

GRIS ESPAÇO SOLIDÁRIO: AÇÃO PEDAGÓGICA E RESILIÊNCIA EM ZONAS DE VULNERABILIDADE URBANA

Isadora Sofia de Lima Santana ¹

RESUMO

A pesquisa integra o projeto “PIJ479-2024 - Chuvas na RMR: organizações locais e políticas de gestão em áreas de vulnerabilidade social”, cujo foco está nas narrativas de expulsão decorrentes das enchentes de 2022, destacando a atuação do GRIS Solidário como agente de enfrentamento diante dos impactos provocados. O estudo buscou compreender a dimensão pedagógica do trabalho realizado junto a crianças e famílias da comunidade Vila Arraes, localizada no bairro da Várzea. Os primeiros resultados foram apresentados no evento “Cidades Partidas: (In)acessibilidades e desigualdades urbanas”, promovido pelo PET Conexões Encontros Sociais, durante o Grupo de Trabalho sobre Raça, em 04/12/2024. A discussão teve como eixo transversal a noção de Racismo Ambiental, evidenciada a partir desses acontecimentos. As orientações da pesquisa estiveram voltadas para o debate de referenciais teóricos, com leituras que abordam as relações com a terra, a modernidade e os processos de colonialidade. Entre os principais textos de apoio, destacam-se: “Uma ecologia decolonial – pensar a partir do mundo Caribenho”, de Malcom Ferdinand, e “A terra dá, a terra quer”, de Antônio Bispo dos Santos.

Palavras-chave: Racismo Ambiental, Organização comunitária, Educação, Infância

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se faz a partir de inquietações geradas a partir do projeto PIJ479-2024 - Chuvas na RMR: organizações locais e políticas de gestão em zonas de vulnerabilidade social, que tem como mote as narrativas de expulsão que são vivenciadas a partir do episódio das chuvas no ano de 2022, tendo como central a participação do GRIS Solidário como agente de enfrentamento aos impactos das enchentes. O projeto se deu para entender a ação pedagógica do espaço a partir do atendimento de crianças e famílias da comunidade da Vila Arraes, situada no bairro da Várzea.

O bairro da Várzea localizado na Zona Oeste da cidade do Recife representa, através do seu próprio nome, um espaço destituído do seu sentido natural, a “Várzea”. No sentido geográfico da palavra é o lugar onde deságua o rio, acontece a cheia, o rio inunda e esse espaço serve como o alagado para onde o fluxo da água transborda. O



rio em questão é o Capibaribe, que corta a cidade do Recife e constrói as paisagens das pontes da famosa Veneza brasileira. Esse mesmo rio, em 2022, seguindo seu curso natural inundou uma comunidade inteira situada em suas margens, a Vila Arraes.

A cidade do Recife possui 94 bairros, agrupados em seis Regiões Políticas Administrativas (RPA), o bairro da Várzea integra a RPA 4, juntamente com os bairros, Cordeiro, Ilha do Retiro, Iputinga, Madalena, Prado, Torre, Zumbi, Engenho do Meio, Torrões, Cidade Universitária e Caxangá. O bairro se encontra no extremo oeste da cidade, com aproximadamente 14 quilômetros de distância do centro do Recife, sua área territorial é de aproximadamente 2,2 hectares, sendo o segundo maior bairro da cidade, e com aproximadamente 70 mil habitantes (IBGE, 2010), sendo que cerca de 20% da população possui a faixa etária entre 0 e 14 anos, e cerca de 60% se autodeclara preta ou parda, tendo ainda a proporção de mulheres responsáveis por domicílios de 46,84%, sendo ainda o valor de rendimento médio mensal dos domicílios em torno de R\$ 2.049,33. No bairro ainda existem áreas denominadas de ZEIS (Zonas Especiais de Interesse Social), sendo elas Rosa Selvagem, Vila Arraes, Brasilit, Sítio Wanderley e Campo do Banco.

A Várzea surge a partir do estabelecimento dos engenhos próximos ao Rio Capibaribe, por volta do Séc XVII, pois os fluxos de água eram essenciais para o plantio da cana-de-açúcar, processo que ocorre através da exploração colonial da terra com as plantations. O rio também era essencial para o transporte das mercadorias, levadas por barcos em direção ao porto.

Diferentes engenhos se instalam na Freguesia da Várzea, sendo o primeiro deles o Engenho Santo Antônio, próximo de onde se encontra a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, a freguesia da Várzea também era ocupada por casas de veraneio que ficavam de frente para o rio. O crescimento demográfico se dá não só com a instalação dos engenhos, mas também com a implantação da usina, que juntou os engenhos São João da Várzea, Engenho São Cosme e o Engenho São Francisco, permanecendo no local até 1945. Hoje essas propriedades pertencem a Família Brennand, e nela se encontram locais famosos pelas artes como a Oficina de Cerâmica de Francisco Brennand, o Instituto Ricardo Brennand e as empresas do Grupo Cornélio Brennand.

O bairro congrega também o campus da Universidade Federal de Pernambuco, o Instituto Federal de Pernambuco e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, além de escolas de Ensino Médio, Fundamental e também Creches e Pré-escolas, tanto públicas como privadas.



A Várzea como muitas outras partes do Recife sofre o processo de especulação imobiliária e divisão social da terra como mostra Raquel Rolnik (2015) em Guerra dos Lugares

Como resultado, as pessoas passam a morar em assentamentos e moradias marcados por arranjos inseguros de posse. Estes são os mecanismos que, combinados, promovem a expansão de um vasto terreno urbano marcado pela ambiguidade e insegurança da posse.(p.g 166)

Assim se constitui a comunidade da Vila Arraes, localizada numa área próxima ao rio dentro do bairro da Várzea, a comunidade inicia com pessoas que começaram a construir suas moradias numa área ainda não habitada por volta da década de 1980, e intitulam o assentamento de Vila Arraes com a intenção de conseguir apoio político do Governador Miguel Arraes, por justamente nesse ano o governo de Pernambuco estar em processo eleitoral. Dadas as condições as pessoas que ali residiam relataram em depoimentos encontrados em uma reportagem da TV Viva no ano de 1986 que foram para o local por falta de condições de pagarem os aluguéis e estavam reivindicando água encanada e energia elétrica.

