

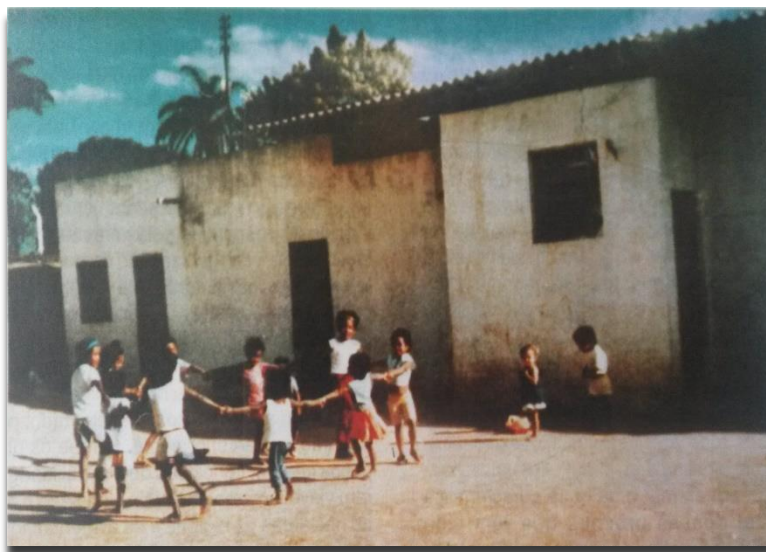
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Otávio Henrique Ferreira da Silva

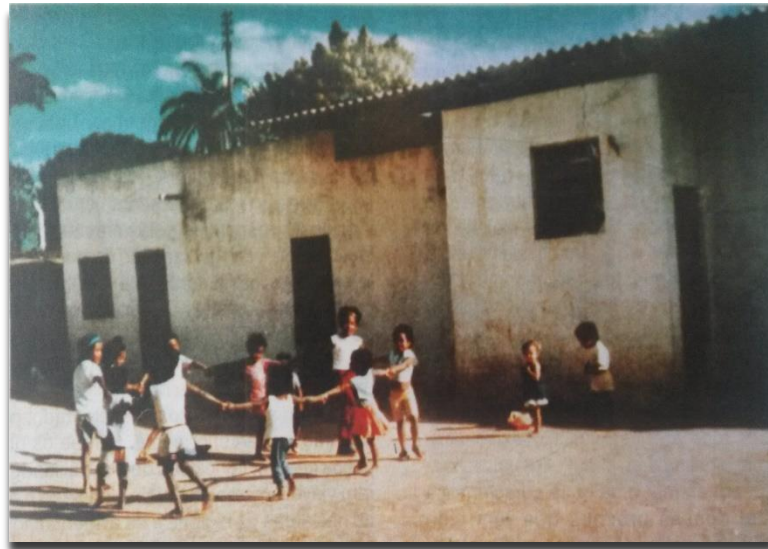
**A (não) Educação da Primeira Infância Periférica para a
Cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e
emancipatórios**



Belo Horizonte
2022

Otávio Henrique Ferreira da Silva

A (não) Educação da Primeira Infância Periférica para a Cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares

Belo Horizonte
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

S586n
T

Silva, Otavio Henrique Ferreira da, 1991-

A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania [manuscrito]: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios / Otavio Henrique Ferreira da Silva. - Belo Horizonte, 2022.
[408] f.: enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Ademilson de Sousa Soares.

Bibliografia: f. [386-402].

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses. 3. Cidadania -
- Teses. 4. Creches -- Teses. 5. Crianças -- Emancipação -- Teses.
6. Comunidade e escola -- Betim (MG) -- Teses. 7. Professores de educação pré-
escolar -- Teses. 8. Descolonização -- Aspectos educacionais -- Teses.
9. Infância -- Aspectos sociais -- Teses. 10. Periferias urbanas -- Teses.
11. Betim (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Soares, Ademilson de Sousa, 1965-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.21068

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

A (não) educação da primeira infância periférica para a cidadania: por saberes e fazeres decoloniais e emancipatórios.

OTAVIO HENRIQUE FERREIRA DA SILVA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 18 de abril de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ademilson de Sousa Soares - Orientador
UFMG

Prof(a). Nilma Lino Gomes
UFMG

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva
UFMG

Prof(a). Gilvander Luís Moreira
CPT-CEBI

Prof(a). Erisvaldo Pereira dos Santos
UFOP

Belo Horizonte, 26 de abril de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 28/04/2022, às 07:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1410551** e o código CRC **7761A506**.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares – Orientador
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Nilma Lino Gomes – Membro Interno
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Isabel Oliveira e Silva – Membro Interno
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos – Membro Externo
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Prof. Dr. Gilvander Luis Moreira – Membro Externo
Comissão Pastoral da Terra (CPT)

Suplentes

Profa. Dra. Iza Rodrigues da Luz – Membro Interno
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Maria Perpétuo do Socorro de Lima Costa – Membro Externo
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Às mulheres e às crianças, em especial:
À Lúcia de Fátima Ferreira, minha mãe.
À Fabíola de Almeida Guedes, minha esposa e
à criança nossa que carrega em seu ventre.
À Laura Gentil, minha pequena sobrinha.
À Celen Luciana, minha irmã.

AGRADECIMENTOS

Mesmo que hoje o que é de mim se faça tese, sem vocês, nada seria. Estenderam a mão, ensinaram-me o perdão, dividiram o pão, ajudaram-me a persistir, a não desistir, a confluir, a confluir. A confluir.

Às forças divinas, ambientais, planetárias, cosmológicas, deusas, deuses, orixás, santos, santas que nos ajudam a resistir diariamente, benzendo-nos e guardando-nos de todos os males e nos dando coragem para desfazer as armadilhas do colonial.

À minha mãe, Lúcia de Fátima Ferreira, meu agradecimento por todo apoio, pelo amor, carinho, por teimar em me fazer chegar até aqui.

À minha esposa, companheira de vida, Fabíola de Almeida Guedes, quem diariamente me ensina a teoria na prática. Junto de minha mãe foi a base para este trabalho.

A todos os meus familiares irmão, irmã, sobrinha, cunhado, tias, primas, primos, tio, avó Maria, que me ensinam a importância da presença.

Ao meu querido mestre, amigo, professor-orientador Paco, quem muito me ensina a desenrolar os embaraços das linhas do viver. Eterno mestre!

Aos amigos da vida diária Marconi, João Paulo, Daniel, Moussa, Emílio, Maycon, José Luiz, Luiz Fernando, Rafael, Dimir, Ridálvo, Guilherme, Wesley, às minhas amigas Welessandra, Patrícia Caetana, Thatiane Ruas, Gleyciana, Clécia, Cláudia, Sidnéa, Priscila Ladeira, Suely, Maria Helena, Heloisa Helena, Elaine, Joelma, Marcelle, Maria Aparecida Silva, Amanda, Andrea Deborah, Andréia, Ana Paula, Cristina, por me fazerem acreditar sempre que era possível.

À UFMG e à Faculdade de Educação pela oportunidade de formação. Aos amigos e amigas de FIFICON-CIEI e NEPEI pelas trocas e parcerias, em especial à Priscilla, Lisa, Lucas, Elândia, João, Paola, Caroline, Fernanda, Tânia, Márcia Dárquia, Laís e Sandro. Além de gratidão, minhas desculpas pelas ausências dos grupos do “zap”. Ao Lecampo pela oportunidade de ser

monitor de graduação e aprender a resistir pela educação do campo como direito nosso, dever do Estado!

À CAPES, pelo suporte financeiro desta tese. Imprescindível.

À Universidade do Estado de Minas Gerais por me acolher durante este percurso e proporcionar uma carreira na Educação Superior. UEMG Resiste!!!

Ao Sind-UTE Sub Sede Betim, vanguarda da luta dos profissionais da educação no Brasil, por me ensinar outros caminhos da luta e pelo apoio incondicional a esta pesquisa.

À Nilma, à Isabel, ao Erisvaldo, ao Gilvander, à Iza e à Socorro, por aceitarem generosamente o convite de composição da banca, doarem o tempo para a avaliação do trabalho e pelo que vier. Às professoras Lucia Helena Alvarez Leite e Anete Abramowicz que muito contribuíram com este trabalho durante a qualificação.

À Rayane e às professoras da educação infantil, inspirações para esta pesquisa.

Ao CIM Palmares e toda sua equipe, por me emprestarem a empiria do lugar de fala da tese.

Às crianças, razão de ser desta pesquisa.

“Eu tentei compreender a costura da vida
Me enrolei, pois a linha era muito comprida
E como é que eu vou fazer para desenrolar?
Para desenrolar
Mas como é que eu vou fazer para desenrolar?
Para desenrolar” (Sérgio Pererê)

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender o que dizem e fazem professoras e famílias da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia quanto a educação das crianças de três anos para o exercício da cidadania. Os objetivos específicos foram: a) conceituar o que são sujeitas e sujeitos da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia; b) conceituar o que é cidadania e sua relação com as lutas emancipatórias; c) discutir as concepções de cidadania das professoras e das famílias de crianças de três anos de uma turma de creche da educação infantil; d) identificar como a cidadania se materializa ou não nas ações cotidianas no contexto da instituição de educação infantil e familiar-social das crianças da turma de creche 3 pesquisada; e e) analisar como as concepções das famílias e professoras sobre a cidadania se relacionam com a educação das crianças oprimidas-periféricas. Trata-se de pesquisa qualitativa que articula em toda discussão os campos teóricos e empíricos com base na ético-ontopistemologia ativista dos estudos decoloniais-emancipatórios e no método do estudo de caso etnográfico. Na parte teórica analisou-se, principalmente, a relação entre cidadania, periferia e educação infantil. Na empírica, análise de documentos, observação participante no período de agosto a dezembro de 2019 junto a uma turma de crianças de três anos do Centro Infantil Municipal Palmares, em Betim-MG, e entrevistas com três professoras e cinco famílias. Conclui-se que o CIM Palmares é uma comunidade escolar periférica, as crianças e famílias possuem o perfil de baixa renda (95,14%), crianças negras (58,5%), sendo que muitos pais (25,4%) e mães (19,2%) das crianças não concluíram a educação básica e um alto percentual de crianças e famílias não possuem lar próprio (41%). A educação das crianças é realizada sob a encruzilhada, em que, mesmo quando os processos educativos estão influenciados por normalizações, padrões de comportamento, moralizações, prevenções à marginalidade ou relacionado aos discursos que conformam os modos de ser, poder e saber na sociedade do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico; há também na práxis dos sujeitos periféricos potencialidades educativas contra-colonizadoras/de(s)colonizadoras e emancipatórias junto das crianças, visto que buscam ensiná-las os caminhos da solidariedade, da consciência crítica, do empoderamento, do antirracismo e da convivência coletiva.

Palavras-chave: Educação infantil. Periferia. Cidadania. Decolonialidade. Emancipação.

RESUMEN

Esta investigación buscó comprender lo que dicen y hacen los docentes y las familias de la comunidad escolar de una institución de educación infantil de la periferia sobre la educación de los niños de tres años para el ejercicio de la ciudadanía. Los objetivos específicos fueron: a) conceptualizar lo que son sujetos de la comunidad escolar de una institución de educación infantil de la periferia; b) conceptualizar qué es la ciudadanía y su relación con las luchas emancipatorias; c) discutir las concepciones de ciudadanía de docentes y familias de niños de tres años en una clase de jardín de infantes; d) identificar cómo la ciudadanía se materializa o no en las acciones cotidianas en el contexto de la institución de educación inicial y familiar-social de los niños de la clase 3 de la guardería investigada; ye) analizar cómo las concepciones de familias y docentes sobre ciudadanía se relacionan con la educación de niños oprimidos-periféricos. Se trata de una investigación cualitativa que articula campos teóricos y empíricos a lo largo de la discusión, a partir de la ontoepistemología ético-activista de los estudios decoloniales-emancipadores y del método etnográfico de estudio de caso. En la parte teórica se analizó la relación entre ciudadanía, periferia y educación infantil. En lo empírico, análisis de documentos, observación participante de agosto a diciembre de 2019 con un grupo de niños de tres años del Centro Infantil Municipal de Palmares, en Betim-MG, y entrevistas a tres docentes y cinco familias. Se concluye que el CIM Palmares es una comunidad escolar periférica, los niños y familias tienen un perfil de bajos recursos (95,14%), niños negros (58,5%) y muchos padres (25,4%) y madres (19,2%) de niños no educación básica completa y un alto porcentaje de niños y familias no cuentan con vivienda propia (41%). La educación de los niños se lleva a cabo en la encrucijada, en la que, aún cuando los procesos educativos están influidos por normalizaciones, patrones de conducta, moralizaciones, prevención de la marginalidad o relacionados con los discursos que configuran los modos de ser, poder y saber en la sociedad del proyecto moderno-capitalista-colonizador-eurocéntrico; también hay potencialidades educativas descolonizadoras y emancipatorias en la praxis de sujetos periféricos con hijos, en tanto buscan enseñarles los caminos de la solidaridad, la conciencia crítica, el empoderamiento, el antirracismo y la convivencia colectiva.

Palabras clave: Educación infantil. Periferia. Ciudadanía. Decolonialidad. Emancipación.

ABSTRACT

This research sought to understand what teachers and families of the school community of an early childhood education institution in the periphery say and do about the education of three-year-old children for the exercise of citizenship. The specific objectives were: a) to conceptualize what are subjects and subjects of the school community of an early childhood education institution in the periphery; b) conceptualize what citizenship is and its relationship with emancipatory struggles; c) discuss the conceptions of citizenship of teachers and families of three-year-old children in a kindergarten class; d) identify how citizenship is materialized or not in everyday actions in the context of the early childhood education institution and family-social of the children in the daycare class 3 researched; and e) analyze how the conceptions of families and teachers about citizenship relate to the education of oppressed-peripheral children. This is a qualitative research that articulates theoretical and empirical fields throughout the discussion, based on the activist ethical-ontoeistemology of decolonial-emancipatory studies and on the ethnographic case study method. In the theoretical part, the relationship between citizenship, periphery and early childhood education was analyzed. In the empirical, document analysis, participant observation from august to december 2019 with a group of three-year-old children from the Palmares Municipal Children's Center, in Betim-MG and interviews with three teachers and five families. It is concluded that CIM Palmares is a peripheral school community, children and families have a low-income profile (95.14%), black children (58.5%), and many parents (25.4%) and mothers (19.2%) of children did not complete basic education and a high percentage of children and families do not have their own home (41%). The education of children is carried out at the crossroads, in which, even when the educational processes are influenced by normalizations, behavior patterns, moralizations, prevention of marginality or related to the discourses that shape the ways of being, power and knowledge in the society of the project modern-capitalist-colonizing-Eurocentric; there is also in the praxis of peripheral subjects educational potentialities against colonizing/de(s)colonizing and emancipating children, as they seek to teach them the paths of solidarity, critical awareness, empowerment, anti-racism and collective coexistence.

Keywords: Early childhood education. Periphery. Citizenship. Decoloniality. Emancipation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação centro-periferia da década de 1980 meramente ilustrativo.....	50
Figura 2 – Concentração das crianças do CIM Palmares por bairros.....	54
Figura 3 - Evolução da Zona de Expansão Urbana de Betim de 2007 a 2016.....	72
Figura 4 – Área residencial da região do Centro Histórico – próximo ao Filadélfia	75
Figura 5 – Área residencial da região do Centro Histórico – próximo ao Brasília.....	75
Figura 6 – Área do bairro Juazeiro I.....	76
Figura 7 – Área do bairro Juazeiro II.....	76
Figura 8 – Área do bairro Juazeiro III.....	77
Figura 9 – Região da Favelinha do Juazeiro – Enclave de pobreza.....	78
Figura 10 - Área do bairro Petrolina I.....	79
Figura - 11 Área do bairro Petrolina II.....	80
Figura - 12 Área do bairro Petrolina III.....	81
Figura - 13 Área do bairro Petrolina IV.....	84
Figura 14 – comparação entre valores morais e ideologia política.....	227
Figura 15 – A Redenção de Cam – Modesto Brocos – 1895.....	235
Figura 16 – Ser cidadão no “entre o outro e mim”	262
Figura 17- A agência de Zuri em prol da coletividade.....	335
Figura 18 – A confluência emancipatória de educar crianças oprimidas-periféricas para a cidadania.....	383

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Placa de inauguração do CIM Palmares.....	57
Imagem 2 - Instituição de Educação Infantil no início da década de 1990 (Creche Mundo Colorido – Regional PTB/Betim)	61
Imagem 3 – Moradores da Ocupação Direito e Moradia em resistência.....	94
Imagem 4 – Ocupação Direito e Moradia em tentativa de despejo.....	95

Imagem 5 - Ocupação Direito e Moradia em tentativa de despejo.....	95
Imagem 6 - Ocupação Direito e Moradia em celebração de um ano de resistência.....	96
Imagem 7 – Bilhete sobre São Cosme e Damião.....	355
Imagem 8 – Semáforo do Comportamento da Turma Quilombinho.....	361
Imagem 9 – Cartilha 1: Não jogue lixo no chão.....	364
Imagem 10 – Cartilha 2: Não gritem uns com os outros.....	364
Imagem 11 – Cartilha 3: Participar de todas as atividades realizadas.....	365
Imagem 12 – Cartilha 4: Regrinhas do banheiro.....	365
Imagem 13 – Cartilha 5: Proibido dizer palavrão.....	365
Imagem 14 – Cartilha 6: Não estrague as atividades de seus amiguinhos.....	366
Imagem 15 – Cartilha 7: Não subam nas carteiras.....	366
Imagem 16 – Cartilha 8: Ser bonzinho e cumprimentar todos.....	367
Imagem 17 – Cartilha 9: Não chorar e nem fazer birra.....	367
Imagem 18 – Cartilha 10: Não rasquem seus materiais e os livros da escola.....	368
Imagem 19– Cartilha 11: Anda em fila, sem correr, nem empurrar os amigos.....	368
Imagem 20 – Cartilha 12: Ouvir a professora.....	368

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil sociocultural dos sujeitos entrevistados.....	104
Quadro 2 – Relação de dados construídos.....	163
Quadro 3 – Questões das entrevistas com as famílias.....	164
Quadro 4 – Questões das entrevistas com as professoras.....	164
Quadro 5 – Enquadramento das questões geradoras das entrevistas.....	166
Quadro 6 – Subquadrantes em relação a Colonialidade/Decolonialidade/Encruzilhada X Saber/Poder/Ser.....	167

Quadro 7 – Quadro de Palavras Geradoras Teoria Decolonial-Emancipatória I.....	168
Quadro 8 – Quadro de Palavras Geradoras Teoria Decolonial-Emancipatória II.....	169
Quadro 9 – Tendências da teoria decolonial-emancipatória na análise e discussão dos dados empíricos.....	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matriz de enquadramento metodológico do marcador “decolonialidade” e seus eventos no conjunto de dados.....	171
Gráfico 2 – Matriz de enquadramento metodológico do marcador “colonialidade” e seus eventos no conjunto de dados.....	172
Gráfico 3 – Matriz de enquadramento metodológico do marcador “encruzilhada” e seus eventos no conjunto de dados.....	173

SUMÁRIO

CAMINHAR, CAMINHAR, CAMINHAR.....	18
1. “A GENTE TINHA UMA VIDA MUITO SOFRIDA”: OS SUJEITOS DA PERIFERIA, A PERIFERIA DOS SUJEITOS - MEMÓRIAS E MARCAS HISTÓRICAS DOS QUE EDUCAM AS CRIANÇAS DE TRÊS ANOS DO CIM PALMARES EM BETIM/MG.....	27
1.1 A escolha do campo de pesquisa: um retorno inédito e viável.....	29
1.2 É uma periferia?: o território, as crianças e as famílias	37
1.3 Periferia: considerações conceituais.....	39
1.4 “Tinha essa questão da Barreira pra lá era periferia”: as contradições do território de Betim	49
1.5 A configuração do CIM Palmares como uma “comunidade escolar periférica”	54
1.5.1 As desigualdades entre os bairros Juazeiro e Petrolina.....	64
1.5.2 A cartografia da região da comunidade escolar do CIM Palmares.....	72
1.5.3 As crianças e suas famílias na configuração de uma comunidade escolar periférica enquanto classe, raça, gênero e ocupação do espaço.....	85
1.5.4 A Turma Quilombinho: alguns indicadores socioeconômicos de um microgrupo social do CIM Palmares.....	97
1.6 Os sujeitos da periferia e a infância periférica nos sujeitos.....	102
1.6.1 Rayane: infância, violência doméstica, trabalho infantil e abuso sexual.....	104
1.6.2 Carolina: infância, pobreza, trabalho análogo à escravidão, educação como prática de liberdade.....	107
1.6.3 Núbia: a infância do rural que migra na busca de vida melhor e a infância da favela onde se fala palavrão.....	109
1.6.4 Pedro e Dandara: infância, racismo, afirmação identitária e militância social.....	111
1.6.5 Ayana: infância, trabalho infantil, discriminação racial e social.....	113
1.6.6 Luena: infância, família tradicional, as profecias e prevenção social contra a violência.....	115

1.6.7 Abayomi: infância, migrar do Norte para a capital em busca da vida melhor, pai ausente.....	117
1.6.8 Adenike: infância, brincar e urbanização.....	118
2. “AQUELA PESSOA QUE TÁ FALANDO ALI, AQUELE CIENTISTA DE CRIANÇA QUE TÁ FALANDO ALI, FALA O QUE EU PENSO [...] O MESMO OLHAR QUE EU TENHO, AQUELA PESSOA QUE É ESTUDADA E TUDO, TEM”: A ONTOEPISTEMOLOGIA DO MÉTODO.....	120
2.1 O que conflui em nós.....	121
2.2 A confluência decolonial-emancipatória.....	135
2.2.1 A colonialidade do poder, do saber e do ser.....	138
2.2.2 Confluências entre decolonialidade e emancipação afropindorâmica.....	150
2.3 Confluências outras: o oprimido é periférico.....	154
2.4 Enquadramento metodológico decolonial-emancipatório.....	162
3. QUEM É CIDADÃO?.....	179
3.1 O paradoxo da cidadania: do projeto eurocêntrico moderno à análise decolonial-emancipatória.....	180
3.2 “Eu acho que é a gente mesmo, que nós somos os cidadãos”	205
3.3 “Só Deus mesmo que vai conseguir trazer uma melhora geral pra humanidade”?.....	225
3.4 “Com o que o outro pode fazer por mim e como é que eu posso também respeitar o outro”	244
3.5 “Então, é a gente formar, preocupar em formar boas pessoas”	269
4. “NÃO INTERESSA ONDE FOR, AINDA TEM ESSA DIFICULDADE DE TRABALHAR ISSO QUE A GENTE ESTÁ FALANDO DA FORMAÇÃO HUMANA E SOCIAL”: A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS OPRIMIDAS-PERIFÉRICAS.....	274

4.1. “Qual faculdade que ensina que isso é educar?”	286
4.2 “A gente acha que ensina eles e a gente acaba aprendendo com eles”	311
4.3 “Na verdade é fazer ele(a) pensar um pouco a prática, né?”	324
4.4 “A escola como um espaço de socialização, não tem outro”	330
4.5 “Controlar eles assim de uma maneira sem ser rude mas que eles prestem atenção”	337
4.6 “Se eu pudesse falava uma coisa bonita pra eles, falava porquê respeitar”	374
5. INÍCIO, MEIO, INÍCIO.....	382
5.1 Carta para Nego Bispo e Joviano.....	385
5.2 Carta para Paulo Freire.....	386
5.3 Carta para Paco.....	387
5.4 Carta para a UFMG.....	388
5.5 Carta para Rayane.....	390
5.6 Carta para as famílias.....	391
5.7 Carta para as crianças.....	392
REFERÊNCIAS.....	394

CAMINHAR, CAMINHAR, CAMINHAR...

O que está escrito ao longo deste trabalho não começou há quatro anos. Exercitando a memória, os primeiros ensaios do que aqui está escrito me acompanha desde a tenra idade.

Da segunda metade da década de 1990, entre meus 5 e 7 anos idade, é quando recorro de que começo a caminhar em direção ao que, agora, provê corpo à materialidade de uma tese de doutoramento em educação que apresento junto a Universidade Federal de Minas Gerais, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.

Compreender o que é periferia, lutar pela cidadania, contra-colonizar a realidade político-social brasileira são tarefas forjadas junto ao meu núcleo familiar desde a primeira infância.

Sou de uma família materna cujo núcleo central é de origem da cidade de Sobrália, região do Vale do Aço de Minas Gerais; quem migrou para a cidade de Tapejara no Paraná em busca de uma vida melhor no campesinato de lá.

Não deu muito certo e meus familiares retornaram para Minas no final da década de 1970 para habitar em um lote comprado no bairro Industrial São Luiz, região do Petrolândia, local em efervescência com a chegada da Fiat Automóveis, em Betim no ano 1976. Naquela época foi preciso lutar por água, pelo esgoto, por ônibus, por escola, por posto de saúde, por trabalho.

Meu avô participava em Tapejara do sindicato dos trabalhadores rurais. Fato este que impulsionou meu tio, irmão de minha mãe, a entrar para o sindicato dos metalúrgicos, ajudando na coordenação da primeira greve dos trabalhadores da Fiat.

Além disso, meu núcleo familiar materno — majoritariamente composto por mulheres politizadas e críticas — contribuiu na fundação do Partido dos Trabalhadores de Contagem e atuou nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's). E quando meus pais se casaram, ocuparam terreno em área periférica do bairro para moradia, local onde cresci e onde minha mãe tempo depois continuou a nos criar sozinha.

Mesmo não tendo oportunidade de estudar regularmente, minha mãe, contrariando a vontade de sua família, teimou, persistiu e continuou a estudar até formar o ensino médio magistério, tornando-se posteriormente professora.

Foi no atravessamento da necessidade da luta pela sobrevivência, da consciência política, da importância da educação escolar e da conectividade com a periferia, nas margens de ser e não ser cidadão, que fui crescendo. Durante o período de pós-redemocratização do país; mediado por uma realidade crítica, coletiva, engajada em prol do direito à vida das pessoas de nossa comunidade — onde progressivamente fui crescendo e ampliando minha percepção de mundo, é que aquela realidade foi tornando-se, também para mim, uma luta pelo direito à vida do povo brasileiro, do povo marginalizado, excluído, oprimido-periférico de todo mundo.

De 5 para 7 anos vou construindo meus primeiros ensaios e letramentos críticos e reflexivos em busca da justiça social e em defesa dos povos oprimidos-periféricos. O primeiro ensaio foi na instituição privada de educação infantil Instituto Educacional Primeiros Passos, a escolinha da professora Mércia, a quem carinhosamente chamávamos de “Tia Mércia”. Lá, fui percebendo a contradição entre as crianças do turno da tarde, que levavam o próprio lanche, e as crianças da mesma idade do turno da manhã que eram de um projeto de inclusão social. Crianças estas, sobretudo negras, pobres e que merendavam na instituição por faltar em casa uma alimentação adequada. Isso marcou-me profundamente, sendo talvez o meu primeiro “por quê” frente as desigualdades existentes entre nós.

Na transição da educação infantil para o ensino fundamental, em fevereiro de 1999, ocorreu o segundo ensaio reflexivo. Quando do primeiro dia de aula, já conhecia bem a escola — porquanto minha mãe trabalhava lá como professora e vice-diretora —, cheguei e fui encaminhado para uma sala de aula. Após as boas-vindas e os primeiros contatos com os colegas, a professora fez uma espécie de diagnóstico onde deveríamos escrever o próprio nome. Antes disso, fiz amizade com Diego, um menino negro, de pele mais escura que a minha, sorridente — depusitei boas expectativas naquela amizade. Após o diagnóstico, eu e outras crianças fomos separados de Diego e dos demais e encaminhados para outra sala, a sala dos que já sabiam escrever e ler algumas palavras. Ali, confrontava-me novamente com desigualdades educacionais e sociais, isso me marcou de tal modo que, ao longo da jornada escolar no ensino

fundamental, na maioria das situações fiz a opção por trabalhar em grupos de crianças que ficavam excluídas e deixadas de lado pelas demais, muitas delas negras.

Estas minhas atitudes desde a tenra idade eram influenciadas especialmente pela práxis de mãe, que como professora de escola pública por um período, sempre optou por estar ao lado dos sujeitos negros excluídos de nossa escola, muitos destes jovens fora da faixa etária regular, com vidas marcadas por problemas sociais e familiares diversos. Muitos desses alunos de minha mãe frequentavam nossa casa e recebiam apoio com roupas, trabalho, orientações para supletivo e outras coisas. Muitos destes estudantes excluídos na escola moravam aos arredores de nossa casa, no mesmo pedaço de chão periférico em que eu e eles juntos de nossas famílias resistíamos pelo direito de viver e de ter um teto para morar.

Se houve alguma diferença entre nós, esta não foi social ou racial, pois assim como a maioria deles também sou negro; mas talvez fosse cultural, visto que desde pequeno junto de minha família fui compreendendo que a periferia e a favela não era um fim em si mesmo e sim fruto de uma realidade excludente que nega a condição de cidadania para todos. Simultaneamente, ao longo de minha infância e juventude pude ter acesso a uma boa informação, a atividades esportivas e culturais. Mesmo morando na periferia, junto de minha família fui conhecendo e aprendendo a ocupar os espaços de poder e os espaços de fala na construção de um projeto emancipatório para a cidade e o país. Muitas daquelas crianças e jovens periféricos de minha comunidade talvez não tiveram algumas das oportunidades que tive e tomaram antes mesmo que esta tese viesse a cabo. Não sei se sou o primeiro da minha quebrada a cursar um doutorado, mas num lugar onde o direito à educação é algo escasso; não poderia deixar de registrar que sou um deles, sujeito cujas palavras que o move não são proferidas por causa própria, mas por nós, pelo nosso povo, por nossas crianças.

Quando escrevi a dissertação de mestrado em 2016, retomei nela parte do meu percurso profissional na educação infantil de Betim (FERREIRA DA SILVA, 2016b). Ao que me parece, faltou naquela ocasião a contextualização do que veio antes da minha chegada na educação infantil, este mesmo sentido ontológico que trago aqui para meu campo de análise na tese: do nosso lugar de fala, luta e resistência.

Não faço aqui uma tese sobre mim. Nem tenho nenhuma pretensão de querer repetir minha própria história nestes escritos ou como projeto educativo. Digo isto porque talvez este seja o único espaço em que caibam estas palavras e de modo a introduzir o começo, só consigo dizer que o começo é desde que me entendo por gente: é com os que vieram antes mim/nós, dos meus ancestrais, dos que lutaram e tombaram por nós.

Minha chegada à educação infantil de Betim em fevereiro de 2010 foi onde se tornou possível, pela primeira vez como trabalhador em educação, praticar os ensinamentos políticos, educativos e sociais que fui forjando ao longo de meus primeiros anos de vida até atingir a maior idade e ocupar um posto de trabalho no mundo profissional. A educação infantil de Betim foi a área que abriu as portas para eu poder colocar em prática meu trabalho, e depois teorizar a sede por justiça social que perpassasse pelo meu corpo desde a primeira infância.

Inicialmente, no projeto desta tese, não trazia a questão da periferia para seu ponto central de análise, mas após meu ingresso no doutorado em 2018, sendo da primeira turma do edital de ações afirmativas na pós-graduação da UFMG junto à Kassiane Oliveira, haveremos sido os primeiros da linha Infância e Educação Infantil a ingressarem por cotas raciais, fui cada vez mais compreendendo que a tese que confluía em mim era desde o seu início periférica e negra, mas muitas vezes impedida pela colonialidade de assim ser e de se afirmar.

No percurso doutoral de 2018-2022, até quando da escrita do texto presente, foi sobretudo um momento em que pude ir compreendendo progressivamente minha identidade negra periférica, algo que na dissertação, pela própria perspectiva científica adotada, talvez tenha ficado como uma lacuna. Mas, no presente trabalho, o pensamento negro periférico — afropindorâmico — irá me acompanhar do início ao provisório fim, que denominarei como “início, meio e início” pensando na circularidade do pensamento contra colonizador como propõe o pensador quilombola Nego Bispo (BISPO DOS SANTOS, 2015; BISPO DOS SANTOS, 2020; BISPO DOS SANTOS; MAYER, 2020; MAYER, 2020).

Como desdobramento das reflexões construídas a partir da experiência do mestrado em que pesquisei a participação da comunidade escolar na gestão da educação infantil, também me foi sugerido pela banca o aprofundamento do tema democracia, política, cidadania e educação infantil a partir de um objeto mais específico. Por todos esses motivos, o problema da presente

tese parte do questionamento: *o que dizem e fazem professoras e famílias da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia quanto a educação das crianças de três anos para o exercício da cidadania?*

A questão da relação entre exercício da cidadania e educação infantil que aqui estabelecemos é observada como decorrente da determinação trazida pelo Artigo 205 da Constituição Federal de 1988; considerada uma conquista dos movimentos sociais populares representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), em que se afirma o direito ao “preparado para o exercício da cidadania” como um dos pilares da educação brasileira: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, *seu preparo para o exercício da cidadania* e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205, grifos nossos). Assim, pode-se considerar que a Constituição de 1988 é o marco da educação para a cidadania, conforme assinala Carvalho (2010).

Conceituar a “democracia” foi uma das principais disputas no campo teórico ao longo da segunda metade do século XX e, hoje, essa disputa está principalmente centrada, aqui no Brasil, em torno do que é a educação para a cidadania.

A veiculação, no âmbito dos discursos educacionais, do ideal de uma “formação para a cidadania” parece ser, hoje, um dos casos mais emblemáticos dessa luta pela aceitação e legitimidade de um dentre vários conceitos alternativos que têm não só um interesse teórico, mas um propósito prático (CARVALHO, 2010, p. 842).

Isso pode ser percebido, mais recentemente, no surgimento de movimentos como o “Movimento Escola sem Partido” que tentou aprovar um Projeto de Lei no Senado Federal para neutralizar a participação da escola na formação político-social dos estudantes, sob a justificativa de haver necessidade de uma neutralidade pedagógica tendo em vista o “reconhecimento da vulnerabilidade do educando como a parte mais fraca na relação de aprendizado” (BRASIL, 2016a, p.1). Em contrapartida, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que possibilita a formação dos estudantes em âmbito político, sociocultural e participativo no espaço público, já os movimentos conservadores tentam modificar a LDBEN de maneira a impor uma determinação de que toda responsabilidade pela formação religiosa, moral e política das crianças e jovens sejam estabelecidas pelas convicções

da família. Esse fato torna evidente que tal medida é inconstitucional, estando em jogo a redução do papel do Estado na educação do povo brasileiro, o que nessa perspectiva reforçaria a exclusão dos povos oprimidos-periféricos de seu direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, como um direito de cidadania. Na lógica do Movimento Escola sem Partido, os interesses privados passariam a ser legitimados no âmbito público ao apontarem que a escola deve organizar o ensino em torno das convicções familiares.

A disputa na construção do que é a educação para a cidadania na educação brasileira atinge outras dimensões, por exemplo: a elaboração e construção do currículo da educação nacional a partir das discussões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Verifica-se que no texto da BNCC para a Educação Infantil, publicado após as contribuições da “sociedade” no mês de abril de 2016 (BRASIL, 2016b), haviam três conjuntos de princípios que contribuem para a discussão da educação para a cidadania na primeira infância, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013): “os princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem-comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades); os princípios políticos (direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática); e os estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais)” (BRASIL, 2016b, p. 57). Por outro lado, na versão final da BNCC (BRASIL, 2018), publicada em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), averiguou-se que, além de apresentar um texto “mais enxuto”, foram excluídos os princípios contidos na versão anterior, bem como expressões que continham as palavras “cidadania” e “princípio” dentro da proposição curricular da educação infantil.

Neste contexto, onde a questão da educação para o exercício da cidadania está no centro da disputa do currículo educacional brasileiro, e como veremos adiante: no centro da construção do projeto da modernidade, do Estado Democrático de Direito, das relações étnico-raciais, do capitalismo, do patriarcado, e nas últimas décadas ganhando conotações e adjetivos pelos grupos conservadores como o de “cidadão de bem”, é que se optou pela escuta das famílias e professoras sobre o que pensam da educação das crianças para a cidadania. Para tanto, a linha argumentativa se fez por meio da seguinte organização.

No capítulo 1 nomeado “*A gente tinha uma vida muito sofrida: os sujeitos da periferia, a periferia dos sujeitos - memórias e marcas históricas dos que educam as crianças do CIM palmares em Betim/MG*”, discute-se o objetivo específico de *conceituar o que são sujeitas e sujeitos da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia*, orientados pela hipótese de que o território e seus sujeitos são periferia e marcados pela periferia. Como será apresentado, o perfil da comunidade escolar é majoritariamente de baixa renda, com até 3 salários mínimos; sendo a maioria formada por pessoas negras, que historicamente pouco têm direitos básicos assegurados para usufruírem de uma condição mínima de cidadania, o que representa estar mais distante ainda da condição de emancipação plena. Não obstante, há muitos pais e mães de crianças do CIM Palmares que só concluíram a escolaridade básica, sendo que um número significativo de pais e mães destas crianças nem sequer concluíram a educação básica; um percentual considerável das crianças e famílias não habitam em lar próprio; além dos desafios como locomoção no território e acesso às políticas públicas e direitos sociais serem mais precários ainda aos moradores do bairro Petrolina que fica ao lado do Juazeiro; e estas marcas periféricas analisadas foram localizadas também nas narrativas sobre as histórias de vida dos sujeitos-adultos participantes da pesquisa.

No capítulo 2, intitulado “*‘Aquela pessoa que tá falando ali, aquele cientista de criança que tá falando ali, fala o que eu penso [...] o mesmo olhar que eu tenho, aquela pessoa que é estudada e tudo, tem’: a ontoepistemologia do método*” é apresentada a confluência teórico-metodológica em que se conforma a tese. Definindo-se o que se chama decolonial-emancipatório, colonialidade do poder, do saber e do ser e emancipação numa perspectiva afropindorâmica. Também, é teorizada a relação entre os conceitos *oprimido* e *periférico* que embasarão os termos sujeitos oprimidos-periféricos e crianças oprimidas-periféricas, onde muitas vezes se recorrerá no horizonte analítico. Apresenta-se o tratamento dos dados e os enquadramentos conceituais emergentes do campo social que compõe a discussão; por isso já ressaltamos que, desde o primeiro capítulo da tese, constroem-se as conexões entre o tripé campo, teoria e método, que objetiva melhor situar a problemática em questão.

No capítulo 3, intitulado “*Quem é cidadão*”, é trabalhado os objetivos específicos de *conceituar o que é cidadania e sua relação com as lutas emancipatórias e discutir as concepções de cidadania das professoras e famílias de crianças de três anos de uma turma de creche da instituição de educação infantil da periferia*, temos como hipótese, que operam nos dizeres dos

sujeitos diferentes concepções e ideologias sobre o que é ser cidadão. No decorrer da discussão, conceitua-se a cidadania no atravessamento da definição moderna e da sua não realização plena aos povos marginalizados do Sul global, denunciada por movimentos sociais dos povos historicamente excluídos da condição de cidadania, enquanto se mira o caminho da emancipação como a única saída que possibilitará a todos, incluindo as crianças, o direito de ser mais. Quando se confronta a perspectiva decolonial-emancipatória com os dizeres dos sujeitos verifica-se que aquilo que as famílias e professoras entendem como cidadania não é precisamente cidadania: tendo em vista a crítica decolonial de que a cidadania é irrealizável aos países e povos do sul, portanto também na periferia. Na perspectiva dos sujeitos, cidadania é, de modo geral, algo dado ou que depende de um movimento individual, ao passo que nosso entendimento de cidadania é a participação política nas decisões da sociedade no plano democrático e da garantia plena de direitos para a inclusão de todos na pólis, algo que, infelizmente, ainda se encontra restrito aos grupos dominantes; tendo em vista que a cidadania e a democracia, da Grécia Antiga à modernidade, têm em seu alicerce a origem aristocrata, escravocrata, liberal e colonial; portanto, de diferenciação entre os que são cidadãos e os que não são e isso permanece, muito embora haja um falso entendimento, para os sujeitos da periferia de que são cidadãos, contudo seus direitos além de não estarem plenamente assegurados, acham-se sob constantes ataques.

No capítulo 4, chamado “*‘Não interessa onde for, ainda tem essa dificuldade de trabalhar isso que a gente está falando da formação humana e social’: a educação das crianças oprimidas-periféricas*”, desenvolvem-se os objetivos específicos de *identificar como a cidadania se materializa ou não nas ações cotidianas no contexto da instituição de educação infantil e familiar-social das crianças da turma de creche 3 pesquisada*, e também, *analisar como as concepções das famílias e professoras sobre a cidadania se relacionam com a educação das crianças oprimidas-periféricas*. Se no capítulo 3 a problemática se aprofunda num panorama de colonialidade e encruzilhadas, neste capítulo a linha argumentativa que se persegue na reflexão é que nas concepções e valores que orientam as famílias e professoras na educação das crianças de três anos da educação infantil há críticas à colonialidade e ao projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico, há potencialidades emancipatórias; bem como, pontos de encruzilhadas (intersecções) em que se é possível identificar não apenas a presença da colonialidade nas reflexões sobre o ser, o poder e o saber, mas também possibilidades de transgressão à ordem hegemônica.

Sem um fim definido, chega-se ao tópico de fechamento “Início, meio e início”, capítulo 5, mirando-se um horizonte de lutas e utopias que buscam mobilizar pesquisadores, gestores, educadores e as famílias das crianças, no engajamento e na construção de um projeto educativo que promova a tolerância e o respeito ao tempo de vida das crianças oprimidas-periféricas, de forma a contra-atacar o tempo alienante e cronometrado que tendem burocratizar as práticas educativas com as crianças na primeira infância em prol dos discursos de uma vida útil e economicamente produtiva submissos à lógica opressiva do capital. O tempo de formar crianças oprimidas-periféricas para a cidadania emancipatória, isto é, a cidadania que mira um horizonte maior e por isso emancipatório se articula com o respeito às suas diferenças, às suas particularidades, de tempo e tempos que devem ser vividos com liberdade, criatividade, imaginação, curiosidade, revolucionando, inventando e reinventando, contra-colonizando, e ensinando elas a transgredirem.

As crianças, com o olhar infantil que lhes é peculiar, precisam ser reconhecidas como capazes de espantar o que é corriqueiro e a regularidade da colonialidade presente em nosso meio e podem mostrar aos adultos a potência do viver (NOGUERA, 2019). Assim, buscando não apenas encerrar esta tese, mas rumar a um projeto ainda maior, lanço mão de cinco cartas que reiteram o sentido político-intelectual-epistemológico, militante e ativista, presente nos inícios e meios deste trabalho, apontando para além de uma síntese dos principais resultados, a agenda de desafios que o conforma e mobiliza as diferentes ideias, perspectivas e potencialidades necessárias para que cada vez mais se contagie o mundo com processos educativos junto das crianças desde a educação infantil e junto aos povos oprimidos-periféricos, mirando-se a condição emancipatória como horizonte utópico que nos guiará para lutas e levantes contra-colonizadores e transgressores frente à colonialidade, ao capitalismo e ao patriarcalismo que ainda *Norteiam* nossa existência. Sabemos cada vez mais que precisamos *Sulear* as práticas de poder, de saber e de ser com os povos das periferias do capitalismo (CAMPOS, 2019). Podemos começar desde já com as crianças nos espaços públicos da educação infantil.

CAPÍTULO 1

**“A GENTE TINHA UMA VIDA
MUITO SOFRIDA”: OS
SUJEITOS DA PERIFERIA, A
PERIFERIA DOS SUJEITOS -
MEMÓRIAS E MARCAS DOS
QUE EDUCAM AS CRIANÇAS
DO CIM PALMARES EM
BETIM/MG**

Este capítulo, como primeiro caminho trilhado pela tese em questão, de certo modo, apresenta o lado contextual daqueles que disponibilizaram parte do tempo, em meio a tanta labuta, para participar da construção deste trabalho. Sobretudo, este trabalho objetiva *compreender o que dizem e fazem professoras e famílias da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia quanto a educação das crianças de três anos para o exercício da cidadania*, pode-se observar que aquilo que foi dito e será analisado nos capítulos 3 e 4, e num fluxo aleatório no percurso de toda a tese, é dito por alguma(s) pessoa(s), que neste caso são “professoras” e “famílias”, e falamos de algum lugar, representamos este lugar pelo conceito de “comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia”, ou “comunidade escolar periférica”. Assim, o objetivo específico deste capítulo trata-se de *conceituar o que são sujeitas e sujeitos da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia*.

Na pesquisa realizada no mestrado, trabalhei com o conceito ampliado de comunidade escolar, envolvendo profissionais da educação, famílias e lideranças do bairro/região da instituição escolar vinculados a movimentos sociais e/ou demais instituições da sociedade civil. Diferente da construção da dissertação, em que o foco da pesquisa era a gestão da instituição de educação infantil na totalidade. Mormente a tese, a preocupação está entorno de uma parte específica da comunidade escolar do CIM Palmares, são os processos educativos que envolvem as crianças da Turma Quilombinho, suas professoras e seus familiares, e por nos interessar a dimensão cultural, simbólica e as regras das relações sociais estabelecidas, o trabalho empírico caracteriza-se com um estudo de caso etnográfico.

Os “estudos de caso” de escolas são, portanto, um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais, ao facto de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de acção, as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que se lhes associam (SARMENTO, 2011, p. 3).

E devido à necessidade de compreender melhor o território e sua relação com a instituição em que a pesquisa foi realizada, foi preciso entrevistar também Zumbi, um morador da região, líder comunitário e ex-conselheiro tutelar de Betim no período de 2016-2019, quem também acompanhou casos de vulnerabilidade social de crianças e jovens da região onde fica localizada o CIM Palmares. Também fizemos entrevista com a geógrafa betinense Teresinha de Assis Pinto. Em alguns momentos, recorreremos a excertos de algumas entrevistas realizadas durante a pesquisa do mestrado para fins de compreensão do território pesquisado e para a sustentação

de nosso argumento central neste capítulo: o CIM Palmares, suas crianças, professoras e famílias são sujeitos da periferia e marcados pela periferia, conforme será tratado nos tópicos adiante.

1.1 A escolha do campo de pesquisa: um retorno inédito e viável

Desde a apresentação do projeto de doutorado no processo de seleção, já havia definido onde seria realizada a pesquisa de campo, sendo o CIM Palmares em Betim/MG¹ o local escolhido. Esta instituição foi também parte de meu campo de pesquisa no curso de mestrado e demonstrou ser território profícuo para maior aprofundamento durante o doutorado.

Acredito que a partir de pesquisas empíricas realizadas junto à comunidade escolar é possível alcançar um potente conhecimento para compreender limites e possibilidades de tornar a educação uma ferramenta emancipatória para o ser humano e não uma mera técnica usada pela hegemonia do Norte para dominar e colonizar.

O período em que cursei o mestrado em educação também pela FAE/UFMG foi um momento da vida em que dividia o tempo entre o fazer pesquisa acadêmica e o fazer luta social, visto estar diretamente envolvido com a participação nas lutas pelas políticas públicas de educação infantil como membro da coordenação do Movimento Social Escolar (MSE)²; da coordenação do Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI); como profissional da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Betim filiado ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) Subsede Betim; e como membro titular do Conselho Municipal de Educação de Betim no biênio 2014-2016.

¹Fiz a opção por atribuir à instituição pesquisada, aos sujeitos e aos dois principais bairros (Petrolina e Juazeiro), nomes fictícios, visto que há informações na pesquisa que são íntimas dos sujeitos. Essa escolha ética intenciona melhor resguardá-los, mantendo-os em anonimato, conforme apontado em nosso projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG sob os registros: CAEE: 10717719.5.0000.5149 e número do parecer: 3.310.502.

²“Este movimento social surgiu no bairro Vila Cristina em Betim, no ano de 2013, por meio da organização de mães, pais, crianças, profissionais da Educação Infantil e lideranças comunitárias. O MSE durante os anos 2013 a 2015 realizou diversas ações voltadas para a Educação Infantil pública da cidade, como caminhadas em defesa da construção das unidades do Proinfância, audiências públicas populares para tratar da Educação Infantil de Betim, ocupações de rua, ocupações na Prefeitura Municipal de Betim e na Câmara dos Vereadores” (FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 60).

Na escrita da dissertação, busquei articular a experiência empírica obtida na militância social com os estudos teóricos da área da gestão democrática. Assim, o trabalho final foi materializado sob o título “A participação da comunidade escolar na gestão da educação infantil de Betim/MG” e discutiu a problemática “como ocorre a participação da comunidade escolar nos processos de decisão que envolvem a política de Educação Infantil em Betim frente ao desafio de se consolidar a gestão democrática que também contribui para a oferta de um atendimento de qualidade?” (FERREIRA DA SILVA, 2016b). A metodologia que segui na dissertação teve inspiração da pesquisa participante (BRANDÃO; BORGES, 2007) visto que além de estar em campo para coleta de dados da pesquisa utilizando metodologias como grupos de discussões e entrevistas durante o ano de 2015, foi realizada concomitantemente uma atividade de campo onde levamos os sujeitos participantes da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação e à Câmara Municipal dos Vereadores de Betim. Depois realizamos conversas sobre a experiência, relacionando-a com o tema da pesquisa.

Ainda durante a construção da dissertação e do produto de pesquisa (este último requisito do mestrado profissional), retornei no ano de 2016 às duas instituições pesquisadas, incluindo o CIM Palmares, para realizar o “Curso para Implementação do Projeto Político Pedagógico”, ocorrido entre os meses de março e outubro daquele ano. A culminação desta formação foi a apresentação à comunidade de uma versão do Projeto Político Pedagógico (PPP) devidamente elaborada com a participação das famílias, conselheiros escolares, sociedade civil e profissionais da instituição. Atividade avaliada pelos sujeitos participantes como muito importante para a comunidade escolar.

As discussões construídas com a banca da dissertação de mestrado apontaram para a necessidade de aprofundamento teórico da temática educação-democracia-política-cidadania a partir de um objeto mais específico, o que já indicava a necessidade de continuidade da pesquisa no curso de doutorado. No mesmo contexto, os professores da banca sugeriram que eu aprofundasse minhas reflexões a partir da obra de Paulo Freire, autor este que havia abordado introdutoriamente na dissertação e que, por possuir vasta produção teórica, apresentava grande potencial, ainda pouco explorado, frente ao campo da educação infantil.

Assim, busquei durante a construção da tese, acolher as sugestões da banca da dissertação de mestrado no tocante ao aprofundamento dos estudos de Paulo Freire no contexto das crianças

e infâncias da educação infantil, bem como, ir para o campo empírico olhando para um objeto de pesquisa mais específico, que agora, está situado na problemática: *o que dizem e fazem professoras e famílias da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia quanto a educação das crianças de três anos para o exercício da cidadania?*

Se antes me interessava pesquisar a comunidade escolar do CIM Palmares na totalidade, agora o interesse foi adentrar para o contexto de uma turma de creche 3 para observar o cotidiano desta turma, a rotina das professoras junto das crianças e realizar posteriormente entrevistas com as professoras e famílias, tendo em vista os objetivos de: conceituar o que são sujeitas e sujeitos da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia; conceituar o que é cidadania e sua relação com as lutas emancipatórias; discutir as concepções de cidadania das professoras e famílias de crianças de três anos de uma turma de creche da instituição de educação infantil da periferia; identificar como a cidadania se materializa ou não nas ações cotidianas no contexto da instituição de educação infantil e familiar-social das crianças da turma de creche 3 pesquisada; analisar como as concepções das famílias e professoras sobre a cidadania se relacionam com a educação das crianças oprimidas-periféricas.

Em Betim, as turmas de creches 3 atendem crianças com idades entre dois e três anos, visto que no início do ano nem todas as crianças completaram três anos. A turma que pesquisei teve influências do corte etário anterior, de 30 de junho, dado que a regulamentação do Supremo Tribunal Federal (STF), quanto ao corte etário para 31 de março, aconteceu em agosto de 2018³, período em que algumas crianças da turma já frequentavam à instituição.

O trabalho de campo teve como base o estudo de caso etnográfico constituído por meio de técnicas como observação do cotidiano da instituição e observação participante em uma turma de creche 3, que conforme aponta Rosemberg (2013), é nos três primeiros anos de vida onde mais são negados os direitos de cidadania às crianças. E por isso, a turma de creche 3 é um campo fértil pois está situado na encruzilhada de atender a criança num tempo etário que convive com a negação e a transição para o acesso a direitos, articulando-se com o tema central da tese: a(não) educação da primeira infância para a cidadania. Ainda, realizamos na pesquisa

³ Quanto ao debate do corte etário, ver nota do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) em defesa da data 31 de março. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicionamento-do-mieib-sobre-o-corte-etario-na-educacao-infantil>>. Acesso 30 set. 2021.

empírica, análise de documentos e de trabalhos produzidos pelas professoras, conversas informais com as profissionais e as famílias, e entrevistas com professoras, familiares das crianças e lideranças da região e da cidade.

O CIM Palmares é uma instituição pública de educação infantil, localizada em um bairro da Regional Centro⁴. Em Betim, as instituições públicas de Educação Infantil são denominadas Centro Infantil Municipal (CIM). A escolha do município e da instituição é por ser este um local com histórico relevante de mobilizações coletivas de setores organizados da sociedade civil e movimentos sociais em defesa das políticas públicas de educação em geral, tornando-a um campo propício para o estudo da temática da cidadania, conforme pode ser acompanhado através dos trabalhos anteriores (FERREIRA DA SILVA, 2016a; 2016b; 2020). Entre estes movimentos destaca-se o movimento histórico Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), o Sind-UTE Sub Sede Betim, a Frente Brasil Popular Betim, o Movimento dos Trabalhadores Ruais Sem-Terra (MST), na ocupação 7 de julho em Vianópolis, e diversas ocupações urbanas como a Direito e Moradia, localizada no bairro Petrolina a qual integra a comunidade escolar do CIM Palmares.

Além disso, outra questão que observamos anteriormente foi: o fato de constatarmos que em Betim as instituições de educação infantil que são municipais e conveniadas estão em grande maioria localizadas nos bairros periféricos e sendo responsáveis pela oferta de educação infantil às crianças das periferias da cidade. Partimos da hipótese de que pelo histórico prévio da pesquisa anterior, o CIM Palmares mesmo estando próximo à região do Centro Histórico de Betim, este um lugar mais elitizado e habitado por pessoas com maior poder aquisitivo, também tem o seu atendimento direcionado sobretudo às crianças de áreas periféricas de seu entorno. O que nos leva a sustentar a hipótese de que as poucas instituições de educação infantil em lugares mais centrais em Betim atendem preferencialmente as crianças das periferias e suas famílias.

A primeira parte da pesquisa de campo foi realizada durante o período de agosto a dezembro de 2019. Após a qualificação da tese, verificamos a necessidade de retornar ao campo para complementação da pesquisa. Esta parte foi realizada respeitando os protocolos vigentes dos

⁴ É importante destacar que os conceitos centro e regional centro tem sentidos diferentes aqui nesta tese, embora em alguns momentos situaremos como centro determinada localização de bairros da cidade. Sobre o centro enquanto um lugar de privilégios, em Betim será remetido em muitos momentos ao Centro Histórico.

órgãos públicos sobre o controle da pandemia do coronavírus, e ocorreu nos dias: 24 de julho de 2021 a entrevista com Terezinha Assis; 31 de julho de 2021 uma volta em algumas ruas no bairro Juazeiro para nova observação do local; e nos dias 22, 23, 24 de setembro de 2021 após a reabertura para atividades presenciais do CIM Palmares e, diante autorização da direção da instituição, realizamos análise documental das fichas de matrículas e finalmente conduzimos a entrevista com Zumbi, esta última no dia 24 de setembro.

Antes de iniciar a pesquisa de campo, compareci à Secretaria Municipal de Educação de Betim no início do mês de março de 2019 para solicitar anuência e apoio na pesquisa. Em reunião realizada com presença da superintendente e da coordenadora da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação foram dirigidos a mim inúmeros questionamentos, contudo como desfecho, firmaram o compromisso de levar a proposta para o secretário da educação. Entretanto, infelizmente, não obtive nenhum retorno, tentei ligar algumas vezes, mas sem sucesso. Aqui observo, *a priori*, o caráter colonialista e arrogante daqueles que por estarem em espaços de gestão, acreditam estar “por cima da carne seca”; ou seja: o sentimento de superioridade por ocupar o centro de poder da educação e que usam deste poder para cada vez mais se distanciar das camadas populares (FREIRE, 1989b). Participaram três pessoas da reunião, duas já me conheciam pessoalmente e já haviam tido acesso ao meu livro “Educação Infantil em Betim 1958-2016” (FERREIRA DA SILVA, 2016a). Uma das pessoas presentes — apesar de já ter dito conhecer meu livro — por várias vezes me perguntou se era eu mesmo o autor. Naquela reunião em que fui humildemente solicitar anuência da gestão municipal para apresentar minha proposta de trabalho, meu corpo e minha identidade⁵ não se faziam neutros, isso é mais que um sinal de que o posicionamento político e os nossos corpos deixam marcas e são marcados por onde passamos. O que me fez lembrar Fanon (2008) em *Pele negra, máscaras brancas*: “Não estamos exagerando: um branco, dirigindo-se a um negro, comporta-se exatamente como um adulto com um menino, usa a mímica, fala sussurrando, cheio de gentilezas e amabilidades artificiosas” (FANON, 2008, p. 44). “Foi você mesmo que escreveu o livro?” me perguntaram.

⁵ Neste dia utilizava uma blusa feita pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), com a foto de Luiza Bairros, Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial do Brasil no período de 2011-2015, falecida em 2016. A blusa era um manifesto da luta contra o racismo.

A partir deste fato envolvendo a gestão municipal de Betim da época da pesquisa, destaco que a cultura que se tem na universidade de pedir anuência à gestão municipal (nível macro) para pesquisar à instituição escolar (nível micro), em certas ocasiões⁶, é pouco eficaz à pesquisa de caráter desestabilizador e promovida por pesquisadores com identidades desestabilizadoras, isto porque toca na própria necessidade de reformulação do aparato público e dos governos que lá estão, as quais corroboram com a produção de ausências de políticas públicas e de temas pesquisados. Em acordo com Gomes (2017), reconhecemos que a identidade desestabilizadora de nossa pesquisa se alinha com a construção de um

projeto que mantenha as suas fronteiras mentais e espaciais abertas para a entrada e a saída, desconfiando sempre de qualquer versão de pretensão de verdade enquanto fundamento para o extremismo e a violência política (nível político). Só assim as subjetividades emancipatórias, dinâmicas, rebeldes e desestabilizadoras emergirão de forma radical. Por meio delas encontraremos novos rumos para a continuidade das lutas sociais com o objetivo de democratizar a democracia, reinventar as esquerdas, descolonizar os conhecimentos e refundar o Estado (GOMES, 2017, p. 129).

Nessa mesma direção, Stetsenko (2021) ao participar de evento junto a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e propor uma ético-ontoepistemologia ativista, reforça que a

Ciência e pesquisa não são, conseqüentemente, para revelar o que há no mundo como “ele é”, como se de alguma forma fosse separado de nossas investigações práticas, mas, sim, para estabelecer e determinar o que deve e pode ser feito, inclusive por meio de investigações e de pesquisas. Essa posição rejeita o cânone cientificista – com sua compreensão rígida e estreita dos fenômenos como essências fixas, da verdade como a-histórica e não contextual, e da causalidade como mecânica e linear. No entanto, o método científico como tal não é rejeitado, mas radicalmente reconceptualizado (STETSENKO, 2021, p. 26).

Diante da constatação da necessidade de reconstrução do Estado e da sua relação com as pesquisas que buscam denunciar a colonialidade presente no próprio Estado, as quais atravessa as relações de ser, do saber e do poder⁷, decidimos não desistir de nossa investigação e para

⁶ Na pesquisa do mestrado fizemos inicialmente esse movimento e apesar das diferenças ideológicas e políticas que tinha da gestão daquela época (2015-2016) houve um tratamento respeitoso e aberto para minha pesquisa, desde que não “gerasse ônus financeiro ao governo municipal”.

⁷ No capítulo 2 iremos discutir com mais profundidade estes conceitos aliados ao pensamento decolonial-emancipatório.

persistir, buscamos então, outra estratégia: ir diretamente ao CIM Palmares no dia 13 de março de 2019, para conversar com as responsáveis pela instituição. Esse movimento se fez possível devido à autonomia que as próprias instituições escolares têm para deliberar assuntos sobre a vida da comunidade escolar, conforme define o artigo 206 da Constituição Federal “II Liberdade de aprender, ensinar, pesquisa e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, Art. 206) e o artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): “Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996, Art. 15).

No CIM Palmares, após conversa com a equipe gestora local, tanto a diretora como a coordenadora pedagógica foram prestativas e abertas com a minha presença novamente na instituição para realizar a pesquisa empírica da tese. Ambas já haviam sido parceiras na pesquisa de 2015-2016. Este acontecimento no percurso torna ainda mais evidente, que são os sujeitos, que participarão diretamente da pesquisa, os principais responsáveis pela anuência ou não da realização de nosso trabalho.

Após ter assinada a Carta de Anuência pela diretora do CIM Palmares, apresentei, juntamente ao orientador, o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da UFMG e obtivemos parecer favorável para início dos trabalhos no dia 7 de maio de 2019.

A primeira ida ao CIM Palmares, ou melhor, quando do início de meu retorno ao campo de pesquisa, agora, objetivando colher dados para a tese, ocorreu no dia 6 de agosto de 2019. A partir desta data, compareci ao campo num total de 22 visitas até o dia 16 de dezembro de 2019, além das atividades complementares que integraram a segunda etapa da pesquisa, estas já citadas. Com ajuda da direção e coordenação pedagógica que me apresentaram opções de turmas e professoras, definimos conjuntamente a realização da observação junto a turma de creche 3, que aqui denominaremos Turma Quilombinho⁸, cuja professora era a Rayane.

⁸ Nome fictício para fins éticos e para facilitar a identificação do grupo observado. Vale lembrar que estamos falando de uma instituição em contexto urbano.

Em minha primeira conversa com Rayane, ocorrida na sala das professoras⁹, a mesma se demonstrou aberta e acolhedora. Ainda não nos conhecíamos visto que em minha estadia anterior, durante a pesquisa de mestrado, esta professora esteve afastada por motivos de licença de saúde. Assim, adentrar para o contexto da turma e do trabalho realizado por Rayane foi uma grande oportunidade, que em Paulo Freire pode ser pensado como o inédito viável:

O inédito viável nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado, do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos sonhos possíveis. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois, devenir, pois alcançado o inédito-viável pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho possível realizando-se, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos inéditos viáveis quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas. Isso diante da dinâmica que eles implicam porque, sendo palavra/práxis, eles estão radical e essencialmente ligados ao que há de mais ontologicamente humano em nós: a esperança do e nos movimentos de aperfeiçoamento de nós mesmos e de nosso construir social-histórico para a paz, a justiça e a democracia (ARAÚJO FREIRE, 2018, p. 265).

O primeiro momento da pesquisa foi destinado à observação participante na Turma Quilombinho. Esta atividade ocorreu entre os dias 14 de agosto e 4 de outubro de 2019¹⁰. Sobre a observação participante, Flick (2009, p. 213) pontua que “o conhecimento do pesquisador na observação participante baseia-se apenas parcialmente na observação das ações”. E, conforme Dezin, a observação participante é complementada com o uso estratégico de outras técnicas como análise de documentos e entrevistas (DENZIN *apud* FLICK, 2009).

Tendo consciência de sua complexidade — para o alcance de um profundo conhecimento sobre a realidade — não é possível limitar a pesquisa a apenas uma técnica de coleta de dados. Em geral, nós pesquisadores em ciências sociais e humanas acabamos por fazer também uma “triangulação dos dados”, termo este usado “para designar a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno” (FLICK, 2009, p. 361).

Para um melhor registro das ações observadas durante o acompanhamento das professoras e crianças, utilizei o caderno de campo onde registrava alguns dos principais acontecimentos

⁹ Só havia um único professor homem na instituição. A ampla maioria eram mulheres.

¹⁰ Durante o período em que realizei a observação participante compareci à instituição nos turnos da manhã e tarde. Nos dias 30/09/2019, 01/10 e 02/10/2019, permaneci na instituição em horário integral.

ocorridos durante a rotina da turma e que em alguma medida fizessem sentido para os objetivos da pesquisa¹¹, e também, alguns registros fotográficos de cartilhas e bilhetes.

1.2 É uma periferia?: o território, as crianças e as famílias

Ao longo da construção da pesquisa, alguns deslocamentos foram realizados no caminhar em busca de compreender as concepções de cidadania e educação das crianças presentes na práxis dos sujeitos da comunidade escolar do CIM Palmares. Ao entrevistar professoras e famílias, a primeira questão que fizemos, em todas as entrevistas, foi pedir para que cada um falasse um pouco sobre sua história de vida antes de virar professora ou pai/mãe daquelas crianças.

Observei que convidar o sujeito-entrevistado a falar da própria história de vida é um momento em que ele apresenta um conhecimento único e singular para compartilhar, e nas experiências que obtivemos verificou-se uma melhor desenvoltura da relação sujeito-pesquisador, levando alguns sujeitos a narrarem até mesmo detalhes íntimos sobre suas histórias. As questões geradoras dos diálogos foram: “É um prazer estar aqui conversando com você, e gostaria de saber um pouco sobre sua história de vida” (dirigida para as famílias) e “Como foi sua trajetória até chegar aqui na educação infantil?” (direcionada para as professoras). Iniciar a entrevista ouvindo um pouco da história dos sujeitos da comunidade escolar revelou também marcas da colonialidade presentes em suas vidas. Por marcas da colonialidade entendemos como experiências vividas pelos sujeitos e que envolveram e envolvem relações de violência de gênero, racismo, exclusão social, pobreza e opressão nas infâncias, tudo isso como uma herança do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico; responsável pela implantação dessas opressões no solo brasileiro e dos demais países colonizados (CARNEIRO, 2005; QUIJANO, 2005; HOOKS, 2013; BISPO DOS SANTOS, 2015; BELLO, 2015; GOMES, 2017; 2020; BORGES, 2017; RUFINO, 2018; ALMEIDA, 2020; RIBEIRO, 2020; GROSGOQUEL; BERNADINO-COSTA; MALDONADO TORRES, 2020; KRENAK, 2020)¹². Em alguns

¹¹ Os registros no caderno de campo eram realizados ou no momento em que as crianças estavam no refeitório ou quando chegava em casa após os trabalhos de pesquisa, o que de certo modo gerou certas limitações e ausências quanto a percepção da realidade.

¹² Destaca-se nesta nota, que a dissertação de mestrado de Borges (2017) é uma das raras referências encontradas em pesquisas de programas de pós-graduação sobre a temática cidadania numa perspectiva pós-colonial a partir de levantamento prévio na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) dos filtros “cidadania” e “pós-colonial” ou “decolonial”. Outro referencial central para esse debate é Bello (2015). Por isso buscaremos algumas aproximações com estes autores emergentes.

casos, como o de Rayane, as primeiras memórias narradas ao longo da entrevista, remetem à sua infância.

Rayane tinha 54 anos, mulher parda e se apresentava como alguém que “gosta de olhar para as crianças”. Durante o período de observação participante realizada com a Turma Quilombinho, pude perceber que esta professora era muito amorosa e sensível com as crianças. Recordo de uma situação em que havia uma criança chorando em outra turma, e mesmo assim ela ouviu e ficou preocupada, querendo saber o que estava acontecendo com aquela criança. Porém, como tinha de ficar sob companhia de suas crianças naquele momento, não pôde ir ao encontro daquele que chorava, o que não a impediu de compartilhar comigo sua preocupação. Todo esse zelo com as crianças da instituição em que trabalha e o seu forte posicionamento de recusar a indiferença com as crianças e a postura de quem assim faz, às vezes era esboçada num medo delas machucarem ou estarem passando por algum incômodo. A sensibilidade de Rayane com o bem cuidar das crianças, como a mesma diz, tem a ver também com a sua história de vida, de uma infância periférica vivida no Petrolina, e de uma violência que atravessou sua adolescência e vida adulta: “então eu acho que é isso, preocupação excessiva, amor, não sei, acho que aquilo que eu não tive, às vezes eu penso nisso, pode ser” (Rayane, 2019, entrevista). Ela nos contou que sua família sempre morou, e alguns familiares ainda moram, no bairro Petrolina ao lado do bairro Juazeiro, onde está localizado o CIM Palmares.

[...] sou a terceira de sete irmãos, e meus pais sempre moraram em Petrolina, a gente tinha uma vida muito sofrida, meu pai era muito ruim, ela só vinha em casa só pra por mais um filho na barriga da minha mãe e sumia pro mundo e toda vez que ele vinha ele nos dava uma surra, ele espancava a gente, raspava a cabeça da minha mãe (Rayane, 2019, entrevista).

Apreendi, ouvindo Rayane e os outros sujeitos participantes, que para melhor compreender a concepção das famílias e professoras sobre o que era cidadania e educação de crianças de três anos, era preciso ir um pouco mais além, indo em busca da compreensão gnosiológica sobre: quem eram aqueles sujeitos que eram concomitantemente marcados por diversos atravessamentos da colonialidade — confluíam-se no mesmo território? Que comunidade era aquela em que o CIM Palmares está localizado?

É a partir destas duas indagações centrais que esta pesquisa passa a se aproximar da teoria decolonial-emancipatória e do conceito de periferia. Ainda assim, continuemos a indagar: mas

afinal, aquele território que integra a regional Centro do município de Betim, era mesmo periferia? Quais são as convergências e divergências de classe, raça e gênero naquele espaço?

Em busca de possíveis respostas para estas questões, seguir-se-ão as reflexões problematizadas nos próximos tópicos.

1.3 Periferia: considerações conceituais

O povo da periferia

Povo da periferia há muito tempo tá abandonado né irmão
 Enquanto o povo da classe alta tá enchendo o rabo de dinheiro
 O povo aqui tá no veneno, sem emprego, na fome
 A única saída que os irmão encontra
 Aqui na periferia é o mundo do crime
 Os irmão sabe que o crime não compensa, mas é obrigado a viver
 No crime porque não tem outra saída né mano, então
 Que Deus proteja os irmão que agora tão na correria
 Que Deus proteja o povo da periferia
 Deus olhai o meu povo da periferia
 É tanta gente triste nessa cidade
 É tanta desigualdade desse outro lado da cidade
 Mas eu tenho fé, eu tenho fé eu acredito em Deus
 Olhai por esses filhos teus
 Senhor
 Ó pai senhor olhai o meu povo sofrido da
 Periferia
 Ah! Olhando pro meu povo vejo a tristeza
 Estampada em cada rosto que perdeu a beleza
 A vida é embaçada pra quem tá no veneno
 Uma mãe vendo os seus filhos com fome sofrendo
 Os mais ricos do mundo só fazem investimentos
 Diversão pra boyzinho, pra coisa ruim e armamento
 Quanto ao meu povo investimento é zero
 Dia a dia não é fácil dia a dia não é belo
 Vários moleque na rua sem endereço drogado
 Mendigo gente sofredora também largado
 Se arrastando e com vontade de viver
 Muita gente dá de frente, finge que não vê
 De que adianta vida boa e ter tudo da hora
 Se o meu povo tá no veneno, ah meu Deus e agora
 Eu peço ao senhor que de paz e alegria
 Cuida de nós
 O povo da periferia
 Deus olhai o meu povo da periferia
 É tanta gente triste nessa cidade
 É tanta desigualdade desse outro lado da cidade
 Mas eu tenho fé, eu tenho fé eu acredito em Deus
 Olhai por esses filhos teus
 Senhor

Ó pai senhor olhai o meu povo sofrido da
 Periferia
 Ah! O povo é mal cuidado ignorado esquecido
 Os ricos querem mais é ver meu povo fudido
 Exploram nossa vida roubam nosso dinheiro
 Eu vejo o povo no veneno entrando em desespero
 Irmão na ira, sem paz espírito auxiliar mano
 Roubando se arriscando porque tá precisando
 Apanhando na vida passando fome que injustiça
 E quando roda toma coro todo dia da polícia
 Que a cada dia o crime vai crescendo essa vida deixa o povo
 Revoltado e violento
 A pobreza a miséria todo dia cresce
 Que porra é essa meu povo não merece
 Um dia quem só fode a gente vai se fuder
 Eles obrigam o meu povo a não ter paz para viver
 Que Deus proteja os irmão que agora tão na correria
 Que Deus proteja o povo da periferia
 Deus olhai o meu povo da periferia
 É tanta gente triste nessa cidade
 É tanta desigualdade desse outro lado da cidade
 Mas eu tenho fé, eu tenho fé eu acredito em Deus
 Olhai por esses filhos teus
 Senhor
 Ó pai senhor olhai o meu povo sofrido da
 Periferia
 Ó pai senhor olhai o meu povo sofrido da
 Periferia (NDEE NALDINHO, 2002).

Não há uma única identidade da periferia. Pode haver divergências na busca da definição deste conceito, quando por exemplo, se tem em vistas a periferia de Minas Gerais, Rio de Janeiro ou São Paulo. Mas há um ponto que se sobressai na busca de uma definição conceitual do termo: a condição de marginalização que impõe barreiras à sobrevivência frente ao projeto regulador moderno-colonial-civilizatório-eurocêntrico, como retrata a letra da música “O povo da periferia”, escrita pelo cantor Ndee Naldinho, no ano 2002 e apresentada anteriormente.

Na obra Medo e Ousadia de 1987, Paulo Freire afirma que o Brasil tem como herança ser um país marcado por sua condição periférica:

No Brasil, estamos na periferia, profundamente dependentes dos centros financeiros do Norte. Nossa dependência nos mantém pobres, e essa pobreza torna as contradições sociais mais visíveis por toda parte, nas ruas de São Paulo, por exemplo. No Norte, o poder e a riqueza tornam mais fácil esconder as contradições, as desigualdades e a exploração. O processo, no entanto, é similar – a dominação –, mas as culturas vivas nos rodeiam com imagens de sociedades muito diferentes entre si (FREIRE; SHOR, 1986, p. 88).

A relação Norte-Sul impactou nos países historicamente colonizados, a dependência da regulação econômica definida no Norte (Europa e EUA) em prol dos interesses do próprio Norte. Não atoa na década de 1970, quando a multinacional italiana *FIAT Automobili S.A* chega à cidade de Betim/MG, esta se beneficia da isenção de impostos e de toda infraestrutura necessária para instalação e operação cedida pelo Governo do Estado na época (CAMARGOS, 2006). Assim, progressivamente a FIAT foi influenciando a modulação da cidade de modo a desenvolver no município uma economia durante as décadas seguintes — dependente de sua produção. Conseqüentemente, parcela significativa da população betinense ficou refém dos postos de trabalho gerados por esta empresa e suas terceirizadas.

A periferia do ponto de vista local, isto é, nas zonas marginalizadas das cidades, tem uma relação direta com a crise global do capitalismo. De acordo com D’Andrea (2020, p. 20) na “sua acepção urbana, o termo *periferia* deriva dos debates econômicos ocorridos nas décadas de 1950 e 1960, que versavam sobre a relação dos países da periferia do capitalismo com as economias centrais”. Segundo Milton Santos (2009), o problema urbano das más habitações, dos que moram nas periferias, nas favelas e nos bolsões de pobreza existentes no centro, é reflexo da concentração de riqueza provocada pela globalização do capital.

De fato, se há crise, trata-se de uma crise global, sendo a crise urbana apenas um epifenômeno. As condições nas quais os países que comandam a economia mundial exercem sua ação sobre os países da periferia criam uma forma de organização da economia, da sociedade e do espaço, uma transferência de civilização, cujas bases principais não dependem dos países atingidos. As raízes dessa "crise urbana" encontram-se no sistema mundial (SANTOS, 2009, p. 31).

As favelas existentes nas cidades são apenas parte dos efeitos do que o colonialismo provocou nos países subdesenvolvidos. Para Fanon (1961), a dominação capitalista-colonial atua de modo a desarticular a existência cultural do povo colonizado. Passando a existir no meio destes comportamentos individualistas, que por não mais se sustentarem no meio rural sem a terra e o trabalho, modifica-os em uma espécie de subproletários (*lumpen-proletariat*), levam estes a se amontoarem “nos bairros miseráveis da periferia e procuram infiltrar-se nos portos e cidades criadas pelo domínio colonial” (FANON, 1961, p. 114). É na relação entre o domínio capitalista-colonial e na desarticulação das “massas não enquadradas” neste projeto, “não educadas”, “não defendidas”, que se observa um engrossamento destes subproletários marginalizados nas periferias das cidades, em busca de realizar o sonho de ser gente, pois “o

sonho de qualquer cidadão é chegar à capital, [e] obter a sua parte do queijo” (FANON, 1961, p. 194).

Entretanto, como adverte Santos (2007, p. 143-144), ir morar na periferia é estar condenado “duas vezes à pobreza. A pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modelo territorial. Este, afinal, determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar”. O acesso a serviços e bens nas áreas periféricas é precarizado ou fica limitado a quem dispõe de algum poder aquisitivo para poder pagar, o que acaba por reduzir “o número dos que potencialmente lhes têm acesso, os quais se tornam ainda mais pobres por terem de pagar o que, em condições democráticas normais, teria de lhe ser entregue gratuitamente pelo poder público” (SANTOS, 2007, p. 143-144). É como se a periferia não existisse, ao estar ausente da agenda dos governos. Esse é o cruel destino que a maioria dos pobres acabam tendo nas cidades urbanas brasileiras.

Conforme destaca Sousa Santos (2020, p. 18) os moradores das periferias das cidades mundo a fora são 1,2 bilhões de pessoas e serão cerca de 1,6 bilhões¹³ até 2025 e “25% da população mundial vive em bairros informais sem infraestruturas nem saneamento básico, sem acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade. Vivem em espaços exíguos onde se aglomeram famílias numerosas”. Os moradores das periferias das cidades em geral moram na cidade, mas sem lhe ter direito à participação; tampouco de usufruí-la, “vivendo em espaços desurbanizados, não têm acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade”, muitos destes são trabalhadores informais, convivem rotineiramente com a violência doméstica e com a repressão policial (SOUSA SANTOS, 2020, p. 18). Por exemplo, antes mesmo da pandemia da Covid-19 iniciar em 2020, já viviam em situação de confinamento diante do esquecimento do poder público.

As crianças também são impactadas e marcadas pela vivência do cotidiano periférico, o que torna desfavorável seus processos de formação humana, política e social, conforme aponta Freire (1997).

¹³Estes dados foram divulgados pela WRI Brasil e está disponível em: <<https://wribrasil.org.br/pt/blog/2017/07/12-bilh%C3%A3o-de-pessoas-vivem-sem-acesso-%C3%A0-habita%C3%A7%C3%A3o-de-qualidade-nas-cidades>>. Acessado em 30 set. 2021.

Não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. Tudo isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério. Tudo isso, porém, tem enorme papel na vida dos Carlos, das Marias, das Carmens. Tudo isso marca, inegavelmente, a maneira cultural de estar sendo dessas crianças (FREIRE, 1997, p. 70).

Em 2010, no Brasil, 87,9% da população era considerada de baixa renda, isto é, passam o mês com menos de três salários mínimos e destaca-se que no Brasil, 24% da população declara ter alguma deficiência, o que condiciona essa grande parcela de pessoas a necessitar de recursos de acessibilidade para sua inclusão social (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012; FERREIRA DA SILVA, 2016a)¹⁴. Em dados recentes, estima-se que 61 milhões de brasileiros estão em condição de pobreza¹⁵ e que 19 milhões estão passando fome em 2021 (REDEPENSSAN, 2021a, 2021b). Para a vida das crianças e jovens brasileiros, o atendimento público e gratuito das instituições de educação infantil e escolas representam mais do que ter acesso a conhecimento e exercícios em folha de papel, mas um lugar de guarda, cuidado, proteção, alimentação, inclusão; e de serem reconhecidos como sujeitos de direitos, de serem cidadãos com acesso no mínimo aos direitos básicos. Mas como destaca Santos (2007) as sujeitas e os sujeitos periféricos¹⁶, além de terem desvantagem na distância geográfica, têm a desvantagem dobrada com a também distância política para participarem da democracia e de terem condições mínimas para serem reconhecidos como cidadãos. Para o autor, estar “na periferia significa dispor de menos meios efetivos para atingir as fontes e os agentes do poder, dos quais se está mal ou insuficientemente informado” (SANTOS, 2007, p. 118).

¹⁴ Estes dados tiveram como referência o último Censo disponibilizado que é o de 2010. De lá para cá esse mecanismo de avaliação do perfil da população tem sofrido com descontinuidades.

¹⁵ Informação disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56843399#:~:text=Em%202019%2C%20os%20brasileiros%20vivendo,pobres%20eram%2013%2C9%20milh%C3%B5es.>>. Acesso em 1 fev. 2022.

¹⁶ Adotaremos este conceito para referirmos aos sujeitos da periferia em consonância com D’Andrea (2020, p. 32) onde afirma que “[...] *sujeitas e sujeitos periféricos* como hoje utilizado é uma tentativa de abarcar um processo histórico que perpassou todas e todos, mas não dirime as especificidades de gênero”.

Se concentra na periferia um grande número de pessoas com deficiência na formação escolar ou analfabetas, impactando também na dificuldade de terem acesso à informação econômica e política de forma justa, transparente e qualificada. Há um ferrenho trabalho dos meios de comunicação de massa para deformar as informações que chegam nas periferias e sobre o que se diz destas áreas, diferentemente do que ocorrem nos centros das cidades onde se concentram grande parte do acesso às informações político-econômicas de qualidade (SANTOS, 2007). E também, os jornais sensacionalistas alimentam rotineiramente para, com e sobre os povos periféricos, imagens de que na periferia “a questão da segurança pública é um problema proeminente: as altas taxas de homicídios, violência doméstica, a força bélica dos narcotraficantes, roubos e sequestros nos são apontadas como tendo uma relação causal com ‘periferia’” (OLIVEIRA, 2018, p. 188).

Exemplo disso é o *Jornal Super Notícia*, fortemente presente nas periferias das cidades mineiras e que rotineiramente estampa nas capas de suas edições diárias, situações de violência, envolvimento com drogas, assassinatos, estupros, entre os outros problemas sociais que envolvem também os povos periféricos. Este jornal impresso foi em 2020 o mais vendido do Brasil¹⁷ e, assim como ele, existem outros jornais com o mesmo tipo de abordagem espalhados pelo país. Mas como destaca Freire (1981a, p. 39), a marginalidade existente nos meios periféricos no Brasil e no mundo não é uma opção dos povos que vivem nas periferias, estes que pejorativamente são “chamados marginais foram expulsos, objetos, portanto, de uma violência. Na verdade, violentados, não se acham porém ‘fora de’. Encontram-se dentro da realidade social, como grupos ou classes dominadas, em relação de dependência com a classe dominante”. Algo que pode ser percebido no diário de Carolina de Jesus (2014):

Hoje é a Nair Mathias quem começou imprecisar com os meus filhos. A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente”. ...Estou residindo na favela. Mas se Deus me ajudar hei de mudar daqui. [...] Espero que os políticos estingue as favelas. Há os que prevalecem do meio em que vive, demonstram valentia para intimidar os fracos. Há casa que tem cinco filhos e a velha é quem anda o dia inteiro pedindo esmola. Há as mulheres que os esposos adoecem e elas no penado da enfermidade mantem o lar. Os esposos quando vê as esposas manter o lar, não saram nunca mais. [...] O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa

¹⁷São comercializados cerca de 102 mil exemplares por dia. Para mais informações: <<https://www.otempo.com.br/cidades/super-noticia-e-o-jornal-impresso-mais-vendido-do-brasil-1.2381219>>. Acesso em 01 out. 2021.

confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela (JESUS, 2014, p. 12; 17; 18).

Tendo em vista a relação dominadores e povos periféricos, verifica-se que as desigualdades entre centro e periferia é tanto nos aspectos econômicos, como sociais e raciais, por isso que a periferia quanto “mais longe dos centros de poder, mais difícil é fazer ouvir a própria voz” (SANTOS, 2007, p. 118). Como continua Carolina de Jesus:

O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil a patria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, porque não faz um relatório e envia para os políticos? O senhor Janio Quadros, o Kubstchek e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades. ...O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo, e nas crianças (JESUS, 2014, p. 25).

A relação periferia como algo distante do centro seria enganosa, pois, tanto no centro; ou não, ocorrem também situações de violência doméstica, envolvimento com tráfico, com a prostituição, como também na periferia há sujeitos que cursaram o ensino superior, que se desenvolveram profissionalmente nas áreas dos negócios, artes, ciências e cultura¹⁸. Assim, é importante atentar-se as armadilhas presentes nos discursos vindos das classes dominantes sobre a periferia, pois alimentam a discriminação social e racial dos povos periféricos que em geral são formados por negros e pobres, taxados como povos atrasados, baderneiros, promotores da degradação urbana e pertencentes a uma área territorial das cidades consideradas como de sujeira social. Ao mesmo tempo que esses discursos das classes dominantes discriminam a periferia, encobrem as mazelas sociais presentes no centro diante aos seus interesses políticos, sociais, econômicos e imobiliários (OLIVEIRA, 2018).

Na mesma direção, Hall (2006) chama atenção para o fato de a periferia não existir mais como algo intocado pelo ocidente e desarticulado com o centro.

Por outro lado, as sociedades da periferia têm estado sempre abertas às influências culturais ocidentais e, agora, mais do que nunca. A ideia de que esses são lugares "fechados" — etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade — é uma fantasia

¹⁸Mesmo em todo cotidiano de miséria e fome, Carolina de Jesus foi se constituindo escritora. Vale lembrar também que o lugar de fala desta tese nasce, cresce e se materializa em palavras, na localização “deperiferia”, ou seja, de dentro da vivência cotidiana com o contexto periférico.

ocidental sobre a "alteridade": uma "fantasia colonial" sobre a periferia, mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como "puros" e de seus lugares exóticos apenas como "intocados". Entretanto, as evidências sugerem que a globalização está tendo efeitos em toda parte, incluindo o Ocidente, e a "periferia" também está vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual (HALL, 2006, p. 21).

