



## Grupo de Trabalho: VII Direito à Cidade e Direitos Humanos

“Hoje é o primeiro dia da minha vida”: cartografias do criar(-se) e educar(-se) na cidade

Cássio Vinícius Afonso Viana, estudante de graduação em Psicologia pela UNIFESP, Educador Social pelo projeto “Nossa Escola é em Todo Lugar” no Centro Camará de Pesquisa e Apoio à Infância e Adolescência.

José Eduardo Gama Noronha, estudante de graduação em Psicologia pela UNIFESP, estagiário no Centro Camará de Pesquisa e Apoio à Infância e Adolescência.

### Resumo:

Através de uma cartografia das experiências das crianças e adolescentes da ONG Camará, o direito à cidade é entendido como criação e transformação da cidade e seus atores, desestruturando violências institucionais. Concebe-se também uma educação que transborda os muros da escola e da racionalidade e passa a operar a partir da presença viva do corpo e suas experimentações no mundo.

### Abstract:

Through a cartography of the experiences of children and adolescents of NGO Camará, the right to the city is understood as creation and transformation of the city and its actors, debasing institutional violence's. It is also conceived an education that goes beyond school walls and rationality to function trough the living presence of the body and its experimentations on the world.

“Hoje é o primeiro dia da minha vida”: cartografias do criar(-se) e educar(-se) na cidade



(...) o delírio do verbo estava no começo,  
lá onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor,  
mas para o som.  
Então a criança muda a função do verbo, ele delira.  
E pois.  
Em poesia (...) o verbo tem que pegar delírio.

Manoel de Barros (1993/ 2010)

O dia se abria para recebê-lo na Avenida Paulista, o centro comercial de São Paulo, o embrião de possíveis vidas. Era só mais um domingo quando a rua – lugar das máquinas – fazia-se em poros para as gentes: o povo a ocupava para fazer dela (ou nela) os seus quereres. Era seu primeiro dia na cidade. Estava todo o mundo por ali, como se se condensasse em uma só rua. Era outra cidade. Nova. Alta. Que dava até tontura de olhar pra cima.

Adilson caminhava ao lado de Renan (mãos dadas para não se perderem), seu amigo de rua – ali da *rua do canal* na Vila Margarida, periferia da cidade de São Vicente no litoral paulista. Também era o primeiro dia do amigo na cidade. Eles seguiam com a bola grudada no braço.

Os olhos do menino tentavam fazer caber uma infinidade de inaugurações. Asfalto, prédio, gente, cor, fantasia, estátua humana, saxofone na rua. A bola seguia rente aos braços: companhia do conhecido. Ele caminhava lentamente para não desequilibrar, olhava de cima a baixo, da esquerda à direita, sorria, procurava algo depois fitava seus pés no chão. Fitava seus pés no chão. Olhava tantos outros.

- *Hoje é o primeiro dia da minha vida.*

Aos nove anos de idade, num domingo de outono, fim da tarde, nascia uma nova vida em Adilson – verbalizada por ele próprio numa súbita e quase imperceptível afirmação de si. Era seu primeiro dia de vida. Não mais reduzido aos seus aspectos biológicos (AGAMBEN, 1995/2002), uma vida-outra era parida ali, sem esterilizações, no meio da Avenida Paulista. Talvez pela primeira vez se sentindo sujeito de si e sujeito no mundo, o menino pariu-se a si mesmo - soltou o verbo: nasceu.



A gestação dessa nova vida de Adilson se dá no entre de um processo educativo. “Nossa escola é em todo Lugar” é um projeto executado pelo Centro Camará de Pesquisa e Apoio à Infância e Adolescência, na cidade de São Vicente, São Paulo, que reconhece o corpo como um legítimo instrumento para uma alfabetização integral através de quatro eixos centrais: esporte educacional, espaço do brincar, alfabetização cognitiva e alfabetização ambiental/cultural. Tais eixos não se reduzem aos conteúdos da escola formal, mas também promovem a construção de pensamento crítico em relação aos processos políticos e sociais, e mantém um quase ininterrupto diálogo, adquirindo um caráter de transversalidade (SANTOS, 2008). Justamente esta abertura permite que os eixos, suas linguagens, educadores e educandos possam afirmar suas singularidades.

