma ampliação de perspectivas que suscitem intervenções que afetem o complexo criança-adulto-entorno, de forma a que a relação como um todo se desloque em direção a uma saúde possível, à captação de uma potência do criança que não está podendo ocorrer, potência esta distribuída pelo coletivo de percursos afetivos vividos em uma relação, em uma família, em uma comunidade, em uma cultura, em uma época (VINCENTIM; GRAMKOW, 2018, p. 380).

Dessa forma, quando pensamos nos encontros que ocorrem nas políticas públicas com a “criança-problema”, podemos considerá-las como intercessoras que evocam situações analisadoras que dizem respeito a todos que estão envolvidos. Também podemos compreender o “problema” não como algo exclusivo e particular que essas crianças são portadoras, mas como potências que são minadas em função de modos enrijecidos e instituídos no trabalho, que não nos permitem ver como implicados nesse complexo. Potências estas que também não são restritas às crianças e seu tempo de vida cronologicamente delimitado, mas podem ser exercitadas por adultos nesses encontros. Aqui, a noção de potência diz de possibilidades de modos de vida que não são previstos e que emergem nos encontros. Estes modos são sempre singulares, podem ser ampliados ou apagados e nos convocam a exercitar outras práticas dentro das políticas públicas.

Nesse sentido, podemos pensar a ampliação desses modos singulares de existir junto a ideia de *instauração*, apresentada por Souriau a partir de Lapoujade (2017), que diz de uma disposição que se faz no encontro, tendo em vista que instaurar é o gesto de fazer existir sempre de maneira reinventada, especial e singular de existir, um existir à sua maneira. A instauração tem como efeito a ampliação de algo que se encontra em seu estado mínimo de existência para um lugar possível de existir, trazendo ao real as potências passageiras que anunciam novos mundos. Entretanto, cabe ressaltar que instaurar não é fundamentar, pois dar fundamento é conduzir a uma fonte preexistente, impondo uma forma de verdade e ditando as condições de veracidade. É em função da sua ampliação, e não de um fundamento preexistente e exterior que garanta

legitimidade, que um modo de existência conquista a sua própria legitimidade, de modo que “um modo de existência se justifica por si mesmo, ou melhor, ele é justificado pelo gesto imanente que aumenta sua realidade” (LAPOUJADE, 2017, p. 89).

Assim, há gestos que instauram novos modos de existência, sempre anunciados, porém diversas vezes ignorados. Instaurar diz justamente desses seres cuja existência nunca é garantida, aqueles que de um modo ou de outro estão privados do direito de existir e pode ser simplificado na ideia de tornar real, legítimo, ter uma existência corroborada, consolidada e sustentada no próprio ser, de modo que

Sabemos que a melhor maneira de solapar uma existência é fazer de conta que ela não tem nenhuma realidade. Nem mesmo se dar ao trabalho de negar, apenas ignorar. Nesse sentido, fazer existir é sempre fazer existir contra uma ignorância ou um desprezo. Temos sempre que defender o sutil contra o grosseiro, os planos de fundo contra o ruído do primeiro plano, o raro contra o banal, cujo modo de conhecimento tem como correlato a mais espessa ignorância. Duvidar de uma existência a priva de existir, reduzindo-as ao estado de fantasma (LAPOUJADE, 2017, p. 91).

Assim, podemos nos perguntar, como em nossas práticas duvidamos das crianças? Como ignoramos as possibilidades que se apresentam, minando a sua expressão em função de “algo maior a ser seguido” ou de “eu sei o que é melhor para você”? Como podemos negociar com as durezas adultocêntricas que nos atravessam no nosso trabalho para não minarmos essas possibilidades de existir?

Há existências que reivindicam o direito a outros modos de ser que as tornem mais reais e, nessa direção, instaurar é fazer valer esse direito, é legitimar uma maneira de ocupar um espaço-tempo até então impossibilitado. Tendo em vista as relações de desigualdade etária que nos atravessam, o nosso lugar de adulto dentro das políticas públicas ainda carrega o privilégio de ser um lugar que é escutado e tem suas decisões legitimadas (isso, caso sejamos próximos em alguma medida do adulto padrão). Desse modo, faz-se necessário pensar que

instaurar é como se tornar o advogado dessas existências ainda inacabadas, seu porta-voz, ou melhor, seu porta-existência. Carregamos sua existência como elas carregam a nossa. Compartilhamos com elas a mesma causa, contanto que possamos ouvir a natureza das suas reivindicações, como se exigissem ser amplificadas, aumentadas, enfim, tornadas mais reais. Ouvir essas reivindicações, ver nessas existências aquilo que elas têm de inacabado, é forçosamente tomar o partido delas. É o que significa entrar no ponto de vista de uma maneira de existir, não apenas para ver por onde ela vê, mas para fazê-la existir mais, aumentar suas dimensões ou fazê-la existir de outra maneira (LAPOUJADE, 2017, p. 90).

Somos defensores dessas existências a partir do momento que decidimos testemunhar a favor delas e com elas. Aqui, testemunhar é igual a criar, de modo que o ponto de vista de cada criador é um ponto testemunhal, cada criador de existência testemunha a favor daquilo que cria, ou que participa da condição de emergência de novos seres. Entretanto, “é preciso toda uma arte para fazer ver aquilo que vimos, ou seja, para convocar uma testemunha” (LAPOUJADE, 2017, p. 93).

É importante ressaltar que isso não depende de nós como indivíduos, pois corremos o risco de cairmos em um “fazer-por-alguém”, como anteriormente colocado por Labellacasa (2012). Essa legitimação não vem do sujeito, pois o que ocorre é exatamente o contrário, de modo que é daquilo que ele é testemunha que lhe permite aspirar a esse direito de advogar a seu favor (LAPOUJADE, 2017). Desse modo, não depende apenas da nossa vontade enquanto adultos supostamente bem-intencionados de ampliar os modos de existência possíveis anunciados pelas crianças, ou de romper com as forças instituídas que nos atravessam e às políticas públicas com as quais trabalhamos, mas da qualidade das relações que constituímos com as crianças, da responsabilidade e reciprocidade mútuas que existem nessas relações e na confiança que se faz no exercício de ser responsável (LARA; CASTRO, 2017). Mas como podemos construir essa disposição para ampliarmos outros modos de existir? Como podemos exercitar essa arte de convocar uma testemunha?

Quando retomamos à ideia de infanciarizar⁴⁷, podemos encontrar nela uma pista para o exercício de assumirmos nossa pequenez diante do universo, de que não temos resposta para tudo e, desse modo, não podemos ter a pretensão de controlar nada e nem ninguém. Podemos, entretanto, percorrer caminhos e experienciá-los para estabelecermos relação com o mundo, “criar e inventar o mundo porque desconhece dele, uma cumplicidade cosmológica com o existir” (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 642). Dito isso, infanciarizar é um movimento que nos ajuda a recusar o lugar do especialista que sabe sobre aquelas vidas com as quais nos encontramos e de recusa ao desejo de dominação e exploração que segue solapando as diversas possibilidades de existir. Também é um movimento de assumirmos a interdependência em relação aos outros seres e de que

precisamos de cuidado contínuo de outros, recusa da empáfia advinda da crença de que somos capazes de controlar a vida. Infância é assumir que existir é marcado pelo imponderável. Toda tecnologia e conhecimento não podem garantir defesa contra meteoros, catástrofes ambientais, acidentes pessoais,

⁴⁷ Conceito apresentado no capítulo 3.

etc. Infância é assumir que somos pequenos diante dos diversos desafios de existir. Infância aqui remete a incertezas naturais, ao reconhecimento de que nosso conhecimento é limitado. O fim da presunção de que temos respostas para tudo. Infancializar é justamente assumir que um mundo de bem-estar coletivo começa com o reconhecimento de que não somos capazes de obter todas as respostas diante de todos os desafios e nenhuma tradição pode ser fiadora das respostas mais “profundas” (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 639-640).

Como proposto por Vicentim e Gramkow (2018), para nos deslocarmos em direção a uma saúde possível e à captação de uma potência do criança que não está podendo ocorrer, necessitamos intervir no complexo adulto-criança-entorno, que também passa pelo cultivo do imprevisível e questionamento das posições rígidas que são ocupadas por adultos e crianças dentro das políticas públicas, nas relações com a comunidade, com a família e com os saberes. Desse modo, podemos considerar que infancializar é um gesto que compõe essa intervenção e que pode ser exercitado juntamente com os outros que compõem a pista do Encontro aqui apresentada, como o cuidado participante ou uma participação cuidadosa, o “dissentir-por-dentro”, o “o ter parte e fazer parte tomando parte”, assim como o fazer existir, testemunhando os modos de existência singulares que emergem nos encontros.

Tais gestos são interventores nesse complexo adulto-criança-entorno por colocarem em evidência as práticas adultocêntricas, que conformam o existir em caminhos já determinados em função das “*profecias boas ou más que pairam sobre as crianças*” e que individualizam questões complexas na criança-problema, reduzindo-as a fantasmas de possibilidades que poderiam germinar no cotidiano dessas políticas.

Seguindo nessa trilha, continuaremos nossa caminhada buscando ampliar nossas intervenções nesse complexo e como também proposto por Vicentim e Gramkow (2018), essa intervenção se faz na ampliação de perspectivas, que podem ser associadas aqui ao exercício de uma transversalidade que rompe com os centrismos e barreiras entre saberes e práticas sobre as infâncias. Desse modo, como as crianças podem nos ajudar nessa tarefa? Para seguirmos nos desencontrando das trilhas já desgastadas dos discursos sobre a infância, evoquemos o auxílio dos Ibeji para nos perdemos um pouquinho mais dos mapas prontos, aprendendo a vadiar pelos caminhos que não costumamos percorrer e habitando as encruzilhadas que encontramos pelo caminho. Sigamos...

5 PISTA DOIS-DOIS: COMPLEXIFICAR-ENCRUZILHAR

*Vadeia dois-dois
Vadeia no mar
A casa é sua dois dois
Eu quero ver vadial⁴⁸*

O trabalho que temos feito até o momento é pelo acompanhamento de gestos criançaáveis que rompem com as práticas adultocêntricas e constroem outras práticas na relação com as crianças, a partir da contribuição das trabalhadoras de políticas públicas voltadas às infâncias. Na pista um Encontrar, as experiências compartilhadas pelas trabalhadoras na Roda de Conversa nos possibilitaram diferenciar alguns gestos, como o cuidado participante ou a participação cuidadora, o fazer-com, o dissentir-por-dentro, o testemunhar e o fazer existir. Seguimos, agora, com esses gestos no percurso pela pista dois-dois, em homenagem aos Ibeji e Erês, que nos auxiliam no exercício de ampliação de perspectivas das práticas e saberes que atravessam o complexo adulto-criança-entorno (VICENTIM, GRAMKOW, 2018).

Pensar em ampliação de perspectivas, a princípio, nos traz uma metáfora visual, que nos coloca a questão de “até onde” podemos ou conseguimos “ver”, ou nos leva a pensar a partir de qual “ponto” é a nossa perspectiva. Nesse sentido, há a necessidade de nos atentarmos ao exercício de ampliação dos graus de transversalidade, que nos possibilitam intervir naquilo que experimentamos como separação das disciplinas e dos lugares previamente demarcados, acessando a dimensão coletiva da inseparabilidade dos fios que nos compõem (ROSSI; PASSOS, 2014).