Dessa forma buscamos compreender como o bairro da Várzea abriga uma das maiores Zonas de Interesse Social da cidade do Recife, destacando-se a Vila Arraes, comunidade situada às margens do Rio Capibaribe. Nesse contexto, as Organizações Sociais desempenham papel fundamental nas lutas por justiça climática e pela valorização do território. Torna-se, portanto, relevante compreender como as crianças desse espaço vivenciam essa realidade: de que forma acessam (ou deixam de acessar) os equipamentos sociais disponíveis no bairro e como constroem um senso de pertencimento e de território a partir de suas experiências cotidianas na periferia.

Inicialmente foi apresentado no Evento “Cidades Partidas: (In)acessibilidades e desigualdades urbanas”, organizado pelo PET Conexões Encontros Sociais, no Grupo de Trabalho sobre Raça, no dia 04/12/2024, tema transversal à pesquisa, pensando a partir do viés do Racismo Ambiental claramente evidenciado a partir desses fenômenos, a presente pesquisa também foi aceita nos eventos IV COPENE Nordeste 2025 e no CONEDU com apresentações que serão realizadas ainda no ano de 2025.

Os momentos de orientação estiveram direcionados para discutir a bibliografia sugerida, com textos acerca da relação com a terra, sobre a modernidade e o processo de colonialidade. Tendo como base os textos: “Uma ecologia decolonial - pensar a partir do mundo Caribenho” do autor Malcon Ferdinand, e “A terra dá, a terra quer” de Antônio



Bispo dos Santos, como também pensando os processos de Expulsão contemporânea a partir de Raquel Rolnik em “A guerra dos lugares” (2015), às outras discussões presentes no trabalho se direcionam para o pensamento acerca das Infâncias, nesse caso as periféricas a partir de Clarice Conh (2013), e das Perifagogias e Sousa (2024) vamos compreender as agências que as crianças possuem sobre o seu território.

A destituição das vidas e da natureza não se desatrela da colonialidade, em “Ideias para adiar o Fim do Mundo” Ailton Krenak (2019), inicia o livro falando que existe um jeito correto de estar na terra, inventado a partir de uma perspectiva de “Humanidade” que subjuga, nossas diferentes formas de estar no mundo, em vez de um pensar coletivo seguimos moendo vidas e projetando mundos iguais para continuarmos fazendo parte do “clube dos humanos”.

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos.(p.16)

O autor chama atenção para os vínculos profundos que criamos através da memória, que servem de sustentação para romper o jogo da modernidade que colocou povos para viver nas periferias, tanto geográficas como conceituais, a periferização das vidas vai além da condição de moradia. Citando Davi Kopenawa, Krenak observa a força presente nas resistências indígenas através dos tempos, o cuidado com a terra não é mero discurso político, pois a terra representa em si a vida do povo, um trecho do Livro A Queda do Céu (2019) descreve o seguinte:

uma teoria global do lugar, gerada localmente pelos povos indígenas, no sentido concreto e etimológico desta última palavra.* Uma teoria sobre o que é estar em seu lugar, no mundo como casa, abrigo e ambiente, oikos, ou, para usarmos os conceitos yanomami, hutukara e urihi a: o mundo como floresta fecunda, transbordante de vida, a terra como um ser que "tem coração e respira" (p. 468), não como um depósito de 'recursos escassos' ocultos nas profundezas de um subsolo tóxico - massas minerais que foram depositadas no inframundo pelo demiurgo para serem deixadas lá, pois são como as fundações, os sustentáculos do céu -; mas o mundo também como aquela outra terra, aquele 'suprassolo' celeste que sustenta as numerosas moradas transparentes dos espíritos, e não como esse 'céu de ninguém, esse sertão cósmico que os Brancos sonham — incuráveis que são - em conquistar e colonizar. Por isso Davi Kopenawa diz que a ideia-coisa "ecologia" sempre fez parte de sua teoria-práxis do lugar. (p.30)

Isso nos faz observar como as diferentes formas de opressão se transmutam para continuarem existindo, pensando de forma pós-estruturalista



conseguimos compreender que a proposta é desafiar as bases modernas e as estruturas de poder que moldam a visão hegemônica da sociedade, indo de encontro ao conceito de “humanidade esclarecida” que legitimou a colonização e o apagamento de culturas inteiras; ele critica as grandes instituições globais que no seu entendimento foram criadas para perpetuar o conceito de “humanidade que pensamos ser”, para ele a sustentabilidade voltada para o desenvolvimento é um mito inventado pelas grandes corporações, para justificar o que fazem como forma de transformar a Terra em um organismo a parte, em uma coisa que pode ser usada em prol da vida dos seres que realmente importam que são os “Humanos”. Mas ainda assim existem povos que resistem às investidas contra o planeta,

Enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes — a sub-humanidade. Porque tem uma humanidade, vamos dizer, bacana. E tem uma camada mais bruta, rústica, orgânica, uma sub-humanidade, uma gente que fica agarrada na terra. (Krenak, 2019, p.10)

A resistência é caracterizada pela pluralidade, das línguas das cosmologias e de tudo que nos torna singulares, pensando o planeta não como um ser sem sentimentos, mas um ente vivo que possui uma relação pulsante com a comunidade, para os Krenak o rio é o Avô, as forças da natureza são vivas. A capacidade de resistência aos ataques de Séculos de exploração e negação das suas existências é exemplo de como “Suspende o céu” pode ser uma alternativa para pensar em quais paraquedas coloridos podemos cair, em que noções de humanidade queremos nos ancorar.