Enquanto os povos periféricos buscam transgredir as fronteiras com o centro globalizador em busca da sobrevivência, começa também a alteração deste espaço de sociabilidade e dos significados desta relação. Para Gomes (2017), o Movimento Negro surgido na década de 1940 irá educar a sociedade brasileira ao passo que se intensificava a luta para ser colocada na agenda pública o combate ao racismo e as outras práticas de discriminação vividas pelo povo negro e periférico, bem como, a luta por direitos que terá grande ápice com o período constituinte de 1988. Se a periferia em determinado momento da história era compreendida como um lugar de marginalização social, a partir da década de 1990, aliada a luta do movimento negro, irá se tornar uma identidade de afirmação dos sujeitos periféricos e sujeitas periféricas, como um lugar também de solidariedade e potências, culminando com a espécie de um conceito guarda-chuva (D'ANDREA, 2020)¹⁹. Sobre o conceito guarda-chuva, Marielle Franco (2014) o define como a ressignificação das favelas e periferias como lugar de potência e resistência em contraponto ao pensamento hegemônico.

Reforça-se, assim, a visão predominante de que favelas e periferias são locais de ausência, carência, onde predomina a “vagabundagem”, ou a narrativa do assistencialismo, em um espaço considerado território de “pobres coitados”. Por outro lado, o que se pretende [...] é realizar uma reflexão que reforce a ideia de favelas e periferias como de produção, melhor descrito como potência, onde seus moradores, mesmo diante da realidade de baixos investimentos pelo Estado, inventaram suas diversas formas de regular e de resistir a vida: por meio das artes, moradias, mobilidade, encontros etc. (FRANCO, 2014, p. 14).

Até a década de 1980, o termo periferia não tinha a positividade que alcançou a partir da década de 1990, pois as pessoas tinham vergonha de falar de seu habitat devido ao preconceito existente com os moradores da periferia (D'ANDREA, 2020). O movimento *hip-hop* brasileiro foi base para disseminar entre os povos periféricos a reivindicação da periferia enquanto espaço produtor de cultura, saberes e leitura crítica da realidade. Destaca-se, neste cenário, o “Fenômeno musical e social, os Racionais MC's [que] foram fundamentais na publicização de questões como a repressão policial, a miséria econômica e o racismo” (D'ANDREA, 2020, p.

¹⁹ O meu sentido ontológico de vida e pesquisa é orientado pela periferia enquanto potência e afirmação de saberes.

22). Naquele período a periferia era o termo mais adequado para expressar o sentimento de uma população que tinha consciência dos problemas sociais do território, mas que queria superar o estigma de inferiorização e de *subcidadania* no qual estavam imersos.

A efervescência do movimento cultural de identidade periférica ocorreu num mesmo período histórico de intensificação do neoliberalismo, do individualismo e de consumo que articulavam um sistema ideológico de negação de classe social com a consolidação do capitalismo, bem como, o processo de desarticulação das Comunidade Eclesiais de Base (CEB's) que atuava nos territórios populares, a crise vivida pelo movimento sindical com o enfraquecimento de adesão das massas o que fragilizava os termos trabalhador, classe trabalhadora e classe popular, enquanto identidade de representação. Apesar de existirem vários movimentos sociais organizados nas lutas da classe trabalhadora, nem todos tiveram o mesmo destaque, o que reforçava e construía ausências de determinadas identidades no campo social e científico (D'ANDREA, 2020; GOMES, 2017). E é neste contexto, em que a periferia que já era parte dos significados da classe trabalhadora, ao se fortalecer por meio de identificação com os costumes, com os modos de vida, com as condições sociais dos territórios, com as representações culturais, que este se torna um termo que passa a representar também uma classe social, fazendo os componentes racial e urbano ganharem destaque (D'ANDREA, 2020)²⁰.

Ainda que o conceito guarda-chuva de periferia, emergido na década de 1990, continue atual em contraste com outras áreas das cidades, isto é, periferia compreendida como um lugar de pobreza e violência, mas de solidariedade e potência, não se é possível apontar uma única identidade periférica. No que diz respeito ao tipo de território, o sociólogo Tiajuru D'Andrea (2020) propõe, pensando a partir da cidade de São Paulo, uma distinção quantitativa entre os conceitos de subúrbio, periferia e enclaves de pobreza. Subúrbio seria uma área mediadora entre a área central e a periferia, com casas mais antigas, ruas mais estruturadas, lotes com maior regulação, moradores mais velhos, baixa vulnerabilidade social, tendência política mais conservadora.

Para ser considerada periferia, seria necessário um ambiente social de pobreza e de aspectos de distanciamento em relação ao poder central, o que acaba por gerar dificuldades de mobilidade

²⁰ Devido aos objetivos deste trabalho iremos utilizar o conceito de classe periférica enquanto grupo constituídos por aqueles que não detém a força dos meios produtivos, que são discriminados racialmente e não possuem assegurada a condição de cidadania.

social (D'ANDREA, 2020). Sobre a questão da locomoção do povo da periferia, Santos (2007, p. 63) afirma e questiona que mesmo pagando caro, a oferta é precária e os transportes são “Caros e ruins. Ruins e demorados. Como conciliar o direito à vida e as viagens cotidianas entre a casa e o trabalho, que tomam horas e horas? A mobilidade das pessoas é, afinal, um direito ou um prêmio, uma prerrogativa permanente ou uma benesse ocasional?”. D'Andrea (2019) acrescenta que na periferia a diferença cultural é ainda mais intensa que a diferença econômica; e a questão de ser da periferia vai além de integrar algum movimento social, pois nem todos da periferia participam de movimentos²¹.

E os enclaves de pobreza, como destaca D'Andrea (2020, p. 29), por mais que haja na região central parcela da população em situação de vulnerabilidade social, estes são pontos específicos — o que não “pode afirmar que se localizam em territórios periféricos, mas sim em territórios de pobreza”. Nas periferias há também subáreas que se configuram como enclaves de pobreza e acentuam mais ainda a vulnerabilidade social das pessoas do território.

Para uma distinção quantitativa da periferia e das demais áreas da cidade, com fins de projeção de políticas públicas, o Movimento Cultural das Periferias, o Fórum de Cultura da Zona Leste e outros movimentos sociais de São Paulo, após intenso processo de estudos e debates, chegaram ao indicador de que a periferia seriam “os distritos onde mais de 20% dos domicílios tinham renda per capita de até meio salário mínimo” (D'ANDREA, 2020, p. 27), acompanhando a tendência do planejamento de políticas públicas nacionais que defini família de baixa renda como “a) aquela com renda familiar mensal per capita de até meio salário mínimo; ou b) a que possua renda familiar mensal de até três salários mínimos” (BRASIL, 2007, Art. 4º). Sobre este ponto, Oliveira (2018) destaca que os grupos culturais, movimentos sociais e agentes públicos para não cometer equívocos na formulação de políticas públicas, precisam também estarem atentos as múltiplas faces adjacentes à conceituação de periferia para

²¹ Olhando para a minha relação com o contexto periférico, vejo que a diferença cultural foi uma das grandes diferenças entre mim e outros jovens corpos negros e periféricos que tombaram antes da escrita desta tese, mas que sonhavam em “ser mais”. Minha família constituída por corpos negros, brancos e ciganos pobres, já nas mudanças do rural para o urbano de Contagem, carregava a experiência com o movimento sindical e depois com a fundação do Partido dos Trabalhadores, sendo embrião da vanguarda da esquerda do bairro em que moramos. Cresci como um menino conectivo (FREIRE, 2015) estando na margem com os demais periféricos, junto dos bolsões de pobreza, mas frequentando e desde tenra idade aprendendo a ocupar a cultura e o poder do centro, bem como, tomando consciência da luta anticapitalista, que mais tarde se torna também contra-colonial e contra o patriarcal.

não reproduzirem as ausências que estiveram historicamente condenados as sujeitas e sujeitos periféricos.

Em busca de uma definição singular ao conceito de periferia para o campo pesquisado no contexto do município de Betim, é que passaremos a discutir no próximo tópico variáveis sociais *quali-quantitativas* articuladas com a comunidade escolar do CIM Palmares.

1.4 “Tinha essa questão da barreira pra lá era periferia”: as contradições do território de Betim

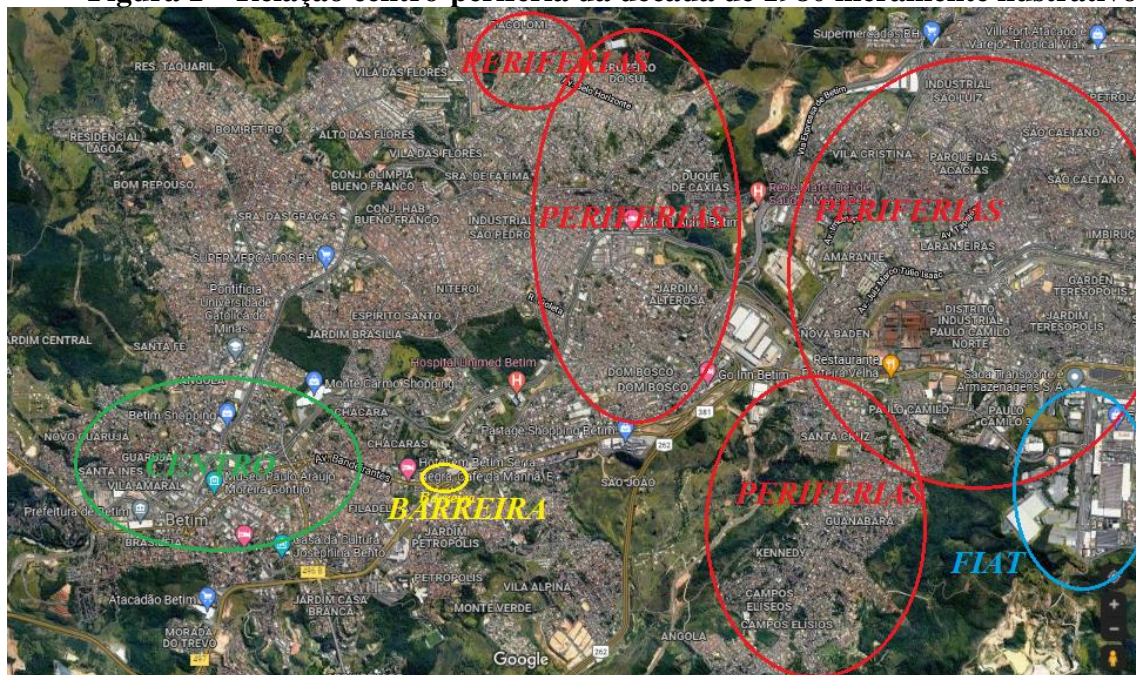
Na década de 80, você começa uma nova fase de expansão, que é a região chamada da Barreira pra lá. O que que era a Barreira? A Barreira fica perto ali da escola do Juazeiro, ali era uma Barreira da rodovia, e aí tinha essa questão da Barreira pra lá era periferia, na linguagem e no olhar das pessoas. E as pessoas da Barreira pra lá não tinham um sentimento de pertencimento de Betim, pelo contrário, eles achavam: “eu vou a Betim”. Eles não moravam em Betim. E você tinha alguns espaços vazios entre esse Núcleo Histórico e a região leste. O que eu estou chamando de região leste? Teresópolis, Imbiruçu, PTB, Alterosa (Assis Pinto, 2021, entrevista).

A citação acima, de fonte oral, proferida pela geografa betinense Teresinha de Assis Pinto (2021, entrevista), que tem relevantes trabalhos em Betim, demarca um tempo histórico de uma cartografia da divisão territorial da cidade entre o centro histórico — que também é econômico — e a periferia em processo de expansão na cidade a partir da década de 1980. Havia uma barreira: um ponto de Fiscalização da Polícia Rodoviária Federal na BR 381 no território de Betim sentido São Paulo. Esta barreira foi desativada no início dos anos 2000 e transferida para outro ponto da BR ainda no território de Betim. Mas este monumento, a Barreira, hoje conhecida como a “Barreira Velha”, foi um marco para a cidade de Betim, contando na época da inauguração com a presença do presidente Juscelino Kubitschek.

A primeira etapa da rodovia foi concluída em 1959, ligando Belo Horizonte à cidade de Extrema, sul de Minas, divisa com o estado de São Paulo. Na ocasião da inauguração deste trecho, fora construído um monumento que simbolizava a parte mineira da obra. Para o descerramento da placa do monumento, Juscelino veio pessoalmente à cidade de Betim (local escolhido para a construção do monumento e da edificação da polícia federal). O trecho foi inaugurado com extensão de 485 quilômetros e um dos engenheiros responsáveis por sua realização foi Edmundo Regis Bittencourt. Próximo ao monumento, também era inaugurada uma edificação destinada a servir de posto de fiscalização para a Polícia Rodoviária Federal (que em Betim é popularmente conhecido como “barreira”). Dessa forma, o monumento e a edificação da polícia federal formam um entorno alusivo ao evento da inauguração do trecho da rodovia em Minas (BETIM, 2002, p. 12).

É o monumento da Barreira que irá demarcar no estereótipo de parte do povo betinense a relação entre centro e periferia, pois, na encruzilhada da barreira sentido São Paulo, parte oeste da cidade, estava localizado o Centro Histórico onde moravam as pessoas das classes elitizadas²² e com maior poder aquisitivo. Já nas áreas opostas, no sentido leste, estavam consideradas as áreas periféricas de Betim. A figura 1, aproximadamente, tenta ilustrar este cenário cartográfico, conforme o contexto relatado por Assis Pinto (2021, entrevista) na década de 1980.

Figura 1 – Relação centro-periferia da década de 1980 meramente ilustrativo



Fonte: Autor 2021, elaboração própria, com auxílio do Google Maps.

É bem no bojo dessa metáfora que chamaremos também de “complexo da barreira”, isto é, entre os que se intitulavam cidadãos diante aos privilégios por habitarem a região central da cidade e os periféricos, marginalizados, favelados que sofriam/sofrem com a falta de políticas públicas e quando acessavam direitos, em maioria de maneira precarizada, é que está situado o CIM Palmares. Conforme Betim (2002), a rua do CIM Palmares integra o ponto 3 do perímetro de entorno do tombamento do complexo da “Barreira” enquanto patrimônio público.

São extensas as áreas periféricas na cidade de Betim, conforme pode ser observado no mapa da Figura 1. A precariedade das condições de vida da população periférica de Betim faz com que

²² Entendemos a elite como uma classe social. Em alguns momentos iremos nos referir apenas como elite mas com o mesmo sentido que é demarcar um grupo dominante dentro da sociedade.

haja um adensamento das relações de violência urbana, colocando a cidade no topo do ranking das médias e grandes cidades mais violentas de Minas Gerais, de acordo com indicadores do ano 2019²³. Segundo Assis Pinto (1997):

O crescimento acelerado da população, nos últimos anos, provocou, também, mudanças em seu modo de vida que passa a ter características de cidade grande, onde as pessoas não conhecem os vizinhos, a marginalidade social e criminal é crescente, o trânsito é confuso no centro, as pessoas correm mais para conseguir exercer suas tarefas cotidianas. Os espaços urbanos estão delimitados entre bairros e favelas que também refletem a divisão de classes sociais. Sociologicamente, identificamos uma dicotomia entre a população da origem da cidade associada aos imigrantes que possuem maior poder aquisitivo, com um preconceito em relação aos imigrantes pobres que ocuparam os espaços periféricos. Esses imigrantes pobres, em sua maioria, são considerados por muitos como “marginais” (ASSIS PINTO, 1997, p. 31).

A reflexão apresentada por Assis Pinto (1997) comunga com as análises construídas por Franco (2014) sobre uma das possíveis justificativas para a militarização das favelas legitimadas pelo sendo comum, porém, a realidade é diferente, a maioria dos moradores das favelas e periferias são trabalhadores.

O preconceito e a discriminação, que crescem com a atual ênfase na criminalização da pobreza, ganha predominância na subjetividade coletiva. Tal situação se sobrepõe, inclusive, à própria objetividade das relações sociais. Por exemplo, há uma visão impregnada na sociedade de que os moradores de favelas são, em sua maioria, participantes do varejo das drogas imposto pelo tráfico na comunidade. No entanto, o censo realizado em 2000, organizado pelo IBGE em parceria com instituições locais, mostrou que menos de 1% dos moradores têm envolvimento com o tráfico local (FRANCO, 2014, p. 61).

A violência na cidade de Betim tem raízes históricas no período colonial. A cidade se origina das relações de violência estabelecidas entre os colonizadores contra os indígenas e negros escravizados em busca da exploração do ouro na Região das Minas Gerais durante o século XVIII, ao passo que estes iam ocupando e se estabelecendo no espaço da região (ASSIS PINTO, 1997).

Entretanto, o processo de expansão das áreas periféricas de Betim acompanha o processo de industrialização, embora iniciado na década de 1940 (ASSIS PINTO, 1997) que se acentua na década de 1970 com a criação do Distrito Industrial Paulo Camilo e com “implantação da FIAT

²³ Informações disponíveis em: <<https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/entre-as-cidades-mineiras-com-mais-de-100-mil-habitantes-betim-%C3%A9-a-mais-violenta-1.733389>>. Acesso em 02 out. 2021.

Automóveis S/A, em 1976, resultando na formação do segundo maior polo industrial automobilístico do país, e atraindo outras indústrias ligadas ao setor para o novo ‘Eldorado Industrial de Minas Gerais’” (CAMARGOS, 2006, p. 48). Uma década antes, isto é, em 1960

inicia-se um movimento de imigração para a cidade, devido à construção das rodovias federais que cortam o município (262 e 381) fixando assim, várias famílias no local. Mas, o grande contingente migratório foi a partir da década de 70, impulsionado pela industrialização e expansão urbana de Belo Horizonte, facilitado pelos meios de transportes coletivos (ônibus e “subúrbio”) (ASSIS PINTO, 1997, p. 31).

Este processo de industrialização irá atrair imigrantes pobres e sem ocupação laboral nas zonas rurais de Minas Gerais e de outros estados em busca de trabalho e sobrevivência nas proximidades com a capital mineira. Ao mesmo tempo, o fluxo imigratório desperta o interesse do mercado imobiliário para construção de loteamentos com financiamentos populares em áreas mais desvalorizadas voltados à população de baixa renda (CAMARGOS, 2006), bem como, ocorre a ocupação de áreas irregulares por parte daqueles que não tinham condições de pagar para ter onde morar (ASSIS PINTO, 1997).

De acordo com Assis Pinto (2021, entrevista) a relação centro e periferia no município de Betim tem diferenças quando comparado com outras cidades, isto porque “Betim do ponto de vista de centro comercial é policentrada. O centro histórico nunca teve uma polarização sobre os subcentros que nós temos”. Essa forma de distribuição de centro comercial que tem em Betim seria raro em outras cidades e a autora esclarece ainda que as regiões do “Imbiruçu, o Teresópolis e o PTB têm centros próprios. Alterosa também tem. Esses centros do Imbiruçu, PTB e do Teresópolis sempre tiveram uma ligação muito mais forte com Contagem e Belo Horizonte do que com o Centro Histórico de Betim” (Assis Pinto, 2021, entrevista).

As regiões que são áreas periféricas, mas com centros comerciais fortes em seus territórios, estão próximas à região da FIAT Automóveis, o que possibilitou com que grande parte de pessoas destas regiões trabalhassem para esta empresa e suas terceirizadas. Mas ao ter em vista equipamentos públicos, escolas consideradas “referências”, prefeitura, câmara, ocupação do poder político, concentração de pessoas com maior poder aquisitivo, uma melhor estrutura urbana, concentração de atividades culturais, estas estão diretamente relacionadas com o Centro Histórico de Betim, que desde sua formação com as ditas famílias tradicionais da cidade, sempre tiveram esta identificação como a legítima classe elitista betinense.

Agora, os bairros que expandiram a partir do centro histórico, são os bairros com maior poder aquisitivo. Não é de classe média, estou falando maior poder aquisitivo, porque a gente não tem um bairro aqui em Betim do ricoço, você tem os bairros com maior poder aquisitivo. Por exemplo, o Jardim da Cidade que é um bairro super valorizado, era uma fazenda da família Gontijo, nesse período aí. Gontijo, você já ouviu falar? A família Gontijo não era de Betim, eles vieram pra cá e eles tinham uma fazenda ali O Jardim da Cidade era a fazenda da família Gontijo, bem no centro da cidade (Assis Pinto, 2021, entrevista).

Em concordância com Oliveira (2018), Assis Pinto (2021) afirma que “a periferia pode estar dentro do centro. Eu estou trabalhando um conceito de periferia enquanto lugar onde você tem bolsões de miséria e falta de condição de vida” (Assis Pinto, 2021, entrevista). Em bairros como o Filadélfia, sendo um destes bairros que ramificaram do centro histórico, conforme a autora, havia uma parte periférica, mas que com o passar do tempo, a especulação imobiliária foi tomando conta e as sujeitas e sujeitos periféricos foram migrando para outros lugares.

A regional Centro é uma das dez regionais de Betim, sendo composta por 48 bairros²⁴. Num total de 259 bairros/áreas listadas na “Planta de Valores Imobiliários de Terrenos e Tabela de Valores das Construções para Cálculo do Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU)” (BETIM, 2017). Ao levantar o valor das vinte áreas mais valorizadas da cidade, isto é, com variação do m² de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) a R\$ 1150,00 (mil cento e cinquenta reais), dezoito delas ficam na regional Centro, um destes bairros que está na regional norte, o Ingá Alto, está ao lado dos demais bairros nobres da região central, tendo características de um bairro do miolo central. O bairro Juazeiro, onde está localizado o CIM Palmares, tem o valor unitário do m² em R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) ocupando uma posição intermediária no panorama geral da cidade²⁵, porém com valor superior ao bairro Petrolina, este R\$ 90,00 (noventa reais) o m².

E é sobre a relação entre o CIM Palmares e estes dois bairros que passaremos a dar o enfoque a partir de agora.

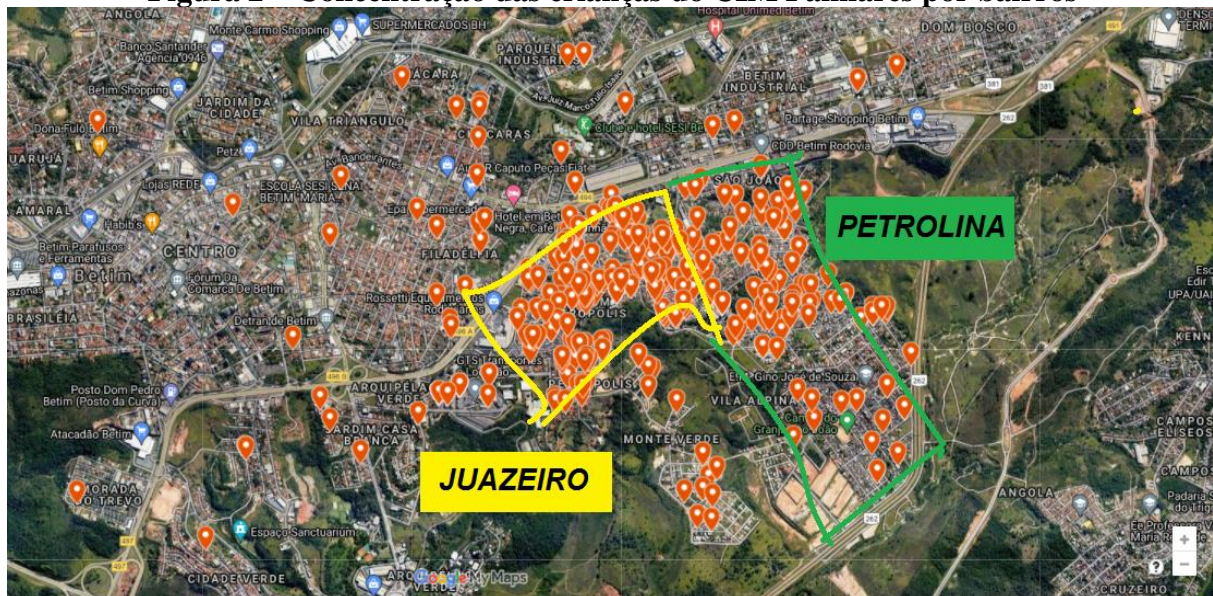
²⁴Informações disponíveis em: <http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura_de_betim/administracao_regional/centro/40322%3B42248%3B074501%3B0%3B0.asp>. Acesso em 03 out. 2021.

²⁵ O menor valor do m² encontrado foi de R\$ 15,75 que são em áreas rurais.

1.5 A configuração do CIM palmares como uma “comunidade escolar periférica”

Ao levantar o bairro de moradia das 388 crianças que estavam matriculadas no CIM Palmares em setembro de 2021, identificamos que 211 delas (54,38%) moravam no bairro Juazeiro, 110 no bairro Petrolina (28,53%) e as demais (17,27%) espalhadas pelos bairros Monte Verde (vinte e três), Filadélfia (dezesseis), Chácara (dez), Betim Industrial (cinco), Cidade Verde (três), Jardim Casa Branca (três), Centro (duas), Marajoara (uma), Ingá (uma), Morada do Trevo (uma criança), Bandeirinhas (uma) e Angola (uma)²⁶. Assim, verifica-se que a grande base de constituição da comunidade escolar do CIM Palmares está localizada nos bairros Juazeiro e Petrolina, configurando 82,73% do atendimento, conforme está representado na figura 2.

Figura 2 – Concentração das crianças do CIM Palmares por bairros



Fonte: Autor (2021), elaboração própria, com auxílio do Google Maps.

O CIM Palmares, desde sua fundação, esteve voltado para o atendimento da infância periférica. Em entrevista realizada em 2015 com Lima, que na época era avó de uma criança que frequentava a instituição, mas que desde a década de 1980 mantinha vínculo com o CIM Palmares; visto que seus filhos(as) já haviam também frequentado o espaço, pôde-se observar características da condição periférica do público atendido desde o início das atividades no local.

²⁶ Todo o trabalho de análise das informações socioeconômicas e cartográficas, partiu de informações retiradas das pastas de matrículas e sistema de matrícula das crianças. Para uma melhor qualidade do levantamento dessas informações, contei com o auxílio da equipe da secretaria escolar da instituição. Devido aos limites da pesquisa, pode haver uma pequena margem de erro nos dados, sobretudo, no que diz respeito às mudanças de ordem econômica e de endereço que rotineiramente estão submetidas às famílias de comunidades periféricas.

Otávio - E a escola aqui? Aquele dia a gente chegou a conversar um pouquinho, no primeiro encontro, você até falou que seus filhos já estudaram aqui?

LIMA - Ah foi mesmo! Todo mundo, minha família toda, até a de trinta e a mais velha que está com trinta e cinco anos. A mais velha, ela nasceu em 80.

Otávio - Trinta e cinco?

Lima - Trinta e cinco, ela vai fazer trinta e seis, até ela estudou aqui, todo mundo, na época que a creche tinha mais dificuldades né, uma época ficou em dificuldade e tudo. Mas, essa creche agora, é uma benção para todo mundo, né. A melhor coisa que tem é essa escola aqui.

Otávio - Porquê que você fala?

Lima - É porque essa escola aqui, ela ajuda muitas pessoas, os meus filhos mesmos, os meus filhos gêmeos, eles são adotivos, né. O pai da [minha neta], eles são gêmeos, eu falo os filhos, porque eles são gêmeos.

Otávio - Você adotou gêmeos?

Lima - Adotei. Na época eles vieram parar aqui, porque antigamente tinha um lar aqui, aí já estava sem o lar, aí eles procuraram uma casa para os meninos ficarem. Eu falei “Ah, então eles vão ficar lá na minha casa”. Aí no ficar, que eu adotei eles, depois menino, a mãe deles deu eles para mim, olha para você vê.

Otávio - Você fala que eles vieram para morar, em que lugar que você fala?

Lima - Eles vieram para a creche, para ficar aqui, mas antes deles virem, eles já tinham conversado comigo para eles ficarem na minha casa, tanto que a creche me deu berço, me deram fraude e alimentação deles, na época. Olha para você vê, hoje eles estão com vinte e quatro anos. É, eles moraram aqui, eles ficaram aqui assim, eles ficavam comigo durante a noite e de dia eu trazia eles, era uma luta eu com esses dois meninos, eu morava lá no bairro Cachoeira, depois até eu conseguir comprar o lote aqui e construir aqui. Aí era uma luta para vim com esses meninos, as pessoas me ajudavam, às vezes pareciam uma e outra para me ajudar porque eles nem andavam.

Otávio - Você pegou bem pequeninhos mesmo?

Lima - Eles tinham um aninho, eu peguei para olhar, porque a APROMIV, a APROMIV você sabe né. A APROMIV me pagava os remédios deles porque eles estavam desnutridos, eles tinham diarreia funda, anemia profunda e ainda desnutrição, os meninos eram osso e pele purinha assim, com aquele barrigão assim. Aí eles estavam muito doente, graças a Deus através desta creche aqui oh, hoje em dia eles são homens, aqueles homão lá (LIMA, 2015, entrevista).

Na fala de Lima, verifica-se que o CIM Palmares além de funcionar como creche também teve durante certo tempo um trabalho específico de abrigar crianças de famílias pobres para

encaminhar para adoção, como ocorreu com os dois filhos mais novos de Lima que são gêmeos e foram adotados, após chegarem na instituição, com um quadro de doenças que afetavam sobretudo à infância pobre brasileira, como a diarreia profunda, a anemia profunda e a desnutrição²⁷. Lima, de uma família também com poucas condições financeiras, conseguiu vencer essa “luta” de cuidar dos gêmeos adotados, contando com a ajuda que recebia do próprio CIM Palmares, de outras pessoas e da Associação de Proteção à Maternidade, Infância e Velhice (APROMIV) que é uma autarquia da Prefeitura Municipal de Betim, subsidiada com recursos públicos e com administração independente cuja presidência geralmente fica a cargo da primeira dama municipal²⁸.

Em relação à APROMIV, será esta instituição que demarcará no município de Betim as primeiras políticas em prol da primeira infância periférica com seu surgimento em 1971, pois, anterior a este período, o poder público municipal destinava recursos apenas aos jardins de infância particulares voltados para o atendimento da infância elitizada da cidade (FERREIRA DA SILVA, 2016a; MIRANDA, 2008).

A APROMIV passa a se tornar a instituição oficial da primeira-dama a partir de 1971, sendo que, na época, ainda era apenas na filantropia que essas mulheres se estabeleciam no espaço público, ao contrário dos maridos que ocupavam os postos de prefeito e vereadores da cidade. O movimento das primeiras-damas foi forte também em nível estadual e federal, e em relação ao município, como o próprio nome diz, o trabalho prestado pela APROMIV tinha como objetivo atender a três tipos de públicos: as gestantes por meio de amparo em questões social e material; a infância por intermédio de creches, lactários ou similares; e a velhice com asilos e outras ações (FERREIRA DA SILVA, 2016a, p. 11).

O CIM Palmares que foi fundado no período pós-APROMIV, datado em 21 de maio de 1982, surge a partir de uma parceria entre o Lions Club com o município de Betim e a APROMIV.

²⁷ Sobre o combate à desnutrição infantil no Brasil e América Latina, vale destacar o trabalho de Zilda Arns Neumann uma das fundadoras da Pastoral da Criança da Igreja Católica e homenageada com a Lei 12.602/2012 que instituiu o dia 25 de agosto, data de seu aniversário, como o Dia da Educação Infantil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12602.htm>. Acesso em 13 out. 2021.

²⁸ As únicas exceções foram quando Maria do Carmo Lara e Jesus Lima foram prefeitos de Betim, onde seus cônjuges ficaram como presidente de honra da APROMIV.

Imagem 1 – Placa de inauguração do CIM Palmares



Fonte: Autor (2015).

O Lions Club, responsável pela gestão do CIM Palmares, até o ano de 2010 (onde a partir de então a instituição foi incorporada à rede municipal de educação de Betim com gestão direta por servidores públicos da prefeitura local), é uma associação norte-americana fundada em 1917 e é especializada em formação de voluntários para prestação de serviços nas comunidades locais em várias partes do mundo²⁹

O Lions Club foi uma dessas entidades que pós-APROMIV estabeleceu vínculos com o Poder Público Municipal. No ano de 1979, a prefeitura de Betim doou para o Lions um terreno no bairro Vila Recreio para a construção da sede do Clube de Mães e do Lions. A partir de 1980, a Creche [...] do Lions passa a receber recursos municipais cujo valor gradativamente foi sendo aumentado. Também neste mesmo ano o prefeito Osvaldo Franco colocou à disposição da Creche [...] do Lions seis servidores, dentre eles, um técnico em assuntos adicionais, um supervisor, dois professores e dois serventes que eram cedidos pela Secretaria Municipal de Educação. A partir de 1984, com a publicação da lei orçamentária para o ano seguinte, nota-se que a Creche [...] do Lions muda de nome e passa a receber recursos públicos em nome do Centro Infantil Palmares (FERREIRA DA SILVA, 2016a, p. 12-13).

Na sede do Lions Club em Betim, fundada em 1982, além de funcionar o Clube de Mães, também funcionava a creche e outros serviços do tipo abrigo, descrito por Lima no trecho anterior da entrevista realizada em 2015. A fundação de instituições com estas características

²⁹Para mais informações: <<https://www.lionsclubs.org/en/discover-our-clubs/mission-and-history>>. Acessado em 13 out. 2021.

seguiu as orientações nacionais e internacionais durante o regime militar (1964-1984) onde se sobressai o incentivo aos governos locais para desenvolverem e implementarem políticas compensatórias com caráter higienistas ao atendimento da população pobre-periférica. Programas compensatórios seriam uma espécie de estratégia para o enfrentamento e a superação do problema da miséria.

A educação compensatória foi considerada pelo governo brasileiro, na época, como uma espécie de educação que resolveria vários problemas sociais, como o fracasso escolar, mas, na verdade, serviu para esconder a real causa dos problemas sociais da sociedade capitalista-colonial (CAMPOS, 1979; KRAMER, 1984; FERREIRA DA SILVA, 2016b). Promover a fundação de creches atreladas ao Clube de Mães foi uma das estratégias dos governos nacional e local para descentralizarem as responsabilidades dos serviços públicos, contudo sem descentralizar os recursos, com isso incentiva-se a participação da comunidade que, conforme Vieira (1988, p. 15), era um discurso presente desde o início da década de 1960 e que nas décadas posteriores tornou-se uma clara convocação das comunidades locais para atuar junto ao Estado na “guerra contra a pobreza, o abandono, a subnutrição e a mortalidade infantil. A justificativa era a mesma para os países do terceiro mundo: os Estados são pobres para investir em educação, saúde, etc. “Devem optar por soluções simplificadas, de baixo custo e de alta rentabilidade social” (VIEIRA, 1988, p. 15).

Além do Lions Club, outras instituições internacionais firmaram posteriormente parcerias com o município de Betim para desenvolver trabalhos com o mesmo tipo de finalidade, tais como o Rotary Club e o Fundo Cristão. De acordo com Terezinha Assis Pinto (2021, entrevista), estas associações internacionais — que no âmbito local contava com a participação das mulheres das classes elitistas da cidade — escolhiam como público prioritário de seus trabalhos a população mais pobre.

Terezinha – Aquela creche, qual é a origem dela? Me fala um pouco.

Otavio - É do Lions.

Terezinha – Eu ia perguntar se é a do Lions.

Otavio – É a antiga creche [...] do Lions.

Terezinha – A tá, então é antiga.

Otávio – E aí sobretudo eu faço essas questões até pra entender geograficamente e culturalmente o território ali, porque é importante.

Terezinha – Até isso é um conceito quando você fala é a creche do Lions. O Lions fazia as creches entre aspas, “no meio dos pobres” né. Era aquele conceito da socialite mineira que iria fazer caridade (risos).

Otávio – A Legião Brasileira de Assistência Social, LBA, das primeiras damas né?

Terezinha – É, em Minas era muito chamada as socialites, que foi Sara Kubitschek que começa com esse trabalho. Sabe, aqui em Betim teve algumas histórias de origens de coisas que tem muito isso.

Otávio – A Darcy Vargas também.

Terezinha – É, exato. O Lions tem um conceito assim, só que o Lions tem uma ramificação mais mundial né, não é brasileiro. Mas o pessoal do Lions aqui em Betim era a classe média que se achava burguesia, e aí eles tinham aquele conceito de vamos fazer caridade para o pobre e essa era a visão (Assis Pinto, 2021, entrevista).

No entanto, apesar de o CIM Palmares ter tido como característica ser gerido por uma associação norte-americana que contava com a participação das “socialites” betinenses, isto não representava a característica geral das creches de Betim, onde a descentralização dos serviços de creche em sua maioria ficaram sob a gestão das mulheres das periferias da cidade, as quais formaram o próprio embrião destas mesmas creches. As creches com gestão das mulheres periféricas se destacaram pela organização comunitária em prol da luta pelas políticas públicas de creche junto ao Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC) fundado em 1979 e contou com a participação das creches de Betim a partir do ano de 1983 (FERREIRA DA SILVA, 2016a). Como destaca Filgueiras (1994):

Tratava-se de iniciativas de mulheres habitando bairros pobres, que a princípio contavam apenas com o apoio dos vizinhos, das mães das crianças e, às vezes, do padre da paróquia mais próxima. As primeiras creches foram o embrião do que mais tarde se tornaria o Movimento de Luta por Creches. Elas começaram a se reunir para trocar informações e experiências e buscar soluções para as suas dificuldades (FILGUEIRAS, 1994, p. 19).

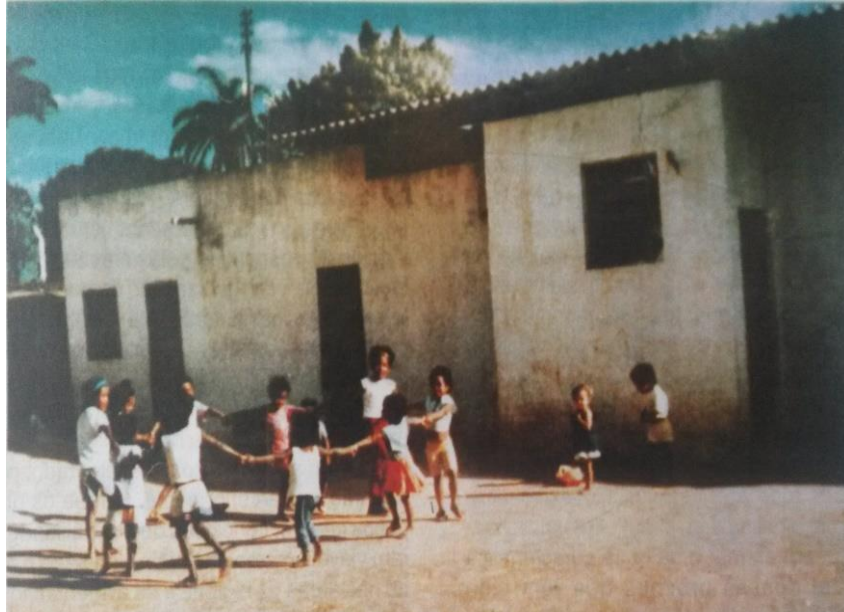
As dificuldades que enfrentavam as creches geridas pelas mulheres da periferia também eram percebidas no CIM Palmares quando este ainda estava gerido pelo Lions Club, conforme mostrou a narrativa-memória de Lima em “na época que a creche tinha mais dificuldades né, uma época ficou em dificuldade e tudo. Mas, essa creche agora, é uma benção para todo mundo, né” (LIMA, 2015, entrevista). Na narrativa de José Luiz Rodrigues, professor e

historiador, sendo outra figura de destaque no município pela atuação junto ao Sind-UTE Betim e por ter atuado na presidência do Conselho Municipal de Educação (CME) - com o olhar de quem nasceu e cresceu nas periferias de Betim e acompanhando grande parte do desenvolvimento histórico da educação do município -, identifica-se a percepção de que as instituições que estiveram historicamente vinculadas à APROMIV e grande parte delas municipalizadas a partir de 2009, como é o caso do CIM Palmares, são instituições que atendiam e atendem a periferia betinense.

Essas lutas se encontravam, educação infantil, luta da mulher, luta pelas comissões na cidade. Então os franciscanos ajudaram muito aqui muito, muito, muito. Eles eram força de vanguarda na cidade, nessas concepções, nesses pensamentos, entendeu? Então, isso começa a irradiar. Então nessas comunidades, todas essas creches dessas mulheres lutadoras que surgiram pela cidade a fora, elas de uma maneira ou de outra elas têm uma raiz, elas convergem para esses movimentos das CEB's, da luta do movimento de esquerda, da luta dos religiosos, religiosas da cidade, convergem para essa questão que passam não só pela educação, passam também de se ter uma vida melhor nessa cidade. E todas elas, você pode observar que elas não estão no centro, elas estão na periferia. Eu chego a te dizer que elas são locais de resistência na cidade a fora e sobrevivem, e sobreviveram ao longo dos anos sem o apoio institucional do poder público porque elas só vão muitos anos depois, começar a receber ajuda, que elas funcionavam meio no experimento lá (José Luiz Rodrigues, 2016, entrevista).

Para José Luiz, as mulheres que atuavam nas creches das periferias de Betim tinham uma luta que se alinhava com a luta dos movimentos sociais de esquerda de Betim em prol de políticas públicas para que os povos periféricos alcançassem uma condição de “vida melhor na cidade”, como diz Fanon (1961), a vida melhor seria “a parte do queijo” que lhes garantissem uma condição mínima de cidadania, incluindo condições dignas de vida.

Imagem 2 - Instituição de Educação Infantil no início da década de 1990 (Creche Mundo Colorido – Regional PTB/Betim)



Fonte: Betim (1996).

Ainda conforme o professor-historiador José Luiz, estas creches sempre foram locais de resistência e de sobrevivência mesmo quando o apoio público era incipiente ou inexistente, isto é, mesmo quando a educação infantil enquanto direito de cidadania não era assim definida pelos marcos legais da Constituição de 1988 e LDBEN de 1996 e não tratada enquanto política pública do Estado. Mesmo assim, ainda haviam valores emancipatórios nos saberes e fazeres das creches e das mulheres das periferias de Betim, como lutar por uma vida melhor, por direitos sociais, entre eles, a educação.

Na pesquisa coordenada pelo professor Luciano Mendes Faria Filho junto a APROMIV e publicizada no livro “A construção da política - A política da construção” (BETIM, 1996), são apontados alguns problemas e vícios existentes na construção das políticas públicas de Betim, como mostra o trecho a seguir.

Interessante também foi observarmos que, relativamente, o maior atendimento ocorria na Regional Centro, que concentrava praticamente 40% do atendimento conveniado, refletindo um dos traços importantes das políticas adotadas anteriormente: o de atender preferencialmente às reivindicações das instituições dirigidas por pessoas de prestígio social e político do município, em detrimento às necessidades e reivindicações dos grupos populares da periferia. [...] Verificamos também que a maioria deles [profissionais da prefeitura] estava trabalhando com as crianças de 4 a 6 anos e 11 meses, concentrando-se, particularmente, no atendimento às crianças que frequentam a pré-escola. Aqui novamente, é importante destacar a constatação de que a

Regional Centro, com cerca de 40% do atendimento, concentrava mais de 70% dos profissionais-professores cedidos pela Secretaria Municipal de Educação, numa clara diferenciação em relação às outras Regionais. [...] As educadoras da SME eram mais bem escolarizadas do que as educadoras populares. A maioria das educadoras populares não tinham nem o segundo grau completo. A maioria destas educadoras nem se quer (77%) não tinham situação trabalhista regularizada (informalidade) (BETIM, 1996, p. 23-24).

A chamada descentralização dos recursos públicos para o atendimento das crianças de Betim, na verdade, seguia uma lógica de concentração na região central e em creches geridas pelas “socialites” betinenses. No relatório de Betim (1996), aponta-se que as vagas de atendimento das crianças por intermédio de política de conveniamento gerava mais oportunidade de acesso para quem estava na região central, e nesta mesma região estavam lotados a maioria dos profissionais efetivos da secretaria municipal de educação, o que representava qualidade, pois, estes tinham melhores condições de trabalho. Ainda, destaca-se a concentração na região central de profissionais com maior escolaridade do que aqueles que trabalhavam nas creches das periferias e que em maioria conviviam também com a informalidade de vínculos de trabalho.

Quando se observa a relação entre os bairros Petrolina e Juazeiro, verifica-se que há uma cultura presente na comunidade escolar de que a educação ofertada pelo CIM Palmares — localizado no Juazeiro e bairro mais próximo à região do Centro Histórico — é superior à educação ofertada pela creche conveniada que está presente no bairro Petrolina há mais de 20 anos. Essa situação, que historicamente os fatos convergem para confirmar a percepção popular, visto os privilégios que chegaram sempre primeiro nas instituições mais próximas ao Centro Histórico de Betim, levam muitas famílias do Petrolina a buscarem vagas para os filhos frequentarem a instituição de educação infantil do bairro Juazeiro, que como já apresentamos, das 388 crianças matrículas 28,53% são do bairro Petrolina. Sobre este ponto, Rodrigues moradora de uma ocupação no Petrolina e mãe de uma criança matriculada no CIM Palmares, ao participar da pesquisa de 2015, relatou que:

A maioria das mães também, igual eu mesmo que moro lá no bairro lá, a gente sabe né, preferem aqui. Muitas mães deixam de colocar os meninos na creche lá, para colocar eles aqui, porque aqui já é bem melhor, né, e tipo assim, no final do ano vamos supor, se as escolas já estiveram muito cheias, tem duas salas aqui do primeiro ano³⁰, primeira séria né, porque também ajuda alguns pais, né, igual eu tenho um outro menino dentro de casa,

³⁰ O CIM Palmares é uma instituição de educação que cede parte de seu espaço para turmas do 1º do ensino fundamental da escola municipal do bairro Petrolina. No bairro Juazeiro só tem escola de ensino fundamental da rede estadual de educação.

porque, vaga lá embaixo no bairro lá é só de três anos para cima, entendeu. Aí, eu estou esperando uma vaga aqui até hoje, se Deus quiser ano que vêm ele [o filho mais novo] vai entrar (Rodrigues, 2015, grupo de discussão).

Rodrigues tinha uma criança frequentando o CIM Palmares e esperava outra vaga para o filho mais novo também no CIM Palmares, que para ela é “bem melhor” que a creche do bairro em que mora. Segundo Zumbi, liderança comunitária, essa identificação que a comunidade do Petrolina tem com o CIM Palmares é porque ela representa a possibilidade de a criança usufruir uma educação com “qualidade”.

Pois é, essa instituição já tem esse movimento ao contrário, olha pra você vê, os dois movimentos é sempre ao contrário, os moradores do Petrolina almejam trazer os filhos para essa instituição. [...] Entendeu? Eles querem trazer os filhos para estudarem aqui, né, a um tempo atrás a gente tinha e ainda tem uma defasagem de vagas lá, né? Mas se pudesse escolher, se pudesse escolher os pais trariam os filhos pra cá, né? [...] porque essa questão ficou meio que né, enraizada na ideia do pessoal. [...] É porque assim, tem alguns detalhes que eu acho que movimenta esse sentimento das famílias, o primeiro eu acho que é essa questão de achar que vai ser uma nata mesmo, porque o que que acontece, qual que é a visão na creche ... na verdade são duas, na creche aqui da comunidade os nossos filhos serão aceitos por que é um direito deles e estamos aqui e coisa e tal. Então vamos colocar aqui, mesmo com todas as dificuldades principalmente com o espaço físico né? E aí o que que os pais pensam, levando para o Juazeiro para o CIM Palmares eu vou conseguir inserir o meu filho num espaço com mais qualidade em todos os sentidos, tanto na questão física quanto na questão dos profissionais. O povo entende que os profissionais são mais qualificados, o povo entende que vai ser mais fácil do filho aprender porque vai tá inserido num grupo de meninos que também tem uma facilidade maior porque os pais estão mais preocupados com a educação. E isso Otavio é uma coisa que infelizmente é verdade, o pessoal, não todos, mais alguns pais lá nas comunidades eles não tiveram acesso à educação, eles não tiveram acesso à educação de maneira adequada e eles não conseguem perceber a importância da educação. Então eles entendem que o filho na creche é pra se alimentar, pra brincar, e pra dá tempo a eles fazerem as coisas adultas dos pais (Zumbi, 2021, entrevista).

Para Zumbi há fatos concretos que fazem a comunidade perceber a diferença da qualidade da educação oferta no CIM Palmares, sendo uma instituição municipalizada, da educação oferecida pela creche da rede conveniada do bairro Petrolina, tais como o espaço físico, a formação dos profissionais, e uma educação mais voltada para o “aprender” do que só se alimentar, brincar e possibilitar tempo às famílias para dedicação em outros afazeres. A busca por uma educação que possibilite às crianças e famílias condições de cidadania para sua inclusão na cidade e sociedade, é um dos fatores que de acordo com Zumbi e Rodrigues fazem de muitas famílias do Petrolina uma parte considerável da comunidade escolar do CIM

Palmares. Nesse sentido, vale retomar o que Kramer (1985) diz sobre o sentido da classe periférica com a educação de seus filhos:

Essa idéia vai no sentido inverso do preconceito, muito difundido entre nós, de que as classes médias valorizam a infância enquanto as crianças das classes populares são menos consideradas por suas famílias e até menosprezadas por elas. Sem querer romantizar a dureza do trabalho infantil e as adversas condições sociais em que vive a infância em nosso país, penso que é essencial superarmos o preconceito, percebendo que essas crianças têm um papel social produtivo e direto no cotidiano de suas famílias em função mesmo de sua sobrevivência. Por outro lado, nessas mesmas crianças é concentrada a esperança de melhoria de vida das classes populares que vêm na escola uma de suas chances de ascensão social (KRAMER, 1985, p. 79).

Ainda tratando da questão de como o CIM Palmares vai se configurando e/ou conformando como uma instituição com uma “comunidade escolar periférica”, destaca-se que durante o período de pesquisa etnográfica, observamos que algo não estava claro em relação ao público de crianças e famílias que frequentavam a instituição em contraste com a realidade do bairro Juazeiro, isso porque, esse bairro foi formado a partir de loteamentos urbanos organizados o que exigiria *a priori* um melhor poder aquisitivo do que aquele que se fazia perceptível quando observados os dados informados pelas famílias do Juazeiro na ficha de matrícula, onde se constatava um grande número destas famílias em situação de vulnerabilidade social. A partir desta contradição observada, iniciamos busca para compreender com mais profundidade que comunidade era aquela, com isso, tínhamos como hipótese que também estaríamos compreendendo melhor as sujeitas e sujeitos da pesquisa e seus lugares de fala.

1.5.1 As desigualdades entre os bairros Juazeiro e Petrolina

O bairro Juazeiro onde se localiza o CIM Palmares é um bairro que não tem uma estrutura periférica hegemônica. Ao contrário, as ruas em geral são amplas, há casas bem estruturadas, percebe-se que o bairro tem influências dos bairros da região do Centro Histórico, embora seu valor imobiliário seja mais próximo das regiões mais periféricas como Alterosas, PTB, Imbiruçu e Teresópolis³¹. Conforme destaca Terezinha Assis Pinto (2021):

O Juazeiro é um bairro que, eu estou tentando ver aqui, ele tem uma origem que deve ter uns 40 anos por aí, como é a maioria dos bairros. E o Juazeiro, segundo algumas conversas que eu tive, ele tem muito a ver com o pessoal que saiu de Citrolândia e vai pro Juazeiro, porque ele não era um bairro

³¹ Essas inferências além de estarem presentes nos discursos dos sujeitos participantes, foi observado em nossa imersão etnográfica pelo território.

muito valorizado, ele não é um bairro de alto poder aquisitivo [...]. E aí eu sei que, eu andei conversando com umas pessoas e diz que tem muita gente ali que, por exemplo, tinha a questão de Citrolândia que tinha o preconceito e que não era aceito na cidade. Então as pessoas foram adquirindo lotes ali e mudando. Diz que ali tem uma comunidade muito grande, da origem do bairro, uma comunidade imensa que veio de lá. Não hoje, porque hoje não se tem mais essas delimitações do jeito que era, mas tem o Petrolina e a grande expansão do Petrolina já é mais recente e o shopping agora deu um impulso final (Assis Pinto, 2021, entrevista).

O bairro Juazeiro, seguindo a proposição de D'Andrea (2020), teria características de um subúrbio, pois trata-se também de uma área intermediária entre a periferia (bairro Petrolina) do centro da cidade. E conforme adverte Oliveira (2018, p. 191), na etimologia da palavra subúrbio verifica-se significar uma *subcidade* que, a grosso modo, “pode-se dizer que um suburbano não seria somente um morador da ‘periferia’, mas um ‘subcidadão’ o que coloca em xeque a própria noção de cidadania e de democracia”.

A principal diferença entre periferia e subúrbio, que no contexto de nossa pesquisa diz respeito a relação entre os bairros Petrolina e Juazeiro, respectivamente, tem como ponto de partida uma maior proximidade com o se alcançar a condição de cidadania, algo central para os sujeitos que habitam a cidade; pois estão em busca de melhores condições de vida. E no Juazeiro há essa maior aproximação com a região central de Betim.

O centro, aqui, é entendido para além de um conceito espacial (Assis Pinto, 2021, entrevista), mas embora em alguns momentos seja feita articulação ao Centro Histórico de Betim, local este onde se concentra o poder político (Prefeitura e Câmara dos Vereadores), escolas públicas compreendidas/apontadas na cidade como de “referência”, acesso à urbanização e ao transporte público em melhor condições do que nas periferias, e estes indicadores, em muitas situações, favorecem os moradores da região do Centro Histórico e próximas dele a adquirirem uma melhor condição de vida em comparação com as possibilidades das sujeitas e sujeitos periféricos. Um exemplo relatado por Zumbi diz respeito ao movimento das famílias com melhores condições econômicas no Juazeiro encaminharem os filhos(as) para estudarem nas escolas do Centro Histórico de Betim, o que na percepção dele aconteceu com a maior parte dos jovens do Juazeiro.

[...] a gente sempre percebeu que os pais aqui que tinham um pouco mais de condição levam os filhos pra estudar no Centro, sempre estudou no Centro, e até no Petrolina quando os pais também tinham essa condição levavam e

até hoje levam os filhos pra estudar no Centro né? [...] o Juazeiro é todo loteamento, então a família que se instalou aqui no início já era uma família financeiramente mais organizada do que no Petrolina. E essa família no início precisava da qualidade de vida pros seus, também estava mais perto do Centro pra acessar as coisas no Centro, inclusive esse movimento dos estudantes aqui no Juazeiro sempre, sempre, sempre foi de direção ao Centro. A escola estadual que existe dentro do Juazeiro se você fazer uma pesquisa com os adolescentes e com as pessoas que há 15 anos era adolescentes, eu te garanto Otavio, que se você entrevistar 10, de 6 a 7 não estudaram dentro da escola estadual que tem dentro do bairro deles, estudavam nas escolas estaduais do Centro, e se você perguntar no Petrolina, o pessoal do Petrolina onde eles estudaram, no mesmo percentual a maioria estudou aqui ou Renato Azevedo (na região) como foi o meu caso, que a gente não tinha escola estadual lá e eu tive que fazer o ensino médio no Renato Azevedo como foi o meu caso (Zumbi, 2021, entrevista).

A justificativa para o fato da população com melhores condições da região ir em direção as escolas centrais, de acordo com Zumbi, reside no fato de haver no senso destas pessoas uma discriminação com as escolas públicas do Petrolina e Juazeiro, isto, porque, nelas estudam sujeitas e sujeitos periféricos e por isso a educação e o “ensino” seriam vistos como “inferiores”. Outro movimento no bairro das famílias com melhores condições é de matricular os filhos(as) na unidade particular do Colégio Divino, fundado no Juazeiro em 1987. Porém, como adverte Zumbi, as crianças e jovens que estudam no Colégio Divino não são apenas da região, pois este Colégio cumpre sua função de diferenciação de classe social ao nível municipal.

Na verdade o Colégio Divino já cumpre uma função dessa separação já a nível municipal, né? Porque na verdade as classes separam assim. Então no Divino tem filhos de pais que tem condição, porque a mensalidade pra você manter um filho no Colégio Divino isso quando a gente tinha um acesso mais próximo assim, tipo, eu acho que hoje em dia deve girar em torno de uns 1200 reais uma mensalidade pra um filho lá da 5ª série até o 1º ano, deve girar em torno de uns 1200 a 1400 reais [...], 1400 no ensino médio, entre 1000 e 1200 de 5ª a 8ª série, e inferior a isso deve ser entorno de 800 a 1000 reais, ainda tem uma escolinha pra bebê ali também, tudo do Divino. Então assim, no Juazeiro, acontece a nível municipal, que os pais que tem condição trazem pro Divino e aí o Colégio Divino está dentro do Juazeiro e isso contribuiu muito pra esse entendimento de que aqui é um bairro de classe social diferente do Petrolina no sentido de poder aquisitivo, de que o povo que tá aqui tinha mais condição (Zumbi, 2021, entrevista)

E mesmo que a função social do Colégio Divino numa sociedade de classes sociais atue na filtragem do público a nível municipal, por estar no território do Juazeiro; é, portanto, no plano das microrelações estabelecidas na região, um signo que historicamente representou uma diferenciação entre as pessoas do Petrolina e do Juazeiro. Nesse sentido, o fato de uma

escola particular renomada estar localizada no território mais valorizado, faz lembrar a análise de bell hooks (2013) sobre as crianças e os jovens negros terem que se deslocarem para tornar possível a dessegregação do acesso à educação.

Nós é que tínhamos de viajar para fazer da dessegregação uma realidade. Tínhamos de renunciar do que conhecíamos e entrar em um mundo parecia frio e estranho. Não era nosso mundo, era nossa escola. Não estávamos mais no centro, mas à margem, e isso doía. Foi uma poca extremamente infeliz. Ainda me lembro da raiva que sentia por termos de acordar uma hora mais cedo para ir de ônibus à escola antes de os alunos brancos chegarem. Tínhamos de sentar no ginásio e esperar. Acreditava-se que essa prática impediria episódios de violência e hostilidade, pois eliminava a possibilidade de contato social antes de a aula começar. Mas o fado dessa transição também fomos nós que tivemos de carregar. A escola dos brancos era dessegregada; mas, nas salas de aula, na cantina e na maioria dos espaços sociais, prevalecia o *apartheid* (HOOKS, 2013, p. 38).

Nessa direção, o CIM Palmares apesar de estar no mesmo território que o Colégio Divino, existe uma separação de classe social e racial neste território. Se a escola particular é voltada para o atendimento das classes privilegiadas de Betim, o CIM Palmares representa para as crianças periféricas do Petrolina e Juazeiro a oportunidade à educação, mas mesmo com todo o deslocamento, sobretudo das crianças e famílias do Petrolina, chegar no CIM Palmares não se elimina as formas de “apartheid” presentes no território e na cidade, o que ilusoriamente parece aproximar os periféricos do centro, mas se analisando nestes termos se verifica que “Não estávamos mais no centro, mas à margem”. A escola particular opera como uma destes mecanismos de distinção, que nas palavras de Zumbi “*os pais que tem condição trazem pro Divino e aí o Colégio Divino está dentro do Juazeiro e isso contribuiu muito pra esse entendimento de que aqui é um bairro de classe social diferente do Petrolina no sentido de poder aquisitivo, de que o povo que tá aqui tinha mais condição*”.

As relações de trabalho também indicam a diferenciação da periferia para subúrbio no contexto analisado. Isso porque, conforme Zumbi, quem mora no Petrolina tem mais dificuldade de se beneficiar das oportunidades de trabalho na região, onde ele cita por exemplo, o Clube da FIAT (voltado para o lazer dos profissionais da empresa) que está localizado no território do Juazeiro.

[...] aqui também tem o Clube da FIAT né, que sempre trouxe alguns benefícios, por que, por exemplo, o empresário que ia desenvolver algum projeto, queria fazer alguma coisa ali no clube, então com

certeza eles iam contratar os moradores mais próximos ali do clube né. Então essa renda do pessoal do Juazeiro sempre chegou mais fácil, estava mais próximo ao Centro, né, muitas mães no Petrolina, de amigos meus, a minha não, mas mães de amigos meus trabalhavam em casas de família aqui no Juazeiro. Por muitos anos eu via elas descendo ali quando ainda era mato, aonde hoje é a ocupação, as mães desciam ali com algumas coisas que ganhavam aqui porque trabalhavam em casa de família aqui no Juazeiro, no Casa Branca e às vezes no Filadélfia e moravam no Petrolina. Então cê via claro assim, transparente essa diferença das comunidades né (Zumbi, 2021, entrevista).

Além das oportunidades do Clube da FIAT trazerem mais benefícios para moradores do Juazeiro; outra relação que demarca a diferenciação dos bairros reside no fato de haver uma subordinação trabalhista, citada por Zumbi, em que mulheres periféricas do Petrolina trabalhavam para outras famílias do Juazeiro e dos bairros centrais, fazendo o trajeto de ida e volta de casa para seus lugares de trabalho por meio de percursos precários (“ainda era mato”) diante da falta de transporte público que atendesse a necessidade das pessoas da parte de baixo da região. É nesse sentido que se observa uma hierarquia interseccional na relação entre as próprias mulheres, na relação entre as com melhores condições e aquelas que são *deperiferia*³².

Em decorrência da sua boa condição socioeconômica, algumas mulheres conseguem contratar a mão-de-obra de outras mulheres para assumirem esses serviços de cuidados. As contratadas, em geral, são mulheres economicamente marginalizadas, que, por essa razão, são também socialmente marginalizadas, situadas na base da pirâmide socioeconômica. Essas mulheres acabam trabalhando de 18 a 20 horas por dia, cuidando primeiramente de suas famílias e, depois, das famílias e necessidades das patroas. É isso que eu chamo de subordinação estrutural, a confluência entre gênero, classe, globalização e raça (CRENSHAW, 2012, p. 13-14).

À medida que precisam trabalhar fora do lar para colocar comida em casa, as mulheres periféricas têm jornadas laborais extensas e ainda os filhos, mesmos crianças, acabam por não terem a estrutura de cuidado necessária, como se observa nos relatos³³ da escritora da favela.

³² Como dito anteriormente, compreendemos que *deperiferia* é estar dentro do cotidiano deste contexto territorial-político-social.

³³ Ainda que os relatos sejam da década de 1950, há elementos importantes para compreender as relações organização familiar e trabalho no contexto dos povos periféricos que ainda continuam à margem social. A expansão das políticas de creche nos tempos mais recentes contribui para amenizar um pouco as dificuldades de no contexto periférico conciliar os cuidados das crianças e com as relações de trabalho. Vale lembrar que em 2020 o menino Miguel morreu quando a mãe fazia os serviços para sua patroa.

Dei o almoço as crianças, e fui no Klabin catar papel. Deixei as crianças brincando no quintal. Tinha muito papel. Trabalhei depressa pensando que aquelas bestas humanas são capás de invadir o meu barracão e maltratar meus filhos. Trabalhei apreensiva e agitada. A minha cabeça começou doer. Elas costumam esperar eu sair para vir no meu barracão expandir os meus filhos justamente quando eu não estou em casa. Quando as crianças estão sosinhas e não podem defender-se. [...] Estendi as roupas rapidamente e fui catar papel. Que suplicio catar papel atualmente! Tenho que levar a minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e levo-a nos braços. Suporto o peso do saco na cabeça e suporto o peso da Vera Eunice nos braços. Tem hora que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo (JESUS, 2014, p. 16; 19).

O bairro Juazeiro foi um bairro que se desdobrou da região do Centro Histórico de Betim. Antigamente a região era chamada de Vila Recreio e fazia parte do território do que hoje se chama por bairro Chácara³⁴. O Petrolina, como destaca Zumbi durante a entrevista, é uma região periférica que se desdobrou do bairro Juazeiro onde cerca de 85%³⁵ das casas não possuem registro oficial, formado por aquelas pessoas que queriam residir mais próximo à região central mas que não tinham condições de morar no Juazeiro.

Então assim, na verdade o Petrolina ele foi meio que tipo assim, as pessoas que tentavam chegar no Juazeiro não conseguiam porque o Juazeiro já tinha uma situação mais organizada no sentido de infraestrutura. Então o pessoal foi esticando ali né de certa forma e você vê que as ruas principais tem esse aspecto assim, (Inaudível) tem um relevo muito complicado, muito buraco, uns buracos muito grandes, e aí o pessoal foi estendendo o final do Juazeiro ali pro Petrolina, então, os periféricos ali foi crescendo e o final do Petrolina não tinha nada, era uma fazenda também né? (Zumbi, 2021, entrevista).

Para Zumbi, desde sua chegada à região no ano de 1994, quando contava ainda 13 anos, sempre foi nítida a desigualdade socioeconômica da população quando se comparado os moradores dos dois bairros.

Porque o que que acontece, o Petrolina, ele parecia... a impressão que a gente tem é que assim, o Juazeiro foi um bairro organizado de certa forma né, um bairro que cê vê que os loteamentos do Juazeiro eles são mais organizados, a maioria dos lotes ali são lotes mais padronizados. Ali pro lado do clube da FIAT a mesma coisa, padronizados. E as ruas do Juazeiro se você observar o asfalto delas não é apenas nas ruas principais, mas do bairro inteiro, praticamente o asfalto foi feito num período anterior ao do Petrolina, e o bairro foi pavimentando em larga escala, né, num foi só como no Petrolina, porque no Petrolina a rua principal foi pavimentada nesse

³⁴ A inferência desta informação tem como base conversas que tivemos com a comunidade em trabalho anterior (SILVA, 2016b) e em registro nas leis Betim (1979; 2017).

³⁵ Dado informado por Zumbi na entrevista.

período também, que é a rua Sagres, ela nasce aqui no Juazeiro e praticamente vai até o final do Petrolina, corta o bairro inteiro. Essa rua foi pavimentada e nós ficamos muito tempo só com essa rua pavimentada. E as ruas que saíam dela, tanto pra direita quanto pra esquerda eram ruas de terra, né? Então você tinha a rua central asfaltada e só ela né? Eu me lembro que na época tinha um ônibus que ele fazia um trajeto, ele descia aqui no Juazeiro e descia só a rua de asfalto que é essa Sagres e descia a rua Matozinhos, e saía na rua Atalaia e pegava o asfalto novamente já no final dela que era a rua que sobe e que hoje em dia vai até o Shopping Ipanema, e voltava pro Juazeiro [...] o ônibus vinha no Juazeiro, vinha no Juazeiro, e ela passava só na primeira e na segunda rua do Petrolina e retornava pro Centro, né? E já tinha casas depois do final do Juazeiro a 1km e meio, entendeu? Então assim, ele não ia buscar os passageiros lá no Petrolina a 1km e meio e passava no Juazeiro e as pessoas teriam que subir 1 km e meio, porque o Petrolina está em baixo mesmo, são morros bem ruins as pessoas teriam que subir 1 km, 1 km e meio pra acessar, pra ter direito ao transporte público porque não descia lá, né? Todo benefício de infraestrutura chegou no Juazeiro. O Juazeiro foi aproximadamente, fazendo uma conta assim aproximada, eu acho que 85% foi asfaltado enquanto o Petrolina não tinha 10% de asfalto no bairro (Zumbi, 2021, entrevista).

Além do território do Juazeiro ser mais plano e próximo ao Centro Histórico de Betim, os moradores do Petrolina sempre estiveram em segundo plano na agenda dos governos da cidade. Como destaca Zumbi na narrativa anterior, a urbanização do Petrolina com a chegada do asfalto nas ruas que cortam o bairro foi um processo mais tardio — e sempre conviveram também com a dificuldade do transporte público para se locomoverem. Nesse sentido, Tomanik (2020) acrescenta que a urbanização acompanha a agenda do mercado financeiro, e dentro de uma sociedade pautada no regime econômico capitalista e Estado Liberal, é o mercado quem influencia aonde o poder público irá atuar ou não.

Observa-se que o mercado raramente tem como alvo as classes menos favorecidas financeiramente – por questão óbvia, pois mira os que podem arcar com os custos da terra urbanizada. A urbanização brasileira é marcada pelo esquecimento dessa população nos planos governamentais – posto que esses frequentemente contemplam interesses políticos e são elaborados para atender objetivos de uma determinada administração comandada por um grupo social específico. A ocupação informal que aconteceu no entorno das grandes cidades e nas regiões metropolitanas sempre serviu à elite e foi provedora de mão de obra barata para a prestação dos serviços necessários à sua reprodução (TOMANIK, 2020, p. 129).

De acordo com Santos (2007), a própria característica do território periférico já alimenta uma dupla exclusão, a geográfica e a política, que distanciam ainda mais os povos de periferias, como os do Petrolina, do acesso à condição de cidadania. Além disso, Zumbi ainda destaca a

exclusão cultural e de lazer que existe na região, como a que a população do Petrolina enfrentou a partir da instalação de um shopping no território do bairro e próximo a BR 381.

O Ipanema (shopping) na verdade Otavio, não trouxe nenhum benefício pra comunidade, ao contrário, ao contrário. O Ipanema ele tenta de todas as maneiras excluir a comunidade do Petrolina, de todas as maneiras. Se você der uma volta no Ipanema você observa o absurdo que é. Eles instalaram o empreendimento e não destinaram nada, nada, nada, nada, nenhum cuidado para que o morador do Petrolina acessasse ao shopping. Eles tiveram um cuidado com o outro lado, que é o Betim Industrial, Dom Bosco, a região do Alterosas. Fizeram a passarela para que os pedestres acessassem ao shopping. Mas o Petrolina, os moradores do Petrolina, eles não tiveram o mínimo de cuidado, não fizeram uma calçada, não abriram uma rua, não tem nada. Nós não temos ônibus que nos leve até o Ipanema [...]. Então o shopping Ipanema não trouxe nenhum benefício pro Petrolina, o contrário, ele trouxe mais dificuldades, porque os especuladores acreditavam que ia dar um boom assim nas questões imobiliárias e muitas pessoas ali que às vezes moravam de aluguel e coisa e tal tiveram um acréscimo, que nessa época foi um absurdo o quanto os aluguéis subiram no Petrolina, porque tinham aquela ideia de que ia mudar muita coisa aqui no Petrolina e as pessoas subiram os valores dos aluguéis (Zumbi, 2021, entrevista).

O Shopping Ipanema foi instalado no território do Petrolina no ano 2010. Mas como destaca Zumbi, há um processo de exclusão da população do próprio bairro em que este shopping está, o que torna mais latente a condição periférica de quem mora nesta parte da região em relação a opções de lazer, de cultura ou também de vislumbrar possibilidades de trabalho com o novo empreendimento comercial. Além desse processo de exclusão de cultura e lazer que a comunidade do Petrolina enfrentou e enfrenta, também passou a conviver com outra barreira que foi o aumento do preço do aluguel impulsionado pela especulação imobiliária e, também, com o aumento populacional na região devido a novos loteamentos que foram abertos como o Vila Alpina e Monte Verde, o que intensifica mais ainda as condições para utilização dos equipamentos públicos já existentes na região. E isto acontece sem se fazer com que melhorias e benefícios cheguem como contrapartida à população do bairro Petrolina. Nesse sentido, a situação historicamente enfrentada pelos moradores do Petrolina tem um fluxo convergente com a cidade do colonizado proposta por Fanon (1961), onde o autor diz:

A cidade do colonizado, a cidade indígena, a cidade negra, o bairro árabe, é um lugar de má fama, povoado por homens também de má fama. Ali, nasce-se em qualquer lado, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer parte e não se sabe nunca de quê. É um mundo sem intervalos, os homens estão uns sobre os outros, as cabanas dispõem-se do mesmo modo. A cidade do colonizado é uma cidade esfomeada, por falta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de

luz. A cidade do colonizado é uma cidade agachada, de joelhos, a chafurdar. É uma cidade de negros, uma cidade de ruminantes (FANON, 1961, p. 34).

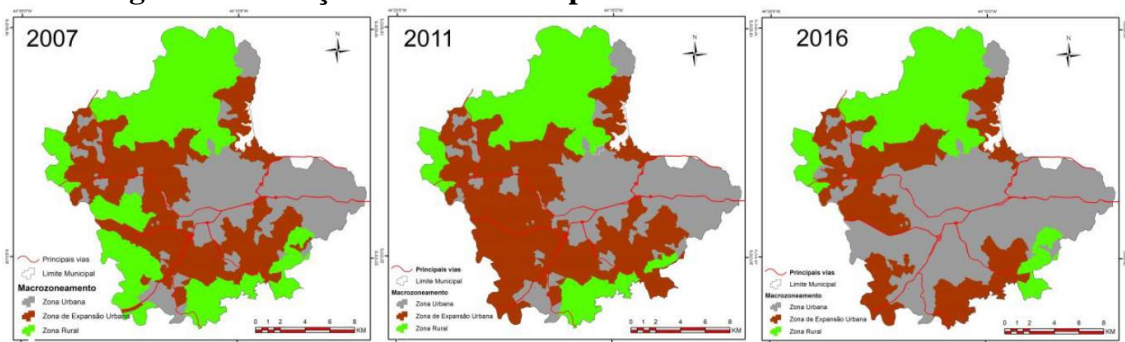
O domínio das elites herdeiras do regime colonial persiste atualmente por intermédio de neocolonialismos descentralizados em cada cidade brasileira, que com seu aparato político-democrático segregador promove “uma divisão do espaço em compartimentos. Envolve a definição de limites” (MBEMBE, 2018, p. 40).

1.5.2 A cartografia da região da comunidade escolar do CIM Palmares

É preciso destacar que tanto Zumbi como a geógrafa Betinense Terezinha Assis Pinto consideram que a relação entre Centro Histórico e periferia tem sofrido alterações diante das mudanças no tecido urbano da cidade de Betim. Para Assis Pinto (2021, entrevista), antes a distância do centro e da periferia era mais visível pela existência de vácuos que separavam estes núcleos, algo que na “Figura 1 – Relação centro-periferia da década de 1980 meramente ilustrativo”, apresentada anteriormente, evidencia-se que estes vácuos são quase inexistentes. Também, a geógrafa destaca que a quebra da relação centro-periferia se inicia em 1993 “a partir dos governos do PT que começaram em Betim. Lá era tudo abandonado, lá não tinha nada, aí começa, vamos levar água, urbanização” (Assis Pinto, 2021, entrevista).

No estudo de Tomanik (2020) pode ser observada uma urbanização exponencial ocorrida em Betim nas duas primeiras décadas do século XXI: a) em verde áreas de Zona Rural (26,30%) ; b) em marrom áreas da Zona de Expansão Urbana (30,50%); c) e em cinza áreas da zona urbana (43,20%).

Figura 3- Evolução da Zona de Expansão Urbana de Betim de 2007 a 2016



Fonte: Tomanik e Milgra *apud* Tomanik (2020).

A percepção das diferenças e desigualdades dos moradores do Petrolina e do Juazeiro, também é destacada por Zumbi como mais difícil na atualidade.

Ah cara, ultimamente é mais difícil essa percepção. É mais difícil essa percepção porque o Juazeiro passou por um processo muito estranho de esvaziamento, atualmente, está assim de desvalorização, né. Mas teve momentos que o ônibus vinha no Juazeiro, vinha no Juazeiro, e ele passava só na primeira e na segunda rua do Petrolina e retornava pro Centro, né? (Zumbi, 2021, entrevista).

Zumbi destaca que alguns dos motivos de as desigualdades entre os moradores de ambos bairros não serem mais tão evidentes diz respeito a uma possível desvalorização dos imóveis do Juazeiro e a hoje haver no Petrolina uma circulação de ônibus que antes não tinha, apesar de haver problemas como o de ligação do bairro ao Shopping Ipanema. Também, ele cita a chegada de direitos básicos para a população do Petrolina, que antes não existiam, como ter um posto de saúde mais próximo para atender as pessoas do bairro³⁶.

E aí depois, eu acho que em 2012 no governo da Maria do Carmo, a gente conseguiu construir a Unidade mesmo. Hoje nós temos uma Unidade na divisa dos dois bairros e fixa ali né, mas até então era assim, já foi lá no fundo próximo ao fundo da Fiat, já foi no Juazeiro também ali próximo a escola estadual, já foi lá na São Julião e agora está sendo né, ali na rua Calda das Rainhas, tá no Petrolina e no Juazeiro na divisa dos 2 bairros ali (Zumbi, 2021, entrevista).

E outros fatores que podem dificultar a percepção das desigualdades, mesmo que ainda existam, diz respeito ao próprio adensamento populacional e a ligação entre os bairros que a zona de expansão urbana intensificou nos últimos anos: “Agora, depois disso, você tem um tecido urbano e ele deixa de ter espaços e vácuos que vai sendo construído emendando tudo, hoje você não tem mais essa dicotomia e pouca gente consegue perceber, isso é quebrado” (Assis Pinto, 2021, entrevista).

Nessa mesma direção, Tomanik (2020) — que em sua tese de doutorado estudou a ocupação de áreas periféricas por loteamentos e condomínios fechados em Betim — destaca que um fenômeno ocorrido em Betim, mas também em outros lugares do Brasil, é que desde a década de 1960 há um interesse de áreas periféricas da região norte do município para fins de condomínios e loteamentos fechados, algo que é uma característica mais tímida das alterações

³⁶ Ao verificar a localização do Posto de Saúde ele está dentro do Juazeiro, mas como destaca Zumbi, fazendo divisa com o Petrolina.

do tecido urbano na cidade, mas que também pode contribuir para complexificar ainda mais esta relação centro-periferia diante desses interesses imobiliários em áreas periféricas.

Exemplo disso aconteceu com o Brasil no processo de industrialização – quando a migração da zona rural provocou a explosão de loteamentos clandestinos estruturando o espaço dos mais pobres nas bordas das cidades. Agora, ainda que não se possa afirmar que o movimento seja uma tendência a ser perdurada em consequência da crise sanitária mundial, o ensaio de uma organização espacial dos mais ricos (buscando isolamento e em processo de consolidação do teletrabalho) dá sinais de aquecimento das vendas e dos aluguéis. Isso não só em função de novos modos de vida, mas também endereçada à especulação com foco nos estratos de alta e de média renda que, inseguros quanto aos caminhos do mercado financeiro, tentam se ancorar no investimento em imóveis. Tal fenômeno mira as periferias urbanas (sobretudo metropolitanas) e, se com a chegada da indústria essas áreas serviram de abrigo aos loteamentos clandestinos, agora têm dado lugar a moradores e investidores em condomínios e loteamentos fechados, intensificando uma tendência já observada em décadas anteriores (TOMANIK, 2020, p. 244-245).

Apesar de nos estudos de Tomanik (2020) o conceito de condomínios e loteamentos fechados em áreas periféricas estarem voltados mais às regionais Norte e Vianópolis de Betim, Zumbi também percebe que os bairros novos criados em antigas partes do território do Petrolina, regional Centro, são bairros de pessoas com melhor organização financeira e que também buscam estabelecer uma relação dos filhos com a educação do centro e não das escolas locais.

Cê falando dessa questão é interessante de perceber Otavio que esses dois bairros que estão chegando agora, que é o Vila Alpina e o Monte Verde eles já fizeram esse movimento de não manter os filhos nas escolas locais. Eu passei por isso lá também quando o bairro tava começando, eu conversava com os pais e tentei fazer reuniões com eles pra tentar encorajá-los e funcionou da mesma forma, esses pais que chegou pra esses bairros novos que começou, são pessoas financeiramente um pouco mais organizadas, porque estão financiando um lote de 200m² que custa um bom valor. Então estão fazendo esse mesmo movimento de levar os filhos pra escolas fora da sua localidade de moradia (Zumbi, 2021, entrevista).

Mesmo com todo o adensamento urbano e que tem articulado áreas de pessoas periféricas e “pessoas com melhor poder aquisitivo” (Assis Pinto, 2021, entrevista), ao partimos da lista de endereço das crianças do CIM Palmares para construir uma cartografia de seus locais de moradia, foi possível observar características físicas dos imóveis dos bairros Petrolina e Juazeiro, evidências que demarcam a desigualdade socioeconômica entre estes dois bairros e uma proximidade maior do Juazeiro com a região do Centro Histórico da cidade.

Nas Figuras 4 e 5, temos fotos retiradas por satélite do Google Maps, de parte do território de área residencial nobre da região central de Betim

Figura 4 – Área residencial da região do Centro Histórico – próximo ao Filadélfia



Fonte: Autor (2021), elaboração própria, com auxílio do Google Maps.

Figura 5 – Área residencial da região do Centro Histórico – próximo ao Brasília



Fonte: Autor (2021), elaboração própria, com auxílio do Google Maps.

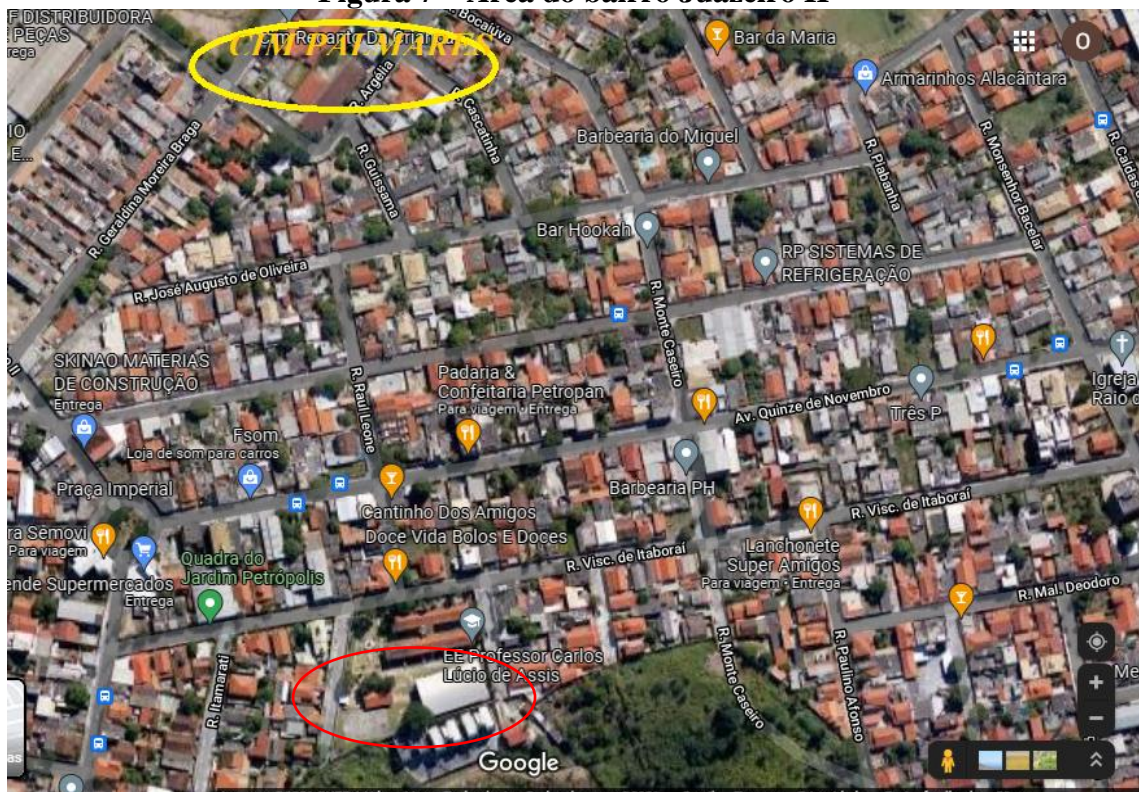
Nas Figuras 6, 7 e 8 apresentamos fotos da área do bairro Juazeiro.

Figura 6 – Área do bairro Juazeiro I



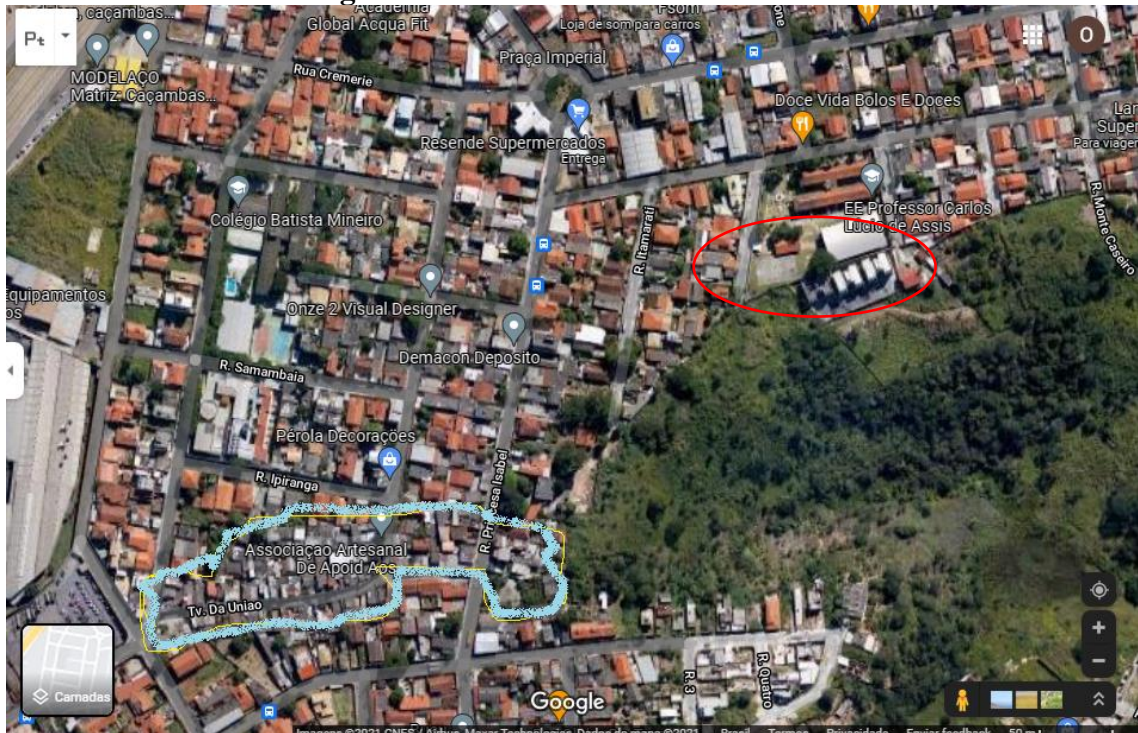
Fonte: Autor (2021), elaboração própria, com auxílio do Google Maps.