Assim, a proposta de pensarmos a nossa relação com as crianças no cotidiano das políticas públicas e as instituições que nos atravessam como um complexo auxilia a considerarmos os encontros com as crianças nas políticas públicas como um campo sempre em movimento e não de estático como uma imagem, e que não é fechado em si mesmo, mas atravessado por saberes e práticas que são transversais às infâncias.

Desse modo, pensar em um campo movente e em ampliação de perspectivas pode nos levar a questionar: há fronteiras nesse complexo adulto-criança-entorno? Quais lugares ocupamos nesse complexo? Para nos ajudar com essas questões, retomemos a Roda de Conversa, no momento quando

⁴⁸ Canção “Cantigas de Cosme e Damião” de Mariene de Castro.

Canarinho nos conta das diversas vezes em que as crianças faziam piruetas e acrobacias “perigosas” dentro da sala de aula, em meio às mesas e cadeiras, e como sempre tinha que pedir para que elas não fizessem esses movimentos, pois tem medo de que elas possam se machucar, deixando-o bastante aflito. A descrição que Canarinho faz das cenas faz todos da roda rirem muito e, nesse momento, Curió exclama bem alto que “quando eu era criança eu fazia isso também!”. Diante do relato que Canarinho compartilha, digo que esses momentos são difíceis de manejar, pois sabemos que é possível que nada aconteça, mas temos medo de um acidente se tornar um motivo para sermos culpabilizados e penalizados. Canarinho diz que sabe que não é possível obrigar que as crianças entendam esses riscos, ainda mais quando já são obrigadas a passarem a maior parte do tempo sentadas e assistindo aulas que nem sempre estão interessadas. E completa dizendo que “a criança não tem método de viver, quem tem somos nós adultos”.

A partir do relato, Bem-te-vi coloca que quem cuida deve estar atento a muitas coisas e que “tem que ter uma cartilha” que nos ajude a lidar com essas questões. Ela diz da importância de se olhar para a história, para o que reproduzimos da cultura e para as relações de dominação que compõem nas relações parentais. Porém, diante dessa ideia, Rouxinol problematiza dizendo que uma cartilha seria impor um padrão, mas reconhece a importância de se questionar como temos feito isso, e pergunta “como é ser mãe? Como é ser pai? Como se conversa? Como se vai além das relações de dominação e obediência?”. Bem-te-vi concorda e diz que as crianças e adolescentes estão muito mais preparados do que nós para lidar com diversas questões e Rouxinol lembra como aprende com o filho dela. Coloco se ao invés de uma cartilha que nos ensina poderíamos pensar antes em “desaprender os modos que consideramos os melhores”. Bem-te-vi ri bastante diante da ideia de desaprender e diz que “já vi tanta mudança na minha vida e espero ver ainda muito mais”.

Curió também compartilha conosco vivências no abrigo em que trabalha que trazem questões parecidas. Ela nos conta de uma adolescente que cuidou de seus irmãos antes de todos serem levados juntos para a instituição de acolhimento e que se viu pela primeira vez em um lugar de “ser cuidada”, já que não somente os irmãos, mas ela também havia sido acolhida no mesmo abrigo. Ali a adolescente não precisava mais cuidar dos seus irmãos, porém isso tem provocado conflitos entre ela e os cuidadores, pois é difícil para ela ver as demandas e não intervir, como sempre fez. Curió diz que constantemente ela gosta de “medir força com os adultos” e acaba “se colocando no lugar do adulto”. Nesse momento nós paramos para pensar o que seria esse “lugar do adulto”, e se seria possível que os lugares de adultos e crianças fossem mais

compartilhados, já que nós somos constantemente convocados a reafirmá-los, principalmente quando nós somos vistos como aqueles que cuidam (DIÁRIO DE PESQUISA, 4 de dezembro 2020).

Nesses fragmentos do diário de pesquisa nos deparamos com cenas corriqueiras que as trabalhadoras vivenciam nas políticas públicas voltadas às infâncias, em que nós, adultos, somos interpelados pelas crianças, que constantemente rodopiam, pulam, gritam e enfrentam. Tendemos a focar apenas que essas situações nos trazem conflito e nos convocam a dar alguma resposta e esquecemos, como apontado por Curió, que em algum momento ou de algum modo, nós também rodopiamos, pulamos, gritamos e enfrentamos. Dessa forma, é comum buscarmos as “respostas” nos lugares seguros que fomos ensinados em nossas formações e nos protocolos disponíveis para o trabalho nessas políticas públicas. Assim, acabamos reafirmando esses lugares previamente pensados, enrijecendo os movimentos possíveis nesse complexo adulto-criança-entorno.

A história compartilhada da adolescente que é acolhida em situação de abrigo com seus irmãos evidencia um exemplo de experiência de cuidado que não passa pelo óbvio e pelo esperado e levanta questões do que fazer diante de situações como essas. Afinal, se agora ela pode contar com auxílio para o cuidado dos irmãos, isso necessariamente significa torná-la indispensável nesse processo? Em meio a nossa ânsia por colocar a criança no lugar da criança (que precisa de cuidado) e o adulto no lugar do adulto (quem deve cuidar), reafirmamos papéis muito engessados. Essa perspectiva, que em última medida é a de uma proteção sem participação, pode impossibilitar ver e se aliançar também com as potências e capacidades que a adolescente produziu ao longo do viver.

Além disso, a história compartilhada por Curió diz de muitas outras histórias semelhantes de crianças e jovens que acessam as políticas públicas, especialmente a política de proteção especial da assistência social⁴⁹, e são aquelas que não se encaixam no ideário de uma infância padrão e idealizada. Essas crianças e jovens têm corpos muitas vezes marcados pela

⁴⁹ A Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais apresenta diferentes níveis de atenção distribuídas em diferentes políticas públicas. A Proteção Social Básica tem como intuito a prevenção do rompimento de vínculos familiares, comunitários e a violação dos direitos, e é composta por serviços como o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, por exemplo. Já a Proteção Social Especial tem como intuito a intervenção nos casos em que a o rompimento de vínculos e a violação de direitos e é dividida em Média Complexidade, composta por serviços como o Centro de Referência Especial de Assistência Social (CREAS), e a Alta Complexidade, composta por serviços como os estabelecimentos de acolhimento para crianças, idosos e pessoas com deficiência (MDS, 2014).

desigualdade social e pelo racismo, pois são em maioria negras e pobres, e vivem diferentes situações de violência, inclusive de lidarem com a morte, seja de parentes, amigos ou de possibilidades de vida. No entanto, em nossas perspectivas com centralidade na branquitude e na adultez, encontramos impasses para testemunharmos, como afirmado por Souriau a partir de Lapoujade (2017), as potências presentes nesses sujeitos, o que também não se trata de romantizá-las.

Ao seguirmos na aposta de um *fazer-com* as crianças nos seus processos de cuidado e afirmando a participação como via possível para isso, podemos considerá-las como parceiras no encaminhamento desses problemas. É desafiador, mas importante, termos em vista que precisamos acolher e sustentar o dissenso e os paradoxos, efeitos de modos de cuidar que borram as fronteiras entre os lugares rígidos de adultos e crianças, que não se pressupõem como os mais corretos, mas que podem acolher o imprevisível. Certamente, elas não vão nos ensinar o que fazer e nem como fazer, tendo em vista que, como colocado pelas trabalhadoras na roda, “*quem tem método de viver somos nós adultos*”. Assim, não buscamos consultar as crianças para propormos uma cartilha que ensinem adultos a cuidar de um modo menos tutelador, mas podemos desaprender com elas os modos adultecidos que constantemente julgamos como os mais corretos.

Busquemos, assim, nos movimentar com elas e, ao invés de procurarmos por respostas, aprendamos a questionar as coisas como estão colocadas, ainda na direção da pista do estranhamento e como um dia já fizemos quando passamos pela “fase dos porquês”. Lembremos que “a novidade, o nascimento, a alteridade, a diferença não é propriedade inata desse sujeito localizado no dispositivo da infância. Ela comparece como acontecimento em todos nós na medida em que nos permitimos deslocar, vagabundear, frontear e hibridizar” (RODRIGUES; ALVIM; ZAMBONI; BRASILEIRO; ROCON; ROSEIRO, 2018, p. 210).

E para potencializarmos essa infância-acontecimento em nós, precisamos nos movimentar desses lugares instituídos, atravessados por saberes que dão direcionamento às nossas práticas, efeitos de

dispositivos disciplinares e de controle que buscam formatar a vida na lógica da mesmidade conformada nos enquadramentos que conhecemos e desejamos para pensar: identidade, raça, povo, nação, território, gênero e sexualidade. Fomos percebendo que, ao falar desse sujeito da identidade-criança, por nós conhecido, chegamos também ao que nos é familiar. Essa invenção: identidade-criança e infância fala de tudo e de nada ao mesmo tempo, se assemelhando e muito ao que também dizemos e desejamos para a

diversidade. Assim, a criança não necessariamente precisa estar localizada no sujeito da identidade-criança que conhecemos, ainda que saibamos que seja nessa potência do existir que as certezas de muitos adultos se fazem ruir (RODRIGUES; ALVIM; ZAMBONI; BRASILEIRO; ROCON; ROSEIRO, 2018, p. 210).

Nas nossas práticas como trabalhadoras(es) costumamos tomar as infâncias a partir de uma perspectiva centrada em saberes que dizem sobre a criança, determinando seus modos de expressão e os caminhos possíveis. São saberes que fazem parte do nosso processo formativo e majoritariamente dizem de um ideal de desenvolvimento esperado para a criança, a fim de que ela se torne um adulto produtivo, cidadão e consumidor (JENKS, 2002; SARMENTO, 2015). No cotidiano das políticas públicas voltadas às infâncias também somos constantemente atravessados pelas “duplas forças de infantilização e adultização” (VICENTIM; GRAMKOW, 2018, p. 373), produzindo os binarismos forma-infantil e forma-adulta, na qual a primeira foi subjetivada como sujeito carente, incompetente, ignorante, incapaz, irracional, amoral, em função e a serviço da segunda forma, racional e permanentemente finalizada.

Entretanto, quando nos propomos a olhar com criticidade para as práticas adultocêntricas que reproduzimos, colocamos em questão justamente essa produção de subjetividade que tem como efeito a produção das infâncias “prodígio” ou das infâncias desviantes. Todas essas, de algum modo, são identidades cristalizadas dessas existências, redutoras de sua potência, e existem também em função de uma identidade-centralizadora do adulto padrão. Entretanto, cabe ressaltar que apesar dessa produção recair sobretudo nas infâncias cronologicamente delimitadas, ela também nos limita enquanto adultos, restringindo nossos gestos não somente diante das crianças, mas perante as demandas da vida.

Inspirados pela proposta de Vicentim e Gramkow (2018) de intervirmos no complexo criança-adulto-entorno a partir de uma ampliação de perspectivas e de deslocamento em direção a uma saúde possível e captação de uma potência da infância, visamos, desse modo, *complexificar nesse complexo*, exercitando movimentos que retiram a nossa centralidade e a centralidade dos saberes que fazemos operar. Complexificar pode ser transitar por esse complexo, em um exercício que nos convoca a considerar não somente aquilo que é pensado “para a criança”, sejam as teorias da medicina, da pedagogia e da psicologia, mas de transversalizar esses saberes com aqueles que a princípio não são pertinentes, importantes ou que não fazem parte das cartilhas de “como cuidar das crianças”. É o exercício de se descentralizar dos saberes que produzem os modelos de enquadramento tanto das crianças quanto dos adultos, modelos estes que são majoritariamente eurocentrados e que afirmam uma experiência de infância universal

branca e cisheteronormativa que se baseiam no tempo cronológico linear para delimitar e diferenciar os modos de ser de adultos e crianças.