Segundo o autor, esse apego a uma ideia fixa do que seria a terra é uma construção de um imaginário coletivo, que nos coloca como filhos que não querem perder o conforto de nossas vidas e sempre queremos tirar mais para nos mantermos nos mesmos lugares, e a saída é conseguirmos escutar o que os povos da floresta e o que os povos que se agarram na terra tem a dizer.

O território nesse caso se apresenta como um fator ativo na formação do sujeito, o sentido de confluência trazido por Nego Bispo (2023) concede uma visão acerca da relação com o espaço, confluir e não desenvolver, compreender-se como parte do todo, quando o autor fala sobre território diz que ao chegar ao lugar onde reside hoje foi recepcionado pelo ambiente que ali existia,

Na Caatinga, os umbuzeiros nos receberam. Eles compartilharam seus frutos, suas folhas e suas raízes quando chegamos, e não trouxemos nada para os umbuzeiros. Eles já eram nativos daqui, viemos habitar esta terra depois



deles. Foi assim com os pássaros, foi assim com uma planta chamada pinhão – que não é o pinhão manso, é um pinhão cuidado por nós, ditos humanos, que as juritis adoram. Elas comem esses pinhões e, vez por outra, pegamos uma juriti. O pinhão compartilha com a juriti, a juriti compartilha conosco, e nós vamos compartilhar de novo com o pinhão. Agora que já estamos aqui há mais tempo, entramos também no ciclo local de compartilhamento.(p.50)

Compreendendo esses aspectos, nos dispomos a pensar nos processos que distinguem os territórios, financiam os espaços e promovem os processos de periferização das vidas humanas que são por diversos fatores sociais, históricos e políticos, colocadas nas bordas da humanidade. Apresentando assim o conceito de vulnerabilidade socioambiental que incide sobre comunidades indígenas, comunidades quilombolas e periferias brasileiras.

A crise climática é também humanitária e tem impacto direto na vida das populações negras, quilombolas e dos povos indígenas. No Brasil, a maioria populacional é negra e representa, hoje, 56% da população (IBGE, 2020). Negar o racismo ambiental é negar que o Estado brasileiro é racista, é negar a realidade da vida nas periferias das grandes cidades, o aumento da fome, é negar a violação dos direitos constitucionais contra comunidades, territórios quilombolas e terras indígenas, é negar a história de urbanização do país e suas profundas desigualdades territoriais. (Belmont, 2023, p.22)

No espaço urbanizado as populações negras estão em maior número nos locais de maior risco de vida, nas encostas, barreiras e alagados. O risco não fala apenas das vidas que podem ser ceifadas mas das condições vulnerabilizantes presentes ali, como a falta de água, a falta de saneamento básico, a falta de energia elétrica e de outros serviços de qualidade. Partindo também da perspectiva de um Estado Genocida que compreende corpos-alvo, negros, indígenas e periféricos como passíveis de violência.

Apesar desses fatores, a partir da década de 1990, compreendendo que as periferias não são apenas locais de vulnerabilidade, o termo “periferia” passou a ser observado como uma possibilidade de tecer novas narrativas acerca das comunidades periféricas, valorizando as narrativas de resistência presentes ali.

A autora Bell Hooks (2021) no livro Ensinando Comunidade, compreende a força formativa que existe nas ações coletivas, segundo a autora existe uma potência iminente presente no agir de forma coletiva.

Ser guiado por amor é viver em comunidade com toda a vida. No entanto, uma cultura de dominação como esta em que vivemos não se dedica a nos ensinar a viver em comunidade. Como consequência, aprender a viver em comunidade precisa ser uma prática central para todos nós que desejamos a espiritualidade na educação. Com muita frequência, pensamos sobre comunidade em termos de estar com pessoas parecidas conosco: mesma classe, mesma raça, mesma etnia, mesma posição social e afins. Evocamos noções vagas de comunidade e compaixão, mas quantos de nós compassivamente saíram em busca de um outro íntimo para integrá-lo a nós hoje? Dessa forma, quando olhássemos ao



redor, não veríamos apenas um tipo de classe social, um grupo similar de pessoas, pessoas exatamente como nós: um certo tipo de exclusividade.(p.233)

As zonas periféricas são lugares de construção de saberes e conhecimentos, sejam eles constituídos de forma orgânica sobre o seu cotidiano, ou também produzindo academicamente. A partir disso reunimos algumas discussões sobre as infâncias inseridas nesse espaço que se desdobram acerca das visões fundamentadas na escuta e observação atenta das crianças, e nas suas diversas formas de subversão sistêmicas do modelo adultocêntrico de sociedade, sendo carregadas por uma compreensão que vai caracterizar o território a partir dos seus marcadores sociais de violência, vulnerabilidade e por diversas outras facetas demarcadoras das zonas periféricas brasileiras.

A partir dessas constatações é possível se vincular ao trabalho de Sousa (2024), que partindo de uma perspectiva contra colonial, compreende os diversos aspectos presentes no fazer das comunidades através de Perifa-górgias, que se apresentam epistemologicamente como caminhos de mudança e retomada de encontros, através de aportes teórico-metodológicos da escuta ativa, buscando uma práxis educacional baseada no diálogo e na experiência estética como incentivadores das potências infantis.