Figura 7 – Área do bairro Juazeiro II



Fonte: Autor (2021), elaboração própria, com auxílio do Google Maps.

Figura 8 – Área do bairro Juazeiro III



Fonte: Autor (2021), elaboração própria, com auxílio do Google Maps.

Nas imagens do bairro Juazeiro há uma marcação em amarelo que diz respeito a localização do CIM Palmares no Território e outra em vermelho que é a localização da escola estadual do bairro e que tem a função aqui como um ponto de referência para a ligação das Figuras 6 e 7 com a Figura 8.

Ao se comparar as figuras 4 e 5 sobre a área nobre da região do Centro Histórico com as figuras 6, 7 e 8 do bairro Juazeiro, verifica-se que há semelhança significativa nessas áreas. E um demarcador dessa semelhança é a intensa presença de imóveis com telhado colonial, com uma pequena exceção na área circulado de azul da Figura 8, que diz respeito a um enclave de pobreza localizado no bairro Juazeiro e conhecido como “Favelinha do Juazeiro” de acordo com Zumbi. Nota-se que nesta região da “Favelinha” há uma quase inexistência de telhado colonial, conforme pode se verificar melhor com a imagem ampliada na Figura 9.

Figura 9 – Região da Favelinha do Juazeiro – Enclave de pobreza



Fonte: Autor (2021) e Zumbi, elaboração própria, com auxílio do Google Maps.

O telhado colonial é utilizado no Brasil desde os tempos coloniais, serve como um demarcador de classe social, onde se diferencia um imóvel de pessoas com melhores condições financeiras das com as de piores condições. Isso porque o telhado colonial é considerado no meio popular como um acabamento de primeira qualidade e seu custo no mercado é mais elevado, o levando muitas famílias pobres a optarem por outras formas de telhado e de proteção da parte superior de suas casas, barracões e outras formas de moradia. Mas se o telhado colonial por um lado representa um divisor de classe social, isso não significa ausência da presença dos povos negros, pobres e periféricos. Como nos lembra Ferreira e Santos (2020) ao denunciarem a expressão racista “Feito nas Coxas”:

Durante o período colonial no Brasil foi comum a utilização de negros africanos escravizados trabalhando na fabricação de telhas de barro para cobrir o telhado das casas, prédios públicos, igrejas e fazendas. Na Bahia, em São Paulo, Minas Gerais e Goiás, muitos prédios históricos do período colonial ainda são cobertos por essas telhas. Porém, como as telhas eram moldadas em fôrmas, feitas pelos escravizados e muitas vezes tinham tamanhos diferentes, era comum as telhas serem de tamanhos irregulares, ou seja, podiam ficar muito finas, ou estreitas demais, ou largas demais. Nem sempre eram uniformes porque as fôrmas usadas podiam ter tamanhos um pouco diferentes. Mas nada de achar que as telhas eram moldadas nas coxas das pessoas. Isso é uma fala preconceituosa e maldosa, usada para expressar “serviço mal feito”, o que não é o caso do trabalho executado pelos africanos e africanas que foram

trazidos compulsoriamente para cá e que eram detentores de técnicas extremamente avançadas de construção como as telhas de barro, os tijolos de adobe, o pau a pique, etc. (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 24).

Além da presença, do saber e do trabalho dos povos negros na construção dos imóveis da região central de Betim, conforme destacado por Zumbi, as “mães periféricas” também trabalhavam em casas do Juazeiro e de outros bairros da região central, o que comunga com as percepções de Assis Pinto (2021, entrevista) e Oliveira (2018) de que a periferia também se faz presente nos centros.

É possível perceber uma grande diferença dos aspectos físicos das residências do Juazeiro e de outros bairros do Centro Histórico para os imóveis do Petrolina, ilustrado nas figuras 10 e 11 a seguir.

Figura 10 - Área do bairro Petrolina I



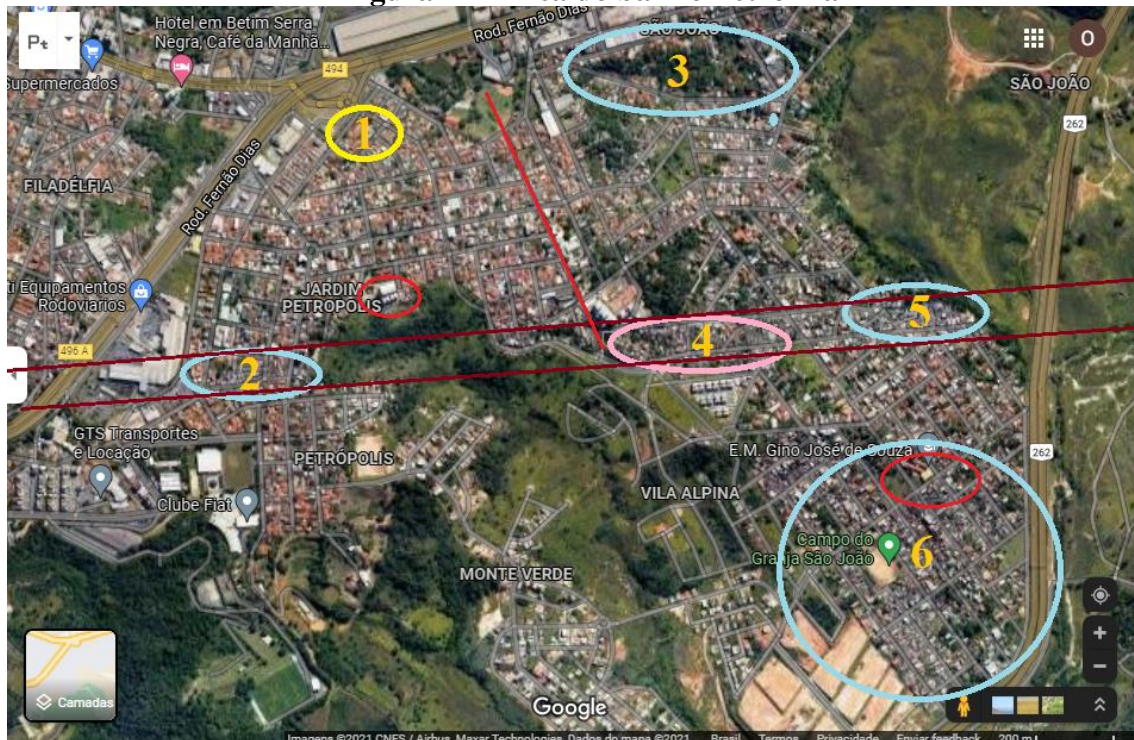
Fonte: Autor (2021) e Zumbi, elaboração própria, com auxílio do Google Maps.

Figura 11 - Área do bairro Petrolina II

Fonte: Autor (2021) e Zumbi, elaboração própria, com auxílio do Google Maps.

A Figura 10 diz respeito a parte do Petrolina mais distante da região do Centro Histórico e a Figura 11 a parte mais próxima da divisa com o Juazeiro. Há uma linha vermelha que demarca a divisão entre os bairros. A marcação circular vermelha nas Figuras 10 e 11 refere-se à escola municipal localizada no bairro Petrolina, outro ponto de referência para esta cartografia da região. Observa-se uma baixa coloração de telhados coloniais dentro do bairro Petrolina, isto pouco mais significativo nas proximidades da divisa com o bairro Juazeiro. Já no restante do bairro há uma menor intensidade de telhados coloniais e isso é uma característica de região periférica, tendência observada também nas demais regiões periféricas de Betim citadas por Assis Pinto (2021, entrevista) tais como PTB, Imbiruçu, Alterosas e Teresópolis.

Figura - 12 Área do bairro Petrolina III



Fonte: Autor (2021) e Zumbi, elaboração própria, com auxílio do Google Maps.

Na figura 12 temos a representação cartográfica de quase a totalidade da região e destacada a partir de seis pontos principais. No ponto 1 está localizado o CIM Palmares. No ponto 2 a “Favelinha do Juazeiro”, sendo este identificado por Zumbi como o único ponto com estrutura mais precária neste bairro. Já o ponto 3 está dentro do território do Petrolina e é um dos quatro pontos citados por Zumbi como mais periféricos do bairro.

O ponto 4 mostra a Ocupação Direito e Moradia iniciada com apoio das Brigadas Populares, no ano 2014, em área que não cumpria a função social no bairro Petrolina³⁷.

O ponto 5 é o lugar conhecido na comunidade como “Favelinha do Petrolina” e segundo Zumbi, se perguntar qualquer morador do bairro onde é a “Favelinha do Petrolina” as pessoas sabem indicar o lugar.

O ponto 6 já está na parte mais baixa do bairro e é um ponto periférico maior; sendo onde praticamente se iniciou o processo de organização do Petrolina, decorrendo a partir da doação

³⁷ Sobre esta ocupação ver: <<http://ocupacaodomtomasmalduinobetim.blogspot.com/2014/05/ocupacao-dom-tomas-balduino-no-bairro.html>>. Acesso em 18 out. 2021.

de aproximadamente 500 casas, em maior parte, para a população que vivia na região, fruto de uma parceria habitacional do Governo do Estado de Minas Gerais na gestão de Newton Cardoso e a Prefeitura de Betim na gestão de Ivair Nogueira, período datado entre o final da década de 1980 e início de 1990.

[...] foi desapropriado esse terreno e foi doado pelo Governo do Estado para a prefeitura de Betim com a solicitação de um morador aqui na época que era vereador e aí distribuiu aproximadamente umas 500 áreas pras pessoas né que já vivia por ali. Mas veio pessoas de fora, mais algumas que já viviam por ali. 500 áreas e dessas áreas, uma boa parte foi entregue em edificações mesmo, as casinhas né? Eu lembro que era uma casinha comprida assim com 3 quartos na frente, uma sala, uma cozinha e um banheiro. E já foram entregues essas edificações com os lotes com aproximadamente uns 200m² (Zumbi, 2021, entrevista).

Entre os pontos 2, 4 e 5 observa-se um alinhamento de concentração periférica e este alinhamento ocorre porque é onde está passando a antena da Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG). E por esta parte ser área pública, sem cumprir função social, é comum serem ocupadas pela população periférica sem-terra e casa nas regiões do entorno dos centros urbanos. E é justamente também nesta área da CEMIG que foi constituída a “Favelinha do Juazeiro”.

[...] o Juazeiro também tem as suas áreas vamos dizer assim periféricas né? Aqui dentro mesmo tem aqui uma comunidade que foi ocupada também há muitos anos, eu acho que aproximadamente uns 40 anos, próximo à rua Princesa Isabel, eu acho que é o nome da rua ali, e lá tem uma comunidade que quando eu estava no Conselho Tutelar eu acompanhei algumas pessoas nas duas comunidades, mais o pessoal aqui do Petrolina. Do Juazeiro a grande maioria residia ali no espaço né, que é o espaço que tem uma antena que era uma área da CEMIG e as famílias começaram a edificar as casas ali, e estão lá até hoje (Zumbi, 2021, entrevista).

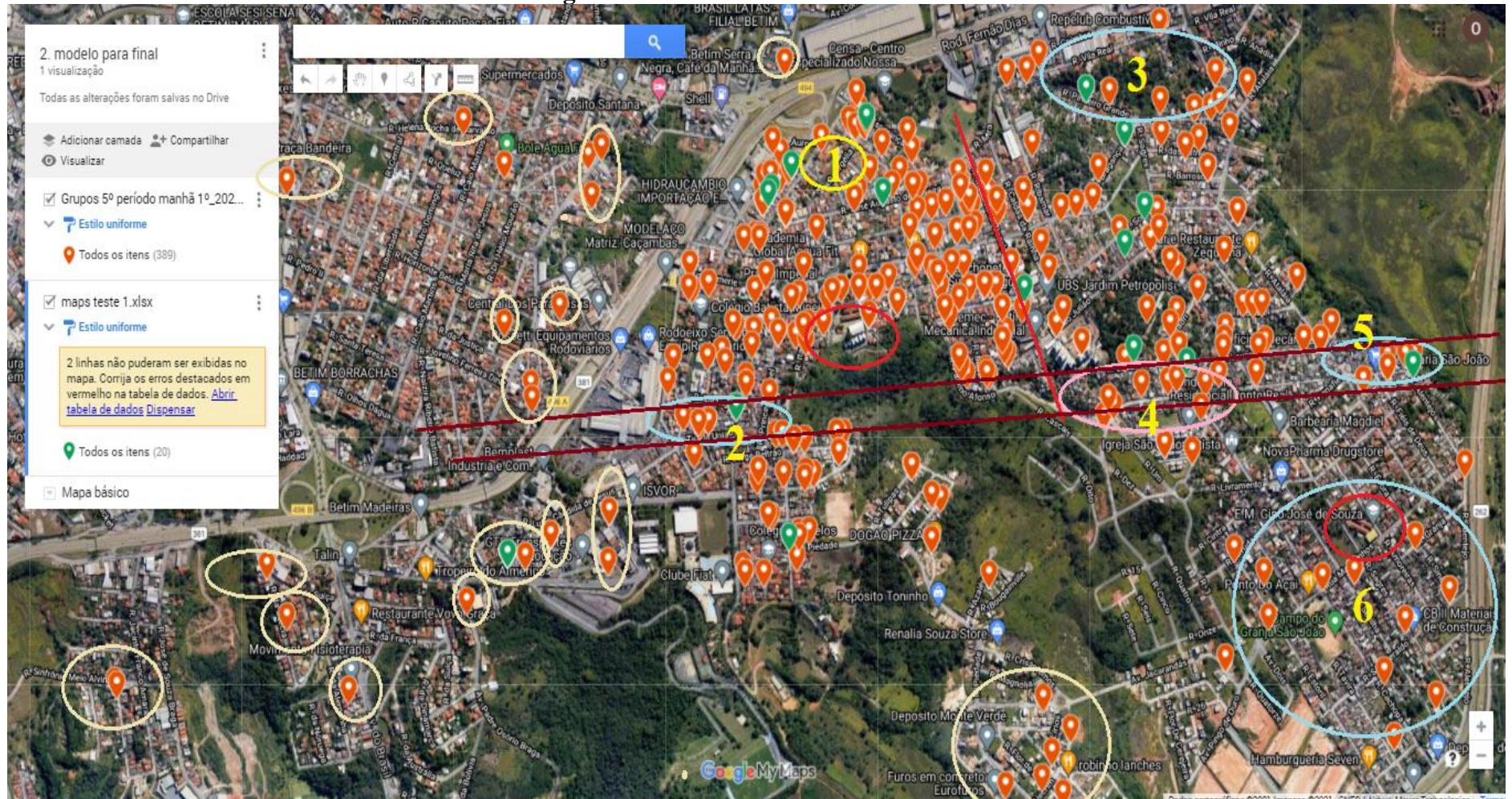
Apesar de o bairro Juazeiro ser considerado por Assis Pinto (2021, entrevista) e Zumbi (2021, entrevista) como bairro mais organizado, há esta pequena região periférica mais evidente no bairro e com característica de enclave de pobreza. Porém, no Petrolina se observa uma maior concentra de áreas com maior concentração de pobreza no bairro, conforme os pontos 3, 4, 5 e 6³⁸.

Ao se analisar a Figura 13, observa-se que em todos os pontos destacados por Zumbi como áreas mais periféricas há crianças matriculadas no CIM Palmares, quantificadas pelos pontos

³⁸ Estas informações foram obtidas com Zumbi quando perguntado se havia e onde residiam as pessoas mais pobres do bairro.

laranjas. Os pontos verdes referem-se à localização das residências das crianças da Turma Quilombinho que serviu de base para a observação participante e entrevistas de nossa pesquisa.

Figura - 13 Área do bairro Petrolina IV



Fonte: Autor (2021) e Zumbi, elaboração própria, com auxílio do Google Maps.

Desta forma, se em grande parte do argumento demarcado até aqui, a condição periférica da região, sobretudo, foi a partir das desigualdades da população entre os dois bairros Petrolina e Juazeiro na relação com a estrutura urbana, com políticas públicas, questões culturais, com menor ou maior concentração de áreas periféricas com tendências a enclaves de pobreza nos territórios, nossa mirada agora, será deslocada, mas de forma complementar ao argumento anterior, para discutir a condição periférica da comunidade escolar do CIM Palmares, não mais pelo plano cartográfico, contudo pelo plano dos indicadores socioeconômicos levantados junto as fichas de matrículas das crianças.

Como veremos, estes dados também apontarão para uma tendência periférica que marca as crianças do CIM Palmares e suas famílias mesmo quando também moram no Juazeiro.

Foi nesse sentido que Assis Pinto (2021, entrevista) nos alertou durante a conversa, ao destacar três conceitos sobre a região: a) que o Juazeiro é um bairro mais organizado, com mais concentração de lotes organizados do que as áreas periféricas; b) mas não é uma área muito valorizada, tendência já indicada também pela planta de valores imobiliários; e c) o bairro, em geral, não tem uma população com um alto poder aquisitivo, diferente dos bairros que ramificam diretamente do Centro Histórico onde a população tem um alto poder aquisitivo.

1.5.3 As crianças e suas famílias na configuração de uma comunidade escolar periférica enquanto classe, raça, gênero e ocupação do espaço

As informações apresentadas neste subtópico foram organizadas a partir das fichas de matrícula das crianças com informações registradas no período de 2015 a 2021, período em que as matrículas foram efetuadas. Como a instituição atende turmas de berçário a pré-escola, totalizando 20 turmas de educação infantil³⁹, as fichas mais antigas são de crianças que ingressaram ainda no berçário e permaneciam na instituição até a data da pesquisa.

³⁹Em setembro de 2021 também havia na instituição três turmas do 1º ano do ensino fundamental, que funcionava no prédio da instituição em parceria com a escola municipal do bairro Petrolina. Estas turmas não foram foco de nossa pesquisa, embora, seja um campo profícuo a ser estudado por outros pesquisadores em outras pesquisas.

O perfil da comunidade escolar do CIM Palmares é formado por crianças em maioria declaradas como do grupo de negras⁴⁰ totalizando 220 (58,5%), sendo pardas 180 (47,42%), pretas 40 (10,31%) e indígenas 3 (0,77%). As declaradas como do grupo de brancas são 154 (39,69%), sendo brancas 140 (36,08%) e amarelas 14 (3,61%). Um total de sete crianças estavam sem declaração da cor/raça.

Das 211 crianças que moram no Juazeiro ⁴¹:

- 54,97% são negras (69 pardas e 20 pretas);
- e 42,18% brancas (77 brancas e 12 amarelas).

Das residentes no Petrolina:

- 110, um total de 64,54% são negras (57 pardas, 13 pretas e uma indígena);
- e 34,54% são brancas (37 brancas e uma amarela).

Em relação ao gênero, há um equilíbrio sendo 194 meninas e 194 meninos. Havia na instituição, também, oito crianças com deficiência sendo três com deficiência múltipla e cinco com autismo.

A declaração sobre a religiosidade das crianças e famílias em geral mantém a tendência de religiões cristãs já verificada anteriormente (FERREIRA DA SILVA, 2016b). Declaradas evangélicas foram 185 (47,68%), cristãs 22 (5,67%) e protestante 4 (1,03%). Estas três declarações podem ser compreendidas como do grupo evangélico, o que totalizam 211 (54,38%), pois, embora as famílias utilizaram nomenclaturas diferentes, seguem a tendência como verificado na etnografia. Católicas são 140 (36,08%), não tem religião 13 (3,35%), testemunha de jeová 6 (1,55%), Espírita 4 (0,77%), ateu 3 (0,77%), não declarado 3 (0,77%) e

⁴⁰ A declaração de cor/raça foi separada em dois grupos: o grupo Branco corresponde as pessoas declaradas brancas e amarelas; o grupo Negro corresponde as pessoas declaradas pretas, pardas e indígenas. Fizemos essa opção, por considerar, assim como Osório (2009), que há uma proximidade socioeconômica entre os componentes de cada grupo.

⁴¹ Houveram algumas crianças que não possuíam declaração étnico-racial na ficha de matrícula. Isto irá ocorrer em outras categorias de dados.

umbandista, kardecismo, judaica, indefinido, ecumênica, budista e agnóstica tiveram uma declaração cada (0,26%).

É preciso destacar que, de acordo com Zumbi, próximo ao CIM Palmares há um terreiro de candomblé e alguns dos frequentadores integram a comunidade escolar do CIM Palmares, embora não tenham apresentado esta declaração religiosa.

Das 211 evangélicas:

- 56,39% (119) são negras (pretas, pardas e indígenas);
- 41,23% (87) brancas;
- e 2,84% (6) não declararam cor/raça.

Dos 140 católicos:

- 57,85% (81) são negras (pretas, pardas e indígenas);
- e 41,42% (58) brancas (brancas e amarelas).

Do total de 220 crianças declaradas negras, 92,72% (204) são de famílias de religiões cristãs (evangélica, católica ou testemunha de jeová).

Do total de 154 declaradas brancas, 94,80% (146) são de famílias de religiões cristãs (evangélica, católica ou testemunha de jeová).

Em relação a renda das famílias das crianças matriculadas no CIM Palmares, identificamos que 120 famílias não declararam renda familiar. Assim, nos dados a seguir sobre a renda, consideramos como amostra apenas as declarações realizadas do equivalente a 268 informações.

Verificou-se que:

- 10,4% (28) das crianças eram de famílias com renda inferior a meio salário mínimo (R\$ 550, 00);

- 28,4% (76) com renda entre R\$800,00 a R\$1100,00;
- 41% (110) com renda ente R\$ 1100,00 a R\$ 2000,00;
- 15,3% (41) com renda entre R\$ 2200,00 a R\$ 3300,00;
- e 4,9% (13) pessoas com renda entre R\$3500,00 a R\$ 5000,00.

Isso quer dizer que:

- 38,8% (104 crianças) são de famílias que têm como renda até um salário mínimo⁴²;
- 82,5% são de famílias que tem como renda até dois salários mínimos
- e que 95,1% são de famílias que tem como renda até três salários mínimos.

Conforme define o Decreto Federal 6.135/2007, que institui o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), define-se que as famílias de baixa renda no Brasil são aquelas cujo rendimento mensal é de até três salários mínimos ou renda per capita de até meio salário mínimo.

Para fins deste Decreto, adotam-se as seguintes definições:

I - família: a unidade nuclear composta por um ou mais indivíduos, eventualmente ampliada por outros indivíduos que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todos moradores em um mesmo domicílio.

II - família de baixa renda: sem prejuízo do disposto no inciso I:

a) aquela com renda familiar mensal per capita de até meio salário mínimo;

ou

b) a que possua renda familiar mensal de até três salários mínimos (BRASIL, 2007, Art. 4).

Ao ter em vista os dados socioeconômicos do CIM Palmares, aponta-se que esta comunidade escolar é em quase totalidade composta por famílias de baixa renda, pois 95,14% são de famílias cuja renda mensal é de até três salários mínimos. E ao retomar as proposições do estudo de D´Andrea (2020) sobre a região periférica ter ao menos 20% da população com renda per capita de até meio salário mínimo, identificamos que o perfil de renda per capita da comunidade escolar do CIM Palmares preenche estes requisitos e com números bem significativos, conforme a seguir.

⁴² Salário mínimo vigente para no ano de 2021 é no valor de R\$1100,00.

A renda per capita média das famílias do CIM Palmares gira entorno de R\$ 422,47. Do grupo analisado:

- 33,20% (89) declararam ter renda per capita de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo isto é R\$ 275,00;
- 76,86% (206) renda per capita de até meio salário mínimo, ou seja, R\$550,00.

Deste grupo de crianças com renda familiar per capita de até meio salário mínimo: 31,55% (65) moram no Petrolina e 50% (103) mora no Juazeiro. Ainda sobre este grupo de renda per capita mais baixa:

- 58,73% das crianças de famílias com renda de até meio salário mínimo são negras (24 pretas e 97 pardas);
- e 39,32% são brancas (8 amarelas e 73 brancas)⁴³.

Do grupo com renda per capita acima de meio salário mínimo, isto é o grupo da comunidade escolar do CIM Palmares com melhor rendimento mensal (62 declarações):

- 32,25% são de famílias de crianças brancas;
- 62,9% são de famílias de crianças negras;
- e 4,83% não declararam cor/raça.

Este resultado onde os dados mostram que temos nesta comunidade uma maior proporção de pessoas negras participando dos melhores perfis de remuneração, ocorre devido a esta comunidade escolar ser uma comunidade em grande maioria formada por pessoas negras, o que não representa um fenômeno fora da curva da realidade brasileira em que as pessoas brancas são melhores remuneradas em geral que as pessoas negras. Este resultado aqui, é mais uma evidência que a comunidade escolar do CIM Palmares é periférica. A presença significativa de pessoas brancas nesta comunidade possibilita compreender que a população da periferia não é formada apenas por negros, embora estes sejam sempre maioria nos indicadores de vulnerabilidade social, mas é formada também por pessoas brancas pobres.

⁴³ Um pequeno número deste grupo não havia declarado cor/raça.

Os pais, do gênero masculino, destas crianças possuíam escolaridade de:

- fundamental incompleto 8,25%;
- fundamental completo 7,62%;
- médio incompleto 9,52%;
- médio completo 59,37%;
- superior incompleto 5,08%;
- e superior completo 10,16%⁴⁴.

Dos pais que tinham curso superior 53,12% eram brancos, 43,75% negros e um não declarou cor/raça.

A escolaridade das mães era:

- fundamental incompleto 4,87%;
- fundamental completo 3,44%;
- médio incompleto 10,89%;
- médio completo 61,89%;
- superior incompleto 4,87%;
- superior completo 14,04 %.

Das mães que tinham curso superior 43,85% eram brancas, 53,03% negras e duas não declararam cor/raça.

Observa-se que 25,40% dos pais e 19,2% das mães das crianças não concluíram a educação básica e, também, 84,76% dos pais e 81,09% das mães só estudaram até o ensino médio.

⁴⁴ Para este cálculo utilizamos apenas os dados dos que declararam escolaridade.

Um total de 98 crianças e famílias (25,26%) do CIM Palmares declararam receber Bolsa Família. A renda média das famílias que recebiam o Bolsa Família foi entorno de R\$914, 12 e a renda per capita média destas famílias foi entorno de R\$219,51. Destas famílias, 61,22% se declararam evangélicas.

Das 98 declarações de Bolsa Família:

- 44 (44,9%) moram no Juazeiro;
- 33 (33,7%) no Petrolina;
- 10 (10,2%) no Filadélfia;
- 5 (5,1%) no Monte Verde;
- 3 (3,1%) no Chácara;
- e uma criança (1%), em cada bairro, nos bairros Cidade Verde, Jardim Casa Branca, Morada do Trevo.

Sobre estes dados, destaca-se quase a metade destas crianças estão no bairro Juazeiro. E o número de 62,5% famílias das crianças que moram no Filadélfia, bairro nobre central, e que frequentam o CIM Palmares recebem bolsa família, o que pode indicar a presença da população periférica nesta região e seu o deslocamento em busca de acessar o direito à educação infantil.

Em geral, as que recebem Bolsa Família são famílias de crianças:

- negras 63,3% (declaradas pretas e pardas);
- e brancas e amarelas totalizam 35,7%.

Os pais, do gênero masculino, destas crianças possuíam escolaridade de:

- fundamental incompleto 20%;
- fundamental completo 13,33%;
- médio incompleto 16%;
- médio completo 44%;

- superior incompleto 1,33%;
- e superior completo 5,33%⁴⁵.

A escolaridade das mães era:

- fundamental incompleto 10%;
- fundamental completo 7,8%;
- médio incompleto 16,7%;
- médio completo 57,8%;
- superior incompleto 1,1%;
- superior completo 6,7%.

Observa-se que 49,33% dos pais e 34,4% das mães das crianças do Bolsa Família não concluíram a educação básica. Também, 93,33% dos pais e 92,2% das mães só estudaram até o ensino médio. E 57,29 % destas famílias não possuem um lar próprio habitando em imóveis alugados, “invadidos” ou cedidos.

Sobre o tipo de imóvel em que moram as 388 crianças matriculadas no CIM Palmares e suas famílias:

- 91 disseram morar em apartamento;
- 38 em barracão;
- e 259 em casa.

Dos que moram em apartamentos:

- 71,42% (65) eram próprios;
- 26,37% (24) alugados;

⁴⁵ Para este cálculo utilizamos apenas os dados dos que declararam escolaridade.

- 1,1% “invadido”⁴⁶ (1);
- e 1,1% (1) não declarou.

Dos que moravam em barracão:

- 23,68% (9) eram próprios;
- 31,57% (12) alugados;
- 15,78% (6) “invadidos”;
- 26,31% (10) cedidos;
- e 2,63% (1) não declarou.

Dos que moravam em casas:

- 59,07% (153) eram próprias;
- 25,86% (67) alugadas;
- 13,51% (35) cedidas;
- 1,54% (4) invadidas.

Estes dados mostram que 41% (159) das crianças e famílias do CIM Palmares não possuem um lar próprio, ou sejam, moram em imóveis alugados 64,77% (103), cedidos 28,30% (45) ou “invadidos” 6,91% (11).

Um total de 227 disseram ter moradia própria. Deste grupo apenas 117 moram no Juazeiro, ou seja, apenas 55,45% dos 211. No Petrolina são 59, ou seja, 53,63% dos 110 que moram por lá.

Isso quer dizer que de 321 crianças que integram a comunidade escolar do CIM Palmares e que moram no Petrolina ou Juazeiro, 145 delas — que correspondem a 45,17% — são de famílias que não possuem imóvel próprio para morar. As taxas de cada bairro estão muito próximas, sendo 44,28% no Juazeiro e 46,36% no Petrolina.

⁴⁶ Esse termo estava presente na ficha de matrícula e não diz respeito ao nosso entendimento sobre a relação jurídica com estes imóveis.

Das 103 que disseram morar em imóveis alugados, 59,22% estão no Juazeiro e 30,09% no Petrolina.

Das 45 que disseram que moram em imóveis cedidos, 60% estão no Juazeiro e 26,67% no Petrolina.

Das 11 que disseram morar em imóveis “invadidos”, 36,36% no Juazeiro e 63,63% no Petrolina.

A diferença da proporção dos “invadidos” possivelmente tem influência de no território do Petrolina está localizada a Ocupação Direito e Moradia, erguida no ano de 2014, em meio a necessidade de moradia para população da região que sofria com a “cruz do aluguel”⁴⁷ ou de não ter onde morar.

Imagem 3 – Moradores da Ocupação Direito e Moradia em resistência



Fonte: Ocupação Direito e Moradia (2014). Arquivo digital.

⁴⁷ Conceito bastante utilizado pelo Frei Dr. Gilvander Luís Moreira um dos grandes defensores dos direitos humanos na grande BH e no Brasil (MOREIRA, 2017).

Imagem 4 – Ocupação Direito e Moradia em tentativa de despejo



Fonte: Ocupação Direito e Moradia (2014). Arquivo digital.

Imagem 5 - Ocupação Direito e Moradia em tentativa de despejo



Fonte: Ocupação Direito e Moradia (2014). Arquivo digital.

Imagem 6 - Ocupação Direito e Moradia em celebração de um ano de resistência



Fonte: Ocupação Direito e Moradia (2015). Arquivo digital.

Das 11 famílias que declararam morar em imóvel “invadido”:

- 90,9% (10) declararam ser negras (pretas, pardas e indígenas);
- apenas uma família era de criança branca.

Dos 45 com tipo de imóvel cedido:

- 55,55% eram negras (pretas e pardas);
- 37,77% eram brancas (brancas e amarelas);
- e 6,6% não declararam cor/raça.

Das 103 em situação de aluguel:

- 51,45% são negras (pretas e pardas);
- e 48,54% são brancas (brancas e amarelas).

Das 227 com imóvel próprio:

- 60,35% (137) são negras (pretas, pardas e indígenas)⁴⁸;

⁴⁸ O grupo de indígenas só foi considerado como negro nas situações em que aparecem em cada recorte de análise, por isso, em alguns momentos nos referimos como negros apenas pretos e pardos.

- 37,88% (86) são brancas (brancas e amarelas);
- e 1,76% (4) não declararam cor/raça.

Sobre este ponto, destaca-se o fato de haver maior proporção de pessoas negras do que brancas com imóvel próprio, é por causa desta comunidade escolar analisada ser em maior parte negra, representando outra evidência de que a comunidade escolar do CIM Palmares é uma “comunidade escolar periférica”.

1.5.4 A Turma Quilombinho: alguns indicadores socioeconômicos de um microgrupo social do CIM Palmares

A turma de Creche 3 que foi observada — que a partir de agora chamarei de Turma Quilombinho — cuja professora-referência era Rayane, era composta por um total de 20 crianças, sendo as meninas Bintu, Adisa, Fayola, Chiamaka, Lélia, Aina, Zuri, Yellen, Monifa e os meninos Bomani, Ayo, Adeben, Danso, Eno, Akin, Leke, Nilo, Emmanuel, Felizardo e Isaach⁴⁹.

Em relação ao perfil socioeconômico das crianças e suas famílias, foi verificado que duas crianças estavam com 4 anos quando iniciamos a pesquisa e as demais todas já haviam completado três anos. A partir de heteroatribuição⁵⁰, isto é, o pesquisador fazendo a identificação do pertencimento racial a partir de observação das crianças e de seus elementos socioculturais (OSÓRIO, 2003), foi observado que:

⁴⁹A preocupação com o rigor ético em pesquisas que envolvem crianças, como a nossa por exemplo, deve ser ainda maior, como afirma Sônia Kramer (2002). Conforme a autora “Com a preocupação, no entanto, de não revelar a identidade das crianças, seja porque estudavam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras, seja porque denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em risco real, tornou-se necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios” (KRAMER, 2002, p. 47).

⁵⁰Conforme destaca Osório (2003, p. 13), compreende-se por “heteroatribuição de pertença, [a situação] no qual outra pessoa define o grupo do sujeito”. Pode “se esperar que as pessoas que carregam menos traços negros em sua aparência tendam a se considerar brancas, e que essa tendência varia de acordo com a situação socioeconômica, com as pessoas mais abastadas também tendendo à escolha do branco, o fato de a classificação de cor ser realizada por auto-atribuição pode se afigurar problemático”. De fato observamos que famílias de crianças negras haviam as declarado como brancas e isso não condizia com os traços fenóticos e culturais delas. Talvez seja por desconhecimento, medo ou mesmo pela negação promovida pelo colonial e silenciamentos que fazem rejeitar as raízes de seus ancestrais. Por isso, optei por heteroatribuir a classificação racial em alguns poucos casos. No geral segui a declaração apresentada na ficha de matrícula.

- cinco (25%) das crianças da Turma Quilombinho eram brancas;
- duas pretas (10%);
- e treze pardas (65%).

O perfil econômico das crianças e famílias é de baixa renda assim como já apontado sobre o perfil geral do CIM Palmares, sendo:

- 4 famílias (20%) com renda de até um salário mínimo⁵¹;
- 12 famílias (60%) com renda de 1 a 3 salários mínimos;
- 3 famílias (15%) com renda entre 3 a 5 salários mínimos;
- e uma família não declarou renda no ato da matrícula.

Em relação a religião, 19 crianças (95%) frequentam igrejas e comunidades cristãs, sendo:

- católicas são 11 (55%);
- 6 crianças (30%) são evangélicas;
- 2 crianças (10%) são testemunhas de Jeová;
- e apenas uma criança não tinha religião.

Sobre o local de moradia destas crianças, todas as crianças moravam na região do entorno do CIM Palmares e:

- 10 delas (50%) moravam em casas;
- 7 (35%) em apartamentos e
- 3 (15%) em barracões.

Ainda, destaca-se que sete famílias (35%) alegaram que não tinham residência própria para morar, sendo os imóveis ou alugados, cedidos ou ocupados⁵².

⁵¹O valor do salário mínimo em 2019 era de R\$ 998,00.

Praticamente todas as crianças moravam com a mãe e o pai, exceto Nilo que morava com a mãe e a avó, e Lélia que durante o período da pesquisa estava em situação de abrigo visto que a mãe e o pai haviam perdido a guarda da criança por questões envolvendo os cuidados da filha.

A escolaridade das mães das crianças era:

- 2 o fundamental incompleto (10%);
- uma o fundamental (5%);
- 10 ensino médio (50%);
- 3 superior incompleto (15%);
- 3 delas (15%) havia concluído curso superior;
- uma não declarou a escolaridade.

A escolaridade dos pais das crianças era:

- um o fundamental incompleto (5%);
- 2 o fundamental (10%);
- 2 o ensino médio incompleto (10%);
- 10 o ensino médio (50%);
- um superior incompleto (5%);
- 2 com curso superior (10%).
- e dois pais não declararam escolaridade.

De modo geral, a partir dos indicadores socioeconômicos analisados é possível perceber que na maior parte dos casos o perfil das famílias das crianças da Turma Quilombinho é de famílias negras (75%), economicamente de baixa renda, pois a renda familiar não ultrapassa 3 salários

⁵²Embora apenas 35% das famílias tenha alegado que não possuem imóvel próprio, é importante considerar que do 65% que afirmaram ter um imóvel próprio alguns destes foram adquiridos com programas de financiamento imobiliário, que no sistema de alienação fiduciária o imóvel pertence ao banco até o comprador quitar a dívida com o credor. Na entrevista realizada com Adenike mãe da criança Adisa, a mesma disse que está nessa situação.

mínimos (80%), que possuem uma grande influência da moralidade religiosa cristã em suas vidas (95%), cujo os pais (75%) e mães (65%) das crianças possuem apenas a escolaridade básica o que impacta diretamente em dificuldades de estabilidade nos postos de trabalho, visto que na sociedade capitalista-colonial ter uma maior formação escolar e acadêmica possibilita a ascensão de postos de trabalhos com melhores condições de trabalho e renda (CARNEIRO, 2005; HOOKS, 2013), e dentre as famílias um número significativo não possuem um imóvel próprio e das que alegaram possuir imóvel próprio, não foi possível identificar quais são as condições destas moradias frente a uma boa qualidade de vida para as crianças.

A minha entrada na Turma Quilombinho para fazer observação participante passou pelo período de estranhamento das crianças, algo que pode ser percebido quando Isaach me perguntou: “Você veio vigiar a gente?”. Naquela oportunidade disse-lhe que não, que estava ali para fazer pesquisa. A fala de Isaach logo de início demonstrou o como as crianças ao buscarem estabelecer relação com os adultos se sentem desconfortáveis e com sensação de estarem sob vigilância de seus corpos e comportamentos. — Isto foi algo que ficou muito evidente durante o período da observação participante.

Mas nos limites e possibilidades do que é ser pesquisador homem numa turma de creche com crianças de três anos da educação infantil, aos poucos e a cada dia em que avançava com a pesquisa, conseguir ir superando os limites dos condicionantes que o meu corpo adultocêntrico masculino negro representava, sentando no chão com as crianças, sentando na mesa junto a elas, deitando no colchão no momento do sono, alimentando junto a elas no horário das refeições e assim, elas foram me acolheram muito bem no ambiente escolar.

As professoras da Turma Quilombinho também inicialmente me estranharam. Talvez por ser um homem estranho naquele ambiente⁵³. Mas com o tempo, acredito que consegui construir uma boa relação e realizar boas conversas sobre o trabalho na área da educação e sobre a vida, com Rayane, esta a professora-referência, com Amara, atendente de apoio pedagógico⁵⁴ e que tinha a função de auxiliar a professora, com Carolina, que era acompanhante de criança com

⁵³ Nesta instituição tem um professor homem que trabalha com as turmas de pré-escola.

⁵⁴ Algo que defendo é que a atendente de apoio pedagógico também é professora. Esta nomenclatura é usada para não garantir a estas profissionais os mesmos direitos que são assegurados aos professores, o que demonstra ser uma medida de precarização da profissão docente. Fiz análises sobre este tema em Ferreira da Silva (2016a).

deficiência (também atendente de apoio pedagógico) e por isso em maior parte do tempo estava com a criança Lélia, e com Núbia, que era a professora de apoio e que às terças e quintas-feiras assumia a turma no lugar de Rayane para que esta pudesse fazer os horários de estudos.

As professoras Rayane, Carolina⁵⁵ e Núbia aceitaram me conceder entrevista para podermos conversar sobre as práticas observadas e outras reflexões sobre educação infantil e cidadania, após o período em que foi realizada a observação participante. Já Amara, mesmo que tivéssemos conversado muitas vezes sobre o dia a dia e sobre a vida, onde a mesma até me confidenciou que “conhece de perto o que é a falta de água porque muitas vezes teve que carregar água no balde” na cidade que em morou na Bahia, não aceitou realizar a entrevista, embora tenha aceitado num primeiro momento, mas depois, por motivos não esclarecidos, desistiu⁵⁶.

Em relação às famílias apenas a mãe de Yellen estranhou minha presença na turma nos primeiros dias da observação participante e a mesma solicitou esclarecimentos à professora Rayane. Assim, ficou evidente também a necessidade de realizar uma reunião com as famílias para maiores esclarecimentos de meu trabalho de pesquisa e identificar também as possíveis famílias interessadas em participar da etapa de entrevistas.

A reunião foi realizada em conjunto com a participação de Rayane e da coordenadora pedagógica, e estiveram presentes os responsáveis das crianças: Lélia⁵⁷, Akin, Nilo, Adeben, Bintu, Monifa, Zuri, Emmanuel, Felizardo, Adisa, Eno e Yellen. Na reunião foi apresentado os objetivos da pesquisa e também distribuído os termos de autorização do uso de imagens das crianças e para entrevistas com os adultos. Nem todas as famílias deram retorno por escrito dos termos e/ou para participar da entrevista. Manifestaram interesse e realizei entrevistas com as famílias de Monifa, Adisa, Akin, Emmanuel e Zuri.

⁵⁵ Considero que Carolina também é professora pelos motivos mencionados na nota anterior.

⁵⁶ Amara disse que como estava grávida não estava muito bem para dar entrevista. Não tive tanta certeza de que fosse isso porque me ofereci para marcá-la em outro momento. Talvez com a Amara eu não tenha conseguido vencer o estranhamento.

⁵⁷ Como a guarda da criança era de responsabilidade do abrigo em que ela estava, compareceu uma das monitoras da instituição.

A compreensão do cotidiano da Turma Quilombinho e os registros obtidos através da observação participante contribuíram para estruturar o roteiro da entrevista semiestruturada com as professoras e famílias, bem como, parte destes dados serão apresentados de maneira a complementar as análises das entrevistas e do campo de pesquisa ao longo da tese, visando *compreender o que dizem e fazem professoras e famílias da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia quanto a educação das crianças de três anos para o exercício da cidadania.*

1.6 Os sujeitos da periferia e a infância periférica nos sujeitos

[...] para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas (RIBEIRO, 2020, p. 28).

A perspectiva abordada nas entrevistas com as professoras e famílias seguiu a perspectiva de Teixeira e Pádua (2006, p. 5) que compreendem a entrevista como um encontro socioantropológico onde os “sujeitos que lhe emprestam suas vidas e histórias; pessoas que ao longo de suas narrativas lhes confiam suas lembranças, seus sentimentos, seus pensamentos; suas dificuldades, seus sonhos e quimeras. *Quiçá, sua intimidade*”.

Nas entrevistas com as famílias, as questões geradoras foram:

- 1) *“Gostaria de saber um pouco sobre sua história de vida”;*
- 2) *“Atualmente não há uma obrigatoriedade em matricular crianças de até três anos na Educação Infantil, mas por que você optou por matricular o(a) seu(a) filho(a)?”;*
- 3) *“Como você e sua família realiza a educação de seu(a) filho(a)?”;*
- 4) *“Para você qual é o sentido da educação que a escola/creche oferece ou deveria oferecer para as crianças?”;*
- 5) *“Vocês têm alguma religião? Qual seria o sentido da religião na vida da criança?”;*
- 6) *“Para você, qual é o sentido da palavra cidadão?”;*
- 7) *“Qual a expectativa você tem para o futuro de seu filho(a)?”;*

- 8) *“Você acha que a escola deve formar seu (sua) filho(a) para a cidadania?”*.

Nas entrevistas com as professoras, as questões geradoras foram:

- 1) *“Como foi sua trajetória até chegar aqui na Educação Infantil?”*;
- 2) *“Qual o sentido tem para você ser professora da educação infantil?”*;
- 3) *“Por que você está trabalhando na turma de Creche 3?”*;
- 4) *“Como é realizado o trabalho com as crianças?”*;
- 5) *“Como é a organização das ações que são realizadas com as crianças?”*;
- 6) *“Qual o sentido da educação na vida da criança?”*;
- 7) *“O que é para você educar para a cidadania?”*;
- 8) *“Para você qual é o sentido da política?”*;
- 9) *“A política tem alguma relação com as crianças de sua turma?”*;
- 10) *“Qual a sua expectativa para o seu futuro como professora na educação infantil?”*.

Para que o momento de entrevistar cada um dos sujeitos participantes fosse mais orgânico, isto é, vivido e sentido para além do tempo cronológico e alienante do capital, procurei, em todas as entrevistas, explicar a dinâmica da atividade que incluía a gravação, e em seguida perguntava ao participante como foi a história de vida dele(a) até aquele momento.

Observei que convidar o sujeito da pesquisa a falar da própria história de vida provê um momento em que ele compartilha um conhecimento único e singular, o que nas experiências obtidas verificou-se uma melhor desenvoltura da relação sujeito-pesquisador, onde muitos se sentiram mais próximos de mim, falando até mesmo detalhes íntimos sobre suas histórias. Aqui não iremos apresentar todos os detalhes da história de cada sujeito⁵⁸, priorizaremos, em trazer a cabo, suas principais marcas periféricas ao longo da vida e sentidos de infância presentes em seus dizeres e identificados por nós, acabando por configurar o que podemos chamar de

⁵⁸ Na entrevista que realizamos com a professora Rayane, foram mais de 6 horas de conversa, muitos detalhes, muitas possibilidades de reflexão, que mesmo não constando aqui todos os detalhes daquele momento, esta conversa, profundamente, nos estimulou a fazer giros e tornar circular nosso caminhar na pesquisa.

“infância periférica” ou “infância oprimida-periférica”. As entrevistas foram realizadas com oito sujeitas e um sujeito, conforme estão apresentados no Quadro 1 a seguir⁵⁹.

Quadro 1 – Perfil sociocultural dos sujeitos entrevistados

NOME	Cor/raça	Religião	Escolaridade	Profissão	Tipo de sujeito da pesquisa	Idade
Rayane	Parda	Testemunha de Jeová	Ensino Médio Magistério	Professora	Professora	54 anos
Ayana	Parda	Não tem	Ensino Médio	Desempregada	Mãe	36 anos
Pedro	Branca	Católico	Superior Completo	Professor	Pai	35 anos
Dandara	Preta	Católica	Superior Completo	Professora	Mãe	32 anos
Luená	Parda	Testemunha de Jeová	Ensino Médio	Autônoma	Mãe	38 anos
Abayomi	Preta	Católica	Ensino Médio	Coordenadora de Promotor de Vendas	Mãe	33 anos
Núbia	Branca	Católica	Superior Completo/ Cursando especialização	Professora	Professora	50 anos
Carolina	Preta	Evangélica	Superior/ Cursando pós-graduação	Atendente de Apoio Pedagógico/ professora	Professora	47 anos
Adenike	Parda	Católica	Ensino Médio	Costureira	Mãe	37 anos

Fonte: Autor, 2019.

1.6.1 Rayane: infância, violência doméstica, trabalho infantil e abuso sexual

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias (EVARISTO, 2016, p. 11).

Nossa busca nos leva de volta onde tudo começou, àquele momento em que uma mulher ou uma criança, que talvez se imaginasse completamente sozinha, começou uma revolta feminista, começou a dar nome à sua prática – começou, enfim, a formular uma teoria a partir da experiência vivida. Imaginemos que essa mulher, ou criança, estava sofrendo a dor do sexismo e da opressão sexista e queria que a dor fosse embora (HOOKS, 2013, p. 103).

⁵⁹ A entrevista com Pedro e Dandara foi em conjunto, visto que ambos são casados e pais de Akin. Esta entrevista ocorreu na casa do casal.

Como já dissemos anteriormente, Rayane tem 54 anos e é uma mulher parda e quem se apresenta como alguém que “gosta de olhar para as crianças”. Sua mãe e seu pai tiveram sete filhos, ela é a terceira. Desde cedo conviveu com a violência doméstica em casa, o pai às vezes sumia, o dinheiro que ele ganhava era para gastar com farra e mulherada. Se ele aparecia em casa, era para espancar sua mãe, ela e seus irmãos. Certa vez, seu pai tentou matar a mãe e ela.

Ele pôs minha mãe, eu lembro direitinho o guarda roupa era assim, a cama de mãe assim, o guarda roupa assim, ele pegou uma cartucheira atrás do guarda roupa e queria atirar em minha mãe. Aí eu levantei da cama correndo e minha mãe usava aqueles vestido, eu lembro que eu segurei no vestido e coleí meu corpo nela assim, e agarrei na blusa dela assim ao lado. E ele disse: “Tira ela daí se não vou atirar nas duas e vou matar as duas”. E minha mãe me puxando, eu até rasguei o vestido da minha mãe. Eu não fui e ele deu um tiro, mas graças a Jeová Deus parece que comeu, não sei como é que fala lá, o troço não saiu, e ele mandou dois, e um pegou na minha cabeça e saiu. Então, pra você ver, são coisas que eu lembro, eu era muito pequenininha (Rayane, 2019, entrevista).

O pai e mãe dela eram alfabetizados. Quando Rayane cursou a antiga 3ª série, parou de estudar para ajudar a mãe a cuidar dos irmãos, este era o único meio de trabalhar e criar os filhos. Aos nove anos, Rayane também começou a trabalhar como doméstica na casa das famílias abastadas de Belo Horizonte.

Eu comecei a trabalhar com 9 anos de idade, eu parei de estudar o quarto ano e primeiro eu parei de estudar para criar o meu irmãozinho mais novo [...] com nove anos minha mãe me colocou no trabalho, ela estava trabalhando pra uma pessoa em Belo Horizonte e estava precisando de uma pessoa pra ficar com o filhinho dela, ajudar no serviço de casa, aí minha mãe colocava dentro do trem aí a minha primeira patroa me pegava ali na Zé Meleira, eu descia lá e ficava a semana toda, e no final de semana me trazia de volta no trem de novo e minha mãe me pegava (Rayane, 2019, entrevista).

Andava a pé pela fazenda para pegar o trem de Betim para a capital. Nas idas e vindas durante a infância para a adolescência, aos 15 anos, voltando do trabalho, conheceu um rapaz dos olhos verdes, que depois de certo tempo a violentou. Sentiu medo da sociedade. Acabou casando com ele, seu abusador. Durou 18 anos, sendo praticamente violentada diariamente.

Eu morria de medo porque as pessoas antigamente falavam assim, que só da menina andar na rua e dependendo do andar dela, já sabia se ela era mulher à toa. Se tinha perdido a virgindade era mulher à toa e já sabiam se era, se não era. Aí os outros iam começar a falar de mim e aquilo tudo na minha cabeça, sabe e o medo da minha mãe. Sim, minhas três filhas foi do meu primeiro casamento, fiquei casada com ele durante 18 anos e

praticamente 18 anos de casada eu fui violentada por ele, aí depois a minha filhinha, até que eu perdi minha princesinha, aí antes de perder ela eu já tinha separado e criei coragem, fiquei tão ruim, tão ruim, tão ruim de depressão que foi a época que eu fui conhecer o que é a depressão (Rayane, 2019, entrevista).

E foi indo para o Salão das Testemunhas de Jeová que conseguiu apoio dos irmãos de fé para enfrentar as dificuldades da vida. Entre os empregos e desempregos, dela e do marido, foi e voltou de Betim para o Espírito Santo, depois de novo para Betim. Nessas andanças teve suas três filhas. De volta a Betim, conseguiu com ajuda da irmã um emprego na década de 1990 na creche em que atualmente é o CIM Palmares.

Dentre algumas atividades que exerceu foi se constituindo professora de educação infantil. Em paralelo a essa construção profissional, os problemas familiares continuavam a ocorrer, não bastasse o marido, depois foram as filhas mais velhas, a mais nova morreu de morte natural. Veio a depressão, a falta de vontade de comer. Mas voltou a estudar, para que assim pudesse continuar a trabalhar como professora. Até que entre as idas e vindas, entre tapas e chutes, saiu de casa. — Não aguentava mais.

O seu ex-marido marido fazia a cabeça das filhas contra a mãe e incentiva as próprias filhas a levar uma vida devaneia. A filha junto do pai processou Rayane pedindo pensão. Já não bastasse a violência e dor, veio a solidão com as próprias filhas. Em suas palavras “eu sou mãe, mas não tenho filhos” (Rayane, 2019, entrevista).

Um dia, voltando do magistério, uma voz suave lhe chamou de “Ôh Preta”, era o seu apelido carinhoso dos tempos de mocidade. Aquele rapaz não mais moço, era o moço com que havia namorado naquele tempo em que o namoro era por cartas, sem beijos, abraços e nem pegar na mão, como ela disse. Foi um sinal. No encontro da igreja se encontraram e dali em diante, uma oportunidade a vida lhe deu para recomeçar.

A vida lhe deixou sequelas, teve aneurisma cerebral. Quatro meses da cadeira de rodas. Quando começou a melhorar queriam lhe aposentar, mas Rayane não quis. Decidiu por querer novamente recomeçar, não se via fazendo outra coisa. Retornou ao trabalho tempos depois, e como ela disse “são essas crianças que estão me ajudando a suportar as coisas aqui (na

instituição). Esse ano eu vivi cada barra. Estou aqui por causa delas” (Rayane, 2019 in Autor, 2019, Notas do caderno de campo).

1.6.2 Carolina: infância, pobreza, trabalho análogo à escravidão, educação como prática de liberdade

Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue (EVARISTO, 2016, p. 12).

Carolina, mulher preta, 47 anos, formou em pedagogia com mais de 40 anos, este foi um grande sonho que ela pôde realizar. Como a mesma disse: formar curso superior “antigamente era só para rico, só quem tinha condições financeiras boa é que podia, não é verdade?!”. (Carolina, 2019, entrevista). Carolina é uma mulher que se declara preta e evangélica. Mora na cidade de Igarapé, mas antes morou na favela São José em Belo Horizonte, um lugar segundo ela “perigosíssimo”. Sua história de vida começa em uma cidadezinha do norte de Minas Gerais, onde nasceu. Sua mãe e pai tiveram 22 filhos, destes 16 sobreviveram, os outros faleceram. O pai estudou até a 1ª série e mãe era analfabeta.

Desde criança ela tem lembranças de sua professorinha, a mesma quem a ela e os irmãos ensinou. Para Carolina, antigamente a aula era muito bem dada, se não obedecesse à professora, era varada e beliscões; tudo com autorização das famílias. Mas ela era obediente e não precisou passar por isso.

Então, quando eu chegava lá, aí eu a gente quando mudou por esse interior lá, desde que eu era criança mesmo eu via a gente estudando com uma professora todo mundo lá em casa estudava com essa professora, ela eu acho que tinha um magistério antigo, os professores de antigamente dava aula muito bem dada ne, era com vara, eu nunca precisei apanhar não. Mas batia, beliscava, os pais mesmo liberavam, antigamente era assim. Hoje você não pode nem olhar feio para o menino, aí até fala a tia me bateu (Carolina, 2019, entrevista).

O seu pai nunca gostou que ela estudasse.

Eu acho bonito ser professora e tal e isso ficou na minha mente. Mas o meu pai nunca gostou que eu estudasse não, ele falava “Só para aprender o

nome, depois vai sair da escola porque você sabia que era safadeza” é ignorante mesmo “é safadeza ir lá querer aprender, é falar e mandar bilhetinhos para namorado e depois aparece com um barrigão, não vai estudar não (Carolina, 2019, entrevista).

Com 13 anos, com o consentimento do pai, forçadamente foi para São Paulo trabalhar em casa de uma família abastada: “Eu não queria sair de perto da minha família, eu queria trabalhar, mas dormir na minha casinha” (Carolina, 2019, entrevista). Não teve escolha, assim, foi levada de Itambacuri, na região norte de Minas Gerais.

A minha irmã veio, e a minha patroa, patroa dela falou assim “Eu quero levar uma moça comigo, a senhora não quer deixar essa ir comigo não?” E minha mãe disse “Tem que ver com o pai dela” e eu não queria, eu não queria não sair de perto da minha família, eu queria trabalhar, mas dormir na minha casinha, minha casa era muito humilde, dormia duas na cama, a vida era muita dificuldade sabe, muita dificuldade mesmo. Otavio às vezes o mundo você... é... meu pai mesmo com preocupação, não aguentava comprar comida e roupa e a mulher veio e pediu para liberar eu com 13 anos de idade para mim ir para São Paulo (Carolina, 2019, entrevista).

Carolina pedia a patroa para enviar cartas a seu pai, mas a patroa não entregava as cartas. Carolina dizia querer estudar e a patroa a iludiu com livros, mas nunca a levou para fazer prova. Logo, Carolina pensou em suicidar-se. Se sentiu abandonada pela própria família. Se sentiu violentada e presa naquele lugar. O que se passava na mente era que não havia nada mais a perder se se jogasse pela vidraça da janela daquele edifício no centro da capital paulistana. Afinal, ninguém gostava dela, ali, naquele lugar, era apenas obrigada a servir.

E nisso eu fiquei três anos e seis meses. Um dia uma irmã minha cresceu, a cabeça dela desenvolveu e falou “Pai, não é certo não, ela não atende o telefone, a gente não consegue falar com ela, isso está esquisito, vou mandar uma carta ameaçando eles”. Achou o telefone, pediu lá na cidade e ligou para lá e disse assim “Você tem um prazo tanto de mandar ela embora, nós vamos chamar a polícia”. Ela tá aí vai fazer 4 anos e nada, o dinheiro não é o que a gente quer não, nós queremos nossa irmã aqui do lado. E essa dona foi e recebeu uma carta de um juiz parece. Ela teve um prazo para me mandar embora e ali eu não sei quem fez a denúncia. Mas antes disso acontecer ela me pressionava tanto que eu queria me suicidar. Eu queria pular da janela, eu era sozinha, não tinha uma amizade. Adolescente quer se envolver né, quer conversar com alguém, quer sair (Carolina, 2019, entrevista).

Retornando a Minas Gerais, tempos depois começou a namorar o seu futuro esposo. Ele bebia muito e disse que a mulher dele não podia estudar não.

Lá em Itambacuri, ele é de lá. Aí ele bebia muito, “Não, se casar comigo não vai estudar não, mulher minha não vai estudar não” Aí beleza, fiquei nessa porque eu tinha um sonho de estudar ainda, comecei a trabalhar com uma professora, essa que eu te falei que era de nós todos, aí ela me incentivou, ajudou no meu casamento e tudo, eu olhava a menina dela “O Carolina...” eu ia trabalhar de bicicleta com uma mochila e todo mundo “professora, ei professora, professorinha” eu falei assim “esses meninos estão me criticando?” Aí ela foi e me incentivou, me incentivou a estudar e comecei a estudar, comecei a estudar à noite a quarta série, porque o tempo que fiquei lá ficou perdido aí eu voltei a estudar a quarta série, quinta aí nos casamos e quando casamos eu engravidei e parou tudo aí acabou, aí eu engravidei dele, meu menino estava com um mês e pouco, meu marido veio trabalhar em BH (Carolina, 2019, entrevista).

Quando mudaram para a favela São José, em Belo Horizonte, teimou e começou a estudar numa escola perto de casa. O marido depois a apoiou. E assim fez o fundamental, no Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) fez o médio. Entrou para o magistério. E não parou mais. Estudava pelo celular e no início não sabia mexer com computador. Assim, cursou pedagogia na modalidade educação a distância. Na época da pesquisa, professora Carolina estava cursando especialização, não parou mais de estudar.

Carolina quis se tornar professora porque admirava sempre sua professora desde a época em que era menina. Também porque, segundo ela, trabalhando como diarista, empresa não contrata para trabalhar depois de 40 anos e na área da educação ela teria oportunidade de crescer profissionalmente. Estudar para ela sempre significou a possibilidade de aprender mais.

Quando iniciei a pesquisa, Carolina estava há 15 dias trabalhando na instituição como atendente de apoio pedagógico acompanhando a criança Lélia da Turma Quilombinho. Aceitou o trabalho porque não teve outra opção de cargo, mas tentava fazer o seu melhor. Estava na incerteza se seu contrato iria até dezembro. Mas carregava consigo o desejo de no ano seguinte assumir um cargo de professora. O Sonho que tinha desde menina, ainda continuava vivo em Carolina.

1.6.3 Núbia: a infância do rural que migra na busca de vida melhor e a infância da favela onde se fala palavrão

Mas, apesar da dureza que a gente experimentou, eu tive, na verdade, uma infância feliz, com a felicidade de meu pai e de minha mãe, apenas profundamente marcada de dor depois da morte dele, que me surpreendeu muito criança ainda: meu velho morreu quando eu tinha treze anos. Daí por

diante, a crise aumentou; com a morte dele, a coisa piorou (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p.37).

Núbia nasceu em Paracatu, Minas Gerais. Ela se autodeclara branca, tem 50 anos, católica, é casada e mãe de dois filhos. Seu pai e mãe eram pessoas simples, que migravam bastante devido ao trabalho. O pai e a mãe estudaram até a 4ª série, mas ela e os irmãos foram incentivados a estudar.

Meu pai era pescador, trabalhava, lá... Ele trabalhava em várias coisas. A gente mudava muito de cidade. Meu pai e minha mãe eram de Patos de Minas, aí ele mudava muito e a minha mãe sempre foi dona de casa, nunca trabalhou fora, né? Sempre trabalhou dentro de casa, e é isso, pessoas simples. Meu pai morreu novo, com 52 anos. Já tem 33 anos que a gente veio pra cá. [...] meu pai, era, aquele tipo de pessoa assim, que não conseguia ficar num lugar só. Ele tinha casa de comércio, aí por exemplo, tinha uma casa, tinha uma casa que a gente tinha lá, montava o comércio em outro lugar, mas era tudo cidades perto. Tudo em Minas, né? A gente mudava para cidades central, pra outra assim, né? Até que a última que a gente mudou foi Paracatu, onde que eu nasci, aí eu fiquei lá e depois disso ele quietou mais assim, né? Aí ele trabalhava na escola, de porteiro. E várias outras coisas, porque ele foi largando as coisas assim, né? Depois viajou pra Bahia, ficou um tempo lá, trabalhando. E mais, era nós com a nossa mãe, que ficava mais em casa, né? Meus irmãos já tinham vindo pra cá, os 2 mais velho (Núbia, 2019, entrevista).

Aos 17 anos Núbia perdeu o pai. Ficou abalada, entrou em depressão. Mas, logo depois, foi morar com os irmãos na região metropolitana de Belo Horizonte. “Ah, como tinha poucas oportunidades pra gente, eles estavam querendo que eu estudasse, eu e meus outros irmãos. Nós somos 4 mulheres e 3 homens. Aí eles falaram: ‘Vamos mudar pra lá, porque nós dois já estamos aqui e vai ser melhor’” (Núbia, 2019, entrevista).

Núbia fez o magistério sem vontade, foi por falta de opção no interior, era ou científico, ou magistério. Concluiu o ensino médio integrado ao magistério na cidade de Contagem e quando formou não quis exercer a profissão. Casou-se. Trabalhou no setor comercial até ter o primeiro filho. Depois cuidou do segundo filho. Ficou por muito tempo sem trabalhar fora de casa, até fazer o concurso de Betim. Não tinha vontade de trabalhar com educação infantil, porém, pela vontade de voltar a trabalhar, tomou posse em 2011, estranhou de início, mas passou a gostar da área.

Ao longo dos seus 8 anos de experiência na educação infantil, sempre trabalhou como professora de turmas de creche, não trabalhou, ainda, com turmas de 4 e 5 anos. Estava como

professora de apoio da Turma Quilombinho e de uma turma de berçário. Há quatro anos havia formado no curso de pedagogia. Ela sente que estudou pouco na vida dela, acha que devia ter estudado mais. Isso a fez recordar de seu pai que lhe dizia: “Pra gente estudar mesmo, que ele achava muito importante” (Núbia, 2019, entrevista). Núbia se caracteriza como uma pessoa tímida e que não gosta muito de se relacionar com outras professoras, prefere ficar mais no canto dela. Se sentia incomodada quando percebia que, na instituição, havia crianças que falavam palavrão.

Eu fico aqui na sala e o menininho de 1 aninho fala palavrão. A professora pede pra chamar a mãe, né? E fala, “A mulher, ela achou graça e falou: ‘Ah, eu moro na favela, tem que entender que eu moro na favela’”. Só porque ela mora na favela os meninos tem que falar palavrão? Um menino de 1 ano fala palavrão com a gente. Aí eu fiquei assim... A gente fica horrorizado, porque eu ainda não acostumei com essas coisas, né? Porque a gente, em casa a gente não falava isso com pai e mãe, imagina com professor, né? (Núbia, 2019, entrevista).

1.6.4 Pedro e Dandara: infância, racismo, afirmação identitária e militância social

[...] descolonizar exige desprender-se de referências culturais, intelectuais europeias como superiores e valorizar as próprias, a fim de que se construam projetos convenientes para as diferentes realidades do Sul do Mundo que foram submetidas pelos colonizadores (GONÇALVES-SILVA, 2019, p. 17)

Ao participar do cotidiano da Turma Quilombinho, reencontrei Pedro e Dandara, um casal de professores que já conhecia dos tempos de Pastoral da Juventude (PJ) e da frente dos movimentos sociais de Betim. Pedro, homem branco, 35 anos; e Dandara, mulher preta, 32 anos, são pai e mãe de Akin, da Turma Quilombinho. O pai de Pedro cursou o ensino superior e a mãe o superior incompleto. O pai de Dandara tinha curso técnico e a mãe fundamental incompleto. Pedro e Dandara possuíam curso superior.

Quando me apresentei para as famílias na instituição, Pedro foi um dos familiares que me recebeu de braços abertos e concordou em ser entrevistado juntamente com sua esposa. A entrevista foi realizada na casa deles, acredito que por já me conhecerem, isso facilitou a abertura do diálogo. Pedro e Dandara é um casal inter-racial. Ele homem branco e ela mulher preta. Dandara adota notadamente uma postura de afirmação identitária.

Dandara – Um dos desafios que eu enfrentei como mulher negra é ser casada com homem branco, então eu tinha que me reafirmar de alguma maneira e dizer, olha, eu casei com ele, eu amo ele, mas eu também gosto de

mim também. Eu gosto de ser negra, meu pai é negro, minha mãe é descendente também (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

Nesse processo de afirmação identitária, Dandara recebe apoio do marido e dos familiares dele.

Dandara - Então, acho que isso é um processo mesmo do dia a dia né, então quando o pai dele veio me elogiando, “Óh que cabelo bonito”, isso é bonito também. Quando eu falo com eles (filhos) nossa que pele bonita, olha. Esses elogios assim, vão dando cada vez mais valor assim para a aceitação disso. Igual eu falei, não lembro de nenhuma situação, não duvido que tenha passado (racismo), mas assumir o cabelo até nesse ponto ainda era diferente né, porque...

Pedro - Não era muito comum.

Dandara - É, era comum usar liso e escovado.

Pedro - Mas é que depois que a pessoa usa, eu lembro disso da Dandara falar, o tanto que ela servia de referência sabe.

Dandara - Sim, tanto que eu virei... (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

Ambos são católicos e se conheceram nos encontros do grupo de jovens da comunidade católica do bairro. Pedro tem como base para sua formação humana os seus pais, que também é outro casal de professores e que foram coordenadores da Pastoral de Juventude em Poços de Caldas/MG. Logo, ao vir morar no Petrolina, Pedro se reuniu com outros jovens e começaram a dar um novo sentido para aquele grupo de jovens da igreja, que tinha outrora um modelo de “condenação unilateral”, o que gerava um incômodo nele e em outros. Entre as ações do grupo, estava a luta contra a discriminação racial e a ação da política contra jovens negros.

Pedro – É. Mas aí na época do grupo, uma das coisas que a gente fazia, na verdade, nós fomos ajudados a fazer, é que tinha uma questão muito pesada do preconceito racial aqui no bairro, desde a questão de intervenção policial até nas relações, o povo tinha muito preconceito mesmo com essa aceitação dos negros e tudo, na época tinha muito haver também com o jeito de vestir, de usar boné, as calças, tinha muito isso “Ah porque usa assim é roupa de bandido”, já tinha isso e ainda tem isso... (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

Da convivência no grupo de jovens, Pedro e Dandara começaram a namorar. Se casaram em 2010. Juntamente com os pais de Pedro, participaram da fundação de uma Organização Não Governamental (ONG) que organizou um curso pré-vestibular voltado para a juventude periférica no Petrolina.

Pedro e Dandara fizeram juntos o curso de letras, com desconto parcial em instituição privada, e se tornaram professores.

Pedro – Eu lembro que tinha um desconto que a gente tinha. A Gente não pagava integral.

Dandara – Eu lembro que o curso era o mais barato na época, a gente trabalhava e a gente pagava (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

A criança Akin, da Turma Quilombinho, é o segundo filho do casal, e assim que nasceu, teve que ficar um tempo afastado de Dandara, pois ela descobriu um tumor cerebral. Dandara fez duas cirurgias e havia se recuperado bem. Na época da pesquisa, Dandara estava em casa e gradualmente estava retomando suas atividades de dança. Com o seu adoecimento o casal perdeu uma das fontes de renda da família. Dandara aguardava um processo na justiça contra o Estado de Minas Gerais, devido ao seu desligamento por doença. Dandara e Pedro buscavam conscientizar os filhos sobre falas e posturas racistas.

Pedro - E pros meninos a gente não rotula né, e deixa ser natural esse processo, mas é legal, esses dias o Akin chegou dizendo estou querendo cor de pele, não foi a gente que falou isso, ele deve ter ouvido na escola e a gente sabe que tem esse tipo de conhecimento que a gente vai ter que lidar né, cor de qual pele? Que tom a gente tá falando? E não é cor de pele, até porque pele tem muita cor né, e esse tipo de preconceito que vai aparecer.

Dandara - Mas eu acho legal porque eu comparei com ele, qual cor de pele? (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

O casal matriculou Akin e o irmão (este mais velho) no CIM Palmares para que pudessem viver uma infância com crianças da mesma realidade social.

Pedro - [...] acho que estar com um colega que ele encontra aqui perto, que vive a mesma realidade social, política, econômica dele faz ele entender esses processos de outra forma né. Se ele vive com uma criança que está vivendo uma realidade diferente que a dele, também estará vivendo uma série de conflitos e coisas (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

1.6.5 Ayana: infância, trabalho infantil, discriminação racial e social

A mulher negra tem muitas formas de estar no mundo (todos têm). Mas um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações de direitos humanos, traduzem histórias de dor. Quem não vê? Parcelas da sociedade estão dizendo para você que este é o cenário. As leituras que se faz dele traz possibilidades em extremos: pode se ver tanto a mulher destituída, vivendo o limite do ser-que-não-pode-ser, inferiorizada, apequenada, violentada. Pode-

se ver também aquela que nada, buscando formas de surfar na correnteza. A que inventa jeitos de sobrevivência, para si, para a família, para a comunidade. Pode-se ver a que é derrotada, expurgada. Mas, se prestar um pouco mais atenção, vai ver outra (WERNECK, 2016, p. 9).

Ayana, mulher parda, 36 anos, é mãe de Zuri da Turma Quilombinho. Ao todo ela tinha quatro filhas. Na época da pesquisa estava morando na casa de sua mãe, avó de Zuri. Declarou não ter religião, mas a filha Zuri era evangélica. O seu marido estava trabalhando em outra cidade. Por isso preferiu ficar na casa de sua mãe para que alguém pudesse olhar suas filhas sempre que ela tivesse que sair para entregar açaí, sendo esta uma maneira encontrada de fazer uns bicos para melhorar a renda familiar.

É porque, no momento, o pai delas está fora, né? Mas, se Deus quiser, no mês que vem ele volta e a gente volta pra casa [...]. Estou desempregada, mas vi uma forma de voltar a fazer as faxinas e agora vender açaí. Então, assim, às vezes eu saio e às vezes eu chego aqui, teve um dia que foi semana passada, eu fui vender açaí lá pro centro, cheguei aqui e já era, se não me engano eu tinha pedido, ligado pra madrinha, só que a madrinha não estava em casa pra poder pegar a Zuri, eu cheguei aqui e já era 4 e 40 (Ayana, 2019, entrevista).

Ayana começou a trabalhar desde os 11 anos.

[...] com 18 anos eu parei de estudar e fui começar a trabalhar porque tinha que cuidar dela. E, só a minha mais velha que não é filha do meu esposo, mas, quando a gente começou a namorar, ela tinha 4 anos, a idade da Zuri. Então assim, ele é o pai dela, só não é de sangue, mas é o pai. Então assim, ele me ajudou muito, sabe? Me ajudou muito e assim, eu trabalhava, eu trabalhei, comecei a trabalhar assim, na verdade, eu trabalho desde os meus 11 anos. [...] Eu comecei a olhar menino, assim, dos vizinhos, às vezes, sabe, a gente chegava da escola e ia tomar conta de menino, lavava vasilha. Os outros me pagavam e eu lavava vasilha e tudo e eu ia colocando na mão assim. São eu e mais 3 irmãos lá em casa, nós somos 4. Assim, minha mãe batalhou muito, minha mãe dava muito duro pra poder cuidar da gente, né? Tudo enquanto dinheirinho que eu arrumava, às vezes eu nem tirava pra mim, eu pegava o dinheirinho, ia lá e dava ela (Ayana, 2019, entrevista).

Desde cedo Ayana tinha que dar conta de si mesma nas ausências da sua mãe. Era discriminada por outras pessoas por sua origem social, que por ser mulher negra e pobre, também sofria discriminação racial.

A minha mãe trabalhava muito pra poder cuidar da gente, então, era eu que tinha que me arrumar sozinha, era eu que tinha que pentear o meu cabelo, era eu que tinha que fazer tudo, arrumar meus negócios, fazer meu dever. Depois que parou de vir aqui, aí eu tive que fazer meus dever em casa. Então,

assim, eu não tive tempo pra poder ficar pensando outras coisas. Às vezes as pessoas vinham e me deixavam de lado, não é assim, me rejeitar, mas me deixava de lado. Aí, eu aprendi a não deixar essas pessoas de lado, elas me deixavam de lado mas eu não deixava elas de lado [...]. Então, assim, era eu e minha irmã que tomamos a responsabilidade, entendeu? Minha irmã ficava com a casa e eu aprendi a cozinhar, eu tinha 8 anos. Minha mãe me ensinou a fazer comida pra dar meus irmãos e pra mim. Então assim, nós criamos responsabilidade mais cedo. Então, assim, às vezes, os meus vínculos de amizade desfaziam de mim por causa de outras pessoas. Às vezes eu tava assim, aí a pessoa chegava e aí a pessoa às vezes debochava porque eu sempre fui assim, mais humilde mesmo. Não tive de tudo na vida, mas eu tive o suficiente. Aí às vezes a pessoa debochava, fazia gracinha comigo porque tava perto de outras pessoas. Então, assim, eu me senti muito rejeitada na vida, às vezes, pelo fato do meu pai ter abandonado a gente. Me senti muito rejeitada porque até então, antes, quando eu era mais nova, eu não entendia o porquê da minha mãe trabalhar tanto. A minha mãe saía cedo e chegava só 9 e meia, 10 horas da noite (Ayana, 2019, entrevista).

Sua mãe era também “pai” para ela. A mãe e o pai de Ayana estudaram até a 4ª série. Ela até o ensino médio. Ayana falou pouco sobre o pai, mas o silêncio também diz muita coisa, um silêncio ausente de presença.

Ayana se considera uma mãe cuidadosa e atenciosa com todas as suas filhas. O marido, segundo ela, era também presente na educação das filhas, pois mesmo estando fora ele liga com frequência de vídeo para conversar com elas.

1.6.6 Luena: infância, família tradicional, as profecias e prevenção social contra a violência

No meu entender, os cristãos citados na Bula são os povos que cultuam um único Deus, o Deus da Bíblia, onipotente, onisciente e onipresente, isto é, que pertencem a uma religião monoteísta. Já os ditos pagãos são os povos que cultuam os elementos da natureza tais como a terra, a água, o ar, o sol e várias outras divindades do universo, as quais chamam de deusas e deuses, e por isso pertencem às religiões politeístas (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 28).

Luena, mulher parda, 38 anos, mãe de Emanuel. Nasceu em Belo Horizonte, mas sempre morou em Betim. Trabalhava como autônoma. Uma parte de sua família é de descendentes de italianos. Luena se considera de família tradicional de Betim.

É, tanto da minha mãe como do meu pai, e o pessoal do meu pai já é mais tradicional mesmo aqui da cidade mesmo, é família muito conhecida [...] eu vim de uma família bem tradicional daqui de Betim mesmo (Luena, entrevista, 2019).

Luena casou-se com 22 anos e demorou três anos para ter o primeiro filho, irmão de Emmanuel. O pai e a mãe de Luena estudaram o ensino fundamental. Ela estudou até o ensino médio. Luena, o marido e os filhos são testemunhas de Jeová.

[...] a gente procura sempre priorizar a família independente de religião, de crença né. Então, os meninos nasceram já. Então a gente sempre já ensinou as nossas crenças pra eles né. Mas além de ensinar as nossas, por exemplo, o irmão de Emmanuel que já está com 10 anos, eu ensino pra ele também as outras, porque eu quero que ele raciocine e veja a diferença, e que ele tome a decisão dele. Eu e meu marido a gente sempre fala que da mesma forma que a minha mãe nunca me obrigou a nada, nem eu, nem os meus irmãos, eu falo pra ele também “Você não vai fazer nada por obrigação” (Luena, entrevista, 2019).

Segundo Luena, em sua religião levam muito a sério as origens das comemorações. Não comemoram festas de origem “pagã” e somente as festividades que não vão contra os princípios bíblicos. Neste contexto, para o cenário de violência que atinge a sociedade brasileira, como a que ceifou a vida da menina Ieda de 5 anos no dia 30/10/2019 em Betim, Luena busca explicação nas profecias bíblicas.

[...] mas a gente já tem essa outra visão que a gente sabe que segundo a bíblia muita coisa que tem acontecido já são profecias mesmo. Igual ontem mesmo teve infelizmente essa criança aqui do Vila Cristina né, foi esfaqueada, aquilo foi muito triste e aquilo mexeu com todo mundo. O meu filho de 10 anos mesmo, ficou tão pensativo a tarde toda com aquilo e hoje por coincidência, a gente tem o texto todo dia do ano, e o texto de hoje falava exatamente sobre isso, que as pessoas já iam ter essa tendência de se tornar más, a agirem assim (Luena, entrevista, 2019).

Além disso, Luena chama atenção e acredita que cuidados se deve ter desde a infância para prevenção de envolvimento com más companhias no futuro.

[...] a gente percebe que as pessoas estão meio perdidas né, é muita pressão que as pessoas sofrem hoje. Muito cansaço, muito estresse e às vezes arrumam filhos mas desconta no filho e não dá o tempo de qualidade que o filho precisa. E aí já vai crescendo todo mundo do mesmo jeito, eles ficam do mesmo jeito, embora até pior. Eu acho que são vários fatores, muita coisa que mexe com o caráter de uma pessoa, você vê que tem pai que cria filho direitinho, dá amor, dá carinho, dá tudo, e o menino chega numa certa idade e desvia da maneira de pensar. Igual essa amiga mesmo, que eu te falei no início, que começou a estudar a bíblia com a gente, quando foi ver tinha um filho usuário. Ela falou que o filho era normal, que o filho era uma criança normal muito amada, ela sempre foi uma mãezona e de repente começou a envolver com má companhia e mesmo ela tentando tirar ele, ela não conseguiu (Luena, entrevista, 2019).

1.6.7 Abayomi: infância, migrar do norte mineiro para a capital em busca da vida melhor, pai ausente

As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha (EVARISTO, 2016. p. 11-12).

Abayomi, 33 anos, mulher preta e católica, é mãe de Monifa da Turma Quilombinho. O seu pai e mãe estudaram o ensino fundamental incompleto. Ela cursou até o ensino médio a modalidade magistério, mas trabalhava como Coordenadora de Promotor de Vendas. Tinha 12 anos de casada. Nasceu em Araçuaí no Vale do Jequitinhonha. A mãe de Abayomi veio para Belo Horizonte quando ela tinha 8 meses, para buscar melhor condição de cuidar dos filhos.

Abayomi - Porque o que acontece, minha mãe tinha um casamento muito complicado. Aí, os irmãos dela, a maioria morava aqui. E lá, a vida é muito sofrida, muito complicada, né? Aqui tinha mais recurso. Aí falou assim: “Ah não, eu vou embora pra Belo Horizonte porque aqui eu tenho condições de criar meus filhos melhor”. Aí meu pai ficou lá e nós viemos todos embora.

Otavio - Entendi. E nesse período que você veio pra cá, como é que foi? Continuou tendo contato com ele, com seu pai?

Abayomi - Não. Não. Eu Fui... Eu vim pra casa de mainha eu tinha 8 meses, depois eu fui revê-lo eu tinha 7 anos. Aí eu não achei nada de mais, era uma pessoa estranha pra mim. Que não tinha contato, né? Nada. Aí depois eu só fui revê-lo quando nós fomos, minha avó tava ruim de saúde, nós fomos pra lá pra poder ver ela. Aí eu fui, deve ter o quê, deve ter o quê? Uns 8 anos. Aí depois eu fui só pro enterro dele. Não tive muito contato com ele não. Mas também não faz falta também não. Pessoa que, né, num preocupa. Então porque que eu vou preocupar? (Abayomi, 2019, entrevista).

Perdeu-se cedo o contato com o pai, que passou a ser uma pessoa estranha em sua vida. A mãe dela, foi uma mulher que ela chama de “muito guerreira”. Abayomi após casar demorou um pouco para ter Monifa e para ela um filho está de bom tamanho, pois têm que dedicar bastante, é caro financeiramente e envolve muita preocupação diante a violência social.

Casar é bom. É bom. Aí demorou um tempo deu engravidar. Que eu resolvi ter filho, né? Porque assim, filho é pra vida toda. Filho não... Não tem como você voltar atrás, né? Então, no dia que você resolve ter, você tem que se dedicar. Financeiramente é caro, né? E a preocupação também é muito grande, né? A preocupação é muito grande. Você fica pensando no que pode acontecer. Igual você viu agora no Vila Cristina, você fica viajando na maionese. E também não quero ter mais não. Um é pouco e tá bom demais, né? (Abayomi, 2019, entrevista).

No trabalho Abayomi diz ter uma liberdade de horários e consegue se organizar para estar presente na vida escolar de Monifa.

1.6.8 Adenike: infância, brincar e urbanização

No fundo, essas escolas isoladas se situam, de modo geral, em áreas populares. Por isso mesmo é que estão lá! Em áreas cujas crianças têm uma prática na rua, têm desenvolvida uma certa sabedoria de rua, uma experiência aberta, altamente criadora e inovadora; crianças que não estão submetidas a determinadas formas burocratizadas de comportar-se, de sentar-se, de abrir um caderno (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 40).

Adenike, 37 anos, mulher parda, católica, é mãe da Adisa. Cresceu em Nova Contagem, região de extenso território periférico na cidade de Contagem. Seu pai veio do Rio de Janeiro para Minas Gerais e estudou até o ensino médio e a mãe, mineira de Ponte Nova, estudou até a 5ª série. Adenike estudou o ensino médio.

Durante a entrevista, Adenike lembrou da sua época de sua infância, período que gostava de brincar de queimada na rua e de que sente saudades.

Uai, porque antigamente, na época da gente, todo mundo brincava na rua. Tinha um negócio de queimada. Na sua época tinha? [...] Queimada, rouba bandeira e nós brincava de bola, hoje você quase não vê. Na minha rua, ficava pra lá e pra cá. Hoje você não vê menino brincando assim, você vê um ou outro com velotrol no passeio, é raro. Na minha época não era assim não, a gente ficava até tarde e minha mãe gritava: “Vem menino, entra pra dentro”. Né? Hoje a gente já não vê menino gritando igual antigamente na rua. [...] Eu tenho saudade desse tempo que eu vivi. Todo mundo brincava, a gente ficava de chinelo mesmo, corria na terra. Quando você pensava que não, você estava lá na frente e o chinelo tava perdido. Eu tenho saudade, a gente brincava na rua de terra. Tem uma pracinha ali no centro de Betim, não sei se você já viu, eles colocou gangorra, colocou pneu pra criança passar debaixo, colocou escorregador. [...] É perto da UNA. De vez em quando eu levo Adisa lá, pra brincar, lá fica cheio de menino, todo dia que eu vou lá, lá tá cheio de menino (Adenike, 2019, entrevista).

Ao pensar no momento atual da infância da filha, Adenike optou por matriculá-la no CIM Palmares para que Adisa pudesse principalmente brincar. O espaço onde mora é complicado para o brincar pois “é proibido as crianças gritarem no pátio”. Às vezes, a alternativa que se encontra é levá-la a alguma praça em Betim, brinquedos pagos também, mas estes além de serem caros a criança brinca pouco e em suas condições há limites para isso.

É bem pequenininho. Lá até que é grandim, onde é que eu moro. Mas é isso aí, eu gosto que a Adisa brinca, mas também tem que ter limite. Teve um dia que eu levei a Adisa num show, sabe aqueles carrinho? Eu acho que é 15 minutos sô, você nem mexe no controle sô, um instante o trem acabou, acho que é 15 minutos e você paga 15 reais. E se deixar a Adisa quer ir, que ir. Ela não entende que você tem que pagar. Uai, mas tem que ter limite, falei “Não. Não tem mais”. Falei com ela “Adisa, já Paguei. Não tem mais”. Tipo assim coisa de comer (Adenike, 2019, entrevista).