Nesse sentido, Nogueira e Barreto (2018) nos apresenta uma concepção de infância que conversa a partir de saberes produzidos em África, que não consideram a infância como uma fase delimitada no tempo e no desenvolvimento de uma pessoa, mas como condição que nos possibilita exercitar a si através da vivência com outros, afirmando desse modo a nossa condição de interdependência. Tal concepção se faz partir de uma afroperspectiva⁵⁰, tendo em vista que a afroperspectividade “é a abordagem filosófica que guia nossa fundamentação em favor da infancialização como um princípio ético” (NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p. 627).

A aposta de seguir por essa via também se dá em meio a um questionamento sobre a forma de produção de conhecimento na qual estamos majoritariamente imersos. Com Rolnik (2019), temos que o trabalho de se deslocar de uma política de produção de subjetividade colonial-capitalística também passa por um deslocamento na política de produção de pensamento branca e capitalizada, desarmando assim diversas configurações de poder que nela são reproduzidas. Desse modo, pensar em afroperspectiva não se trata de buscar um novo modelo de produção de conhecimento que se torne hegemônico, mas que problematize a posição hegemônica dos saberes e compreenda o processo de produção de conhecimento como “coisa de africanos, asiáticos, ameríndios, europeus, enfim de todos os povos” (NOGUEIRA, 2011, p. 16). Frisamos, também, que esse processo deve ser afirmado como coisa de todos os corpos e todas as idades.

Nesse sentido, Nogueira (2019), na aliança com o pensamento de Deleuze, aponta que o trabalho filosófico só é possível com a criação de intercessores, de aliados, que podem ser pessoas, mas também coisas, plantas e até animais, fictícios ou reais, animados ou inanimados. Eles funcionam como conceitos-ferramenta, que possibilitam que o pensamento saia de uma imobilidade, que se coloque a pensar não para a decifração de uma realidade dada, mas que se construa em movimento. Entretanto, a criação de intercessores só é possível a partir dos problemas nos quais eles são inseridos, sendo que no caso de nos deslocarmos a partir de uma

⁵⁰ “A expressão afroperspectividade é herdeira de um debate a respeito da inclusão de vozes africanas e ameríndias nas áreas de filosofia e educação. Dentre as leituras e referências que delinham o surgimento da abordagem afroperspectivista podemos destacar, a antropóloga guarani nhandeva Sandra Benites; a antropóloga branca Tânia Stolze Lima; a socióloga nigeriana Oyeronke Oyewumi; o filósofo quilombola Antônio Bispo dos Santos; o xamã e filósofo yanomami Davi Kopenawa; o pan-africanista e sistematizador, cientista social e ativista negro Abdias do Nascimento; o antropólogo branco brasileiro Eduardo Viveiros de Castro e os pensadores brancos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari” (NOGUEIRA; BARRETO, 2018, p. 627-628).

afroperspectiva, nos encontraremos com problemas que muitas vezes foram desqualificados ou malvistas pelo pensamento branco ocidental:

Em linhas gerais, a filosofia afroperspectivista nos convoca para acontecimentos negros, acontecimentos femininos, acontecimentos infantis, acontecimentos animais; ela só pode ser entrevistada a partir desses acontecimentos e outros do mesmo “gênero”, de clivagens próximas. Portanto, cabe uma ressalva para quem lê este texto afroperspectivista: não é adequado pensar os conceitos que aqui serão apresentados fora do seu plano de imanência, de suas personagens conceituais e de seus problemas (NOGUERA, 2011, p. 3-4).

Nesse sentido, podemos nos aliar com a potência dos gêmeos brincalhões Ibeji, que aqui nos surgem como intercessores de uma infância como condição de existência, possível de ser vivenciada em todos os corpos em diversos contextos. Tal condição se faz como gestos capazes de serem mais poderosos do que a própria morte, colocando-a para dançar, assim como fizeram com Icu⁵¹. Em outras palavras:

Aqui “criança” é uma metáfora para “Infância”. De modo que interpretamos que no contexto do Candomblé, afirmarmos que a Infância é capaz de olhar diretamente para a morte e tomá-la como razão necessária para fazer da vida uma atividade brincante. A Infância opera pelos desígnios da transformação, da produção de realidades porque reconfigura através de sua potência criadora. Um olhar infantil é capaz de se espantar diante do que é corriqueiro e enxergar coisas inusitadas nas situações mais regulares e ordinárias (NOGUEIRA, 2019, p. 135).

Quando nos deparamos com a história dos Ibeji, nos reencontramos também com a potência dos Erês. No Brasil, a partir do processo de escravização de diferentes povos africanos, diversos ritos presentes nos povos pertencentes aos troncos linguísticos Iorubá, Bantu e Fon foram reunidos nos cultos candomblecistas, que posteriormente, em um movimento de resistência para a preservação de sua cultura, levou a um sincretismo com elementos católicos a fim de se evitar perseguições. Neste processo, as figuras dos gêmeos brincalhões foram associadas aos santos católicos gêmeos e curadores Cosme e Damião, que passaram a ser representados como os padroeiros dos profissionais de saúde e das crianças. Nas umbandas, que em suas diversas manifestações reúne elementos dos candomblés, do catolicismo e do espiritismo kardecista, os Ibeji e os santos Cosme e Damião estão relacionados com os espíritos que carregam a energia das crianças, denominados Erês⁵². Eles, que estão sempre disponíveis para auxiliar, agem

⁵¹ Essa potência faz referência ao Itã dos Ibeji que enfrentam Icu (a morte), contado na nota de rodapé 36.

⁵² É importante ressaltar a confusão existente entre Ibeji e os Erês, mesmo que ambos possuam uma relação de proximidade. Entretanto, nos candomblés eles não são a mesma entidade, tendo em vista que os Ibeji são divindades gêmeas, costumeiramente sincretizadas aos santos gêmeos católicos Cosme e Damião, e os erês são

pregando peças e mudando os destinos. Provocam rupturas, tropeços, esquecimentos e mudam os rumos dos caminhos que achávamos estarem bem traçados, mostrando outras possibilidades.

Invocar a presença dos Erês neste trabalho é apostar na sabedoria das crianças, que opera a partir de todos os sentidos, subvertendo uma pretensão de que poderíamos traçar esse caminho sozinhos, a partir de uma visão-de-mundo⁵³ adulta, ou que poderíamos ao menos ter o controle deste processo. Tal presença dos Erês se faz mesmo quando não lembramos (ou não queremos) invocá-los, pois a potência deles não se curva à permissão e aos caprichos adultos.

Nesse sentido, quando nos atemos à palavra “ubuntwana”, que pode ser traduzida como “criança” nas línguas dentro do tronco linguístico Bantu⁵⁴, vemos que a infância guarda proximidade com o próprio sentido de ubuntu, apresentado na pista anterior. Em contextos africanos tradicionais Bantu, especificamente as tradições Xhosa e Zulu, ubuntwana diz da infância enquanto agente de provocação, capaz de afetar e produzir encantamento diante da vida. Aqui, encantar seria tomar a realidade em sua criação e fluxo constante e não a partir de saberes que buscam enquadrá-la e reduzi-la, mas que assumam sua instabilidade e possibilidade de reformulação. É também reencontrar nos encontros o que há de vivo e que nos possibilita inventar novas realidades. Pensar a infância na perspectiva de ubuntwana nos apresenta uma possibilidade de movimentos, ou seja, de diversos gestos possíveis de infancialização que podemos exercitar para não reduzirmos a vida, mas de nos encantarmos para criarmos com ela (NOGUERA; BARRETO, 2018).

Desse modo, para encantar é importante movimentar com essa realidade que se faz presente nos encontros, descentralizando saberes, modelos e práticas. Para isso, podemos nos inspirar nos gêmeos Ibeji e nos seus ensinamentos, não para a formulação de uma cartilha, mas para produzirmos fissuras nas formas e na relação adulto e criança tão fortemente instituídas.

intermediários entre as divindades e seus iniciados, levando mensagens do orixá/nkisi ao iniciado, enquanto este não tiver recebido o seu axé de fala (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009).

⁵³ Renato Noguera (2019) nos apresenta, a partir da sociologia nigeriana da etnia iorubá, uma recusa ao termo “cosmovisão” enquanto “visão de mundo”, pois é baseada em uma limitação ocidental de apreensão do conhecimento, onde se privilegia um sentido em detrimento dos outros. Assim, seria necessário operar a atenção desse corpo por meio das possibilidades de todos os sentidos para apresentar o mundo. Dessa forma, não se trata apenas de se construir somente um “olhar” sobre o que se passa, mas também olfatos, audições, tatos e paladares. Tais elementos são de grande importância nesse processo de cartografar, no qual revelam toda uma geografia que irá se compor constantemente, toda uma paisagem a não ser somente vista, mas vivenciada.

⁵⁴ O tronco linguístico Bantu engloba diversas línguas faladas no centro e sul do continente africano por centenas de grupos étnicos diferentes que povoam essa região.

Os Ibeji são o orixá gêmeos-criança, como o nome em Iorubá⁵⁵ indica, *ibi*-nascer e *ejí*-dois. Apesar de se apresentarem como um só, carregam em si a força das duplicidades, dos sentidos opostos e contraditórios e das duplas. Todos nós somos regidos pelos Ibeji por carregarmos essa duplicidade contraditória que também se faz presente na natureza, assim como o dia que depende da noite para surgir. Essa duplicidade, no entanto, não é um dualismo, que cristaliza a vida em duas possibilidades fixas. Pelo contrário, a duplicidade que Ibeji nos ensina se faz no movimento, que pode ser simbolizada por “Oiá e Xangô, seus progenitores. Oiá é quem move o vento, que tanto atíça como apaga o fogo, elemento de Xangô. E o calor do Sol, que abraça Xangô, dilata e movimenta as moléculas do ar, produzindo o vento de Oiá” (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009, p. 452).

Com os Ibeji, também encontramos inspiração para escapar a essa armadilha dos binarismos, força esta que é presentificada em seu irmão mais novo, chamado Idowu ou Doum, como no culto das umbandas. Este último é aquele que por algum motivo não chegou a nascer, mas apesar de não estar presente em forma física, também faz parte do todo, como um elo entre o mundo concreto e o mundo dos possíveis a serem atualizados. Por mais que possamos nos esquecer de Idowu, reduzindo os Ibeji a uma dupla, eles nunca vêm sem seu irmão mais novo, assim como cantado em todo dia 27 de setembro, “Cosme Damião Doum”, para celebrar sua força e presença.

Falamos, desse modo, no movimento produzido no encontro das forças aparentemente opostas e contraditórias. Assim como as crianças, não é possível reduzir a potência do Ibeji nas noções de doçura, inocência e meiguice, pois também personificam a força e a potência do vir-a-ser, do crescimento e da transposição de barreiras, como o brotar das plantas, das possibilidades e ideias novas, trazendo com eles a capacidade de fluir e expandir com a vida, de tornar o mundo mais povoado em sua diversidade. Em sua fúria, os Ibeji não reconhecem limites e transgridem as regras colocadas, “não aceitando ofensas sem responder à altura” (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009, p. 453).