Na experiência trazida por Baptista (2024), em uma dissertação de mestrado realizada em uma creche na comunidade do Complexo de Manguinhos no Rio de Janeiro onde a autora traz as suas experiências descritas através dos diários de campo, compreendendo a escuta ativa como não apenas um modelo metodológico mas também como atitude, e caracterizando as infâncias periféricas como palco de acontecimentos comuns como a prematuridade social, retratada no processo onde crianças um pouco mais velhas estabelecem relações de cuidado com os irmãos mais novos e consequentemente perdem aspectos característicos de sua faixa-etária.

Os movimentos sociais se constituem a partir de uma rede coletiva de agentes, unidos por fatores diversos e imbricados em uma causa ou para um fim, dessa forma concebendo um campo político de força singular e auto mantenedora. A partir disso as características singulares do grupo ou do território em que o movimento está inserido, fomentam uma identidade unificada de anseios materiais ou simbólicos, moldando assim a sua maneira de agir e de planejar suas ações e enfrentamentos (Gohn, 1997). Diante disso, o GRIS Espaço Solidário, articulado com várias parcerias e outras comunidades também vulnerabilizadas, segue após as enchentes desenvolvendo ações de mapeamento da comunidade para entender a realidade de cada família, monitorando



o volume das chuvas e da maré para interpretar os avisos dos órgãos responsáveis e comunicar com antecedência o aumento do nível do Rio Capibaribe, bem como realizando atividades de formação e educação popular com famílias, crianças e demais grupos atendidos pela associação, criada em 2018 e localizada na Rua Diogo Barbosa Machado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As observações se deram a partir do acompanhamento de algumas atividades da Associação do Gris Solidário, a associação foi criada no ano de 2018 e funciona em uma casa alugada na Rua Diogo Barbosa Machado, 15, Várzea, Recife, o nome faz referência aos patuás de origem africana que são responsáveis por garantir proteção para aqueles que acreditam. Fundada pela cientista social Joice Paixão a associação proporciona para as crianças e famílias da comunidade da Vila Arraes a oportunidade de participar de atividades lúdicas envolvendo artesanato, trabalhos com a horta e computação.

As atividades acontecem nos dias úteis da semana, no horário da tarde a partir das 14:00h, o trabalho semanal é coordenado por duas voluntárias, que alternam atividades durante os dias da semana, o grupo atendido possui cerca de 10 crianças com idades entre 06 e 12 anos, que são matriculadas na associação e possuem uma regularidade na participação das atividades, as atividades passaram por uma mudança na coordenação, e a Associação precisou realocar os voluntários responsáveis por esses momentos, segundo relatos de alguns voluntários a associação não possui registros escritos de planejamento das atividades, mas é formulado um calendário, com as oficinas, existindo também a possibilidade de alguém da comunidade de forma voluntária propor uma ação com as crianças ou famílias. A associação também realiza eventos em datas comemorativas como São João, Dia das crianças, entre outros momentos onde são programadas atividades de brincadeiras, lanches e atrações, nesses momentos vemos um público maior da comunidade que comparece nessas situações.

As atividades de Segunda a Quinta-feira são voltadas para as artes, com oficinas de desenho ou de criação de brinquedos recicláveis, ou atividades corporais como brincadeiras de roda, capoeira, e também trabalhos com a horta comunitária, na Sexta-feira são realizadas atividades de computação, onde as crianças têm contato com alguns programas que ensinam passos básicos de animação digital. Além do atendimento com as crianças o Gris desenvolve atividades, que dialogam com grupos



que discutem pautas acerca do Racismo Ambiental como a Rede GERA, que junta outras entidades comunitárias que também atuam em periferias para discutir ações de fortalecimento, desenvolvendo estratégias de mitigação dos impactos das enchentes na comunidade, criando uma rede de comunicação apoio para os moradores.

A partir das visitas foi possível realizar um relato descrevendo um dia de atividades acompanhadas no espaço da Associação GRIS Solidário. A observação teve como objetivo compreender a dinâmica das oficinas realizadas com as crianças e como o espaço se organiza para acolher e promover experiências pedagógicas e coletivas. O registro a seguir corresponde ao encontro do dia 09/10/2024, no qual foi possível acompanhar desde a chegada das crianças até o encerramento das atividades.

Cheguei ao local no dia 09/10/2024 às 14:00. Após uma conversa via WhatsApp com a responsável pela ação no espaço da Associação, marcamos o horário de chegada. As ações ocorrem todas as tardes. As crianças chegam e são direcionadas para a parte de trás do espaço, onde realizam as atividades. No local, estão dispostos alguns móveis: uma mesa, cadeiras, um quadro branco, uma prateleira e uma estante onde estão materiais que podem ser utilizados nas oficinas e algumas produções já realizadas pelas crianças. O grupo presente no dia é composto por sete crianças com idades entre 06 e 12 anos. Todas residem na comunidade da Vila Arraes, o que é um requisito para participar das oficinas ministradas pela associação do GRIS Solidário.

Neste dia em específico, a ação seria sobre o rio. O Rio Capibaribe é o rio que corta a comunidade e também a cidade do Recife. A facilitadora da ação pede para que as crianças afastem as cadeiras e se sentem no chão em roda, direcionamento que elas seguem em seguida. Quando as crianças se acomodam, ela faz uma breve apresentação da pessoa que está observando-os hoje, no caso, eu, que estava presente com um caderninho e o olhar atento. Após isso, as crianças curiosas querem saber quem sou e fazem perguntas como: "Qual seu nome?", "A senhora mora perto, tia?". Após um momento de resposta, a facilitadora chama a atenção das crianças para iniciar a atividade e pergunta se eles lembram do que foi falado na última oficina. Nesse momento, algumas crianças respondem que lembram que da última vez fizeram uma ação com argila e falaram sobre a terra, o solo, e fizeram um recipiente que serve como um vaso para drenar a água e não manter o solo encharcado. Eles chamaram o objeto de "sementário" e mostraram os materiais que tinham produzido. Depois desse momento, a facilitadora sugere a atividade a ser feita no dia e fala um pouco, perguntando qual o rio



que corta a comunidade e que hoje eles iam representar o rio nas paredes. Nesse momento, as crianças se levantaram e foram buscar os materiais para realizar a pintura: algumas tintas e pincéis que seriam utilizados para realizar a atividade. Depois que os materiais foram distribuídos, as crianças iniciaram a pintura das paredes do espaço, começando a pintar o ambiente na cor azul. No meio da atividade, foram surgindo algumas falas interessantes, como:

Diálogo 1

- Criança 1: Qual é o tamanho desse rio?
- Criança 2: A gente está pintando de azul, mas ele é marrom.
- Criança 1: Eu acho que está mais parecido com o mar.
- Criança 3: É o rio e é o mar.

Diálogo 2

- Criança 1: Tia, pode fazer peixe nesse rio? A gente pinta de que cor?
- Criança 2: Eu vou fazer um peixão bem grande, tia!
- Criança 3: E tem peixe nesse rio ?
- Criança 2: Mas tem peixe no mar

Após a atividade de pintura, por volta das 16h, foi servido um lanche composto por frutas variadas, como laranja e melão, acompanhadas de suco. A facilitadora se ausentou brevemente enquanto as crianças pintavam para buscar o lanche. Ao retornar, ela chamou as crianças, que se reuniram em uma antessala para a refeição. Todos se dirigiram ao espaço proposto e, após o lanche, a facilitadora solicitou que as crianças recolhessem os materiais utilizados e lavassem os pincéis

A segunda parte da tarde após o lanche foi o momento da contação de história, a facilitadora escolheu um livro que falava sobre animais misturar nomes de animais com objetos, ou nomes de animais diferentes o livro é o Livro da Confusão. que foi lido, com as crianças interagindo para descobrirem qual animal resultaria da fusão dos dois nomes. Após a leitura a facilitadora pediu para que eles pegassem lápis e papeis, para que eles mesmos pudessem criar as suas próprias confusões misturando animais e desenhando como eles ficariam a partir da mistura.



A segunda parte da tarde, após o lanche, foi dedicada à contação de histórias, um momento de grande expectativa para as crianças. A facilitadora escolheu o livro "O Livro da Con-fusão", uma obra divertida que brinca com a mistura de nomes de animais, seja com objetos ou com outros animais, gerando criaturas inusitadas e engraçadas. Durante a leitura, as crianças interagiram ativamente, com sorrisos e risadas, tentando adivinhar e descobrir qual animal resultaria da fusão dos nomes apresentados. A cada nova "con-fusão", a curiosidade e o entusiasmo tomavam conta do ambiente.

Após a leitura dinâmica e participativa, a facilitadora fez um convite empolgante: pediu que as crianças pegassem lápis e papel para que pudessem criar suas próprias "con-fusões". Esse foi um momento de pura criatividade e imaginação, onde cada criança pôde misturar animais e desenhar como elas imaginavam que seriam essas novas criaturas. Com suas criações prontas, as crianças tiveram a oportunidade de socializar o que haviam produzido. Cada uma apresentou suas invenções únicas para o grupo, explicando as misturas e os nomes que haviam dado às suas "confusões". Enquanto a socialização acontecia, alguns responsáveis foram chegando para buscar as crianças. À medida que cada criança apresentava sua obra, elas iam se ausentando, despedindo-se e levando a atividade. Após esse período de apresentações e despedidas, a educadora informou que a atividade estava oficialmente encerrada. As crianças que tinham permissão para ir para casa sozinhas foram liberadas, encerrando a atividade por volta das 17:00.

A partir das observações das atividades conseguimos compreender o papel formativo das atividades lúdicas na construção das subjetividades das crianças, compreendendo os apagamentos históricos das subjetividades infantis no Brasil, a colonização marca a desapropriação da terra, o massacre dos povos originários e um dos mais densos processos de aculturação, o habitar europeu não condizia com o senso de comunidade, era necessário esvaziar, criar outro mundo, partindo disso a catequização católica usada como instrumento pelos Jesuítas permitiu a penetração de um modelo de infância europeu, que concebia a necessidade de “salvar a alma” dos seres inocentes que ainda não sofreram a influência dos povos nativos e poderiam alcançar a salvação a partir de processos disciplinadores. Essas concepções e atitudes eram de alguma forma validadas quando lemos nesse trecho de uma Carta de 1554, do padre José de Anchieta (1957 a, p. 106), denominado pela Igreja como “O apóstolo do Brasil”.



Estes, entre os quais vivemos, entregam nos de boa vontade os filhos para serem ensinados, os quais depois, sucedendo a seus pais, poderão constituir um povo agradável a Cristo. Na Escola, muito bem ensinados pelo Mestre António Rodrigues, encontram-se 15 já batizados e outros, em maior número, ainda catecúmenos.

De todo modo, compreendendo que os adultos se colocavam em resistência ao processo de conversão, foram as crianças - indígenas, brancas e negras - do Brasil Colônia que foram centrais na atuação missionária Jesuítica, que se colocou a cargo de institucionalizar o ensino, separando os nativos de seus iguais e os colocando em ambientes controlados, buscando uma forma de potencializar o processo civilizador dos pequenos.

Na Baía é dado princípio a uma casa, em que se recolham e ensinem os filhos dos gentios novamente convertidos. [...] Já começam os filhos dos gentios a fugir de seus pais, e vir a nós, e por mais que fazem não os podem apartar da conversação com os outros meninos. E é tanto, que a nossa partida da Baía chegou um, descalabrado e sem comer todo um dia, fugindo de seu pai a nós. Cantam todos uma missa cada dia, e ocupam-se em outras coisas semelhantes (Pires, 1551, In: Leite, 1956, p. 258).