Adenike antes de ter Adisa trabalhava como costureira e, na época da entrevista, estava voltando a trabalhar na mesma empresa e função, visto que a filha estava na creche em período integral e já havia completado três anos.

Adenike - Igual eu tô te falando, eu que tenho que lavar a roupa, eu que tenho que fazer comida, eu que tenho que lavar vasilha. Agora eu tô... Você conhece a Lear? Que Trabalha na FIAT?

Otavio - A empresa Lear? Que mexe com costura de banco de carro?

Adenike - Eu vou trabalhar lá agora, né. [...] É igual eu falei, eu vou fazer um teste. Se eu ver que ela tá adaptando e eu também, porque na época que eu tava trabalhando, eu não tinha menino. Se eu ver que ela não tá adaptando, que ela tá ficando triste, não tá acostumando, aí eu não fico. Vou fazer um teste (Adenike, 2019, entrevista).

A prioridade para Adenike seria a adaptação da filha, por isso, iria fazer um teste voltando a trabalhar fora de casa.

Em muitos momentos da conversa, Adenike demonstrou muita insegurança de ver sua filha em uma turma onde havia crianças quase um ano mais velhas que Adisa, devido às faixas etárias delimitadas pelo corte etário.

CAPÍTULO 2

“AQUELA PESSOA QUE TÁ FALANDO ALI, AQUELE CIENTISTA DE CRIANÇA QUE TÁ FALANDO ALI, FALA O QUE EU PENSO [...] O MESMO OLHAR QUE EU TENHO, AQUELA PESSOA QUE É ESTUDADA E TUDO, TEM”: A ONTOEPISTEMOLOGIA DO MÉTODO

2.1 O que conflui em nós...

Confluência é a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 89).

No primeiro capítulo, o foco da discussão esteve assentado na definição do conceito de “comunidade escolar periférica” em diálogo com o contexto do CIM Palmares. Também, foram mencionadas partes do processo metodológico da pesquisa como a busca por ingressar no campo e a minha chegada como pesquisador na Turma Quilombinho. Agora, o foco principal neste segundo capítulo, volta-se para o processo ontoepistemológico da tese, isto é, sobre o sentido deste trabalho existir e as referências teóricas-empíricas que orientam/orientarão as análises aqui construídas. No meu caso, especificamente, como pesquisador em nível de doutorado que busca a compreensão das concepções das professoras da educação infantil e das famílias periféricas sobre o tema da cidadania, não poderia ignorar o campo de pesquisa e deixar de ouvir professoras como Rayane e as famílias das crianças. Só assim seria possível responder à problemática pesquisada: *o que dizem e fazem professoras e famílias da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia quanto a educação das crianças de três anos para o exercício da cidadania?*

Para responder a esta e as outras indagações que orientaram este estudo, começamos este tópico com as palavras do educador-intelectual-quilombola Nego Bispo sobre o significado de confluência. Isso faz parte do reconhecimento que ao longo da caminhada fizemos da importância das obras dos autores afropindorâmicos para o alcance das reflexões desta tese. Por isso, aqui, confluir é caminhar ao lado da circularidade, dos giros, das gingas, da pluralidade de cosmovisões para se pensar a relação entre o ser humano e o mundo.

A pesquisa ganhou novos contornos após os trabalhos de campo em 2019 no CIM Palmares. E fiz a opção por começar essa tese a partir da contextualização do campo de pesquisa, pois conforme Freire (1981b), um “destes problemas com que primeiro nos confrontamos quando nos obrigamos a conhecer uma dada realidade, seja a de uma área rural ou a de uma área urbana, enquanto nela atuamos ou para nela atuar, é saber em que realmente consiste a realidade concreta” (FREIRE, 1981b, p. 34). Percebi que era necessário adequar o referencial teórico da

tese aproximando de autores decoloniais, procurando uma leitura teórica e empírica capaz de contribuir para analisar a realidade vivida pelos povos dos países historicamente colonizados. O autor nordestino, Paulo Freire, permaneceu do início ao fim durante esta pesquisa, sendo autor-chave que nos possibilitou aproximações com as produções decoloniais e com a análise do processo educativo observado na comunidade escolar composta por sujeitos e sujeitas oprimidos-periféricos.

Este último conceito, oprimidos-periféricos, irei utilizar doravante para me referir aos sujeitos da comunidade escolar do CIM Palmares⁶⁰, mais pra frente retomarei a discussão sobre os oprimidos na obra freiriana, o que evidenciará a condição de sujeitos periféricos no contexto da pólis. Cabe destacar, desde já, que Freire ao longo de sua vida trabalhou em prol de uma educação de(s)colonizadora e em busca da superação da relação opressores-oprimidos, relação esta que é a mesma entre colonizador e colonizado, brancos e os Outros, entre Europa e não Europa, entre centro metropolitano e periferia. Por isso, Freire teve tratamento destaque na epistemologia decolonial-emancipatória que buscamos construir.

Inicialmente, apoiado numa perspectiva teórica-emancipatória, o projeto de pesquisa mirava para o campo social em busca de analisá-lo sob a ótica do pensamento de Paulo Freire e de Hannah Arendt, esta última sobretudo pelo destaque em sua produção no campo da filosofia política, cidadania, nos estudos sobre o totalitarismo, sobre a barbárie entorno da Alemanha Nazista e sobre a condição humana. Porém, indo a campo outras, questões me chamaram atenção, em especial, a percepção de que a pesquisa aconteceu numa comunidade escolar periférica, em território localizado num país considerado como o Outro da Europa, como subdesenvolvido e atrasado, onde as marcas do mundo moderno/colonial se fazem fortemente presentes no Brasil e em suas áreas periféricas, nos anúncios, nas denúncias apresentadas pelos sujeitos entrevistados. Algo que nos faz lembrar a condição da periferia e de seus enclaves de

⁶⁰ O conceito de “oprimido” em Freire (2019a) muitas vezes é associado à luta camponesa em virtude deste ter sido o contexto de análise para pensar no sentido original da Pedagogia do Oprimido. Porém, a condição de oprimido não se restringe apenas ao contexto rural. Aqui nesta tese defendemos que o conceito de oprimido perpassa todos os contextos em que se produz povos excluídos e marginalizados diante do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico, o que inclui também o contexto das periferias urbanas. Iremos melhor situar este ponto em tópico específico adiante. De antemão destaco que a utilização do conceito oprimido-periférico se faz necessária, sobretudo, para destacar em termos teóricos e empíricos, a condição de subalternidade presente no contexto da comunidade escolar do CIM Palmares, foco central desta investigação.

pobreza, lugar de habitação dos oprimidos-periféricos, enquanto “Quarto de despejo” dos restos da cidade, como relatado na obra de Carolina Maria de Jesus (2014).

As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. [...] Quando cheguei do palacio que é a cidade os meus filhos vieram dizer me que havia encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco do macarrão com feijão. E o meu filho João José disse-me:
 —Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo. Foi a primeira vez que vi a minha palavra falhar. Eu disse:
 —É que eu tinha fé no Kubstchek.
 —A senhora tinha fé e agora não tem mais?
 —Não, meu filho. A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso paiz tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquissimos. E tudo que está fraco, morre um dia (JESUS, 2014, p. 31; 33).

Para olhar e produzir inferências sobre a periferia dos sujeitos e os sujeitos da periferia no contexto da comunidade escolar do CIM Palmares, era preciso compreender que este território e seus sujeitos são atravessados pela condição de opressão, mas também pela ancestralidade afropindorâmica. Isto é, antes de serem periferia são afropindorâmicos, conceito fundamental para se compreender o lugar de fala destas pessoas. Conforme Bispo dos Santos (2015), “Pindorama (Terra das Palmeiras) é uma expressão tupi-guarani para designar todas as regiões e territórios da hoje chamada América do Sul. Utilizarei alternativamente colonização afro-pindorâmica para denominar a colonização nas Américas, enquanto um exercício de descolonização da linguagem e do pensamento” (BISPOS DOS SANTOS, 2015, p. 20). E é nesse sentido que indígenas e negros precisam somar esforços na luta contra o racismo e o etnocídio, pois ambos os grupos foram/são perversamente afetados pela colonialidade (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020).

Também estamos falando de sujeitos inseridos num contexto de uma América Ladina que conforme Gonzalez (2020), podemos assim percebê-los:

Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirma: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas. Ao contrário, ele é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o T pelo D para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras:

América Ladina (não é por acaso que a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência). Nesse contexto, todos os brasileiros (e não apenas os “pretos” e os “pardos” do IBGE) são ladino-amefricanos. [...] Enquanto denegação de nossa ladino-amefricanidade, o racismo “à brasileira” se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer (“democracia racial” brasileira) (GONZALEZ, 2020, p. 115).

Resgatar a condição afropindorâmica e ladino-amef리카na que perpassa a vida dos sujeitos da comunidade escolar do CIM Palmares foi, também, não perder de vista que há possibilidades de resistência contra-colonial⁶¹ e, por isso, possibilidades emancipatórias que confluem num território marcado fortemente por pobreza, violência, racismo, fome, não cidadania, desemprego, desigualdades diversas, opressão de gênero, fundamentalismo religioso, falta de saneamento básico, situações essas que ao ocupar a centralidade do enfoque analítico podem deixar ausentes os valores emancipatórios ancestrais, afropindorâmicos, ladino-amefricanos, presentes no quer-fazer dos sujeitos oprimidos-periféricos. Nesse sentido, Freire (2019a) afirma não ser possível pensar os caminhos da luta emancipatória distante dos sujeitos oprimidos-periféricos, esta luta, porque justa, deve ser com eles, caminhando lado a lado e não sem eles, por eles ou “a luta deles”, é o caminhar sempre em busca da emancipação enquanto condição coletiva para o alcance do bem comum.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (FREIRE, 2019a, p. 41).

A condição de oprimido-periférico não é uma condição inexorável, é possível de ser radicalmente transformada. Como afirmam Bispo dos Santos (2015) e Gonzalez (2020), pensar os sujeitos oprimidos-periféricos para além da cultura do colonizador é um processo de descolonização da linguagem, do ser, do poder e do saber.

Visto isso, nesta tese fiz a opção política-intelectual-epistemológica que em outras palavras Stetsenko (2021) denomina como “Ético-ontopistemologia ativista”, para uma

⁶¹ Os conceitos contra-colonizar, descolonizar ou decolonizar, operam nesta tese com o mesmo sentido. Iremos fazer a opção por utilizar o conceito contra-colonizar em maior parte dos casos, por assim entender, como Bispo dos Santos (2015; 2020), que se refere a uma experiência concreta e histórica, e não apenas teórica. Este conceito para nós se aproxima melhor da realidade social dos sujeitos oprimidos-periféricos, entendendo que a postura emancipatória está presente neles e não é externa a eles e nem é para eles.

problematização do campo social a partir da valorização das obras de autores que se dedicaram em contra-colonizar a matriz eurocêntrica-colonial-opressora que tende a universalização do mundo, ao compreenderem que o “modelo tradicional de ciência é atualmente um dos pilares da agenda neoliberal e sua economia do conhecimento sustenta o *status quo* sociopolítico e econômico geral” (STETSENKO, 2021, p. 21). E por também reconhecer que “existe, na América Latina, uma configuração particular entre desigualdades e (re)produção de conhecimentos que não pode ser resumida a um “contexto” ou “pano de fundo” dentro do qual opera a pesquisa” (BRINGEL; VARELLA, 2016, p. 475).

A nossa arma principal não é mostrar se o que estamos fazendo aqui nesta tese é ou não ciência. A questão principal a se fazer, como destaca Freire (1981b, p. 36), é questionar “A quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática”. Alguns pesquisadores podem simplesmente fazer a escolha da ciência para a ciência. Para nós, a ciência que fazemos deve apresentar contribuição intelectual com a construção de um projeto político-educacional-social que contribua para a liberdade e emancipação de todos, todas, todes, fazer a opção pela periferia, é não compactuar com o *status quo* da ordem hegemônica social brasileira.

A partir de inspirações Gramscistas quanto ao intelectual orgânico, compreende-se aqui que

os intelectuais devem estar sempre em contato com os simples e a realidade, a fim de, não só produzir conhecimento, mas também para construir, a partir da expansão dos aparatos teóricos revolucionários, um bloco intelectual e moral que torne possível um progresso intelectual das massas e não só de poucos grupos intelectuais (BRINGEL; VARELLA, 2016, p. 484).

Em acordo com Munanga (2020, s/p), compreendemos que "intelectual é um cientista que influencia na mudança da sociedade humana. Você pode ser um cientista que passa a vida no laboratório, mas não se incomoda com os rumos da sociedade. É cientista sim, mas não é intelectual".

A crítica à ciência tradicional formulada pela Escola Frankfurt, alcançou um profundo impacto no contexto da América Latina (ALVES-MAZZOTTI, 2000). O pensamento crítico busca:

a superação das dicotomias entre saber e agir, sujeito e objeto, e ciência e sociedade, enfatizando os determinantes sócio-históricos da produção do

conhecimento científico e o papel da ciência na divisão social do trabalho. O sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o influencia. O teórico crítico assume essa condição e procura intervir no processo histórico visando a emancipação do homem através de uma ordem social mais justa (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 117).

A partir da crítica da ciência tradicional outras perspectivas epistemológicas, que nomearemos como “estudos decoloniais”, emergem a fim de melhor compreensão das especificidades do contexto ladino-amefricano/afropindorâmico e da relação modernidade/colonialidade, tais como, feminismo negro (HOOKS, 2013; RIBEIRO, 2020), descolonização (FANON, 1961; 2008; CÉSAIRE, 1978; FREIRE, 1978a; GOMES, 2020) decolonialidade (WALSH, 2013; BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020), contra-colonização (BISPO DOS SANTOS, 2015; BISPO DOS SANTOS, 2020; BISPO DOS SANTOS; MAYER, 2020; MAYER, 2020), anticolonialismo (HOOKS, 2013; RAMALHO, 2019); pós-colonialismo (FANON, 1961; 2008; CÉSAIRE, 1978; SOUSA SANTOS, 1999; SPIVAK, 2010), epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 1999; SOUSA SANTOS; MENESES, 2009), pedagogia crítica/decolonial/engajada (FREIRE, 2019a; GIROUX, 1997; WALSH, 2013; HOOKS, 2013), pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2018; MAYER, 2020) sendo estes alguns dos conceitos e autores que podem ser compreendidos como do campo dos estudos críticos do Sul — bem como outros — aliados a outras perspectivas pós-modernas e pós-estruturalistas (STETSENKO, 2021).

Assim, ao assumirmos o campo teórico-epistemológico desta tese como decolonial-emancipatório, buscamos a confluência entre os diferentes autores e pensamentos que partem do Sul global, sem deixar de dialogar com autores do norte que, vez ou outra, possam apresentar contribuições significativas para o campo dos estudos críticos e para a construção do projeto emancipatório (SANTOS; MENESES, 2009), uma vez que não fazemos aqui a rejeição do método científico, mas sim sua radical reconceitualização (STETSENKO, 2021) numa espécie de encruzilhada que almeja “a reinvenção dos seres, a partir dos cacos desmantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo” (RUFINO, 2018, p. 74). Deste modo, foi buscado uma capacidade analítica que melhor compreenda um contexto político-social periférico, negro, brasileiro, pois a empiria e a teoria presentes nessa tese se preocupam com

sujeitos e conhecimentos que buscam, interpretam, indagam, produzem e fazem a disputa por outras narrativas. Narrativas negras. Narrativas diaspóricas. Narrativas que compõem a diversidade epistêmica no campo do conhecimento científico eivadas de aprendizados construídos na história e nas práticas e experiências culturais, políticas e sociais, que fazem parte dos processos de pluralidade interna e externa da ciência (GOMES, 2020, p. 244).

Sem nos furtar em estabelecer ponderações críticas à realidade social estudada, diante as possíveis barreiras coloniais que impendem um melhor caminhar ao processo emancipatório na comunidade escolar do CIM Palmares, buscaremos confluir na encruzilhada, também ponderando potencialidades existentes nos dizeres dos sujeitos, em seus modos de (re)existência, de contra-colonizar frente ao projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico. Ao lembrar do que disse Mao sobre as posturas necessárias para a construção do socialismo, Freire (1981b, p. 40) conclama aos intelectuais para a ruptura com o elitismo da ciência tradicional e a crença nas massas.

“Mais e mais, disse certa vez Mao, devem os intelectuais tornar-se trabalhadores; mais e mais os trabalhadores tornar-se intelectuais.”. Na verdade, se queremos realizar uma sociedade socialista, deixamos de lado o nosso elitismo. Começamos a dar provas de que acreditamos no Povo, mesmo reconhecendo as suas deficiências. Deficiências também as temos e muitas (FREIRE, 1981b, p. 40).

Assim, a perspectiva política-intelectual-epistemológica a qual fizemos opção nesta tese é, também, pesquisa militante, militante por nascer na periferia, ser escrita na periferia por um sujeito periférico, que sempre soube da necessidade de haver busca intelectual e de sua potencialidade para tornar-se intelectual. A pesquisa é militante, pela também necessidade do

compromisso ético e político com a mudança social e que, por isso, implica posicionamentos e atuações proativas em várias áreas da vida, como a profissional e a acadêmica, envolvendo a inserção em espaços coletivos de discussão, articulação e mobilização com objetivo de viabilizar e potencializar lutas políticas que representem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, considerando a impossibilidade de dissociação entre o científico e o político, a pesquisa militante recoloca, em um patamar digno e legítimo, as investigações que envolvam a produção de conhecimento, a ação política e a mudança da realidade social (BRINGEL; VARELLA, 2016, p. 484).

E se ainda restar alguma dúvida, reafirmamos o que disse Freire:

É possível que certos cientistas sociais do Primeiro Mundo digam que, na medida em que o povo participe em investigações em torno de si mesmo estaremos estragando ou prejudicando a cientificidade da pesquisa que, segundo eles, esta presença popular não permite que os achados da pesquisa se apresentem de

“forma pura”. O que ocorre, porém, é que, quando os mesmos cientistas sociais que fazem estas afirmações em torno da “pureza” dos achados, estão trabalhando na interpretação dos resultados de suas pesquisas, não podem evitar a interferência de sua subjetividade na interpretação que fazem. Como não podem evitá-la no momento mesmo em que “desenham” a pesquisa. Em última análise, sua subjetividade interfere na “forma pura” dos seus descobrimentos (FREIRE, 1981b, p. 37).

Ao apontar que o pesquisador, independente da postura epistemológica em que se assenta, não deixará de fazer interferências em sua pesquisa, Freire mostra que não se sustenta mais o pseudoargumento de que só se poderia legitimar como científico um conhecimento produzido a partir de distanciamento e neutralidade frente ao objeto de estudo (SOUSA SANTOS, 1988; ALVES-MAZZOTTI, 2000; BRINGEL; VARELLA, 2016; STETSENKO, 2021). Por isso, ao contrário do que o canonismo científico se posiciona, militamos, contra-colonizamos, intelectualizamos politicamente nesta tese tendo o campo pesquisado como o centro da investigação, em concordância com Sousa Santos (1988, p. 52) de que “as ciências sociais nasceram para ser empíricas”.

Retomando a questão da mudança teórica ocorrida no interior do processo de construção epistemológica desta tese, denominamos, em acordo com Maldonado-Torres (2020) e Grosfoguel (2020), essa mudança como “giro decolonial”. Ao “trazer a questão do significado e da importância do colonialismo indica um giro decolonial no tema e o começo de uma atitude decolonial que levanta questões sobre o mundo moderno/colonial” (MALDONADO-TORRES 2020, p. 33). Para esse giro, não basta teorizar. É urgente praticar e atualizar atitudes cotidianas de rompimento com posturas autoritárias, burocráticas e hierarquizadas nas relações que estabelecemos na escola e fora dela. É urgente para isso de(s)colonizar o ser, o saber e o poder nas ações cotidianas que promovam encontros horizontais e dialógicos entre práticas e experiências, saberes e conhecimentos de diversas origens e matizes. Fazemos juntos aos outros participantes e nos apropriamos de nosso próprio destino.

O começo de uma atitude decolonial para nós se faz presente ao não ignorar a pesquisa com Rayane por ela não ter um curso superior. Isto é algo que gera incômodos para ela, sobretudo quando se sente inferiorizada em falar sua opinião sobre a educação das crianças e esta não ser considerada válida por ser fruto da vivência orgânica e não reprodução de um discurso de teórico-científico.

Que às vezes me faz falta. Porque como que eu penso assim comigo, poxa da vontade de falar, de explicar o que tá aqui dentro de mim, sabe? Porque eu leio muito também. Eu não estudo não, mas eu leio, eu ouço reportagens, né? E ainda vou ligando pras outras mães, num é? Engraçado, aquela pessoa que tá falando ali, aquele cientista de criança, que tá falando ali, fala o que eu penso. E às vezes assim, eu fico até meia cismada assim, num é? O mesmo, o mesmo olhar que eu tenho, aquela pessoa que é estudada e tudo, tem. Então eu fico feliz com aquilo, mas eu chegar e falar no grupo ali de pessoas, eu não tenho coragem. Eu me sinto insegura. Porque pode falar assim, olha, baseado em que, que você fala? Porque as pessoas assim, você sabe. Tem muito disso, né? Baseado em que? Você estudou? (Rayane, 2019, entrevista).

Rayane acredita que ter uma formação superior poderia lhe ajudar a ampliar sua visão de mundo, sobre educação, sobre as crianças. A falta de oportunidade e a falta de condições estruturais não lhe permitiram ainda fazer um curso superior. Mas ela sabe que lhe “faz falta”. Porém, Rayane questiona o porquê de sua experiência às vezes nas reuniões pedagógicas e conversas sobre educação ser considerada inferior visto que há confluências entre o seu saber-experiência, construído junto das leituras gerais que por conta própria faz, junto das mães, junto das crianças e o saber de “cientistas”, pois, o mesmo olhar que ela tem “aquela pessoa que é estudada e tudo, tem”. Mas por muito haver o questionamento “baseado em que, que você fala?” ela se sente inibida, insegura, intimidada a emitir sua opinião, o que está diretamente relacionado com a postura autoritária entre nós que perpassa também a hierarquização do saber, como destaca Freire (1989b, p. 8): “No Brasil qualquer pessoa que assume um centímetro de poder transforma esse centímetro em 20 quilômetros de altura de poder. É incrível isso, e tem mais [...] isso corta as classes sociais desse país, é tão autoritário um ministro quanto é autoritário um peão, nas esferas deles.”

Diante disso, acredito que nas pesquisas empíricas realizadas junto à comunidade escolar, pois ao valorizar os conhecimentos e saberes dos sujeitos oprimidos-periféricos, evidencia-se possível de se alcançar um potente conhecimento para compreender limites e possibilidades de tornar a educação e o conhecimento científico uma ferramenta emancipatória para o ser humano, e não técnicas usadas pela hegemonia do Norte para dominar e colonizar. Isso me faz recordar a também conversa-entrevista que realizei em 2019 com uma professora de educação infantil da cidade de São Paulo, professora Amanda Gomes Pinto⁶², em que a mesma disse algo muito importante a partir de sua experiência:

Então, esse diário de bordo ao longo do ano conta um pouco do que eu pensei com elas [as crianças]. Quando descobri o diário de bordo, eu desisti de fazer mestrado. Porque eu falei: “- Prefiro, desculpe”. Tudo que a mamãe queria no mestrado, era registrar como a mamãe pensa as coisas com as crianças [...]. A gente não precisa da academia e a academia tem um problema comigo aqui em São Paulo, né? Porque toda vez que me chama pra falar da academia, eu falo assim: A academia não é ninguém sem a escola, a escola vive sem a academia e a academia não vive sem a escola. Porque se a gente não tiver lá na escola, inovando, pensando coisas com as crianças, refletindo as coisas com os adultos, tomando conta da cidade, vocês não têm o que escrever. E o povo fica muito bravo porque existe uma coisa pra quem está na academia e eu sou só uma professorinha de educação infantil, né? E eu não acredito. Eu acredito que nós somos produtores de conhecimento, a gente só não tem a escrita acadêmica. Se tivesse alguém, por exemplo, que ficasse na escola, todos os dias Otavio, escrevendo tudo que a gente vai fazendo e pensando, no final de cada ano a gente tinha um livro publicado. Porque cada turma produz uma série de conhecimentos e faz com que a professora pense coisas, que nenhum livro faz (Amanda, 2019, entrevista).

A professora Amanda disse algo que pode até doer nos calos e vaidades de alguns nós acadêmicos, mas que na raiz do conhecimento é uma profunda realidade sobre as coisas da educação escolar em países historicamente colonizados como o Brasil. Uma pesquisa em educação não tem valor social emancipatório sem os sujeitos que educam e os que são educados. Uma pesquisa em educação pode até estar bem fundamentada e estruturada, mas possivelmente não escapará de limitações ao ser contrastada com o campo de pesquisa, com a realidade vivida nas escolas ou nos espaços não formais onde está presente a educação. Uma pesquisa em educação só é possível de ser verdadeiramente construída desde que possibilite o protagonismo dos saberes dos povos dos quais se fala.

Como diz Freire (2019b): todo saber, de quem pesquisa ou do sujeito pesquisado, de quem educa ou de quem é educado, precisa passar por uma reflexão crítica. Esta “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir

⁶²Em dezembro de 2019 quando ainda estava finalizando a pesquisa de campo em Betim, estive em São Paulo participando do V Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil/ II Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação – subtemática “Infâncias, cidade e democracia”, realizado na Universidade de São Paulo (USP), onde apresentei minha pesquisa de doutorado em andamento. Naquela ocasião uma das atividades do evento foi visitar a Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes, onde tive a oportunidade de conhecer o trabalho da educadora Amanda. Conhecer a experiência e o relato profissional desta professora foi algo único e marcante e fiz questão de convidá-la para uma entrevista que gentilmente foi aceita. Ao longo deste trabalho irei resgatar parte das conversas que tivemos para fins complementares do estudo proposto. Registro meus agradecimentos à UFMG por financiar os custos decorrentes de minha participação no evento o que muito ampliou as reflexões e abordagens desta tese.

virando blablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2019b, p. 24). A professora Amanda nos mostra que ela na condição de professora de educação infantil não é apenas uma profissional do fazer, mas alguém que pensa junto às crianças, que constrói reflexões com outros adultos, que inova sua prática e que ocupa a cidade seja com as crianças; ou seja: na militância pela educação infantil, que registra suas experiências do dia-dia e as reflexões sobre os resultados do trabalho com as crianças em seu diário de bordo, instrumento pedagógico este, que mesmo não tendo uma escrita “acadêmica”, nas palavras dela, e não tendo um valor acadêmico de uma dissertação de mestrado, para ela tem um valor social potente e que materializa parte do conhecimento produzido, enquanto agente social produtora de conhecimento e de outros saberes sobre crianças, infâncias e educação infantil.

Outra fala marcante de Amanda foi quando a mesma me disse que: “Eu não leio essa gente esquisita que fala sobre alguma coisa. Eu leio o alguma coisa” (Amanda, 2019, entrevista). Esta afirmativa revela seu comprometimento de ser uma professora de educação infantil que tem o próprio conhecimento construído no atravessamento da prática com a teoria, mas que também a revela como um sujeito-pesquisador que não se pauta apenas naquilo que outros dizem a ela, mas onde ela mesma tem a iniciativa de estudar e pesquisar diretamente para construir suas próprias reflexões, sobre um “objeto” tal qual a ela é apenas informado. Algo que pode também ser observado quando a mesma fala sobre as legislações educacionais:

É igual a 10.639. Qual é o meu parecer favorito? O da Petronilha. Por que? Por que o da Petronilha? Porque a Petronilha é a conselheira que faz o texto, dizendo o que é que a 10.639 vem fazer no planeta. Ela vem pro Brasil, pra dizer pra gente, que não existe uma forma só de aprender, e que a escola erra quando ela nivela (Amanda, 2019, entrevista).

A professora Amanda ao lembrar da Lei 10.639/2003 que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática da história afro-brasileira na educação básica (BRASIL, 2003), além de se revelar conhecedora dos debates acadêmicos sobre a construção de uma agenda antirracista e emancipatória da educação nacional, também expressa sua raiz humana e pedagógica contra-colonizadora ao afirmar que existem muitas formas de conhecimento e não uma só pautada na matriz eurocêntrica. Compreender isso é importante para a construção de uma agenda emancipatória tanto da educação básica como também da universidade.

Da primeira, a educação básica, pela necessidade de não cair no universalismo de que existe uma única maneira dos educadores ensinarem e dos estudantes aprenderem, algo já dito por Freire (2019a, p. 94) desde a obra *Pedagogia do Oprimido*, onde, a educação libertadora e problematizadora, por isso também emancipatória, “em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos”. Da segunda, a universidade, para que quando esta realizar suas pesquisas e produzir o chamado “conhecimento científico”, não ignore os saberes dos sujeitos de quem se fala, pois se fizer isso estará produzindo o epistemicídio (SOUSA SANTOS, 1999; CARNEIRO, 2005; GOMES, 2017; 2020).

No contexto da presente tese, para a construção de uma pesquisa com significados e sentidos emancipatórios, tenho o dever de estudar com rigor as teorias construídas em torno de meu objeto, mas também de ir ao cotidiano da instituição de educação infantil; observar-lhes a prática e conversar com as professoras e famílias sobre a realidade vivida e sobre as minhas inquietações diante dessa realidade. Só assim, ao nosso ver, é possível de se pensar em uma construção crítica e decolonial-emancipatória do conhecimento.

Por isso, é que o exemplo da professora Amanda sobre a Lei 10.639/2003 foi muito assertivo para o contexto da entrevista que realizei e de minha pesquisa de doutorado, pois quando articulamos o conhecimento da história afropindorâmica ao campo da educação, passamos a perceber que existem outras formas de pensar para além da matriz eurocêntrica-colonial-moderna-capitalista, tal qual são exemplificadas por Rayane e Amanda. E que “uma pessoa pode praticar a teorização sem jamais conhecer/possuir termo, assim como podemos viver e atuar na resistência feminista sem jamais usar a palavras “feminismo” (HOOKS, 2013, p. 86). A luta pela educação infantil travada pelo Movimento de Luta Pró-Creche, por exemplo, corporifica as palavras de bell hooks onde se pode tomar conhecimento que mesmo que a teorização feminista não estivesse claramente presente, não quer dizer que estava ausente nas lutas das mulheres periféricas por creche, que diante da ausência do Estado, buscaram se organizar coletivamente para cuidar das crianças, ao mesmo tempo que outras mulheres conseguissem ingressar no mercado de trabalho, movimento que cada vez mais foi ganhando adesão.

A creche comunitária, contando com o apoio ou estímulo à sua criação por parte de outros organismos, como a Igreja e grupos de esquerda ou feministas (MIRANDA; FILGUEIRAS; CÓSER, 1987), demandou o envolvimento de mulheres dos bairros periféricos, sem o qual tais iniciativas não sobreviveriam. De um lado, porque foram essas mulheres que ofereceram o próprio trabalho para tornar realidade a idéia de constituir alternativas para as crianças, filhas de mulheres trabalhadoras ou à procura de trabalho (VIEIRA; MELO, 1989). E, de outro, porque houve a adesão a essa forma de cuidado infantil por parte das famílias desses bairros (SILVA, 2004, p. 85-86).

Outro exemplo está presente no relato de Rayane no capítulo 1, onde a mesma, ainda criança, protegeu a mãe da violência causada pelo pai. Mesmo que não compreendesse todos os códigos do mundo, lutar pelos direitos da mulher e pela equidade de gênero, Rayane fazia na cozinha de casa, com uma arma apontada para seu corpo, mesmo sem saber se custaria a própria vida.

Para pensar em conhecimento e educação que estejam a serviço da liberdade e da emancipação de todos seres humanos em países historicamente colonizados como o Brasil, é preciso compreender e dar visibilidade ao povo oprimido-periférico, quem muitas vezes não tiveram e não têm seu lugar de fala na academia, mas que está mais visivelmente representado nas escolas de educação infantil como a que trabalha a professora Amanda. Como ela mesma disse: “Eu sou preta, pobre e periférica, né? [...] Eu sou de uma família negra”.

De acordo com Gomes (2017), o espírito da luta emancipatória sempre esteve presente nas ações da comunidade negra organizada frente à realidade da escravidão, da pós-abolição e na República. E quando falamos de libertação dos oprimidos-periféricos, de emancipação, de de(s)colonização, isso não será possível de ser realizado plenamente sem o saber e o conhecimento produzido por aqueles que construíram seus projetos de vida e de sobrevivência sob a opressão e dominação da sociedade colonial, escravagista, do racismo estrutural e da desigualdade social e racial.

Os saberes dos povos estruturalmente e historicamente discriminados, sobretudo negros e indígenas, é uma potente ferramenta emancipatória para trazer novos questionamentos e desnaturalizar as sociedades dos colonizados e dos colonizadores. É nesse sentido que o Movimento Negro tem organizado a luta política dos negros no Brasil e na diáspora, pautado no enfrentamento direto ao racismo. Desde os anos de 1970, contando também com apoio de simpatizantes, o Movimento Negro vem chamando a atenção da sociedade e Estado brasileiro

ao fato que o racismo e as desigualdades sociais enfrentadas pela população negra não são frutos apenas da escravidão, e sim do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico (GOMES, 2017; 2020; ALMEIDA, 2020). Compreender as formas estruturais do racismo é necessário para a construção de um plano de enfrentamento das condições de marginalidades dos povos oprimidos-periféricos e para a identificação do racismo nas diversas situações da vida cotidiana, social e econômica. Uma das facetas do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico é justamente promover o epistemicídio daqueles sujeitos que, por não estarem situados dentro da meritocracia da academia, muitas vezes são eliminados do direito de falar e de terem publicizados os seus saberes nas pesquisas hegemônicas em que se produz.

De acordo com Sousa Santos (1999) pode-se afirmar que:

o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, à expansão caminha neste domínio tão moderna quanto a capitalista; e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). O novo paradigma considera o epistemicídio como um dos grandes crimes contra a humanidade. Para além do sofrimento e da devastação indivisíveis que produziu nos povos, nos grupos e nas práticas sociais que foram por ele alvejados, significou um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades de conhecimento (SOUSA SANTOS, 1999, p. 283).

Apreende-se, a partir das palavras do autor, que tal conjectura é mais que um genocídio contra os povos oprimidos-periféricos, local do território/condição social escolhida pelo eurocentrismo para aniquilar, subalternizar, marginalizar os saberes culturais dos Outros não europeus, não norte-americanos ou pessoas pobres. O que leva o autor a afirmá-lo como um dos grandes crimes contra a condição humana. A tentativa de eliminação total dos saberes afropindorâmicos através do sistema de colonialidade coloca os povos negros, indígenas e pobres em condição de inferioridade de saber e de conhecimento em civilizações regidas pelos estados modernos, por isso há em Rayane um sentimento de medo ao querer falar sua opinião sobre a educação das crianças, mas assim não fazer, pelo temor do questionamento: “*baseado em que, que você fala?*”. A dominação colonizadora por amplamente reforçar a simplificação do conhecimento ao saber científico

tende imediatamente a desintegrar de forma espectacular a existência cultural do povo submetido. A negação da realidade nacional, as relações jurídicas de novo introduzidas pela potência ocupante, a recusa à periferia pela sociedade colonial, dos indígenas, as expropriações, a submissão sistemática de homens e de mulheres, tomam possível essa obliteração cultural (FANON, 1961, p. 248).

Por isso, segundo Carneiro (2005), o epistemicídio, mais do que aniquilação e marginalização dos saberes dos povos oprimidos-periféricos, é:

um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Nesse sentido, esta presente tese que além de seu caráter político-intelectual-epistemológico adotar a abordagem decolonial-emancipatória, se reconhece, se afirma, se potencializa como fruto de um projeto aprovado por cotas no primeiro edital de ações afirmativas da pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG (FAE/UFMG). Como destaca Gomes (2020, p. 245), o avanço desta perspectiva teórica exige que intelectuais negros(as) não esqueçam “quem são, de onde vieram e que tipo de sociedade e de conhecimento desejam produzir”. E que “é necessário e crucial que os intelectuais negros insurgentes tenham uma ética de luta que informa seu relacionamento com aqueles negros que não tiveram acesso aos modos de saber partilhados nas situações de privilégios” (HOOKS, 2013, p. 76). E mais do que nunca, tornou-se imprescindível em nossa práxis priorizar a ida a campo em busca de diálogo com os sujeitos presentes na comunidade escolar periférica do CIM Palmares em Betim/MG, lugar este, onde o povo também, a seu modo, quer uma educação com qualidade social e o verdadeiro reconhecimento como cidadãos de direito à liberdade.

2.2 A confluência decolonial-emancipatória

Na verdade, agora o sabemos, não existe burguesia nos países subdesenvolvidos. O que cria a burguesia não é o espírito, o gosto ou as maneiras. Não são sequer as esperanças. A burguesia é antes de mais o produto directo de realidades económicas objectivas. Mas, nas colónias, a realidade económica é uma realidade burguesa estrangeira. Através dos seus representantes, é a burguesia metropolitana a que está presente nas cidades coloniais (FANON, 1961, p. 186).

Mesmo após a instauração de democracias liberais em países com histórico de colonização como o Brasil, verifica-se que há uma herança do colonialismo entre nós, denominada como a colonialidade (QUIJANO, 2005; GOMES, 2020). Por isso, Fanon (1961) afirma que a burguesia que se ascendeu nas ex-colônias, como o Brasil, são meros representantes da burguesia da metrópole do Norte. Assim, antes mesmo de ganhar amplitude com este termo, os significados da colonialidade já era estudado e denunciado por intelectuais e militantes negros(as) e indígenas (GROSFUGUEL, 2020; GOMES, 2020).

Sobre a colonização, Aimé Césaire (1978) a define do seguinte modo:

[...] colonização? Concordemos no que ela não é; nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de *Deus*, nem extensão do *Direito*; admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e do mercador, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagônicas (CÉSAIRE, 1978, p. 14-15).

A grosso modo a colonização poder ser compreendida como “*uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagônicas*”. É partir da elaboração do sistema de colonização que surge a ideia de raça⁶³ como um critério estabelecido pelo europeu colonizador para se diferenciar dos outros povos que não eram como o branco europeu. O sentido de raça moderno, só passa a existir com a mentirosa “descoberta” da América, onde na perspectiva eurocêntrica do conhecimento o povo que habitava as terras da América seria de uma espécie primitiva e não civilizada, visão esta que se embasou em justificativas de inferioridade natural, como traços fenotípicos, condição cognitiva e cultural, para assim, tornar o branco europeu superior e capaz de implantar o sistema de colonização que duraria, formalmente, até o século XIX na América Latina e XX para outros povos da África e Ásia (QUIJANO, 2005; BORGES, 2017).

⁶³ Para Quijano (2005) a codificação da cor e traços fenotípicos como critério racial foi provavelmente estabelecida na área britânico-americana.

Em relação ao colonialismo, este se relaciona com a implementação do processo de colonização e a colonialidade como a persistência de lógicas coloniais até mesmo após a extinção formal das colônias e declaração de independências dos países historicamente colonizados.

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A “descoberta” do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36).

A colonialidade como processo subsequente do colonialismo se funda junto deste no processo de escravidão dos negros e de exploração dos corpos aborígenes e ameríndios. E é tema relevante de ser cada vez mais estudado visto que

o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado, (tanto relações entre Estados como relações entre classes e grupos sociais no interior do mesmo Estado). O colonialismo continuou sobre a forma de colonialidade (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12).

Se o colonialismo continua como forma de colonialidade, continuam-se processos de expropriação dos bens naturais e controle territorial, bem como por meio das relações do mercado financeiro e dos Estados-nações modernos, promovendo formas de controle de bens físicos mas também formas de colonização das mentes e auto-colonização, onde os próprios colonizados criam relações de dependência com as estruturas e culturas coloniais (MALDONADO-TORRES, 2020).

Assim, a colonialidade realiza um atravessamento entre as estruturas de poder, do saber e do ser. A colonialidade do poder, refere-se as relações culturais, políticas e econômicas de dominação, num sentido estrutural. A colonialidade do saber se assenta na produção do conhecimento eurocêntrico como razão universal, envolvendo sujeito, objeto e método, tendo as escolas e o campo da produção científica como lócus de reprodução. E a colonialidade do ser estabelece uma hierarquia entre os povos onde os europeus assumiram a função de colonizar/dominar os demais povos e assim os colonizados passam a negar sua própria cultura originária e a reivindicar o modo de vida e cultural dos colonizadores. Estas três perspectivas

juntas formam o sistema de colonialidade que aliado ao projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico irá configurar-se atualmente como padrão mundial de poder ou também o sistema-mundo (WALLERSTEIN, 1999; QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2020; GROSGOUEL, 2020). A “colonialidade do poder, ser e saber objetiva manter os condenados em seus lugares, fixos, como se eles estivessem no inferno” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 44). Além disso, a colonialidade opera numa interseccionalidade de raça, gênero e classe social (CRENSAHW, 2012; HOOKS, 2013; AKOTIRENE, 2018; GOMES, 2020; RIBEIRO, 2020; GONZALEZ, 2020), podendo ser compreendida como fruto de um patriarcado capitalista de supremacia branca (HOOKS, 2013).

2.2.1 A colonialidade do poder, do saber e do ser

Há diferentes interpretações sobre o início da chamada modernidade. Na historiografia esta é datada em 1453 com a tomada de Constantinopla e findada em 1789 com a Revolução Francesa burguesa. Entre os pós-estruturalista, como Foucault, a modernidade teria início com a obra de Immanuel Kant entre 1724 a 1804 (BORGES, 2017). Gomes (2017, p. 43) aponta que a modernidade ocidental “se constitui a partir do século XVI e se consolida entre finais do século XVIII e meados do século XIX”. Porém, a definição conceitual de Dussel (1993) sobre a modernidade possibilita um entendimento que se aproxima melhor dos objetivos deste estudo:

O ano de 1492, segundo nossa tese central, é a data do ‘nascimento’ da Modernidade; embora sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intra-uterino. A modernidade originou-se nas cidades européias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas ‘nasceu’ quando a Europa pôde se confrontar com o seu ‘Outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi ‘descoberto’ como Outro, mas foi ‘en-coberto’ como o ‘si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre (DUSSEL, 1993, p. 8).

A partir das palavras de Dussel, só faz sentido pensar o nascimento da modernidade diretamente relacionada ao sistema de colonialidade (QUIJANO, 2005). Ao encobrir os indígenas e os negros, definindo-os como atrasados, incapazes e impotentes, os europeus se definiam e se afirmavam como modernos, potentes e avançados. O avanço e o desenvolvimento econômico, político e social da Europa e, também, a garantia de direito que o Estado Liberal com a modernidade passará a garantir aos cidadãos burgueses europeus com as revoluções burguesas, só pode existir encobrindo, isto é, negando, invisibilizando, dominando e explorando outros

povos. Estes outros povos, ao serem encobertos, têm dilacerada a possibilidade de serem respeitados e compreendidos como seres humanos (DUSSEL, 1993). E é na modernidade que se inaugura o capitalismo, o Estado e a democracia liberal, como também a colonização.

Por isso, o projeto moderno-capitalista-civilizatório-eurocêntrico é sobretudo um projeto de discriminação racial, de rebaixamento dos negros e dos indígenas (QUIJANO, 2005; GOMES, 2017; ALMEIDA, 2020; RIBEIRO, 2020; MALDONADO-TORRES, 2020). Diferente do que parte da intelectualidade europeia pensa, a modernidade não é projeto emancipatório. Devido a sua estreita relação com a colonialidade é “é um projeto civilizatório que se produz no calor da violência e difunde com a violência em escala planetária que gerou a expansão colonial europeia” (GROSFOGUEL, 2020, p. 62).

Conforme Quijano (2005, p. 122) a colonização codificou a relação entre a Europa e o restante do mundo em um jogo de conflito entre o primitivo-civilizado, oriente-ocidente, mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno, isto é, Europa e não-Europa, impondo uma “perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo” que passa a se torna mundialmente hegemônica. Neste contexto, a única categoria que foi minimamente vista como o outro do europeu foi o “oriente”, pois parcela significativa da cultura do povo asiático pôde ser preservada. Já os indígenas da América e os negros da África sempre foram os mais negativamente afetados, pois, eram simplesmente vistos como primitivos. Assim, a raça é uma categoria básica na relação entre europeu e não-europeu. Ainda conforme o autor, sobre eurocentrismo, compreende-se

o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 126).

A colonialidade no âmbito do poder opera, neste primeiro momento, como uma situação conflitiva entre o “estrangeiro” e o “nativo”, onde o primeiro invade o território do segundo para dominar e controlar suas terras, riquezas e os próprios sujeitos nativos, utilizando-se de instrumentos religiosos, normativos, morais e culturais para estabelecer “um processo

permanente de produção de minoridades, de legitimação da dominação do colono pelo colonizado como uma tarefa civilizatória, inclusiva e salvífica que justifica ou esconde a violência simbólico-material que é a única base para a produção dessas minorias” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2020, p. 64). E ao ter como referência o eurocentrismo, para melhor adentrar no sistema cultural dos Outros, aliado ao sistema capitalista acaba por se transformar em mercadoria a fim de replicar “de maneira tão naturalizada que uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total” (KRENAK, 2020, p. 54).

Para ilustrar a tentativa de imposição de colonialidade nos sujeitos, Fanon (2008) cita o seguinte exemplo:

Lembro-me, há pouco mais de um ano, em Lyon, após uma conferência onde eu havia traçado um paralelo entre a poesia negra e a poesia européia, de um amigo francês me dizendo calorosamente: “No fundo você é um branco”. O fato de ter estudado um problema tão interessante através da língua do branco me atribuía o direito de cidadania (FANON, 2008, p. 50).

A colonialidade do poder opera de tal modo, como no tentar embutir na mente e nas ações dos Outros a matriz eurocêntrica: “*No fundo você é um branco*”. Na estrutura da colonialidade, o colonizado “vive em função da superação da situação de ‘inferno’ gerada pelo dominador, para chegar ao ‘paraíso’, que é o lugar onde se encontra o colonizador. Para Fanon, o olhar do colonizado reflete o olhar do próprio colonizador” (MESQUIDA; PEROZA; AKKARI, 2014, p. 99). Como veremos mais detalhadamente nas outras partes de nosso trabalho, a cidadania, como parte do processo de emancipação e de superação de todas as formas de opressão, não é uma dádiva dos dominadores, mas uma conquista dos dominados.

O interesse no fim do processo colonizador é garantir a expropriação econômica da América Ladina. Para isso, implementou-se uma hegemonia cultural pelos meios violentos, como a imposição de uma nova língua, religião, ocupação militar; a realidade burocrática, política e a prática escravagista, com fins exclusivamente econômicos. Todas as formas de conhecimento dos indígenas e dos negros que vieram para a América foram extremamente reprimidas visando a atacar suas subjetividades. Com isso, a Europa, ao se estabelecer como o novo padrão de poder mundial, “concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121).

Apesar de no mundo ocidental afirmar-se o fim do colonialismo como matriz de dominação política, no século XXI, ainda se observa a existência de “novos neocolonialismos, indicando como o imperialismo dominante desloca seu interesse para outros territórios. Fruto do capitalismo financeiro global, faz avançar também o neoliberalismo” (BORGES, 2017, p. 19). A matriz de dominação política apenas muda sua face e as formas de dominar e oprimir, impedindo a emancipação dos povos historicamente colonizados. Não atoa os meios de comunicação hegemônicos brasileiros e livros didáticos reproduzem ainda no século XXI estereótipos eurocêntricos através de suas informações que enfatizam que os países com civilização e economia desenvolvida são apenas os localizados na Europa e em sua extensão na América do Norte e Oceania (GOMES, 2020). Por outro lado, países como Brasil, China, África do Sul e México são eternamente chamados “emergentes”, e os demais países fora desse eixo eternamente “subdesenvolvidos”. Essa divisão geopolítica do mundo condiciona os países que passaram pelo processo de colonização a serem fadados a dependência dos ditos países desenvolvidos. No Brasil, por exemplo, mesmo com todos os processos de desenvolvimento e expansão econômica iniciada no país, não foi possível retirar a população brasileira oprimida-periférica da condição de subcidadania (SOUZA, 2003), e também, este processo só fez acelerar a

degradação e expropriação territorial seguida da conformação de grandes latifúndios voltados à monocultura de exportação, a urbanização e a industrialização desenfreados, característicos do desenvolvimento da economia capitalista no Brasil. Processo esse iniciado no Estado Novo, intensificado na República Nova (1945-64), período em que os historiadores localizam o surgimento da ideologia desenvolvimentista, e elevado a patamares de destruição e violência inimagináveis na Ditadura Militar (1964-1985) e no que hoje os colonizadores chamam de Estado Democrático de Direito (1985-Atual) (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 51).

Observa-se que o poder colonial de tempos em tempos muda as formas de dominação e as denominações de suas instituições chamadas “civilizatórias” a fim de continuar a manter sua hegemonia de poder nos países periféricos, praticando deste modo violência, discriminação, invasão cultural, expropriação e o ataque mortal aos corpos negros, indígenas e de quem ousar defendê-los. Não atoa, Mbembe (2018) destaca que o atual contexto do sistema mundo produz o fenômeno da necropolítica, que Gomes e Teodoro (2021) observam que cada vez mais tem atingindo corpos da infância negra no contexto do Brasil. Se esse chamado “Estado Democrático de Direito” não consegue proteger e resguardar vidas do povo que governa, pode-

se dizer que legítima então a guerra. Como aponta Krenak (2020, p. 38): “Ou você ouve a voz de todos os outros seres que habitam o planeta junto com você, ou faz guerra contra a vida na Terra”.

Em relação ao saber, destaca-se que, ao longo do século XX, emergirão várias lutas anticoloniais na África e América Latina entre os anos 1960 e 1970 e teóricos decoloniais nos anos 1990 dispostos a pensar o paradigma da modernidade/colonialidade em busca de romper com a condição de invisibilização, negação e silenciamento provocada pelos colonizadores. Um dos focos de luta do movimento decolonial será a busca por romper com o paradigma da matriz europeia como a hegemonia do conhecimento, onde essa perspectiva busca determinar o mundo sob a ótica “moderna, iluminista, antropocêntrica, racionalista, universalista, burguesa, capitalista, individualista – espalhada mundo afora pelas expansões europeias conquistadoras (‘globalizações’)” (BELLO, 2015, p. 50).

O movimento decolonial composto por pensadores da América Latina, África e Ásia busca compreender por meio de epistemologias próprias, as epistemologias do Sul, isto é, “calcadas nas suas ancestralidades e culturas, [...] em que medida categorias e instituições impostas à força pelos colonizadores devem persistir na normatividade e na realidade de seus países e comunidades” (BELLO, 2015, p. 50). Como enfatiza Kilomba (*apud* RIBEIRO, 2020) a palavra epistemologia é de origem grega e vem de “episteme” cujo significado é a ciência da aquisição do conhecimento. A epistemologia determina os temas que merecem atenção, como explicar determinados fenômenos e os métodos que serão usados para a produção de conhecimento confiável e verdadeiro. Para Sousa Santos e Meneses (2009), p. 9) “Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SOUSA SANTOS; MENESES, 2009). A partir dos estudos de Lélia Gonzalez, Ribeiro (2020) aponta haver uma relação inextricável entre a hierarquização social e a hierarquização do saber. “Ou seja, reconhecendo a equação: quem possuiu o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco” (RIBEIRO, 2020, p. 24).

A episteme eurocêntrica, ao se apresentar como universal, também impõe a classificação racial, de gênero e classe “por meio da qual justificará a dominação como padrão de suas relações

coloniais, naturalizando e, assim, legitimando uma divisão entre dominador e dominado, senhor e servo, na qual os europeus se colocam sempre em posição superior” (BORGES, 2017, p. 25). O mundo já não poderá ser mais compreendido a partir da imposição de uma história única e universal definida pela Europa ao mundo, onde segundo essa linha de pensamento a humanidade se caracteriza por fases históricas que vão progredindo e avançando até chegar no ápice com a modernidade. A organização do conhecimento universalista está pautada no racismo epistêmico

daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem. É aqui que nos deparamos com outro conceito sistematizado pelos teóricos da decolonialidade: a noção de geopolítica e corpo-política do conhecimento como crítica ao eurocentrismo e ao cientificismo (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2020, p. 11).

Na perspectiva decolonial, a modernidade não pode ser compreendida como natural e nem universal, sendo preciso desmascará-la com ferramentas do tipo “epistemologia do ponto zero”, ou epistemologias do Sul (BELLO, 2015). Romper com a epistemologia dominante é avançar no debate sobre como o poder hegemônico oprime e homogeneiza as identidades. Na construção epistemológica há a imposição da máscara do silêncio ao povo negro e indígena, metaforicamente, a mesma utilizada de forma obrigatória por escravos, que eram impedidos de comer durante a realização de seu ofício, mas também eram impedidos de falar. Assim, quando os brancos falam, seu falar é considerado científico, normativo e central; mas quando negros e indígenas falam, não é científico, é desviante e marginal (KILOMBA, 2019; RIBEIRO, 2020). Como contraponto à episteme hegemônica, as epistemologias do Sul podem ser definidas como

o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. Essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica imposta pelo colonialismo. As epistemologias do Sul valorizam os saberes que resistiram com êxito a essa dominação e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimento e práticas (GOMES, 2017, p. 54).

Para Santos e Meneses (2009, p. 18), “As epistemologias do Sul são um convite a um amplo reconhecimento das experiências de conhecimentos do mundo, incluindo, depois de reconfiguradas, as experiências de conhecimento do Norte global”. As epistemologias do Sul, conforme Gomes (2017), valorizam os saberes tradicionais dos povos que foram colonizados e buscam promover a horizontalidade na relação teoria e prática. Por outro lado, a supressão dos

conhecimentos tradicionais destes povos provoca o fenômeno do epistemicídio como “morte do conhecimento e dos sujeitos que o produzem” (GOMES, 2017, p. 55). Matar o conhecimento do outro é mais uma das estratégias dos colonizadores para melhor controlar as subjetividades e cultura dos não-europeus, que ao sistematizar deste modo

um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quanto do biopoder, a saber, disciplinar/ normalizar e matar ou anular (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A superação da colonialidade do saber perpassa pela ruptura das barreiras impostas pelo pensamento abissal, onde este, cria um sistema de distinções dos seres humanos em visíveis e invisíveis, onde os primeiros só existem por causa dos invisíveis (CARNEIRO, 2005; GOMES, 2017). No pensamento abissal, o universo passa a ser dividido em dois lados por uma linha, onde o lado da hegemonia torna-se a única possibilidade de realidade de mundo, o outro lado desaparece, não tendo nenhuma relevância para o lado da hegemonia (SOUSA SANTOS, 2017).

No contexto da construção de conhecimento, tanto as escolas da educação básica como as universidades operam como agências reprodutoras da colonialidade do saber a serviço de uma homogeneização eurocêntrica, que promove um processo de obliteração das diferenças culturais e tradicionais como por exemplo, a cultura oral, em substituição por uma cultura escrita na língua do colonizador, produzindo sujeitos que desde a infância serão mergulhados numa cultura de fazer existir vidas ausentes de seu sentido gnosiológico e ontológico enquanto se alcança como resultado sujeitos chapados para destruir o mundo (BISPO DOS SANTOS, 2015; GOMES, 2020; SANTOS; MENESES, 2009; CARNEIRO, 2005; KRENAK, 2020; HOOKS, 2013). Por isso, seja possível falar de uma “colonialidade da educação escolar” (RAMALHO, 2019; RAMALHO; LEITE, 2020). E, nestas condições o “que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos” (FREIRE, 2019a, p. 190).

Para avançar na consolidação das epistemologias do Sul como contraponto a matriz hegemônica do conhecimento, Mignolo *apud* Streck (2017) propõe pensar epistemologias fronteiriças, pois, de certa forma, o pensamento ocidental moderno é inevitável, incontornável, mas ao mesmo tempo é limitado e enganoso. Assim, cria-se uma gramática da decolonialidade consciente de que o mundo pode ser lido a partir de outros lugares. Gomes (2017) propõe a desfamiliarização epistemológica, política e cultural com o Norte imperial para que se aprenda com o Sul. Entretanto, a autora enfatiza que para aprender com o Sul é preciso desfamiliarizar com o Sul imperial, pois este é um produto do império. É preciso desfamiliarizar “em relação a tudo o que no Sul é o resultado da relação colonial capitalista” (GOMES, 2017, p. 92). Gomes (2017) e Streck (2017) propõem também aprender com o Movimento Negro e sua contribuição para o campo da educação. Ponderam que apesar de se enaltecer os negros por suas expressões culturais como a música e a dança, ainda pouco se fala em nossa sociedade de sua contribuição para a educação e construção do pensamento. Nesse sentido,

A produção do conhecimento do Movimento Negro, da negra e do negro sobre si mesmos e a realidade que os cercam não têm origem nos bancos acadêmicos nem nos meios políticos. Isso surgiu na periferia, na experiência da pobreza, na ação cotidiana, nas vivências sociais, na elaboração e reelaboração intelectual de sujeitos negras e negros, muitos dos quais nem sequer foram (e alguns ainda não são) reconhecidos como pesquisadores intelectuais e produtores de conhecimento (GOMES, 2020, p. 224).

O Movimento Negro detém o legado dos “saberes de resistência nas lavouras e nas senzalas; são experiências de organização nos quilombos; são memórias de uma ancestralidade que se recriou em novas formas de existência” (STRECK, 2017, p. 197). Ainda, foi este movimento que trouxe e traz a cabo discussões sobre “racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais” (GOMES, 2017, p. 17). Por isso, para pensar os caminhos da luta contra a colonialidade do saber, mais do que criar um novo conhecimento, é fundamental que “alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam” (SOUSA SANTOS, 1999, p. 287).

Na perspectiva do ser, a assustadora face da colonialidade reside em que os europeus mais do que imaginarem e projetarem a si mesmos como superiores aos demais seres humanos e como a mais avançada trajetória de civilização, estes conseguiram difundir e estabelecer sua própria

matriz sobre a existência humana no “novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder” (QUIJANO, 2005, p. 122). Isto é, o branco europeu passa a ser a referência central na mente dos colonizados. Desde os primeiros contatos entre os colonizadores e os povos ameríndios, os brancos, por meio do etnocentrismo, passaram a discriminar e a tratar pejorativamente a cultura dos nativos.

É importante observar que ao se referir aos nativos, Pero Vaz de Caminha reconhece que a relação daquele povo com os elementos da natureza, ou seja, com o seu território, os permite uma condição de vida invejável diante da condição dos recém-chegados colonizadores. Isso demonstra, seguramente, que os colonizadores, ao acusarem esse povo de improdutivo e atrasado, estavam querendo refletir naquele povo a sua própria imagem (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 37).

Toda a desgraça que atualmente fundamenta o sistema mundo, foi introduzida pela peste-branca que não se contentava com outra cosmovisão que não permitisse relações de dominação. O projeto de civilização branca europeia “chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (KRENAK, 2020, p. 44). A introdução da peste-branca tinha como objetivo tornar a existência da vida e do território do povo nativo algo “produtivo” para fins de maximização da empreitada colonialista-capitalista, algo intensificado mais ainda a partir do processo de escravidão dos negros e persistente no sistema-mundo dos dias atuais através dos mecanismos neoliberais. Ao mesmo tempo “na colonialidade, o mundo moderno está instalado numa guerra permanente contra o povo colonizado, seus costumes e um vasto conjunto de suas criações e seus produtos como alvos mais diretos” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 38).

O fundamento da colonialidade do ser, se assenta também no processo de embranquecimento da mente e cultura dos colonizados, e enquanto estes passam a rejeitar a cultura do colonizador por não poderem ser quem são, este mundo embranquecido passa a ser observado com inveja, “o colonizado sonha sempre em instalar-se no lugar do colono. Não para converter-se no colono, claro, mas para substituí-lo” (FANON, 1961, p. 49). Como destaca Carneiro (2005, p. 75), “o embranquecimento é tanto um projeto estético e eugênico, como uma estratégia de promoção dos grupos raciais considerados adequados para sustentar o processo de modernização econômica”. O colonizado passa então, em sua luta individual, a buscar seu lugar no mundo do colonizador, não para de(s)colonizar-se, para mas para afirmar-se enquanto ser

branco. Em sua condição de “alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de ‘classe média’, cujo anseio é serem iguais ao ‘homem ilustre’ da chamada classe ‘superior’” (FREIRE, 2019a, p. 68). O desenvolvimento dessa condição de dependência integral a cultura do opressor pode levar os oprimidos-periféricos ao necrófilo processo de destruição de vidas, da “sua ou da do outro oprimido também” (FREIRE, 2019a, p. 71). E assim sendo, melhor para a estabilidade dos invasores.

O projeto civilizatório eurocêntrico passa a operar desde a primeira infância, onde nos primeiros contatos das crianças com o mundo colonizado, estas crescem num contexto onde estão naturalizados os dispositivos de racialidade, e se vai acumulando a percepção das suas predisposições genéticas com as miras voltadas para os corpos negros oprimidos-periféricos inscritos na linha da morte, pois no “inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto” (FANON, 2008, p. 162-163). O branco está topo das hierarquias sociais, na academia, na empresa, na rua⁶⁴, no metrô, como diz bell hooks (2013, p. 128) até uma pessoa “branca pobre que jamais teria condições de contratar uma empregada negra afirmaria, em seus encontros com mulheres negras, uma presença dominadora, garantindo que o contato entre os dois grupos sempre colocasse as brancas em posição de poder em relação às negras”.

A situação de prescrição vivida pelo oprimido-periférico é não conseguir agir com autonomia, sobreviver a partir de seus próprios critérios e/ou utilizando suas próprias palavras. A sociedade colonizada tem a riqueza e fonte de recursos naturais como a terra (principalmente), controladas pelos colonizadores. Por isso, mesmo após a libertação dos escravos no Brasil, verificou-se que negros escravizados continuaram a trabalhar para seus antigos proprietários a custo de comida e abrigo (LEWIS, 2019). Na expansão dos centros urbanos, estes povos oprimidos classificados racialmente como marginais e inferiores são “incorporados como parte da periferia por meio de um processo de violência sistêmica de morte, [onde] têm estado em crise há 525 anos” (GROSGOUEL, 2020, p. 70). E mesmo diante das precárias condições de vida, o fato de

⁶⁴ Aqui vale lembrar o caso ocorrido com Luana Tolentino “Hoje uma senhora me parou na rua e perguntou se eu fazia faxina. Altiva e segura, respondi: – Não. Faço mestrado. Sou professora. Da boca dela não ouvi mais nenhuma palavra. Acho que a incredulidade e o constrangimento impediram que ela dissesse qualquer coisa”. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/voce-faz-faxina-nao-faco-mestrado-sou-professora/>>. Acesso em 10 fev. 2022.

habitarem às margens das cidades contribui para alimentar nos oprimidos-periféricos o sonho embranquecedor de neste processo civilizatório se tornarem cidadãos, o que na verdade é o que os colonizadores querem os fazer acreditar.

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal que o dono de uma grande fábrica. [...] O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. [...] Acontece, porém, que grandes frações destas massas populares, já agora constituindo um proletariado urbano, sobretudo nos centros mais industrializados do país, ainda que revelando uma ou outra inquietação ameaçadora, carentes, contudo, de uma consciência revolucionária, se veem a si mesmas como privilegiadas (FREIRE, 2019a, p. 188; 189; 200).

Por isso, reafirmamos que não existem direitos e cidadania plena para os povos oprimidos-periféricos. Mesmo após libertação dos negros escravizados, não se observou imediatamente a superação da situação de colonização/prescrição pelo povo negro, pois se “não consegue ‘ser’, caminhar com os próprios pés, precisa[-se] dos ditames de alguém que o controle, que diga o que tem que fazer” (MESQUIDA; PEROZA; AKKARI, 2014, p. 100). Além do controle e da prescrição sobre sua ação, os colonizados ou também o sujeito menor “não pode falar e nem tem condições de falar, para o colonizador – por isso, o sujeito maior, como tutor desse menor, deve falar por ele” isto é, por exemplo, a estrutura da democracia representativa brasileira (DANNER; DORRICO; DANNER, 2020, p. 64-65). O silêncio do colonizado é algo central ao sistema de colonialidade, pois: endossa a condição de subordinação ao colonizador (poder); impossibilita ao colonizado expressar o seu conhecimento livremente e (saber); e ao não falar sua existência é condenada ao que o colonizador dele diz ou por ele diz (ser).

A partir da imposição da classificação racial os europeus criaram os seus próprios parâmetros para se distinguirem dos demais grupos humanos ao passo que conquistaram novos territórios no processo de expansão mundial (globalização). Assim, “passaram a se autoproclamar brancos, em oposição aos fenótipos dos povos aborígenes e autóctones que colonizavam: índios (do latim: indígena = não gente) e negros (do vernáculo português: negro = aquele que recebe luz e não a reflete)” (BELLO, 2015, p. 53). É nesse sentido que Freire e Faundez (1985) alertam

para os riscos de assumir a língua do colonizador como oficial e mediadora da formação do povo colonizado, pois ao assumi-la, se estará validando sua condição semântica. Como disseram Mesquida, Peroza e Akkari (2014, p. 106): “A rigor, o povo não estaria dizendo a ‘sua’ palavra, mas a palavra do colonizador”. Há um enorme risco de ao assim fazer, aprofundar-se ainda mais as desigualdades sociais e raciais ao invés de resolvê-las. Mas, se os povos aborígenes e autóctones passaram a ser denominados pelos colonizadores como negros e índios, respectivamente, para serem demarcadas suas condições de inferioridade e submissão na visão eurocêntrica, hoje não se pode desconsiderar que se assumir-se como negro ou indígena é afirmar-se num sentido político na era de direitos de cidadania, para que estes povos recebam tratamento afirmativo rumo à superação da condição discriminatória, de invisibilidade e negação ao qual seus ancestrais viveram e que ainda vivem na sociedade contemporânea (BISPO DOS SANTOS, 2015; GOMES, 2017; 2020), como destaca Nego Bispo, são potencialidades que os povos afropindorâmicos possuem para ressignificação das condições que lhes foram impostas e que marcam sua maneira de ser. O termo quilombo, por exemplo, é revelador nesse sentido:

O termo quilombo que antes era imposto como uma denominação de uma organização criminosa reaparece agora como uma organização de direito, reivindicada pelos próprios sujeitos quilombolas. O mesmo ocorre com o termo povos indígenas, que também foi ressignificado por esses povos como uma categoria de reivindicação dos seus direitos. Ao acatarmos essas denominações, por reivindicação nossa, mesmo sabendo que no passado elas nos foram impostas, nós só o fizemos porque somos capazes de ressignificá-las. Tanto é que elas se transformaram do crime para o direito, do pejorativo para o afirmativo. Isso demonstra um refluxo filosófico que é um resultado direto da nossa capacidade de pensar e de elaborar conceitos circularmente (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 95).

Ainda na perspectiva da colonialidade do ser, Ribeiro (2020), lembra da negra escravizada Anastácia, conhecida por usar a máscara do silêncio e estudada por autoras decoloniais como Grada Kilomba e Conceição Evaristo. A máscara do silêncio pode ser compreendida como símbolo político da colonialidade para silenciar e praticar a tortura. O ato de falar é uma radicalidade importante e necessária para que o povo colonizado supere sua condição de opressão. O lugar de fala daquelas pessoas que “foram forçadas ao lugar do Outro [são] serão narrativas que visam trazer conflitos necessários para a mudança” (RIBEIRO, 2020, p. 79). É por isso, que a negação do diálogo em qualquer espaço social, sobretudo no espaço escolar, deve ser postura veementemente combatida (HOOKS, 2013). Pois o “não ouvir é a tendência a

permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os Outros, enquanto esses Outros permanecem silenciados” (RIBEIRO, 2020, p. 79).

A dialética decolonial proposta pela costura de dissonantes vozes dos diferentes povos tem oportunizado furar as bolhas da narrativa hegemônica, ainda que as pessoas que detém privilégios e/ou cujas mentes permanecem colonizadas, acusem desonestamente de agressivas e desconexas as vozes que buscam romper com a violência do silêncio imposto. Para superar a colonialidade do ser; rumo à possibilidade emancipatória, a luta deve ser incessante contra o silêncio das minorias e a opressão dominante, nas palavras do escritor indígena Daniel Munduruku (*apud* DANNER; DORRICO; DANNER, 2020, p. 71), esta luta é “fazer com que as pessoas não nos chamem por esse apelido, mas por nossos nomes, pelo que somos de fato, e não pelo que elas acham que nós somos”.

2.2.2 Confluências entre decolonialidade e emancipação afropindorâmica

É lhe dizer que esta história de contra colonialismo e a decolonialidade ainda vai lhe render muito. Mas só pra pontuar a minha preocupação com a decolonialidade é que ela não tem trajetória, não tem um referencial histórico de decolonialidade. E ao contrário, existem vários referenciais históricos de contra colonialidade. Então, eu ainda insisto em dizer que a contra colonialidade é um referencial histórico, é uma trajetória concreta, e a decolonialidade, assim como o marxismo, ainda é uma teoria, na minha compreensão. Mais aí vai a declamação “Quando nós escrevemos mal ortografados e quando nós falamos meio desajeitado, quando nós cantamos desafinando e quando nós dançamos descompassado, quando nós pintamos borrando e quando nós desenhamos inviasado, não é porque estamos errando, mas é porque não somos colonizados” (BISPO DOS SANTOS, 2020, s/p).

O que se objetiva com o pensamento decolonial é alcançar o processo emancipatório. O que pode ser percebido nas mais diversas vozes afropindorâmicas e ladino-amefricanas que buscam contra-colonizar o sistema-mundo opressor, algo observado antes mesmo da decolonialidade ser sistematizada enquanto a teoria de um projeto emancipatório que parte dos povos negros (GOMES, 2020). Assim, o decolonial pode ser compreendido como emancipatório e a emancipação como decolonial, onde de(s)colonizar também é emancipar. Não se pode falar em de(s)colonização e emancipação sem partir dos povos afropindorâmicos. Quem assim fizer, cometerá uma traição aos princípios da decolonialidade (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020). Como destaca Bispo dos Santos (2020), na citação anterior, enquanto a decolonialidade e o marxismo são teorias, a experiência de vida

dos povos negros e indígenas “é um referencial histórico, é uma trajetória concreta” da luta contra-colonial, para ser quem são, em sua própria cultura identitária. Sousa Santos (1999), ao analisar o socialismo como um projeto de transformação emancipatória, parece concordar com que a construção deste perpassa pelo decolonial, contra a colonialidade de raça, gênero, classe e ecológica.

Mas, enquanto futuro, o socialismo não será nunca mais do que uma qualidade ausente. Isto é, será um princípio que regula a transformação emancipatória do que existe sem, contudo, nunca se transformar em algo existente. Dada a acumulação de riscos indocilizáveis e inseguráveis, da catástrofe nuclear à catástrofe ecológica, a transformação emancipatória será cada vez mais investida de negatividade. Sabemos melhor o que não queremos do que o que queremos. Nestas condições, a emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecido na nova teoria democrática acima abordada. O socialismo é a democracia, sem fim. Porque é uma qualidade ausente, o socialismo será tão adjetivado quanto for exigido pelas lutas democráticas. Neste momento, o socialismo será ecológico, feminista, antiprodutivista, pacifista e antirracista (SOUSA SANTOS; 1999, p. 238)

Sem um fim definido, a luta emancipatória, cada vez mais consciente, terá como princípio contra-colonizar as veias fechadas pela colonialidade para torná-las veias abertas. O projeto emancipatório passa a mirar o horizonte de uma democracia sem fim, porque se esse sistema-mundo foi afetado profundamente pelas experiências democráticas, “virou um abismo, mas estamos dentro dele e não vamos sair. É uma questão que incomoda, mas é preciso estar nessa condição para poder produzir uma resposta em plena consciência. Consciência do corpo, da mente, consciência de ser o que se é e escolher ir além da experiência da sobrevivência” (KRENAK, 2020, p. 57). E diante o potencial do nosso povo contra-colonizador em “compreender e até de conviver com a complexidade das questões que esses processos tem nos apresentado” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 97), é possível pensar a transformação da democracia liberal-colonial para uma democracia emancipatória, e da cidadania burguesa-colonial para uma cidadania emancipatória.

Conceitualmente, observam-se usos alternativos para o que nesta tese, a partir de Bispo dos Santos (2015), chamamos de contra-colonizar. Como já argumentamos anteriormente, contra colonização para nós opera com o mesmo sentido de descolonização, decolonização ou de(s)colonização, pois observamos que diferentes intelectuais atualmente ao utilizarem esses

conceitos para referência da luta contra o colonial, estão mirando também a luta emancipatória. Porém, vale destacar que Walsh (2013, p. 24-25) aponta que a supressão do “s” busca superar um sentido de “um simples desmantelamento, desfazimento ou reversão do colonial”. Através deste jogo linguístico a autora procura

mostrar que não há estado nulo de colonialidade, mas posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que “lugares” de exterioridade e construções alter-(n)ativas podem ser identificadas, visibilizadas e incentivadas (WALSH, 2013, p. 24-25, tradução nossa).

Já Maldonado-Torres (2020), destaca que o seu uso do conceito de descolonização está diretamente relacionado às lutas pela libertação dos movimentos que opunham ao sistema de colonização. E o uso da decolonialidade por trata-se de um

conceito [que] oferece dois lembretes-chave: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 28).

Assim, a utilização do conceito de decolonialidade se faz usual, como demonstração de consciência que mesmo após as conquistas das independências através da instalação de democracias formais, liberais e burguesas, a descolonização não alcançou seu objetivo e a decolonialidade é a continuidade dessa luta. Fanon (1961, p. 175) havia destacado, anteriormente, que após a tomada do poder, os dirigentes negros das ex-colônias, que antes atuavam na organização da luta pela descolonização, passaram a se distanciar das massas e cada vez mais foram deixando-as desmobilizadas, e por isso “As massas começam a enfadar-se, a desviar-se, a desinteressar-se por essa nação que não lhes reserva nenhum lugar”. Com isso, o autor quer mostrar que a relação de poder do colonialismo que antes eram os brancos que colonizavam os negros, se se reorganizou para os negros atuarem na própria colonização de outros negros. Por isso, decolonialidade deve ser compreendida como “uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 36). Alguma coisa diferente, maior e melhor para todos.

Ciente das diferentes possibilidades, nesta tese, ao fazer a opção por nomear a ação decolonial como contra-colonizar, buscamos, deste modo, valorizar a experiência concreta de luta e

resistência dos povos afropindorâmicos desde o início do processo de colonização da ladino-américa, em 1492, e com isso não fazemos um apagamento dessas lutas históricas (BISPO DOS SANTOS, 2015).

Se é difícil precisar o que é emancipação, porque ela não é um fim em si mesmo, mas um permanente processo de contra-colonizar, pode-se observar algumas pistas no pensamento de intelectuais afropindorâmicos e dos aliados. Fanon (2008) por exemplo, sugere que “queremos, nem mais, nem menos, criar periódicos ilustrados destinados especialmente aos negros, canções para crianças negras, até mesmo livros de história, pelo menos até a conclusão dos estudos” (FANON, 2008, p. 132). Bispo dos Santos (2015) acredita que “um dos meios necessários para chegarmos a esse lugar é transformamos as nossas divergências em diversidades, e na diversidade atingirmos a confluência de todas as nossas experiências” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 91). Ainda para o autor, o processo de emancipação envolve uma relação integral do ser humano-mundo.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de biointeragirmos com todos os elementos do universo de forma integrada, a ponto de superarmos os processos expropriatórios do desenvolvimentismo colonizador e o caráter falacioso dos processos de sintetização e reciclagem do desenvolvimentismo (in)sustentável, pelo processo de reedição dos recursos naturais pela lógica da biointeração. Como vimos, a vida é mais simples do que parece, desde que as nossas condições de vivenciá-la não estejam movidas pelos sentimentos de manufaturamento e sintetização. Por isso, convidamos a nós mesmos e a todos aqueles que sempre nos atacaram a vivenciar conosco todos os nossos desejos, sonhos e possibilidades, materiais e imateriais, de emancipação humana na diversidade, com a nossa capacidade de universalizar a vida a partir do processo de escolhas (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 100).

Na construção do projeto emancipatório, a ruptura com a barreira existe entre colonizadores e colonizados é necessária, pois enquanto houver quem oprima, haverá também oprimidos, por isso o autor propõe “convidarmos a nós mesmos e a todos aqueles que sempre nos atacaram a vivenciar conosco”, e seria a partir deste momento que iniciaria “a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, [o que] já se está lutando pelo ser mais” (FREIRE, 2019a, p. 47). O ser mais para Freire gira entorno dessa condição pedagógica-política dos homens, até então opressores e oprimidos, se ajuntarem para assumir um “processo de permanente libertação” (FREIRE, 2019a, p. 57). Segundo hooks (2013), essa luta pela liberdade, pela emancipação, pela decolonialidade exige “de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que,

coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir” (HOOKS, 2013, p. 273).

2.3 Confluências outras: o oprimido é periférico...

Aqui será construída uma aproximação entre os conceitos de “oprimidos” e “periféricos” que culminará em oprimidos-periféricos; onde se busca aproximar Paulo Freire e os estudos decoloniais, dos sujeitos das periferias, para assim melhor situar a discussão do campo empírico ao longo da tese.

Se a partir do capítulo 1 foi possível definir que os sujeitos da periferia são marcados pela vulnerabilidade econômica e por isso precisam do apoio das políticas públicas de distribuição de renda; uma população em maioria da cor negra que historicamente tem dificuldades em acessar plenamente seus direitos de cidadania; sujeitos que vivem a exclusão social no plano das cidades; sujeitos com baixo/básico nível de formação escolar; condições precárias de moradia ou que nem sequer possuem imóvel próprio para morar, etc. - aqui neste tópico, mostraremos que a leitura pedagógica de Paulo Freire sobre os oprimidos está diretamente relacionada com o contexto dos sujeitos e sujeitas periféricos. Por isso, a nossa utilização do conceito “oprimidos-periféricos” ao longo dos diferentes capítulos.

O livro de Paulo Freire mais conhecido e divulgado mundialmente, intitulado *Pedagogia do Oprimido*, problematiza o sentido e finalidade da educação e as ideologias que operam neste processo. E é em busca de refletir sobre “*Quem são os oprimidos na pedagogia de Paulo Freire? E por onde passa o processo de descolonização em sua obra?*” é que irei caminhar nesta reflexão, começando pela segunda questão, e recorrendo também a outros autores que influenciaram o pensamento de Paulo Freire, e posteriores ao seu legado, contribuem com os estudos periféricos, decoloniais e emancipatórios.

Paulo Freire tem uma relevância mundial porque sua prática e teoria foi se construindo nas suas diferentes andanças pelo mundo, pois passou por todos os continentes do globo, isto é, nas Américas, África, Europa, Ásia e Oceania. Sobretudo, destacam-se os trabalhos de Freire na América Latina e na África. Em sua estadia na África, como ele mesmo diz no livro *Cartas à*

Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo, foi um momento de retorno e não de chegada:

Meu primeiro encontro com a África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com a qual me sinto, por vários motivos, estreitamente ligado. Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. Na verdade, na medida em que, deixando o aeroporto de Dar es Salaam, há cinco anos passados, em direção ao “campus” da universidade, atravessava a cidade, ela ia se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava. Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gíngar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava. [...] Naturalmente, não foram apenas estes aspectos, para alguns puramente sentimentais, na verdade, contudo, muito mais do que isto, que me afetaram naquele encontro que era um reencontro comigo mesmo (FREIRE, 1978a, p. 9).

Aqui reside o sentido ontológico da de(s)colonização no pensamento de Paulo Freire, isto porque há uma identificação com as lutas dos povos africanos por independência das colônias nos anos de 1970 e com as suas culturas, que era também a cultura presente na vida do povo do nordeste brasileiro e dos povos periféricos em geral Brasil afora. Esta identificação também na realidade que observava no Brasil, país que por mais que se declarava independente, na verdade era, e ainda é, uma falsa independência com forte herança do colonialismo que acabou culminando com o golpe autoritário de 1964 (BISPO DOS SANTOS, 2015).

Freire, ainda em *Cartas à Guiné-Bissau* (FREIRE, 1978a), irá apresentar o conceito de “descolonização” inspirado nas obras de Aristides Pereira e do pedagogo da revolução guineense, Amílcar Cabral, onde ele diz:

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava inculcar nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologia. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo [...]. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais[os nativos]: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença

"civilizatória"; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isto, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas. Por tudo isto é que, para os colonizados que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a "positividade" desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando, independentizando-se, a rejeitam e a superam. Quando, assumindo com seu povo, a sua história, se inserem no processo de "descolonização das mentes" (FREIRE, 1978a, p. 16-17).

Aqui cabe uma reflexão sobre esse preconceito com a cultura dos negros, com a música dos negros, com as místicas dos indígenas, com as religiões de matrizes africanas, com a práxis dos sem-terra, com a língua. É preciso questionar o porquê de a escola e a universidade presentemente ainda operarem numa lógica colonista em relação à língua, de educar para um ideal eurocêntrico da língua e que é excludente.

Há uma pedagogia da colonialidade, que em Paulo Freire (2019a) é uma pedagogia do opressor em nossa sociedade. Uma pedagogia que deseduca as pessoas para a manutenção do *status quo* da colonialidade, reforçando a exclusão de pretos, pardos indígenas, pobres, periféricos, população camponesa, através do abissalismo, da matriz eurocêntrica, do que é legitimado como científico em rebaixamento de outros saberes, do epistemicídio dos "Outros", da mito da inovação, do estímulo à competição, da monocultura, da naturalização da vida social, da negação do Outro, da invisibilidade dos "Outros", de neocolonialismos, do nortear, da prescrição, da produtividade, do racismo, do universal, da universalidade, do adultocentrismo, da homogeneidade, da concepção individualista, da máscara do silêncio, do encobrimento, da exclusão, do eurocentrismo, da classificação racial, do outro ser taxado como desimportante, da disciplinarização, do controle dos corpos e das subjetividades, da dominação, dominação masculina, da moralidade, da normatividade e da regulação do ser.

Para a de(s)colonização, é preciso construir pedagogias de(s)colonizadoras as quais perpassam pela desfamiliarização do que é familiar ou do que estar naturalizado entre nós. Perpassa também pela ancestralidade negra e indígena, pela identidade ladino-amefricana, pela diáspora africana, pela ecologia dos saberes, pelos povos marginalizados e os conhecimentos à margem presente no quefazer das minorias, das periferias e que são forjados nas zonas fronteiriças entre

o não hegemônico e o hegemônico. Como diz Freire (1989a) em seu livro *A importância do ato de ler*:

Uma das qualidades mais importantes do homem novo e da mulher nova é a certeza que têm de que não podem parar de caminhar e a certeza de que cedo o novo fica velho se não se renovar. A educação das crianças, dos jovens e dos adultos tem uma importância muito grande na formação do homem novo e da mulher nova. Ela tem de ser uma educação nova também, que estamos procurando pôr em prática de acordo com as nossas possibilidades. Uma educação completamente diferente da educação colonial. Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que a sua política é a dos interesses do nosso povo (FREIRE, 1989a, p. 49).

A defesa da pedagogia do oprimido, que é uma pedagogia para a liberdade, uma educação para a emancipação, só é possível de ser pensada na relação com “Outros”, estes historicamente marginalizados, periféricos, excluídos e oprimidos. Gomes (2017), em seu livro *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, nos mostra que o Movimento Negro Brasileiro constrói uma real pedagogia potentemente capaz de fazer o enfrentamento à colonialidade, ao racismo.

No caso do Movimento Negro Brasileiro [...] [verifica-se] como muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre o papel da negra e do negro no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, [que] só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro. Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário pedagógico (GOMES, 2017, p. 17).

É na voz dos oprimidos que reside o levante radical e desestabilizador para a transformação desta sociedade que está aí, em busca da emancipação plena de todos.

Mas então, quem são estes oprimidos, todos estes para qual o devemos direcionar nos esforços de ensinar e aprender? Antes de apresentá-los, cabe recorrer à intelectual indígena Eliane Potiguara (2018), que em seu livro “*Metade Cara, metade máscara*”, nos lembra que os oprimidos não estão só, muito menos são poucos. Oprimidos, os periféricos no Brasil, são a maioria. Em seu poema *Identidade indígena* Potiguara (2018) diz...

[...] Sou uma agulha que ferve no meio do palheiro
 Carrego o peso da família espoliada
 Desacreditada, humilhada
 Sem forma, sem brilho, sem fama.
 Mas não sou eu só
 Não somos dez, cem ou mil
 Que brilharemos no palco da História.
 Seremos milhões unidos como cardume
 E não precisaremos mais sair pelo mundo
 Embebedados pelo sufoco do massacre
 A chorar e derramar preciosas lágrimas
 Por quem não nos tem respeito.
 A migração nos bate à porta
 As contradições nos envolvem
 As carências nos encaram
 Como se batessem na nossa cara a toda hora.
 Mas a consciência se levanta a cada murro
 E nos tornamos secos como o agreste
 Mas não perdemos o amor
 Porque temos o coração pulsando
 Jorrando sangue pelos quatro cantos do universo (POTIGUARA, 2018, p. 113).

O espírito revolucionário de resistência e da luta pela emancipação, como nos lembra o intelectual quilombola Nego Bispo, existe na práxis do povo negro desde as primeiras relações com os colonizadores (BISPO DOS SANTOS, 2015). E ele diz:

É sabido que o povo da África, ao chegar ao Brasil, imediatamente se rebelou contra os colonizadores, deles escapando de várias maneiras: adentrando-se pelas matas virgens, reconstituindo os seus modos de vida em grupos comunitários contra colonizadores, formando comunidades em parceria com os povos nativos, em determinados casos organizados como nômades, outras vezes ocupando um território fixo (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 26).