⁵⁵ Os diferentes Candomblés são relacionados aos troncos linguísticos presentes em África, de onde suas práticas são originadas. O Candomblé Ketu, é relacionado com o tronco Iorubá e nos apresenta o Orixá Ibeji, que traz proximidades com o Nkisi Vunje, no Candomblé Angola, que possui relação com as nações pertencentes ao tronco linguístico Bantu. Do mesmo modo, no Candomblé Jeje, relacionado com as nações do tronco Fon, o Vodum Hoho possui algumas proximidades com o Orixá Ibeji. Cabe ressaltar que essas aproximações são apenas para facilitar a compreensão a fins de estudo, mas que não se trata de considerar que são uma mesma divindade com nomes diferentes, pois surgiram em contextos distintos e se aproximaram ao serem cultuadas no Brasil (KILEUY; OXAGUIÃ, 2009).

Tal potência dos Ibeji nos ajuda a problematizar o pressuposto do equilíbrio que atravessa o complexo adulto-criança-entorno, produzindo a necessidade de submissão das crianças às certezas dos adultos, sendo que o conflito e o dissenso constantemente são considerados como desvios a serem evitados e corrigidos. A ideia de “*responder à altura*” ou “*colocar-se no lugar do adulto*” diz de lugares que existem, até reconhecidos pelas próprias crianças, mas ao mesmo tempo enfrentados e ignorados quando necessário, em meio aos jogos de poder que fazem as relações. Esse aspecto paradoxal dos Ibeji também ajuda a complexificar as relações de cuidado entre adultos e crianças, pois não se trata de proteger sem abrir espaço para a participação ou de possibilitar a participação sem a proteção.

Desse modo, podemos nos perguntar: Como nós adultos podemos também exercitar essa potência de transgressão, produzindo fissuras nesse lugar instituído que ocupamos? Como transitar no entre adulto e criança, mesmo quando somos convocados a diferenciar e convocar essas posições?

Tais perguntas nos levam de volta à roda,

em mais um dos diversos momentos em que pensávamos sobre os incalculáveis efeitos da pandemia em nossas vidas, Rouxinol diz ter pensado sobre as crianças presas em seus apartamentos e se pergunta “quais fugas elas teriam?”. Azulão relembra que ouviu de uma mãe da escola onde trabalha dizer para o filho que o motivo de outras crianças estarem brincando juntas sem respeitar a quarentena⁵⁶ era que “eles não são tão responsáveis quanto nós”. Azulão fala que por um momento se viu julgando a fala da mãe, devido à comparação que ela fez à postura de outras mães, porém sabe que essa não é uma argumentação simples de ser feita, dado a dureza do momento que leva às mães e pais a buscarem estratégias diferentes para lidar com as crianças em casa, pois muitos sequer têm com quem deixá-las.

Diante da questão de Azulão, Sabiá fala que com o seu filho tem buscado dizer que o isolamento não é só para a proteção dele e da mãe, mas é “por todos nós”, pois acredita ser importante compartilhar a responsabilidade dos cuidados necessários do momento atual. Ela também reconhece que quando seu filho retornou às aulas presenciais intercaladas com o ensino

⁵⁶ Lembramos que no ano de 2020, quando a vacinação ainda não era uma medida de prevenção ao contágio na pandemia da Covid-19, a quarentena ou o isolamento social eram as medidas mais recomendadas: o “fique em casa” era uma recomendação altamente propagandeada por alguns veículos de comunicação especialmente. Nesse momento, ainda que o retorno de atividades presenciais e de modo híbrido (intercalado com atividade remota) na escola, especialmente instituições privadas, estivesse acontecendo, ainda não alcançava a maioria das crianças e jovens, pois este retorno também não era ainda obrigatório, tornando-se apenas em 2021.

remoto, voltou encantado como se fosse o primeiro dia de aula. Canarinho diz que para ele isso é um analisador, pois evidencia o paradoxo das críticas à educação nas escolas, que tem sido bancária e produtivista, mas que o “bom” da escola não está relacionado necessariamente com os conteúdos pedagógicos, mas com as vivências que aquele espaço possibilita e que produzem efeitos de aprendizado. Diante da saudade do ensino presencial, ele também diz que “estou doido para retornar à escola, eu é que vou chegar gritando!”.

Rouxinol diz que os relatos compartilhados têm feito ela pensar em “quais modos de vida podemos construir junto com as crianças?”. Ela ressalta que se formos a fundo no clichê da frase “as crianças são o futuro” podemos entender que com elas temos muito a aprender e construir. Nesse momento, eu aproveito e coloco que não podemos esquecer que inevitavelmente também somos o futuro, independente se aprendemos com as crianças ou se reproduzimos os modos que as limitam. Bem-te-vi coloca que acredita que aprender com a criança é captar como eles veem o mundo, como vê-los e como também se ver. Canarinho diz que também é um processo de escutar essa linguagem outra, formas diferentes de dizer e entender. Ele compartilha a experiência que teve com um estudante que disse nunca ter sonhado e isso o fez questionar se isso era mesmo possível ou se o estudante não compreendia a palavra “sonho” como capaz de dizer daquilo que vivemos quando dormimos. Canarinho, então, se pergunta como construir junto com ele um sinônimo para a palavra “sonho” e acredita que isso se assemelha a um processo de saúde, pois “como podemos dizer o que sentimos?” (DIÁRIO DE PESQUISA, 20 de novembro de 2020).

As conversas da roda se faziam em meio às concordâncias e discordâncias, permeadas pelos impasses, negociações e paradoxos que as trabalhadoras vivenciam em suas casas e no trabalho. Os lugares de conflito, por vezes angustiantes, pareciam mais possíveis de serem sustentados quando compartilhados, dissolvendo a sensação de um problema que pertence somente a mim e que precisa ser resolvido a partir da “minha” visão de mundo. Tal lugar também pode ser encarado como próprio desse complexo adulto-criança-entorno (VICENTIN; GRAMKOW, 2018), quando não nos limitamos a pensá-lo como um espaço de equilíbrio, mas como uma encruzilhada onde se produz o encontro de práticas adultecidas e infancilizadas, dos modos enrijecidos e daquilo que o confronta e escapa. Habitar essa encruzilhada, sem temê-la... Encruzilhar é um desafio e um dos gestos que podemos exercitar para as práticas com as infâncias e com a vida.

A partir das contribuições de Leda Maria Martins (2002) sobre os atravessamentos filosóficos

acerca dos movimentos performáticos presentes nas manifestações religiosas provenientes da África, mais precisamente do Congo, encontramos a afirmação de que o tecido cultural brasileiro se faz nos cruzamentos das diferentes culturas e sistemas simbólicos derivados de povos africanos, europeus, indígenas e orientais, produzindo variadas formações e novas faces de antigos estilos. Como efeito desse encontro, o termo encruzilhada é uma chave teórica que nos permite operar com as formas híbridas que emergem desse processo. Desse modo, a encruzilhada pode também ser um operador conceitual que nos oferece a possibilidade de operar no e com o trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, em que concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos se confrontam e entrecruzam, nem sempre amistosamente.

Nesse sentido, de acordo com a autora, nas concepções filosóficas Iorubá e Bantu a encruzilhada é o lugar sagrado e radial de encontro de sistemas e instâncias de conhecimentos diversos, que vai além dos binarismos do certo e errado, do bom e do ruim, possibilitando movimentos de

centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagem e de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção sógnica diversificada e, portanto, de sentidos plurais. Nessa concepção de encruzilhada discursiva destaca-se, ainda, a natureza cinética e deslizante dessa instância enunciativa e dos saberes ali instituídos (MARTINS, 2002, p. 73).

Com Ibeji e os Erês podemos aprender modos de vadiar por esse complexo adulto-criança-entorno, buscando suas encruzilhadas e desemaranhando os fios que o compõe, visando complexificá-lo e não reduzi-lo em verdades acabadas ou a um consenso absoluto. Podemos também, assim como Idowu, aprender a habitar esse lugar terceiro da encruzilhada, que intervém desbinarizando os problemas e complexificando as possibilidades em jogo. Esse exercício de um encruzilhar vadiante nos ajuda a pensar os processos de transversalização, em que ampliamos não somente as nossas viseiras e visões de mundo, mas assumimos por todos os sentidos as limitações e provisoriiedades dos nossos saberes e práticas e a possibilidade de emaranhá-los com aqueles que a princípio são produzidos em lugares de desimportância, descentralizando a produção de conhecimento (NOGUERA, 2019).

Que ousemos, assim, nos deslocar não somente dos pontos de vista, mas com todos os sentidos, desfazendo os modos de afetar e sermos afetados que reproduzimos em nossos corpos

adultecidos, encontrando e construindo referências outras. Desse modo, podemos deslocar a noção de devir-criança, anteriormente apresentada, para um devir-erê, em um processo de construção de um corpo que esteja aberto ao encontro e ao inesperado, que se compõe atendo às forças invisíveis que nos atravessam e as pistas que elas trazem, que se permita desviar, habitar um meio não mais em função de um ponto de partida ou um ponto de chegada.

Aqui o deslocamento é afirmado no ato de caminhar da vadiação, que longe de assumir um ponto de vista ou perspectiva a partir dessa ou daquela posição, nos remove longe de qualquer posição que possamos adotar. Nesse sentido, vadiar não é um andar sem rumo e sem compromisso, mas pressupõe uma estreita relação com o tempo do cultivo e da habitação de um território existencial (ALVAREZ; PASSOS, 2015). Entretanto, esse exercício é um desafio, tendo em vista que a todo o momento vivenciamos experiências de colonização do tempo, efeitos de práticas adultocêntricas que visam reduzir a vida a uma experiência linear que tem como finalidade a produtividade, o consumo e o descarte daquilo que é considerado “inútil”.

Desse modo, ao construirmos uma disposição para pensarmos como nos encontramos com as crianças, complexificando os lugares que ocupamos nessas relações, se faz necessário pensarmos também nossa relação com o tempo. Nesse sentido, seguiremos agora para a próxima pista, aprendendo a rodopiar aquele que sempre nos pareceu intocável e indiferente às nossas ações... O tempo!

6 PISTA 3: ESPIRALAR O TEMPO

Chegamos no presente momento percorrendo trilhas que se abriram a partir das pistas que surgiram como analisadoras na Roda de Conversa. Nelas pudemos encontrar diversos gestos que nos auxiliam a exercitarmos um agir criançaável nas nossas práticas cotidianas com as infâncias e com a vida. Dentre esses gestos, na pista anterior nos encontramos com o vadiar, que nos convoca a complexificar nossos saberes e práticas, nos retirando dos lugares previamente pensados no trabalho com as crianças. Vimos que a vadiação pode ser um exercício de ampliação e deslocamento de perspectivas, que nos auxilia a habitar as encruzilhadas nas quais nos encontramos no contexto das políticas públicas voltadas às infâncias e que também emergem como efeitos de um cuidado participante. Vimos também que o encruzilhar pode ser feito a partir da aproximação de um devir-erê, que afirma a potência do infanciar em nós, adultos, capaz até de enfrentar os processos de mortificação presentes em nossas práticas.