O trecho mostra uma casa onde se “abrigavam” os filhos dos indígenas, dando ênfase aos meninos que eram o foco principal das missões, por acharem mais adequado os meninos serem ensinados pelos padres e sugerindo, em cartas posteriores, a vinda de mulheres mais velhas para o ensino das meninas. No trecho ainda é mostrado que existia uma relação com “outros meninos”, estes eram órfãos trazidos da Europa para conviver em terras brasileiras e poderem assim “influenciar” as crianças indígenas. Que por serem expostas a esses processos de ensino se distanciaram das suas culturas nativas, alguns desses episódios são contados com êxito pelo próprio Anchieta nesta carta do ano de 1554.

Estes apartam-se tanto dos costumes dos pais, que, passando aqui perto de nós o pai dum, e visitando o filho, este muito longe esteve de lhe mostrar qualquer amor filial e terno, de maneira que só por pouco tempo, contra vontade e obrigado por nós, é que falou com o pai; e outro, estando já há muito separado dos pais, indo de caminho uma vez com os nossos Irmãos pela Aldeia que a mãe habitava, e dando-lhe estes licença de a ir visitar se quisesse, passou sem saudar a mãe; deste modo põem muito acima do amor dos pais o amor que nos têm. Louvor e glória a Deus, de quem deriva todo o bem (Anchieta, 1554, In: Leite, 1957, p. 110, sem grifos no original).

O processo de “civilização” mostrado nos trechos apresentados, distanciava crianças nativas das aprendizagens significativas de seus territórios, colocando-as em processos de disciplinamento a partir de religiosidade pregada como fonte de salvação, partindo assim, de uma visão que os colocava como sujeitos do “vir a ser”, que



precisavam ser moldados nas formas domesticadas de humanidade, restritos ao ambiente regulamentado, controlado e “seguro” das instituições educativas, já que o sentimento dos padres Jesuítas compreendia que as crianças nativas, deveriam ser controladas para se tornarem adequados para o trabalho. Sentimento esse que não era comum as outras crianças, tendo em vista que as crianças brancas da elite eram cuidadas por suas mães e amas de leite e levados às escolas para aprender a ler e escrever e tornarem-se doutores - em especial os meninos- as meninas eram direcionadas para aprenderem outros conhecimentos que envolviam o preparo para o matrimônio e o cuidado com o lar.

Observando, historicamente as ações estatais de reclusão das crianças o Código Penal do ano de 1890, traz a prerrogativa que uma pessoa acima dos 9 anos de idade responderia por seus atos de forma legal, sendo colocada em reformatórios ou outros locais de reclusão. A quem se refere esta decisão? Quais os cenários históricos e políticos da época que nos fazem compreender como a sociedade subjuga as vidas minoritárias? Tais ações eram direcionadas às crianças pobres, em específico aos filhos de pessoas escravizadas que eram libertos pela lei do ventre livre. Compreendendo assim qual era a “criança em perigo e a criança perigosa”, que precisava ser controlada pelo bem da ordem social.

Compreende-se portanto ainda hoje as influências sistemáticas de tais concepções no processo educativo, que tangencia as infâncias às instituições educativas formais, partindo de um viés de controle e disciplinarização, que as rankeia e quantifica, transformando sujeitos em números, que prosseguem com o modelo de sociedade esperado, como demonstrado por Foucault em Vigiar e Punir (1987).

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes.

O sucesso desse modelo de disciplinarização social aplicado em espaços de controle como quartéis e fábricas tem seu êxito nos processos de escolarização principalmente pelas hierarquias estabelecidas socialmente da lógica adultocêntrica, que coloca as infâncias como seres incapacitados, que necessitam de instrução e socialização, partindo de um olhar que não os coloca como produtores e sim reprodutores de cultura partindo dos conceitos Foucaultianos sintetiza Sarmiento:



a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplina da infância [...], que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças. (SARMENTO, 2005, p. 369-370)

A partir desse viés a infância se torna palco de intervenções do Estado, com uma intenção protecionista e de finalidades educativas que visavam assistir, direcionar e também cuidar de forma a salvaguardar - algumas - vidas.

[...] no início do século XX, leis e algumas políticas públicas foram criadas com a finalidade de assistir e educar os chamados menores: Código de Menores de 1927, Serviço Social de Menores Abandonados e Delinquentes (1938), Serviço de Assistência a Menores (1941), Recolhimento Provisório de Menores (1954), Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (1964), Código de Menores de 1979 e, finalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 (Passetti, 2013). Paradoxalmente, as últimas décadas do século XX transformam a concepção da infância em “sujeito de direitos” (FURLANETTO, 2008). É importante salientar que tal mudança se deve ao fruto das lutas de diversos movimentos sociais, ligados às mulheres, crianças e aos trabalhadores, em geral (LOPES, MENDES, FARIA, 2005). (Barbosa, 2017, pag 253)

De forma conceitual, tais medidas supostamente implementam instrumentos de assistência e um olhar amplo para todas as infâncias, como trazido no Estatuto da Criança e do Adolescente,

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Mas, dadas as influências dos processos de colonialidade compreendemos, quem são os corpos desprotegidos pelo estado e alvos da morte, da contenção e do encarceramento, algumas infâncias, como as negras, pobres e periféricas são caracterizadas como “menores”, enquanto as das classes médias e altas ainda podem ser “crianças”, sujeitos de direitos. Podemos observar essas afirmações a partir do Anuário da violência 2024 onde,