E aliado à resistência do povo do quilombo, também precisa-se lembrar do acampamento campesino do Movimento dos Trabalhadores Ruais Sem-Terra, onde reside a resistência pelo direito à moradia e à terra para trabalhar e para comer, empiria observada em um destes em que

pude visitar em 2019, localizado na divisa entre as cidades de Brumadinho-MG e distrito de São Joaquim de Bicas, cujo nome é Pátria Livre. Um lugar inspirador, com uma boniteza das gentes que vive uma experiência real e viva de emancipação para todos. Pátria Livre é um território onde há a coletividade, a esperança de um mundo com justiça social, uma experiência de educação crítica, com “barriga cheia” e solidariedade. Mas, a emancipação não está dada em Pátria Livre, assim como não está dada para nenhum dos oprimidos-periféricos, esta precisa ser defendida com os punhos cerrados 24 horas por dia contra o latifúndio do poder. Esta forma de resistência está refletida no texto escrito por Paula Froes, estudante egressa do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, intitulado *Por uma pátria realmente livre*.

POR UMA PÁTRIA REALMENTE LIVRE

E pensando que iria morrer, que estava tudo acabado e ao olhar o horizonte, vejo barracas em meio a um descampado, sem cor, sem brilho sem vida. Um mero achado.

Preciso seguir em frente e: “Pai, tô com fome”. E diante da arrogância do mundo, a esperança, que lá no fundo brotava, some.

Esposa, filhos, sem emprego, sem moradia, sem chão; com tantas controvérsias, de onde me virá o pão?

Cenário difícil para um pobre brasileiro que não tem para onde fugir.

- Sou forte e inteligente, e será neste acampamento que minha moradia vou construir.

Juntando lonas, madeiras, bambus, telha de amianto... tudo serve para nos proteger e acalmar um pouco a dor do pranto.

Aqui, fui acolhido com companheirismo, respeito e amizade e juntos vamos lutar para mudar essa triste realidade, para que um dia essa pátria seja livre, mas livre de verdade.

A todos os governantes e poderosos do mundo, deixo minha reflexão: de que vale tanto prestígio, fama e fortuna se dou as costas ao meu irmão?

Com fé e esperança no meu bom Deus, não posso desanimar, e com força e punhos cerrados, tenho esperança que um dia a pátria livre irá ficar.

Livre da corrupção, da tristeza, da miséria e da dor e que um dia possa imperar apenas bons sentimentos: a paz, empatia, alegria e o maior de todos, o amor (PAULA FROES in FERREIRA DA SILVA, 2021).

Nesta mesma direção, a intelectual afro-americana bell hooks (2013) em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* deixa sua contribuição para este debate ao fazer uma relação entre a descolonização e a insistência de Paulo Freire com a “conscientização”. Para ela, conscientizar e descolonizar são inseparáveis, pois:

Pelo fato de as forças colonizadoras serem tão poderosas neste patriarcado capitalista de supremacia branca, parece que os negros sempre têm de renovar um compromisso com um processo político descolonizador que deve ser fundamental para a nossa vida, mas não é. E assim a obra de Freire, em seu

entendimento global das lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial da transformação – aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas (HOOKS, 2013, p. 67).

Se a conscientização é o primeiro passo para a superação das situações-limites impostas pela colonização entre nós, esse é o caminho mais importante a ser seguido pela educação numa perspectiva emancipatória. A escola não tem que ensinar tudo, o sujeito educando não precisa aprender tudo. Porque isso não é possível. A escola é uma parte da vida social, e não a única. Mas a escola não deve se furtar de no ambiente educativo ensinar os caminhos emancipatórios e aprender os caminhos da emancipação, pois isto é imprescindível. Chamo de emancipação o alcance de uma condição plena onde todos, todas, todes, poderão ser respeitados em suas identidades e engajados na manutenção desta sociabilidade radical, justa e libertadora.

Nesse sentido, constatamos que há uma encruzilhada, vivemos sob uma encruzilhada. A encruzilhada diz respeito ao lugar onde se cruzam caminhos ou estradas. Uma situação embaraçosa, difícil de explicar (FERREIRA, 2001). Isto é, vivemos num mundo embaraçoso com traços da colonialidade e dentro de nós podemos adquirir construindo a consciência da necessidade de de(s)colonização das mentes, do poder, do saber e do ser.

Mas podemos também pensar numa pedagogia das encruzilhadas, que como diz Rufino (2018, p. 74) “mira primeiramente a reinvenção dos seres, a partir dos cacos desmantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo”. E para Freire (2019a), não há ninguém melhor que os oprimidos para entender o significado cruel da sociedade opressora.

E é, aqui, onde podemos apontar uma possível resposta a questão ainda em aberto e formulada no início desta fala: *Quem são os oprimidos da pedagogia de Paulo Freire?* Freire recorre ao intelectual negro franco-martinicano Franz Fanon, na nota 24 de seu livro *A pedagogia do oprimido*. Freire cita a obra *Os condenados da Terra* de Franz Fanon. Assim, oprimidos na pedagogia de Freire podem ser lido como os mesmos que na obra “*Os condenados da Terra*” Franz Fanon (1961) anuncia serem: os desempregados pelo sistema capitalista-colonial; são os esfomeados, número que aumentou massivamente nos dois últimos anos sob a atual gestão do executivo do Brasil, conforme mostra o “*Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil*”, pois: “Eram 10,3 milhões de pessoas em IA

[insegurança alimentar] grave em 2018, passando para 19,1 milhões, em 2020. Portanto, neste período, foram cerca de nove milhões de brasileiros(as) a mais que passaram a ter, no seu cotidiano, a experiência da fome” (REDEPENSSAN, 2021a, p. 53). Os oprimidos e condenados em Freire e Fanon, são as “crianças esqueléticas”, são os indígenas encurralados pelo poder e pela sede de desmatar dos lucros desenfreados. São os negros imersos e castigados pela violência descontrolada das sociedades ocidentais (FANON, 1961; CARNEIRO, 2005; GOMES; TEODORO, 2021). Conforme o Atlas da Violência no Brasil (2021):

Em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras (FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021, p. 49).

Os oprimidos e condenados da terra são também aqueles que Boaventura de Sousa Santos (2020) em seu livro *A cruel pedagogia do vírus* afirma haver muito tempo que vivem na quarentena do esquecimento pelos governos, pelas políticas públicas do mundo ocidental, sendo: os trabalhadores da rua (informais), os sem-abrigo ou populações de rua que não tem casas, os moradores nas periferias pobres das cidades que vivem em espaços exíguos onde se aglomeram famílias numerosas. Os refugiados espalhados mundo a fora e muito presentes nas cidades da região metropolitana da grande Belo Horizonte e de outras capitais de estados brasileiros. As pessoas com deficiência. Os idosos e as crianças. Portanto, os oprimidos são periféricos diante do sistema-mundo.

Mas como diz Fanon (1961), mesmo estando oprimidos, os colonizados podem se de(s)colonizar. Seu futuro não é inexorável.

A imobilidade a que está condenado o colonizado não pode ser impugnada, senão quando o colonizado decide pôr termo à história da colonização, à história da pilhagem, para fazer existir a história da nação, a história da descolonização [...]. Durante a colonização, o colonizado não deixa de libertar-se entre as nove da noite e as seis da manhã (FANON, 1961, p. 47; 48).

Por isso, mais do que nunca, é necessário pensar, questionar, contra-colonizar o sentido do conhecimento que aprendo e/ou que ensino nas escolas e universidades, em prol da transformação da sociedade em que vivemos e da libertação dos oprimidos-periféricos e dos opressores, junto destes. A pedagogia do oprimido somente torna-se pedagogia de pessoas em permanente processo de libertação, quando todos formos presenças vivas, orgânicas, sentidas e percebidas nesta sociedade e não ausências (SOUSA SANTOS, 2002). Por isso, Freire ainda afirma que:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2019a, p. 98).

Uma saída possível, tornada evidente em Freire e Fanon, é a tomada de consciência e a busca pela mudança a partir dos coletivos de luta. Tomar consciência seria enfrentamento ao projeto moderno-colonial-capitalista-eurocêntrico que estrutura nossa sociedade e faz permanecer a colonialidade em nosso meio. É urgente buscarmos contra-colonizar o saber, as relações de poder das quais estamos submetidos, para que assim, seja construída uma sociabilidade que oportunize com que todas, todos, todes nós possamos ser. Enfim, a libertação e emancipação de nós todos, todes e todas.

Outra saída possível é a retomada reflexiva e conscientizadora dos efeitos e processos geradores da historicidade da colonização do Outro (Cross, 1997). Considerando-se que todo indivíduo, em qualquer lugar ou período, afetou seu dizer — e seu pensamento — pelo vínculo indissolúvel que o liga à sua sociedade e às mudanças que sofre ao longo do tempo, os discursos são de extrema importância para uma crítica social ao processo de colonização. Entender como, quando e por quê as categorias discursivas foram delimitadas é condição da educação para a liberdade do sujeito individual e coletivo. Em nossa pesquisa, buscou-se ouvir, compreender e interpretar o que dizem e fazem professoras de uma turma de crianças de três anos e os pais, as mães e familiares dessas crianças, focalizando o tema principal da educação infantil e da cidadania no contexto da periferia.

2.4 Enquadramento metodológico decolonial-emancipatório

Neste momento começa outra etapa da pesquisa: a do estudo crítico do discurso popular. O estudo da sintaxe, da semântica popular. O estudo das

metáforas neste discurso. O estudo também dos diferentes níveis de percepção da realidade (FREIRE, 1981b, p. 39-40).

O foco deste tópico está em apresentar como organizamos e analisamos os dados das observações registradas no caderno de campo e nas entrevistas realizadas com as professoras e famílias das crianças da Turma Quilombinho do CIM Palmares, conforme o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Relação de dados construídos

Nome	Data	Tempo/registros
Rayane	29/10/2019 e 05/11/2019	6h e 40 minutos
Ayana	30/10/2019	1h e 14 minutos
Pedro e Dandara	29/10/2019	2h e 2 minutos
Luená	31/10/2019	1h e 52 minutos
Abayomi	01/11/2019	33 minutos
Núbia	08/11/2019	46 minutos
Carolina	28/10/2019	3h e 1 minuto
Adenike	28/10/2019	1h
Caderno de campo	13/03/2019; 06/08/2019 a 16/12/2019; 24/07/2021; 31/07/2021; 22/09/2021 a 24/09/2021	266 tópicos e pequenos registros ⁶⁵

Fonte: Autor, 2021.

A primeira etapa foi o processo de transcrição da oralidade presente nas entrevistas para texto escrito⁶⁶. Nesse sentido, esta etapa foi desenvolvida com o objetivo de respeitar fidedignamente as reflexões trazidas pelo sujeitos, visto que a perspectiva de caráter decolonial-emancipatória que assumimos ao dar grande ênfase no discurso oral, nas reflexões vindas da oralidade, busca contrapor o colonial, contra-colonizar, contra atacar os processos de exclusão e subalternização dos sujeitos periféricos, visto que Bispo dos Santos (2015, p. 136) “destaca importantes contribuições da oralidade que mantém viva as singularidades dos povos: solidariedade e harmonia com a natureza e suas divindades”. Na mesma direção, Mayer (2020, p. 27) enfatiza que em uma pesquisa contra-colonizadora optar pela oralidade é buscar superar os limites da “escrita que não deixa de ser um instrumento de imposição colonizadora sobre os nossos povos

⁶⁵ Fizemos os registros em forma de tópicos ou pequenas anotações de nossa percepção sobre a relação entre adultos e crianças, sobre falas das professoras e outras percepções sobre o contexto da instituição. Destacamos que há limites em nossas análises. A utilização mais tímida que fizemos sobre as notas de campo ao longo das análises, quando comparado com a oralidade dos sujeitos, não quer dizer uma menor importância. Pelo contrário, o caderno de campo subsidiou nossa percepção sobre o campo social e as relações construídas naquele espaço, bem como, nos orientou na etapa das entrevistas. Há muitos registros que não foram explorados em nossas análises e isso ocorreu pela necessidade de filtros da pesquisa, para que mantivéssemos melhor o foco no tema principal da educação infantil e da cidadania no contexto da periferia e em diálogo com o referencial decolonial-emancipatório.

⁶⁶ Registro aqui meus agradecimentos a Wesley Morais e Clécia Lino pelo apoio técnico nesta etapa.

tradicionais que têm a oralidade como base da transmissão de saber, da preservação da memória”. Em muitos momentos das falas dos sujeitos, se observará que a transcrição leva em conta oralitura dos sujeitos e de seus contextos culturais, seguindo a premissa de Carvalho (2020, p. 45) que define a

oralidade transcrita como um novo gênero de produção literária (e também acadêmica e científica) que temos desenvolvido no Encontro de Saberes, e que está também nas licenciaturas Interculturais Indígenas [...]. A marca distintiva da oralidade transcrita é que o texto escrito final mantém o espírito da oralitura de onde surgiu sem confundir-se com ela nem se propor a substituí-la; e igualmente se apresenta com seu lado de escrita, porém mantendo o espírito da oralidade, e por este motivo distinto da escrita plena especializada que marca a produção acadêmica (CARVALHO, 2020, p. 45).

Na segunda etapa, realizamos uma leitura exploratória dos dados para analisar o teor e as possibilidades dos caminhos de análise. Na terceira etapa, realizamos uma segunda leitura dos dados selecionando os trechos mais importantes em diálogo com a problemática da tese. Na quarta etapa, realizamos o enquadramento dos dados na matriz decolonial-emancipatória. Como já dito anteriormente, nas entrevistas com as famílias, as questões geradoras em questionário semiestruturado foram:

Quadro 3 – Questões das entrevistas com as famílias

1) “Gostaria de saber um pouco sobre sua história de vida”;
2) “Atualmente não há uma obrigatoriedade em matricular crianças de até três anos na educação infantil, mas por que você optou por matricular o(a) seu(a) filho(a)”;
3) “Como você e sua família realiza a educação de seu(a) filho(a)”;
4) “Para você qual é o sentido da educação que a escola/creche oferece ou deveria oferecer para as crianças?”;
5) “Vocês têm alguma religião? Qual seria o sentido da religião na vida da criança?”;
6) “Para você, qual é o sentido da palavra cidadão?”;
7) “Qual a expectativa você tem para o futuro de seu filho(a)”;
8) “Você acha que a escola deve formar seu (sua) filho(a) para a cidadania?”.

Fonte: Autor, 2021.

E com as professoras:

Quadro 4 – Questões das entrevistas com as professoras

1) “Como foi sua trajetória até chegar aqui na educação infantil?”;
2) “Qual o sentido tem para você ser professora da educação infantil?”;
3) “Por que você está trabalhando na turma de creche 3?”;
4) “Como é realizado o trabalho com as crianças?”;
5) “Como é a organização das ações que são realizadas com as crianças?”;

6) “Qual o sentido da educação na vida da criança?”;
7) “O que é para você educar para a cidadania?”;
8) “Para você qual é o sentido da política?”;
9) “A política tem alguma relação com as crianças de sua turma?”;
10) “Qual a sua expectativa para o seu futuro como professora na educação infantil?”.

Fonte: Autor, 2021.

A partir das questões das entrevistas e dos conteúdos dos dados alcançados, organizamos sete enquadramentos/unidades de análise para a organização dos dados a fim de percorrer o objetivo de *compreender o que dizem e fazem professoras e famílias da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia quanto a educação das crianças de três anos para o exercício da cidadania*, conforme o Quadro 5. Para cada um dos sete enquadramentos, dividimos em subquadrantes afim de verificar conexões dos dados em relação: a) colonialidade do saber; b) colonialidade do poder; c) colonialidade do ser; e) decolonialidade do saber; f) decolonialidade do poder; g) decolonialidade do ser; h) encruzilhada do saber; i) encruzilhada do poder; j) encruzilhada do ser, conforme o Quadro 6.

Quadro 5 – Enquadramento das questões geradoras das entrevistas

SITUAÇÃO PROBLEMA: O que dizem e fazem professoras e famílias da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia quanto a educação das crianças de três anos para o exercício da cidadania?							
QUESTÕES GERADORAS	1- É UM PRAZER ESTAR AQUI CONVERSANDO COM VOCÊ, E GOSTARIA DE SABER UM POUCO SOBRE SUA HISTÓRIA DE VIDA.	2-ATUALMENTE NÃO HÁ UMA OBRIGATORIEDADE EM MATRICULAR CRIANÇAS DE ATÉ TRÊS ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, MAS POR QUE VOCÊ OPTOU POR MATRICULAR O(A) SEU(A) FILHO(A)?	3-COMO VOCÊ E SUA FAMÍLIA REALIZA A EDUCAÇÃO DE SEU(A) FILHO(A)?	4-PARA VOCÊ QUAL É O SENTIDO DA EDUCAÇÃO QUE A ESCOLA/CRECHE OFERECE OU DEVERIA OFERECER PARA AS CRIANÇAS?	6- PARA VOCÊ, QUAL É O SENTIDO DA PALAVRA CIDADÃO?	8-PARA VOCÊ QUAL É O SENTIDO DA POLÍTICA?	7- QUAL A EXPECTATIVA VOCÊ TEM PARA O FUTURO DE SEU FILHO(A)?
	1-COMO FOI SUA TRAJETÓRIA ATÉ CHEGAR AQUI NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	2-QUAL O SENTIDO TEM PARA VOCÊ SER PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL?	4- COMO É REALIZADO O TRABALHO COM AS CRIANÇAS?				6-QUAL O SENTIDO DA EDUCAÇÃO NA VIDA DA CRIANÇA?
		3-POR QUE VOCÊ ESTÁ TRABALHANDO NA TURMA DE CRECHE 3?	5- COMO É A ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES QUE SÃO REALIZADAS COM AS CRIANÇAS?	7-O QUE É PARA VOCÊ EDUCAR PARA A CIDADANIA?			
UNIDADES DE ANÁLISE	LUGAR DE FALA DO ENTREVISTADO	OS SUJEITOS E A INSTITUIÇÃO	A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA	SENTIDO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA	CIDADANIA E EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO E POLÍTICA	SOBRE O FUTURO DAS CRIANÇAS E DO TRABALHO DAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fonte: Autor, 2021.

Quadro 6 – Subquadrantes em relação a Colonialidade/Decolonialidade/Encruzilhada X Saber/Poder/Ser

UNIDADES DE ANÁLISE		LUGAR DE FALA DO ENTREVISTADO			OS SUJEITOS E A INSTITUIÇÃO			A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA			SENTIDO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA			CIDADANIA E EDUCAÇÃO			EDUCAÇÃO E POLÍTICA			SOBRE O FUTURO DAS CRIANÇAS E DO TRABALHO DAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
		Saber	Poder	Ser	Saber	Poder	Ser	Saber	Poder	Ser	Saber	Poder	Ser	Saber	Poder	Ser	Saber	Poder	Ser	Saber	Poder	Ser
SUJEITO DA PESQUISA	COLONIALIDADE	i	i	i	i	i	i	i	I	i	I	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
		i	i	i	i	i	i	i	I	i	I	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
		i	i	i	i	i	i	i	i	i	I	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
		i	i	i	i	i	i	i	i	i	I	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
	DECOLONIALIDADE	i	i	i	i	i	i	i	i	i	I	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
		i	i	i	i	i	i	i	i	i	I	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
		i	i	i	i	i	i	i	i	i	I	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
		i	i	i	i	i	i	i	i	i	I	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
	ENCRUZILHADA	i	i	i	i	i	i	i	i	i	I	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
		i	i	i	i	i	i	i	i	i	I	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
		i	i	i	i	i	i	i	i	i	I	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i
		i	i	i	i	i	i	i	i	i	I	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i

Fonte: Autor, 2021.

Para que fosse possível a organização dos dados nos quadrantes, consideramos na identificação de cada metáfora presente nos discursos (FREIRE, 1981b), conexões com uma lista de palavras-chaves relacionada a cada subquadrante, que denominamos como Quadro de Palavras Geradoras Teoria Decolonial-Emanipatória (QPGTDE), que constam nos Quadro 7 e 8.

Quadro 7 – Quadro de Palavras Geradoras Teoria Decolonial-Emancipatória I

Abissal	Desfamiliarização	Eurocentrismo	Marginalidade	Produtividade
Ações afirmativas	Desigualdades	Exclusão	Máscara do silêncio	Progresso
Adultocentrismo	Desimportante	Existência	Matriz eurocêntrica	Propositivo
América Latina	Desviante	Falar	Micropolítica	Raça
Ancestralidade	Diáspora	Família	Minorias	Racismo
Apanhador de desperdícios	Direito	Fronteiriças	Modernidade	Racismo estrutural
Avançado	Disciplinarização	Giro decolonial	Monoculturas	Racismo institucional
Burguesa	Discriminação racial	Governabilidade	Moralidade	Radicalidade
Capitalismo	Dominação	Hegemonia	Multiculturalidade	Radicalizar
Científico	Dominação masculina	Hegemonia cultural	Nação	Regulação
Civilização	Dominar	Hierarquização	Nada sobre nós sem nós	Regulação conservadora
Classificação racial	Ebó	Homogeneidade	Narrativa	Reinventar
Coletividade	Ecologia dos saberes	Horizontal	Naturalizar	Resistência
Colonialidade	Emancipação	Iluminismo	Negação	Revolta
Colonialidade do poder	Emancipação Humana	Imperialismo	Neocolonialismo	Saber
Colonialidade do saber	Emancipação política	Independência	Normativa	Segregadora
Colonialidade do ser	Emancipatório	Individualista	Normatividade	Silenciamento
Colonizado	Encobrimento	Inovação	Norte	Sistema-mundo
Colonizador	Encruzilhada	Insubmissão	Ócio	Sociologia da infância
Conhecimento	Episteme	Interculturalidade	Opressão	Subalterno
Controle	Epistemicídio	Interseccionalidade	Oprimidos	Subdesenvolvimento
Cosmovisões	Epistemologias	Intersubjetivo	Ouvir	Submissão
Costuras	Epistemologias do Sul	Invencionática	Padrão mundial de poder	Subordinação
Democracia racial	Equidade	Invisibilidade	Patriarcado	Superioridade social
Dependência	Escravidão	Latino-americano	Periferia	Tempo
Descolonização	Escravidão	Liberalismo	Pluriversal	Transepistemologias
Desenvolvimento	Escravidão	Liberdade	Prescrição	Universal
Desestabilizadoras	Estado burocrático de direito	Marginal	Privilegio	Universalidade

Fonte: Autor, 2021.

Quadro 8 – Quadro de Palavras Geradoras Teoria Decolonial-Emancipatória II⁶⁷

COLONIALIDADE DO SABER	DECOLONIALIDADE DO SABER	COLONIALIDADE DO PODER	DECOLONIALIDADE DO PODER	COLONIALIDADE DO SER	DECOLONIALIDADE DO SER
Abissal, matriz eurocêntrica, científico, Epistemicídio, Inovação, Monoculturas, Naturalizar, Negação, Neocolonialismo, Norte, Prescrição, Produtividade, Racismo, Universal, Universalidade	Desfamiliarização, Ancestralidade, latino-americano, Ecologia dos saberes, Marginal, Marginalidade, Minorias, periferias, Ócio, fronteiriças	Avançado, burguesa, hierarquização, liberalismo, capitalismo, Civilização, democracia racial, dependência, desenvolvimento, desigualdades, direito, controle, Estado burocrático de direito, Governabilidade, hegemonia cultural, Modernidade, Nação, Opressão, Padrão mundial de poder, Patriarcado, Privilégio, Progresso, racismo estrutural, Racismo institucional, Sistema-mundo	Ações afirmativas, horizontalidade, independência, desestabilizadoras, liberdade, direito, Governabilidade dos oprimidos, radicalidade, radicalizar	Adultocentrismo, homogeneidade, Individualista, invisibilidade, Máscara do silêncio, Encobrimento, Exclusão, escravizado, eurocentrismo, classificação racial, desimportante, desviante, disciplinarização Controle, discriminação racial, dominação, dominação masculina, Moralidade, Normatividade, Racismo, regulação conservadora, silenciamento, submissão, Subordinação, superioridade social	Ancestralidade, insubmissão, apanhador de desperdícios, desimportante, Diáspora, Emancipação, intersubjetivo, invencionática, Reinventar, Resistência, Revolta, sociologia da infância, ouvir, reconhecimento

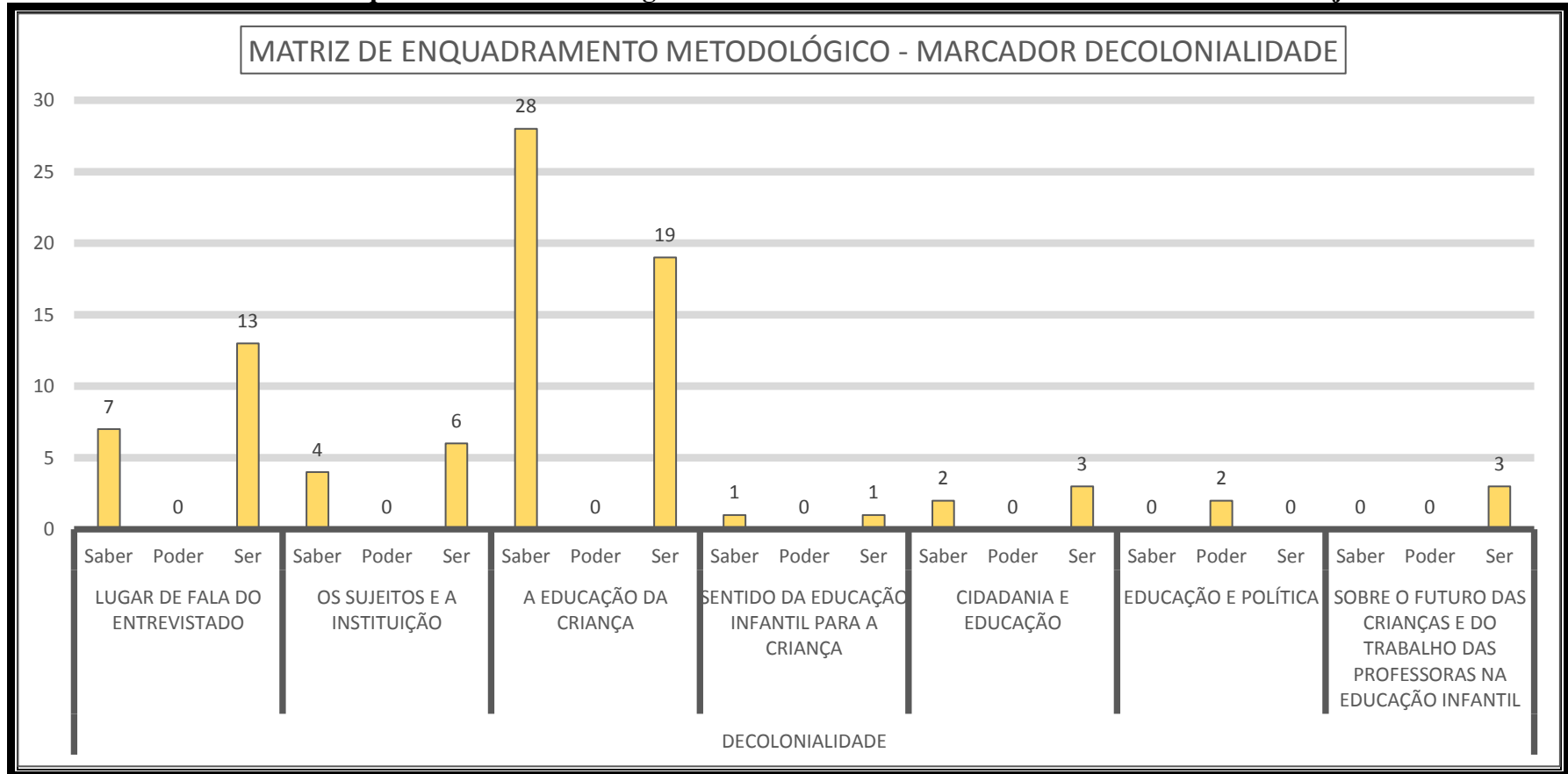
Fonte: Autor, 2021.

⁶⁷ Aqui não destacamos aproximações das palavras com a encruzilhada, porque a encruzilhada são pontos embaraçosos e difíceis de explicar. Pode tanto ser colonialidade como decolonial/emancipatório, rompendo com as tentativas de binarismo. Algo também presente na explicação que segue ao Quadro 8.

Cabe ressaltar que o sentido da colonialidade que buscamos empregar nas análises foi a partir da denúncia dos sujeitos. Procuramos ter o máximo de cuidado em valorizar as denúncias que os sujeitos manifestaram sobre a colonialidade na educação das crianças. Sobre decolonialidade, são anúncios que os sujeitos apresentaram e que de certa forma, a nosso ver, estão articulados com um sentido decolonial-emancipatório de educação das crianças visando a emancipação de todos(as). E sobre as encruzilhadas, buscamos trabalhar pontos relevantes que identificamos nas falas dos sujeitos e que precisaram ser melhor problematizados tendo como base a literatura adotada na tese. Chamamos esses pontos de encruzilhadas para reconhecer que nossas tentativas de análises sobre os sujeitos e suas possíveis posturas “colonizadoras” e “colonizadas” são limitadas e não representam uma “verdade” sobre a realidade social. Compreende-se que quando o “nós” pesquisador faz um julgamento, análise ou avaliação da prática educativa das sujeitas e sujeitos periféricos e estes junto das crianças, reconhecemos que isto é um ponto de vista parcial e subjetivo, mesmo quando estamos buscando pensar os desafios presentes na educação destas crianças de três anos e as possibilidades de superá-los rumo ao projeto emancipatório.

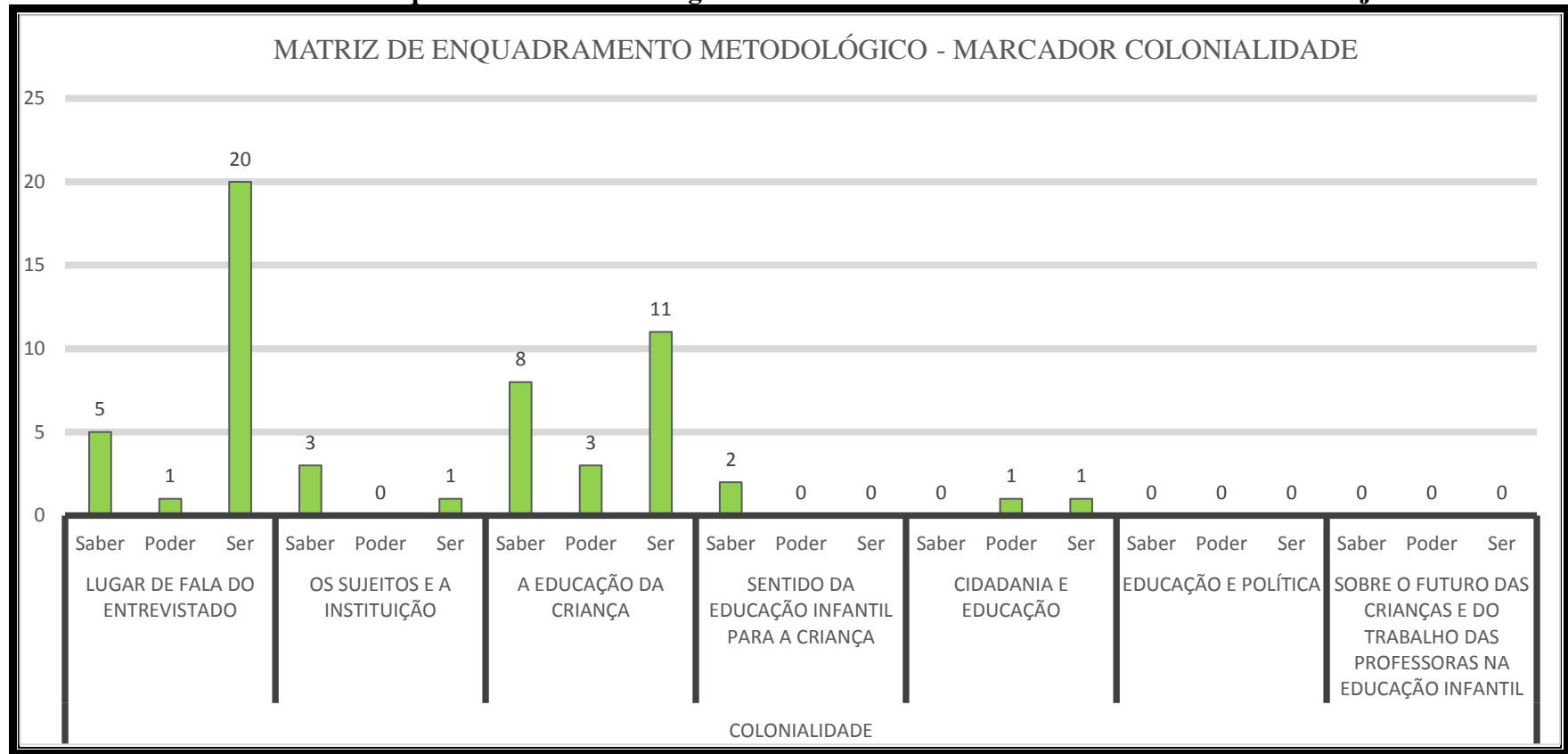
Na quinta etapa, após a construção da matriz e dos enquadramentos, elaboramos gráficos para aferir a tendência dos dados em relação aos sete quadrantes e seus subquadrantes nos marcadores “colonialidade”, “decolonialidade” e “encruzilhada”, para fins de identificação de pontos emergentes e ausentes, conforme os gráficos de tendência 1, 2 e 3. Os valores presentes nos gráficos, correspondem ao total de eventos de cada subquadrante após aferição de todo o conjunto de dados.

Gráfico 1 – Matriz de enquadramento metodológico do marcador “decolonialidade” e seus eventos no conjunto de dados



Fonte: Autor, 2021.

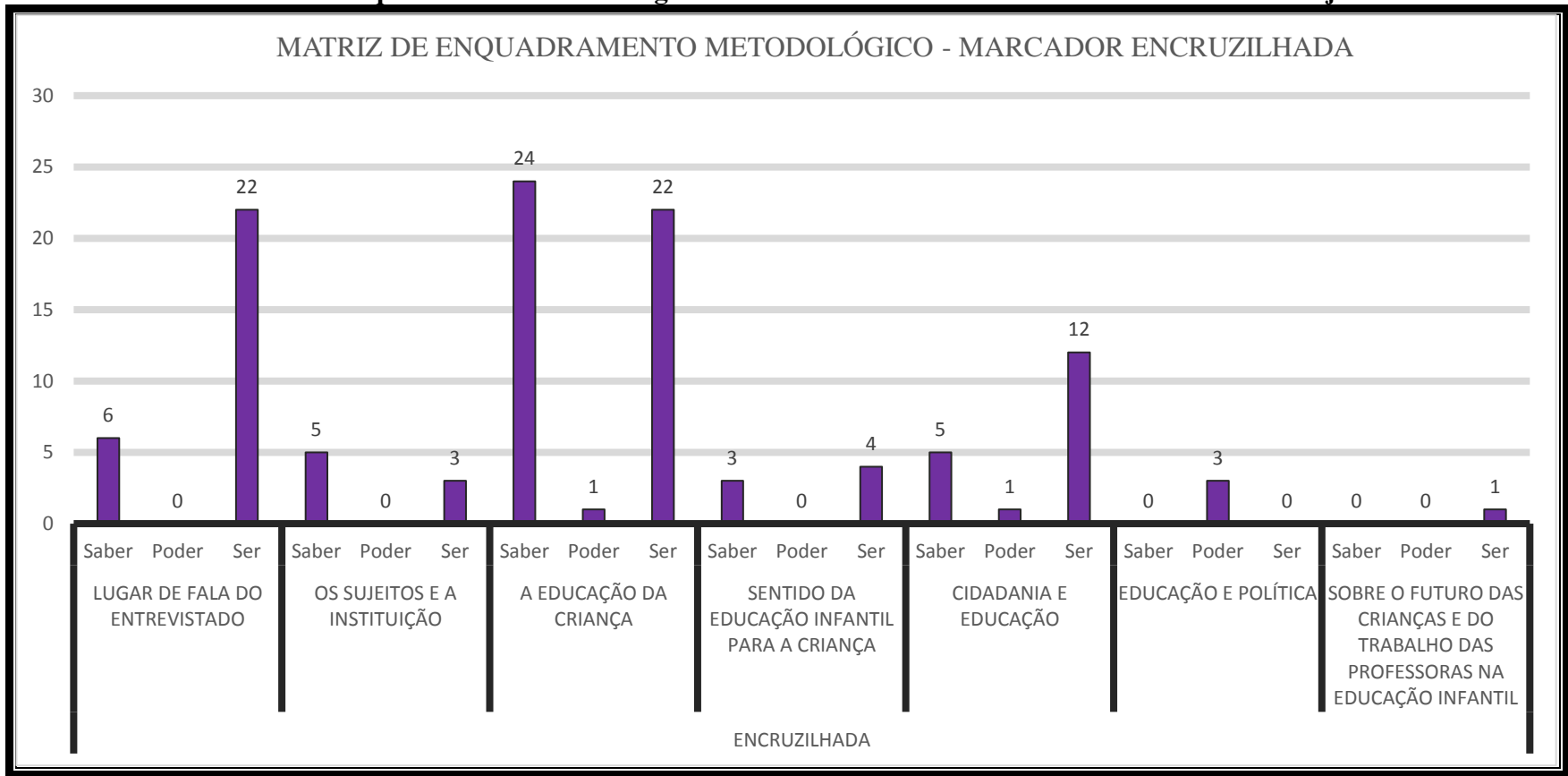
Gráfico 2 – Matriz de enquadramento metodológico do marcador “colonialidade” e seus eventos no conjunto de dados



Fonte:

Autor, 2021.

Gráfico 3 – Matriz de enquadramento metodológico do marcador “encruzilhada” e seus eventos no conjunto de dados



Fonte: Autor, 2021.

Observamos que em alguns quadrantes e subquadrantes haviam ausência de dados ou um baixo número de eventos, tais como: no marcador a) Decolonialidade: os quadrantes “Sentido da educação infantil para a criança”, “cidadania e educação”, “educação e política”, “Sobre o futuro das crianças e do trabalho das professoras na educação infantil”; no marcador b) Colonialidade os quadrantes “Sujeitos e a instituição”, “Sentido da educação infantil para a criança”, “cidadania e educação”, “educação e política”, “Sobre o futuro das crianças e do trabalho das professoras na educação infantil”; e no marcador encruzilhada c) Encruzilhada os quadrantes “educação e política” e “Sobre o futuro das crianças e do trabalho das professoras na educação infantil”. Em alguns momentos surgiu também dificuldades em separar eventos em apenas uma categoria da colonialidade: saber, poder e ser. Algo que precisa ser melhor analisado e discutido em pesquisas futuras.

Diante das ausências observadas, dos pontos emergentes e dos desafios empíricos-conceituais presentes no processo de construção da pesquisa, na sexta etapa, reagrupamos os sete quadrantes propostos inicialmente, conforme apresentamos no Quadro 5, de forma com que o tópico central da discussão mirasse prioritariamente as questões emergentes com maior tendência no campo empírico (aquelas que mais se destacaram no conjunto de dados). Assim, chegamos nas análises, nas denominações e nos tópicos presentes nos capítulos 1, 3 e 4 desta tese.

O capítulo 1 intitulado “*A gente tinha uma vida muito sofrida*”: os sujeitos da periferia, a periferia dos sujeitos - memórias e marcas históricas dos que educam as crianças do CIM Palmares em Betim/MG”, é a junção dos dados quadrantes “Lugar de fala dos entrevistados”, “Os sujeitos da instituição”, parte dos dados da observação participante e dados documentais. Este capítulo também foi completado pelas entrevistas realizadas com Zumbi e com Terezinha Assis. O capítulo 3, “*Quem é Cidadão*” é a junção dos dados dos quadrantes “Cidadania e educação” e “Política e educação” em diálogo com a literatura decolonial-emancipatória. E o capítulo 4 “*Não interessa onde for, ainda tem essa dificuldade de trabalhar isso que a gente está falando da formação humana e social*”: a educação das crianças oprimidas-periféricas”, é a junção dos dados das subcategorias “Educação da criança”, “O sentido da educação infantil para a criança”, “Sobre o futuro das crianças e do trabalho das professoras na educação infantil” e complementado com a entrevista realizada com Antonieta e registros fotográficos das cartilhas e bilhetes.

No capítulo 1 o foco da discussão foi apresentar e caracterizar o campo de pesquisa, os sujeitos participantes e as marcas da infância periférica em seus dizeres. Já nos capítulos 3 e 4 buscamos maior densidade na análise dos dados em diálogo com a teoria-decolonial emancipatória, onde as categorias teóricas de decolonialidade e encruzilhada tiveram um atravessamento pelas discussões presentes tanto no capítulo 3 como no 4, já a questão da colonialidade presente nas denúncias dos sujeitos ganhou maior concentração no tópico “4.1 Qual faculdade que ensina que isso é educar”, conforme apresentado no Quadro 9. A manifestação da colonialidade como identificação do pesquisador aqui é tratado como encruzilhada, visto a justificativa apresentada anteriormente.

Quadro 9 – Tendências da teoria decolonial-emancipatória na análise e discussão dos dados empíricos

DECOLONIALIDADE/EMANCIPATÓRIA	COLONIALIDADE	ENCRUZILHADA
3.4 “Com o que o outro pode fazer por mim e como é que eu posso também respeitar o outro”	4.1. “Qual faculdade que ensina que isso é educar?”	3.2 “Eu acho que é a gente mesmo, que nós somos os cidadãos”
4.2 “A gente acha que ensina eles e a gente acaba aprendendo com eles”		3.3 “Só Deus mesmo que vai conseguir trazer uma melhora geral pra humanidade?”
4.3 “Na verdade é fazer ele(a) pensar um pouco a prática, né?”		3.5 “Então, é a gente formar, preocupar em formar boas pessoas”
4.4 “A escola como um espaço de socialização, não tem outro”		4.5 “Controlar eles assim de uma maneira sem ser rude mas que eles prestem atenção”
4.6 “Se eu pudesse falava uma coisa bonita pra eles, falava porquê respeitar”		

Fonte: Autor, 2021.

Diante dos caminhos metodológicos e teóricos apresentados, a análise dos dados foi orientada a partir de três hipóteses principais.

Primeiro, o território e seus sujeitos são periferia e marcados pela periferia, como discutido no capítulo 1.

Segundo, aquilo que as famílias e professoras entendem como cidadania não é cidadania tendo em vista a crítica decolonial de que a cidadania é irrealizável aos países e povos do sul, portanto também na periferia. Na perspectiva dos sujeitos, cidadania é de modo geral, algo dado ou que depende de um movimento individual, ao passo que nosso entendimento de cidadania é a participação política nas decisões da sociedade, do plano democrático e garantia plena de

direitos para a inclusão de todos na pólis, algo que, infelizmente, ficaria ainda restrito aos grupos dominantes tendo em vista que a cidadania e a democracia tem em seu alicerce a origem liberal, colonial portanto, de diferenciação entre os que são cidadãos e os que não são e isso permanece, muito embora haja um falso entendimento para os sujeitos da periferia de que são cidadãos, mas seus direitos não estão plenamente assegurados e estes estão sob constantes ataques.

Terceiro, nas concepções e valores que orientam as famílias e professoras na educação das crianças oprimidas-periféricas há críticas à colonialidade e ao projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico, haveria potencialidades emancipatórias, bem como, pontos de encruzilhadas (intersecções) em que seja possível identificar a presença da colonialidade nas reflexões sobre o ser, o poder e o saber, mas possibilidades de transgressão à ordem hegemônica.

A partir destas três hipóteses, seria possível considerar, a grosso modo, que: as famílias e professoras do CIM Palmares ao educarem as crianças de três anos querem que elas tenham uma formação humanizadora, emancipatória, de companheirismo, para solidariedade, com amorosidade e estes educadores estão em busca de se situarem e se ressignificarem nos debates dos tempos atuais mesmo diante de suas barreiras culturais, ideológicas, de crenças e corporais, barreiras estas, que também são apontadas por nós ao longo da pesquisa. O que garante a cidadania é a luta e a educação para emancipação. Enquanto a emancipação não for consolidada, vamos falar de cidadania como uma possibilidade de liberdade ainda que limitada.

Num plano secundário, destaca-se que não seja possível falar de contracolônização sem os sujeitos da sociedade colonizada, algo que Paulo Freire buscou construir com sua obra no campo da educação ao propor uma pedagogia dos oprimidos com os oprimidos e não para eles. Isto reforça que Paulo Freire tem uma importância central para esta pesquisa. Assim, ao trazer as narrativas dos sujeitos para o contexto da construção da pesquisa seria possível de se obter pistas sobre como contra-colonizar/de(s)colonizar a educação infantil e a cidadania, algo que está em diálogo com a linha de pensamento de Paulo Freire, pois “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31).

Também, diante das evidências que obtive com a pesquisa realizada no mestrado e com a produção do livro sobre a história da educação infantil de Betim (FERREIRA DA SILVA, 2016a): haveria na educação infantil de Betim a estruturação de uma política de colonialidade em torno da formação de cidadãos que traz impactos direto para a prática das professoras da turma de creche 3 pesquisada. Mas mesmo diante a política de colonialidade instalada na educação infantil de Betim há práticas de resistência contra esse sistema opressor por parte das professoras e dos familiares. Por isso, a necessidade urgente em Betim de construção de um trabalho pedagógico na educação infantil de caráter emancipatório e descolonizador, que parece ter como grande desafio saber quais serão os possíveis caminhos, visto que no contexto histórico-político da cidade não se tem interesse do poder público em fazer essa mudança pedagógica-curricular na educação infantil. Os resultados desta tese, podem contribuir para pensar nestes termos.

A observação de que embora as professoras da educação infantil e as famílias das crianças das periferias urbanas sejam influenciadas pela presença da colonialidade presente na sociedade, reside na práxis destes sujeitos outros saberes, práticas outras e momentos emancipatórios. Isto é, essa práxis vai de se indignar e denunciar a injustiça sofrida pelas crianças, como também com a violência doméstica, o machismo, a desvalorização da profissão docente, entre muitos outros aspectos opressivos que os povos subalternos e periféricos enfrentam na sociedade colonizada, algo que a pesquisa de campo e as observações nos cotidianos do CIM Palmares contribuiu para uma melhor percepção. Vivemos na encruzilhada de não ser indiferente e de estar imersos em prisões coloniais que impõem barreiras ao nosso ser, ao saber e as formas de poder de nossa sociedade. Ao associar a história de vida das professoras e famílias com o papel destas na educação das crianças para uma cidadania plena, é possível encontrar saberes e possibilidades emancipatórias singulares para a descolonização da educação destas crianças, visto que vivemos situações de vida embaraçosas e que estão em constantes encruzilhadas.

Estas, e muitas outras problematizações presentes nesta tese, sempre buscará estar em sintonia com o compromisso ético com os sujeitos que se dispuserem a colaborar com a construção do tema aqui pesquisado. Por isso, será priorizado ao longo das páginas escritas que seguem a estas, a valorização do que pensam os sujeitos periféricos sobre os sentidos coloniais e possibilidades de contra-colonização/de(s)colonização, compreendendo que assim poderá ser alcançado uma potência metodológica maior em uma pesquisa que também é política-

intelectual-epistemológica, militante e ética-ontoeπισtemológica-ativista (BRIGEL; VARELLA, 2016; STETSENKO, 2021).

Arriscando estar replicando giros ao circunscrever a caminhada, (re)afirmamos que o que está em discussão é o que pensam as famílias e as professoras, e não um atestado de condenação ou de absolvição dos sujeitos feito pelo pesquisador, pois a complexidade social envolve raízes profundas que esta tese, devido aos seus limites talvez não alcance. Mas também, não omitiremos situações problemáticas e embaraçosas identificadas nas narrativas dos sujeitos, e que por isso, o ponto de abrigo são as encruzilhadas (RUFINO, 2018), que sem a pretensão de esgotar respostas aos problemas, nos lançaremos ao desafio de visibilizá-los e problematizá-los. Assim, busca-se na análise dos dados do trabalho uma postura de parceria e de respeito ao tempo investido pelos sujeitos na contribuição com esta tese e ao tempo de ser, de saber e de poder adquirido por mim e por cada um destes sujeitos diante das possibilidades e das oportunidades que cada um teve em sua vida.

CAPÍTULO 3

QUEM É CIDADÃO?

3.1 O paradoxo da cidadania: do projeto eurocêntrico moderno à análise decolonial-emancipatória

Neste capítulo tem-se como objetivos específicos *conceituar o que é cidadania e sua relação com as lutas emancipatórias e discutir as concepções de cidadania das professoras e famílias de crianças de três anos de uma turma de creche da instituição de educação infantil da periferia*, tendo como hipótese que operam nos dizeres dos sujeitos diferentes concepções e ideologias sobre o que é ser cidadão.

Até a cidadania alcançar uma reviravolta com o advento da modernidade, sofreu, pois, influências dos povos hebraicos, gregos, romanos e do cristianismo (PINSK, 2018). O conceito de cidadania é muito antigo e polissêmico e ao ser criado na tradição da Grécia Antiga esteve ancorado na noção de pertencimento à comunidade política (BELLO, 2015). Na modernidade, a noção de cidadania ganha uma nova roupagem com as revoluções burguesas⁶⁸, cuja axiologia ainda persiste na sociedade contemporânea. A Revolução Inglesa da burguesia no século XVII influenciou a burguesia de outros territórios e também de outras classes sociais a lutarem por estados nacionais que garantissem o *status* de cidadão de direitos a todos. Surgiram, então, posteriormente, movimentos nos EUA os quais culminaram na Revolução Americana burguesa. Movimentos na França que culminaram na Revolução Francesa burguesa. E a partir dessa correlação de lutas é que o conceito moderno de cidadão de direito foi copiado em outros territórios do ocidente, como por exemplo, no Brasil em 1824 com a promulgação de nossa primeira Constituição (MONDAINI, 2018).

A sociedade feudal da Europa centro-ocidental enfrentou forte crise geral durante os séculos XIV e XV. Foi a partir dessa crise que se iniciou o processo de transição ao capitalismo de forma mais acelerada na Inglaterra e França e de modo gradual em outras partes do continente.

A transição do feudalismo para o capitalismo, de acordo com Giddens (*apud* PAULA; NOGUEIRA, 2017, p. 190), seria a instalação de “um sistema de produção de mercadorias, centrado sobre a relação entre a propriedade privada do capital e o trabalho assalariado sem posse de propriedade, esta relação formando o eixo principal de um sistema de classes”. O

⁶⁸ Neste estudo iremos abordar brevemente apenas a construção da matriz de cidadania moderna na Revolução Inglesa burguesa, pois é possível dizer que na Inglaterra surge aquilo que será denominado de cidadão moderno. Não temos como objetivo fazer alcançar um debate exaustivo sobre este tema. Assim, tenho ciência das possíveis limitações da abordagem do tema em questão desenvolvida aqui.

sistema capitalista também terá como característica a dependência da produção para mercados competitivos e o estabelecimento da precificação como indicativo para atrair investidores, produtores e consumidores. Assim, os capitalistas

tendem a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação de homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem (FREIRE, 2019a, p. 63).

Na lógica capitalista, o ócio deve ser extinto, pois o que não se é produtivo, conseqüentemente não tem valor econômico (KRENAK, 2020). A terra já não era tida só para geração de subsistência às pessoas, passou também a ser especulada na obtenção de vantajosos lucros. Se antes a terra era vista como instrumento de ócio e herança, no regime econômico capitalista ela se torna meio de troca assumindo a condição de mercadoria. Inaugura-se, deste modo, o lado nocivo da sociedade ocidental: o lucro como referência da vida, código moral do capitalismo. O principal sujeito a promover essa transição é o agricultor capitalista (a *gentry*), responsável por tornar a burguesia classe social no cenário histórico da modernidade (MONDAINI, 2018).

Em seu estágio inicial de desenvolvimento o capitalismo “viu nas colônias uma fonte de matérias-primas que, manufacturadas, podiam ser vendidas no mercado europeu. Depois de uma fase de acumulação de capital, modifica agora a sua concepção da rentabilidade de um negócio. As colônias converteram-se num mercado” (FANON, 1961, p. 63). Na Inglaterra, a burguesia inglesa percebeu que para se eliminar de vez o sistema feudal e conseqüentemente “as forças modernizadoras do modo de produção capitalista desabrochassem por completo, livres de qualquer entrave, faltava algo a mais, e esse algo a mais chamava-se revolução” (MONDAINI, 2018, p. 119). A burguesia inglesa compreendeu que era necessário deixar um papel passivo frente ao Estado Monárquico para promover uma revolução política. Só assim se abriria espaço para uma futura revolução industrial.

Para compreender como se deu o processo revolucionário que culminou com a construção do Estado Liberal Inglês durante o século XVII, é preciso ter em vista que apesar de o Estado ainda concentrar poderes nas mãos de um príncipe perpétuo, hereditário e de direito divino, uma nova

classe social, os burgueses, se fortaleceu no interior do Estado Monárquico Absolutista e, também, diante das crises gerais, teorias que justificavam o poder dos reis como um Direito Divino, se enfraqueceram e passaram a ser constantemente questionadas.

Na intenção de propor uma nova teoria para justificar o Estado Monárquico, Thomas Hobbes (1588-1679) escreveu em 1651 o Estado Leviatã, tornando-se esta uma teoria crítica frente à Igreja e sua ideologia. Para Hobbes, os homens, ao viverem em um estado de natureza, tinham suas vidas recorrentemente ameaçadas uns pelos outros e, então, decidiram firmar-se um pacto para garantir a sobrevivência e abriram mão da individualidade para que o Estado Leviatã pudesse protegê-los. Assim, o Estado Absolutista, Estado em que o poder é centrado na figura do rei, em Hobbes “passa a ser visualizado como resultado do estabelecimento de um ‘contrato social’ entre indivíduos que vivem até então em ‘estado de natureza’ e que, por determinadas razões, decidiram abandoná-lo em prol da entrada em um corpo social e político” (MONDAINI, 2018, p. 128).

Se por um lado Hobbes deixa explícito seu pensamento absolutista ao defender o caráter estamentário da sociedade inglesa; por outro, trouxe uma “importante” e inovadora contribuição, na visão eurocêntrica, é claro, que foi apontar um pacto racional entre os indivíduos para a construção do Estado Monárquico. Em outras palavras “Não obstante o seu caráter absolutista, o pensamento hobbesiano já aponta para uma percepção moderna da relação Estado/indivíduo, pois situa o primeiro como fruto da vontade racional dos segundos” (MONDAINI, 2018, p. 129). Com isso, no Leviatã de Hobbes, foi possível separar o regime político de uma teoria da predestinação e estabelecer uma instituição em prol da “universalidade humana”, na perspectiva eurocêntrica.

Também, Hobbes ao propor o contrato social para justificar a monarquia, abriu caminho para o desenvolvimento da teoria liberal e sua defesa assídua dos direitos civis.

Com isso, o terreno estava limpo para afirmação de uma nova concepção, que não apenas indicasse no indivíduo o início de tudo, mas que também pudesse no indivíduo a prevalência das relações pós-contratuais, protegendo-o das próprias ações despóticas do Estado. Estavam abertas as portas para a ofensiva de uma tradição que pautasse pela defesa da liberdade do indivíduo, limitando politicamente os poderes estatais. Chegava a hora do liberalismo e sua defesa implacável dos direitos civis. A palavra estava a partir de então com o filósofo John Locke. Se para Hobbes o poder é absoluto, indivisível e irresistível, para

Locke, ao contrário, é limitado, divisível e resistível. Foi precisamente na ultrapassagem dessa fronteira que se constituíram os primeiros passos daquilo que chamamos comumente hoje de “direitos humanos”. Uma fronteira ultrapassada exatamente em meio ao revolucionário século XVII inglês. Uma fronteira que, ultrapassada, nos abriu a possibilidade histórica de um Estado de direito, um Estado dos cidadãos, regido não mais por um poder absoluto, mas sim por uma Carta de Direitos, um *Bill of Rights*. Uma nova era descortinava-se, então, para a humanidade – uma Era dos Direitos (MONDAINI, 2018, p. 129).

John Locke sustentará o liberalismo como uma filosofia pautada na defesa da liberdade dos indivíduos e dos direitos civis, e na limitação dos poderes do Estado. De acordo com Tonet (2016), a “perspectiva liberal parte da ideia de que o indivíduo precede ontologicamente a sociedade e de que a natureza essencial desse indivíduo é egoísta, competitiva” (TONET, 2016, p. 63). Os liberais foram oposição aos conservadores da época, os quais eram defensores do regime absolutista. E ao se comparar o conceito de poder para Hobbes e Locke, é possível notar essa oposição. Em Hobbes “o poder é absoluto, indivisível e irresistível, para Locke, ao contrário, é limitado, divisível e resistível” (MONDAINI, 2018, p. 129).

É na transição do Estado Monárquico para o Estado Liberal, que irá constituir-se o que na sociedade contemporânea compreende-se como “direitos humanos”. Locke irá propor a Carta de Direitos/Declaração de Direitos (*Bill of Rights*) para se estabelecer um pacto de consentimento voltado a garantir da paz, harmonia social e direitos naturais (vida, liberdade e bens). De acordo com Lima (2016) a Declaração Inglesa de Direitos foi promulgada em um período de guerras e forte intolerância religiosa entre católicos e protestantes. Por isso, Locke também propõe um pacto para manutenção da paz e harmonia social. O contrato liberal cunhado por Locke — que inicialmente previa direitos exclusivos à burguesia inglesa — é um dos grandes responsáveis para a compreensão moderna de cidadão de direito e Estado de direito (MONDAINI, 2018). O poder que será atribuído aos cidadãos burgueses na proposição do Estado Liberal, tem claramente a função de fazer leis que regulem e preservem a propriedade privada, compreendida como essencial ao “bem comum”.

O liberalismo irá atuar como uma ideologia no processo de implementação do capitalismo na sociedade inglesa do século XVII pregando a liberdade dos cidadãos, que eram os burgueses, para gerirem a propriedade privada, que, para Locke, pode ser compreendida como a vida, a liberdade e os bens. No liberalismo o poder do Estado precisa ser dividido, isto é, “não há

melhor fórmula para alcançar a limitação de um poder que a sua divisão. Em Locke, tal divisão dar-se-á entre ‘poder legislativo’ (o poder supremo), ‘poder executivo’ e ‘poder federativo’, três poderes orientados pelo ‘princípio da maioria’, no ‘respeito às minorias’” (MONDAINI, 2018, p. 130). Esses poderes passam a ser legítimos para a preservação da propriedade privada, havendo uma mistura de democracia com monarquia na construção do Estado Liberal Inglês, que continuará tendo a presença de um rei, mas quem passará a ditar as regras é a burguesia chamada de classe ‘revolucionária’. Assim, a “cidadania conquistada com a Revolução Inglesa foi de cunho liberal, ou seja, uma cidadania excludente, que beneficiava apenas os vencedores da própria Revolução” (LIMA, 2016, p. 101).

Para Petry (2018), ao se fazer uma análise histórica do liberalismo a partir de John Dewey (1859-1952), verifica-se que o liberalismo inicialmente pregou uma organização democrática com ênfase no individualismo e na proteção das liberdades. Porém, na medida que se desenvolveu, eliminou a possibilidade dos indivíduos se reconhecerem em uma comunidade. Dewey fez críticas à divisão de classes e à divisão do trabalho na cultura capitalista/liberal, sendo estas, para o autor, barreiras que restringiram determinados grupos sociais na participação política. Assim, o liberalismo, ao mesmo tempo que pregou a liberdade frente ao Estado; por outro lado, legitimou a opressão de populações inteiras que continuaram excluídas como as pessoas negras e indígenas. Isso explica, por exemplo, o apoio aberto dos liberais – defensores de liberdade – ao escravismo e ao ataque mortal aos indígenas intensificados na colonização das Américas e África.

Franco (2014) destaca que o liberalismo, apesar de surgir com uma visão de mundo revolucionária, nunca deixou de ter relação intrínseca com o capitalismo, se conformando na atualidade como pensamento hegemônico através de sua vertente neoliberal.

Em outras palavras, é possível admitir que a história do capitalismo no mundo se confunde com o próprio liberalismo. Ainda que em seu passado tenha se apresentado como uma visão de mundo profundamente revolucionária, podemos afirmar que, no presente, é tão somente uma ideologia voltada para manter a qualquer custo o lucro máximo e sustentar as relações sociais de produção baseadas na exploração e no individualismo e na maximização da racionalidade a qualquer custo (FRANCO, 2014, p. 26).

Segundo Mondaini (2018), se em Locke houve a contradição da defesa de um individualismo possessivo apegado à propriedade privada e ao mesmo tempo gerando a exclusão dos que não

tem posses⁶⁹, assim, a cidadania liberal após a Revolução Inglesa, caminhou de um *status* excludente devido a ser restrita aos burgueses (proprietários de terras) e excludente com as demais classes sociais, para se tornar uma reivindicação universal a partir de uma superação dialética, onde, outras classes sociais se organizaram para lutar pela cidadania de direito e serem protegidas pelo Estado, como também, para que tivessem o direito de participar politicamente de seu aperfeiçoamento. Outra contribuição “importante”, na perspectiva eurocêntrica, do contrato social proposto por Locke para a cidadania moderna, é a defesa da tolerância, que, inicialmente, esteve muito preocupada com os conflitos religiosos, mas que irá contribuir também para a luta pela afirmação de identidades, isto é, reconhecimento da igualdade de direitos alinhado ao respeito às diferenças. Assim, observa-se um segundo momento de transição do capitalismo nos países centrais que foi

pela passagem da cidadania cívica e política para o que foi designado por “cidadania social”, isto é, a conquista de significativos direitos sociais, no domínio das relações de trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e da habitação por parte das classes trabalhadoras das sociedades centrais e, de um modo muito menos característico e intenso, por parte de alguns sectores das classes trabalhadoras em alguns países periféricos e semiperiféricos (SOUSA SANTOS, 1999, p. 210).

Como destaca Sousa Santos (1999), a intensidade da garantia de direitos para a população dos países periféricos será muito inferior comparado aos países metropolitanos. A expansão do legado da cidadania moderna para grupos minoritários como negros, indígenas, pobres, mulheres e crianças continuará como não realizável no Estado e na democracia da sociedade contemporânea, pois, mesmo estando sob o regime do chamado Estado Democrático de Direito, as forças capitalistas-coloniais ao se colocarem contra nós, povos afropindorâmicos, “não apenas queimam, mas também inundam, implodem, trituram, soterram, reviram com suas máquinas de terraplanagem tudo aquilo que é fundamental para a existência das nossas comunidades, ou seja, os nossos territórios e todos os símbolos e significações dos nossos modos de vida” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 76). Como contraponto a concepção liberal de cidadania, onde esta não se assegura plenamente a todos seres humanos, passemos então a discussão da abordagem decolonial-emancipatória do conceito de cidadania moderna.

⁶⁹ “A cidadania liberal foi, pois, uma cidadania excludente, diferenciadora de “cidadãos ativos” e “cidadãos passivos”, “cidadãos com posses” e “cidadãos sem posses”. A cidadania liberal, no entanto, foi um primeiro – e grande – passo para romper com a figura do súdito que tinha apenas e tão somente deveres a prestar” (MONDAINI, 2018, 131).

Conforme os estudos decoloniais-emancipatórios, para compreender a cidadania dos tempos atuais, precisa-se problematizar a ideia polissêmica de modernidade, pois, é na modernidade que a cidadania será articulada com ideia de progresso, tramando que um “país civilizado, evoluído, vai ter que incorporar direitos políticos e transformar sua população em membros de uma sociedade civil, cidadãos” (BORGES, 2017, p. 101).

A modernidade pode ser analisada numa perspectiva interna, por isso, intramodernidade, como também explicada sob a ótica das epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2009). Como já discutido no capítulo 2, na perspectiva eurocêntrica a modernidade é tida como sinônimo de avanço, progresso, inovação e do que é sofisticado. Isso gera consequentemente a comparação hierárquica e discriminatória entre quem são os avançados que progrediram e quem são os atrasados e que não progrediram (BISPO DOS SANTOS, 2015; KRENAK, 2020). De acordo com Quijano (2005, p. 124), “seja o que for a mentira contida no termo ‘modernidade’, hoje envolve o conjunto da população mundial e toda sua história dos últimos 500 anos, e todos os mundos ou ex-mundos articulados no padrão global de poder”. A modernidade, enquanto projeto de civilização eurocêntrica, se autoproclama como projeto mais avançado que a cultura e o modo de viver dos povos afropindorâmicos, ao mesmo tempo que não tem nenhuma intenção de desenvolver os territórios periféricos, mas apenas deixá-los dependentes das sociedades metropolitanas, sendo cada vez mais claro que as promessas da modernidade não cumpriram e não se cumprirão aos povos do Sul global (FANON, 1961; SOUSA SANTOS, 1999; FREIRE, 2019a; MALDONADO-TORRES, 2020; KRENAK, 2020).

A referência de cidadania, democracia, Estado e direito que se adota mundo a fora tem como estrutura a matriz eurocêntrica moderna, o que ainda é uma “persistência da colonialidade constitutiva da nossa sociedade” (BORGES, 2017, p. 71). Para a América Ladina, a transposição dessas estruturas normativas traz implicações severas aos povos que compõe este território, sobretudo, aos indígenas e aos negros. A linha abissal que divide a civilização do planeta em Europa e não-Europa, ou melhor, no europeu e no Outro, faz com que a utilização meramente formal dos critérios de cidadania e democracia eurocêntricos utilizadas no constitucionalismo da América Ladina - como na Constituição do Brasil - oculte “as desigualdades e os mecanismos que nos fazem permanecer à margem, impossibilitando identificar uma forma de governabilidade própria e de emancipação real dos indivíduos historicamente marginalizados” (BORGES, 2017, p. 102). Por isso, não se pode afirmar que se

consolidou o projeto de cidadania moderna em um país extremamente desigual e com alto nível de discriminação racial como no Brasil, onde 54% da população é autodeclarada negra⁷⁰ e o povo negro é historicamente excluído do pleno acesso aos direitos de cidadania⁷¹ (CARNEIRO, 2005). O constitucionalismo ladino-amefricano continua a ser constitucionalismo, por isso, “um fenômeno originado na Modernidade europeia e transplantado para a América Latina, hoje e outrora, através de uma dinâmica de colonialidade do poder e do saber” (BELLO, 2015, p. 59). E mesmo que se modifique o conteúdo da matéria constitucional, valorizando e resgatando conhecimentos ancestrais dos povos autóctones e aborígenes, haverá sempre um condicionante de poder da matriz hegemônica.

Numa visão crítica ao capitalismo, que conforme Quijano (2005) foi desde o começo colonial, moderno e eurocentrado, é possível perceber que a proposição do uso de instrumentos constitucionais e de democracia formal servem para encobrir os conflitos existentes nas sociedades historicamente colonizadas e servindo também “para a manutenção da ‘constituição econômica’, coração axiológico-normativo que legitima o mesmo sistema produtivo forjado no bojo da Modernidade europeia e difundido mundo afora por meio de processos de colonização” (BELLO, 2015, p. 60). Desta feita, o sistema capitalista fomenta o uso do aparato normativo, jurídico, democrático e de garantia de direito universal (cidadania) na América Ladina, para manter a reprodução de sua perversa engrenagem de opressão e de dominação.

O projeto de modernidade eurocêntrica se transformará na sociedade contemporânea no que Quijano (2005, p. 123) define como “padrão de poder mundial” onde todos os âmbitos da vida social estão articulados entre si formando estruturas com relações sistemáticas, onde cada estrutura é gerida sob hegemonia de uma instituição intencionalmente produzida pelo padrão de poder, que: “no controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o

⁷⁰ Para mais informações, acessar: < <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>>. Acesso em 11 de jan. 2021.

⁷¹ Cabe destacar a luta da Coalização Negra por Direitos, que reivindica a cidadania plena para a população negra e demais povos marginalizados dentro do Estado Democrático de Direito. Dentre estes direitos, consta-se a erradicação do racismo e o direito à creches para crianças e mães trabalhadoras. Para mais informações ver: < <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/>>. Acesso em 19 fev. 2022.

eurocentrismo”. E é na relação de interdependência que existe entre estas instituições que se configura o padrão de poder mundial que atinge toda a população planetária.

A cidadania erguida no coração da modernidade tem outra face, a colonial. Isso porque, para os povos não-europeus, a cidadania e a democracia não efetivaram os mecanismos de inclusão e participação que prometeram, pelo contrário, atuaram e atuam para evitar e bloquear uma efetiva participação popular em termos de representação equalitária em raça, gênero, classe social, em seus aperfeiçoamentos (HOOKS, 2013; SOUSA SANTOS, 1999; AKOTIRENE, 2018; CRENSHAW, 2012; GONZALEZ, 2020). O cidadão moderno criado pela modernidade pode ser caracterizado a partir da obra de Marshall⁷² “Cidadania, Classe Social e Status” de 1950, da seguinte forma: “sujeito racional e abstrato considerado titular de direitos humanos, que recebe as cores vivas de um padrão de homem do gênero masculino, branco, proprietário, católico, heterossexual e chefe de família (patriarca)” (BELLO, 2015, p. 55).

É possível comparar esse perfil de cidadão com o perfil dos atuais deputados federais eleitos nas eleições presidenciais de 2018 no Brasil, conforme a reportagem do G1/Globo (2018)⁷³, o perfil médio dos eleitos é: homem, da raça branca, com curso superior, casado e com 49 anos. Ainda conforme a reportagem, dos 513 deputados eleitos, 47% possuem fortunas na casa dos milhões de reais. Esta situação ocorre no Brasil (o maior país negro fora da África) e em outros países ladino-amefricanos, pois, quando se transpôs para a América Ladina a cidadania e a democracia de matriz europeia, ignorou-se a colonização existente no território, ou seja, nunca se teve como propósito democratizar o poder e a riqueza na ladino-américa ou tornar seu povo originário cidadão de direitos, mas sim utilizar dos instrumentos burocráticos do poder estatal como a democracia e a cidadania para a manutenção da exploração dos povos colonizados. Nunca houve por parte do europeu o interesse em denunciar a colonização dos indígenas e negros, isso seria questionar o seu próprio projeto de desenvolvimento civilizatório (BISPO DOS SANTOS, 2015; BORGES, 2017; KRENAK, 2020).

⁷² Este autor inglês é um dos primeiros estudiosos a tratar do tema da cidadania no mundo ocidental.

⁷³ Para mais informações, acessar: < <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/10/21/perfil-medio-do-deputado-federal-eleito-e-homem-branco-casado-e-com-ensino-superior.ghtml>>. Acessado em 12 jan. 2021.

Tonet (2016) chama atenção para o fato de a cidadania liberal desenvolvida por teóricos como Hobbes, Locke, Kant e Rousseau ter como princípio a igualdade e a liberdade naturais existentes entre os homens. Essa visão natural das relações será usada também pelo liberalismo e iluminismo, no que diz respeito ao capitalismo e à cidadania de direitos, respectivamente, para justificar as desigualdades entre os povos como algo da natureza humana. Se o movimento iluminista pregava a igualdade, liberdade e fraternidade entre os homens, estas condições só existiam entre os homens brancos, casados e detentores de posse, os cidadãos em Marshall. Uma das críticas ao iluminismo é o

emprego do “homem” como supostamente universal denunciando seu caráter particularizado, marcado pelo gênero masculino e pela raça branca. [...] A revolução Francesa, principal movimento político ligado ao iluminismo, pôs o lema “igualdade, liberdade e fraternidade”, como fundamento filosófico dos direitos humanos. Paradoxalmente, o movimento pela igualdade humana gerou desigualdades profundas (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010a, p.15).

Mulheres, crianças, negros, indígenas e demais povos não-europeus não faziam parte desta condição de igualdade, conseqüentemente, assim não eram também reconhecidos pelo Estado Liberal como cidadãos de direitos.

Almeida (2020) destaca que a vitória da civilização durante a modernidade entre os séculos XVI e XVIII só foi possível a partir das revoluções burguesas inglesa, americana e francesa, pois, é com o movimento revolucionário desencadeado no Norte que o mundo entrou em um processo de reorganização para a estruturação do capitalismo e a construção do Estado, dos direitos universais e da cidadania. Porém, posteriormente, os princípios de igualdade, fraternidade e liberdade foram completamente rasgados quando os europeus não reconheceram a primeira revolução negra da história, no Haiti. É nesse sentido que Fanon (1961, p. 73) afirma que “Em 1789, após a revolução burguesa, os pequenos agricultores franceses beneficiaram substancialmente dessa transformação. Mas é inútil comprovar e afirmar que na maioria dos casos, para 95 por cento da população dos países subdesenvolvidos, a independência não conduz a uma transformação imediata”.

Com a Revolução Haitiana (1791-1804) — que culminou com a libertação dos escravizados, a independência e a primeira república governada por ascendentes africanos — o projeto liberal-iluminista deixa bem claro que a civilização não é para que seja compartilhada com todos os

povos, pois os “mesmos que aplaudiram a Revolução Francesa viram a Revolução Haitiana com desconfiança e medo, e impuseram toda sorte de obstáculos à ilha caribenha, que até os dias de hoje paga o preço pela liberdade que ousou reivindicar” (ALMEIDA, 2020, p. 27-28). Com a Revolução Haitiana também reforçou-se ainda mais, que qualquer um que quiser ocupar o Estado e corajosamente enfrentar a colonialidade do poder, do saber e do ser, pode até tentar ampliar as condições de civilização e cidadania, mas isto, até o padrão de poder mundial reorganizar suas forças por meio das instituições políticas, jurídicas, policiais e militares do “estado burocrático de direito” e devolver o controle aos colonizadores-capitalistas (LEWIS, 2019). As classes dominantes aceitarem alguns avanços e conquistas por parte dos subalternos, significa tão-somente “entregar os anéis para não perder os dedos”, ou seja, significa fazer concessão para não perder a dominação.

A partir de estudos primários de Marx, Tonet (2016) e Félix Santos (2016) apresentam uma leitura marxiana sobre a cidadania bem distinta da concepção liberal e, do ideário de cidadania da esquerda democrática do Brasil, que defende a cidadania e democracia radicalizada ou para todos. Conforme os autores a questão decisiva para uma terceira perspectiva sobre a cidadania é o seu ponto de partida e, nesse sentido, é preciso duvidar de qualquer proposição imediatista e voluntarista para não intensificar ainda mais a sociabilidade burguesa ao invés de superá-la (TONET, 2016; FÉLIX SANTOS, 2016).

Para Félix Santos (2016), a cidadania é parte de uma comunidade política onde todos se tratam como iguais e esta comunidade política só existe “tendo como fundamento uma desigualdade material. É nessa relação dialética igualdade/desigualdade em que radica o próprio Estado” (FÉLIX SANTOS, 2016, p. 15). Para compreender isso, basta olhar para o início da cidadania moderna durante a Revolução Inglesa burguesa que culminará com o perfil de cidadão proposto por Marshall de homem branco, casado, heterossexual, católico e detentor de posses. Este cidadão, matriz do europeu colonizador/dominador, só existe em uma comunidade de iguais porque ele se diferencia das mulheres de sua mesma raça assim como dos demais povos que passou a colonizar/encobrir com a modernidade. Nas palavras de Borges (2017, p. 70), como “a cidadania liberal é um dos sustentáculos do Estado moderno, a pressuposta igualdade formal entre os indivíduos cumpre interesses do mercado e dos interesses burgueses, pois é esse mesmo discurso que legitimará a existência do Estado capitalista”. A igualdade formal na modernidade visou superar a desigualdade legalmente constituída na sociedade medieval. No entanto, o

projeto burguês não garantiu e ainda não garante a igualdade real entre todos os cidadãos, mesmo que em termos legais se aponte uma liberdade para ser, agir, pensar, manifestar e se organizar.

Ao se ter em vista a necessidade de superação da sociedade capitalista-colonial com uma revolução social para que todos e todas, das diferentes raças e gêneros, possam ser respeitados e compreendidos como seres humanos, essa revolução só seria possível ultrapassando os limites da emancipação política, compreendida pela cidadania e democracia, e provocando-se, assim, a sua dissolução e a dissolução “da contradição peculiar à sociedade burguesa, entre o indivíduo particular e sua condição humano-genérica” (FÉLIX SANTOS, 2016, p. 18-19). Somente findando a sociabilidade do capital, que também representaria o fim dos limites da cidadania e não sua radicalização como propõe a esquerda democrática, seria possível de se alcançar uma efetiva emancipação humana.

Ao lançar mão da emancipação humana, homens e mulheres estariam abrindo mão do egoísmo e individualismo de serem (ou quando conseguem ser) cidadãos no Estado capitalista-colonial e reivindicando a supressão deste enquanto condição de alienação. Para Tonet (2016, p. 66), em síntese “a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico”. Já Nogueira (2018, s/p) aponta que o filósofo camaronês Mbembe apresenta outra proposta de saída emancipatória frente aos desafios da civilização planetária: “que a população negra mundial, assim como os povos indígenas, abandone o estatuto da vítima (o que não podemos confundir com vitimização) e a população branca deixe de negar os privilégios e a responsabilidade histórica”.

Tonet (2016) defende a tese de que a emancipação política (cidadania e democracia) trouxe avanços em relação à liberdade em comparação com a sociedade feudal, mas por também fazer parte do projeto moderno, que culminou no padrão de poder mundial, não deixa de ser uma liberdade essencialmente limitada, parcial e alienada. Por mais plena que seja a emancipação política seria necessário ir além da noção genérica e abstrata de cidadania “ela jamais pode desbordar o perímetro da sociabilidade regida pelo capital. Isto é muito claramente expresso pelo fato de que o indivíduo pode, perfeitamente, ser cidadão sem deixar de ser trabalhador assalariado, ou seja, sem deixar de ser explorado” (TONET, 2016, p. 64-65). Segundo Sousa

Santos (1999), a horizontalidade de vivências em comunidade só se tornou possível na medida em que se submeteu a hierarquia entre cidadão e Estado. Os direitos sociais é um grande exemplo disso, pois ao integrar a classe trabalhadora no Estado capitalista isso representou “o aprofundamento da regulação em detrimento da emancipação” contribuindo para que o capitalismo se tornasse mais hegemônico do que nunca (SOUSA SANTOS, 1999, p. 211). É neste sentido que parece que a

segurança da existência quotidiana propiciada pelos direitos sociais tornou possíveis vivências de autonomia e de liberdade, de promoção educacional e de programação das trajetórias familiares que até então tinham estado vedadas às classes trabalhadoras. Mas, por outro lado, os direitos sociais e as instituições estatais a que eles deram azo foram partes integrantes de um desenvolvimento societal que aumentou o peso burocrático e a vigilância controladora sobre os indivíduos; sujeitou estes mais do que nunca às rotinas da produção e do consumo: criou um espaço urbano desagregador e atomizante, destruidor das solidariedades das redes sociais de interconhecimento e de entreatajuda; promoveu uma cultura mediática e uma indústria de tempos livres que transformou o lazer num gozo programado, passivo e heterônomo, muito semelhante ao trabalho (SOUSA SANTOS, 1999, p. 211-212).

No contexto brasileiro, ao analisar a situação do povo negro na sociedade brasileira Gomes (2017) aponta ser muito lento o processo de emancipação política dos negros, e mesmo sem este processo estar plenamente efetivado, observa-se que a relação com o capitalismo tende a inserir os cidadãos negros de classe média na esfera do consumo, o que encobre e agrava ainda mais a situação da população negra no país. Se de um lado, os meios hegemônicos exaltam haver uma classe média negra e branca consumidora, por outro lado, ainda persiste um imenso “desemprego que assola a maioria da população brasileira dentro da qual os negros (pretos e pardos) encontram-se no pior lugar” (GOMES, 2017, p. 113). Essa imensa parcela da população negra desempregada vive em um nível de pobreza onde nem sequer usufrui dos direitos básicos de cidadania e nem se torna público consumidor. Exemplo disso trata-se dos moradores do bairro Petrolina, que conforme revela a entrevista concedida por Zumbi e apresentada no capítulo 1, nem mesmo tiveram implementada as condições de acessibilidade para frequentarem o Shopping instalado no próprio bairro. Por isso, sempre que referirmos a vulnerabilidade da população negra frente a cidadania e ao Estado Liberal, estamos também falando da população oprimida-periférica que em geral é formada pela maioria negra, conforme revelam também os dados empíricos desta tese.

Félix Santos (2016) argumenta que ao analisar criticamente a ideia de cidadania e apontar sua superação em conjunto com a superação do capitalismo, não se está desconsiderando as possibilidades estratégicas da cidadania e da luta por direitos. Contudo fica o alerta em que a composição axiológica da cidadania só é possível em uma sociedade que separa “o indivíduo e o gênero humano, onde a humanidade, alienada do livre controle da sua atividade vital, o trabalho, só pode se realizar a partir de uma dupla existência” (FÉLIX SANTOS, 2016, p. 21). O cidadão só existe porque o capitalismo o reconhece como indivíduo “egoísta, manifestando seus interesses particulares, e como membro da comunidade política, tendo o Estado como seu fiador” (FÉLIX SANTOS, 2016, p. 21).

Então, como sair dessa encruzilhada da cidadania e do Estado Liberal? Como encarar a realidade de um país como o Brasil em que todas as pessoas que nasceram após 1988⁷⁴ foram e são educadas para os princípios de uma Constituição Cidadã que nos seus artigos basilares consta o ideário de direitos para todos e de participação na democracia? Para o alcance da emancipação humana de todas e todos, por onde começar? Neste momento de nossa análise decolonial-emancipatória da cidadania, talvez essas sejam algumas das questões que emergem das nossas reflexões. Sem nenhuma pretensão de esgotar as possibilidades reflexivas e analíticas, cabe apontar algumas saídas possíveis.

De acordo com Borges (2017), mesmo que pareça corriqueiro, abandonar os sentidos originais da emancipação política e repensar o conceito político das categorias cidadania e democracia é fundamental. Para a autora, a superação da ideia de cidadania e democracia para além da dimensão institucional e formal, é um exercício que exige ir além do burocrático e assumir um movimento em prol de algo que há de vir e não ficar refém de uma ordem social e institucional já estabelecida. No âmbito do Estado, a autora propõe uma governabilidade de(s)colonizadora para reconstruir as instituições de modo “que não continuem a reproduzir processos de exclusão e alienação” (BORGES, 2017, p. 105). Só assim seria possível mudar a realidade de não cidadania dos oprimidos-periféricos e de cidadania apenas para a classe dominante branca no

⁷⁴ Segundo Bello (2015, p. 55) se a obra de Marshall de 1950 foi referência central para as discussões sobre a cidadania nos séculos posteriores, a partir da década de 1980 muito se avançou em “relação à concepção marshalliana de perfil democrático-liberal, até então canônica, que se limitava a conceber o cidadão como um sujeito individual e titular de direitos a serem pleiteados perante o Estado (capitalista)”. As contribuições vindas do campo da filosofia e da sociologia subsidiaram uma visão sobre a cidadania para além dos direitos e englobando também as ideias de reconhecimento-pertencimento e participação na esfera pública.

Brasil, que ainda é ausente/presente, respectivamente, diante dos mecanismos de dominação do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico.

Na mesma direção e com algumas inovações, Gomes (2017) aponta que o caminho para a emancipação do povo negro e demais povos oprimidos-periféricos está nas lutas sociais pela reinvenção da cidadania, democracia e do Estado. A autora propõe uma metodologia do diálogo intercultural para que os movimentos sociais caminhem unidos e não sectarizem as lutas políticas, e assim, passem a “construir um projeto normativo que em todo e qualquer contexto identifica e restabelece as várias interfaces entre o específico e o geral, de forma contínua” (GOMES, 2017, p. 129). Este projeto normativo, conforme a autora, deve manter as fronteiras espaciais e mentais “abertas para a entrada e a saída, desconfiando sempre de qualquer versão de pretensão de verdade enquanto fundamento para o extremismo e a violência política (nível político). Só assim as subjetividades emancipatórias, dinâmicas, rebeldes e desestabilizadoras emergirão de forma radical” (GOMES, 2017, p. 129). E é na dialética entre essas subjetividades e suas veias abertas, que emergirão novos rumos para radicalizar, de(s)colonizar e reinventar as democracias, as esquerdas, o saber, o ser e o Estado.

O movimento de radicalização, de(s)colonização e reinvenção dos mecanismos mediadores, conforme Quijano (2005), deve ocorrer na maioria dos países latino-americanos e simultaneamente numa máxima redistribuição radical do poder. É por isso que democracia e cidadania não podem “sobreviver silenciando, negando ou deslegitimando suas fraturas, suas contradições, suas irracionalidades, como se elas não existissem, como se fossem um produto do passado sem qualquer resquício ou respingo no presente” (DANNER; DORRICO; DANNER, 2020, p. 72).

Para Tonet (2016), uma concepção crítica sobre a cidadania não pode implicar em sua desqualificação ou desconsideração. É preciso conhecer as origens da cidadania para melhor ter em vista suas possibilidades positivas e limites intrínsecos na autoconstrução da humanidade. O autor propõe utilizar estrategicamente a cidadania como uma mediação junto de outras ferramentas políticas e emancipatórias, mas jamais compreendê-la como o fim melhor para a humanidade. A emancipação humana seria um fim possível e superior à vida humana conforme conhecemos até hoje. Esse seria um processo através do qual todas e todos nós devemos incansavelmente lutar e contribuir na construção.

Entre as possibilidades de radicalização da democracia e do Estado e da luta pela emancipação, é que se propõe a pensar em cidadania emancipatória, com a junção das lutas radicais que parte da reinvenção de onde estamos (emancipação política) em busca de algo ainda maior (emancipação humana). A cidadania emancipatória “tanto se constitui na obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação política horizontal entre cidadãos. Com isto, revaloriza-se o princípio da comunidade e, com ele, a ideia da igualdade sem mesmidade, a ideia de autonomia e a ideia de solidariedade” (SOUSA SANTOS, 1999, p. 239). A cada fase da luta pela cidadania emancipatória deve-se

continuar, na acção de todos os dias, associado à totalidade da nação, incarnando a verdade constantemente dialéctica da nação, propugnando aqui e agora pelo triunfo do homem total. Se a construção de uma ponte não enriquece a consciência dos que nela trabalham, vale mais que não se construa a ponte, que os cidadãos continuem a atravessar o rio a nado ou em barcaças (FANON, 1961, p. 207-208).