Agora adentraremos na pista que nos convida a espiralar o tempo, continuando nossa caminhada de encontro aos gestos criançaáveis. Mas o que o tempo tem a ver com as infâncias e com as práticas adultocêntricas? Por que evocá-lo neste momento? Paradoxalmente, a ação de “espiralar o tempo” não parece ser algo óbvio e pode nos levar a diversos questionamentos, mas em nossas práticas raramente ousamos questionar o tempo, tomando-o como algo natural em nossas vidas. No dia a dia é comum não o vermos passar, tomados pelos afazeres, pelo trabalho e, para muitos pela sobrevivência, bem resumida na ideia de “vender o almoço para pagar a janta”.

Nas rotinas que se atropelam, não temos tempo para questionar o tempo, ou talvez ele nos pareça tão óbvio que não seja uma questão. Falamos dele como algo familiar, como se fossemos íntimos e o conhecêssemos por completo, mas também o estranhamos, como quando nos assustamos com a sua rápida passagem, percepção essa cada vez mais difundida no senso comum, mas que evidencia os modos de vida que nos atravessam.

Na Roda de Conversa, a percepção do tempo que parecia ser veloz e ao mesmo tempo escasso, compareceu desde o primeiro encontro e em diversos momentos nos encontros seguintes. A palavra “tempo” era sorrateira, pois do mesmo modo que não surgia como uma questão principal a ser debatida explicitamente, era transversal a diversas questões que nos tomavam. Podemos visitar alguns desses momentos, como numa brincadeira de viajar pelo tempo, não para retomarmos registros estáticos do passado em um tempo linear, mas para acessarmos o

que há de vivo e que se presentifica nas inquietações que reverberam no percurso deste trabalho. Desse modo, nos encontrarmos agora no primeiro encontro da roda, no momento quando

Eu estava bem ansioso e atento para o lugar que ocupava, pois, querendo ou não, me dispus a fazer esse convite e eu estaria com profissionais que reservaram espaço em suas agendas para estarem ali. Era algo raro, potente e que me convocava a ser cuidadoso, afinal tempo e disposição têm sido algo que falta nessa pandemia, já que o trabalho em casa tem rompido as fronteiras de espaço e de horários de trabalho e o excessivo uso de telas tem provocado um grande cansaço em todos nós (DIÁRIO DE PESQUISA, 11 de setembro de 2020).

Ou, saltando alguns encontros para frente, quando

Canarinho entende que existem estruturas na nossa sociedade que canalizam para a medicalização, pois não há tempo para se criar espaços de conversa e de corresponsabilização no cotidiano das políticas públicas (DIÁRIO DE PESQUISA, 23 de outubro de 2020).

Também voltando um encontro para trás, no instante em que

Uirapuru compartilha a sensação de não ter um pó mágico para resolver rápido desestruturas que são muito maiores e comparecem através das crianças em seus atendimentos e grupos. Ela diz que “quando tudo ao redor está ruindo demanda tempo para se produzir algo novo” (DIÁRIO DE PESQUISA, 9 de outubro de 2020).

Ou em três encontros depois, quando a falta de tempo foi um empecilho para a presença de uma trabalhadora na Roda de Conversa e

Azulão disse que apesar de ser a primeira vez que estava na roda, gostou muito de estar conosco, mas não sabe se poderá vir nos próximos encontros, devido a “falta de tempo” diante das demandas da escola em que trabalha (DIÁRIO DE PESQUISA, 20 de novembro de 2020).

Diante desses momentos em que o tempo se fez como problema, podemos nos questionar: a fonte de tempo está secando? Como pode nos faltar tempo, se supostamente um dia continua tendo vinte e quatro horas e uma semana sete dias? Na falta de tempo qual o lugar da pausa?

No livro dedicado a pensar as investidas dos modos de produção capitalista, para nos aproximarmos cada vez mais de uma experiência de vida que nunca descansa, Jonatha Crary (2016) nos apresenta alguns experimentos militares que visavam um modo de vida sem a

necessidade de pausas. No contexto norte-americano, em que os pardais de coroa branca migram no inverno do Alasca em direção ao litoral oeste do México durante uma semana sem dormir, militares estadunidenses passaram a estudar essas aves visando reproduzir esse comportamento nos soldados em missões, que necessitariam de um estado de alerta constante. Krary (2016) afirma que a busca por essas possíveis mudanças nos modos de guerrear também anunciam mudanças quanto à sociedade civil, tendo em vista a extensão das invenções voltadas para a guerra passa a se infiltrar no cotidiano, produzindo novos estilos de vida, em função das necessidades de consumo e produção.

Apesar da dificuldade de aplicação desse experimento, devido ao fato de o sono ser, como apontado pelo autor, o escândalo da necessidade fisiológica impossível de ser colonizada e transformada em objeto de consumo, como já havia ocorrido com a fome, a sede, o desejo sexual e de socialização, experimentos como esse nos ajudam a pensar nos efeitos da globalização e do neoliberalismo a longo prazo. A todo o momento, em nosso cotidiano, há ensaios de aproximação desse tempo “24/7”, que visa a experiência de uma “duração sem descanso”, definida pelo princípio do funcionamento contínuo, que impede a experimentação de ritmos e prolongamentos, limitando a experiência de vida a vivências rápidas e de curto prazo. Tais modos são efeitos das práticas de homogeneização e universalização do existir na modernidade ocidental em função de um calendário fixo, linear e da disponibilidade absoluta, seja para produzir ou consumir bens, informações, imagens e conteúdos (CRARY, 2016).

Do mesmo modo, podemos pensar que o tempo, na experiência das sociedades adultocêntricas, é tomado como uma passagem em linha reta e ascendente rumo ao ápice da vida, que é o lugar do adulto produtivo, cidadão e consumidor. Com Leccardi (2005), em estudo acerca da construção da noção de futuro e seus atravessamentos na juventude, podemos encontrar que essa experiência se produz na modernidade ocidental em função de adiarmos para um tempo futuro uma satisfação a ser alcançada que o tempo presente pode garantir. Além disso, a ideia moderna de futuro é uma dimensão separada do presente e do passado que pode ser controlada e é representante da novidade, do progresso e considerada melhor que o passado.

Nesse sentido, a infância e a juventude operam como uma fase de “preparação” para a vida adulta, que tem como efeito a experiência do presente em função do futuro e em detrimento da afirmação de outros modos de existência. Nesse contexto, também é comum perguntarmos às crianças e aos jovens “o que você quer ser quando crescer?”, colocando em evidência a constante produção de insuficiência do presente, que nos leva também a busca por consumirmos

lugares, objetos, saberes e relações para darmos conta dessa insuficiência visando garantir um “bom futuro”.

E para esse lugar idealizado ser alcançado, o tempo precisa ser bem gerido, sincronizado com a gestão do espaço e com a formatação dos gestos do corpo, visando a máxima eficiência e produtividade (FOUCAULT, 2006b; DELEUZE, 1992), modos estes que atravessam as políticas públicas com as quais trabalhamos, mas também são capilarizados nas práticas mais corriqueiras e nos gestos mais ínfimos do dia a dia, produzindo experiências de colonização do tempo.

Mas, afinal, diante de tamanha captura na qual estamos sujeitos, seria possível pensarmos em alguma fuga? Seria possível grandes rupturas ou movimentos de pequenos deslocamentos dessa lógica temporal linear ligada à extração de forças produtivas? Na tentativa de desnaturalizar a nossa experiência do tempo atualizada nesse corpo, convidamos seguir desviando das rotas previamente abertas, exercitando aproximações do devir-erê vadiante que nos foi apresentado na pista anterior. Cabe ressaltar que para vadiar, primeiro, se faz necessário o repouso, ou “o desligamento dos planos da movimentação automática e claudicante do dia a dia” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 145).

Mas esse repouso, sorrateiramente, não se perde em uma dispersão da atenção, mas é uma concentração de uma atenção desfocada, um estar à espreita atenta a eventos inesperados, esse “terceiro lugar” que indica encruzilhadas. “É um repouso dos movimentos automáticos e espreita aos eventos” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 145), uma espera atenta e não ansiosa, que sabe e respeitar o tempo dos acontecimentos e da necessidade de não os atropelar, mas disponível a aproveitá-los e a fluir e fruir com eles. Assim, vadiar é

um rito de repouso e espera”. “Vamos vadiar na roda de fulano!” É com esse espírito que os angoleiros se dirigem para as festas e suas rodas, relaxados e dispondo de um tempo a perder. Despreocupados com as horas ou pelo menos não deixando que elas lhe indiquem o rumo do dia. É dia de brincadeira, de atenção aos jogos, às conversas, aos encontros, às disputas, sem pressa para realizar o que pretende, ou melhor, sem muitas pretensões (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 145-146).

Desse modo, vadiar não pressupõe apenas um vaguear pelo espaço, mas ousar a brincar com o tempo, seja este o tempo da produção capitalística ou o tempo linear produzido na modernidade, que nos divide a partir da nossa idade e afasta adultos e crianças em função do desenvolvimento e do progresso, como uma linha reta e ascendente. Assim, se como proposto na roda, olharmos

a fundo para o clichê de que “*as crianças são o futuro*”, em meio a aposta de que mesmo adultos podemos infanciar e nos aproximar de um devir-erê que vadeia e rodopia, diversas questões sobem como poeira, produzindo confusão e vertigem. Afinal, e se esse futuro for agora? E se esse futuro não existir? E se o tempo também for vadiável? O que a noção de tempo nos diz sobre os supostos lugares de adulto e criança?

Para espiralarmos o tempo, convidamos a questionar a sua passagem, naquilo que parece ser mais óbvio e questionável. Aqui, a pista do estranhamento se faz presente ao colocarmos em questão a experiência do tempo como um espaço a ser andado em linha reta, que se faz em passado, presente e futuro. Entretanto, questionar a linearidade temporal não visa dizer que a sucessão de acontecimentos é irreal, mas ela não necessariamente é a única experiência de tempo possível de experienciada. Como no exemplo apresentado por Bergson (2006), não há dúvidas de que um torrão de açúcar se dissolve gradativamente no café até desaparecer das nossas vistas. Entretanto, podemos pensar que a experiência do tempo com a dissolução do açúcar é singular, de modo que por mais que possamos cronometrar o tempo em que ele dissolve, este não será vivenciado do mesmo modo por duas pessoas e nem por uma mesma pessoa em momentos diferentes de sua vida. Desse modo, o tempo de dissolução do açúcar se faz também com outros tempos, como o de uma espera ansiosa, que produz uma experiência mais longa, ou de uma espera distraída, que acaba tornando a dissolução do açúcar como quase imperceptível, de modo a ser até esquecida (BERGSON, 2006).

Desse modo, não afirmamos uma experiência de tempo única para todos, somente pelo fato de um dia ter vinte e quatro horas, mas de diferentes experiências de durações, que se fazem em meio aos acontecimentos que nos atravessam. Quando resumimos o tempo a apenas uma experiência mensurável, como uma linha que se divide em diferentes eventos sucessivos, remetemo-nos a uma noção espacial do tempo, que tem como efeito as práticas que buscam esquadrihá-lo e torná-lo cada vez mais “produtivo” economicamente, visando o uso mais eficientes desses “pedaços” de tempo.