Os dados que seguem confirmando a brutal desigualdade racial na sociedade brasileira, em geral, e na letalidade contra crianças e adolescentes no Brasil, em particular. Entre as vítimas de 0 a 11 anos, vítimas de raça/cor negra já representam quase 65% dos casos de MVI (Mortes Violentas Intencionais). Esse percentual se agrava ainda mais entre adolescentes, quando a proporção de vítimas negras salta para 85,1%, enquanto as vítimas brancas correspondem a 14,4%. Ou seja, ao menos quatro a cada cinco adolescentes brasileiros vítimas de MVI em 2024 eram negros. Tal disparidade corrobora o peso do racismo estrutural na distribuição da violência letal no país, reforçando a



sobreposição entre juventude negra e maior risco de exposição a contextos de violência. (p. 14)

Compreendemos também, que os fatores de raça, não são os únicos marcadores de violência que se intensificam, sendo influenciados também por um caráter regional onde se reforçam tendências dos anos anteriores, que demonstram que os Estados do Norte e principalmente do Nordeste apresentam os maiores índices de Mortes Violentas Intencionais de Crianças e Adolescentes - com destaque para Amapá (13,6), Bahia (12,2), Ceará (10,6), Alagoas (8,3), Pernambuco (8,2), todos muito acima da média nacional de 4,6 por 100 mil- muitas dessas mortes derivadas de violências policiais.

As mortes decorrentes de intervenção policial (MDIP) somaram 407 vítimas, sendo a segunda principal causa, com destaque para os 404 casos entre adolescentes. Quando comparamos esses números com a proporção de MDIP de adolescentes observada em 2023, constatamos que houve aumento de 15,7% na representação de vítimas de letalidade policial entre as vítimas de MVI. (p. 15)

Desta maneira, compreendemos que as comunidades e infâncias periféricas são as mais afetadas nesse processo necropolítico do Estado que pode também ser compreendido como necroinfância (Noguera, 2020) que denuncia a política de morte, colocando corpos-alvo de crianças periféricas como passíveis da violência. Quando se consideram os marcadores de classe, raça e gênero, como tem sido as vivências infantis nesses contextos sociais? Quais são as estratégias e culturas infantis que, subvertem os mecanismos de poder que violentam e não garantem seus direitos supostamente prescritos no ECA? Essas questões norteiam o pensamento que queremos construir através das fontes bibliográficas que enxergam as infâncias como potências.

As Perifa-gogias (Sousa, 2024) compreendem o lugar do espaço periférico, não apenas como detentor de vulnerabilidades mas também como produtor de potência e cultura, observando que,

Essas contribuições advêm, substancialmente, de uma população formada por sabedorias afro-brasileiras e dos povos originários que demonstram ter uma perspectiva outra de cuidar-educar das crianças, inclusive quando se olha para a história de diversos povos africanos que tem em sua organização a raiz no matriarcado que é, segundo o historiador, político e antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop (2014), um sistema que foi construído durante a divisão originária da humanidade em dois grupos diferentes. (Sousa, 2024, pag. 93)

Essas concepções surgem partir de princípios éticos, estéticos e políticos ancorados na contra colonialidade, e na cosmovisão dos povos originários e afrodescendentes, pensando a criança por si só um sujeito contra o imposto, que ainda não foi subjugado pelo ideal de comportamento, e que possui em si uma força crítica.



A cosmologia Iorubá representa a partir da figura dos Ibejis um sinônimo da força infantil, nas histórias os irmãos gêmeos filhos de Oxum e Xangô ganharam tambores mágicos, presentes de Iemanjá, nesse tempo a Iku, a morte, armou armadilhas para comer os humanos, ninguém escapava da sua veracidade, os Ibejis então armam um plano para detê-la, ao encontrarem a morte tocaram tambores para que ela dançasse, a música inebriou os sentidos de Iku que não conseguia controlar-se e parar de dançar, Iku implorava para descansar um pouco, os Ibejis então lhe propuseram um pacto, a música cessaria se ela retirasse as armadilhas, sem escolha a morte se rendeu. Foi assim que os Ibejis salvaram os homens, brincando.

A figura dos Ibejis pode enegrecer as nossas ideias para pensar as infâncias, fora das perspectivas colonialistas, pensando as crianças como produtoras de agências sobre si mesmas como afirma Cohn (2005) a partir de um estudo antropológico de infâncias indígenas, as crianças criam seu próprio sistema simbólico e visão de mundo e nesse movimento provocam transformações ao seu redor, na ação descrita conseguimos compreender as formas das crianças observarem o seu entorno, o rio que cerca a comunidade foi representado por elas e nesse processo puderam compreender as semelhanças e diferenças presentes com o rio que estava sendo representado e com o rio que existe na realidade. A partir disso buscamos compreender os aspectos territoriais que situam essas infâncias, percebendo os movimentos de conceituar a sua realidade.

Apesar da tentativa de conceituação, não se pode colocar as infâncias mesmo as periféricas em um único lugar, como afirma Cohn (2005), em um estudo antropológico com algumas crianças indígenas, em suas pesquisas pontua que as crianças são membros plenos das sociedades e possuem papel fundamental nas culturas em que vivem, em uma resposta ao conceito de civilização e socialização - Isso significa ir além das concepções ocidentais de infância e reconhecer a autonomia, competências e a posição central que as crianças ocupam em seus mundos. É ao considerar o modo como as crianças vivenciam, interpretam e se relacionam com seu território que poderemos desvendar as múltiplas sociologias, ontologias e teorias sociais que não apenas incidem sobre elas, mas são praticadas por elas mesmas. Precisamos levar a sério o que as crianças têm a nos ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente projeto de Iniciação Científica, "PIJ479-2024 - Chuvas na RMR: organizações locais e políticas de gestão em zonas de vulnerabilidade social", teve como



objetivo geral analisar as percepções e experiências de crianças da Vila Arraes, no bairro da Várzea, sobre seu território, buscando compreender como esses espaços são vividos, interpretados e significados por elas em seu cotidiano, considerando as dinâmicas territoriais, sociais e ambientais presentes na comunidade.