A construção de uma cidadania emancipatória se faz no caminhar ao lado dos oprimidos-periféricos, na conscientização das massas populares, abrindo novos horizontes de aprendizagem para o protagonismo dos conhecimentos e saberes dos povos do Sul, onde a experiência de cada um possa ser, possa ter voz, transformando-se numa espécie de comunidade de aprendizagem contra-colonizadora (FANON, 1961; SOUSA SANTOS, 1999; HOOKS, 2013; BISPO DOS SANTOS, 2015; FREIRE, 2019a).

Diante do objetivo desta tese de *compreender o que dizem e fazem professoras e famílias da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia quanto a educação das crianças de três anos para o exercício da cidadania*, recorro a Paulo Freire para ajudar nesta articulação entre uma cidadania para a liberdade plena e emancipação humana, educação e educação infantil. Assim, como propõe Tonet (2016) e Gomes (2017), Paulo Freire não ignora a cidadania em sua proposta de pedagogia, pelo contrário, traz os oprimidos-periféricos para o centro de suas teorias e práticas educativas; afim de juntos destes construir os caminhos de(s)colonizadores-emancipatórios possíveis articulando educação e estruturas políticas.

Compreender o sentido da palavra cidadania em Paulo Freire tem a ver com “O respeito mútuo que as pessoas se têm nas ruas, nas lojas. O respeito às coisas, o zelo com que se tratam os objetos públicos, os muros das casas, a disciplina nos horários. A maneira como a Cidade é

tratada por seus habitantes, por seus governantes” (FREIRE, 2001a, p. 14). Na perspectiva do autor, a cidade tem um papel importantíssimo na relação com os cidadãos – habitantes da cidade por excelência – pois, como um ente federado, é ela que está mais próxima dos indivíduos tanto para o exercício de sua cidadania quanto para demandar atendimento daquilo que pela Constituição se diz que tem direito⁷⁵. Quando se pensa em um país como o Brasil que tem 5.570 cidades, seria inviável que todo o debate e encaminhamento político, social e econômico ficasse restrito na sede do Congresso Nacional, Palácio do Planalto e Supremo Tribunal Federal instituições estas localizadas em Brasília, capital nacional. Quando se descentraliza o poder de uma república como a nossa, em estados e municípios, pode se aproveitar dessa estrutura descentralizada do poder para buscar aproximar e ampliar as possibilidades de participação da população nas tomadas de decisão no espaço político. O sentido político da cidade em Freire vai além do poder representativo, aí está a potência deste conceito na obra do autor.

Para Freire, todos nós temos uma ligação profunda com a cidade: “A Cidade somos nós também, nossa cultura, que, gestando-se nela, no corpo de suas tradições, nos faz e nos refaz. Perfilamos a Cidade e por ela somos perfilados” (FREIRE, 2001a, p.14). A criança quando nasce no mundo, nasce primeiramente para a cidade. É na cidade que ela viverá suas primeiras experiências como cidadã. Quando usufrui das ruas e praças ao passear com sua família, quando desfruta do acesso à instituição pública de educação próxima de casa, quando é atendida pelo pediatra no posto médico de seu bairro, e seja quando passa a conviver com as outras crianças e adultos que são vizinhas à sua residência. Claro que haverá casos em que as crianças não estarão sujeitas a vivenciar estes tipos de experiências.

Há crianças educadas desde cedo por suas famílias para a privatização da cidadania, com planos de saúde particulares, creches privadas, não brincam nas praças, nas ruas, ou com outras crianças, pois não são “conectivas” (KOHAN, 2018), ou seja, educadas para não ser conectadas com as crianças de outras realidades sociais e culturais diferentes das suas como, por exemplo, a realidade das periferias. Essas crianças que, considerando todos estes aspectos não são a maioria no Brasil, desde tenras estão sendo alimentadas para abdicarem de seus direitos sociais e ir assimilando que aquilo que é público no Brasil “não é eficiente”, “não é bom”, “é muito lento”. Porém, suas famílias irão educá-las ao longo da infância e juventude para aprenderem a

⁷⁵ Vale destacar que no Brasil há a exceção do Distrito Federal que não possui municípios e sim regiões administrativas ligadas diretamente ao governo.

arte de ocupar e dominar alguns setores estratégicos do setor público, seja, passar no vestibular das universidades públicas, nos cargos públicos de maior remuneração e na ocupação dos cargos do poder judiciário, legislativo e executivo de todos os entes federados, mantendo assim, a engrenagem do poder das classes dominantes brasileiras. Por isso, Freire considera importante que se fure a bolha colonizadora da democracia:

Não se faz nem se vive a substantividade democrática sem o pleno exercício deste direito que envolve a virtude da tolerância. Talvez as Cidades pudessem estimular as suas instituições pedagógicas, culturais, científicas, artísticas, religiosas, políticas, financeiras, de pesquisa para que, empenhando-se em campanhas com este objetivo, desafiassem as crianças, os adolescentes, os jovens a pensar e a discutir o direito de ser diferente sem que isto signifique correr o risco de ser discriminado, punido ou, pior ainda, banido da vida (FREIRE, 2001a, p. 15).

O controle das classes dominantes no Brasil é algo que deixou sempre Paulo Freire muito incomodado: “Realmente é algo que me deixa assustado: o autoritarismo neste país é um negócio extraordinário, não? Extraordinário!” (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 100). Sobre o autoritarismo no Brasil, conforme nos alerta o sociólogo Jessé de Souza (2003), há uma crença disseminada no “imaginário social dominante” do país sobre os brasileiros serem todos iguais, evidenciada em jargões no estilo de “somos todos brasileiros” ou de “Noventa milhões em ação, pra frente Brasil, do meu coração⁷⁶”. Essa crença, também alimenta que as desigualdades que existem entre os brasileiros são apenas em relação a renda que recebem, alimentando o fetiche de que somente o progresso econômico poderia resolver esse problema. Quando se realiza uma análise histórica, observa-se que o Brasil foi o país “de maior crescimento econômico do globo entre 1930 e 1980, sem que as taxas de desigualdade, marginalização e subcidadania jamais fossem alteradas radicalmente, [o que] deveria ser um indicativo mais do que evidente do engano dessa pressuposição” (SOUZA, 2003, p. 51). O engano de que o progresso econômico é a salvação para o Brasil, desconsidera que: a) há na sociedade brasileira desigualdades pautadas por características raciais; b) há desigualdades pautadas por características de gênero; c) há desigualdades pautadas por questões religiosas; e d) há desigualdades pautadas por questões regionais. O mito de que há uma democracia racial, algo que durante os governos de Lula e Dilma (2003-2016) foi combatido com programas de ações afirmativas, porém, não superado em sua totalidade, é um mito que está também presente no imaginário de parte da

⁷⁶ Trecho da música “Pra Frente Brasil” entoada durante a Copa do Mundo de 1970 e que fazia alusão ao programa econômico da Ditadura Militar denominado de “Milagre Econômico”.

esquerda brasileira onde se predominou a discussão de classe sem dar o mesmo enfoque ao racismo, e por isso, nenhum

brasileiro europeizado de classe média confessaria, em sua consciência, que considera seus compatriotas das classes baixas não-europeizadas “subgente”. Grande parte dessas pessoas votam em partidos de esquerda e participam de campanhas contra a fome e coisas do gênero (SOUZA, 2003, p. 71).

Estas pessoas que com suas máscaras (FANON, 2008) não enxergam negros e indígenas como seres humanos, como sujeitos de direitos, é a mesma gente que Freire denomina de branquitude arrogante, pois ao mesmo tempo que “queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia” (FREIRE, 2019b, p. 20). No discurso podem até defender a democracia, mas não abrem mãos de seus privilégios, não corporificam as palavras pelo exemplo (FREIRE, 2019b) junto dos pobres, dos indígenas e dos negros, mas da educação destes querem participar na linha de frente. Assim, vale lembrar o que disse Fanon (2008) sobre a postura da branquitude no contexto da sociedade colonizada.

Um branco, nas colônias, nunca se sentiu inferior ao que quer que seja; como o diz tão bem Mannoni: “Ele será endeusado ou devorado”. O colonizador, se bem que “em minoria”, não se sente inferiorizado. Há na Martinica duzentos brancos que se julgam superiores a trezentos mil elementos de cor. Na África do Sul, devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente treze milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário (FANON, 2008, p. 90).

A branquitude age pelas estruturas da colonialidade fazendo com que os próprios povos não brancos colonizados incorporem para si o sentimento de inferioridade em relação ao branco mesmo em condições minoritárias, afinal, como disse o autor “nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário” (FANON, 2008, p. 90).

A luta contra a colonialidade em suas diferentes formas de neocolonialismo, como se deu no Brasil com a Ditadura Militar de 1964 (BISPO DOS SANTOS, 2015), evidencia um dos mais truculentos regimes autoritários no pós-república, é uma luta a se realizar a todo tempo, desde nossos hábitos no ambiente primário, isto é, no ambiente doméstico, quanto no espaço público. Em relação ao autoritarismo Schwarcz (2019) afirma que:

Mostra a história que, quanto mais autoritários são os regimes políticos, maiores são as tendências para que se intensifiquem tentativas de controle das sexualidades, dos corpos e da própria diversidade. A violência e o clamor por segurança foram, como temos aqui comentado, os temas que mais se

destacaram nas eleições de 2018 e ocuparam parte intrínseca dos discursos eleitorais dos políticos que se sagraram vencedores nesse pleito. Não obstante, a seletividade dos casos que merecem justiça, o silêncio público diante da criminalidade de grupos de identidade específicos, representam uma mostra de como a violência no Brasil e o combate a ela têm não só cor, geração e classe social, mas também sexo e gênero. [...] Por sua vez, o autoritarismo representa o antônimo da democracia (SCHWARCZ, 2019, p. 171; 182).

Podemos observar a partir de Schwarcz (2019) que o autoritarismo brasileiro além de ser uma forma de governabilidade, que também está representada atualmente no poder executivo do Brasil, é produto do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico para dominação e negação dos “Outros”, estes os povos oprimidos-periféricos. Assim, autoritarismo e colonialidade possuem relação intrínseca.

Combater práticas autoritárias carregadas de injustiças sociais é algo que não se faz se não houver um projeto de educação revolucionário, uma pedagogia não para o povo e sim com o povo (FREIRE, 2019a). Uma educação não para as crianças, mas com as crianças, buscando orientá-las e não domesticá-las, buscando preservar o que há de mais potente nelas: a capacidade de serem revolucionárias, de ter curiosidade sobre o mundo, de trazer experiências novas, tão necessárias a uma sociedade como a nossa, que em pleno século XXI retrocede com sua necropolítica, a política da morte (CARNEIRO, 2005; MBEMBE, 2018). É nesse sentido que se questiona:

Mas sob quais condições práticas se exerce o poder de matar, deixar viver ou expor à morte? Quem é o sujeito dessa lei? O que a implementação de tal direito nos diz sobre a pessoa que é, portanto, condenada à morte e sobre a relação que opõe essa pessoa a seu ou sua assassino/a? Essa noção de biopoder é suficiente para contabilizar as formas contemporâneas em que o político, por meio da guerra, da resistência ou da luta contra o terror, faz do assassinato do inimigo seu objetivo primeiro e absoluto? A guerra, afinal, é tanto um meio de alcançar a soberania como uma forma de exercer o direito de matar. Se consideramos a política uma forma de guerra, devemos perguntar: que lugar é dado à vida, à morte e ao corpo humano (em especial o corpo ferido ou massacrado)? Como eles estão inscritos na ordem do poder? (MBEMBE, 2018, p. 6-7).

O Brasil é um país de forte tradição autoritária do ponto de vista das relações de gênero, etnia e classe social e por isso produz elevados números de feminicídios, LGBTfobia, transfobia, extermínio das juventudes negras das periferias e a morte pela fome com o aumento desse fenômeno de forma aterrorizante nos últimos dois anos (2019-2020) (REDEPENSSAN, 2021a; 2021b). Assim, Freire aponta quão imprescindível é inventar e reinventar a cidadania. A

cidadania emancipatória não é um princípio que está imune às transformações dos tempos presentes, pelo contrário, exigirá luta constante por ela e por sua (re)construção.

Sim, a cidadania, sobretudo numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe, a cidadania é mesmo uma *invenção*, uma *produção política*. Neste sentido, o exercício pleno da cidadania por quem sofre qualquer destas discriminações ou todas a um só tempo não é algo de que usufruam como direito pacífico e reconhecido. Pelo contrário, é um direito a ser alcançado e cuja conquista faz crescer substantivamente a democracia. A cidadania que implica o uso de liberdade – de trabalhar, de comer, de vestir, de calçar, de dormir em uma casa, de manter-se e à família, liberdade de amar, de ter raiva, de chorar, de protestar, de apoiar, de locomover-se, de participar desta ou daquela religião, deste ou daquele partido, de educar-se e à família, liberdade de banhar-se não importa em que mar de seu país. A cidadania não chega por acaso: é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma cochicação da cidadania e para ela (FREIRE, 1997, p. 79).

A partir das questões colocadas por Freire (1997), pode-se afirmar que quanto mais os brasileiros brigarem e alcançarem sua condição de cidadãos, mais democrático e menos autoritário será o Brasil. Educar para a cidadania emancipatória, nessa perspectiva, seria tarefa-chave em um projeto revolucionário de educação ao Brasil e, a cidadania, não é algo que se limita ao espaço da escola. Como diz Freire, comer é também um direito, dormir em uma casa é um direito, ter uma família é um direito. O projeto revolucionário de educação não se faz somente estando no poder, é um projeto de revolução cultural, portanto se faz em todos os processos antes de se chegar no poder político, envolvendo a de(s)colonização das mentes, a reafrikanização das mentalidades, afropindoramização e reinvenção dos seres.

Parece-me que este é um dos problemas que uma sociedade revolucionária deve se pôr no campo da educação enquanto ato de conhecimento. O do papel criador e recriador, o da re-invenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos. O da curiosidade diante do objeto, qualquer que seja o momento do ciclo gnosiológico em que estejam, o em que se busca conhecer o conhecimento existente ou o em que se procura criar o novo conhecimento. Momentos, de resto, indicotomizáveis. [...] Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. [...] Por tudo isto é que, para os colonizados que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a “positividade” desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando, independentizando-se, a rejeitam e a superam. Quando, assumindo com seu povo, a sua história, se inserem no processo de “descolonização das mentes”, a que faz referência

Aristides Pereira; processo que se alonga no que Amílcar Cabral chamava de “reafricanização das mentalidades” (FREIRE, 1978a, p. 13;15;16).

A escola enquanto parte do Estado, tem potencialidade para por meio dela materializar o projeto-político-pedagógico revolucionário, mas só chegará a este nível se quem estiver a serviço dele ter a consciência de que todos os ambientes culturais precisam caminhar nesta direção sejam eles privados ou públicos (FREIRE, 2019a). Não se pode educar uma criança para a reinvenção da cidadania na escola e ela ser deseducada em casa. A construção de uma sociedade erradicada das formas de discriminação seja racial, de gênero ou cultural não se faz apenas por meio de decretos, mas por meio de revolução cultural, e por isso Freire propõe a “reafricanização das mentalidades”. É nessa direção que Bispo dos Santos (2015) sugere para pensarmos num projeto de revolução cultural articulado aos saberes dos povos afro-pindorâmicos, saberes estes que se mostram uma experiência radical de democracia e de cidadania emancipatória.

A luta pela cidadania emancipatória exige concomitantemente que se tenha ética. Isto é, não se estará construindo um Estado de direito democrático se deixarmos-nos homogeneizar com práticas discriminatórias. Esta ética, da qual Freire nos fala, também não pode ser uma “ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro” (FREIRE, 2019b, p. 7). A ética necessária à luta por cidadania, compreende que todo dia o poder precisa ser reinventando e o autoritarismo combatido. Assim a cada passo dado conscientemente rumo à construção de uma sociedade democrática, precisa ter atenção para compreender novos vícios reacionários a serem superados no ambiente cultural, e Gomes (2017, p. 129) chama isso de um “projeto que mantenha as suas fronteiras mentais e espaciais abertas para a entrada e a saída, desconfiando sempre de qualquer versão de pretensão de verdade enquanto fundamento para o extremismo e a violência política”. A autora acrescenta que a cosmovisão do povo negro e de outros povos oprimidos-periféricos com potencialidades rebeldes, é fundamental para convergência de um plano metodológico e político que possibilite a radicalização emancipatória.

Porém, ambos ainda se colocam como desafios que precisam ser conquistados nas lutas sociais e pela reinvenção do Estado e da democracia. Há que se investir mais na capacidade de articulação, cumplicidade e comunicação entre os movimentos sociais a fim de ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através do diálogo intercultural (nível metodológico) e construir um projeto normativo que em todo e qualquer contexto identifica e

restabelece as várias interfaces entre o específico e o geral, de forma contínua (GOMES, 2017, p. 128-129).

Desde a década de 70 há um expressivo crescimento de movimentos sociais no Brasil e no mundo, tanto ligados à igreja católica quanto à sociedade civil. Cada um desses movimentos nos apresenta problemas sociais diferentes, seja sobre o meio ambiente, “a luta das mulheres organizadas, dos negros, dos homossexuais, tudo isso se constituindo em força e em expressão de poder” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 42). Estes movimentos revolucionários e sobretudo compostos por jovens, escancaram problemas evidentes na humanidade. São movimentos sérios os quais têm em comum denunciar a inoperância da burocracia do Estado em cada regionalidade e questionar a “civilização do consumo” instaurada como a atual engrenagem do capitalismo, e este, é uma das principais barreiras à construção de uma sociedade com justiça social (FREIRE, 2019a).

Esses movimentos sociais que têm como virtude estarem espalhados mundo a fora e estando massivamente presentes no Brasil estão reinventando o poder a todo momento tanto em espaços físicos como também nas redes sociais. Possuem muita criatividade, imaginação, capacidade para formar lideranças e têm compreensão histórico-crítica. Como diz Freire, para ter essa virtude de reinventar o poder em uma sociedade autoritária como a brasileira “implica a compreensão crítica do possível histórico, que ninguém determina por decreto” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 44).

Para ilustrar a importância dos movimentos sociais no Brasil na luta pela cidadania e democratização do poder, tomaremos como exemplo, nesta parte final, a luta pela educação infantil como direito das crianças e famílias.

Após a abolição da escravatura mulheres e homens libertos continuaram presos às amarras dos seus “ex-senhores”, sujeitando-se a realização de trabalhos pesados a troco de muito pouco dinheiro e comida. Na medida em que a industrialização avançou no país entre os séculos XIX e XX, mulheres pobres e mulheres negras que conseguiram adentrar no mercado industrial passaram a vender a sua força de trabalho a condições drasticamente inferiores se comparadas aos ganhos masculinos (LEWIS, 2019).

No caso das mulheres pobres e negras, por conta de atividades exercidas fora do ambiente doméstico como empregadas domésticas, trabalhadoras de indústria, prostitutas, dentre outras, foi que ao longo do século XX surgiram as primeiras creches para as crianças das periferias e favelas do Brasil. A primeira creche para trabalhadores assalariados no Brasil da qual se tem registro foi a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), fundada em 1899 (KUHLMANN JR., 2011). Porém, é preciso destacar que muitas creches informais surgiram por intermédio de mulheres que se organizavam na luta pela sobrevivência delas e dos filhos, entre àquelas que cuidavam e educavam as crianças, denominadas como criadeiras, babás etc. e àquelas que trabalhariam fora de casa em busca do sustento de suas famílias⁷⁷ (VIEIRA, 1988; FERREIRA DA SILVA, 2016a). Como destaca Vieira (1988):

Embora consideradas um mal, na medida em que a sua existência nos grandes centros urbanos (Rio de Janeiro e São Paulo especialmente) revelava desorganização social, desajustamento moral e econômico, obrigando as mulheres das classes populares a renunciarem ao lar para garantirem sua sobrevivência e a de seus dependentes no trabalho extradoméstico, as creches eram vistas como indispensáveis. Indispensáveis porque seriam alternativa higiênica à criadeira ou tomadeira de conta, mulher do povo que tomava a seu cuidado crianças para criar (VIEIRA, 1988, p. 4).

O controle das classes dominantes em termos de privilégios dentro da atuação do Estado Liberal no Brasil, fazendo com que estas historicamente sempre sejam beneficiadas primeiro frente à classe oprimida-periférica, pode ser observado, por exemplo, nos primeiros serviços de atendimento à infância no Brasil, quando estes estiveram voltados às crianças das famílias abastardas como ocorreu no Jardim da Infância Caetano de Campos (SP) fundado em 1896 (KUHLMANN JR., 2011; KRAMER, 1984; FERREIRA DA SILVA, 2020). As creches para a população oprimida-periférica são vistas como importantes só no decorrer da primeira metade do século XX. Isso foi observado também na cidade de Betim em trabalho nosso anterior:

A parte final ainda da primeira fase se consolida com o surgimento do Jardim de Infância Menino de Jesus, entre os anos de 1958 e 1959. Em 1958, o governo municipal, representado pelo então prefeito Raul Saraiva, sanciona uma legislação que dispõe sobre a doação de um terreno público para a construção da sede deste Jardim (BETIM, 1958). O ano de 1959 marca-se como o início das atividades do Jardim de Infância Menino de Jesus, que era uma organização privada (BETIM, 2006a). Desta forma, o Jardim de infância

⁷⁷ Em outro trabalho, Ferreira da Silva (2020), apresento uma análise ampliada da origem dessas instituições, desde a chegada dos primeiros jardins de infância no Rio de Janeiro e São Paulo na primeira década do período republicano brasileiro, bem como das primeiras intervenções do Governo Federal para o setor, do período de reconhecimento da educação infantil como direito da criança e do período após aprovação das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Menino de Jesus é a primeira instituição que atendeu crianças pequenas na cidade de Betim da qual se tem alguns poucos registros históricos. Quando comparado com a situação do Brasil notam-se movimentações similares, visto que as primeiras instituições de atendimento à infância brasileira também foram os Jardins de Infância. Houve uma tentativa frustrada de implantação do modelo frobeliano no ano de 1975 (KRAMER, 1984; KUHLMAN Jr., 2011), e em 1896 ocorreu a criação do Jardim de Infância Caetano de Campos (SP). Porém, estas instituições, tanto em Betim quanto no Brasil, eram de exclusivo atendimento às crianças filhas da elite (FERREIRA DA SILVA, 2016a, p. 8).

Diante de um contexto de Estado burocrático de direito no Brasil, da ausência de políticas voltadas ao atendimento das crianças oprimidas-periféricas e no amparo às mães trabalhadoras, é que surgem movimentos sociais no século XX como o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC). Esse movimento social se originou nas periferias da divisa entre Belo Horizonte e Contagem, Minas Gerais, no ano 1979. O MLPC foi um instrumento de mobilização popular liderado por mulheres pioneiras das creches comunitárias na região da divisa, que passaram a lutar pelo direito das crianças ao acesso à educação e assistência com qualidade. Filgueiras (1994) diz que em um período de 12 anos o MLPC sofreu mudanças em sua concepção, passando da defesa da manutenção das creches comunitárias para a luta política pelo direito à educação infantil e que este movimento:

Tratava-se de iniciativas de mulheres habitando bairros pobres, que a princípio contavam apenas com o apoio dos vizinhos, das mães das crianças e, às vezes, do padre da paróquia mais próxima. As primeiras creches foram o embrião do que mais tarde se tornaria o Movimento de luta por Creches. Elas começaram a se reunir para trocar informações e experiências e buscar soluções para as suas dificuldades (FILGUEIRAS, 1994, p. 19).

A luta por reconhecer as creches como responsabilidade do Estado esteve em grande efervescência no Brasil durante o período de 1960 a 1980. Essa luta foi acampada pelo movimento de mulheres, pelo movimento negro⁷⁸ e pesquisadoras da área da infância, juntamente a outros movimentos da sociedade civil. Por conta disso, foi conquistado o direito de acesso das crianças de 0 a 5 anos à educação institucionalizada, a partir da aprovação da Constituição Cidadã, em 1988. E mesmo que a educação infantil ainda se apresenta como uma promessa não realizável para atender a todas as crianças de forma plena, não se pode

⁷⁸ Uma das pautas prioritárias da Coalização Negra por Direitos é o acesso à creche para as crianças e famílias negras/trabalhadoras: “5. a garantia do direito à creche, essencial às crianças e às mães trabalhadoras” (COALIZAÇÃO NEGRA POR DIREITOS, s/d, s/p). Um dos marcos do movimento é a fundação em agosto de 1988 da Fundação Cultural Palmares que passa a construir políticas públicas para a população negra dentro da agenda do Governo Federal.

desconsiderar que o seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica no Brasil representa uma forma de acesso aos direitos de cidadania das crianças de 0 a 5 anos e nasceu de um processo de luta por direitos e pela cidadania, liderado por grupos identitários que durante 488 anos (1500-1988) viveram em condição de subcidadania e de exclusão socioeconômica, educacional, cultural e política, como foi o caso das mulheres negras e oprimidas-periféricas e de seus filhos e filhas⁷⁹.

Em linhas gerais, cabe destacar que foi após quase cinco séculos da chegada do Império Português ao Brasil, que se reconheceu no Brasil uma Constituição que contemplou especificidades próximas do que é a real composição social de sua sociedade, que apresenta, ao mesmo tempo, desigualdades sociais, raciais e uma diversidade no que diz respeito à idade, cor, raça, cultura, religião, gênero e política. Buscou-se com a Carta Magna de 1988 uma estrutura de proteção aos direitos humanos no Brasil, onde todos os indivíduos a partir da primeira infância passaram a ser incluídos, em simultâneo, na legislação quanto ao direito à proteção do Estado. Porém, isso não quer dizer que o Estado deixou de violentar moral e fisicamente cidadãos historicamente marginalizados e sem liberdade. Essa é uma prática que ocorre desde o início da implementação do Estado Liberal brasileiro e ainda continua a acontecer com os povos que vivem à margem da sociedade no atual contexto do chamado Estado Democrático e de Direito (BISPO DOS SANTOS, 2015), onde se situa o paradoxo apresentado até aqui da cidadania e da educação das crianças para o exercício da cidadania, tal qual consta na Constituição Federal.

3.2 “Eu acho que é a gente mesmo, que nós somos os cidadãos”

Ao se aproximar do contexto da comunidade escolar periférica do CIM Palmares, quando perguntamos aos sujeitos “o que é ser cidadão?” verifica-se nas respostas de alguns, certa incerteza. Nas tentativas de apresentar ao pesquisador significados sobre suas compreensões, foi identificado nas falas dos sujeitos uma tendência à naturalização do sentido de ser cidadão, conforme o trecho a seguir da entrevista com Ayana.

⁷⁹ Nossa afirmação considera que apenas em 1988 a educação passou a ser um direito de todos sendo assim um direito da população oprimida-periférica.

Otavio - O quê que pra você é o cidadão? Quando você ouviu essa palavra o quê que você compreende disso?

Ayana - Uai, eu compreendo que cidadão somos todos nós, né? Nós somos cidadãos. Eu nem sei explicar direito assim... É...

Otavio - Não, mas é o jeito que você entende isso.

Ayana - Eu acho que é a gente mesmo, que nós somos os cidadãos. Então, assim, seja na sociedade, seja numa empresa, na escola. No caso, a formação de um cidadão é a formação de uma pessoa, no caso, somos nós mesmos. [...] Porque em cada lugar, na sociedade ou na empresa, cada um tem uma função. Na sociedade você é aquela pessoa ali, do jeito que você [é]. Na empresa você tem o jeito que você tem que se portar. Aquele cidadão tem que se portar daquele jeito na empresa, numa escola. Não é da mesma forma de quando você tá no convívio da sociedade, de você estar na rua, acho que é isso (Ayana, 2019, entrevista).

Na fala de Ayana, destaca-se primeiro que há uma dúvida para definir o que é “o cidadão”. Quando diz “somos todos nós, né?”, há um questionamento no final da frase se realmente todos nós seríamos cidadãos. Essa dúvida continua na frase posterior onde ela afirma “Nós somos cidadãos” e por ainda haver dúvida diz em seguida: “Eu nem sei explicar direito assim”. Ao apontar que “todos somos cidadãos” a grosso modo, há um esvaziamento do caráter político e crítico do conceito de cidadão, estabelecendo uma noção de ser cidadão como algo natural a todos, independentemente de raça, classe, gênero, tempo etário, uma naturalização do conceito como um caminho de início e não de meio e fim na relação com a sociedade e suas estruturas. Isto é, não se observa uma clareza para esta sujeita da diferença de na legislação proclamar a condição de cidadania para todos e de uma realidade social de não garantia de direitos a todos, por isso de uma não cidadania plena na democracia brasileira, o que só seria possível, segundo Freire (1997), com luta política contra todas as formas de opressão. Para o autor, ser cidadão não é algo terminado, exige um engajamento incessante na luta por direitos, pela liberdade e pela erradicação das discriminações que sangram nosso povo.

Em segundo plano, Ayana faz conexão do ser cidadão com a sociedade, com o mercado de trabalho e com a escola, assim, esta mãe busca dar contexto no espaço ao sujeito cidadão, sendo cidadão estando em algum lugar, algo que não se destoa do ser cidadão no sentido freiriano: “A cidadania que implica o uso de liberdade – de trabalhar” (FREIRE, 1997, p. 79). Porém, num terceiro momento, Ayana novamente naturaliza o sentido de ser cidadão, mas dando ênfase a uma relação individualizante com a cidadania, representado por “Na sociedade você é”, “Na empresa você tem o jeito que você tem que se portar”, “você tá no convívio” e “de você estar

na rua”. Ao individualizar o significado de ser cidadão, cria-se um distanciamento do sentido da cidadania como acesso a direitos básicos, bem como, um sentido de ser cidadão distante da luta política e da participação nas lutas sociais e nos processos de poder da sociedade. Ao mesmo tempo, Ayana reproduz um sentido disciplinador e vigilante do que é ser cidadão, relacionando com o modo de uma pessoa se comportar na rua, no trabalho, na sociedade. É como se a cidadania não tivesse uma conexão com estruturas mais amplas, girasse em torno e dependesse da própria pessoa, algo típico do processo de individualização da cidadania neoliberal e das novas formas de neocolonialismos (COSTA, 2016; DÁROS, 2020). Sobre perspectiva autônoma/individualizante do cidadão para Ayana, Sousa Santos (2014) analisa que:

De fato, a promessa/imposição de autonomia é duplamente traiçoeira. Primeiro, porque ninguém na sociedade depende apenas dele ou dela própria a não ser para tarefas elementares (e mesmo neste caso é duvidoso que assim seja). Segundo, porque não existe autonomia sem condições de autonomia. Ora, estas condições estão desigualmente distribuídas pela sociedade; e mais ainda, numa era de políticas e economias neoliberais, os indivíduos mais pressionados para serem autônomos são precisamente os que se encontram em piores condições para o serem (SOUSA SANTOS, 2014, p. 8).

Verifica-se a partir do lugar de fala de Ayana esta precariedade para o alcance da cidadania, pois, ela, desde a infância, conviveu com o trabalho infantil e ainda permanece com dificuldades para ingresso no mercado de trabalho, onde a renda familiar é complementada com seu trabalho informal.

A dificuldade para entender o que é ser cidadão, a disseminação de um discurso disciplinador sobre a postura do cidadão e o esvaziamento do sentido político da cidadania são terrenos férteis para legitimar até mesmo entre a classe oprimida-periférica, esta historicamente excluída e à margem da condição de cidadania plena, a farsa do ideário de “cidadão de bem”, conforme aponta Costa (2021).

Em meio às dificuldades de explicar as características da “cidadania à brasileira”, a figura do “cidadão de bem” ganhou terreno precisamente na retórica da *promessa da cidadania*. Esse “cidadão” adjetivado retira sua eficácia simbólica de processos de dominação arraigados, mas em sua própria enunciação mantém um aspecto de possível realização da cidadania (para alguns) ocultando, assim, a efetiva não realização da cidadania (para todos e todas) (COSTA, 2021, p. 6).

No período após construção e aprovação da Constituição Federal de 1988, a chamada Constituição Cidadã, com mais intensidade na segunda metade dos anos 2000, se observa na cena pública brasileira uma nova reorganização estratégica das frentes conservadoras ao substituir nos discursos a categoria “trabalhador honesto” para “cidadão de bem”. Essa reorganização estratégica trata-se do movimento discursivo para a figura de linguagem “cidadão de bem” que esboça uma patologia social da sociedade brasileira (COSTA, 2021). É verificada aqui a real intenção das classes elitistas-reacionárias em se aproximar da grande massa de pessoas da classe oprimida-periférica brasileira para ocultar as diferenças e as desigualdades existentes entre trabalhadores, classe média e classe dominante. Este é um movimento que será decisivo para a eleição de um governo chefiado por Bolsonaro, quem defende o porte de armas e é abertamente contra a garantia plena de direitos para a grande maioria da população brasileira formada por negros, mulheres, população LGBTQIA+, indígenas, crianças, pessoas com deficiência e pobres. Observa-se a junção de reacionários e conservadores para promover a destruição dos poucos direitos conquistados na história de lutas das classes trabalhadoras no Brasil e no mundo.

A classe dominante conservadora ao disseminar a farsa do “cidadão de bem”⁸⁰ e conquistar o apoio de parte da classe oprimida-periférica, fortalece seu controle sob o *status quo* da sociedade brasileira de maneira a encobrir as relações de dominação impostas pelo colonialismo e capitalismo que estruturam nossa sociedade com desigualdades sociais e de classe, do racismo estrutural e do patriarcado capitalista de supremacia branca e, desde a fundação do Estado Liberal no período do império, legitimam suas ações por meio dos aparatos jurídico-legais e regulação dos interesses conservadores no plano político brasileiro, sempre contando com as forças militares para reprimir os levantes populares, algo destacado também por Patto (1999) sobre o processo de desqualificação dos mais pobres.

E a brutalidade sem tamanho da polícia contribuía para aumentar ainda mais “a distância entre o país real e o país legal”, o que indica que fazer valer as leis, e não substituí-las pela norma, era a grande dívida da classe dirigente brasileira para com o ideário liberal que professava. Numa sociedade na qual o medo da polícia era poderoso instrumento disciplinador, a barbárie um fato e a cidadania não estava nem mesmo no horizonte mais remoto [...]. A presença continuada de péssimas condições materiais de existência entre os trabalhadores, apesar das políticas sanitárias, podia ter outras causas, como as ambigüidades e o descaso do Estado quando se tratava de levar o conforto do progresso ou de garantir a

⁸⁰ Mais recentemente este conservadorismo tem ganhando destaque na cena pública da área da educação também com o Movimento Escola Sem Partido.

cidadania aos segmentos sociais espoliados, atitudes que resultaram em fracasso de alguns projetos de saneamento (PATTO, 1999, p. 177; 181).

As crianças historicamente compuseram o grupo de pessoas excluídas e abandonadas pelo Estado, em muitos momentos foram objetos de interesses industriais, trabalhando em condições desumanas (PATTO, 1999). Conforme mostram Rizzini (2011) em seu estudo sobre o século perdido e Souza (2009) em seu estudo sobre a ralé brasileira, as crianças sempre estiveram na mira desses aparatos que nunca asseguraram plenamente seus direitos. No Brasil, a questão social (miséria, fome, ignorância, epidemias etc.) sempre foi vista como caso de polícia, sendo qualquer manifestação popular reprimida de forma brutal e violenta.

Santos (1978, p. 69) afirma que “a partir da chegada da colonização as cidades adquiriram uma importância enorme. Isto sem falar que a colonização, capitalismo e imperialismo, sinônimos que são desses fatos, puderam exercer influências diretas e indiretas na mudança das estruturas urbanas”, ou seja, as estruturas político-econômica das cidades e do Estado agem sob certos interesses das classes dominadoras e opressoras. E por isso, “Trata-se de uma forma ideológica de um pós-Estado, pós-social, com um poder estrutural extremamente concentrado por meio do qual os cerca de 1% da elite global governam os 99% da população empobrecida do mundo. Como ideologia, a sua força reside no seu valor performativo, e não no seu conteúdo real” (SOUSA SANTOS, 2014, p. 8).

Na conversa com Abayomi, além de se observar certa dificuldade para conceituar o que é ser cidadão, verifica-se também uma aproximação com a tendência conservadora do termo:

Otávio - Agora quando você ouviu assim, a palavra cidadão, em diferentes contextos, o que que você compreende disso, o que que você sente em relação a essa palavra. O que que é isso pra você? Porque você já ouviu essa palavra antes, né?

Abayomi - Sim, várias vezes. Várias vezes. Ai Otávio, agora você me apertou! Eu fiquei pensando isso na aula[reunião], que você ia me fazer essa pergunta. O que que é um cidadão? Que nós falamos nisso lá na reunião. Eu acho que é todos, né? Eu acho que é todo mundo. Não tem diferença não. Pode ser o cidadão de bem, o cidadão, né? O cidadão ruim. Eu acho que é todo mundo, não tem jeito não (Abayomi, 2019, entrevista).

A palavra cidadão não é um termo distante do vocabulário da classe oprimida-periférica, ela está presente nos discursos e diálogos construídos por sujeitas e sujeitos oprimidos-periféricos, conforme Abayomi diz “Sim, várias vezes. Várias vezes”. Mesmo a mãe de Monifa ter tecido

expectativas de que quando fosse entrevistada este seria um dos pontos a ser conversado, visto que na reunião de apresentação da pesquisa falei brevemente do que se tratava meu trabalho, mas ainda permaneceu uma dúvida com ela para definir o que é ser cidadão.

Na tentativa de apresentar uma resposta ao pesquisador, Abayomi generaliza o termo e diz “Eu acho que é todos, né? Eu acho que é todo mundo. Não tem diferença não”. Há uma forte naturalização do ser cidadão como algo já dado a todos, assim como ocorreu no exemplo anterior com Ayana. Por isso, a visão naturalizada de cidadania é um desafio a ser superado pela classe oprimida-periférica em busca da efetivação desta, como Sousa Santos (2014) alerta:

A busca de uma concepção contra-hegemônica dos direitos humanos deve começar por uma hermenêutica de suspeita em relação aos direitos humanos tal como são convencionalmente entendidos e defendidos, isto é, em relação às concepções dos direitos humanos mais diretamente vinculadas à matriz liberal e ocidental destes. [...] Com o neoliberalismo e o seu ataque ao Estado como garantia dos direitos, em especial os direitos econômicos e sociais, a comunidade dos cidadãos dilui-se ao ponto de se tornar indistinguível da comunidade humana e dos direitos de cidadania, tão trivializados como direitos humanos (SOUSA SANTOS, 2014, p. 14;19).

Abayomi associa o ser cidadão, também, ao binarismo adjetival “bom” e “ruim”. Este movimento discursivo cria uma espécie de disputa em termos de segurança pública entre os “de bem” e os tido como “vagabundos” e “marginais”.

A figura do “cidadão de bem” se erige essencialmente sobre a dicotomia “cidadão de bem” *versus* “bandido” ou “cidadão de bem” *versus* “vagabundo”. Essas dicotomias refletem o poder da ideologia em relações concretas da sociedade brasileira, dificultando que essa separação seja cognitivamente articulada como um contrassenso, na medida em que restringiria a cidadania apenas a determinados tipos de sujeitos considerados, de forma extremamente vaga, os “de bem” (COSTA, 2021, p. 3).

O maniqueísmo que se cria no confronto linguístico-ideológico entre aqueles chamados “cidadão de bem” e aqueles apontados como marginais além de criar no senso social uma sensação de insegurança e necessidade de vigilância constante, está também atravessado pelo racismo ao tempo que as possíveis ameaças, representada pelos apontados como marginais e vagabundos, são caracterizadas e padronizadas diante dos corpos negros periféricos, como observou Fanon.

Consciente, o antilhano percebe que vive no erro. Por quê? Apenas porque, e isso é muito importante, o antilhano se reconheceu como preto, mas, por uma

derrapagem ética, percebeu (inconsciente coletivo) que era preto apenas na medida em que era ruim, indolente, malvado, instintivo. Tudo o que se opunha a esse modo de ser preto, era branco. Deve-se ver nisso a origem da negrofobia do antilhano. No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto (FANON, 2008, p. 162-163).

O “cidadão de bem” a ser protegido não são negros e periféricos, são os brancos. A moralidade é branca, a bondade é branca, fazer o bem é branco, educar para o bem é para o bem branco, o resto, a desgraça toda, a maldade, é negra, preta, parda, indígena. Este é o “maniqueísmo delirante” que se assume como padrão do “cidadão de bem”, para justificar a violência militar contra os corpos negros periféricos e cada vez mais jovens (CARNEIRO, 2005; MBEMBE, 2018; GOMES; TEODORO, 2021).

Apesar de Abayomi utilizar os termos “cidadão de bem” e “cidadão ruim”, sua tentativa de conferir significado ao ser cidadão se aproxima de uma reprodução do discurso conservador, pois complementa que cidadão de bem é “uma pessoa que é honesta. É uma pessoa que não quer trapacear. É uma pessoa que se dedica e cuida das coisas do outro. Eu acho que é isso que é um cidadão, de bem. E de mal é aquele que a gente já tá vendo aí. É a pessoa que, entra na escola, que rouba” (Abayomi, 2019, entrevista).

Na mesma direção, argumenta Adenike, apontando estratégias para educar a filha para ser uma “cidadã de bem”.

Adenike - Cidadã é uma pessoa que é comportada na comunidade. Tem o cidadão que é de bem e tem aquele que não é. Tudo é cidadão. Igual, eu quero que a Adisa seja uma cidadã de boa índole, né? Igual, eu quero que a Adisa cresça uma moça de bem, né?

Otavio – Entendi. Tem que acreditar, né? E o quê que é isso pra você, ser um cidadão de bem?

Adenike - Uai, de bem é uma pessoa que sabe comportar na sociedade, é uma pessoa que... Tem muita gente aí que você vê, né? Tem mulher, você vê mulher no jornal, tem mulher que tá no mundo do crime, então você vê, né? Tem mulher também, não é só homem não, tem mulher, né? Então eu quero que minha filha vai pelo caminho do bem. Quero que estuda, que faça uma faculdade, que vai fazer um curso, né? Eu quero que a Adisa seja independente, tenha o dinheiro dela, né? Ela também tem que trabalhar, né? Ter o dinheiro dela, tem que estudar. Eu quero que a Adisa vira um cidadão de bem e é por isso que toda reunião que tem, eu tô aqui, eu gosto de acompanhar. A minha filha não tá acostumada a ir pra casa dos outros, eu não deixo não, eu tenho medo. No mundo de hoje, eu tenho medo. Uma

vizinha falou assim comigo: “Adenike, deixa a Adisa brincar aqui?” Eu não gosto. [...] Tava querendo colocar a Adisa na aula de balé. Porque eu vejo na televisão, muitas meninas começam com três anos de idade e já vai até pro profissional, né? Ai eu falei com o pai dela e o pai dela falou: “Ah, mas ela é tão pequenininha ainda”. Mas eu acho tão bonitinho, mais pra frente eu vou olhar. Porque eu falo mesmo, menino você não pode deixar parado, na rua, na casa dos outros. [...] Eu tenho vontade de estar encaminhando a Adisa, não quero deixar a Adisa na rua não (Adenike, 2019, entrevista).

Na fala da mãe de Adisa, observa-se uma grande preocupação em projetar possibilidades para encaminhar a filha desde pequena para ser uma “cidadã de bem” e/ou “cidadã de boa índole”. Ser cidadão para Adenike é “uma pessoa comportada na comunidade” e na “sociedade”. Essa preocupação com o comportamento que a classe oprimida-periférica tem na educação dos filhos tem influência da perspectiva conservadora do ser cidadão, onde, ao mesmo tempo que legitima o *status* de cidadania para os “de bem” e reforça que aqueles que são “pessoas ruins”, “vagabundos”, “bandidos”, marginais” não devem possuir nenhum direito e é aceitável serem colocados na mira do necropoder (CARNEIRO, 2005; MBEMBE, 2018), a pauta do conservadorismo busca influenciar também a educação de seus filhos para que desde a tenra idade os povos oprimidos-periféricos acreditem que só serão “cidadãos de bem” se foram bem comportados, obedientes e respeitosos à ordem social hegemônica, ordem esta, ditada e normatizada pela cúpula da classe dominante conservadora da qual a classe oprimida-periférica não faz parte e muito menos é considerada minimamente para que se garanta a ela o que precisa para a sua sobrevivência com dignidade, tais como: o direito efetivo a alimentar-se, à educação com qualidade social, ao trabalho com direitos trabalhistas respeitados e efetivados, o direito à moradia própria e, como diz Freire (1997, p. 79), a “liberdade de amar, de ter raiva, de chorar, de protestar, de apoiar, de locomover-se, de participar desta ou daquela religião, deste ou daquele partido, de educar-se e à família, liberdade de banhar-se não importa em que mar de seu país”. E é por isso que a figura de linguagem “cidadão de bem” é uma farsa fundada em um maniqueísmo delirante (FANON, 2008).

A classe dominante conservadora usa seu discurso mentiroso para a manutenção de seus privilégios, que sangram a classe oprimida-periférica, às vezes contando com o próprio apoio desta, pois pode existir em muitos momentos da relação opressores-oprimidos um “caráter de dependência emocional⁸¹ e total dos oprimidos que os pode levar às manifestações que Fromm

⁸¹ Durante a escrita desta tese ouvi de uma trabalhadora oprimida-periférica que algumas pessoas mereciam mais aposentar que outras. Ela mesma achava que merecia menos, mesmo sempre trabalhando ao longo de sua vida em

chama de necrófilas. Destruição da vida. Da sua ou da do outro oprimido também” (FREIRE, 2019a, p. 71). Assim, as classes dominantes inventam e pressupõe “um cidadão superior, moralmente mais elevado, com mais direitos e, portanto, negar o próprio cerne da cidadania, que consiste na generalização de um *status* comum. Em vez de afirmar a cidadania, revela a existência do anticidadão” (COSTA, 2021, p. 6). Ao reproduzir a figura de linguagem “cidadão de bem” a classe oprimida-periférica erroneamente reforça as estruturas hegemônicas que a torna subalterna e marginalizada, uma característica da sociedade colonizada: “O olhar que o colonizado lança sobre a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de desejo. Sonhos de posse” (FANON, 1961, p. 34).

A cidadania somente será real para todos (as), por isso, cidadania emancipatória, ser for construída através das lutas político-sociais que colaboram para a transformação das estruturas dominantes controladas e governadas pelas classes dominantes conservadoras. Não atoa se observa por parte dos governos direitistas, da mídia reacionária e dos conservadores fascistas infiltrados em redes sociais, uma postura incessante para condenar no imaginário social da população brasileira os movimentos sociais que defendem os direitos humanos e universais aos povos negros, indígenas, mulheres camponesas e urbanas, crianças, população LGBTQIA+, aos privados de liberdade, etc.

Não seria exagero afirmar que, em boa medida, as conquistas sociais configuradas constitucionalmente e nas diversas legislações específicas e efetivadas nos últimos anos, todas ainda insuficientes, são fruto da mobilização e da pressão social. Seguramente a democracia brasileira é incompreensível sem ter em conta, no seu núcleo, a presença dos movimentos sociais. No entanto, nos últimos anos têm-se assistido a um processo de perseguição e criminalização da luta social e de suas lideranças. Exemplos disso são a persistência da proibição de vistoria em imóveis que tiverem sido ocupados na luta pela terra; o Relatório Final da CPI da Terra que recomendou a transformação da ocupação de terras em crime hediondo; as prisões arbitrárias e políticas de lideranças de movimentos rurais e urbanos, entre outras. E ainda o impedimento de defensores de Direitos Humanos entrarem em presídios e casas de internação de adolescentes por serem incitadores de rebeliões e por isso até estão sendo processados, tem ainda a associação que tem sido feita de defensores de Direitos Humanos com tráfico e com o crime organizado numa tentativa clara de desqualificar e tornar militantes em criminosos que geram riscos à sociedade em geral. Uma outra faceta deste processo de criminalização e desqualificação são os diversos ataques que militantes de Direitos Humanos vem sofrendo via sites e comunidades na internet onde plantam o ódio e acusam os Direitos Humanos de defensores de

condições de informalidade. Entender como a ideologia dominante entra e permanece na cabeça dos dominados continua sendo um desafio para uma educação/pedagogia dos oprimidos.

bandidos e colocando a população contra a luta em geral pelos Direitos Humanos e por fim tem surgido outros meios, como: punições administrativas que afastam defensores de Direitos Humanos de seus cargos de trabalho quando estes ocupam funções públicas (QUEIROZ, 2006, p. 10).

Os militantes dos direitos humanos organizados em diversos movimentos sociais são condenados e perseguidos, chamados de “vagabundos”, “defensores de bandido” entre outros nomes pejorativos, porque não são “comportados” e subordinados às ordens das classes dominantes conservadoras nacionais e internacionais, mas pelo contrário, se organizam e ocupam às ruas, os espaços públicos, fazem greves, paralisações e passeatas em busca de fortalecer e radicalizar a democracia do país e a garantia de que todos possam ser cidadãos e não sofram nenhum tipo de discriminação pela sua “origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas” (BRASIL, 1988, Art. 4).

Exemplo de ataque aos direitos humanos, foi proferido em nome da ordem da cidadania pelo Secretário de Governo/Procurador Geral do município de Betim durante a greve dos trabalhadores em educação de Betim em fevereiro de 2020 que contou com participação massiva das profissionais da educação infantil, onde o governo do município não estava cumprindo nos últimos anos sua obrigação em pagar o piso salarial nacional (BRASIL, 2008) estabelecido anualmente pelo Governo Federal. O conservadorismo e o reacionarismo fica escancarado quando publicamente o governo municipal ataca o movimento grevista com ampla participação feminina, numa tentativa de jogar a sociedade contra os trabalhadores que lutam por melhores condições de salário, a partir da argumentação de que estes eram egoístas e que naquele momento deveria ser sensíveis com a situação de calamidade social do município. Situação esta que no contexto de Betim parece nunca ter fim, pois é uma retórica constante no discurso dos governos os quais passam pela cidade.

Falta de sensibilidade

A arte da educação se baseia na possibilidade de geração de conhecimento e assim permear a adoção de condutas de vida compatíveis com uma condição cidadã. Não se educa apenas para garantir-se titulações, mas acima de tudo para gerar pessoas livres e com coerência no pensar. O que se tem visto em Betim na proposta de greve por parte da rede municipal de educação, é que realmente estamos diante de alguns profissionais que não merecem sequer o salário atual que recebem, quanto mais reivindicar aumentos e outro direitos, pois seu nível de educação social se perdeu ao longo da vida. Direitos de quem? Deles que estão empregados, possuem salários que são pagos corretamente todo mês, que possuem uma família, um lar que os abrigue das intempéries. Que tiveram um reajuste de 5%, ou seja, acima da inflação. Direitos individuais que os fazem esquecer da coletividade? Que os tornam

insensíveis ao momento crítico que o município tem passado em função das chuvas intensas que destruíram lares, destruíram famílias, dilaceraram expectativas e projetos de vida? Serão esses os educadores que pleiteiam “direitos” que formarão a sociedade de amanhã? Onde se encontra a disciplina de solidariedade, da compaixão que vá de encontro ao bem maior coletivo do que o individual? Seria esse o momento mais coerente para se reivindicar interesses próprios, ou seria o momento de se buscar a equidade para os que realmente passam por riscos iminentes? O município se encontra também em momento de calamidade financeira e com manifestações junto à defesa civil que ultrapassam a casa de 1000(mil), provenientes de pessoas que pedem socorro e o básico para a sua sobrevivência. E agora o sindicato vem reivindicar “direitos”? (CYPRIANO *apud* SIND-UTE SUB SEDE BETIM, 2020, s/p).

O Secretário de Governo, ao afirmar que a educação se baseia na conduta da “*condição cidadão*” e que esta condição deveria proporcionar a formação de “*peças livres e com coerência no pensar*”, busca confundir a sociedade com falácias desvirtuadas do que a realidade mostra, pois trabalhadores que lutam por melhorias nas condições trabalhistas estão a educar suas crianças e jovens para que assim também façam ao longo da vida. A falácia pode ser desmentida dentro do próprio discurso do secretário onde ele diz que os trabalhadores em educação de Betim “*não merecem sequer o salário atual que recebem, quanto mais reivindicar aumentos e outros direitos, pois seu nível de educação social se perdeu ao longo da vida*”. Ao dizer que aqueles trabalhadores não tinham direito de reivindicar direitos, diz em outras palavras que a cidadania não é para os trabalhadores que educam sobretudo crianças oprimidas-periféricas da cidade mais violenta de Minas Gerais.

A classe dominante que ocupa o governo/Estado da cidade de Betim, por meio de cargos públicos, diz, com isso, que aqueles trabalhadores deveriam voltar aos seus postos de trabalho porque a profissão docente deveria ser exercida com “*compaixão*” e isso na tentativa de desqualificar o movimento de classe como algo egoísta-individual, o que é outra falácia. Trabalhadores em educação que lutam, onde a maioria destes são pessoas que passaram em concurso público e que têm autonomia de pensar, representam no contexto brasileiro muitos outros trabalhadores que gostariam de ter forças individuais e coletivas para lutar por melhores condições de trabalho, mas que diante das situações-limites que se encontram assim não conseguem fazer.

Afinal, estariam mesmo felizes e satisfeitos os corpos oprimidos-periféricos que levantam às cinco da manhã para chegar a tempo nos postos de trabalho dos grandes centros e após um dia

inteiro de labuta, retornam para casa de transporte público e chegam em casa já no período noturno, e fazem isso para receber salários que são insuficientes ao pagamento de todas as despesas do núcleo familiar, salários e condições trabalhistas que não proporcionam qualidade de vida e fazem isso sacrificando os cuidados com os filhos e família? Trabalhadores estes que ao tentar reivindicar qualquer melhoria ou o básico que lhes é de direito como o salário mensal pago em dia, são demitidos e desrespeitados em nos direitos básicos, como aconteceu com as serventes escolares contratadas pela empresa terceirizada Qualitec em 2015 em Betim, mulheres, sobretudo negras, que prestavam serviços para os CIMs e escolas municipais. Algumas destas trabalhadoras demitidas foram sujeitas de minha pesquisa anterior (FERREIRA DA SILVA, 2016b), no dia da luta estavam radiantes e sonhando com um novo mundo, no dia seguinte pagaram o preço com a truculência do governo municipal, amargando o desemprego.

Conforme Arroyo (2015), o ataque conservador-moralizador contra os direitos humanos tem como função o encobrimento dos debates sobre os desafios raciais, sociais e de classes a serem superados para que se afirme a cidadania emancipatória, assim, esse ataque busca estabelecer uma nova ordem de segregação social e racial.

Essa ênfase na classificação moral negativa desloca a condição social, racial e étnica que vinha sendo colocada com centralidade nos movimentos de afirmação popular, movimentos de classe, identitários, organizados em lutas pelos direitos do trabalho, por direito à terra, território, teto, alimentação, saúde, educação, transporte, identidades e culturas. Essas identidades de classe, trabalho e raça são marginalizadas como irrelevantes e se impõe com destaque a identidade moralizante. Eles são sem valores, violentos, logo reprimidos até nos seus movimentos de lutas por direito. Uma visão moralizante que pensávamos ter ficado para trás diante de visões mais políticas centradas em valores de igualdade social e racial. Sendo estas visões positivas que as políticas educacionais vinham enfatizando e que as escolas públicas e seus profissionais vinham traduzindo em práticas de garantia do direito à educação e dos direitos humanos. Essa criminalização moral da juventude e dos adolescentes e de suas famílias, classe e raça termina marcando as políticas, as leis quanto a emprego, moradia, acesso a serviços sociais, a crédito, até mesmo quanto ao acesso e permanência na escola. O mais grave, essa criminalização moral da juventude pobre, negra condiciona o direito à vida e legitima o seu extermínio apenas por ser jovem pobre-negro. Legítima ser reprovado porque sem valores de disciplina, de estudo e de ordem. O avanço na justiça escolar vinha somando com o avanço da justiça social. Em tempos de recuo da justiça social como avançar na justiça escolar? Essa condenação moral das famílias, comunidades, dos jovens, adolescentes, crianças, não termina redefinindo o olhar das escolas, da docência, das políticas socioeducativas? Não termina enfraquecendo a defesa de políticas de educação indígena, quilombola, do campo, que passaram a reconhecer a diversidade como um avanço na definição de políticas, de diretrizes

curriculares e de formação docente e pedagógica? Estamos em tempos de novas e radicais opções éticas e políticas no pensamento educacional, nas políticas e na cultura escolar e docente: reconhecer as identidades morais das famílias, comunidades, das infâncias, adolescências e dos jovens ou deixá-los guiar pela cultura conservadora que segrega, reprime e criminaliza as famílias, comunidades e até suas crianças, adolescentes e jovens como imorais, violentos, logo extermináveis da ordem social e escolar (ARROYO, 2015, p. 34-35).

Arroyo (2015) chama a atenção para o papel que a educação precisa desempenhar neste contexto em que o discurso conservador busca tornar os povos vítimas do sistema opressor os culpados pela própria violência social e racial que sofrem. A estrutura colonizadora da sociedade brasileira continua a marginalizar pobres, trabalhadores, negros, indígenas e chamam os de violentos, egoístas, como fez Cypriano em Betim, para justificar a repressão truculenta; não apenas na disputa da narrativa, mas fisicamente aos seus corpos, esta é uma das estratégias centrais que os conservadores nacionais utilizam para deslocar forças bélicas ao enfrentamento de corpos ainda não disciplinados pela lógica colonial e dominadora. Foi isso o que ocorreu também com as professoras da educação infantil ao entrarem em greve em 2018 e manifestarem na porta da prefeitura de Belo Horizonte⁸². E o autor nos mostra que quando este ataque ocorre a trabalhadores da educação, que são amplamente mulheres e negras, como no campo da educação infantil⁸³ — sobretudo nas instituições das periferias, está na mesma direção do ataque letal executado aos corpos negros periféricos que se situam nas comunidades escolares onde trabalham estas educadoras. Assim, é preciso compreender que a narrativa da educação está em disputa e, cada vez mais, se torna insurgente um trabalho de base e conscientizador com a comunidade escolar de que a cidadania não está dada e que o “cidadão de bem” é um discurso das classes dominantes em prol da manutenção de seus próprios privilégios ao custo do sangue dos Outros.

Retomando ao caso de Adenike, quando afirma “*eu quero que a Adisa seja uma cidadã de boa índole*”, isto evidencia a preocupação em educar a filha para ser uma cidadã comportada, e isto

⁸² Para mais informações ver:

<https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/04/23/interna_gerais,953594/pm-usa-bombas-e-jatos-d-agua-em-protesto-de-professores-no-centro.shtml>. Acesso em 20 fev. 2022.

⁸³ Para esta afirmação tomo com base pesquisas que realizei com meus estudantes em pedagogia ao longo de três semestres sobre o perfil de professores de educação infantil da região metropolitana. Obtivemos como amostra um perfil médio de 60% professoras negras. No último levantamento realizado em novembro de 2021 foram : 51,1% pardas, 8,9% pretas e 40% brancas, numa amostra de 45 respondentes. Estes dados são diferentes dos resultados da pesquisa de Vieira (2013) em que se observou um perfil mais equilibrado entre brancos e negros no Brasil.

não se limita a não fazer uso de drogas e ingressar em algum posto de trabalho do mundo capitalista. Ao querer tornar a filha uma “cidadã de bem”, a família também alimenta a tentativa de controle do sujeito educado desde a primeira infância, para uma quietude diante a ausência de direitos humanos, sociais e educativos e da não efetivação da cidadania a todos(a) e “Para que haja moral é preciso que desapareça da consciência o negro o obscuro, o preto. Então o preto, em todos os momentos, combate a própria imagem” (FANON, 2008, p. 163).

A cidadania emancipatória só é possível de ser alcançada a partir das lutas sociais e de uma educação; não para obedecer à ordem hegemônica, mas para instigar no sujeito educado desde a tenra idade, a curiosidade sobre o mundo, sobre as coisas mundanas, as injustiças que sofrem os pobres, os negros, os indígenas e demais pessoas marginalizadas e exploradas, num país de grande desigualdade social, racial e de gênero, por isso, uma educação que ensine a transgredir (HOOKS, 2013). Se assim escolas e famílias não fizeram, Freire (2019a; 2019b) assinala que:

Crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm, se não conseguem, na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer, alienados à autoridade e aos mitos de que lança mão esta autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de ação destrutiva (FREIRE, 2019a, p. 209).

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2019b, p. 16).

A educação para a consciência crítica deve começar desde cedo, desde os primeiros passos da criança no mundo, partindo de sua própria realidade social, cultural e geográfica. A “independência” que Adenike deseja para Adisa a qual é, por sinal, um valor emancipatório (ADICHE, 2017), só é possível de se proporcionar a todas as meninas oprimidas-periféricas, lutando contra a ordem social que organiza os recursos do mundo para a dominação masculina (BORUDIEU, 2002). Isto é, sob o domínio de uma minoria de homens brancos, ricos, que se proclamam reis divinos, angelicais e mitológicos e que incessantemente tentam manter a classe oprimida-periférica dependente de suas promessas de caridades, explorando, por outro lado, suas forças de trabalho que mantém ativa a engrenagem do sistema de privilégios que estes homens brancos elitizados dominam, que em outras palavras denominamos como projeto

moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico. Alguns destes homens, estão inclusive ocupando em maioria os assentos dos espaços de representação política da democracia brasileira e se intitulam como os verdadeiros “cidadãos de bem” e unidos em bancadas como a da “Bala, do Boi e da Bíblia”⁸⁴ do Congresso Nacional. E lá estão, não por mérito, o que é também falacioso numa sociedade de classes e com desigualdades raciais e de gênero, mas sim por privilégios, que por outro lado prejudicam a representatividade de mulheres negras nestes espaços representativos onde historicamente sempre foram e ainda são minoria mesmo tendo competência e aptidão para a vida política (FERREIRA DA SILVA; CAETANO; NANÔ, 2020).

O discurso conservador de “cidadão de bem” propagado fortemente pelos meios de comunicação hegemônicos e por *fake news* nas mídias digitais é usado para legitimar uma atuação repressiva, truculenta e altamente violenta da polícia militar contra a população jovem negra moradora das margens periféricas e pobres do Brasil e “expressões dessa violência [são] o punitivismo, os linchamentos públicos, a conivência com as operações policiais homicidas e o forte apelo por armas de fogo para civis” (COSTA, 2021, p. 4).

Combater a repressão policial contra jovens negros, esta justificada pela existência de supostos “cidadãos de bem” que precisam ser protegidos pelos homens da “bala”, foi uma das ações que Pedro e Dandara — pai e mãe de AKIN — mobilizaram junto ao grupo de jovens da Pastoral da Juventude (PJ) de uma igreja católica no bairro Petrolina.

Pedro – É. Mas aí na época do grupo, uma das coisas que a gente fazia, na verdade nós fomos ajudados a fazer, é que tinha uma questão muito pesada do preconceito racial aqui no bairro, desde a questão de intervenção policial até nas relações, o povo tinha muito preconceito mesmo com essa aceitação dos negros e tudo. Na época tinha muito haver também com o jeito de vestir, de usar boné, as calças, tinha muito isso: “Ah porque usa assim é roupa de bandido”, já tinha isso e ainda tem isso.

Dandara – Sempre também nessa época policial parava muito.

Pedro – Já aconteceu, quando parava, parava assim e já aconteceu com o pessoal do grupo e o pessoal relatava esses casos e tudo. E aí uma das coisas que apareceu era os jeitos que a gente tinha de fazer essa discussão. Primeiro a gente começou a fazer isso no grupo, a blusa da...

⁸⁴ Ver mais em: < <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/12/bancada-bbb-se-reconfigura-e-pode-ampliar-influencia-nos-proximos-quatros-anos>>. Acesso em 06 set. 2021.

Dandara – Ah, do curso que a gente até colocou, fez a mão né, a gente tingiu ela com as cores da África, eram...

Pedro - As cores da unidade.

Dandara - Eram as cores da unidade, amarelo, preto, vermelho e verde (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

A repressão racista e militar contra a juventude negra oprimida-periférica de bairros da comunidade pesquisada, é confirmada pelos pais de AKIN em “*tinha uma questão muito pesada do preconceito racial aqui no bairro, desde a questão de intervenção policial até nas relações*”, “*Ah porque usa assim é roupa de bandido’ já tinha e ainda tem isso*” e, “*Sempre também nessa época policial parava muito*”. Essas afirmativas aproximam do que Ayana disse anteriormente sobre a maneira de se portar nos espaços públicos, mas, no sentido de legitimar um suposto uso “correto” e “adequado” de postura para estar nestes ambientes, o que faz o discurso de Ayana aproximar da concepção conservadora de “cidadão de bem”. Segundo Carneiro (2005, p. 91) a violência urbana no Brasil alcança níveis de guerra civil, sendo as vítimas “na maioria absoluta homens, jovens, negros e pobres, vítimas de violência letal, assassinados, via de regra, por outros homens, jovens, pobres e majoritariamente negros”. Diante da ausência de políticas públicas que reconheçam a população negra como cidadã e com isso realize sua proteção, o Estado acaba por inscrever “a negritude no signo da morte no Brasil” (CARNEIRO, 2005, p. 94).

A concepção de cidadania para Pedro e Dandara tem uma aproximação com a perspectiva decolonial-emancipatória para se construir uma sociedade com justiça social, por não ser uma compreensão de cidadania passiva e nem naturalizada, mas numa práxis de identificar uma injustiça social e propor uma construção coletiva antirracista que contribua para solucionar este problema, como relatado em “*Ah, do curso que a gente até colocou, fez a mão né, a gente tingiu ela com as cores da África [...]. Eram as cores da unidade, amarelo, preto, vermelho e “verde*”. Diferente de legitimar o “cidadão e bem”, Pedro e Dandara falam sobre ser “um bom cidadão” no sentido de cuidar do exercício da cidadania, tomando a educação dos filhos como exemplo.

Pedro – Aí ele vem conversar comigo, aí a gente vira pra quem não quer e diz “Você explicou para o seu irmão que você não quer conversar?”.

“Não”. “Então por que você não explica pra ele e para de ficar criando expectativas?”. Aí ele fala “Ah não quero brincar agora não”. Aí o Akin “Mas eu queria”. “Ah, então vamos brincar de outra coisa, o que você

acha?”. Pronto, se ele aprender a ser desse jeito, a ser sincero e saber que ele não é obrigado a brincar com o outro, que ele não é obrigado a conversar mas que tem que falar se ele não quer, até porque isso ele é obrigado a fazer né. Respeitar o outro, porque está convivendo no mesmo espaço, é por aí. A formação passa por isso, ser cidadão é isso e em todas as dimensões, até no macro né, na questão política e econômica etc.

Dandara - Porque tudo que envolve ser humano é ser cidadão né, tudo que envolve, assim, acho que é a formação do cidadão, tudo que ele puder fazer em respeito ao outro ele está sendo um cidadão naquela hora, um bom cidadão (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

Há uma preocupação do casal em conscientizar os filhos sobre o respeito entre si até mesmo nas brincadeiras, pois, por estarem “*convivendo no mesmo espaço*”, é preciso um espírito democrático que envolve “ser sincero” e ser comunicativo com o outro mesmo quando uma das partes não queira brincar. Pedro amplia sua concepção de ser cidadão para estar atento e acompanhar as questões “políticas” e “econômicas”, evidenciando uma consciência, da parte dele, em relação à articulação da cidadania com a disputa de poder no plano macro do sistema estatal. Já Dandara, indo na mesma direção, afirma que a ação do cidadão e a formação deste, diz respeito a “tudo que envolve o ser humano” e no fazer bem aos outros seres humanos. Assim, para ela, quem se preocupa com o exercício da cidadania em todos estes âmbitos das microrelações e macrorelações, seria um bom cidadão. A concepção de cidadão de Pedro e Dandara se aproxima do “bom cidadão” defendido pela Unesco e difere do “*the good citizen*” racista e xenofóbico da *Ku Klux Klan*, este último, mais próximo do “cidadão de bem” da classe dominante conservadora brasileira.

A diferença, portanto, não é meramente semântica, mas decorre da própria natureza do objeto. Por exemplo, a formulação *the good citizen*, que intitulava um panfleto da Ku Klux Klan entre 1913 e 1933, diz respeito a um fenômeno bastante diferente em relação àquela empregada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no final do século XX. Os “bons cidadãos” da Klan eram fanáticos religiosos adeptos a práticas racistas e xenofóbicas de extrema violência (Neal, 2009). Já para o paradigma da educação cívica da Unesco, “bons cidadãos” são aqueles formados para serem esclarecidos e conscientes das questões humanas e políticas em jogo em sua sociedade, desenvolvendo o respeito pelos outros e reconhecendo a equidade entre todos os seres humanos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1998). Nenhum dos dois casos corresponde à figura do “cidadão de bem” brasileiro, ainda que, como veremos, o sentido empregado pela Klan lhe seja mais próximo do que o empregado pela Unesco (COSTA, 2021, p. 2-3).

Carolina apesar de não estabelecer uma aproximação do ser cidadão com o contexto político e social, constrói uma definição que se aproxima da trazida por Dandara e Pedro e da Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), isto porque, também associa o ser cidadão com o realizar um bom papel no exercício de seus fazeres laborais e no zelar pelo bem-estar dos outros seres humanos (microrelações) por entender que este também tem o direito de bem-estar.

Uai Otavio, cidadão é nós, né? É o que a gente vive aqui. Eu penso assim ué. É fazendo o nosso papel de bom cidadão, de bom professor, como servente escolar, né? Eu acho assim, que isso inclui o cidadão. Não precisa ser exatamente nessa área não, mas em tudo. Eu já te falei que eu passei por situações meio difíceis, sabe? Mesmo que eu já fui prejudicada, eu não gosto de ficar prejudicando não (Carolina, 2019, entrevista).

Já para Rayane:

Cidadão pra ser uma boa pessoa, eu tô falando um bom cidadão. Pra ser uma boa pessoa. Vamos supor assim, se ele for ter um cargo em algum lugar, dele saber fazer aquilo, saber lidar com as pessoas, com todos os tipos de pessoas, entendeu? Saber respeitar os outros, os desejos dos outros, se pôr no lugar dos outros. É, pra mim, é isso aí. Tudo entra aí, o respeito, é... as diferenças, se pôr no lugar dos outros que isso aí é a melhor coisa a se fazer. Fazendo isso aí, já tem um passo pra se tornar uma melhor pessoa, ser uma pessoa do bem. Um melhor cidadão. Saber que aquilo que tá na mão dele pra ele fazer, ele saber manusear e cuidar, se for cuidar, né? Ou se for ensinar ou se for pra ele ser uma boa pessoa naquilo que ele faz, ele ser, não procurar vamos supor assim, ser o melhor no sentido assim de desfazer do outro, de dizer que “Eu faço isso melhor do que o outro”. Não, mas ele ter consciência de que o que ele está fazendo, é o melhor. Igual, por aí também, é... “Dai a César o que é de César”. Pagar imposto, também entra no bom cidadão, né? Pôr as suas contas em dia, é... Que mais? Se for no caso um pai de família, cuidar da família. É isso aí que, eu acho que é cidadão (Rayane, 2019, entrevista).

A fala da professora no trecho anterior, ainda que tenha vestígios da colonialidade epistêmica de um cidadão para obediência e da naturalização do patriarcal, como em “*Daí a César o que é de César*” e “*se for no caso um pai de família, cuidar da família*”, se sobressai um sentido aparentemente emancipatório de ser “*cidadão pra ser uma boa pessoa*”. O sentido de “*um bom cidadão*” para Rayane estar relacionado com ter um espírito democrático para saber respeitar “as diferenças” entre as pessoas, tendo empatia ao “se pôr no lugar dos outros”. Em nenhum momento o sentido de cidadão para ela se aproxima do sentido conservador de “cidadão de bem”, que estabelece uma dicotomia entre os que são cidadãos e os outros que não são.

O sentido de cidadão de Rayane, neste primeiro momento, se opõe ao sentido conservador, isso pode ser visto em: “*se for pra ele ser uma boa pessoa naquilo que ele faz, ele ser, não procurar*

vamos supor assim, ser o melhor no sentido assim de desfazer do outro, de dizer que 'Eu faço isso melhor do que o outro'". Entretanto, Sousa Santos (2014) alerta que até mesmo a perspectiva de um bom cidadão conforme as orientações da UNESCO e de demais instituições com atuação em prol da civilidade mundial, não eliminam a herança colonial do aparato político-democrático do Estado de Direito, o que pode ser uma estratégia para reforçar a divisão abissal entre os povos do globo.

Começemos por reconhecer que os direitos e o direito têm uma genealogia dupla na modernidade ocidental. Por um lado, uma genealogia abissal. Concebo as versões dominantes da modernidade ocidental como construídas a partir de um pensamento abissal, um pensamento que dividiu abissalmente o mundo entre sociedades metropolitanas e coloniais (Santos, 2009b, p. 31-83). Dividiu-o de tal modo que as realidades e práticas existentes do lado de lá da linha, nas colônias, não podiam pôr em causa a universalidade das teorias e das práticas que vigoravam na metrópole, do lado de cá da linha. E, nesse sentido, eram invisíveis. Ora, enquanto discurso de emancipação, os direitos humanos foram historicamente concebidos para vigorar apenas do lado de cá da linha abissal, nas sociedades metropolitanas. Tenho vindo a defender que esta linha abissal, que produz exclusões radicais, longe de ter sido eliminada com o fim do colonialismo histórico, continua sob outras formas (neocolonialismo, racismo, xenofobia, permanente estado de exceção na relação com alegados terroristas, trabalhadores imigrantes indocumentados, candidatos a asilo ou mesmo cidadãos comuns vítimas de políticas de austeridade ditadas pelo capital financeiro). O direito internacional e as doutrinas convencionais dos direitos humanos têm sido usados como garantia dessa continuidade (SOUSA SANTOS, 2014, p. 14).

É preciso considerar que a ideia de “cidadão de bem”, propagada pelas frentes conservadoras nacionais do Brasil, está diretamente articulada com o discurso do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico; o qual desde a fundação do estado liberal no Brasil fazia a distinção entre quem era cidadão e subcidadão (SOUZA, 2003; PAULA; NOGUEIRA, 2017). Compreende-se como subcidadãos os povos oprimidos-periféricos, em acordo com Souza (2018):

Isso ocorre, em grande medida, porque o próprio capitalismo precisa do conhecimento incorporado no trabalhador – e não apenas nas máquinas e nos meios de produção – para se reproduzir de forma ampliada. Assim, o trabalhador passível de ser explorado pelo capitalismo de forma racional precisa ter incorporado o conhecimento útil que dele se espera, assim como as próprias disposições para o comportamento que são pressupostas em qualquer processo de aprendizado. Não por acaso, as predisposições para o desenvolvimento de trabalho útil, como disciplina, autocontrole e cálculo prospectivo, são também pressupostos em qualquer processo de aprendizado. Os indivíduos e as classes sociais – cujo contexto de carência aguda e desestruturação familiar impedem a adequada reprodução desses pressupostos

psicossociais na socialização familiar desde tenra idade – estão, por conta disso, condenados à marginalidade e à exclusão social. Essa é a subcidadania permanente da qual este livro trata. Sem a incorporação de disciplina, autocontrole e cálculo prospectivo não existe inserção produtiva possível no mercado de trabalho capitalista competitivo (SOUZA, 2018, p. 40-41).

O subcidadão acaba sendo o também marginalizado por não se enquadrar nos dispositivos de disciplinarização impostos pelas classes dominantes ou, também, por se enquadrar para serem incluídos como força de trabalho produtiva e aparentemente julgar ser um “cidadão de bem”. Em ambos os casos, os oprimidos-periféricos não deixam de ser subcidadãos. Isto porque, embora sendo explorado pelo mercado de trabalho e compactuando com os interesses das classes dominantes, o trabalhador só alcança este posto no mundo produtivo do capital, anulando os conhecimentos e saberes ancestrais em prol da incorporação do “conhecimento útil” (KRENAK, 2020). E aqueles que não se enquadram também são subcidadãos e ganham o adjetivo de “marginais” e “perigosos”, e dentro das relações de poder além de serem perseguidos pelas classes dominantes, sofrem com a repressão truculenta dos aparatos militares e também são discriminados por seus pares que, submersos nas lógicas colonizantes, e por estarem dentro da engrenagem do capital, fazem a opção pelo discurso da classe dominante visto que estas lhes “pagam salários” e por isso se sentem na obrigação de não ir contra o discurso do patrão.

Esta estrutura de subcidadania tem forte tendência de se reproduzir, como destaca Souza (2018), desde a “desde tenra idade”, por isso, a pauta conservadora ser acentuada nos últimos anos com o alargamento dos grupos fundamentalistas, é fruto da articulação entre “capitalismo, colonialismo e patriarcado — que definem a sua legitimidade (ou dissimulam a sua ilegitimidade) em termos do entendimento liberal do primado do direito, democracia e direitos humanos, vistos como a personificação dos ideais de uma boa sociedade” (SOUZA SANTOS, 2014, p. 29).

Tanto as perspectivas de Rayane e Carolina, apesar de terem um cunho emancipatório, não tocam no sentido mais revolucionário de ser cidadão proposto por Freire (1997, p. 79), em: “Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão”. Só Dandara e Pedro aproximam um pouco nesse sentido, visto que Ayana, Abayomi e Adenike diferem aparentemente dos outros sujeitos apresentando uma aproximação com o sentido conservador de “cidadão de

bem”. Por isso, a cidadania, como diz Fanon (1961), não pode ser vista como algo dado circunscrito numa ordem natural.

Este voluntarismo espectacular que pretendia conduzir, de um só golpe, o povo colonizado à soberania absoluta, esta certeza que se tinha de arrastar, no mesmo passo e com igual claridade, todos os sectores da nação, essa força que se fundava na esperança, revela-se, com a experiência, como uma grande fraqueza. Enquanto imaginava poder passar sem transição da situação de colonizado à de cidadão soberano de uma nação independente, enquanto se desejava admirar pela miragem imediata dos seus músculos, o colonizado não fazia progressos no caminho do conhecimento (FANON, 1961, p. 141-142).

Sem a pretensão de impor nossas reflexões aos dizeres dos sujeitos, as análises que vimos construindo, até aqui, buscam apenas olhar para a realidade social e sua compreensão sobre ser cidadão à luz de uma crítica decolonial-emancipatória, que até então, evidencia que a cidadania das comunidades periféricas só se efetivará com luta ferrenha em uma sociedade em guerra colonial onde há um Estado que financia e lava as mãos de ante a fome do povo historicamente colonizado ao mesmo tempo que legitima a política da aniquilação. Muitas vezes, líderes religiosos participam desse processo de destruição simbólica, histórica, cultural e política dos povos subjugados.

3.4 “Só Deus mesmo que vai conseguir trazer uma melhora geral pra humanidade”?

A estrutura das relações entre o campo religioso e o campo do poder comanda, em cada conjuntura, a configuração da estrutura das relações constitutivas do campo religioso que cumpre uma função externa de legitimação da ordem estabelecida na medida em que a manutenção da ordem simbólica contribui diretamente para a manutenção da ordem política, ao passo que a subversão simbólica da ordem simbólica só consegue afetar a ordem política se faz acompanhar por uma subversão política desta ordem (BOURDIEU, 2007, p. 69).

Inicia-se a discussão nestes termos para demarcar que a política e as religiões hegemônicas se articulam mutuamente em prol da ordem política hegemônica. Bourdieu (2007) faz uma leitura crítica a partir da maior religião do mundo, o cristianismo, que esteve diretamente articulado com a instauração do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico nas Américas, África e Ásia, e que teve seu projeto de expansão religiosa bem sucedido no Brasil, país este, que até então ocupa o posto de segundo maior país com números de cristãos e o maior país católico do globo⁸⁵ (CARNEIRO, 2005; KRENAK, 2020). Parte desse sucesso do cristianismo,

⁸⁵ Mais informações acessar: < <https://www.cnbb.org.br/cristaos-no-mundo-7-bilhoes-de-pessoa-dizem-professar-a-fe-crista-segundo-instituto-de-pesquisa-pew-research/>>. Acesso em 01. nov. 2021.

no Brasil, parece seguir uma forte tradição clientelista e assistencialista que é fértil no terreno de um país com uma grande população oprimida-periférica, bem como, o sucesso do cristianismo no seio do Império Romano como assinala Hoornaert (2018):

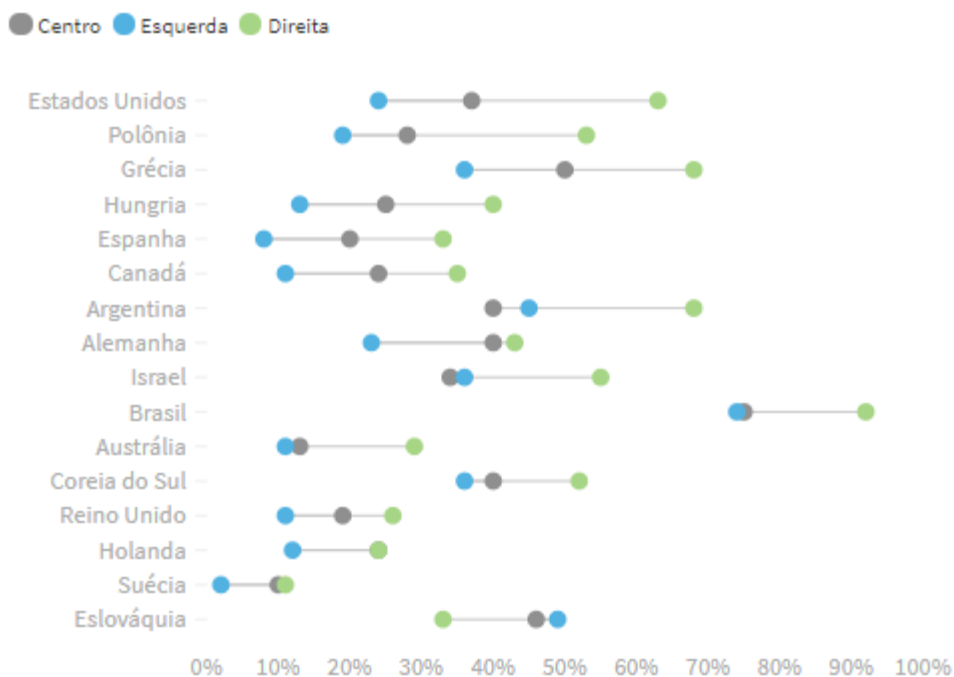
Defendemos aqui a tese de que o segredo do sucesso do cristianismo no decorrer do século II muito tem a ver com a luta pela cidadania. [...] As pessoas oferecem donativos em gêneros alimentícios nos dias de jejum. Outro serviço bem organizado é o do enterro de falecidos, não só os da comunidade mas da vizinhança em geral. [...] Assim a comunidade cristã local vira, no dizer de hermas, um “salgueiro” que protege muita gente, cristãos e pagãos, na amplitude de sua sombra. Eis o segredo do sucesso do cristianismo. [...] O cristianismo não venceu pela pregação de seus apóstolos ou bispos, nem pelo testemunho destemido de mártires, pela santidade de seus heróis, pelas virtudes nem pelos milagres de seus santos. Venceu, isso sim, por uma atuação persistente e corajosa na base do edifício social e político da sociedade. Constituiu-se numa “utopia que funciona” no seio do submundo romano. Conseguiu para muitas pessoas e muitos grupos uma cidadania real, embora limitada e bastante modesta quanto aos resultados em termos de sociedade global (HOORNAERT, 2018, p. 90; 94).

Em pesquisa recente realizada pelo *Pew Research Center*, divulgada e analisada por Power (2020), é mostrado que, comparado com países de economia parecida, o Brasil se apresenta como um ponto fora da curva em termos de moral religiosa. Tanto pessoas com ideologia política de esquerda, como de centro e direita, em grande maioria, acreditam que para se ter valores morais é necessário acreditar em Deus, sendo mais intenso ainda entre os de direita, conforme mostra a Figura 14 a seguir.

Figura 14 – Comparação entre valores morais e ideologia política

Os de direita são mais propensos a dizer que acreditar em Deus é necessário

% dos que dizem ser necessário acreditar em Deus para ter bons valores morais



Fonte: Pew Research Center. Spring 2019 Global Attitudes Survey • Nota: Apenas diferenças estatísticas significantes foram mostradas

piauí

Fonte: Power (2020).

Observa-se que tanto as pessoas de esquerda (74%), como de centro (75%) e direita (92%) com crença moral no Brasil, são números percentuais superiores que os de direita em países como Argentina (68%), Grécia (68%) e os Estados Unidos (63%) que vêm logo atrás em termos percentuais. Para Power (2020) há um comportamento cultural no Brasil que faz com que a crença religiosa resista às mudanças de ordem econômica-política.

A secularização não se desenvolveu no Brasil como em outras sociedades, e assim, não seria possível analisar o fenômeno religioso brasileiro descolado da cultura de seu povo, algo também destacado nos estudos de Pereira dos Santos (2021). Segundo Power (2020):

O Brasil, obviamente, é um país onde o ateísmo é fraquíssimo, e onde quase a totalidade dos cidadãos relata alguma identificação espiritual. O que é mais

interessante do Brasil é sua enorme inércia cultural com relação à crença em Deus e à religiosidade, que tem resistido não somente à modernização socioeconômica, como também à substituição da filiação católica pela identificação neopentecostal [98% dizem que Deus tem um papel importante em suas vidas]. Ou seja, a arquitetura institucional da religião mudou muito no Brasil (e continua mudando), mas o brasileiro ainda impõe a crença em Deus como pré-requisito da moralidade. [Na pesquisa da Pew Research, 84% dos brasileiros disseram que é necessário acreditar em Deus para ter moralidade e bons valores, contra 55% de argentinos e mexicanos, por exemplo. Nesse aspecto, o Brasil está mais perto da Tunísia e da África do Sul. Porém, entre os jovens brasileiros com menos de 30 anos, essa crença é 19 pontos menor do que entre os brasileiros com mais de 50 anos: 70% a 89%. A diferença se repete entre os brasileiros mais escolarizados (77%) e os menos (91%), e entre os que se dizem “de esquerda” (74%) e “de direita” (92%).] O que não pode ser explicado por fatores materialistas nem por fatores institucionais é a “cultura”. Cultura brasileira. Em outras sociedades ocidentais, especialmente na Europa, a modernização socioeconômica foi acompanhada de um amplo processo de secularização. O Brasil não apresenta o mesmo padrão, mesmo após um século de conquistas incríveis entre 1880 e 1980, quando a economia brasileira foi uma das mais dinâmicas do mundo. E, a partir dos anos 1980, a democratização política e a (relativa) estagnação econômica coincidem com novas tendências mais “participativas” na religião organizada: primeiro, o avanço do neopentecostalismo (hoje os evangélicos correspondem a um terço da população), e, segundo, uma resposta simétrica, ainda que mais frouxa e ambígua, por parte da comunidade católica, na forma da Renovação Carismática (POWER, 2020, s/p)⁸⁶.