As constantes colonizações do tempo da modernidade produtivista, que tentam homogeneizar nossa experiência do tempo em uma “duração sem descanso” (CRARY, 2016), produzem constantes demandas de adequação, seja em adultos ou crianças, dos tempos singulares de aprender, de descansar e trabalhar, que muitas vezes são materializadas na excessiva medicalização, nos mecanismos de punição e na culpabilização daqueles que não se enquadram

nesse tempo homogêneo. Nesse sentido, a experiência colonizada do tempo diz de uma apropriação mais sutil, que não são apenas extraídas na força de trabalho material, mas sim

da própria vida que o capital se apropria; mais precisamente, de sua potência de criação e de transformação na emergência mesma de seu impulso. (...) A força vital de criação e cooperação é assim canalizada pelo regime para que se construa um mundo segundo seus desígnios. Em outras palavras, em sua nova versão é a própria pulsão de criação individual e coletiva de novas formas de existência, suas funções, seus códigos e suas representações que o capital explora. Diante disso decorre que a fonte da qual o regime extrai sua força não é mais apenas econômica, mas intrínseca e indissociavelmente cultural e subjetiva – para não dizer ontológica -, o que lhe confere um poder perverso mais amplo, mais sutil e mais difícil de combater (ROLNIK, 2019, p. 32-33).

No cotidiano das políticas públicas voltadas às infâncias, os efeitos da pressão por responder ao tempo homogêneo “24/7” também estão presentes, tanto em usuários quanto nas trabalhadoras(es), que são convocadas a dar conta das demandas por adequação. Essa pressão e automatismos acabam por transformar essas políticas mais em espaços de ajustamento do que necessariamente de um cuidado que amplie as possibilidades de existência. Tal experiência com o tempo é evidenciada nas percepções compartilhadas pelas trabalhadoras, quando dizem que “*não há tempo para se criar espaços de conversa e de corresponsabilização no cotidiano das políticas públicas*” ou pelo fato de não ser possível comparecer na roda devido às demandas de trabalho.

Desse modo, vimos que durante a pandemia no contexto da educação ocorreu um aumento das horas trabalhadas pelas profissionais para darem conta do ensino remoto e, posteriormente, do ensino remoto junto ao presencial (quando as atividades foram parcialmente retomadas), sem que necessariamente tivesse ocorrido um aumento do quadro de profissionais ou do salário que correspondesse ao aumento da carga horária. Esse crescimento das demandas de trabalho também foi vivenciado pelas profissionais da saúde e da assistência social, em um contexto de aumento da vulnerabilidade das populações atendidas, sem que também houvesse a expansão da rede de atenção socioassistencial.

Essa realidade vivida na pandemia foi agravada pela limitação de investimento público nas políticas de educação, saúde e assistência social que já ocorria anteriormente no contexto brasileiro, como um dos efeitos da Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como a “PEC do teto de gastos”, que impediu o aumento do investimento real nessas áreas por vinte anos,

ignorando o surgimento de novas demandas e o aumento populacional, defendida em nome de uma suposta necessidade de equilíbrio fiscal em meio à crise econômica⁵⁷ (MARIANO, 2017).

Desse modo, tal contexto pode nos levar a questionar: devemos nos adequar a esse ritmo universal e homogeneizante de atender às demandas de produção e consumo, que também atravessa o trabalho nas políticas públicas? Como essa demanda também atravessa as infâncias? Como o exercício de um criança pode auxiliar a produzirmos outras experiência do tempo? E de que modo essas experiências podem auxiliar no trabalho com as infâncias?

Para seguirmos com esses questionamentos, retomemos a roda quando compartilhávamos os desafios de convivência que surgiram dentro de nossas casas no período do isolamento social.

Apesar de eu não ter no meu cotidiano familiar uma vivência direta com crianças, optei por contar a experiência que eu vivia com a minha avó, que necessitava de cuidados mais constantes, pois ela vivenciava uma perda de memória há alguns anos que havia se intensificado desde o começo da pandemia. O ato de compartilhar a experiência que estou vivendo com vovó me deixou na dúvida se eu estaria associando o cuidado do idoso a uma criança, de certo modo infantilizando-o, mas ao mesmo tempo percebo que a experiência de “cuidar de alguém” compartilha diversos aspectos em comum, independentemente da idade.

Assim, contei dos efeitos da redução à zero de atividades que ela fazia fora de casa, mesmo que poucas, como ir à terapia ocupacional a cada quinze dias no Centro de Referência de Atenção ao Idoso e as caminhadas até a pracinha da esquina. O fato dela não poder mais sair de casa produziu uma redução de encontros e afetações com pessoas, objetos e ambientes que intensificaram a perda de memória e de outras habilidades que possibilitavam a ela maior autonomia. Tal realidade nos demandou construir estratégias para contornarmos a quase inexistente memória recente que vovó tinha, como distraí-la nos momentos que ela estava brava por esquecer de ter comido ou contar histórias de visitas que tinham ocorrido há algum tempo,

⁵⁷ O teto fixado por vinte anos a partir do ano de 2017 impede os investimentos necessários à manutenção e expansão dos serviços públicos, incorporação de inovações tecnológicas, aumentos de remuneração, contratação de pessoal e a reestruturação de carreiras que se faz necessária em virtude da expansão demográfica. Desse modo, os aumentos no orçamento se dão somente em função da inflação do ano anterior, impedindo aumentos reais, que são possíveis apenas se o recurso for retirado de uma área para ser realocada em outra. Entretanto, o valor destinado ao pagamento da dívida pública não faz parte do teto de gastos e pode ser aumentado anualmente, favorecendo os interesses do capital financeiro. Diante do cenário de crises econômicas produzidas pelas forças do capitalismo neoliberal que atingem fortemente os países da periferia global, observa-se que tais forças se aproveitam historicamente de períodos de crises econômicas, guerras, desastres naturais e epidemias para diminuir os interesses públicos nacionais e locais em função de reformas a favor do livre mercado, justificando medidas de austeridade fiscal, que ao invés de produzirem estabilidade aprofundam as crises, as desigualdades e a violência (MARIANO, 2017).

para amenizar a saudade.

Diante desses relatos, Azulão lembrou do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”⁵⁸, que já tinha usado como recurso didático com seus estudantes na escola, e nos convida a lermos juntos, compartilhando a tela do seu computador para que todos pudessem acompanhar a leitura junto com as ilustrações. O livro conta a história de um menino que morava ao lado de um asilo, onde ele conhece vários idosos com quem faz amizade e tem vivências singulares com cada um, seja ouvindo histórias, música ou auxiliando-os a andar. De todos os idosos do asilo, ele acaba se aproximando de uma em especial, a sra. Antônia. Ele descobre que ela tem Alzheimer e a vivência com essa doença o faz se questionar o que seria a memória. Ao perguntar para os outros vovôs o que para eles é memória, acabou ouvindo respostas com exemplos bem distintos entre si, como “algo quente”, “algo antigo”, “algo que faz chorar”, “que faz rir” e “algo que vale ouro”. Diante das respostas, ele decide reunir uma série de objetos seus que considerou ter essas qualidades e os entrega à sua amiga para ajudá-la a lembrar.

O encontro com os objetos permitiu que a sra. Antônia pudesse reavivar lembranças de diferentes momentos da vida, mas, para além disso, o presente do menino Guilherme também acabou produzindo novas memórias em sua amiga, seja pelo fato de não saberem se aquelas memórias são verdadeiras e pelo fato de que o encontro de Antônia com Guilherme se tornou uma nova memória a ser lembrada, ou não, por eles.

Após a história que lemos juntos, Sabiá coloca que, para ela, o difícil da perda de uma pessoa querida é aceitar que as demandas da vida seguem independente disso, convocando-a ao exercício de não perder as memórias com o pai que havia falecido recentemente, mas de transformá-las em vivências no presente que a auxiliam a seguir em frente. A leitura do livro acabou trazendo para a roda a questão do luto, vivenciada fortemente durante a pandemia, não apenas em função do alto número de mortos anunciados diariamente nos jornais e que significavam um número ainda maior de pessoas enlutadas, mas também o luto por encontros e possibilidades de vida que não existem mais. Ficamos com a forte sensação de que nos faltam espaços para pensarmos o luto, devido a sensação de atropelo diante do imenso número de mortes diárias, pelas dificuldades de construirmos espaços coletivos à distância e pelas altas demandas de trabalho, que nos impedem de pausar e nos conectar com aquilo que a pandemia

⁵⁸ Versão em português do livro “Wilfrid Gordon McDonald Partridge”, da autora Mem Fox e com ilustrações de Julie Vivas.

tem produzido em nós. Diante desse momento, Canarinho se pergunta: “o que os tempos de hoje irão produzir nas nossas crianças? Pois elas também estão enlutadas como nós” (DIÁRIO DE PESQUISA, 20 de novembro de 2020).

No momento em que participava da Roda de Conversa, não imaginava que ao escrever as linhas da presente dissertação também estaria vivendo um processo de luto que se deu em função da partida de minha avó, três meses após o último encontro da roda. O exercício que compartilhei nos últimos anos com minha avó, e com dedicação especial durante o isolamento social, de produzir memórias e potencializar vestígios de afetos que permaneceram em seu corpo, sigo fazendo nesse presente momento, porém agora sendo ela parte dessas memórias que permanecem em mim. O desafio colocado é de não tomar a memória como algo que fica cada vez mais distante, como dito por Sabiá e na história de Guilherme, mas que se transforma em presença viva e mobilizadora de afetações no presente.

Retomando a ideia de “ubuntu”, Noguera e Barreto (2018) nos apresentam a complexidade do pensamento por trás da frase tão difundida no senso comum “eu sou por que nós somos”. Ela diz da comunidade como uma entidade dinâmica, que se constitui na relação entre três esferas possíveis de serem distinguidas: a dos vivos, a dos ancestrais (ditos os “mortos-vivos”) e a dos não nascidos. Dentro dessa lógica, a infância, dentro da esfera dos vivos, pode ser entendida como o elo entre a ancestralidade, a futuridade e os viventes, ou seja, nela se encontram o passado e o futuro na emergência do presente.

Entretanto, é importante lembrarmos que a infância aqui não se trata somente da criança, mas de movimentos de infancialização e de gestos criançaáveis que podemos exercitar em qualquer fase da vida, justamente por ela se fazer presente na esfera dos vivos, onde estão crianças, adultos e idosos. Desse modo, como afirmado por Noguera e Barreto (2018), a palavra *ubuntwana*, traduz infância como agente de provocação e de produção de encantamento diante da vida, também diz de um “sexto” sentido para além da visão, olfato, tato, paladar e audição, que é mais aguçado nas crianças, mas que também pode ser acessado pelos adultos. Assim,

Infancializar é ativar a infância em adultos tornando viável a percepção de que as ações éticas e políticas precisam levar em conta quem já esteve aqui (ancestralidade) e quem estará (futuridade), além das pessoas que estão vivas na atualidade. *Ubuntwana* é assumir a infância como um sentido que propicia que encaremos a realidade como um território de contínua produção, instável e passível de reformulações e ressignificações. Por fim, *ubuntwana* remete, no contexto da filosofia ubuntu, a compreender a infância e, ao mesmo tempo, as crianças como inventoras de novos mundos (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 632).