Através de uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico e participante, que incluiu análise documental, observação participante e registros em diário de campo, foi possível iniciar a compreensão da dimensão pedagógica do trabalho realizado pelo GRIS Solidário junto a crianças e famílias da comunidade Vila Arraes. As atividades pedagógicas e lúdicas desenvolvidas pelo GRIS Solidário, como oficinas de arte, horta e computação, demonstraram ter um viés central na ação de acolhimento e na promoção do pertencimento com a terra.

A pesquisa, ancorada em referenciais teóricos que abordam as relações com a terra, a modernidade e os processos de colonialidade como os trabalhos de Malcom Ferdinand ("Uma ecologia decolonial"), Antônio Bispo dos Santos ("A terra dá, a terra quer") e Ailton Krenak ("Ideias para adiar o fim do mundo"), permitiu uma reflexão aprofundada sobre a periferização das vidas e a vulnerabilidade socioambiental que incide sobre comunidades como a Vila Arraes. O estudo corroborou a compreensão de que o território não é apenas um pano de fundo, mas um fator ativo na formação do sujeito, especialmente para crianças que vivenciam as consequências da especulação imobiliária e do racismo ambiental no Recife.

A análise das observações e dos diálogos com as crianças durante as atividades no GRIS Solidário revelou a potência das culturas infantis e a agência das crianças na resignificação do seu território. O projeto destacou a importância de conceber as infâncias não como seres incapacitados ou meros reprodutores de cultura, mas como membros plenos das sociedades, com papel fundamental na criação de seus próprios sistemas simbólicos e visões de mundo.

Em suma, este relatório evidencia que as organizações locais, como o GRIS Solidário, desempenham um papel crucial no enfrentamento dos impactos de eventos climáticos e na promoção de uma educação não-formal. Ao valorizar a escuta ativa e as metodologias participativas e expressivas (como desenhos e narrativas artísticas), a pesquisa começou a desvendar como as crianças constroem um senso de pertencimento e de resistência em um contexto de vulnerabilidade, transformando o espaço periférico em um produtor de potência e cultura. As atividades desenvolvidas permitiram



qualificar academicamente a estudante envolvida, aprofundando o diálogo entre a organização social e a produção de conhecimento.

As discussões futuras do projeto seguirão aprofundando a compreensão de como essas estratégias e culturas infantis subvertem os mecanismos de poder que historicamente violentam e não garantem os direitos das infâncias periféricas. O trabalho reafirma a necessidade de um olhar antropológico que compreenda a infância como categoria central, capaz de moldar suas próprias culturas e criar sentidos que fortalecem suas identidades em meio às complexas intersecções de classe, raça, gênero e território.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. *Revista Grifos*, Chapecó, v. 23, n. 36/37, p. 117-126, 2014.

ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BARBOSA, Adriza Santos Silva; SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. Infância ou infâncias? *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245-263, set./dez. 2017.

BELMONT, Mariana (org.). *Racismo ambiental e emergências climáticas no Brasil*. Coordenação editorial: Maitê Freitas. Projeto gráfico, diagramação e ilustrações: Patricia Nardini. Revisão: Ana Rita Souza; Cely Pereira. Redação: Vanessa Cancian. São Paulo: Oralituras, 2023.

BISPO, Antônio dos Santos. *A terra dá, a terra quer. Imagens de Santídio Pereira*. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

BITTAR, Marisa; JÚNIOR, Amarílio. Infância, catequese e aculturação no Brasil do século XVI. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 81, n. 199, dez. 2000. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.81i199.960. Acesso em: 10 jul. 2025.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 13, p. 211-234, 2013.

DE JESUS DAMIÃO, F.; DIAS, L. Rosa; REIS, M. C. Gonçalves. Existências de crianças e infâncias negras: movimentos de um educar e pesquisar antirracista. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 12, n. 33, p. 4-19,



2020. Disponível em: <https://abpn.emnuvens.com.br/site/article/view/1018>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FERDINAND, Malcom. *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. ISBN 85-326-0508-7.

FRIEDMANN, Adriana. *Paisagens Infantis: Uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças*. São Paulo, 2011.

HOOKS, Bell et al. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

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

LEITE, Serafim (org.). *Monumenta Brasiliae*. Volume I (1538-1553). Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita, 1956. (Monumenta Historica Societatis Iesu, v. 79).

LEITE, Serafim (org.). *Monumenta Brasiliae*. Volume II (1553-1558). Roma: A Patribus Eiusdem Societatis Edita, 1957. (Monumenta Historica Societatis Iesu, v. 80).

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. *Cadernos pagu* (37), julho-dezembro de 2011: 387-406.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MONTE, Camilla. *As diversas faces de um subúrbio: o bairro da Várzea no século XX*, 2024.

PACHECO, Tânia. Desigualdade, injustiça ambiental e racismo: uma luta que transcende a cor. 2008. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/textos-e-artigos/desigualdade-injustica-ambiental-e-racismo-uma-luta-que-transcende-a-cor/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 347-375.

ROLNIK, Raquel. *Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças*. São Paulo, 2015. 351f.

ROLNIK, Suely. Arte cura? 2015. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Hibrido.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.



SOUSA, Elen Alves de. *Perifa-gogias: por uma educação periférica urbana desde a infância*. 2024. 1 recurso online (107 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/23036. Acesso em: 27 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 2024. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 18, 2024. ISSN 1983-7364.