Observa-se que mesmo com mudanças no perfil religioso de diminuição de católicos e aumentos de neopentecostais, a crença em Deus, na perspectiva monoteísta, é um dos critérios avaliados pela maior parte do povo brasileiro como requisito de moralidade, algo que vem resistindo a todas transformações estruturais e sociais do país, em segmentos médios e periféricos da população brasileira. No contexto da comunidade escolar do CIM Palmares, todos os sujeitos entrevistados, com exceção de Ayana que estava sem religião no momento, declaravam ser de alguma religião cristã: evangélica, católica ou testemunha de jeová. A perspectiva religiosa tem articulação mais explícita com a orientação político-social de alguns dos sujeitos entrevistados como Luena e Rayane que são testemunhas de jeová, e Pedro que é católico. Conforme explica Luena:

[...] embora a gente tenha uma visão um pouco diferente das pessoas, porque assim, as pessoas hoje em dia elas esperam uma melhora por parte dos governos, cem por cento de melhora, e a gente já tem outra visão. A gente já acha e acredita que só Deus mesmo que vai conseguir trazer uma melhora geral pra humanidade, enquanto a gente está aqui como cidadão a

⁸⁶ A pesquisa está disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/moral-religiosa-e-mais-forte-no-brasil-do-que-em-paises-com-renda-parecida/>>. Acesso em 01.nov. 2021.

gente vai fazer o possível para a gente colaborar com os governos, com a sociedade. Por exemplo, o que o governo determinar, por exemplo, esse surto de dengue que teve, a gente vai fazer a nossa parte na nossa casa, de tentar evitar a proliferação do mosquito. A gente vai trabalhar enquanto a gente vai colaborar com tudo que for necessário, mas a gente já tem essa outra visão que a gente sabe que segundo a bíblia muita coisa que tem acontecido já são profecias mesmo. Igual ontem mesmo, teve infelizmente essa criança aqui do Vila Cristina né, foi esfaqueada, aquilo foi muito triste e aquilo mexeu com todo mundo. O [meu filho mais velho] mesmo ficou tão pensativo à tarde toda com aquilo e hoje por coincidência a gente tem o texto, todo dia do ano [tem], e o texto de hoje falava exatamente sobre isso, que as pessoas já iam ter essa tendência de se tornar más, a agirem assim, [...] mas ao mesmo tempo a gente sabe que tem pessoas que realmente querem ajudar a sociedade, que por exemplo, lutam para poder trazer uma estrutura melhor para as pessoas, para a comunidade, e o que a gente puder colaborar com isso a gente colabora também, porque é o momento que a gente está vivendo. Então é isso, ao mesmo tempo que eu vejo a gente como pais cristãos e a gente ensina a bíblia para eles, a gente também tem que ensinar a realidade né, do que a gente tem vivido, então mostrar o que os governos têm tentado fazer para poder ajudar (Luena, 2019, entrevista).

Há um fatalismo anunciado no discurso de Luena quando aponta que o mundo não tem mais conserto pelas ações dos seres humanos, e quando resigna a solução deste à vontade e à intervenção divina, observado em “A gente já acha e acredita que só Deus mesmo que vai conseguir trazer uma melhora geral pra humanidade”. Este tipo de discurso do ponto de vista sociológico é considerado perigoso, fundamentalista/reacionário/conservador/conformista, pois naturaliza, por exemplo, as desigualdades sociais, raciais e gênero impostas pelo capitalismo e colonialismo, conforme assinala Freire.

Este fatalismo, às vezes, dá, a impressão, em análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo. Quase sempre este fatalismo está, referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma destorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta “desordem organizada” (FREIRE, 2019a, p. 67-68).

Como destaca Freire (2019a), colocar na conta de Deus as desgraças do mundo, para naturalizar as barbáries, além de ser uma visão destorcida, é um dispositivo de docilidade para conformação dos oprimidos dentro da situação de opressão em que vivem, condição essa que é na realidade uma situação decorrente de um longo e profundo do processo de exploração do patriarcado capitalista da supremacia branca (HOOKS, 2013).

O discurso da intervenção divina é violento, atuando, em geral por meio de força simbólica (BOURDIEU, 2002; 2007). Isto, mesmo quando promove, harmoniosamente, uma passividade, um conformismo inerte às pessoas que creem nesta perspectiva, não as levando a fazer o enfrentamento social diante das injustiças evidentes, é aqui, que reside sua parcialidade violenta. Num segundo momento da fala de Luena, há uma tentativa de aproximação do papel de um cidadão vivo no mundo, em “*a gente está aqui como cidadão a gente vai fazer o possível para a gente colaborar com os governos*”, porém, verifica-se que há uma articulação dessa concepção de cidadão com o discurso religioso anterior da solução divina, visto que aqui não se trata de um cidadão que irá participar de um enfrentamento político pela disputa do poder e atuação do Estado, mas um discurso de colaboração, de companheirismo com os governos no órgão central, governos estes que nem sempre promovem ações em prol dos povos oprimidos-periféricos. Verifica-se, desse modo, a presença de uma pedagogia bancária pregada pela instituição religiosa hegemônica, de modo a conter qualquer possibilidade de subversão à ordem política e simbólica.

A igreja contribui para a manutenção da ordem política, ou melhor, para o reforço simbólico das divisões desta ordem, pela consecução de sua função específica, qual seja a de contribuir para a manutenção da ordem simbólica: (I) pela imposição e inculcação dos esquemas de percepção do pensamento e ação objetivamente conferidos às estruturas políticas e, por esta razão, tendentes a conferir a tais estruturas a legitimação suprema que é a “naturalização”, capaz de instaurar e restaurar o consenso acerca da ordem do mundo mediante a imposição e a inculcação de esquemas de pensamento comuns, bem como pela afirmação ou pela reafirmação solene de tal consenso por ocasião da festa ou da cerimônia religiosa, que constitui uma ação simbólica de segunda ordem que utiliza a eficiência simbólica reforçando a crença coletiva em sua eficácia; (II) ao lançar mão da autoridade propriamente religiosa de que dispõe a fim de combater, no terreno propriamente simbólico, as tentativas proféticas ou heréticas de subversão da ordem simbólica (BOURDIEU, 2007, p. 70).

A influência religiosa no discurso de Luena reforça um lugar de subcidadania para os povos oprimidos-periféricos, e por isso, não é de luta pela cidadania, por o entendimento ser que a atuação destes “supostos cidadãos” será no próprio lar e não no espaço público: “*a gente vai fazer a nossa parte na nossa casa*”. Luena em seu papel de mãe, trabalha na educação de seus filhos tanto o que diz respeito ao fatalismo do mundo só com solução divina, bem como, o discurso da obediência e cooperação com os governos: “*a gente ensina a bíblia para eles, a*

gente também tem que ensinar a realidade né, do que a gente tem vivido, então, mostrar o que os governos têm tentado fazer para poder ajudar”.

O exercício radical da luta contra-colonizadora pela cidadania emancipatória proposto por Fanon (1961), Freire (1967; 1981a; 2001; 2019a), Bispo dos Santos (2015), bell hooks (2013), Gomes (2017), Tonet (2016) entre outros, exige que quando os governos ocupam o Estado e não apresentam compromisso com o combate às injustiças e desigualdades; é preciso lutar contra estes, derrubá-los, torná-los inelegíveis, pois, os governos, ao não colocarem os seus serviços em prol do combate as injustiças e desigualdades, significa não ter compromisso com a construção de uma sociedade democrática e emancipatória para todos. E, por isso, o discurso e prática do cidadão crítico e consciente de seu papel, não pode supor conciliação com o inconciliável, não pode supor tolerar o intolerável, como mostra Carolina de Jesus.

Eu não ia comer porque o pão era pouco. Será que é só eu que levo esta vida? O que posso esperar do futuro? Um leito em Campos do Jordão. Eu quando estou com fome quero matar o Janio, quero enforcar o Adhemar e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos. [...] Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? Será que os pobres de outro País sofrem igual aos pobres do Brasil? Eu estava discontente que até cheguei a brigar com o meu filho José Carlos sem motivo. [...] Aqui na favela quase todos lutam com dificuldades para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu. E faço isto em prol dos outros. Muitos catam sapatos no lixo para calçar. Mas os sapatos já estão fracos e aturam só dias. Antigamente, isto é de 1950 até 1956, os favelados cantavam. Faziam batucadas. 1957, 1958, a vida foi ficando causticante. Já não sobra dinheiro para eles comprar pinga. As batucadas foram cortando-se até extinguir-se (JESUS, 2014, p. 28; 31).

Não dá para os oprimidos-periféricos estarem contentes quando não há o que comer, por isso Jesus (2014), ao questionar a dura realidade provoca-nos a levantar diante da opressão, sendo preciso dar um basta na vida de fome e exclusão, por meio de um levante radical que busque contra-atacar todas as mazelas do patriarcado capitalista da supremacia branca (HOOKS, 2013), que além de deixar os oprimidos famintos vão aniquilando a sua cultura e “as batucadas foram cortando-se até extinguir-se”. A conciliação só é possível quando o que está em jogo é o fortalecimento da democracia para todos, mas, mesmo assim, o oprimido-periférico, ao se engajar na luta pela cidadania emancipatória, precisa estar ciente do seu papel enquanto sociedade civil numa sociedade com desigualdades interseccionais enquanto a emancipação não alcançar a todos(as).

Luena, na busca por significar sua compreensão do que é o cidadão, reconhece limitações na forma como foi educada, distante do envolvimento com a política, da luta por direitos, e isso, interfere também em seu modo de educar os próprios filhos.

Mas a gente não foi criado aquela família assim, é, que tem que envolver com política, eu vou entrar, eu vou lutar, eu vou, né? Então eu não fui criada assim e eu também não consigo passar isso pros meninos, né? De, de ter que correr atrás e lutar, né? E assim né? E cobrar (Luena, 2019, entrevista).

Na mesma direção de Luena, Rayane cita sua leitura sobre o legado de Jesus Cristo, para explicar o porquê se mantém neutra em alguns momentos conflituosos da vida social.

Rayane - Então a gente segue, a gente testemunhas de jeová, procura seguir os passos de Jesus Cristo, o que ele veio, o que ele fez, o que ele pede. Então, ele não participava em política, em nada dessas coisas, tanto que uma vez o pessoal queria coroar ele, ele se afastou e não aceitou. Então, a gente é neutro porquê? Faço as minhas obrigações com eleição, com tudo.

Otavio - Vota também?

Rayane Votamos, claro, voto também.

Otavio - Eu até pergunto porque eu conheço pouco, da religião, do trabalho que vocês fazem.

Rayane - Não, eu sei. Nós votamos, claro, é um compromisso né, do governo, nós estamos debaixo do governo do homem, então a gente tem que seguir esse governo. Então é isso aí, eu sou neutra nesse sentido, na política, nesse negócio de paralisação, de barulho, essas coisas, sabe porquê Otavio? [...] Na política, assim, na paralisação que é bagunça, eu não tenho esperanças de melhoria no mundo aqui porque eu confio, eu acredito na bíblia (Rayane, 2019, entrevista).

A aparente neutralidade invocada por Rayane, não é politicamente neutra. Uma vez que se vota, que se segue o “governo do homem”, onde além de compactuar com o *status quo*, compactua com a forma patriarcal na representação política, numa sociedade majoritariamente composta por mulheres e negros. E por isso,

Como já falamos, faz-se por bem entendermos que as populações desenvolvem sua cosmovisão a partir da sua religiosidade e é a partir dessa cosmovisão que constroem as suas várias maneiras de viver, ver e sentir a vida. O povo eurocristão monoteísta, por ter um Deus onipotente, onisciente e onipresente, portanto único, inatingível, desterritorializado, acima de tudo e de todos, tende a se organizar de maneira exclusivista, vertical e/ou linear. Isso pelo fato de ao tentarem ver o seu Deus, olharem apenas em uma única direção. Por esse Deus ser masculino, também tendem a desenvolver

sociedades mais homogêneas e patriarcais (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 39).

A professora da Turma Quilombinho constrói uma narrativa conservadora/fundamentalista sobre a relação política-cidadania, justificada sob o argumento de que Jesus “*não participava em política*” e que acredita “*na bíblia*”. Sobre o fundamentalismo, Sousa Santos (2014) caracteriza o como

teologias – cristãs e islâmicas – de acordo com as quais a revelação é concebida como o princípio estruturante de organização da sociedade em todas as suas dimensões. Em ambos os casos, a revelação está normalmente ligada ao escrituralismo, o que significa que a organização da vida social e política deve seguir a interpretação literal dos livros sagrados sempre que estes existam [...]. De fato, impressiona a facilidade com que os diferentes fundamentalismos, ao mesmo tempo que procuram manter a identidade das respectivas comunidades religiosas, galgam fronteiras institucionais e culturais e reproduzem com êxito práticas e rituais nos mais diversos contextos. São, de fato, um movimento transnacional que utiliza com grande eficácia todas as tecnologias de organização, comunicação, formação e comercialização que o capitalismo global tem vindo a desenvolver (SOUSA SANTOS, 2014, p. 33; 36).

Nesse sentido, não deixamos de considerar aqui, a possibilidade de uma pessoa religiosa poder ser criticamente engajada na luta política, na direção de Moreira (2017):

Concordamos com Marx e Feuerbach quanto à crítica da religião, porém não excluímos todo e qualquer tipo de expressão religiosa. De fato há em muitas práticas religiosas – não em todas - alienação, estranhamento e, pior, encobrimento de opressões e violências perpetradas nas relações sociais capitalistas que uma religião burguesa ofusca e, por isso, se torna cúmplice do sistema capitalista. Mas, advogar que em uma sociedade emancipada humanamente os seres humanos não terão mais necessidade de práticas religiosas somente a história humana poderá dizer se isso se cumprirá ou não. Desde a Teologia da Libertação não vemos incongruência entre superar as relações do capital e todas as formas de opressão e, assim, criar um novo homem e uma nova mulher em uma sociabilidade revolucionada e revolucionária para além do capital e cultivar uma dimensão religiosa que vê no humano o divino (MOREIRA, 2017, 407-408).

Mas pensando no que Rayane diz sobre ser cristã e não se envolver com política por acreditar na bíblia, algumas questões emergem, como: e na passagem bíblica em que o Cristo intervém pedindo para não atirarem pedras numa mulher adúltera⁸⁷, isto não seria também um

⁸⁷ “‘Quem dentre vós não tiver pecado, seja o primeiro a lhe atirar uma pedra’. Quem de nós não tem pecado? Onde está o justo, o santo, o puro? Jesus nos mostra o remédio contra o julgamento: reconhecer-se pecador e necessitado do perdão. Para a mulher em farrapos restam as palavras ternas: ‘Mulher, onde estão eles? Ninguém te condenou?’. ‘Eu também não te condeno. Podes ir, e de agora em diante não peques mais’. Não importa o tamanho do crime, do pecado. Que ninguém classifique ou coloque rótulos nos pecadores; o adultério não era pior

posicionamento político? E quando se realiza a partilha na “Última Ceia? Garantir o alimento a todos não seria uma demonstração de uma postura política?”

Aqui, o objetivo certamente não é construir uma análise crítica exaustiva quanto a pertinência ou não dos valores do cristianismo, mas, a partir do que o campo social nos mostrou durante a pesquisa, buscamos tornar evidente suas contradições assumindo a defesa de que a religião ou as religiões têm sim um posicionamento político que traz implicações para a vida social e no caso específico de nossa pesquisa a visão religiosa das professoras e das famílias influencia diretamente nas concepções e nas práticas voltadas na formação das crianças da educação infantil.

Outro exemplo foi o questionamento emergido a partir do século das luzes (século XVIII) sobre o racismo religioso presente na explicação bíblica quanto as diferenças entre os povos, denominado como “maldição bíblica dos filhos de Noé”, presente até nos dias de hoje, inclusive na bíblia das testemunhas de Jeová (GÊNESIS, 2015, cap. 9), o que reforça um tipo de moral racista nos estudos bíblicos.

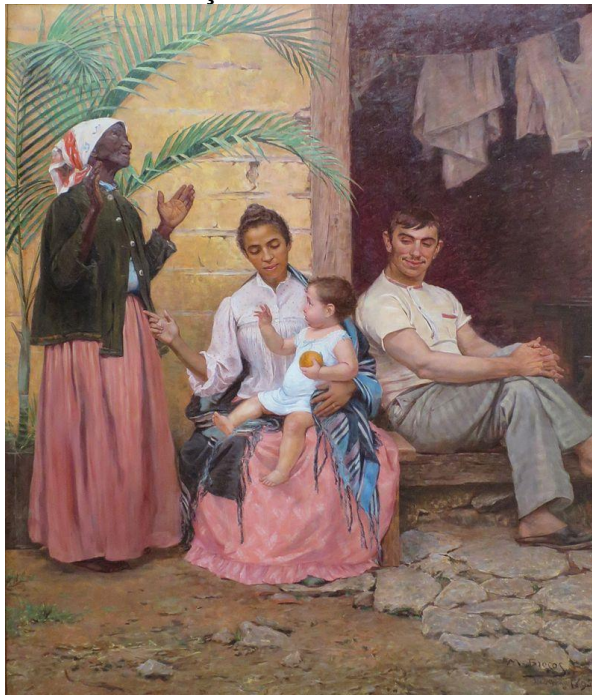
Mas o racismo e as teorias que o justificam não caíram do céu, eles têm origens mítica e histórica conhecidas. A primeira origem do racismo deriva do mito bíblico de Noé do qual resulta a primeira classificação, religiosa, da diversidade humana entre os três filhos de Noé, ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra) (MUNANGA, 2003, p. 8).

Nesta passagem bíblica é apresentado que Noé após sair da arca com seus três filhos Jafé, Sem e Cam, distribuiu, a cada um deles, um pedaço das terras sob seu domínio. Jafé ficou com as terras na região da Europa, Sem na Ásia, e Cam na África. Em determinado dia, Cam viu seu pai nu e embriagado com o vinho que havia produzido depois da colheita das vinhas. Noé, ao acordar, ficou enfurecido com seu filho Cam, por tê-lo visto nu e o amaldiçoou dizendo que seus descendentes seriam servos dos descendentes de seus irmãos. A justificativa da predominância e aceitação da teoria da predestinação, dava-se porque Noé era tido como um homem enviado por Deus para proferir ações na terra. E por amaldiçoar o destino dos descendentes de Cam, estes foram obrigados a servir os descendentes de Jafé e Sem. Em resumo, esta teoria religiosa da

do que a hipocrisia farisaica. Aliás, as prostitutas precederão os entendidos na lei no Reino dos Céus, afirmaria Jesus em outra passagem” (NENTWIG, s/d, s/p).

predestinação foi o que justificava a condição de escravidão do povo africano durante muitos anos até a emergência de seu questionamento com a “descoberta” das Américas e sobretudo na efervescência do iluminismo, onde se problematizou novas teorias explicativas sobre a origem dos povos e suas relações (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010).

Figura 15 – A Redenção de Cam – Modesto Brocos - 1895⁸⁸



Fonte: Itaú Cultural (2020).

Quando um livro sagrado como a bíblia, que é editado, revisado e proclamado por homens brancos eurocêntricos, tem tamanha relevância, é preciso duvidar minimamente do discurso de neutralidade em seus escritos morais, isso porque, concordamos com o que diz Marx (2010, p. 147) em: “E até mesmo o fato de serem *dominadas, governadas, possuídas*, elas[os oprimidos-periféricos] têm de reconhecer e admitir como uma *concessão do céu!* Do outro lado, encontram-se os próprios governantes, cuja grandeza está em proporção inversa ao seu número!”. Ainda mais, quando estes mesmos homens que gerenciam o mercado das escrituras

⁸⁸ Esta obra foi criada pelo artista espanhol Modesto Brocos em 1895, foca no povo simples e trabalhador. Em diferentes momentos da história foi utilizada como argumentação para implementação de projetos de embranquecimento da população. Sem entrar em todas as teses possíveis desse debate, a obra nos parece ser pertinente para mostrar o pensamento do povo colonizado, tal como na obra de Fanon (2008) em que o ser branco opera como uma espécie de redenção e de uma vida melhor, algo que pode ser observado nas interações dos personagens da obra, na forma em que admiram a criança branca fruto de uma família miscigenada e na relação de território, onde o homem branco está sobre um concreto que representa um caminho melhor do que o que estão as mulheres negras, estas, sobre o chão de terra batida. Mais informações sobre a obra estão disponíveis em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>>. Acesso em 20 fev. 2022.

sagradas, possuem uma relação intrínseca como o sistema capitalista e o colonialismo nos territórios dos povos subalternos das Américas, África e Ásia, povos estes, que lutam, até presentemente, pela efetivação de direitos mínimos que garantam suas sobrevivências (FANON, 1961; 2008; CÉSAIRE, 1978; FREIRE, 1978a; 2019a; NASCIMENTO, 1985; DUSSEL, 1993; SOUSA SANTOS, 1999; QUIJANO, 2005; CARNEIRO, 2005; SOUSA SANTOS; MENESES, 2009; WALSH, 2013; HOOKS, 2013; BISPO DOS SANTOS, 2015; BELLO, 2015; GOMES, 2017; 2020; BORGES, 2017; MOREIRA, 2017; RUFINO, 2018; SCHWARCZ, 2019; ALMEIDA, 2020; RIBEIRO, 2020; DANNER; DORRICO; DANNER, 2020; BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020; MAYER, 2020; RAMALHO, 2019; 2020 KRENAK, 2020; GONZALEZ, 2020; PEREIRA DOS SANTOS, 2005).

Um exemplo dessa luta pode ser o caso das(os) professoras(es) do Brasil que fazem greves e paralisações, com altos índices de registros deste tipo comparado a outros países da América Latina (OLIVEIRA; MELO, 2006)⁸⁹, por melhores condições de trabalho e remuneração diante a precariedade do trabalho docente numa sociedade de classes e com fortes traços periféricos do contexto latino-americano. Quando pessoas proclamam discursos conservadores/reacionários contra a categoria docente, como o apresentado pela própria professora Rayane em *“nesse negócio de paralisação, de barulho, essas coisas, [...] na paralisação que é bagunça”*, fortalecem um levante reacionário de ataque às lutas da educação no Brasil pejorativamente denominando como movimento de “baderneiros”, “bagunceiros”, “vagabundos”, simplesmente porque professoras e professores engajados transgridem às ordens disciplinares dos governos dos supostamente tidos como “homens de bem” e “cidadãos de bem”, conforme demonstra o trecho da “Carta Aberta à Sra. Ângela Dalben e Sr. Alexandre Kalil” encaminhada em 2021 por professoras da educação infantil de Belo Horizonte aos principais gestores da educação da cidade:

Vocês não têm preocupação alguma com o que está acontecendo nas escolas, dentro das salas de aula, não estão preocupados com a acolhida das crianças, suas famílias e dos profissionais das escolas. Desde a reabertura, vocês têm mantido o caos nas escolas. Todo dia, toda semana somos comunicadas, pela mídia, que alguma coisa vai mudar e vai afetar nosso trabalho e nossas vidas. E se alguma de nós se levanta contra, somos

⁸⁹ Conforme as autoras: “Entre os países que integraram o estudo latino-americano, o Brasil despontou-se como um rico espaço de exploração do tema, posto que sua história registra grande número de conflitos dessa natureza, sobretudo a partir da década de 1970” (OLIVEIRA; MELO, 2006, p. 141).

chamadas de vagabundas, acusadas de que não queremos trabalhar, como vocês fizeram conosco durante a greve (PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE, 2021, s/p).

Cabe aqui uma breve reflexão tanto sobre a postura reacionária/fundamentalista apresentada por Rayane como as posturas de enfrentamento à ordem política, das professoras de educação infantil de Belo Horizonte e também das de Betim, como já foi apresentada anteriormente, em que foram taxadas pelo governo municipal como não dignas de merecerem “sequer o salário atual que recebem”.

Um melhor amadurecimento da identidade de classe das professoras de educação infantil e pedagogas, perpassa pela identificação das heranças interseccionais do colonialismo entorno da docência de crianças. Se o pedagogo nos tempos da Grécia Antiga era o escravizado acompanhante da criança até o mestre que iria ensiná-lo⁹⁰ (CUSTÓDIO, 2019). Na atualidade, o ofício das pedagogas abrange as funções de cuidar e educar e é exercida legitimamente por professoras, que passaram por uma formação específica para trabalhar com crianças em nível de magistério normal ou curso de pedagogia (BRASIL, 1996). O exercício da docência de crianças requer dedicação, realização de profundos estudos, conhecimento sobre infâncias e crianças, por isso, jamais estas sujeitas professoras podem aceitar ser tratadas como inferior ou como não digna do salário que recebem.

Um exemplo no contexto da cidade de Betim, para ilustrar essa discussão, ocorreu ano de 2009 onde através da Lei Municipal nº 4.933/2009, criaram-se os cargos dos profissionais da educação infantil, entre eles o cargo de educador infantil⁹¹, que aparentemente representou um avanço. O cargo de educador infantil foi criado exigindo a formação mínima do artigo 62 da LDBEN para atuar na docência da educação infantil, que é nível médio magistério ou licenciatura em pedagogia, e, a construção do cargo, jornada de trabalho e salário, foram realizadas sob um viés colonizador, pois o cargo das profissionais da educação infantil foi

⁹⁰ Sobre essa consideração, adotamos a concepção do trabalho de Custódio (2019, p. 82) onde o autor afirmar que: “A palavra *pedagogo* vem do grego antigo, tendo sido formada pela junção dos vocábulos *pais*, que significa ‘criança’, e *agôgê*, que quer dizer ‘condução’, ‘direção’. [...] Tratava-se de um escravo encarregado de conduzir a criança até o mestre, sendo, portanto, responsável por dirigi-la ao longo do caminho e por protegê-la dos perigos e distrações que o trajeto pudesse lhe oferecer”.

⁹¹ Hoje, com alterações posteriores da referida lei, o cargo passou para a nomenclatura de professor da educação infantil.

criado reproduzindo historicamente o tratamento de inferiorização das professoras de crianças⁹² de 0 a 5 nos que trabalham sobretudo em instituições das periferias da cidade.

O salário criado em lei, por exemplo, era inferior ao pago aos professores do ensino fundamental da rede municipal. A jornada de trabalho era de 40 horas/semanais sendo o dobro comparado ao ensino fundamental que são 20 horas/semanais. E o próprio nome usado no cargo foi o de educador infantil não reconhecendo as educadoras como professoras e sendo que naquela época já havia sido aprovada a Lei do Piso do Magistério (Lei 11.738/2008) que estabeleceu o piso salarial nacional aos profissionais do magistério (BRASIL, 2008) e, em Betim, pelo fato das docentes de educação infantil ocuparem o cargo de “educadoras infantis” não foram consideradas aptas a receber o tratamento proposto pela lei do magistério quando ingressaram por concurso em 2011⁹³.

A carreira das educadoras infantis de Betim foi construída por um grupo de professoras do ensino fundamental da cidade com auxílio de professoras universitárias. Porém, este mesmo grupo, que participou dessa construção, não iria integrar o corpo de profissionais da educação infantil, não iria receber o salário baixo exercendo a docência, como receberem as sujeitas docentes da educação infantil após a posse e ingresso na rede municipal. Também, as pessoas que criaram o cargo de educador infantil não iriam trabalhar as 40 horas diárias com as crianças e com poucas horas de estudo (aproximadamente 2 horas semanais) visto que não se cumpria a lei nacional do magistério.

Essa realidade de precarização do cargo das docentes da educação infantil só começou a ser alterada quando em 2014 estas profissionais organizadas junto ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE) Subsede Betim conquistaram a “mudança de nomenclatura do Educador Infantil para Professor da Educação Infantil; pagamento do Piso Salarial Nacional [...]; e a implementação da jornada de estudo do(a) professor(a) da Educação Infantil, em cumprimento da Lei nº 11.738/2008” (FERREIRA DA SILVA, 2016a, p. 57). A

⁹² A gestão da Maria do Carmo Lara tem todos os méritos de ter criado a rede pública de instituições de educação infantil em Betim. Porém, não podemos deixar de destacar que construir um cargo público com condições inferiores às profissionais da educação infantil da cidade foi um equívoco e reflete um pensamento ainda muito forte no Brasil de que quanto menor a criança menor será o salário dos profissionais que trabalham com ela, piores são suas condições de trabalho e maior será sua desvalorização profissional.

⁹³ Em 2011 as educadoras infantis de Betim recebiam R\$ 932,65 e o valor do Piso Nacional era de R\$ 1187,00.

atuação das professoras da educação infantil junto ao Sind-UTE demonstrou e tem demonstrado no âmbito da política educacional betinense, que só é possível vencer qualquer prática colonizadora-capitalista no ofício da profissão docente com luta social e organização, e por isso, no caminhar da construção de uma identidade de classe e atentos às armadilhas do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico (SOUSA SANTOS 1999; HOOKS, 2013; GROSGOUEL, 2020).

Uma luta emancipatória na área da educação só é possível de acontecer, segundo Freire (2019a, p. 75), se as professoras e os demais trabalhadores da educação se engajarem na luta de classes convencidas(os) da importância da proposta do sindicato para a transformação social, por isso, elas precisam chegar “como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento”. É nesse sentido que afirmarmos a emergente necessidade de um trabalho formativo com estas professoras para além da discussão salarial.

No livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, Freire destaca que as professoras que trabalham com crianças precisam também compreender, que ser professora “é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão” (FREIRE, 1997, p. 9). Muitas professoras, incluindo também Rayane e Carolina, que trabalham com crianças se deixam ser tratadas pelas famílias e pelo poder público como “tias” e a cada vez que isso acontece reforçam o estereótipo de que para trabalhar com crianças não precisaria ter qualificação, não teria que fazer nada, que bastaria apenas brincar ou estar olhando as crianças.

O problema não é a criança chamá-la de tia, a criança aprende a chamá-la assim porque vê sua família e outras a chamá-la deste modo. Se a professora se dedicar no trabalho com as crianças quanto a apresentação de seu nome e de sua profissão, elas irão tranquilamente aprender, algo que nos foi dito pela professora Amanda durante a conversa que tivemos em 2019. O problema de se deixar ser tratada como tia, é quando a própria professora não tem claro para si que ela não é uma extensão da família das crianças, que ela é uma profissional, que é uma trabalhadora que precisa de reconhecimento, que ela representa a responsabilidade do Estado na educação das crianças, que seu trabalho tem como princípio atuar na formação emancipatória e não na de sobrinhos. E se deixar ser tratada como tia, reforça, também, “que *professoras*, como boas *tias*,

não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “*tias*” fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado?” (FREIRE, 1997, p. 10).

A palavra pela qual se é tratado é carregada de sentidos e integra a construção identitária. Anteriormente citei que as profissionais da educação infantil de Betim ingressaram por concurso público no município em 2011, mas não tiveram acesso aos direitos que determinava a Lei do Magistério de 2008 e que essas professoras passaram a obter conquistas legitimamente dessa lei com a mudança da nomenclatura de seu cargo para professora. Mas será que se todas elas tivessem se rotulado e deixado que outras pessoas a rotulassem como tias, teriam conquistado as melhorias para a profissão enquanto professoras? Obviamente não. Tia e tio não têm direitos citados na Lei do Magistério, por isso, não são colocados na agenda pública da educação.

Todas as pessoas, sejam professoras, professores, tias e tios, precisam ter a consciência que todos têm o direito e dever “de lutar pelo direito de ser nós mesmos, de optar, de decidir, de desocultar verdades”. Mas, professora “é *professora*. *Tia é tia*. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos — mesmo que amar, só, não baste — e sem gostar do que se faz” (FREIRE, 1997, p. 18). Há professoras que talvez irão querer ser chamadas de tia e assim permitir que outras façam, por gostar ou por não ligar. Isso é uma escolha e uma opção que ela toma para si. No campo de pesquisa, durante a entrevista com Carolina, a mesma relatou que achava muito bonito uma criança a chamá-la de tia, pois para ela era um sinal de respeito. E, também, nesta conversa, ela diz sobre querer melhorias para suas condições de trabalho, melhor salário e autonomia para ensinar. Entretanto, esta professora e outras que estão nesta mesma situação existencial, poderão encontrar dificuldades no alcance de seus objetivos, se, no fundo, desconhecem “as implicações escondidas na manhã ideológica que envolve a redução da condição de professora à de tia” (FREIRE, 1997, p. 18).

Não importa se a professora trabalhe sob uma política de administração progressista ou reacionária, na perspectiva decolonial-emancipatória que orienta esta tese, entende-se fazer necessário que se coloque sempre a lutar por melhorias ao seu trabalho, sua escola, para a educação da cidade, estado, país, pelos direitos humanos, políticos, sociais plenos, pela

cidadania emancipatória. Segundo Freire (1997) ao sair diariamente de casa para ir até à escola educar um grupo de crianças, realmente é preciso fazer isso como ato de amor, de rebeldia, de coragem. Se sem amor, rebeldia e coragem e, mesmo assim, se colocar a educar alguém, não estará educando verdadeiramente pessoas engajadas para amar o mundo e com ele se comprometer, pois aquilo que se disser, não estará fazendo sentido com suas atitudes, não estará testemunhando aos seus educandos a corporeidade das palavras. Aproximando desta questão, Almeida (2011) afirma que:

Os recém-chegados, contudo, não encontram um mundo intacto que os acolhe, mas um lugar que precisa ser arrumado. A nossa esperança é que, por serem potenciais iniciadores, possam futuramente transformar o mundo e talvez criar novos espaços de interação e formas inéditas de convivência (ALMEIDA, 2011, p. 92).

Uma proposta crítica de formação de cidadãos, de acordo com Freire (1997), implica que a professora primeiramente se reconheça como sujeito cognoscente, como quem luta por seus direitos e em sua prática cumpre o dever de não se “eximir de responsabilidade na questão fundamental da democracia brasileira e de como participar na busca de seu aperfeiçoamento” (FREIRE, 1997, p. 62). Por isso, quando estivermos cumprindo com nosso dever no compromisso com a democracia emancipatória, estaremos reconhecendo, também, que como professoras e professores de educação infantil “somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a *democracia*, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos *aos* e *com* os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também” (FREIRE, 1997, p. 62). É nesse sentido que Moreira (2017) afirma que nem a religião, nem as instituições, nem as ideologias podem ser intermediárias de alguém numa condição de emancipação humana.

A emancipação humana pressupõe a superação de toda e qualquer intermediação para o ser humano se realizar enquanto ser humano. Nem a religião, nem o Estado, nem o mercado, nem o patrão, ninguém pode ser intermediário na ação humana emancipada (MOREIRA, 2017, 407).

Após estas breves considerações sobre os desafios que perpassam a construção da identidade de classe das professoras da educação infantil a partir do discurso reacionário/fundamentalista de Rayane e da prática engajada das professoras de educação infantil de Betim e de Belo Horizonte, retomo a análise da relação entre religião e cidadania, mirando para as significações de Pedro, pai de AKIN.

A compreensão de Pedro sobre ser cidadão também tem uma relação intrínseca com a religiosidade cristã, mas ele confere um sentido diferente de Luena e Rayane.

No nosso caso tem até uma questão de dimensão da fé né. A gente entende a fé desse jeito de pensar o outro como irmão, de pensar o espaço como uma comunidade que o reino de Deus é, que a gente cuide uns dos outros, que o amor tem que integrar o cuidado com o outro. E aí, esse cidadão é o que a gente tenta fazer, é ter cuidado, é ter cuidado comigo mesmo, perto de mim e do espaço em que eu estiver, seja lá onde eu estou e aí vai passar por todas as dimensões das relações. Ser cidadão é ter consciência das minhas relações, então eu cuidando de mim, cuidando do outro, cuidando do ambiente em que eu estiver, em todos os espaços que eu estiver. E eu acho que a gente tem que fazer isso com os meninos o máximo que a gente consegue provocar isso neles, principalmente pela vivência, experimentar nos lugares a relação que a gente tem um com o outro. A relação que a gente tem com os dois e nos espaços que a gente está, a gente tenta mostrar isso pra eles, ter cuidado um com o outro, com a gente, em quem está envolta, respeitando quem pensa diferente [...] e acho que a fé também tem haver com a questão da vivência né, experimentar esse jeito que a gente acredita de viver a fé, uma fé consciente, uma fé encarnada na vida, em um Deus que fala com a gente nas coisas do cotidiano e que nossas ações também são sinais da fé que a gente tem né de acreditar no reino de Deus, na construção de um espaço melhor (Pedro, 2019, entrevista).

Na medida em que Pedro constrói seu discurso, há um cruzamento entre a sua leitura do cristianismo e a realidade social assentada num viés decolonial-emancipatório. A começar pelo último trecho da última frase: “*na construção de um espaço melhor*”. Para Pedro, um espaço melhor onde todos possam ser é o próprio reino de Deus, que com uma fé viva, que alimenta o povo a viver e respeitar “*quem pensa diferente*”, em outras palavras, uma democracia radicalizada. Sobre esta característica de um cristianismo progressista, que tem como base ideológica a Teologia da Libertação e as Comunidades Eclesiais de Base na América Latina e de outras teologias pluralistas, Sousa Santos (2014) observa haver aproximações com o secularismo crítico em prol do projeto emancipatório.

Pelo contrário, as teologias cristãs progressistas fundam-se na distinção entre a religião dos oprimidos e a religião dos opressores e criticam severamente a religião institucional como sendo a religião dos opressores. Uma vez que, segundo eles, não é legítimo separar a análise da religião da análise das relações de produção, a religião dos opressores é, na modernidade ocidental, uma “religião do capitalismo”. [...] No entanto, as teologias pluralistas progressistas contêm um forte potencial contra-hegemônico. Ao reconhecer a relativa autonomia do espaço secular e ao fazer um julgamento crítico das injustiças que nele ocorrem, a religião dos oprimidos pode ser uma fonte de articulação entre os movimentos religiosos e seculares que lutam por uma sociedade mais justa e mais digna (SOUSA SANTOS, 2014, p. 38; 42).

Na influência religiosa trazida por Pedro para sua definição de ser cidadão, não há uma ruptura como nos casos anteriores de Luena com uma solução divina isolada do povo, ou de Rayane, onde está presente um reacionarismo contra quem muda a dinâmica da ordem hegemônica. Em Pedro é possível de se pensar pontos de confluência de seu exercício religioso, com a construção do seu *ethos* de cidadão, na perspectiva emancipatória. Se na leitura religiosa se compreende o outro diferente do eu como um irmão, o que faz transcender a relação de um parentesco biológico e por “sermos irmãos” é preciso que “*a gente cuide uns dos outros*”, ao se ter em vista o papel de um cidadão consciente, Pedro o define com aproximações ao sentido emancipatório do exercício da cidadania — que é lutar por mim e pelos outros para viver num mundo melhor — e cria-se um ponto de conexão entre o sentido religioso e o crítico ao afirmar que: “*esse cidadão é o que a gente tenta fazer, é ter cuidado, é ter cuidado comigo mesmo, perto de mim e do espaço em que eu estiver, seja lá onde eu estou e aí vai passar por todas as dimensões das relações*”. E sobre esse ponto de vista apresentado por Pedro, Freire (1978b) também define como típico da teologia da libertação e que:

Estão no caminho certo os teólogos latino-americanos que, comprometendo-se historicamente, cada vez mais, com os oprimidos, defendem hoje, uma teologia política da libertação e não uma teologia do “desenvolvimento” modernizante. Estes teólogos, sim, têm a possibilidade de começar a responder às inquietações duma geração que opta pela transformação revolucionária do seu mundo e não pela conciliação dos inconciliáveis. Eles sabem muito bem que só os oprimidos, como classe social, proibida de dizer a sua palavra, podem chegar a ser utópicos, proféticos e esperançosos, na medida em que seu futuro não é mera repetição reformada do seu presente. O seu futuro é a concretização da sua libertação, sem a qual não lhes é possível ser (FREIRE, 1978b, p. 22).

Aqui cabe uma comparação-aproximativa entre o sentido de ser cidadão na perspectiva religiosa da teologia da libertação de Pedro com o sentido da religiosidade de matriz africana apresentada por Bispo dos Santos (2015), aproximações essas, que inclusive foram apresentadas, em tópico anterior, quando Pedro e Dandara relataram a organização do curso que fizeram na igreja para trabalhar a conscientização racial dos jovens da comunidade. E Pedro, ao dizer que entende o cidadão engajado “*na construção de um espaço melhor*” e no respeito com “*quem pensa diferente*”, enxergamos uma perspectiva circular na sua influência religiosa, sendo algo que Bispo dos Santos (2015) caracteriza também como típico das manifestações religiosas e culturais dos povos afro-pindorâmicos.

As manifestações culturais dos povos afro-pindorâmicos pagãos politeístas são organizadas geralmente em estruturas circulares com participantes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias e número ilimitado de participantes. As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar dos juízes, temos as mestras e os mestres na condução dessas atividades (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 41).

Para o pai de AKIN, também marido de Dandara, sua fé cristã não é uma fé para um mundo distante do que vivemos e que um dia chegará de uma hora para outra, mas é *“esse jeito que a gente acredita de viver a fé, uma fé consciente, uma fé encarnada na vida, em um Deus que fala com a gente nas coisas do cotidiano e que nossas ações também são sinais da fé”*. Se para Pedro sua fé é também expressa e construída no cotidiano, não há uma ruptura e sim uma profunda articulação com ser um cidadão engajado nas lutas sociais, em fazer greve em prol de melhores condições de trabalho aos povos oprimidos-periféricos, nas lutas contra um sistema hegemônico excludente e discriminatório e contra-colonizar, a favor da construção de um espaço comum repleto de pluralidade. É nesse sentido que Pedro e a esposa Dandara afirmam trabalhar na educação dos filhos, provocando-os a construírem a própria consciência *“principalmente pela vivência, experimentar nos lugares a relação que a gente tem um com o outro”*.

3.5 “Com o que o outro pode fazer por mim e como é que eu posso também respeitar o outro”

Me perguntaram recentemente num desses muitos encontros de que participo no Brasil e fora dele como eu via as relações entre educação e responsabilidade. Em primeiro lugar, qualquer que seja a prática de que participemos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de eletricista, exige de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos. O direito de ser tratados com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social. O respeito a estes direitos é dever daqueles que têm o comando em diferentes níveis de poder, sobre a atividade de que fazemos parte. Sua responsabilidade exige deles ou delas que cumpramos os nossos deveres. O desrespeito aos direitos e o não cumprimento de deveres entre nós é de tal modo generalizado e afrontoso que o clima que nos caracteriza é o da irresponsabilidade. Irresponsabilidade de Presidentes, de Ministros, de Eclesiásticos, de Diretores, de Magistrados, de Legisladores, de Comandantes, de Fiscais, de Operários. A impunidade é a regra. Aplauda-se o espertalhão que rouba um milhão. Pune-se, porém, o miserável que rouba um pão. Obviamente, a superação de tais descabros não está nos discursos e nas propostas

moralistas, mas num clima de rigorosidade ética a ser criado com necessárias e urgentes transformações sociais e políticas. Transformações que, por sua vez, vão viabilizando cada vez mais a posta em prática de uma educação voltada para a responsabilidade. Voltada, por isso mesmo, para a libertação das injustiças e discriminações de classe, de sexo e de raça (FREIRE, 2001a, p. 44).

Este tópico é continuidade dos tópicos anteriores, porém, agora, o enfoque está na encruzilhada dos direitos e deveres, que conforme Freire (2001a, p. 44) diz no trecho citado, é fundamental ao “desenvolvimento de uma prática qualquer” de exercício da cidadania. Uma educação centrada na educação dos mais novos para a consciência dos deveres e dos direitos é chamada também pelo autor de “educação para a responsabilidade”.

A crise política-social-econômica atual no Brasil não se iniciou neste início de terceira década do século XXI, mas sobretudo foi acentuada com o enfraquecimento da democracia brasileira na deflagração do golpe político que culminou com a deposição da presidenta Dilma Rousseff, em 2016; e com a eleição de Bolsonaro para presidente, em 2018, onde este último com sua eleição e posse passou a escancarar a barbárie do conservadorismo brasileiro no espaço público (COSTA, 2021).

Neste sentido, as palavras de Freire (2001a) na citação anterior são atuais, dialogando com o presente de um Brasil em que “a impunidade é regra” quando vemos o contraste do tratamento desigual e racista do aparato jurídico brasileiro que encarcera “miserável que rouba um pão” (como ocorreu com Joana de 24 anos, desempregada e mãe de duas crianças que roubou carne para comer, e um homem que roubou dois *steaks* de frango de R\$ 2,00 cada também para consumo próprio. Ambos os casos foram parar no tribunal máximo da justiça brasileira enquanto deveriam ser considerados insignificantes nas instâncias inferiores)⁹⁴ e deixa em liberdade “espertalhão que rouba milhões” (como o caso recente de Geddel Vieira Lima, ex-ministro de Michel Temer, acusado de desviar mais de R\$ 51 milhões dos cofres públicos, mas que rapidamente conseguiu prisão domiciliar e mais recentemente regime semiaberto que o permitir ter liberdade para trabalhar e estudar)⁹⁵.

⁹⁴ Para mais informações ver: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57477601>>. Acesso em 13 de set. 2021.

⁹⁵ Para mais informações ver: < <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/09/10/fachin-autoriza-geddel-vieira-lima-a-cumprir-pena-no-semiaberto.ghtml>>. Acesso em 13 de set. 2021.

Quando a impunidade é regra, há também um descontrolável aumento de pessoas que passam fome, como indicado no relatório recente da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (REDEPENSSAN), em que nos dois primeiros anos de governo Bolsonaro (2019-2020) teve-se um imenso aumento de pessoas em situação de insegurança alimentar (IA) grave⁹⁶: “Eram 10,3 milhões de pessoas em IA grave em 2018, passando para 19,1 milhões, em 2020. Portanto, neste período, foram cerca de nove milhões de brasileiros(as) a mais que passaram a ter, no seu cotidiano, a experiência da fome” (REDEPENSSAN, 2021a, p. 53).

Neste cenário, é que se observa tamanha condição de subcidadania (SOUZA, 2003; PAULA; NOGUEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2018) dos povos marginalizados no Brasil com o descumprimento dos direitos humanos fundamentais e dos deveres incumbidos aos que deveriam representar os interesses de toda população nacional, e por isso, uma realidade de desrespeito “generalizado e afrontoso” como diz Freire (2001).

Na trajetória clássica da cidadania no ocidente ao mesmo tempo em que ela se firma como um *status* social de direitos sociais e individuais, há grupos sociais que não são reconhecidos pelo Estado como cidadãos de direitos, recebendo um tratamento de cidadão de segunda categoria (muitas vezes nem isso, como aconteceu com os escravizados) e considerados inferiores por não deterem posses e conseqüentemente não se enquadram no perfil de cidadão de matriz europeia (homem, branco, casado, cristão e proprietário), o que faz, nos termos de Jessé de Sousa (2017), essa “ralé” permanecer assim, em condição de marginalidade. Souza (2017, p. 42-43) ainda diz:

[...] já temos também a pré-história daquela classe que chamo provocativamente de ‘ralé brasileira’, para denunciar seu abandono. A única diferença hoje em dia é que essa classe é composta por negros e mestiços de todas as cores, mostrando que a antiga ‘raça condenada’ se transforma em ‘classe condenada’. Mas a sua função social continua a mesma. Ela serve às classes incluídas como mecanismo de distinção em duas frentes: uma simbólica, para provocar o prazer da ‘superioridade’ e do mando; e outra material e pragmática, no sentido de criar uma classe sem futuro que pode, portanto, ser explorada a preço vil (SOUZA, 2017, p. 42-43).

⁹⁶Em sua plataforma “Olhe para a fome” a REDEPENSSAN (2021b, s/p), explica que a “insegurança alimentar é quando alguém não tem acesso pleno e permanente a alimentos. Hoje, em meio à pandemia, mais da metade da população brasileira está nessa situação, nos mais variados níveis: leve, moderado ou grave. E a insegurança alimentar grave afeta 9% da população – ou seja, 19 milhões de brasileiros estão passando fome”. Disponível em: < <http://olheparaafome.com.br/#manifestu>>. Acesso em 13 de set. 2021.

Diante disso, não tem como falar de cidadania, marginalidade e exclusão no Brasil sem falar de suas relações com nosso passado de colonização e escravidão. Há consenso na literatura decolonial-emancipatória de que o projeto moderno europeu está diretamente relacionado com o encobrimento dos negros e indígenas (FANON, 1961; 2008; CÉSAIRE, 1978; FREIRE, 1978a; 2019a; NASCIMENTO, 1985; DUSSEL, 1993; SOUSA SANTOS, 1999; QUIJANO, 2005; CARNEIRO, 2005; SOUSA SANTOS; MENESES, 2009; WALSH, 2013; HOOKS, 2013; BISPO DOS SANTOS, 2015; BELLO, 2015; GOMES, 2017; 2020; BORGES, 2017; RUFINO, 2018; SCHWARCZ, 2019; ALMEIDA, 2020; RIBEIRO, 2020; DANNER; DORRICO; DANNER, 2020; BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020; MAYER, 2020; RAMALHO, 2019; 2020; KRENAK, 2020; GONZALEZ, 2020). Entretanto, fizemos a opção em nosso trabalho por dar enfoque maior ao povo negro e sua luta⁹⁷, visto: a) uma exploração maior dos negros para os interesses capitalistas comerciais; b) por terem sido sequestrados de sua terra originária e forçados à servidão imposta pelos colonizadores; e c) pela importância de identificar as possibilidades do legado do Movimento Negro para a luta emancipatória no Brasil (GOMES, 2017; 2020), onde este movimento é a voz da luta por sobrevivência de uma maioria de 54% da população brasileira autodeclarada. Segundo Quijano (2005) com

o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial (QUIJANO, 2005, p. 117).

Conforme destaca Nascimento (1985), já no século XV os europeus passaram a reconhecer no tráfico escravista a maior possibilidade de enriquecimento. Os negros da etnia Mbundu, na região sul de Angola, eram os preferidos da caçada colonial e o Brasil foi o maior receptor da mercadoria de corpos negros.

⁹⁷ Em alguns momentos a discussão decolonial-emancipatória que faço em relação à cidadania e ao Estado Liberal no Brasil, também se aproxima da situação de marginalização do povo indígena. Como destaca Osório (2009) em alguns casos o grupo de pessoas brancas pode também incluir pessoas amarelas e o grupo de pessoas negras (pretas e pardas) pode incluir pessoas indígenas. Essa possibilidade analítica-científica se torna aceitável por uma aproximação historicamente socioeconômica entre estes estratos sociais.

Entre 1525 e 1867, segundo *Voyages: the transatlantic slave trade database*, o maior banco de dados sobre o tráfico negreiro transatlântico, 3.189.262 de africanos escravizados desembarcaram no Brasil, o que corresponde a 36, % dos africanos que desembarcaram nas Américas, em portos europeus ou em outros portos africanos. Comparado a outros países, o Brasil foi o que mais recebeu africanos (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2020, p. 16).

O fluxo de escravidão estabelecido no Brasil e na América Latina, utilizando-se o povo negro da África, aconteceu no mesmo período em que o “projeto moderno” avançava com a dominação das terras das Américas. A escravidão busca apagar no sujeito escravizado a capacidade de fazer escolhas, ou melhor, de se inserir no mundo humano. No contexto da colonização no Brasil, os negros eram tratados como nada além de escravos. Não se pode compactuar com um projeto que reduz um ser humano “a não ser nada”, o que tem um peso drasticamente imensurável na vida dos povos historicamente colonizados e de seus decentes. Assim, a empreitada do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico sempre representou uma ameaça à existência humana, uma verdadeira banalização à vida dos Outros.

A escravidão no Brasil vai ser mantida até o final do século XIX, perpassando inclusive a fundação do Estado Brasileiro, em 1822. Isto é, mesmo quando o Brasil se inspirou nos ideários liberais de igualdade e liberdade, ele manteve o tratamento de seres humanos coisificados, o que é uma grande contradição com o contexto europeu, que pregava uma igualdade entre seu povo e a construção de projetos de nação, como, por exemplo, no contexto francês.

Da revolução Francesa, nasceram 17 artigos registrados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que tratavam sobre: os homens serem livres e iguais em direitos, o direito à associação política, soberania da nação, a lei como o limite da liberdade, obediência às leis, a lei como expressão da vontade geral, prisões e acusações somente conforme a lei, penalidades estabelecidas por lei, direito de defesa, tolerância à diversidade de opiniões e culturas, liberdade de imprensa, separação do público e privado, pagamento de impostos, controle das finanças públicas, direito de prestação de contas, a Constituição como garantia de direitos e, a garantia do privado permanecer como está desde que não seja conflitante com o interesse público (ODALIA, 2018).

Como questiona e aponta Quijano (2005), o projeto de Estado-nação francês possivelmente não teria se democratizado socialmente de forma radical se o fator racial estivesse presente, como

aconteceu no Brasil. Os ideais liberais importados ao Brasil, no “discurso fundante do Estado brasileiro, a partir de 1822, acaba por não modificar as instituições político-jurídicas do país. As estruturas senhoriais e escravistas se mantêm, apesar da independência, da ruptura formal com Portugal” (BORGES, 2017, p. 88).

Na visão de Paula e Nogueira (2017, p. 186) no caso do Brasil, por exemplo, quando a primeira Constituição Federal, em 1824, definiu o *status* de cidadão, essa “mesma Constituição manteve o caráter estamentário de nossa sociedade criando dois níveis de cidadãos – com e sem renda, os de primeira e os de segunda classe – e dois tipos de brasileiros – com e sem liberdade”. A implementação do Estado Liberal no Brasil, em 1822, não ocorreu por meio de revoluções como na Inglaterra de John Locke e nos Estados Unidos da América e na França.

A classe dominante da economia brasileira implementou o liberalismo e capitalismo no Brasil sem usar da força revolucionária que impulsionou o liberalismo na Europa, e sim, por meio da conciliação com o Império. O liberalismo brasileiro tem inspirações nos ideais do monarquista inglês Thomas Hobbes que propôs o Estado absoluto como resultado de um contrato social entre os indivíduos para sair de um estado de natureza e entrar em um corpo social e político, onde o imperador permaneceu como o Poder Moderador - compreendido como uma espécie de absolutismo – centralizando a tomada de decisões. De acordo com Borges (2017, p. 45), “o projeto de independência do Brasil foi uma negociação entre a elite nacional, a coroa portuguesa e a Inglaterra, tendo como mediadora a figura do príncipe Dom Pedro”. O povo não participou não por desinteresse, mas porque a própria estrutura colonial se antecipou à ação popular para fins de manter o controle da ordem e o atendimento aos interesses capitalistas do Norte.

A conciliação entre classe dominante econômica e imperador, trouxe reflexos a questões culturais da atual sociedade brasileira, pois, ao se implementar um Estado Liberal; não por meio “revolucionário”, verificou-se uma tendência expressa por uma cordialidade por grande parte do povo brasileiro em aceitar e esperar o Estado fazer por ele e não lutar por seus direitos, bem como o mito da democracia racial (SOUZA, 2006; GONZALEZ, 2020). Para Paula e Nogueira (2017, p. 196), este “é o dilema a que se propõe as pessoas na medida em que a cultura da espera torna-se o eterno ponto de partida para alguma coisa que ainda não se sabe onde vai chegar e que também não se planeja aonde se quer chegar”.

Soares (2005) destaca que historicamente foi se desenvolvendo no Brasil um tipo de cultura da “revolução passiva”, que passa a ser mais perceptível a partir do século XX, onde as forças da classe dominante brasileira se organizam junto ao Estado de maneira a ofertar direitos trabalhistas para população oprimida-periférica-pobre-marginalizada dos centros urbanos e recém saída do regime escravocrata-colonial-imperialista, para assim, manter o controle de sua dominação. Algo que justificaria, por exemplo, o fato de periferias como a comunidade escolar do CIM Palmares ser uma comunidade formada por uma maioria de pessoas negras, pobres, assalariadas, mas com renda baixa, e com grande participação em programas de distribuição de renda como o Bolsa Família e com número expressivo de pessoas sem residência própria.

As forças industrial e agrária da burguesia brasileira se viram obrigadas a recorrerem a formas de dominação que implicavam o uso de mecanismos visando à conquista de um relativo consenso junto às classes subalternas. No Brasil Imperial e na República Velha, esse movimento é menos perceptível, mas no regime implantado a partir da revolução de trinta a burguesia brasileira buscou uma hegemonia junto a segmentos das classes subalternas, através da chamada ideologia do nacional-desenvolvimentismo. Esse período de nossa história caracterizou-se pela busca de cooptação dos trabalhadores urbanos, principalmente pela Consolidação das Leis Trabalhistas, a CLT. [...] Aggio afirma que as classes dominantes não queriam correr riscos. Por isso, elas se anteciparam aos fatos e, através da ação do Estado, criaram algumas condições de “bem-estar social” para os trabalhadores. [...] O caminho brasileiro de chegada ao capitalismo de base industrial não seguiu modelos. A revolução nas estruturas política, econômica e social do país foi passiva, contou com a adesão das tradicionais classes dominantes. O desenvolvimento do capitalismo no Brasil e a sua dependência dos países centrais, segundo Werneck Vianna (1999), Fernandes (1975) e Prado Júnior (1989), diferenciam-no dos processos experimentados em países como Alemanha e Japão. Ali foram construídas e preservadas estruturas políticas abertamente ditatoriais. Isso permitiu que se tornassem países imperialistas. A montagem de estruturas capitalistas na periferia do capitalismo depende, na concepção dos referidos autores, da conjuntura internacional e de fatores internos vividos especificamente em cada país. No caso brasileiro, a modernização não rompeu as amarras da dependência internacional. O desenvolvimento rumo ao “americanismo” não rompeu as peias de um passado ibérico, colonial e dependente (SOARES, 2005, p. 114; 115; 126).

Ao organizar o Estado Brasileiro, em 1822, segundo a expectativa das classes dominantes do nosso país, o Império brasileiro, inspirado nos ideais liberais emanados das revoluções burguesas, passou a garantir a ordem para que os cidadãos de “decente subsistência” realizassem seus contratos de proteção dos próprios bens. Essa é a “a principal marca do pensamento liberal na construção do estado nacional brasileiro” (PAULA E NOGUEIRA,

2017, p. 188). Ou seja, garantir para a classe dominante a proteção de sua propriedade privada compactuando com o próprio Estado.

Nossa primeira Constituição, apelidada a Constituição da Mandioca, outorgada em 1824 pelo imperador D. Pedro I, segue a linha do constitucionalismo britânico onde o que interessa é a defesa do Estado e do Rei e daqueles direitos do cidadão somente naquilo que o Estado se obriga a garantir, a cidadania, mas não a promovê-la. A Constituição de 1824 é claramente dividida em duas partes onde a primeira parte trata do Estado e do Rei enquanto encarnação da autoridade estatal e a segunda parte trata dos direitos do cidadão. Mas, a principal característica é aquela de que tudo aquilo que se encontra no campo do privado não é objeto de ingerência do Estado, então não objeto constitucional, exceto, no caso do Brasil, a religião tomada como religião do Estado. Ou seja, não há uma tentativa de promover o cidadão como constituinte da Nação e do Estado e a cidadania como principal característica de uma Democracia (PAULA; NOGUEIRA, 2017, p. 185).

Não houve no Brasil com a implementação do Estado Liberal uma descentralização do poder das mãos do Imperador, muito menos a promoção da cidadania e do regime político democrático. Desde o início do Estado brasileiro a classe dominante do país sempre implementou, usando da revolução passiva (SOARES, 2005), suas reformas administrativas pelo alto escalão do Estado. Sempre se antecipou ao povo, fizeram suas revoluções pelo lado de cima do poder sem envolver as massas e sem ter nenhuma preocupação com a construção de um projeto de nação, que não fosse a servidão ao imperialismo internacional ou mesmo o fim das relações desumanas entre os povos das diferentes raças. O Estado Liberal brasileiro foi fundado incorporando a lógica estrutural do racismo (ALMEIDA, 2020).

O uso do trabalho escravo, a dominação dos negros e a presença da ideologia racista em países colonizados como no Brasil e na América Latina na totalidade, tem um claro propósito: consolidar-se como “elemento chave para conter a agitação política, ao mesmo tempo em que raça e racismo constituem-se elementos fundamentais para a acumulação de capital em escala mundial” (BORGES, 2017, p. 26). No Brasil o racismo foi historicamente desenvolvido de forma traiçoeira e ambígua, ele se afirma perante sua negação, fazendo-se permanecer cristalizado nas raízes da civilização brasileira. Como destaca Gomes (2017, p. 51), a principal característica do racismo brasileiro “é a aparente invisibilidade. Essa invisibilidade aparente é ainda mais ardilosa, pois se dá via mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras” (GOMES, 2017). E Quijano (2005) aponta que a suposta “democracia racial” foi uma imposição de matriz eurocêntrica para mascarar a verdadeira face do racismo e

da dominação colonial dos povos negros, a população de origem africana é dificilmente reconhecida como cidadã em países como o Brasil⁹⁸.

Nos últimos suspiros do Brasil colonial e nas vésperas do processo de independência, não existia um sentimento de pátria na sociedade brasileira que fizesse as camadas sociais marginalizadas esperar com dias melhores. Desde o início da colonização e do regime escravista a resistência negra se organizou nos quilombos para fazer frente ao projeto civilizatório imposto pelos portugueses, e entre estas comunidades de resistência destaca-se o Quilombos Palmares⁹⁹ (NASCIMENTO, 1985; BISPO DOS SANTOS, 2015 GOMES, 2017).

Conforme Nascimento (1985, p. 43) “Dos primeiros quilombos brasileiros do século XVII, sem dúvida Palmares se sobressai em similar. Das notícias da época, a quantidade destes estabelecimentos está diretamente relacionada ao desmembramento deste grande estado que inaugura uma experiência singular na História do Brasil”. E após a instalação do Estado chamado “nacional”, muitas revoltas ocorreram reivindicando a proclamação da independência das províncias como Canudos, Contestado, Caldeirões, Pau de Colher, se somando a luta dos quilombos pela libertação dos negros escravizados (BISPO DOS SANTOS, 2015; BORGES, 2017). Em outras palavras:

Fogo!...Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo!...Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.
Fogo!...Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!...Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades
que os vão cansar se continuarem queimando
Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 45).

⁹⁸ Exemplo disso, foi o caso ocorrido em 2022 na orla da Barra da Tijuca como o negro congolês Mouse que foi assassinado a pauladas após cobrar seu salário atrasado no quiosque que trabalhava.

⁹⁹ Dentre os muitos quilombos do Brasil destaca-se também o Quilombo Campo Grande situado nas terras de Minas Gerais. Lugar de luta e resistência até os dias de hoje. Ver mais em: < <https://www.brasildefatombg.com.br/2020/08/18/despejo-do-quilombo-campo-grande-e-o-mais-longo-do-sec-xxi-e-marca-as-lutas-sociais>>. Acesso 19 ago. 2022.

Se em 1888 com a abolição da escravidão não se pode negar que este resultado foi uma conquista para a emancipação do corpo negro que deixou de ser escravizado para ser corpo em liberdade, é preciso reafirmar que esta conquista não teria sido alcançada sem a participação dos negros, que — ao longo de todo o período colonial — sempre tiveram a luta como sua principal ferramenta para sobrevivência. Prova disso, foram as “lutas, as rebeliões nas senzalas, as lutas quilombolas, os abortos, os envenenamentos foram respostas fortes das africanas e africanos escravizados ao regime da escravidão” (GOMES, 2017, p. 102). Se por parte da classe dominante econômica brasileira houve interesse na libertação dos escravizados, para Quijano (2005) não foi com a intenção de assalariar os escravos, mas para substituí-los por trabalhadores imigrantes de outros países da Europa e Ásia.

Após a abolição da escravidão na América Latina as classes dominantes nacionais preocupadas com o futuro do Estado-nação irão implementar a imigração como um rápido mecanismo de homogeneização da população nacional de modo “a facilitar o processo de constituição de um Estado-nação moderno, à européia” (QUIJANO, 2005, p. 132). Havia um risco aparente com o crescimento da população negra e um temor de possíveis revoltas por parte deste povo. Trazer milhões de imigrantes europeus e asiáticos era a alternativa emergente de fazer o balanço do Estado pender sempre o lado da classe dominante branca nacional, portanto, não apenas como mão de obra para interesses comerciais. Em países como Argentina, Chile e Uruguai foi consolidado como hegemônico a branquitude de suas sociedades com o extermínio do povo negro e indígena e a chegada dos imigrantes. No Brasil a situação é mais complexa.

Desde 1821, verificava-se o surgimento de um conjunto de pequenas propriedades formadas por antigos escravos, agregados e assalariados que ocuparam terras aproveitando brechas do Estado que não mais estava realizando concessão de terra, e, não havendo uma legislação sobre a posse da terra, simplesmente ocupar dava a posse sem título. Diante dessa nova dinâmica social, o contexto “da chegada de imigrantes ao Brasil (1824 e 1920) coincide com a fase de transição da mão-de-obra escrava para a livre” (BORGES, 2017, p. 82) e, portanto, com a formação dessa sociedade formada por ex-escravos, agregados e assalariados, até então subcidadãos, mas agora também com pequenas propriedades (posses) e podendo reivindicar títulos de cidadania. Esta situação dura somente até o ano de 1850 quando D. Pedro II sanciona a “Lei das Terras” que objetiva “colocar ordem na questão fundiária, encerrar o regime das

posses e regular a titulação das terras no Brasil” (BORGES, 2017, p. 80). E com a aprovação da Lei das Terras de 1850, o Estado brasileiro utilizou-se de um instrumento legal para excluir os pobres, negros e indígenas de terem acesso à terra. Nesse sentido, Boff (2016) alerta que:

Somos herdeiros de quatro sombras que pesam sobre nós e que originaram e originam a violência. A primeira é nosso *passado colonial*. Todo processo colonialista é violento. [...] A segunda sombra foi o *genocídio indígena*. [...] A terceira sombra, a mais nefasta de todas, foi a *escravidão*. Entre 4 a 5 milhões foram trazidos sob muita violência da África como “peças” a serem consumidas como carvão no processo de produção. [...] Desse processo surgiu uma nação profundamente dividida entre os poucos ricos e grandes maiorias pobres. [...] Somos, pois, um dos países mais desiguais do mundo, o que significa um país violento e cheio de injustiças sociais. Esta desigualdade social é uma das causas principais da violência no campo e na cidade. [...] A quarta sombra que explica grande parte da violência no campo é a *Lei de Terras do Brasil*, de nº 601 de 18 de setembro de 1850. Segundo esta lei, a apropriação de terras só se fazia mediante compra da Coroa, proprietária de todas elas. Com isso os pobres e afrodescendentes, por falta de dinheiro, foram totalmente excluídos e entregues ao arbítrio do grande latifúndio, submetidos a trabalhos sem garantias sociais. [...] A consequência final desta perversa decisão imperial jogou os sem-terra para as favelas, cinturão de pobreza e miséria que caracteriza quase todas as nossas cidades (BOFF, 2016, p. 27-29).

Ao fim do trabalho escravo a classe dominante agrária brasileira muda o foco de seu investimento e controle social, substituindo o investimento no trabalho escravo para o investimento em terras. O desdobramento de todo este processo, é que escravizados e indígenas não tiveram outra opção que não a venda barata da força de trabalho para seus ex-senhores. E a sociedade brasileira independente não mudou o seu tratamento aos escravizados libertos em 1888, estes não tiveram nenhuma indenização e nenhum amparo, foram simplesmente lançados à marginalidade. Como destaca Lewis (2019) as sociedades independentes de 1822 e a republicana que se instaura em 1889 perpetuam a violência colonialista, onde a classe dominante branca nacional fundou um Estado burocrático de cidadãos e subcidadãos dotado de “suas instituições políticas, jurídicas, policiais e militares, cujas autoridades perpetuaram e perpetuam narrativas e discursos colonialistas, importados de metrópoles do passado e do presente, como se o país, chamado Brasil, devesse se perpetuar eternamente como uma colônia serviçal do imperialismo internacional” (LEWIS, 2019, p. 8-9).

Ressalta-se, porém, que a luta de negros e negras pela sobrevivência esteve presente durante todo o período colonial e imperial brasileiro e a luta dos negros pela liberdade e dignidade não terminou com a abolição. No período republicano, as lutas serão ainda mais intensificadas

porque a abolição foi realizada sem possibilitar as condições mínimas necessárias para o povo negro desfrutar da liberdade. Pode-se afirmar que o Estado atuou de modo regulador, conforme aponta Gomes (2017), ao atestar a liberdade jurídica, mas sem reparar os danos sociais causados por séculos de escravidão, o que fez acirrar o racismo e as relações de desigualdades raciais entre brancos e negros. A luta do povo negro assumirá um novo formato passando a ser durante todo período republicano como luta pela cidadania, algo que ainda continuará sem cessar nos dias atuais, visto que a cidadania e a democracia continuam como promessas não realizáveis aos Outros dos europeus.

Observa-se que no século XX, após passar por processos de aceleração de crescimento industrial e social e mesmo “que o Brasil tenha sido o país de maior crescimento econômico do globo entre 1930 e 1980” as taxas de desigualdade, marginalização e subcidadania nunca sofreram alteração radical (SOUZA, 2003, p. 51). Isto significa que os brasileiros não são todos iguais, que as diferenças entre os brasileiros não ocorrem apenas em termos de classe social e que não basta uma ascensão econômica para que os problemas sociais se resolvam. As desigualdades no Brasil se acentuam sobretudo pela questão racial e de gênero, o que também é explicativo para a questão da miséria e da pobreza impostas ao povo oprimido-periférico formado em geral por negros e indígenas brasileiros. Por isso, em nossas análises é preciso esforço constante no sentido de buscar conjugar as variáveis raça, etnia, idade, classe, gênero, região, periferia, centro etc, etc...

A organização do capitalismo-colonial no Brasil “sempre se orientou para drenar as riquezas da colônia para a metrópole, de forma que não se incentivou que a riqueza produzida fosse melhor organizada para o próprio mercado interno ou até mesmo para o desenvolvimento do Brasil” (BORGES, 2017, p. 66). Em praticamente 200 anos de proclamação da independência política com a constituição do Estado brasileiro e também nos demais países da América Latina, muito timidamente se avançou na região em termos de nacionalização e de construção de um genuíno Estado-nação aos países que a compõe (QUIJANO, 2005). Os problemas sociais no Brasil e na América Latina se acentuaram para além das desigualdades racial e de classe social, como também, o colonialismo “consolidou uma cultura de recorrente(s) violência(s) contra a mulher [...] e com outras formas subjetivas mais refinadas de violência” contra a população LGBTI+, indígena, quilombola, juventude negra, idosos, camponeses, crianças e

pessoas com deficiência (BORGES, 2017, p. 96). Vale destacar que no século XX a América Latina entrou em um período de repressão militar que foi extremamente carnificínico aos povos indígenas, negros, mulheres, camponeses, trabalhadores assalariados e a todos aqueles e aquelas que lutavam contra as desigualdades sociais e em defesa da extensão dos direitos a toda população “ralé”. Este período no Brasil perdurou entre os anos de 1964 a 1985, até a saída desse regime e instauração do congresso constituinte que culminará com a Constituição Federal de 1988.

Cabe destacar, porém, o caráter emancipatório do Movimento Negro brasileiro, que surgiu na década de 1940, visando colocar na agenda pública as desigualdades raciais e sociais vivenciadas pelo povo negro (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010a). Segundo Gomes (2017), entende-se por “Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (GOMES, 2017, p. 23). O Movimento Negro brasileiro conseguiu mobilizar os oprimidos pelo sistema colonial-capitalista-civilizatório para que assumissem a posição de “atores políticos que protagonizam a resistência e a luta” (SOUSA SANTOS, 2017, p. 11). Luta esta, emancipatória, pois politiza e tensiona o que o racismo foi capaz de tornar em regulação conservadora, na sociedade brasileira. Para isso, “a raça e os demais sinais diacríticos são ressignificados e recodificados politicamente. As categorias de cor passam a ser critérios de inclusão (como no caso das cotas raciais), e não de exclusão. O corpo negro ganha uma releitura política, afirmativa e identitária” (GOMES, 2017, p. 99). Se Tonet (2016), numa leitura marxiana, propõe o uso estratégico da cidadania e dispositivos democráticos, por isso emancipação política, no processo de transição rumo à saída plena para a emancipação humana, quem apresenta uma possibilidade lúcida do uso da cidadania e da democracia de forma estratégica nas sociedades colonizadas é o Movimento Negro, principalmente, o brasileiro.

De acordo com Gomes (2017), o espírito emancipatório¹⁰⁰; ou melhor, o objetivo de alcançar a emancipação, sempre esteve presente nas ações da comunidade negra organizada frente à realidade da escravidão, da pós-abolição e na República. E quando falamos de libertação dos oprimidos, de emancipação, de de(s)colonização, isso não será possível de ser realizado

¹⁰⁰ Aqui entendemos emancipação na perspectiva do Movimento Negro em diálogo com a emancipação humana na visão marxiana.

plenamente sem o saber e o conhecimento produzido por aqueles que construíram e constroem seus projetos de vida e de sobrevivência sob a opressão e dominação da sociedade colonial, escravagista, do racismo estrutural e da desigualdade social e racial. O saber dos povos estruturalmente e historicamente discriminados, sobretudo negros e indígenas, é uma potente ferramenta emancipatória para trazer novos questionamentos e desnaturalizar as sociedades dos colonizados e dos colonizadores. É nesse sentido que o Movimento Negro tem organizado a luta política dos negros no Brasil e em toda a diáspora, pautado no enfrentamento direto ao racismo, pois

não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo (GOMES, 2017, P. 24).

O Movimento Negro brasileiro, desde os anos de 1970, contando também com apoio de simpatizantes, vem chamando a atenção da sociedade e Estado brasileiro para que o racismo e desigualdades sociais enfrentadas pela população negra não são frutos apenas da escravidão, e sim do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico (GOMES, 2017; ALMEIDA, 2020). Compreender esse apontamento é necessário para a construção de um plano real de enfrentamento das condições de marginalidades dos povos oprimidos-periféricos e para a identificação do racismo nas diversas situações da vida cotidiana, social e econômica. E destaca-se que a efervescência do Movimento Negro no Brasil se deu justamente sob outro contexto de repressão na cena pública, que foi a ditadura militar.

Não chega a ser exagero afirmar que entre 1888 e 1970, com raras exceções, o negro brasileiro não pôde expressar-se por sua voz na luta pelo reconhecimento de sua participação social. Soa interessante que tal expressão venha a acontecer num momento em que o país estava sufocado sob uma forte repressão o livre pensamento e à liberdade da reunião. Este era o momento dos anos 70 (NASCIMENTO, 1985, p. 47).

Segundo Heilborn, Araújo e Barreto (2010), na década de 1980, antes e durante a construção da Constituição de 1988, observou-se uma significativa movimentação de homens e mulheres negros para incluir na agenda do Estado brasileiro a implementação de ações políticas direcionadas à população negra (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010a). E no mesmo período em que se estabelecia no Brasil um novo marco jurídico, que inclusive pregava a extensão da cidadania a todos e todas, sem nenhuma distinção racial, de gênero ou religiosa, o

mundo passava por transformações imposta por um novo modelo de liberalismo, o neoliberalismo, que mundo afora ganhou força “com uma agenda política de restrições de direitos sociais à população” (BORGES, 2017, p. 55). E como diz Nogueira (2018), é preciso considerar a tese de que o neoliberalismo é uma nova versão da escravidão negra da modernidade, pois no neoliberalismo tudo passa a ter valor de mercado, o tempo torna-se sinônimo de dinheiro. Se há pessoas que lucram horrores, outras muitas são exploradas como escravas para a geração dos lucros do sistema financeiro que tem sede insaciável por acumulação de riqueza.

A Constituição Federal de 1988 vem sendo legitimamente considerada como Constituição Cidadã por sua proposição alargada em defesa da garantia de direitos a todos e todas sem nenhuma distinção, o que, todavia, não elimina o fato de que “tais direitos, normatizados e positivados, não são suficientes para contemplar as exigências que a história de luta por emancipação e autonomia dos povos subjugados e dos grupos ainda marginalizados almejavam” (BORGES, 2017, p. 96). Assim, pode considerar que:

A vitória histórica dos direitos humanos traduziu-se muitas vezes num ato de violenta reconfiguração histórica: as mesmas ações que, vistas da perspectiva de outras concepções de dignidade humana, eram ações de opressão ou dominação, foram reconfiguradas como ações emancipatórias e libertadoras, se levadas a cabo em nome dos direitos humanos. [...] Ao longo dos últimos duzentos anos, os direitos humanos foram sendo incorporados nas constituições e nas práticas jurídico-políticas de muitos países e foram reconceitualizados como direitos de cidadania, diretamente garantidos pelo Estado e aplicados coercitivamente pelos tribunais: direitos cívicos, políticos, sociais, econômicos e culturais. Mas a verdade é que a efetividade da proteção ampla dos direitos de cidadania foi sempre precária na grande maioria dos países. E a evocação dos direitos humanos ocorreu sobretudo em situações de erosão ou violação particularmente grave dos direitos de cidadania (SOUSA SANTOS, 2014, p. 15;17).

Os resquícios da colonialidade do poder não foram eliminados no aparato constitucional brasileiro de 1988 e perduram até os dias de hoje, o que favorece para o controle dos avanços sociais prometidos na própria Constituição que poderiam gerar riscos ao projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico. Alguns exemplos tocam em questões como: a reforma agrária que nunca se realizou mesmo no período de mais avanços desenvolvimentistas durante os governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016); a taxação de grandes fortunas é crucial para obter-se mais recursos para a garantia dos direitos sociais; a auditoria da dívida pública que é o maior gasto do orçamento público e evidencia o caráter dependente do orçamento

público federal onde 38,27%¹⁰¹ do que se arrecada de recursos na União estão sendo ilimitadamente destinados para pagamento de juros de empréstimos realizados junto aos banqueiros, e também, conforme a Auditoria Cidadã da Dívida apurou, em 2019 pagava-se 2,8 bilhões ao dia de juros e em 2020, mesmo diante da crise da Covid-19, que trouxe impactos sociais e econômicos pagou-se 4,4 bilhões de juros ao dia.

Outro exemplo é a promessa de creches e pré-escolas como um direito de todas as crianças e famílias e isto não estar sendo garantido efetivamente a todas crianças e famílias que demandam este atendimento, conforme observamos no contexto da cidade de Betim em trabalhos anteriores (FERREIRA DA SILVA, 2016a, 2016b). É nesse sentido que a constituição com sua promessa de garantia de direitos tem contribuído para “institucionalizar a legitimação do Estado, por meio da fantasia da democracia e de uma suposta soberania popular. São novas formas de colonialidade do poder” (BORGES, 2017, p. 99). E essa continuidade da colonialidade no aparato legal do Brasil tem sido uma marca histórica desde a primeira constituição, quando a mesma criou as duas categorias de cidadão, os com e sem renda, os com e sem liberdade, e assim, não tornou o Brasil independente na realidade e sim o mantém periférico e ao interesse e controle do plano internacional do Norte.

Num cenário de contradições onde, por um lado, se garante direitos retoricamente universais ao povo oprimido-periférico e, por outro lado, o capitalismo reinventa novas formas de escravidão contemporânea (SAKAMOTO, 2020)¹⁰², Gomes (2017) observa que, até a década de 1980, o Movimento Negro demandava ações mais universalistas e que a reivindicação por ações afirmativas iniciou-se, a partir dos anos de 1990, na medida que o movimento percebeu o esgotamento “das práticas universais de igualdade, democracia e direitos humanos, mesmo quando estas diziam incorporar a raça. A discussão da igualdade tanto defendida pelos movimentos sociais continuava a relegar à raça a um lugar secundário ou até mesmo a ignorava” (GOMES, 2017, p. 106).

¹⁰¹ Para mais informações, acessar os relatórios disponíveis em: < <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/grafico-do-orcamento-federal-2019-2/>>. Acessado em 16 jan. 2021.

¹⁰² Conforme destaca Sakamoto (2020, p. 7), “Entre 1995 e setembro de 2019, mais de 54 mil pessoas foram encontradas em regime de escravidão em fazendas de gado, soja, algodão, café, laranja, batata e cana-de-açúcar, mas também em carvoarias, canteiros de obras, oficinas de costura, bordéis, entre outras unidades produtivas no Brasil”.

A partir disso, o Movimento Negro passou a demandar de forma efetiva as ações afirmativas que já vinham sendo discutidas entre a militância negra. Portanto, foi a partir da implementação das políticas universais acessadas pela população negra, como a educação, os concursos públicos, votar nas eleições municipais e nacionais, que as ações afirmativas emergiram de forma potente e passaram a ocupar lugar de destaque nas pautas no Movimento Negro, como, por exemplo, a implementação das políticas de cotas nos vestibulares, nos concursos públicos, nos programas de pós-graduação, reserva de recursos do fundo partidário a candidatos negros, etc. Estas políticas de ações afirmativas possibilitaram e possibilitam romper com a perpétua exclusão social provocada por procedimentos institucionais pautados no discurso neoliberal do mérito e da competência, que está a serviço da manutenção dos grupos privilegiados no controle das estruturas do Estado e da sociedade. Assim, as ações afirmativas passam a ser compreendidas como “políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro” (GOMES, 2017, p. 18).

Outra dimensão importante a ser observada nas políticas de ações afirmativas, tal como aponta Ribeiro (2020), é a construção de políticas interseccionais (CRENSHAW, 2012); as quais repararão as desigualdades condicionadas a mulheres e/ou homens negros. Ao implementar seu projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico os europeus trouxeram para os países ladino-amefricanos, como já dissemos, também as formas de discriminações de gênero oriundas da sociedade de supremacia branca (CARNEIRO, 2005; CRENSHAW, 2012; HOOKS, 2013; AKOTIRENE, 2018; ALMEIDA, 2020).

Em países colonizados como o Brasil, as mulheres negras passaram a ser o Outro do Outro, pois não são nem homens e nem brancas, como destaca Ribeiro (2020) “ocupam um lugar muito difícil na sociedade supematista branca, uma espécie de carência dupla, a antítese de branquitude e masculinidade” (RIBEIRO, 2020, p. 38). As demandas por políticas interseccionais não serão exclusivamente para as mulheres, pois, é preciso considerar que os efeitos nocivos da sociedade de dominação masculina não se restringem apenas às mulheres. Podemos notar, evidentemente, “que, apesar da superioridade social atribuída ao masculino, a classificação de gênero prejudica também os homens. Já nos primeiros anos de escola, meninos são considerados, *a priori*, desatentos e bagunceiros e, em consequência, menos motivados para o estudo do que as meninas” (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010b, p. 19).

Com isso observa-se que o gênero não pode ser tratado como um recorte, descolado da posição de classe social e raça, visto que quando analisamos os dados sobre o abandono escolar e analfabetismo, podemos ver que os desdobramentos da dominação masculina afetam principalmente os meninos negros das camadas mais pobres da sociedade. Como destaca Ribeiro (2020, p. 39), é “muito importante perceber que homens negros são vítimas do racismo e, inclusive, estão abaixo das mulheres brancas na pirâmide social”.

Assim, vale lembrar que o legado do Movimento Negro brasileiro está sobretudo centrado em seu caráter emancipatório que, mesmo numa sociedade capitalista, luta pela ampliação da cidadania rumo a construção de uma sociedade emancipatória a todos(as). Ao politizar o povo negro, busca-se deste modo, retirá-lo do silêncio e invisibilidade para o lugar de fala e protagonismo, fazendo a transposição do lugar de vítima para o lugar de ator social, transformando o conceito de raça de uma condição de exclusão para políticas de inclusão. Com seu caráter emancipatório, por isso rebelde e desestabilizador, o Movimento Negro brasileiro vem sendo um agente protagonista, político e educador que confronta o patriarcado capitalista da supremacia branca (HOOKS, 2013), em busca de uma condição do “ser mais” a todos(as), como disse Freire (2019a), para que homens e mulheres negros, brancos, indígenas e amarelos, não sejam mais oprimidos e nem opressores, mas seres humanos em comunhão. E por isso, destaca-se que

alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2019a, p. 43).

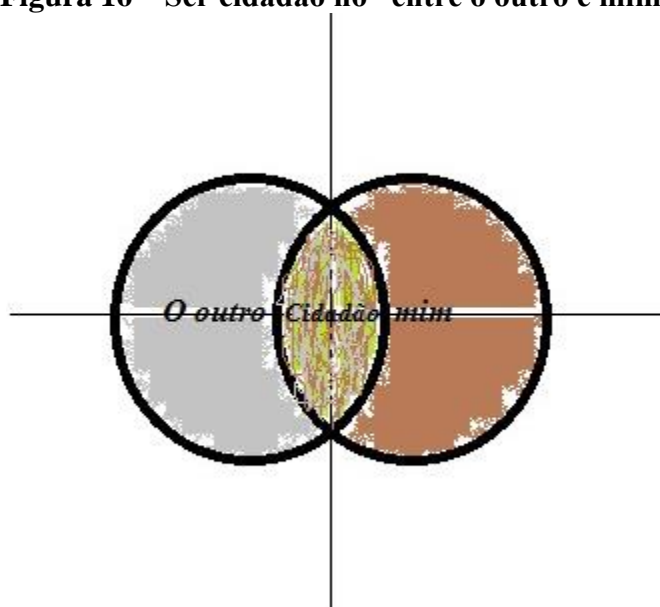
Ao observar as reflexões que os sujeitos oprimidos-periféricos produzem em suas significações sobre o que é ser cidadão, percebe-se, por exemplo, na fala de Dandara, a compreensão de um cidadão preocupado com o cuidado do espaço em que vive e das relações com as outras pessoas.