O pensamento do ubuntu nos convida a pensar o tempo não em função de uma linearidade, mas de uma circularidade que nos convoca a colocar em análise a nossa implicação nas comunidades nas quais fazemos parte. Essa circularidade não é fechada em si mesma, mas se faz como uma espiral, em que o antigo ensina com o novo, que irá atualizar esses ensinamentos, não para copiá-los com exatidão, como em um adestramento, mas para criar em conjunto, de modo que “cada repetição é em certa medida original, assim como, ao mesmo tempo, nunca é totalmente nova” (MARTINS, 2002, p. 85). Do mesmo modo, nossas ações no presente reverberam na futuridade, que não é apenas um momento individual da vida de alguém ou um tempo distante que não viveremos, mas é o agora que produz efeitos em nós mesmos e naqueles que virão, de modo que pensar o futuro é um gesto coletivo que se faz colocando o presente em análise. Essa percepção filosófica entrelaça,

no mesmo circuito de significância, o tempo, a ancestralidade e a morte. A primazia do movimento ancestral, fonte de inspiração, matiza as curvas de uma temporalidade espiralada, no qual os eventos, desvestidos de uma cronologia linear, estão em processo de perene transformação. Nascimento, maturação e morte tornam-se, pois, contingências naturais, necessários na dinâmica mutacional e regenerativa de todos os ciclos vitais e existenciais. Nas espirais do tempo, tudo vai e tudo volta (MARTINS, 2002, p. 84).

Nesse sentido, Nogueira e Barreto (2018) propõem que a memória só é possível na condição de infância, vivida tanto por adultos e crianças, como elo entre o ancestral e o porvir, que torna possível restaurar caminhos já percorridos, mas também inventá-los, sem tomá-los como verdades imutáveis e absolutas a serem reproduzidas. Desse modo, ao invés de nos balizarmos em função de uma desigualdade etária, atravessada pelo pensamento desenvolvimentista da maturidade e da razão, podemos pensar em como nutrir a infância e mantê-la viva ao longo de toda a vida.

Dessa forma, não deveríamos colocar o presente em função de um “futuro melhor” a ser alcançado, sem questionar os efeitos das práticas que temos feito no agora, que irão reverberar em nós mesmos. Como exemplo vivo do nosso presente, a pandemia escancarou os efeitos de pensarmos e investirmos em futuros separados dos outros seres, como se a futuridade dissesse de um querer individualizado e desconectado dos efeitos de suas ações no coletivo. O exercício de espiralar o tempo coloca a necessidade de pensarmos um presente possível, ou seja, ao invés de nos esforçarmos para “crescer”, abandonar algo que não serve “ainda”, podemos nos manter infancializados, capazes de nos afetarmos, de questionarmos e de testemunhar novas possibilidades de existir. Também provoca o lugar de superioridade onde o adulto é considerado

“normal”, baseado na ideia de se saber mais e ser mais produtivo que uma criança, um idoso ou uma pessoa com deficiência.

Além disso, Noguera e Barreto (2018) afirmam que a ideia de *ubuntu* nos apresenta uma possibilidade de exercitarmos vivências baseadas numa ética descentrada dos parâmetros da modernidade branca ocidental no contexto da educação, e aqui também é possível de ser pensada dentro de outras políticas públicas voltadas às infâncias, de modo que

crianças, adolescentes, adultos e idosos podem manter conexão ou se reaproximar daquilo que os torna seres biocêntricos, curiosos e criativos: a infância. Uma cumplicidade cosmológica com o existir. A escola pode primar por uma ética que não permita que as crianças deixem de habitar a infância, fazendo o mesmo com adolescentes e jovens – evitando as angústias perversas da adultidade. Óbvio que isso tudo é mais político e existencial do que psicológico. O que poderia ser resumido numa única frase-resposta, atualmente um enunciado-clichê que tem circulado intensamente nos mais diversos circuitos sociais: “quando eu crescer, quero ser infância, a mesma (infância) que fui no futuro, assim como serei criança no passado” (NOGUERA; BARRETO, 2018, p. 642).

Desse modo, espiralar o tempo é uma pista que é tecida em meio a diversos gestos, como questionar a linearidade do tempo que organiza a vida em função de aspectos produtivistas e etários. É um movimento que se faz com as/nas encruzilhadas que habitamos, pois implica questionar a visão de superioridade que damos ao mais velho em detrimento do mais novo, assim como questionar a manutenção a todo custo de um fazer consolidado que despotencializa os movimentos de transformação de saberes e práticas. Mas, é principalmente contingenciar a dicotomia “mais novo” e “mais velho” que impede o encontro, sem abrir mão da diferença que daí surge, possibilitando romper com a desigualdade etária que opera como obstáculo à participação e ao cuidado. Paradoxalmente, espiralar é problematizar os apelos de consumo a tudo o que é novo, que apaga importantes saberes e vivências ancestrais localizados em função de uma homogeneização globalizada.

Dessa forma, espiralar o tempo, que aqui nos surge como pista, se mostra como uma noção complexa e que certamente não se extingue com o presente trabalho, pois faz parte da produção de conhecimento de diversos povos originários, assim como é um dos fundamentos de seus modos de existir. Aqui ela nos leva a pensar o tempo como uma das questões que atravessam com mais expressão a experiência adultocêntrica nas sociedades modernas ocidentais, se entrelaçando também com as pistas que trabalhamos anteriormente. Tal gesto nos convoca a seguirmos no exercício ético de um devir-erê, em que não nos colocamos como agentes externos que sabem mais ou que buscam conduzir o outro a uma finalidade previamente

pensada, sustentando as contradições dos lugares que ocupamos, seja como “cuidadores”, como supostamente “experimentes” ou “mais velhos”.

Como efeito, para essa disposição precisamos problematizar as concepções que nos atravessam como verdades absolutas e binarizadas, ampliando essas concepções e complexificando-as. Isso se faz necessário não para tornarmos especialistas em determinado assunto, mas para trabalharmos com aquilo que nos é mais próximo e que surge como singular no presente de cada encontro, produzindo mundos outros para além dos roteiros e das profecias que já nos são dadas, afirmando as concomitâncias, paradoxos e contradições que compõem a nós e as nossas relações.

7 INCONCLUSÕES: DO ALTO DA TRILHA VISLUMBRAMOS NOVOS CAMINHOS

Do mesmo modo que o começo da presente pesquisa se deu a partir de encontros que ocorreram antes do início formal do mestrado, esse percurso não se encerra ao final desta dissertação. Podemos dizer que paramos agora para uma pausa, no alto de um mirante, em que olhamos para trás e vemos um caminho percorrido, mas sabemos que ainda há muitos a serem abertos e muitos que já são percorridos e ainda nem conhecemos. Que possamos, agora, vislumbrar outras paisagens a serem vivenciadas, que nos abrem a possibilidade de pensar: para onde e como seguiremos?

A princípio, o que pareceu como uma impossibilidade de estarmos presentes presencialmente em uma política pública de saúde surgiu, em meio às durezas provocadas pela pandemia, como oportunidade de nos encontrarmos com as trabalhadoras de diversos campos de trabalho e município do estado. Tal mudança de percurso não se fez como uma adaptação ao contexto tão adverso que ainda vivemos, mas como um exercício de apostarmos nos encontros, mesmo quando nos queriam tão longe e isolados. Também não foi algo que se deu apenas por uma vontade individual de persistir na pesquisa, mas com as redes que se construíram e nos fortaleceram, redes essas de afetos, de muitos que aqui não estão mais, dos seres humanos e não humanos, das músicas, poesias, vídeos, textos e dos seres invisíveis que nos ensinam a respeitar a morte e a viver com a imprevisibilidade.

Desse modo, a Roda de Conversa surge como efeito dessa necessidade de encontrar e de produzirmos condições de reflexão sobre as próprias práticas e sobre o tempo presente. A potência dos encontros vivenciados coloca em evidência que, por vezes, pensamos em formação continuada nos espaços de trabalho em função da presença de um convidado especialista, externo ao cotidiano das trabalhadoras, baseado na ideia de transmissão de conteúdo. Entretanto, a aposta do presente trabalho foi a de seguir a partir daquilo que já está sendo feito e questionado pelas próprias trabalhadoras, que possibilitou darmos lugar às questões que comparecem no cotidiano de trabalho e que demandam contornos que já estão sendo exercitados, mas que podem passar despercebidos em meio às urgências e demandas do cotidiano.

Assim, diferenciamos e ampliamos, junto às contribuições das trabalhadoras, alguns gestos criáveis que nos ajudam a nos aproximarmos de um devir-erê, fissurando os modos

adultecidos que carregamos e, dessa forma, desviarmos das práticas adultocêntricas que estão instituídas. Cabe ressaltar que essa tarefa não se esgota aqui, pois há uma infinidade de gestos a serem instaurados e sustentados, germens de novos mundos a serem ampliados.

Tal exercício se deu permeado pela questão que nos acompanhou ao longo de todo o trajeto, tendo em vista a impossibilidade de estarmos presencialmente com as crianças. Afinal, como é acessar as crianças através dos adultos? O trabalho com essa questão nos ajudou a acessar as narrativas que surgiram na roda e a perceber que a experiência do criança, de dar lugar a um devir-erê e de romper com o adultocentrismo não é algo que está dado, pois neste caminho há muito processos de sofrimento pelo enrijecimento que são reproduzidos e naturalizados.

Dessa forma, o trabalho com a criança é de acionar *com* ela um devir-erê, pois esse gesto passa também por nós, adultos, tendo em vista que a criança adoecida e obstaculizada em seus processos demanda gestos criançaáveis, que podemos afirmar aqui também como gestos de cuidado e de produção de saúde. Nós, como “trabalhadoras(es) do cuidado”, só podemos demandar esses gestos fazendo isso conosco também, pois a “criança adoecida”, a “criança problema” ou até mesmo a “criança potencializada” não surge sem relação de reciprocidade e de coemergência, sem nosso testemunho pelo existir.

Nesse sentido, as intervenções não podem ocorrer apenas direcionadas às crianças supostamente necessitadas, mas precisam se dar no encontro daquilo que envolve a todos nós, aos processos adultecidos que nos constituem. É aí que devemos ampliar gestos que se abrem à participação e ao dissenso, que afirmam a complexidade dos conflitos que emergem dos nossos encontros com as crianças e que nos demandam questionar as desigualdades etárias, intensificadas pelo racismo, pelo capacitismo e pela cisheteronormatividade. Também nos demandam questionar as obviedades que afirmamos como naturais, como a noção de tempo, bem como os saberes instituídos sobre as infâncias, para dar lugar àqueles que nos ajudam a pensar em outras relações possíveis com elas, descentradas de um ideal de adulto e de sociedade que nos é imposto a todo custo.

Desse modo, aspiramos por seguir na busca e no exercício desses gestos criançaáveis, infinitos em possibilidades, que emergem na singularidade dos contextos em que adultos e crianças se encontram. Certamente, inúmeras experiências de afirmação do criança ocorrem a todo o momento, muitas passam despercebidas e invisibilizadas enquanto outras encontram espaços de cultivo e sustentação. E como afirmado por Freire e Faundez (1985), que sigamos

questionando sobre nossa própria existência cotidiana, começando “por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz” (p. 26).

Nesse sentido, inúmeras perguntas surgem, quando descobrimos que o caminho não se encerra em nenhum ponto. Sendo assim, ficam reverberando os seguintes questionamentos: quais outros gestos podemos construir e aprender no encontro com as crianças? Como pensar nesses gestos dentro da especificidade de cada cotidiano de trabalho e não somente nas políticas públicas voltadas às infâncias? O que as crianças, e não somente elas, têm a dizer sobre esses gestos?