A imbricação entre corpo-escola-cidade remete a uma possibilidade de relacionar-se com a cidade através de situações que ofereçam instrumentos de ressignificação dos espaços, inventando possibilidades de aprendizagem na e pela cidade. É o corpo na rua, e pela rua, que sente e se expõe para outras possibilidades de fazer-se educando.

O projeto reconhece que a cidade é educativa quando os seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem essa intencionalidade, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece. E busca “superar o isolamento e remodelar a cidade segundo uma imagem diferente da que apresentam os empreendedores (...)” (HARVEY, 2012), não em uma espera utópica da superação dos muros urbanos que isolam a periferia dos espaços de produção de cultura e arte, mas através da produção das brechas nesses espaços, possibilitando a ocupação do corpo-periférico nestes lugares e a partir desses corpos-infância produzir desestabilizações e provocar mudanças de paradigmas éticos neles. Espaços que, muitas vezes, ironicamente, estão alicerçados sobre discursos de inclusão, mas que, na prática, reproduzem o classismo e racismo frente à população dita marginal.



Trata-se de uma pedagogia crítica que possibilite ir além da resistência à realidade, também produzindo cultura. Ao incorporar uma nova atitude fundada na compreensão da própria subjetividade e no diálogo com o outro, visa protagonizar as crianças e os adolescentes para o uso de seus corpos - entendidos enquanto veículo de experiência e, exatamente por isso, de aprendizado –, a peça central na configuração de um processo de ensino e aprendizado que não é estático ou vertical, mas, ao contrário, dinâmico.

É uma pedagogia que reivindica o direito à cidade, entendido como um direito de “mudar a nós mesmos pela mudança da cidade” (*Ibid*, 2012) e propõe um fazer-cidade (AGIER, 2015), ou seja, uma transformação ativa dos espaços através de inserções e ocupações por parte de crianças e adolescentes, que, por sua vez, sofrem transformações.

Como coloca Atiken (2014, p. 694), “é importante reconhecer que o político é inseparável da vida urbana e que crianças e jovens são uma parte inseparável dela”, por esta mesma impossibilidade de separar estas esferas, que por sua vez são inseparáveis do processo de educação, o projeto aposta que é necessário um fazer-cidade pautado na produção de outras políticas e corpos, que por sua vez produzem cidades.

Na tessitura dessa nova cidade, onde o preto mescla a cor da exposição de arte, onde o pé descalço pisa o chão da livraria, onde a bola de futebol se arrasta pelo chão do pavimento, o fazer-cidade infantil desafia a lógica urbana e desmistifica o espaço da cultura e da arte como lugar daqueles que as comumente produzem e/ou compram. Ao ocupar espaços acadêmicos, assentar-se nas cadeiras da universidade pública, ousar pedir a palavra nos microfones dos adultos em assembleias, as crianças fazem apostas numa outra ordem política e da cidade. A ordem de que ela é pública e nossa.

Uma aposta que o caminho para o empoderamento desses corpos e a desestruturação das cidades que margeiam e solidificam as separações sociais são as experiências grupais. Experiências vividas na intensidade do corpo. O corpo que passa a ser coletivo para a sustentação das violências vividas quando ousa-se adentrar pelas brechas.



Quando afirma que aquele é o primeiro dia de sua vida, Adilson não o faz sem encontrar resistência, sem as dores do seu parto. A sua presença em espaços que, explicitamente ou tacitamente, o excluem, causa uma ruptura e desestabilização sinalizadas por proibições, intimidação ou estranhamento: *“Por que estas crianças estão aqui?”*.