Assim como essas, muitas perguntas foram deixadas ao longo desta pesquisa sem necessariamente serem respondidas ou sem chegarmos a alguma conclusão, afinal, não buscamos encerrar as possibilidades de expansão de pensamento que elas nos trazem e nem produzir novos protocolos de ação com as infâncias. Pelo contrário, afirmamos a inconclusão dos problemas aqui evocados e a impossibilidade de chegarmos a um consenso, deixando-os em aberto na esperança de reverberarem nos mais distintos cotidianos de trabalho com as infâncias e com a vida.

8 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea: revista de sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 371-383, 2018. Editora Cubo. <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.064>.

ALTOÉ, Sonia (Org.). **René Lourau**: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004. 286 p.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Meridional, 2015. p. 131-149.

ARIÈS, Philippe. Da família medieval à família moderna. In: ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981. Cap. 16. p. 225-271.

BAPTISTA, Luiz Antonio. “A atriz, o padre e a psicanalista – os amoladores de facas”. In: **Cidade dos Sábios**. São Paulo: Summus. 1999, p. 45-49.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia (org.). **Pistas do método da cartografia - Volume 2**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014. p. 175-202.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Meridional, 2015. p. 52-75.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; PIMENTEL, Ellen Horato do Carmo. Políticas públicas e a construção do comum: interrogando práticas psi. **Pólis e Psique**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 3-22, jan. 2012.

BELLACASA, María Puig de la. Nada vem sem o seu mundo: pensando com cuidado. **The Sociological Review**, [S.L.], v. 60, n. 2, p. 197-216, maio 2012. SAGE Publications. Tradução de Ronaldo Arendt.

BELLONI, Maria Luiza. Mídias, Cultura digital e Educação: pela criatividade e inovação pedagógica. 2016. Youtube.

BERGSON, Henri. **Memória e Vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 184 p.

BRAGA, Claudia Pellegrini; D'OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas. Políticas públicas na atenção à saúde mental de crianças e adolescentes: percurso histórico e caminhos de participação. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 401-410, dez. 2019.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 21 de junho de 2020.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. 288 p.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil. **Zero-A-Seis: Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 361-378, jul. 2017.

CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARVALHO, R. S.; SILVA, A. P. S. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 1, p. 187-194, 12 jul. 2016.

CERQUEIRA, Daniel; LIMA, Renato Sergio de; BUENO, Samira; VALENCIA, Luis Iván; HANASHIRO, Olaya; MACHADO, Pedro Henrique G.; LIMA, Adriana dos Santos. **Atlas da violência 2017**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2017.

CÉSAR, Janaína Mariano e Cruces Cuevas, Marcia Roxana. Educação em tempos de pandemia. Vamos conversar? Texto no prelo.

CRARY, Jonathan. **24/7**: capitalismo tardio e os fins do sono. São Paulo: Ubu Editora, 2016. 144 p.

DAROS, Raphaella Fagundes. **Implicâncias e Implicações de uma Trabalhadora Social**. Curitiba: Editora Appris, 2020. 259 p.

DAVEAU, Suzanne. A "Terra" dos homens: uma palavra carregada de sentidos. **Cadernos de Geografia**, Coimbra, n. 17, p. 61-64, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Editora Escuta, 2002. 144 p.

DELEUZE, Gilles. A sociedade de controle. In: Conversações. Rio de Janeiro. Ed: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs Vol. 1**: Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995. 94 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível. In: DELEUZE, Gilles. **Mil platôs Vol. 4**: Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 8-99.

DESPRET, Vinciane. Figures de la re-composition. Traduzido do inglês por Thierry Piélat, Paris: Flammarion, 2012. Disponível em: <https://orbi.uliege.be/handle/2268/207927>

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *SérieAnis*, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003.

FLOSS, Mayara; FRANCO, Cassiano Mendes; MALVEZZI, Cecilia; SILVA, Kamila Vieira; COSTA, Bruna dos Reis; SILVA, Viviane Xavier de Lima e; WERRERIA, Narubia Silva; DUARTE, Danuta Ramos. A pandemia de COVID-19 em territórios rurais e remotos: perspectiva de médicas e médicos de família e comunidade sobre a atenção primária à saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 7, p. 1-5, 2020.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Aula de 14 de março de 1979. In: FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Cap. 9. p. 297-328.

FOUCAULT, Michel. A tecnologia política dos indivíduos. In: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V: ética, sexualidade e política**. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

FOUCAULT, Michel. Aula de 28 de novembro de 1973. In: FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. Cap. 4. p. 79-116.

FOUCAULT, Michel. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: MOTTA, Manoel de Barros da (org.). **Ditos & Escritos IV: estratégia, poder-saber**. Estratégia, Poder-Saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. p. 335-351.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 1ª. Edição Revista. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Introdução: Traduzida por Antonio Cavalcanti Maia. Coordenação editorial: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: Curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GOES, Emanuelle F.; RAMOS, Dandara O.; FERREIRA, Andrea J. F. Desigualdades raciais em saúde e a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2020.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 21-36, jul. 2015.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n° 17, p. 185-216, 2002.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Meridional, 2015. p. 32-51.

KOHAN, W. O. Formação inventiva de professores em tempos de pandemia: o que um louco lúcido nos convida a pensar e escrever? In: **Mnemosine** Vol.16, nº1, 2020, p. 53-66.

KOHAN, Walter Omar (org.) Lugares da infância: filosofia. DP&A, 2004. Disponível em:<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>>.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ, Vera de. **O candomblé bem explicado**: nações bantu, iorubá e fon. Rio de Janeiro: Pallas Editora e Distribuidora Ltda, 2009. 554 p.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAPASSADE, Georges. O adulto-padrão. In: LAPASSADE, Georges. A entrada na vida. Lisboa: Edições 70, 1975. Cap. 11. p. 263-298.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

LARA, Juliana Siqueira de; CASTRO, Lucia Rabello de. As crianças no encontro com o outro: uma perspectiva relacional e afetiva da responsabilidade. **Latitude**, Alagoas, v. 2016, n. 02, p. 217-249, fev. 2017.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**: revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 33-57, nov. 2005.

LIBARDI, Suzana Santos; CASTRO, Lucia Rabello de. A proteção da infância no Brasil: uma visão crítica das relações intergeracionais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 895-914, set. 2017.

LOURAU, René. **René Lourau na UERJ**: Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 1993. 118 p.

MANNING, Erin. Distanciamento. 2020. Disponível em: <https://www.glacedicoes.com/post/a-palavra-e-virus-distanciamento-erin-manning>

MARIANI, Daniel et al. O que o mapa racial do Brasil revela sobre a segregação no país. *Nexo Jornal*, 29 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/especial/2015/12/16/O-que-o-mapa-racial-do-Brasil-revela-sobre-a-segrega%C3%A7%C3%A3o-no-pa%C3%ADs>>

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gatos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. *Revista de Investigações Constitucionais*, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia (org.). **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Ufmg, 2002. p. 69-91.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MELO, Jorge J.; SCHAEPPPI, Paula B.; SOARES, Guilherme; PASSOS, Eduardo. Acesso e Compartilhamento da Experiência na Gestão Autônoma da Medicação: o manejo cogestivo. In: SAÚDE, Ministério da (org.). **Cadernos HumanizaSUS: volume 5 - saúde mental**. Brasília: Secretaria de Atenção À Saúde, 2015. p. 233-248.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E DO COMBATE À FOME (MDS). **Tipificação nacional de serviços socioassistenciais**. Brasília, 2014. 64 p.

MISKOLCI, Richard. O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do século XIX. São Paulo: Annablume Editora, 2013. 76 p. (Coleção Queer).

MONCEAU, Gilles. Implicação, sobreimplicação e implicação profissional. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 20, n. 1, p. 19-26, jan. 2008.

MONTEIRO, A. COIMBRA, C. MENDONÇA FILHO, M. Estado Democrático de Direito e Políticas Públicas: Estatal é necessariamente Público? In.: *Revista Psicologia e Sociedade*, 18(2): maio/agosto de 2006. p. 07-12.

NAJMANOVICH, D. O feitiço do método. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

NASCIMENTO, Maria Lívia do; SCHEINVAR, Estela. Infância: discursos de proteção, práticas de exclusão. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 51-66, dez. 2005.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento - Diálogos em Educação**, ABNT, v. 28, n. 1, p. 127-142, abr. 2019. ISSN 2316-3100

NOGUERA, Renato. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 4, n. 2, p.1-19, dez. 2011.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set. 2018.

PANIAGUA, Rafael Sanchez-mateos. Suscitar o verdadeiro estado de exceção infantil. **Caderno de Leituras: Infância**, São Paulo, v. 1, n. 77, p. 1-14, maio 2018. Disponível em: <https://chaodafeira.com/categoria/caderno-leituras/serie-infancia/>.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 207p.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia (org.). **Pistas do método da cartografia - volume 2: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. 310 p

PRECIADO, Paul. Aprendendo do vírus. 2020. Disponível em: <https://n-ledicoes.org/007>

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, abr. 2011.

RIBEIRO, P. R. M. (2006). História da saúde mental infantil: a criança brasileira da colônia à república velha. **Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 1, v. 11, p. 29-38.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos plurais).

RODRIGUES, Alexsandro; ALVIM, Davis Moreira; ZAMBONI, Jésio; BRASILEIRO, Castiel Vitorino; ROCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Zanoni. No entre-lugar da criança (des)viada e (des)avisada: a língua afiada corta e nos faz criança. **Periódicus**, [s. l], v. 1, n. 9, p. 192-213, maio 2018.

RODRIGUES, Alexsandro; BRASILEIRO, Castiel Vitorino; ZAMBONI, Jésio. No entre-lugar do corpo, gênero, sexualidade e raça: encontros com outras crianças e infâncias. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, Cuiabá, v. 1, n. 2, p. 29-46, jul. 2018.

RODRIGUES, Alexsandro; PRADO, Caio; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Para te assombrar, aqui estamos: corpos não recomendados de crianças demasiadamente reais. In: RODRIGUES,

Alexsandro (org.). **Crianças em dissidências**: narrativas desobedientes da infância. Simões Filho: Editora Devires, 2018. p. 11-34.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Meridional, 2011. 247 p.

ROLNIK, Suely. O inconsciente colonial-capitalístico. In: ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. Notas para uma vida não cafetinada. 2. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2019. p. 28-97.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, Dez. 2010.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista Epos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-181, jan. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo Sem Fronteiras**, Braga, v. 15, n. 1, p.31-49, jan. 2015.

SADDY, Bárbara Spinola; SANCOVSCHI, Beatriz; KASTRUP, Virgínia. Cuidando de quem cuida: cartografia e atenção conjunta em uma instituição de educação infantil. **Ayvu**: Revista de Psicologia, Volta Redonda, v. 5, n. 1, p. 140-165, jan. 2018.

SOUZA, Leonardo Lemos de; SALGADO, Raquel Gonçalves; MAGNABOSCO, Molise de Bem. A vida pode ser escrita por linhas tortas: quando infâncias, gêneros e sexualidades interrogam o desenvolvimento. In: RODRIGUES, Alexsandro (org.). **Crianças em dissidências**: narrativas desobedientes da infância. Simões Filho: Editora Devires, 2018. Cap. 8. p. 149-166.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 237-285.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves; GRAMKOW, Gabriela. Pistas para um agir criançaável nas experiências de conflito. **Etd - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 368-390, 11 abr. 2018. Universidade Estadual de Campinas.