A violência, na outra via, reivindica seu lugar de poder. Voltam-se, portanto, os discursos de *“de que bairro vocês vêm?”* (pelo segurança do shopping ao entrar em uma sessão de cinema em um fim de semana), *“eu, enquanto educadora, aconselho que vocês não tragam as crianças para esses espaços porque eles são voltados para os adultos”* (em um “Seminário para as Infâncias” num espaço cultural da cidade), *“vocês concordam que uma criança não pode se cuidar sozinha e portanto eu não a posso hospedar aqui?”* (em uma recepção de hotel para um evento do Movimento Nacional dos Direitos Humanos), *“vocês não podem comer aqui”* (em uma praça de alimentação de uma galeria pública).

O imperativo do discurso do corpo dócil (FOUCAULT, 1987), como os olhares de uma estrutura social racista, atravessam as crianças e adolescentes de maneira cirúrgica. O corpo, primeiro, experimenta a cisão e desconstrução da “Vida Maria”. São os ditos e não ditos que carregam os discursos e verdades ocultadas. Arroyo e Silva (2012) contribuem: “Verdades tão tensas e desestabilizadoras que se evita revelá-las ocultando seus sujeitos coletivos e as dimensões histórico-sociais, com as quais constroem cotidianamente a tensa, difícil e complexa tarefa de ser criança no Brasil, em meio a políticas educacionais pautadas na chamada inclusão social, ou melhor, na inclusão periférica, marginal e perversa”. (p.13)

Uma corporeidade que é evidenciada de precariedades históricas e, em um processo de acompanhamento educativo, intenta construir exercícios de formação de identidade positiva. Através da experimentação corpórea, desconstruir representações preconceituosas e inferiorizantes que são reproduzidas pelas mídias, pela cultura social, pela literatura e até pelas instituições escolares as quais elas estão diariamente inseridas.



E, através de uma sustentação coletiva, propiciar a arquitetura de uma nova cidade: na qual cabe – ou há de se fazer caber – a composição de assembleias urbanas e coletivas em espaços como a rua, a escola, o parque, a galeria, a livraria - até mesmo o nascimento de Adilson na Avenida Paulista.

“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.” (FREIRE, 1987, p.31)

O projeto ético-político da ONG Camará reconhece que uma infância oprimida é educadora em si mesma e que a experimentação da cidade com o corpo vivo da criança produz, imediatamente, a desestabilização desses corpos singulares e contesta a assepsia do corpo-cidade. E entende que, a partir da reação a tantas formas de opressão dos seus corpos-infância, as crianças constroem formas de educação e de afirmação enquanto sujeitos sociais e políticos. Humanizam-se ao reagir à opressão (ARROYO; SILVA, 2012), e vão além dela.

Nascerão, do despir-se dos corpos precários, outros Adilsons e novas São Paulos, multidões de cidades e vidas, no mesmo processo de gestação. Na convivência, no acompanhamento, na luta e na ousadia ao expor-se, nossa escola vai passando a ser em todo lugar, em cidades sem órgãos, “abdicando-se de um fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair trabalho útil” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.21). E, engendrada por corpos sem órgãos (*ibid*, 1996), vão fazendo-se cidades educadoras, emancipadas pelo povo e, portanto, emancipatórias para uma infância digna de si e da cidade. A cidade pega delírio.



## Referências Bibliográficas.

- AGAMBEN, G. (1995). *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. 197 p.
- AGIER, M. Do direito à cidade ao fazer-cidade. O antropólogo, a margem e o centro. *MANA*, Rio de Janeiro, v.21, p. 483-498, 2015
- AITKEN, S. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 128, p.675-698, 2014.
- ARROYO, M.G; SILVA, M. R. (Orgs.) *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 376 p.
- BARROS, M. (1993). *O Livro das ignoranças. Manoel de Barros – Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010. 104 p.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. (1996). *Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia vol. 3*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002. 108 p.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 288 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 11ed, 1987. 253 p.
- HARVEY, D. O Direito à Cidade. *Lutas Sociais*, São Paulo, n.29, p.73-89, 2012.
- Santos, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Rev. Bras. Educ*, Campinas, v.13, n.37, p.71- 83, 2008.