Então, eu acho que é nas coisas simples assim, é cuidar do espaço uma das coisas, cuidar do espaço onde eu vivo. Quando eles[os filhos] pegam um pacotinho de bala e jogam na lixeira, estão preocupados com o meio ambiente, estão preocupados também com o próximo, que pode entupir um bueiro, não nessa proporção, mas se entupir um bueiro vai virar um alagamento e aí um monte de coisas que podem acontecer. Mas essas preocupações pequenas, como pedir licença, isso eu acho que forma um

cidadão melhor. Não estou preocupado só com o que eu quero, eu estou preocupado também com o que o outro pode fazer por mim e como é que eu posso também respeitar o outro (Dandara, 2019, entrevista).

A compreensão de ser cidadão, apresentada por Dandara, parece aproximar do viemos chamando de sentido emancipatório, que entendemos como exercer a cidadania com um compromisso com a coletividade. Quando penso e compreendo que o outro, independente de raça, classe e gênero é um sujeito de direitos e devo respeitá-lo em sua liberdade de ser, pensar e expressar, estou cumprindo meu papel de um cidadão que reconhece os direitos de outro cidadão, pois vivemos sob uma sociabilidade democrática, e vice-versa. Na Figura 1 esboçamos uma possível representação da reflexão de Dandara “o elo entre o outro e mim”.

Figura 16 – Ser cidadão no “entre o outro e mim”



Fonte: Autor, 2021.

Dandara em sua compreensão do ser cidadão, acrescenta ainda que ser cidadão envolve também “o que o outro pode fazer por mim”, por isso, meu reconhecimento de cidadão perpassaria pela minha legitimação diante do outro, por reconhecer que a cidadania supõe o exercício da liberdade com restrições, visto que para ser cidadão há uma sociabilidade que exige uma dialética de reconhecimento entre “mim e outro/outros” e “outros *versus* outros” em interface com o Estado, é que Tonet (2016) chama de uma “liberdade limitada”, em outras palavras, uma emancipação política. A liberdade plena seria viável só com a emancipação humana de todos,

o que transcenderia esta necessidade de legitimação da cidadania no confronto com o outro e com o Estado. Já Arendt (2019) lembra que o mundo público, como um espaço democrático

é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós (ARENDR, 2019, p. 67).

O que poderia ser interpretado que entrar na cidade, nascer, já supõe perda de si, supõe entrar em convivência, por isso, com a cidade-Estado nasceu a Política com “P” maiúsculo. O inédito viável, o caminho emancipatório, permanecerá sempre como um farol, como uma utopia que nos move, conforme assinala Sousa Santos.

Penso que só há uma solução: a utopia. A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar (SOUSA SANTOS, 1999, p. 278).

Luena, também considera que ser cidadão envolve uma relação com direitos e deveres:

Luena - Assim, a gente dá muita, muita importância né, porque querendo ou não, nós somos cidadãos também né. Então a gente paga os nossos impostos, então a gente também quer ver um resultado disso né, a gente quer ter uma educação para os filhos, uma segurança, a gente quer ter uma boa saúde, um bom serviço prestado à saúde [...].

Otavio - Porque aí você até fala dessa coisa assim: nós somos cidadãos. Pensando com um pouquinho mais de profundidade, o quê você compreende disso de ser um cidadão?

Luena - De cumprir com a sua responsabilidade de cidadão, saber os seus direitos, os direitos que a gente tem, porque a gente está debaixo disso, a gente vive debaixo e sujeito às autoridades e a gente acaba que tem que cumprir o nosso dever como cidadão também, de por exemplo zelar pelo patrimônio público, zelar pelas coisas e colaborar com as autoridades. A gente conversa muito isso, por exemplo, cuidar da nossa segurança, do nosso carro, de não oferecer risco para alguém, de obedecer às leis. Por exemplo, criança tem que estar na cadeirinha, seu carro tem que estar com os impostos em dia, seus pneus tem que estar bons, mas ao mesmo tempo também a gente sabe que a gente tem os direitos, de por exemplo uma multa que foi mal aplicada, você tem consciência e tem o direito de recorrer. Então é a gente fazer a nossa parte, mas também usufruir do direito que a gente tem das coisas. [...] Eu falo que hoje uma coisa que tinha que ser mais acessível para a população, é um psicólogo e um dentista, não é? [...] É uma coisa que eu falo, gente, tinha que ser mais fácil né, uma vez eu tentei

marcar uma psicóloga ali no posto de saúde, mas era uma burocracia tão grande pra você conseguir que eu desisti, na época eu desisti, graças a Deus eu tenho plano de saúde, eu acabei optando ir pelo plano. Mas você vê que pra sociedade e pra população ter acesso é quando o negócio está feio mesmo. Igual ali no posto elas falaram “ah, a clínica geral tem que fazer uma triagem, tem que passar por ela e se ela achar que é um caso leve, ela mesma vai medicar” como se a pessoa quisesse só a medicação né (Luena, 2019, entrevista).

Antes de ser perguntada sobre o que é ser cidadão, Luena faz uma associação de ser cidadão com o pagamento de impostos. Na continuidade da fala ao ser solicitada a definir o “ser cidadão”, ela inicia reforçando o respeito a ordem em “*De cumprir com a sua responsabilidade de cidadão*”. Rapidamente em seguida, Luena cita “*saber os seus direitos*” e de imediato reforça novamente o respeito a ordem em “*porque a gente está debaixo disso, a gente vive debaixo e sujeito às autoridades e a gente acaba que tem que cumprir o nosso dever como cidadão também, de por exemplo zelar pelo patrimônio público, zelar pelas coisas e colaborar com as autoridades*”. Esta preocupação constante de não distanciar o cidadão da obediência à ordem, pode estar relacionado com a influência religiosa de Luena em que há uma crença em esperar a intervenção divina e ao mesmo tempo estabelecer uma relação harmoniosa com os governos, como já discutida anteriormente, e novamente reforçada por ela em ser um cidadão que colabora “*com as autoridades*”.

Apesar de não haver um sentido de cidadão rumo ao projeto emancipatório no discurso de Luena, há uma consciência sobre a importância dos direitos, sobretudo, em três aspectos principais: educação, segurança e saúde. Em relação a acessar o sistema público de saúde, verifica-se um tom de denúncia “*coisa que tinha que ser mais acessível para a população, é um psicólogo e um dentista*”, porém há um esvaziamento com a denúncia de se assumir uma postura mais radical e engajada, quando na sequência apresenta sua saída para a individualização da cidadania em “*graças a Deus eu tenho plano de saúde, eu acabei optando ir pelo plano*”.

A compreensão de ser cidadão, para Luena, é centrada numa postura harmoniosa e individualizante, o contrário de radical e coletiva. Essa tendência de cidadão apresentado por Luena é identificado por Costa (2016, p. 29) como um fenômeno da segunda modernidade, esta datada a partir da segunda metade do século XX, em que transforma os cidadãos em consumidores, ou seja, “*consiste em deslocar a ênfase do projeto coletivo para o individual*”.

Os indivíduos livres tornam-se dependentes do mercado de trabalho e, conseqüentemente, de qualificação e formação para conseguir se inserir, bem como da oferta e dos meios para o consumo, das regras sócio jurídicas, da ciência, da medicina, da psicologia, etc. Em suma, o processo de libertação de certas institucionalidades aponta para contradições, ao passo que também produz novas dependências, que são institucionalizadas e padronizadas. [...] Em uma sociedade capitalista e pós-industrial, essa nova forma de autoconstrução, de individualização personalista, com essa gama de ofertas a escolher para assim compor a existência individual, leva à radicalização de outro fenômeno: o consumo, que se tornou o principal vetor de construção da individualidade (COSTA, 2016, p. 34-35).

Conforme a autora, a noção de indivíduo será captada e adaptada pela ordem burguesa hegemônica à nova forma de expansão do capitalismo na segunda metade do século XX, que passará a ser por estímulos ao consumo de massa, criando o fenômeno do consumismo ou sociedade do consumo, isto é, consumir desenfreadamente. A partir do período pós-Segunda Guerra Mundial, será percebida uma tendência no ocidente das pessoas terem acesso a bens e serviços privados de baixo custo, em detrimento dos serviços públicos. Como diz Bauman (2001), passa a ocorrer uma inversão onde o privado tenta sobrepor ferozmente a tudo o que é público.

Costumava ser a defesa da autonomia privada contra as tropas do domínio público que avançavam, quase completamente tomadas pela regra do Estado impessoal, todo-poderoso, e seus muitos tentáculos burocráticos ou réplicas em escala menor. Agora é a defesa do reino público que está se esvaindo, ou melhor, a renovação do espaço público que se esvazia com rapidez devido à deserção em ambos os lados: a saída do “cidadão interessado” e a fuga do poder real para um território que, pelo que as instituições democráticas sobreviventes são capazes de fazer, só pode ser descrito como espaço exterior. Já não é mais verdade que o “público” está determinado a colonizar o “privado”. Muito pelo contrário: é o privado que coloniza o espaço público, espremendo e caçando tudo que não pode ser inteiramente traduzido, sem resíduos, para o vocabulário das atividades e dos interesses privados (BAUMAN, 2001, p. 100).

O indivíduo não apenas passará, com o neoliberalismo, a comprar sua comida e roupas, mas também a água que consome, a energia elétrica, a ter uma televisão de última geração, o último lançamento de celular, um convênio médico, pagar por uma escola vendida como de “qualidade”, tudo será feito sob medida e encomenda, conforme a personalidade de cada um. E numa sociedade altamente tecnológica, como a do século XXI, o consumo de forma quase imperceptível vai ficando mais e mais desenfreado.

No século 21, com a pós-modernidade, a forma de impor a dominação tornou-se muito mais sutil e difícil de perceber: a imposição dos mais ricos aos mais pobres se faz pela sedução, pela geração do prazer reforçado pelo uso massivo da tecnologia. Na Modernidade, era fácil para uma maioria perceber, com indignação, as diferenças entre uns poucos muito ricos e muitos pobres cada vez mais pobres. Na pós-modernidade, essa percepção se dilui, com todas as pessoas por trás da agradável sedução do consumo de massa oferecida pela mentalidade de capitalização, acumulação, uso e abuso de bens. Como afirmou Zygmunt Bauman, o capitalismo se baseia nisso: “em nos livrarmos do que temos, mesmo que funcione perfeitamente, para mostrar aos que estão ao nosso redor que temos o modelo mais recente. Portanto, temos capitalismo por um tempo” (DARÓS, 2020, p. 77, tradução nossa)

Na primeira modernidade (séculos XVIII e XIX), a individualização estava associada aos ideais de liberdade e igualdade, já na sociedade contemporânea ou segunda modernidade, isto está associado a diferença e distinção. Ainda conforme Costa (2016), esse movimento de individualização da cidadania que no mundo ocidental é crescente “desde a segunda metade do século 20 é um elemento paradoxal emergido dentro da própria sociedade capitalista industrial, que vem gestando uma nova forma de sociabilidade e apresentando um desafio para as próprias instituições políticas que não conseguem compreendê-lo” (COSTA, 2016, p. 47). Cresce junto a este movimento uma descrença em instituições como o Estado, sindicatos e do senso de coletividade entre os indivíduos, onde os problemas das sociedades não são vistos mais só como coletivos, mas como também das individualidades das pessoas.

Na mesma direção que Luena, Rayane argumenta que na relação com seus direitos, o limite de sua interferência é que isso não gere um desgaste ou não prejudique ninguém.

Otávio - Como que você se enxerga enquanto cidadã, em relação aos seus direitos?

Rayane - Ah, tá. Olha, os direitos, às vezes, são bem injustos, né? Mas eu encaro porque os direitos, direitos e deveres, todos nós temos, né? Tem aquilo que é dever, que eu tenho que cumprir porque é um dever, né? E tem o direito, o direito, eu penso assim, eu tenho o direito de escolher, se eu vou cumprir ou se eu não vou. Agora, mesmo se o direito meu, for prejudicar alguém, entendeu? Vamos supor assim, por exemplo, quer ver... É... É seu direito Rayane, chegar e falar, manifestar alguma coisa, entendeu? Mas, se aquilo, for prejudicar alguém, eu passo pra trás, entendeu? Eu não sou muito de correr muito atrás disso não, né. Eu vou assim, até onde eu vejo que não tá me desgastando, porque depois eu falo assim “óh, não vai valer a pena não”, entendeu? Se for só até aí. (Rayane, 2019, entrevista).

Rayane não questiona o cumprimento de deveres, pois para ela isso é uma ordem que deve ser cumprida, mas em relação aos seus direitos, não há a mesma postura, justamente naquilo em

que os povos oprimidos-periféricos dos países historicamente colonizados mais carecem: acessar seus direitos básicos. Há uma ideologia conservadora neste discurso da professora que é colonizador e a colonialidade aparentemente age por meio de duas articulações.

Primeiro, como já sinalizado anteriormente, Rayane assim como Luena tem como parte da crença religiosa a obediência aos governos, como ela mesma disse “*nós estamos debaixo do governo do homem, então a gente tem que seguir esse governo*”. Há um convencimento por parte da professora de que suas ações dependem de uma governabilidade de terceiro e do respeito a ordem elaborada por este. Até mesmo para ela reconhecer algum direito que tem é preciso que receba um certo tipo de autorização para usufruir deste direito, expresso em “*É seu direito Rayane chegar e falar, manifestar alguma coisa, entendeu?*”. Rayane adota uma postura de anticiência/indiferença ao abdicar de seus próprios direitos ou do engajamento na defesa deles em: “*Eu não sou muito de correr muito atrás disso não, né.*”. Caracterizando aquilo que Costa (2021) define como anticiência que é negação da cidadania ao invés de afirmá-la, ou o indiferente que Dias da Silva (2019, s/p) aponta como uma figura dotada de uma postura moral a qual é indiferente a respeito do funcionamento do espaço público e de tudo o que se passa supostamente “*lá longe, no mundo*”.

Segundo, a faceta da colonialidade, presente na construção da argumentação de Rayane, é por uma clara falta de identidade de classe como professora. Isto é explícito por se sentir confortável com o *status* de tia “*E falei vai não meu bem, a titia está aqui*”, “*A tia vai pôr um painel lá e quem vocês verem chegando perto*”, “*Ah obrigado, já está velho e a tia vai começar a tirar*”, e adotar uma postura, na prática, como tal em que opta por assumir a carga dos problemas socioeducacionais, em detrimento de caminhar junto dos pares na busca por resolvê-los (FREIRE, 1997). Um exemplo observado no campo de pesquisa ocorreu durante as paralisações sindicais ocorridas no ano de 2019, onde Rayane ficou muitas vezes sozinha na instituição para realizar o atendimento das crianças enquanto as demais colegas estavam paralisadas. O trecho a seguir apresenta o seu ponto de vista sobre essa questão:

Então, assim é o mundo hoje em dia. Então é por isso que eu Rayane, não. Eu acredito, eu confio, a gente vê que esse pessoal vai pra passeata, e eu falei isso pra Cacilda [diretora], eu falei: Cacilda, eu não participo disso, sabe porquê? porque eu acredito que a única solução que vai ter para esse mundo nosso, que é aqui na terra, é o reino de Deus, que é aquele reino que nós pedimos na oração do pai nosso “Vem a nós o teu reino e seja feita a

tua vontade, aqui na terra como no céu”. [...] eu falei para a Cacilda: “Cacilda, pensa comigo, hoje vocês estão lutando por um aumento aí luta e luta e faz paralisação, prejudica as crianças aqui, prejudica as mães que trabalham e não tem onde deixar os filhos, prejudica todo mundo e vocês mesmos são prejudicadas porque depois tem que estar pagando. Aí o prefeito vai lá e fala assim: realmente, vou dar esse aumento, porque está ficando muito sem aula, vou dar. Aí ele dá um aumento, e aí? Quando for ano que vem, vocês vão estar satisfeitas? Vocês vão é querer outra coisa, aí vai fazer paralisação de novo para pedir de novo o aumento. O ser humano nunca está satisfeito, deu um aumento hoje, daí um ano e pouco e uns meses já quer outra coisa, e lá atrás, às vezes muitos aqui e eu falo por mim, muitos aqui trabalhavam aqui óh![gesto de suando]. Está certo, a pessoa quer crescer, quer gastar mais e quer ter um dinheirinho, concordo com isso. Passear e se divertir é muito bom, ter dinheiro também é bom, mas não prejudicando os outros. Esse negócio de melhoria e de lutar e fazer bagunça, igual passeata... Vai lá um político e escracha o outro na televisão, e outro faz isso, e o outro faz aquilo, não vai adiantar porque não é por aí que vai vir. Por isso que eu sou neutra. Eu não participo, eu não pergunto ninguém sobre o quê e para quê, se conseguiram ou não, eu fico na minha mesmo (Rayane, 2019, entrevista).

Uma das justificativas para não aderir às greves e paralisações, apresentada pela professora, seria para não prejudicar às crianças e suas famílias, por isso ela diz que renuncia aos seus direitos “*se o direito meu, for prejudicar alguém*”. Muito mais do que apontar a professora como “pelega” por não aderir aos movimentos da categoria, há outros elementos que precisam ser melhor compreendidos, pois, há, também, por outro lado, um compromisso da professora com seu trabalho e com as crianças, algo que durante minha permanência no campo social foi observado que pessoas mais envolvidas com os movimentos sindicais não apresentavam. Rayane também não adota uma postura de oportunismo do tipo “*vocês lutam, e o bônus é para todos, mas o ônus são seus*”, ela inclusive comenta sobre isso:

[...] pedi para a Graça, foi direto com ela e falei com ela mesmo, e foi ela que eu vi gritando aí e falando dentre os outros sobre mim. E eu falei assim, “Escuta aqui meninas, eu sei que vocês estão lutando por aumento e tudo, vocês que conhecem esse negócio de sindicato e eu não entendo nada disso, vê se vocês conseguem uma folha lá escrita pra mim abrir mão do que vocês estão lutando”. E falei com elas, eu falei que assino “É só vocês trazerem para mim que eu assino, porque eu não participo” (Rayane, 2019, entrevista).

Não se pode relativizar essa falta de consciência de classe de Rayane com a luta por direitos que envolve sua profissão e da importância do reconhecimento e sua profissionalização como professora e não como tia. E uma hipótese para isso ocorrer se assenta na dificuldade em que ela mesma afirma de compreender o que é o sindicato e o seu papel, como dito em “*vocês que conhecem esse negócio de sindicato e eu não entendo nada disso*”. Paulo Freire (1997) diz que

a recusa de ser tia e se assumir como professora, pertencente a uma categoria profissional com direito de se associar, se reunir e se mobilizar, é fundamental para evitar uma distorção de uma realidade com desiguais sociais e de classe.

A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da *professora*, de outro, desocultar a *sombra* ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar *professora* com *tia*, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “*tias*” fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado? (FREIRE, 1997, p. 10).

Verifica-se, no posicionamento de Rayane, uma convergência entre abdicar de seus direitos adotando uma postura anticidadã e como professora aceitar ser tia. Isto porque em ambas tramas sociais o que se quer realmente é a desvalorização do trabalho da professora por meio da armadilha de confundi-la como tia, e com isso colonizá-la “amaciando” sua capacidade de rebelar-se e lutar por melhores condições de trabalho e/ou brigar por uma educação melhor para as crianças sob responsabilidade (FREIRE, 1997).

Não se pode perde de vista, por outro lado, que a colonialidade instaurada na percepção e postura da professora, que abdica de sua cidadania ao não fazer parte do coletivo da luta de classe, também pode estar relacionada com a carência que ainda se tem dos sindicatos repensarem suas formas de aproximação e construção do diálogo com os(as) sujeitos(as) oprimidos-periféricos (D´ANDREA, 2020), ainda mais, em casos como o de Rayane onde verificamos que ela está numa encruzilhada, pois, apesar de ter um discurso em muitos momentos conservador, tem uma prática com fortes tendências emancipatórias - algo que foi desenvolvido a partir das próprias dificuldades que ela enfrentou ao longo de sua vida - com amorosidade e sendo muito respeitosa com as crianças, como veremos também em discussões de tópicos adiante.

3.6 “Então, é a gente formar, preocupar em formar boas pessoas”

Agora, analisaremos a percepção das sujeitas e sujeitos periféricos quanto a relação entre a cidadania e a instituição escolar no contexto do CIM Palmares, o que será aprofundado no

capítulo 4 sobre atuação das famílias e professoras no processo de educação das crianças oprimidas-periféricas.

Luena não tem dúvidas de que a escola faz um bom papel na vida da criança, orientando os caminhos que ela deve seguir e não deve seguir, o que deixará contribuições para vivências posteriores, como saber quais são os seus direitos.

Luena -[...] então a escola faz o papel, eu tenho certeza que a escola faz um bom papel, pelas reuniões que eu acompanho, pela rotina da escola eu vejo que ensina e tenta ensinar o que é certo, igual você falou essa questão de cidadão já começa desde pequenininho porque ele tem que saber o que é certo e o que é errado para depois ele saber também o que é direito dele e o que não é, o que ele pode fazer e o que ele não pode, se ele pode infringir ou não determinada regra na sociedade, então já começa desde pequenininho e a gente vê que essas formas às vezes não é tão direta, às vezes lúdica, essa questão aí de dividir, já é tudo envolvido na formação do caráter da criança, já é uma forma de trabalhar isso, de criar um cidadãozinho (Luena, 2019, entrevista).

Essa mãe tem a percepção de que até nas brincadeiras há uma intencionalidade da instituição escolar em formação o caráter da criança e “criar um cidadãozinho”. Quando solicitada a aprofundar mais sua percepção sobre como a escola atua na formação do cidadão Luena cita vários exemplos que envolvem o sentido de coletividade, algo que fora do espaço escolar ela reforça na educação de Emmanuel e do irmão.

Otavio - E você acha que a escola tem algum papel nessa formação desse cidadão?

Luena - Sim, quando as crianças mesmo brigam entre si, a maneira como aborda com elas essa questão de ter o carinho com o próximo, questão por exemplo de cuidar da escola, de cuidar do material, das carteiras, cadeiras, da limpeza da escola e jogar o lixo na lixeira, não jogar o lixo na escola, não rabiscar, não pichar, não danificar a escola, por aí né. Geralmente eu falo com os meninos “oh, não joga lixo” quando eu saio com eles a minha bolsa volta cheio de lixo porque eu vou enfiando tudo na minha bolsa, se não tiver lixeira né, e eu falo não joga porque entope os bueiros por isso que a gente vê quando tem tempestade que dá enchente (Luena, 2019, entrevista).

Já Ayana apresenta certa dificuldade em diferenciar como que a escola trabalha a formação da cidadania para aquilo que seria o papel das famílias.

Ayana - Tem, tem sim, porque desde o prezinho está se formando um cidadão. Não é o professor que educa, não. A educação vem de casa, mas o aprendizado vem da escola, vem do professor e vem do cidadão, vem do

aluno porque tudo o que ele absorve ali, vai depender dele. [...] Então, assim, a formação do cidadão não vem só de casa, mas a formação do caráter do cidadão, do jeito de se portar, vem de casa, mas a questão do aprendizado, da pessoa levar pra vida, aprender as coisas, vem da escola também. Eu acho que é isso (Ayana, 2019, entrevista).

Primeiro esta mãe cita “educação” e “aprendizado” como coisas distintas, onde a primeira seria função da família visto que diz respeito a formação do caráter das crianças, e a segunda, teria um sentido de papel da escola no que diz respeito a conhecimento curriculares. Porém, a mãe de Zuri no final de passagem diz “mas a questão do aprendizado, da pessoa levar pra vida, aprender as coisas, vem da escola também”, onde o “vem” também seria conferir a escola um papel em formar o caráter do cidadão.

Abayomi apresenta uma reflexão bem parecida com a apresentada por Ayana, apesar de num primeiro momento dividir em igual proporção o papel da escola e da família na formação do cidadão.

Otavio - Você acha que a escola ela tem algum papel nessa formação da pessoa, para a condição de ser um cidadão?

Abayomi - Sim. Com certeza. Eu acho que a escola tem 50% ali, e a família também tem 50%. Não posso colocar só a escola pra educar, formar uma pessoa, né? Eu acho que em casa, os familiares e a escola, que vai formar uma pessoa. Um cidadão. [...] Eu acho que a escola é educando, é orientando, né? Nas coisas, no currículo. E em casa, falando o que é certo e o que errado. E juntando ali pra formar uma pessoinha, né? Porque o que você aprende aqui você leva pra casa e o que você aprende em casa, você leva pra escola. Eu acho que acaba que os dois ali se unem, né? A escola mostrando, educando, mostrando as coisas, né, alfabetizando, e em casa você ensinando a criança também (Abayomi, 2019, entrevista).

A mãe de Monifa também tenta conferir uma distinção entre o papel da instituição escolar e da família. A escola, para ela, forma o cidadão no que diz respeito ao “currículo”, e a família é quem orienta a criança no que é certo e o errado, pois não se pode jogar a responsabilidade, segundo ela, de educar uma pessoa para a escola. Para a professora Núbia, mesmo educando as crianças desde a educação infantil para aprender o que podem e não podem fazer, o cidadão é algo para exercer depois.

Núbia - Educar o cidadão? É, eu acho que é pra exercer depois, né? Igual eu tô te falando, Ele vai trabalhar, vai estudar, vai ter que ser educado pra eles serem inseridos na sociedade. Igual eu tô te falando, eles começam desde pequenininho, o que que eles podem e o que que eles não podem. Então a gente tem que educar eles é pra isso. Nós vamos trabalhar, nós

vamos ter que trabalhar. Vamos ter que estudar, né? Tem gente que tem as oportunidade de estudar, né? Mas tem uns que não tem. Quem não tem, vai ter que trabalhar, então... Eu acho que a educação é importante é pra isso. Igual eu falo com os meus meninos, quanto mais vocês puder estudar, né? (Núbia, 2019, entrevista).

O exercício da cidadania para essa professora tem relação com o início da carreira profissional e a inserção futura na sociedade. Para Núbia, não há um tipo só de cidadão, há os “*que tem as oportunidades de estudar, né? Mas tem uns que não tem*”. E na perspectiva da professora Rayane, escola tem a função de preparar as crianças para serem “boas pessoas” “bom cidadão”.

Rayane - Então, é saber preparar essas crianças. Aí, é onde que eu te falei, que parece que eu tenho pra mim, que é tudo isso aqui, nós já falamos. Bom cidadão, né? Uma pessoa que respeita o próximo, que valoriza, né? Valoriza o que ele tem, valoriza as outras pessoas, saber valorizar. Saber ir atrás daquilo que ele quer, né? Se quer um emprego, ele sabe que ele vai ter que estudar pra fazer aquilo, que ele vai ter que investir no que ele quer e não pensar assim, ah, eu vou crescer, eu vou ter aquilo, minha mãe vai me dar. Vai ser diferente, ele vai ter que lutar pra ele conseguir aquilo e tudo exige esforço e pra isso ele precisa estudar, é isso aí. Aí eles vão ver... Quer dizer, vai fazendo ali, eu imagino, como se fosse assim, uma caixinha. A gente tá fazendo, formando adultos, né? Tamo colocando coisas boas ali, as preocupações da gente têm que ser essa. Cada um conforme a sua idade e cada um no seu tempo, né? Colocando, aí, três anos, a gente tá conversando muito sobre tudo o que a gente falou, sobre respeito. [...] Então, é a gente formar, preocupar em formar boas pessoas, né? Bons cidadãos, bons seres humanos. É isso aí, eu acho que a educação infantil, a instituição, é isso aí (Rayane, 2019, entrevista).

A educação das crianças para a cidadania não seria uma educação para o presente-infância, o que esboça uma perspectiva adultocêntrica “a gente tá fazendo, formando adultos, né?”, “Tamo colocando coisas boas ali”, e essa seria a principal finalidade da educação infantil para ela “*eu acho que a educação infantil, a instituição, é isso aí*”. Preocupações essas que são intensificadas no desejo de que essa formação para a cidadania possa contribuir para que as crianças “tenham uma profissão”, “ganhem o próprio dinheiro” e compreendam que a constituição de uma família é importante “*e quem quiser ficar solteiro que fique, mas agora, igual estou falando pra você, é difícil*”.

Rayane - ai meu objetivo é que eu trabalho com eles assim, na esperança que serão boas pessoas daqui pra frente, que eles aprendam a respeitar, vão se formando bons alunos, bons filhos, bons vizinhos, bons colegas, assim, e que seja alguém na vida né, que vai trabalhar e que tenham uma profissão, ganhar o dinheiro deles e ter família, e quem quiser ficar solteiro que fique, mas agora, igual estou falando pra você, é difícil, porque o mundo é um mundo de melhorias que eu não acredito nele, porque não vai ter, vai ter sim, vai melhorar sim, mas no governo de Deus e Jesus Cristo vai melhorar.

Então quem sabe eu estou preparando eles para futuramente lá (Rayane, 2019, entrevista).

De uma forma geral, há uma baixa tendência emancipatória, subversiva, descolonizadora nos dizeres das famílias e das professoras sobre a relação cidadania e instituição de educação infantil. O que aparentemente reforça a ordem, mesmo no imaginário linguístico, de uma ação educativa de controle sobre os corpos e ações das crianças no que tangem a relação com proposição de educar as crianças para a cidadania no contexto da educação infantil (BUJES, 2000; LIMA-SILVA, 2006; D´ALMEIDA, 2009; FEFRREIRA, 2013). Tendo em vista que as palavras “cidadão” e “cidadania” são carregadas de sentidos ideológicos e estão em constante disputa na sociedade contemporânea (CARVALHO, 2010; COSTA, 2021) e são identificadas pelos sujeitos participantes como próxima de seus processos comunicativos na sociedade, o que possibilita apontar, *a priori*, que a compreensão do processo de formação das crianças da Turma Quilombinho do CIM Palmares para a cidadania e sua relação ou não com um sentido decolonial-emancipatório, não se resume a apenas aos fragmentos de entrevistas apresentados até aqui neste capítulo.

Para a melhor compreensão dos desafios que perpassam a relação das crianças oprimidas-periféricas com a formação para a cidadania, será necessária analisar como as famílias e professoras educam as crianças, algo que será apresentado no capítulo 4 a seguir. Mas, desde já, é possível adiantar que identificamos algumas possibilidades emancipatórias presente na educação das crianças no contexto da comunidade escolar periférica do CIM Palmares, mesmo diante a toda uma influência conservadora, fundamentalista, reacionária; que permearam, de uma forma mais incisiva, os dizeres apresentados até aqui. Ao longo do próximo capítulo, isso será significativamente modificado, visto uma maior possibilidade de evidenciar as encruzilhadas e possibilidades decoloniais/emancipatórias presentes nas desordens discursivas construídas pelos sujeitos durante as entrevistas ao longo do processo de imersão no campo de pesquisa.

CAPÍTULO 4

**“NÃO INTERESSA ONDE FOR,
AINDA TEM ESSA
DIFICULDADE DE
TRABALHAR ISSO QUE A
GENTE ESTÁ FALANDO DA
FORMAÇÃO HUMANA E
SOCIAL”: A EDUCAÇÃO DAS
CRIANÇAS OPRIMIDAS-
PERIFÉRICAS**

Neste capítulo, de certa forma, se dará continuidade a análise de como as concepções das famílias e professoras sobre a cidadania se relacionam com a educação das crianças oprimidas-periféricas de três anos. Para isso, aprofundaremos a discussão; buscando identificar como a cidadania se materializa ou não nas ações cotidianas no contexto da instituição de educação infantil e familiar-social das crianças da turma de creche 3 pesquisada.

Num primeiro momento desta tese, buscamos conceituar o que são sujeitas e sujeitos da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia, orientados pela hipótese de que o território do CIM Palmares e seus sujeitos são da periferia e marcados pela periferia. A condição periférica do território e dos sujeitos participantes é a tônica base do campo social analisado, tendo em vista, as condições de vulnerabilidade-marginalização de ordem: a) econômica - onde o perfil da comunidade é majoritariamente de baixa renda, com até 3 salários mínimos; b) racial – uma comunidade em maior parte formada por pessoas negras, que historicamente pouco têm direitos básicos assegurados para usufruírem uma condição mínima de cidadania, o que representa estar mais distante ainda da condição de emancipação plena; c) social – pois são sujeitas e sujeitos periféricos e no meio deste grupo analisado há muitos pais e mães de crianças do CIM Palmares que só concluíram a escolaridade básica, um número significativo de pais e mães destas crianças nem sequer concluíram a educação básica, número este que é maior entre o grupo de famílias atendidas pelo programa Bolsa Família, e também, um percentual considerável das crianças e famílias não habitam em lar próprio; d) distância - além dos desafios em termos de locomoção no território e acesso às políticas públicas e direitos sociais serem mais precários ainda aos moradores do bairro Petrolina, que representam quase 30% da comunidade escolar do CIM Palmares que é um bairro amplamente periférico e historicamente enfrentam um processo de exclusão social, cultural e político dentro do plano público da cidade; e) e estas marcas periféricas analisadas foram localizadas também nas narrativas sobre as histórias de vida dos sujeitos-adultos participantes da pesquisa, de forma mais intensa nas falas de Rayane, Carolina, Ayana, Abayomi, Dandara, Adenike, mas também presentes, de forma menos intensa, nos dizeres de Núbia, Pedro e Luena.

Num segundo momento, discutimos as concepções de cidadania das professoras e famílias das crianças de três anos da Turma Quilombinho, tendo como pressuposto que aquilo que as famílias e professoras entendem como cidadania não é cidadania plena e real, se configurando em alguns momentos, como uma visão de subcidadania ou anticidadania tendo em vista a crítica

decolonial-emancipatória de que a cidadania permanece como algo ainda irrealizável aos países e povos afropindorâmicos do Sul global, portanto, também irrealizável na vida do povo das periferias que, em geral são pessoas negras, como observado no contexto da comunidade escolar do CIM Palmares. Isto, pois, enquanto nosso entendimento de cidadania é o que envolve a participação política nas decisões da sociedade e do plano democrático em prol da emancipação de todos(as), essa condição fica restrita aos grupos dominantes tendo em vista que a cidadania formal e a democracia têm em seu alicerce a origem liberal, colonial e patriarcal, portanto, de diferenciação entre os que são cidadãos e os que não são, o que permanece, pois, com os avanços das políticas neoliberais as desigualdades tem sido cada vez mais aprofundadas e legitimadas pelos estados democráticos. E muito embora haja um falso entendimento para os sujeitos da periferia de que são cidadãos, por outro lado, seus direitos não estão plenamente assegurados e estão sob constantes ameaças. Gomes e Teodoro (2021) apontam, por exemplo, que mais do que a não garantia da condição de cidadania real e plena para os povos oprimidos-periféricos, observa-se no período pós-redemocratização do Brasil uma aceitação do Estado na intensificação da violência contra as crianças negras das periferias.

No período de democratização do país parece não apenas haver uma manutenção do que estava posto ao atendimento e à visão sobre as crianças negras pobres, mas, o aprofundamento da violência contra elas. Os direitos, contidos tanto na Constituição Federal quanto no Estatuto das Crianças e Adolescentes, estão distantes de serem usufruídos por elas, o que se tem percebido é certa legitimidade de mortes de crianças negras pobres, ou seja, à medida que o próprio Estado passa a contabilizar a morte, como demonstrado, é porque a vida não tem o devido valor (GOMES; TEODORO, 2021, p. 15).

Ao retirar a cidadania do campo jurídico-formal e trazê-la para o campo social, real e pleno, serão facilmente percebidas em outras situações, as desigualdades para acessar direitos básicos tendo em vista a interseccionalidade de raça, gênero, classe e idade, esta última, porque, quanto mais nova a criança, mais excluída da condição de cidadania plena ela está sendo (ROSEMBERG, 2013) e para a criança negra pobre, por isso oprimida-periférica, a história tem reservado “em qualquer tempo da história remoto ou atual, o mesmo lugar, ou o não-lugar” (GOMES; TEODORO, 2021, p. 14).

Percebemos, também, influências do consumismo na disputa do significado da cidadania pela comunidade escolar impactando num entendimento para os povos oprimidos-periféricos de cidadão numa perspectiva do individualismo e enquanto consumidores, de discursos

colonizadores, conservadores e religiosos cristãos eurocentrados. Todavia, mesmo nessa seara conservadora-reacionária-capitalista-colonial presente entre os povos oprimidos-periféricos, constata-se que há também na percepção dos sujeitos e sujeitas algumas possibilidades de cidadania emancipatória, como, por exemplo, quando se assume um sentido teológico que orienta a compreensão dos sujeitos sobre a cidadania a partir de influências de um cristianismo progressista que apresenta semelhanças com as religiosidades politeístas e de origem afropindorâmicas, visto que estas sustentam um valor centrado na coletividade frente a posições individualistas, egoístas e consumistas (BISPO DOS SANTOS, 2015; SOUSA SANTOS, 2014). Por fim, foi possível observar uma baixa tendência emancipatória, subversiva, de(s)colonizadora nos dizeres das famílias e das professoras sobre a relação entre instituição educacional e cidadania, parecendo reforçar a ordem do biopoder no controle dos corpos e ações das crianças oprimidas-periféricas através da justificativa da educação delas para a cidadania no contexto da educação infantil (BUJES, 2000; LIMA-SILVA, 2006; D'ALMEIDA, 2009; FERREIRA, 2013; GOMES; TEODORO, 2021).

Agora, tendo em vista o cerne do problema central desta tese “*o que dizem e fazem professoras e famílias da comunidade escolar de uma instituição de educação infantil da periferia quanto a educação das crianças de três anos para o exercício da cidadania?*”, a hipótese que orienta as reflexões construídas neste capítulo caminha na direção de verificar se nas concepções e valores que orientam as famílias e professoras na educação das crianças de três anos; há ou não críticas ao projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico; e se há ou não potencialidades emancipatórias, bem como, pontos de encruzilhadas (intersecções) em que seja possível identificar a presença de aspectos da colonialidade nas reflexões sobre o ser, o poder e o saber, mas também possibilidades de transgressão à ordem hegemônica.

Se verificamos anteriormente no capítulo 3 uma baixa tendência decolonial-emancipatória, no sentido que as sujeitas e sujeitos periféricos atribuem a conceituação de cidadania; por outro lado, como será apresentado adiante, verificamos uma presença importante de um sentido decolonial-emancipatório na forma como estes sujeitos significam os processos de educação de suas crianças. Em outras palavras, podemos adiantar que há também na periferia sentidos decoloniais-emancipatórios na educação das crianças, isto mesmo quando esses processos educativos estão influenciados por normalizações, padrões de comportamento, moralizações,

prevenções à marginalidade ou relacionado aos discursos que conformam os modos de ser, poder e saber na sociedade/sistema capitalista.

Neste contexto em que tomamos com centro das análises a educação infantil na periferia, sendo a periferia fruto de um longo processo histórico de produção de subalternidade e da colonização dos Outros, acabando por fazer coexistir nas relações sociais diferentes manifestações da colonialidade e afetando também o trabalho pedagógico com as crianças oprimidas-periféricas de 0 a 5 anos, a obra de Paulo Freire torna-se ferramenta insurgente para o fortalecimento intelectual da luta contra-colonial em defesa de um trabalho pedagógico de(s)colonizador e emancipatório com as crianças da educação infantil, do qual esta tese defende e se posiciona no plano político-intelectual-epistemológico. A tese que aqui buscamos construir, conflui com o que Freire ensina sobre não pensar a construção de um projeto emancipatório distante dos povos e crianças dos territórios oprimidos-periféricos. Em diálogo com Sérgio Guimarães, Freire diz:

[...] estou convencido, na minha prática, de que a espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo na criança; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o ainda não criado, não podem, de um lado, ser negadas em nome da instalação de uma cega disciplina intelectual, nem, de outro, estar fora da própria constituição dessa disciplina, entendes Sérgio? Não é possível criar a disciplina intelectual castrando a imaginação, castrando a espontaneidade, castrando a expressividade da criança – de si mesma e do mundo que a cerca (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 73).

Sendo educador revolucionário que pensou, trabalhou e lutou pela liberdade dos oprimidos-periféricos no Brasil e no mundo, Freire sabia o quão grande é a opressão que as crianças oprimidas-periféricas viviam e ainda vivem em uma sociedade capitalista e historicamente colonizada, nas escolas e nas famílias, o que o torna um pensador em diálogo com presente de nossa sociedade. Em Freire, o conceito de liberdade “não se alcança satisfazendo os desejos imediatos e alienantes, mas no encontro com outras pessoas, no serviço da vida do próximo e da libertação” (COMBLIN *apud* SUNG, 2018, p. 289).

É importante destacar que, no presente momento da história humana, onde a pandemia da Covid-19 se impôs ao mundo; obrigando-nos, em muitos momentos, a um total fechamento ou funcionamento restrito de serviços públicos essenciais às crianças oprimidas-periféricas, entre eles o direito à educação. Percebe-se, aparentemente, que com a pandemia houve um aumento das opressões sofridas pelas crianças e jovens brasileiros, sobretudo, os habitantes das

periferias, alguns exemplos são: 1) um menino de 5 anos, Miguel Otávio Santana da Silva, negro, morto ao cair do prédio em que a mãe trabalhava como empregada doméstica. A mãe teve que levar a criança para seu trabalho e sua patroa não cuidou devidamente de Miguel no período em que ela foi levar a pedido da patroa os cachorros para passearem na rua¹⁰³; 2) um menino de três anos foi morto a facadas pelo próprio pai em Betim/MG¹⁰⁴; 3) quatro meninas com idade entre seis meses a sete anos foram estupradas e torturadas pelo próprio pai¹⁰⁵; 4) um menino de 11 anos, negro, foi acorrentado e posto num barril pelo pai e a madrasta¹⁰⁶; 5) um jovem de 14 anos de nome João Pedro, negro, foi morto pela polícia quando brincava no terreiro de sua própria casa com os amigos, enquanto os pais trabalhavam¹⁰⁷; 6) um menino de 11 anos, não negro, Rafael Winques¹⁰⁸, foi morto pela mãe em pleno período de pandemia depois dela lhe aplicar uma dosagem excessiva de medicamento e enforcá-lo.

Este cenário opressivo às infâncias já tão oprimidas pode ser intensificado com a morte das avós e avôs pelo coronavírus, criando um risco de aumento da desnutrição, fome e até mesmo de morte das crianças que dependem do apoio e cuidados de seus avós. Em *A Cruel Pedagogia do Vírus*, Sousa Santos (2020, p. 21) alerta para isso:

Há ainda a acrescentar que, sobretudo no Sul global, epidemias anteriores levaram a que os idosos tivessem de prolongar a sua vida activa. Por exemplo, a epidemia do SIDA matou e continua a matar pais jovens, ficando os avós com a responsabilidade do agregado familiar. Se os avós morrerem, as crianças correm um risco muito alto de desnutrição e fome, e, finalmente, de morte (SOUSA SANTOS (2020, p. 21).

¹⁰³Para mais detalhes sobre o caso Miguel, ver: <<https://g1.globo.com/pe/paranagu%C3%A1/noticia/2020/06/14/caso-miguel-imagens-ineditas-mostram-o-que-aconteceu-no-predio-de-onde-menino-caiu-minutos-apos-a-queda.ghtml>>. Acesso em 28 jun. 2020.

¹⁰⁴Para mais detalhes ver: <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/09/07/crianca-morre-esfaqueada-em-betim-pai-e-suspeito-do-crime.ghtml>>. Acesso em 08 mar. 2021.

¹⁰⁵Para mais detalhes, ver: <<https://www.otempo.com.br/cidades/pai-e-denunciado-por-supostos-estupros-de-quatro-filhas-pequenas-em-contagem-1.2427614>>. Acesso em 08 mar. 2021.

¹⁰⁶Para mais detalhes ver: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/01/31/menino-de-11-anos-e-resgatado-apos-passar-um-mes-acorrentado-pelo-pai-e-presos-em-barril.ghtml>>. Acesso em 08 mar. 2021.

¹⁰⁷Para mais detalhes ver: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/12/30/como-esta-aquele-caso-joao-pedro-adolescente-morto-em-conjunto-de-favelas-no-rj.ghtml>>. Acesso em 08 mar. 2021.

¹⁰⁸Para mais detalhes sobre o caso Rafael Winques, ver:< <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/05/15/morte-de-rafael-winqes-em-planalto-completa-um-ano-mae-vai-a-juri-popular.ghtml>>. Acesso em 09 dez. 2021.

Porém, não somente no contexto de pandemia, mas historicamente, as crianças aparentam estar em condição de vulnerabilidade e de ameaça às suas sobrevivências na sociedade ocidental, e mais ainda as crianças negras no Brasil. Por isso, concordamos com Sarmiento (2002) que o senso comum acaba por construir no imaginário social uma espécie de crise social da infância.

Uma rápida leitura sobre os títulos dos jornais induzir-nos-ia facilmente à conclusão de que há uma *crise social da infância*. Esta imagem recorrente da geração jovem a percorrer itinerários de ruptura, de exclusão ou de desviância social é construída a partir de títulos e imagens que remetem para questões como as drogas, os maus-tratos infantis, a violência, a Sida etc. Por vezes, surgem referências a políticas sociais públicas que precisamente se procuram confrontar com as “crianças e jovens em perigo/risco”. Outras vezes são as crianças que aparecem como destinatários da violência social (por exemplo, como vítimas da guerra, ou alvo de agressões racistas ou pedófilas, ou ainda do desemprego e da pobreza). Em contrapartida, raras são as referências a iniciativas que atribuam às crianças o papel de agentes activos na construção da agenda social e política. O mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça (ou o mesmo é dizer, pela ausência ou ineficácia da justiça), pela doença, pelo desconforto, pelo abandono e pela violência (SARMENTO, 2002, p. 267).

Mas como adverte o autor, são raras as referências apresentadas ao protagonismo das crianças, as crianças como atores sociais, as crianças como agentes participativos no espaço público democrático e na construção de possibilidades de democracia e cidadania emancipatórias em que os direitos não sejam apenas previsões jurídicas na forma da lei. O discurso hegemônico não valoriza as capacidades transgressoras e revolucionárias que as crianças podem ter num mundo repleto de exclusões e discriminações (ARENHART; SILVA, 2014; KOHAN, 2018; NOGUERA, 2019), mas sim o discurso da criança vítima e excluída, o que acaba por colaborar na construção de uma realidade sobre as crianças através dos meios de comunicação de massa.

Não é, com efeito, esse o caso do mundo da infância relatado pelos jornais: são a violência e a crise que predominam na imagem relatada dos quotidianos das crianças. Não é certamente indiferente que as referências dos *media* às gerações mais jovens se constituam em torno desta polaridade: exclusão vitimização. Os títulos que fazem os jornais são a expressão de um senso comum de onde emanam e que, simultaneamente, alimentam, pela produção de formas (e dos correspondentes conteúdos) que hegemonomizam os modos simbólicos de apreensão da realidade. Deste modo se vai *construindo a realidade*, continuamente formatada pelos sistemas periciais e de difusão de massa (SARMENTO, 2002, p. 267-268).

A realidade de exclusão social das crianças, em que se assenta a crise social da infância, parece conspirar com os interesses económicos e sociais impostos pelo projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico, e da infância como ausência, assim como os negros africanos e da

diáspora africana são tratados como a versão ausente da hegemonia da sociedade ocidental, conforme destacam Nogueira e Alves (2019) em uma leitura afroperspectivista.

Diversos expoentes intelectuais europeus do século XIX foram responsáveis por embutir em todos os seus discursos científicos, “[...] mitos destinados a fundamentar o seu poder, o hemisfério ocidental considerava-se o centro do globo, o país natal da razão, da vida universal e da verdade da humanidade” (Mbembe, 2018, p. 29). O hemisfério norte, o ocidente seria a fase adulta da humanidade. O que dizer então de pessoas que estão duplamente na *infância*? Infância porque são crianças e, ao mesmo tempo uma eterna infância porque são negras. Nesses parâmetros, os povos negros representariam essa infância de toda a humanidade, e o sujeito branco, o *adulto-salvador*. É essa visão de mundo que passou a organizar as relações geopolíticas entre os povos. A partir desses aspectos, especulamos que, filogeneticamente, negro se transformou em sinônimo de infância da humanidade. No contexto brasileiro isso está explícito na maneira como o Estado conduziu o pós-abolição. A república brasileira fez de tudo para expulsar a população negra, desde a propagação dos mitos mais estapafúrdios para justificar imigração branca, como o de que europeus brancos eram mais trabalhadores e mais eficientes do que os negros, até os meios mais cruéis para tornar a grande massa populacional negra invisível. [...] O que moveu a política de imigração, portanto, não foi a produtividade, mas tão somente o racismo. A população negra não era bem-vinda em território brasileiro. Temos como exemplo a escola, que tinha como objetivo para essa população a regeneração, a cura do *mal* de ser negro. [...] Essas considerações ajudam a pensar aquilo que Mbembe (2018) afirmou como sendo designar África como uma ausência. Ou ainda, o nome da incapacidade de pronunciar o universal. África estaria ligada à noção de infância em escala mundial. Se a noção de infância nos fala de uma fase da vida individual, aqui assume o sentido de um período da humanidade, de uma etapa evolutiva do ser humano (NOGUEIRA; ALVES, 2019, p. 7; 8; 9).

Nogueira e Alves (2019) destacam haver uma aproximação entre a condição da infância e os povos negros, porque ambos são tratados como invisíveis e estão ausentes das prioridades da matriz eurocêntrica de civilização, estruturada sobretudo por relações de poder patriarcais, etárias, de classes sociais e coloniais. Isso quer dizer que negros, crianças, mulheres e pobres, população LGBTQIA+ estão em maior situação de exclusão e mais distante da condição de cidadania plena em sociedades como a brasileira. Em muitos momentos da história, a escola para crianças negras e indígenas representou seu processo de catequização para curar o mal de serem quem são e serem disciplinadas conforme os interesses dos colonizadores, que neste caso representaria o bem, o caminho da paz.

As infâncias das crianças brasileiras são bem diferentes das infâncias vividas por crianças dos países colonizadores, ou das infâncias das elites coloniais existentes dentro do próprio território do Brasil (ARENHART; SILVA, 2014). No Brasil, a “pobreza impacta a criança negra de

maneira mais cruel e contundente do que sobre a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 50). A criança negra brasileira tem em sua origem familiar, o histórico da exclusão de direitos de cidadania visto que quando se fundou o Estado Liberal no Brasil a escravidão ainda era prática legalizada (NOGUERA, 2019). Por isso, cabe sempre questionar como um Estado nomeado “livre e independente” mantém seu povo preso e escravizado? Há também uma estrutura de dominação masculina que prejudica profundamente a possibilidade de estabilidade social e profissional das mulheres negras e isso impacta diretamente a educação de seus filhos e filhas. E há outra vertente desta estrutura social que faz de muitas dessas crianças oprimidas-periféricas órfãs de seus pais que mal puderam conviver com elas ou levá-las no primeiro dia da escola porque morreram em pleno auge de suas juventudes¹⁰⁹, pois, no Brasil, 75% das vítimas de homicídios anuais são jovens negros (CARNEIRO, 2005; MBEMBE, 2018; GOMES; TEODORO, 2021).

Gomes e Teodoro (2021) vão mais adiante, apontando que, além da criança negra ser historicamente associada à marginalidade pelos noticiários; pelo pensamento social e pelos processos históricos de institucionalização da infância no Brasil, está em curso, nos tempos atuais, uma necropolítica da infância negra brasileira.

Dados de pesquisa recente, 2020, divulgados no relatório da 14ª edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, desenvolvida pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância no Brasil, chamam a atenção. Pela primeira vez, a partir dos dados da segurança pública, são analisados dados com o intuito de melhorar a compreensão acerca da violência contra crianças e adolescentes no país. No ano de 2019 foram registrados 4.928 casos de mortes violentas intencionais de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos (o anuário segue o limite de idade recomendado pela Organização Mundial de Saúde). Esses dados foram extraídos dos registros informados por vinte e um estados presentes em todas as regiões brasileiras, representando 83,56% do total da população do país. Os dados desagregados por cor/raça indicam que os negros representam 75,28% das crianças de 0 a 19 anos vítimas de mortes violentas intencionais no Brasil. Em todas as faixas etárias, o número de vítimas negras é maior que o número de vítimas brancas. Ao verificar os tipos de crimes que levam à morte, concluiu-se que em todas as idades, o principal tipo de crime que leva à morte de crianças e adolescentes era o homicídio. O percentual de vítimas, por cor e

¹⁰⁹ Para mais informações ver: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,75-das-vitimas-de-homicidio-no-pais-sao-negras-aponta-atlas-da-violencia,70002856665>>. Acessado em 17 abr. 2020.

faixa etária, em relação ao total de casos de um determinado tipo de crime demonstra que, independentemente do tipo de crime, aproximadamente 70% das vítimas eram negras, chegando a representar 68,58% dos homicídios e 74,58% das mortes decorrentes de intervenção policial. Ainda, no ano de 2020, especificamente, os meios de comunicação divulgaram, permanentemente, notícias sobre crianças e adolescentes assassinados, particularmente, nas comunidades da cidade do Rio de Janeiro. Os dados demonstram que o genocídio da população negra está ocorrendo em faixas-etárias cada vez mais novas e que a reatualização permanente do imaginário coletivo, pautado na estigmatização e no racismo, é a base [...]. Esse é um deslocamento importante de ser observado, há em curso um processo de necropolítica, compreendido, na realidade brasileira e, especificamente na situação aqui analisada, um poder estatal sobre quem deve morrer: a escolha, tem se ampliado em casos de crianças inseridas em territórios historicamente considerados negros (GOMES; TEODORO, 2021, p. 12; 15).

Se há em curso na sociedade brasileira uma necropolítica da infância negra brasileira, onde cada vez mais se matam pessoas negras em tenra idade, crianças e adolescentes, é preciso se perguntar como a educação infantil tem atuado diante a necessidade de proteção, educação e assistência às crianças negras, que sobretudo habitam as regiões das periferias da cidade, pois mesmo estando nas instituições de educação infantil, não quer dizer que estão salvas ou livres de um tratamento subalterno. Como destacam Gomes e Teodoro (2021), a criança negra ainda é vista no pensamento social hegemônico “como perigosa, delinquente e, por suposto, merecedora de confinamento. Por outro lado, essas crianças estão sendo assassinadas nas comunidades das periferias das grandes cidades e ainda contadas através do halo do ‘menor’” (GOMES; TEODORO, 2021, p. 3).

No contexto da educação infantil, além de se preocupar durante a organização do trabalho pedagógico: em ter uma postura antirracista de enfrentamento frente às situações opressivas experienciadas pelas crianças negras e suas famílias; para estar e atuar pedagogicamente junto delas, não se pode perder a alegria que o adulecer da peste branca, originária da sociedade moderna-capitalista-colonial-civilizatória-eurocêntrica, friamente faz com os adultos e diante das tentativas de transformar a infância em objeto/corpo-mercadoria, como destacam Nogueira e Alves (2019).

Por peste branca entendemos uma perigosa nuvem que atravessou o mar Atlântico e invadiu outros continentes autoproclamando-se narcisicamente como modelo civilizatório. Nos usos das armas, invadiu a África e a América, estabeleceu colônias em todo o resto do planeta julgando que a sua aparente vitória não fosse a derrota de todo o mundo. Eis a adultidade – uma adulteração perigosa do desejo, um esquecimento de que o mistério da vida deve ser celebrado. Adultidade indica o descarrilamento dos trilhos de um

milagre: existir é um convite ao desejo de liberdade. Porém, quando a existência se adultera e se resume a mercantilização ou fica presa nas armadilhas do racismo perverso, estamos diante de um perigo que ameaça todos os seres. Dentro da lógica de que a África é a infância da humanidade, a adultidade é o comportamento daqueles que se autodenominaram os grandes civilizadores. Ora, eles difundiram pelo mundo uma peste voraz e contagiosa que por ser branca significa justamente: esquecimento. *Dar branco* indica esquecer. A peste branca inoculada pela *adultidade* europeia tem uma missão: nos faz esquecer que o milagre da existência merece celebração cotidiana. [...] A peste branca, tal como denominamos, começou escravizando povos negros, expulsando povos ameríndios de seus territórios. Mas, o seu objetivo é criar a maior quantidade possível de mortos-vivos. Fazer com que ser humano seja ser, nos termos de Mbembe: *corpo-máquina e corpo-mercadoria*. A adultidade é esse modo de ser que recusa qualquer outra possibilidade que não seja a seriedade dos mortos-vivos, gente que goza *seus* falsos prazeres sempre em função de uma mercadoria (NOGUERA; ALVES, 2019, p. 11;12).

A adultidade da peste branca é a própria cultura civilizatória dos povos colonizadores, que além de relegar a infância à condição de inferioridade e exclusão nas sociedades atingidas pelo projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico, promove-se de igual modo o ataque mortal aos povos afropindorâmicos, o que culminará neste *modus operandi* percebido mais recentemente que, para além da disciplinarização e controle dos corpos das crianças oprimidas-periféricas — o biopoder — passa-se agora a mirar e quantificar os seus extermínios.

Assim, cabe destacar de antemão três pontos centrais que estarão presentes na continuidade da discussão deste capítulo. Primeiro, que ao tratarmos de práticas opressoras que atravessam a educação das crianças do CIM Palmares, teremos como linha de argumentação que essas práticas estão articuladas com a violência da sociedade colonial, que se estrutura como violência patriarcal, colonial e de exclusão social. Estas situações opressivas serão mencionadas em diferentes momentos em termos como: desrespeito, indiferença, postura antiética, agressão, maus tratos, ofensa, coerção, repressão, castração, marginalização, discriminação, degradação, exclusão, guerra, violência, crueldade, matar a curiosidade, disciplinarizar os corpos, levantar falso testemunho, praticar o autoritarismo, etc. Todos esses termos utilizados na argumentação estão relacionados com a presença da colonialidade na educação das crianças oprimidas-periféricas e convergem para contextos opressivos em que elas estão submersas. A colonialidade, além de reforçar no imaginário social a discriminação das crianças oprimidas-periféricas, tem compactuado também para instrumentalizar e produzir as justificativas conservadoras que culminam com aniquilação de seus corpos (CARNEIRO, 2005; NOGUERA; ALVES, 2019; MBEMBE, 2018; GOMES; TEODORO, 2021).

Em segundo lugar, destaca-se que ao se ter em vista a relação adulto e criança no contexto da pesquisa, argumentaremos que o adultocentrismo refere-se às situações onde os adultos não respeitam os direitos éticos, políticos e estéticos das crianças (BRASIL, 2013) — o que corrobora diretamente com a colonialidade presente na educação das crianças oprimidas-periféricas. Na perspectiva adultocêntrica, as práticas educativas se pautam a partir dos tempos, dos interesses do adulto, e a criança não está no centro destas práticas, fazendo com que elas ocupem um posicionamento subalterno ao longo da história (ROSEMBERG, 1976). Por isso, o adultocentrismo existe para posicionar as crianças às margens do projeto civilizatório ocidental, sendo que nestes termos o adultocentrismo/adulthood pode ser também compreendido como a peste branca produzida pela matriz eurocêntrica e colonial. Quando observamos outras culturas, como a indígena (PATAXOOP, 2022) e a afroperspectivista (NOGUERA, 2019; NOGUERA; ALVES, 2019), por exemplo, nelas as crianças são centrais e ocupam lugares de protagonismo destas sociedades e das práticas educativas. Assim, pode-se afirmar que “adulterar significa perder as forças brincantes de investir no mistério inexplicável de existir – milagre. Adulterar é abrir mão da mais-valia da vida. Adulterar é a forma por excelência de corrupção da vida, algo contra o qual não temos um remédio salvador” (NOGUERA, 2019, p. 137).

Por fim, sempre que se verificar um levante contra-colonizador nas experiências educativas das crianças do CIM Palmares, estas posturas confluem para contra-atacar a violência da colonialidade proferida contra as crianças oprimidas-periféricas e seus possíveis extermínios, bem como, contra-ataca a peste branca colonizadora do adultocentrismo que objetiva no fim das contas o mesmo destino. Por isso, reafirmamos que mesmo diante a toda manifestação do colonial, há no quer-fazer dos povos oprimidos-periféricos, durante a educação de suas crianças, possibilidades contra-colonizadoras que contribuem para a construção do projeto emancipatório que tem/terá, como emergência, as crianças como centro das sociedades emancipadas e onde o ser, saber e potencialidades (poder) dos povos afropindorâmicos poderão coexistir, confluir, numa perspectiva horizontal, numa ecologia de saberes que não mais se fará sob o domínio do colonial, do patriarcal e do capital¹¹⁰. Como Manoel de Barros (2008), buscamos, assim, biointeragir apanhando os desperdícios do mundo e dando mais respeito às

¹¹⁰ Em nosso exercício reflexivo é essa a utopia que nos move por meio de nossa perspectiva política-intelectual-epistemológica.

coisas desimportantes e aos seres desimportantes, deixados à margem pelo poder colonial, colonizador e colonizante — ainda presente e atuante dentro e fora das escolas.

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas.
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim esse atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios (BARROS, 2008, p. 45)

4.1. “Qual faculdade que ensina que isso é educar?”

Aquele refeitório ali, meu filho, era uma cantareira alto, cantando, e eu falava assim: isso não é educar nunca, ou eu estou louca e estou muito velha e ultrapassada. Qual faculdade que ensina que isso é educar? Que tudo ali do refeitório, quase todo mundo fazia faculdade, cantando alto e grita com o menino, falando come depressa menino e que não sei o quê. O menino não está querendo comer e fica enfiando na boca a colher cheia, e vai, vai. Um dia, eu até falei com uma lá, tive que falar. Falei Jeová me segura, mas eu vou falar, a criança vomitou na mesa de tanto ficar empurrando na boca a comida, aí a criança foi e vomitou. Aí veio até as outras Otavio, vir e debochar da criança, e eu falei “Jeová me segura senhor”. E eu respirei perto da minha turminha, aí disseram: “Tá vendo? Guloso, quer comer muito”. Aí eu peguei e falei assim: “Olha, mas também né, três colher de comida enfiando na boca dessa criança”, eu falei pra ela que até eu vomitava, porque eu não como depressa, eu gasto 40 minutos pra eu almoçar (Rayane, 2019, entrevista).

Realizar a educação das crianças de três anos utilizando a violência verbal é uma prática também presente no cotidiano do CIM Palmares, como narrado na passagem anterior. Na instituição havia professoras que não fizeram um curso superior, como era o caso de Rayane. Porém, a prática opressora de gritar com as crianças no ambiente educativo era proferida até

mesmo por pessoas formadas, ou em formação no curso superior de pedagogia, conforme assinalou Rayane.

A frase dita por Rayane “*Qual faculdade que ensina que isso é educar?*” questiona algo que pode parecer tão óbvio: se quem faz um curso superior e se forma em pedagogia aprende a educar e cuidar de criança realmente. Daí, outro questionamento emergente na perspectiva de(s)colonizadora-emancipatória torna-se fundamental: por que para educar e cuidar das crianças em contexto de educação infantil não basta apenas ter um diploma de licenciatura em pedagogia?

Do ponto de vista da burocracia estatal, ter o diploma em pedagogia é requisito básico para ingressar na carreira pública da docência na educação infantil de cidades como Betim conforme a Lei Municipal Nº 4.933 de 2009 (BETIM, 2009) e o Artigo 62 da Lei Federal Nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). Mas o mesmo Estado que regulamenta que o diploma basta; por outro lado, nega a um grande número de crianças oprimidas-periféricas o direito de acesso à educação infantil, como acontece, sobretudo, com as crianças de zero a três anos (ROSEMBERG, 2013) até mesmo no município de Betim (FERREIRA DA SILVA, 2016a). Também, é o órgão responsável por avaliar a permanência ou não dos sujeitos educadores conforme as atribuições de suas funções, dentre elas “VI - empenho pessoal pelo desenvolvimento do educando e respeito a sua personalidade” (BETIM, 1995, Art. 41). E diante do relato apresentado por Rayane, carece de maior atenção à maneira como se tem sido realizado os processos de avaliação de desempenho da docência na educação infantil, os critérios estabelecidos para acompanhar a atuação das professoras junto das crianças e se são tomadas medidas quando se observa situações de desrespeito com as crianças, como a relatada.

Os desafios ainda são grandes quando se busca pensar a condição/contribuição da educação infantil como uma experiência de formação para a cidadania emancipatória, como em outro momento afirma Rayane compartilhando a experiência que teve ocorrida durante o planejamento da apresentação das crianças para a Festa da Primavera, ocorrida em 5 de outubro de 2019.

Agora nós vamos ensaiar as turminhas juntas, entendeu? Aí vocês têm que fazer bonitinho e ficar olhando pro outro coleguinha, mas cada um faz o seu. Então, cada um trabalha direitinho, tudo isso”. E não houve nada disso. E eu fui esperando, esperando, esperando e nada. E foi me

aproximando o dia, falei: “- Gente, eu não vou matar os meus meninos com grito não, aqui não é assim não: “Vocês não aprendem nada”, “Menino burro”, “Menino não sei o quê”. Isso não serve pra mim porque se eu insistir, isso vai me jogar na cama e eu já coloquei na minha mente que eu não vou permitir estas pessoas, por causa disso aí, não vai me jogar na cama mais não. É Deus, né, que em primeiro lugar, vai me ajudar. E eu fui esperando, esperando, esperando e nada. Aí, quando foi um dia, eu peguei e cheguei pra JOANA e falei pra JOANA: “- Ô JOANA, o quê que resolveu JOANA, porque até agora nada, tá aproximando o dia e os meninos são pequenininhos. Eu não vou concordar de ficar gritando com meus meninos”. Me dói ouvir grito com os outros também, porque uma outra dancinha que teve aí, foi assim, sabe? E no final, não sai nada Otavio porque eles não aprendem com grito, eles vão te obedecer por medo, entendeu? (Rayane, 2019, entrevista).

Uma festa a ser realizada na escola — a qual deveria ser agradável e acolhedora com as crianças — pode acabar virando sofrimento para elas diante a colonialidade existente, que busca padronizar os seus corpos em um tipo de dança/apresentação voltada para agradar aos olhos das famílias e demais membros da comunidade escolar, mas menos ao interesse delas (D’ALMEIDA, 2009; FERREIRA, 2013; ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012; FREIRE; GUIMARÃES, 2020). Algo que nas palavras de Rayane, torna-se ainda mais agravante diante das improvisações e falta de planejamento prévio adequado ao tempo e ritmo das crianças, o que agrava os gritos, estes que, para a professora Rayane, é uma forma de matar a curiosidade das crianças e reprimi-las em sucessivas práticas de desrespeito aos seus corpos, corpos estes, de crianças violentadas na escola e na mira da necropolítica em curso contra as crianças negras e periféricas (GOMES; TEODORO, 2021), o que se configura como um duplo processo de violência em que estão imersas estas crianças.

Quando a professora compreende que a educação é um ato político, para ela não passará despercebido que o que acontece fora do espaço da escola interfere em seu trabalho com as crianças; como, por exemplo, as condições materiais desfavoráveis que muitas delas possuem, principalmente aquelas que estudam em instituições e escolas como o CIM Palmares. No Brasil, 87,9% da população é de baixa renda, isto é, passam o mês com menos de três salários mínimos, e ainda, aproximadamente 24% da população declara ter alguma deficiência, o que condiciona essa grande parcela de pessoas a necessitar de recursos e de acessibilidade para sua inclusão social (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012; 2019)¹¹¹.

¹¹¹ Essas informações tomam como base o último censo da população brasileira realizado em 2010. De lá para cá diante do acirramento do neoliberalismo a partir de 2016, o IBGE tem sofrido ataques e descontinuidades na política do censo populacional, que já deveria ter publicizado a nova atualização sobre o período de 2011 a 2020.

Além disso, há também as precárias habitações, a má alimentação, o pouco estímulo à leitura, o limitado acompanhamento escolar das famílias, o convívio com a violência e com a morte de pessoas próximas (FREIRE, 1997). Para a vida das crianças e jovens brasileiros das periferias, o atendimento das instituições de educação infantil e escolas representam mais do que ter acesso ao conhecimento. É também um lugar de guarda, cuidado, proteção, alimentação e inclusão em que as crianças oprimidas-periféricas devem ter acesso para serem reconhecidas como sujeitos de direitos, como cidadãos. Entretanto, Freire ressalta que tudo “isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério” (FREIRE, 1997, p. 70).

E por que persiste na sociedade, nas escolas, nas universidades, nos centros de formação e entre as famílias e as professoras a forte tendência de pouco considerar a realidade sociocultural das crianças oprimidas-periféricas nas práticas educativas cotidianas e nas ações pedagógicas? Por que ainda prevalece entre nós uma ideia romanceada, quase ingênua, que concebe a criança como ser angelical sem carne, sem osso, sem sangue, sem cor, sem sexo, sem cheiro, sem classe, sem origens ancestrais, sem origens coloniais?

São questões que nos remetem diretamente a um horizonte mais amplo que nos provoca a investigar os contextos que possibilitam e que fortalecem a hegemonia do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico, o qual faz da sociedade brasileira um lugar com fortes traços colonizadores e autoritários, o que conseqüentemente traz os seus desdobramentos para estrutura da educação brasileira, a qual uma elite branca-colonial-capitalista ainda domina os postos estratégicos na regulamentação e no planejamento da educação nacional. Sobre a relação autoritarismo e colonização racial e de gênero, Schwarcz (2019, p. 171; 182), assinala que:

Mostra a história que, quanto mais autoritários são os regimes políticos, maiores são as tendências para que se intensifiquem tentativas de controle das sexualidades, dos corpos e da própria diversidade. A violência e o clamor por segurança foram, como temos aqui comentado, os temas que mais se destacaram nas eleições de 2018 e ocuparam parte intrínseca dos discursos eleitorais dos políticos que se sagraram vencedores nesse pleito. Não obstante, a seletividade dos casos que merecem justiça, o silêncio público diante da criminalidade de grupos de identidade específicos, representam uma mostra

Nos indicadores parciais mais recentes, é possível ver que os valores quase não se alteraram, pois, tomando como a projeção de indicadores de 2019 e o valor do salário mínimo de 2022, cerca de 90% da população brasileira tem renda mensal de até três salários mínimos. Dados de 2019 disponíveis em:< https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709_informativo.pdf> Acesso em 26 fev. 2022.

de como a violência no Brasil e o combate a ela têm não só cor, geração e classe social mas também sexo e gênero. [...] Por sua vez o autoritarismo representa o antônimo da democracia (SCHWARCZ, 2019, p. 171).

Podemos observar que nessa perspectiva o autoritarismo brasileiro além de ser uma forma de governabilidade que também está representada atualmente no poder executivo do Brasil, é, portanto, produto do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico para a dominação e negação dos “Outros”, estes os povos subalternos, oprimidos-periféricos (DUSSEL, 1993; QUIJANO, 2005). Por isso, o autoritarismo e a colonialidade possuem relação intrínseca, onde as tentativas de controle e governabilidade daqueles que fogem dos padrões eurocentrados ocorrem por meio da violência e disseminação do medo. Não obstante, na cena pública brasileira ocorrem constantes ataques contra os direitos humanos e representações identitárias de mulheres, negros, indígenas, pobres, encarcerados, população LGBTQIA+. O assassinato da Vereadora Marielle Franco, em 2018, escancara ainda mais que o autoritarismo brasileiro é, além de violento, também colonial, visto que Marielle ocupava (e ocupa, pois continua presente como semente e flor nos jardins da luta emancipatória) uma posição interseccional de mulher, preta, favelada (pobre) e LGBTQIA+, como aponta Akotirene (2019).

Acompanho Kimberlé Crenshaw, pois uma vez protegidos do racismo, podemos nos proteger de toda e qualquer violência e lutar por mais tempo contra as necropolíticas. Por mais que argumentem que a interseccionalidade reitera o discurso da punição, no campo prático, nenhuma de nós gostaria de ver o assassino da feminista negra lésbica vereadora Marielle Franco em liberdade, aquela mulher negra atingida na encruzilhada do racismo, sexismo e lesbofobia, atirada ao trânsito colonial voltado contra mulheres negras. A interseccionalidade é a autoridade intelectual de todas as mulheres que um dia foram interrompidas (AKOTIRENE, 2019, p. 64).

E pensando na educação escolar, quando há crianças nas escolas que apresentam problemas, estas geralmente estão expressando os impactos da estruturação desigual de nossa sociedade e da colonialidade, esta última como a persistência do colonial nas sociedades chamadas democráticas, presente na educação que recebem. A professora, que ao olhar para os problemas de comportamento das crianças na escola e tender a culpá-las pelo fracasso da ação pedagógica, está fazendo uma leitura incompleta do fazer pedagógico. Neste ponto, em conversa com Sérgio Guimarães, Freire diz:

No fundo, quem é mais problema? É a criança ou é a escola? Até que ponto certo tipo de escola... Eu não digo a escola, pois, como já disse num papo nosso anterior, para mim toda crítica à educação que se centra na escola, e que a toma como se fosse uma categoria metafísica, é ingênuo. Eu não estou contra

a escola, mas contra esta escola que está aí. Retomando o veio da questão, vê bem: uma escola, por exemplo, e, quando eu digo agora “uma escola”, estou dizendo uma educação sistemática, agentes dessa educação... uma escola que não é capaz de sensibilizar-se e de procurar entender a tristeza, a tragédia dos alunos, a tragicidade de crianças que se experimentam dramaticamente na periferia, por exemplo, dos grandes centros; de crianças que têm medo; de crianças que não se vestem; de crianças que têm um sapato no pé direito, nunca no pé esquerdo; de crianças cujas famílias se dilaceram, se desestruturam em função mesmo da necessidade fundamental de sobreviver. Uma escola que não é capaz de compreender a dor, que não é capaz de compreender a infelicidade dessas crianças, e que não é capaz também de entender os momentos aparentemente absurdos de suas alegrias apesar de todo um mundo de infelicidades, essa escola facilmente é levada a considerar grande parte dessas crianças como crianças-problemas (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 123-124).

Como diz Freire, não se pode compreender a instituição escolar como um problema na vida do ser humano, porque ela é parte da responsabilidade do poder público na efetivação de direitos em uma sociedade capitalista e pode possibilitar uma formação para o caminho emancipatório (HOOKS, 2013; GOMES, 2017). O problema é o tipo de escola colocada para educar as crianças oprimidas-periféricas, que é, muitas vezes, insensível aos problemas sociais das comunidades onde moram. É como se a escola estivesse “superposta ao mundo da criança, ela é uma instituição só por isso já autoritária. Ela se impõe de cima para baixo, despreocupada com o que ocorre naquele mundo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 55).

Uma instituição escolar, que é indiferente à realidade social e às desigualdades sociais, raciais e de gênero, é autoritária, com um projeto político pedagógico colonizado, burocrático e excludente. As instituições de educação infantil, do ensino fundamental ou médio, para avançarem em seus projetos educativos precisam se aproximar e se embebedar dessa leitura crítica da realidade de seus educandos e das famílias, para que assim estabeleçam metas e estratégias plurais que irão cada vez mais transformar estas instituições em um ambiente de formação emancipatória.

Uma escola que não se reinventa, que não se esforça para ser menos autoritária, que não promove a democratização de seus espaços, possivelmente colherá frutos geminados em uma educação autoritária e colonizadora que, cedo ou tarde, pode se rebelar contra essa educação opressora, ou, crianças que terão dificuldades em lidar com qualquer tipo de regra, ou também de crianças e jovens extremamente apáticos, dependentes da obediência, sem consciência

crítica, com medo da liberdade ou dispostos a renunciar a si mesmos (FREIRE, 1997). Por isso, Freire destaca que:

Ao dizer que do autoritarismo se pode esperar vários tipos de reação, entendo que, felizmente, no domínio do humano as coisas não se dão *mecanicamente*. Desta forma, é possível a certas crianças passar quase ilesas à rigurosidade do arbítrio, o que não nos autoriza a jogar com esta possibilidade e a não nos esforçar por ser menos autoritários se não por causa do sonho democrático, em nome do respeito do ser em formação de nossos filhos e filhas de nossos alunos e alunas. Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a *amorosidade*, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar (FREIRE, 1997, p. 38).

O amor necessário a tarefa educativa só faz sentido se for “um ‘amor armado’, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós” (FREIRE, 1997, p. 38). Devido a árdua luta que é defender uma educação com qualidade social para as crianças do Brasil, apenas o amor não será o suficiente se ao lado dele não tiver a coragem necessária para fazer as denúncias contra as injustiças sociais e para arriscar-se na tarefa educativa e na luta pela liberdade.

Reflexões estas também necessárias para o ambiente acadêmico, pois, as universidades públicas e privadas responsáveis pela formação das professoras e pedagogas; as quais trabalharão com as crianças oprimidas-periféricas nas escolas públicas brasileiras, não podem mais deixar a formação político-social passar despercebida no processo de formação das graduandas (FREIRE, 1997). Olhando para as práticas de violência com as crianças identificadas no CIM Palmares e relatadas anteriormente, não se pode admitir que, ainda hoje, na segunda década do século XXI, 34 anos após a aprovação da Constituição Cidadã de 1988, 32 anos após a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quase 20 anos após aprovação da Lei 10.639/2003, que haja professoras agindo violentamente com as crianças ou que cheguem às redes públicas com preconceito em trabalhar nas escolas de regiões periféricas, ou mesmo que falem “da favela como o recanto do desvio ético e como o sítio dos perdidos. E me[nos] falavam[falam] das meninas e dos meninos favelados quase sem esperança” (FREIRE, 1997, p. 71). É preciso fazer a crítica dessa pedagogia colonial-eurocêntrica a qual continua a sair das universidades brasileiras, formando profissionais que pensam que a favela foi gerada a partir de si mesma e não como resultado da luta pela sobrevivência na sociedade moderna-capitalista-

colonizadora-eurocêntrica. Se as universidades optarem por atuar de forma licenciada quanto às compreensões colonizadas que os graduados e pós-graduados ainda têm sobre a realidade social, como diz Paulo Freire, “cairemos no risco de, mais uma vez, ver as classes trabalhadoras [oprimidas-periféricas] a serviço dos sonhos dos intelectuais” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 38).

No CIM Palmares há quatro turmas de creche 3, uma delas é a Turma Quilombinho da professora Rayane. Na relação entre Rayane e suas colegas de creche 3 havia uma divisão devido a conflitos profissionais e pessoais, sendo que Rayane e Sandra da Turma Justiça eram preteridas por suas colegas Camila da Turma Amor e Graça da Turma Esperança. Isso foi possível de captar nas conversas com a coordenadora Joana, nos relatos de Rayane e durante minhas observações etnográficas no espaço escolar. A falta de diálogo entre o conjunto de professoras afetava diretamente o trabalho com as crianças, pois, uma vez que a parceria entre elas não se estabelecia ou se firmava, em dado momento, para apenas fazer cumprir a “ordem” dada para prepararem uma apresentação com as crianças, nessa parceria forçada, surgia também os xingamentos de “burro” às crianças, ou estas taxadas como “incapazes de aprender”, ambos são modos violentos e desrespeitosos de atuar junto das pequenas. Constantemente Rayane precisava acionar a coordenadora pedagógica Joana para que a ajudasse na mediação com seus pares e a intervenção de Joana se fazia necessária não apenas na relação entre as professoras, mas também, quando esta era acionada por famílias que presenciavam práticas violentas com as crianças vindas do corpo docente e no contexto da instituição, como mostra o relato de Luena.

Igual esses dias a gente veio renovar a matrícula e a gente presenciou uma coisa muito não agradável, meu marido é daqueles que vê e não passa batido não, ele fala. E aí a gente estava na fila para renovar a matrícula e meu marido ficou observando que as crianças era tudo da turminha[da idade] do Emmanuel, do creche 3, e ele até viu o Emmanuel lá no cantinho. E ele falou: “Não vou chegar perto pra ele não me ver e não querer vir”. Mas ele ficou observando, e eu não sei se é uma das professoras ou se uma das atendentes, estava gritando com uma criança e ela ficava: “Anda logo, come logo, põe essa comida logo na boca!”. E aí aquilo incomodou, ele falou assim: “Mas gente, isso é jeito de conversar com criança?” E ele não pensou duas vezes e procurou a JOANA, né. [...] Ele falou assim “Óh, presenciei um fato e não achei agradável, não é meu filho, não foi com meu filho, não é a turma do meu filho, mas eu como pai não gostaria que isso acontecesse se eu fosse pai dessa criança, porque ela estava obrigando a criança a comer e gritando com a criança”. Então ele falou se ela tem algum problema, se está com algum problema pessoal, ela tem que deixar ele em casa e não descontar numa criança, porque quem trabalha nessa área com criança tem que ter paciência, tem que gostar do que faz e tem que

tentar compreender o universo da criança, né. Eu em casa não obrigaria ela a comer, a gente às vezes fala “come pra você ficar forte né”, mas a gente não vai gritar com o menino “engole essa comida”. Daí ela até falou que tinha outras reclamações e que foi bom ele ter falado que ela iria ficar atenta né (Luena, 2019, entrevista).

O momento da alimentação da criança oprimida-periférica é um de seus direitos feridos mais explícitos no contexto do CIM Palmares, assim como já havia indicado o relato de Rayane no início deste tópico e o relato acima narrado por Luena. Será que uma criança de três anos vai se alimentar de forma adequada em 20 minutos? A própria estrutura em que se possibilita à criança alimentar já se mostra violenta ao seu tempo de vida. Professoras que pouca sensibilidade têm e pouca responsabilidade assumem com a inclusão das crianças oprimidas-periféricas no mundo, por meio do espaço escolar, acabam por se tornarem burocratas, as quais cobrarão uma disciplina inoperante das crianças durante a alimentação.

Mas há resistência também a esta estrutura colonizadora. As famílias da periferia também querem que suas crianças sejam respeitadas em seus direitos. Quando o marido de Luena diz “*não é meu filho, não foi com meu filho, não é a turma do meu filho, mas eu como pai não gostaria que isso acontecesse se eu fosse pai dessa criança*”, é proposto pedagogicamente uma ruptura a lógica do individualismo que afeta a contemporaneidade, mesmo que a tendência dessa lógica pareça permanecer (BAUMAN, 2001). Luena e o marido demonstram pensar para além de si mesmos, e pensar além de si próprio é um ato importante para o caminho emancipatório, pois tal atitude vai na contramão das ações individualistas.

Se o indivíduo é hoje o pior inimigo do cidadão, e se a individualização significa problema para a cidadania e para as políticas baseadas na cidadania, é porque são as preocupações e os interesses dos indivíduos *qua* indivíduos preenchem o espaço público, pretendendo ser seus únicos ocupantes legítimos e expulsando todo o resto do discurso público. O “público” é colonizado pelo “privado”; “o interesse público” é reduzido à curiosidade a respeito das vidas privadas (BAUMAN, 2001, p. 48; 49).

Rayane, consciente de que é parte do trabalho pedagógico desenvolvido no contexto das turmas de creche 3 do CIM Palmares, e mesmo tendo relação conflituosa com seus pares, não se omitiu quando percebeu uma criança oprimida-periférica ser maltratada no momento da refeição.

[...] aí você tem que ver o grito que deu comigo Otávio, no refeitório: “O que que está acontecendo? Que não sei o quê... Tá Rayane!” Eu só fiz assim ôh pra eles, porque eu estava na frente dela e eu vi ela enfiando comida na boca do menino, [...] ela gritou pra mim cuidar das minhas crianças, cada

uma cuidar da sua. Eu falei “Numa instituição fulana, não existe minha criança e outra criança, é claro que eu tenho a minha turma, mas as crianças são todas, todas são responsabilidades minhas também, porque não existe, se eu estou dentro de uma instituição e se eu estou vendo uma criança maltratada, se cair ou machucar e ser maltratada é responsabilidade minha, se eu ver eu estou participando com ela” (Rayane, 2019, entrevista).

A forma de educar as crianças oprimidas-periféricas está sob constante disputa de forças simbólicas no contexto da educação infantil, observam-se tratamentos diferentes a elas, como práticas agressivas, violentas e indefensáveis, mas práticas de educadoras como Rayane, as quais buscam construir um senso de coletividade e responsabilidade no cuidado com as crianças para que elas possam ser, da melhor maneira possível, incluídas no ambiente educativo e nos primeiros contatos com as diferentes culturas do mundo. Rayane, ao confrontar o autoritarismo de sua colega, mostra o quão necessário é posicionar-se na prática educativa perante às injustiças cometidas contra as crianças, embora nem sempre surjam efeitos, pois, mesmo depois do episódio narrado acima em que houve um atrito entre ela e a colega, Rayane tentou se reaproximar de sua colega de trabalho, com o passar do tempo, observou que a prática autoritária dela não mudou.

Então tudo bem, eu falei vamos tentar tá? E passou. Aí Otávio, passou um tempo e continuou do mesmo jeito e gritando naquele refeitório, e nosso Deus! Prato de comida, chegava a doer, dava assim ôh, “seu”, “seu”, “seu” e a água. Custa você pegar e entregar na mão de uma criança?” (Rayane, 2019, entrevista).

O problema do autoritarismo brasileiro, além de estar presente no tratamento de grande parte dos ocupantes de cargos políticos com o povo, na relação da criança oprimida-periférica com sua família, na estrutura da escola com seus estudantes e profissionais, afeta, também, a relação dos meninos e meninas com suas professoras.

Quando uma prática pedagógica com as crianças é realizada com violência ou, práticas pedagógicas que as deixam passivas diante de um pacote de conhecimento pronto e acabado, é sinal que a colonialidade que produz também a violência do autoritarismo está ali, viva, buscando novas crianças para dominá-las e colonizá-las. Ao invés desta prática estar convidando a criança oprimida-periférica a pensar, abstrair ou aprender, “o que se faz é docilizar a criança, para que ela receba o pacote do conhecimento transferido. E eu estou

totalmente convencido de que isso é um ato político também, e tem uma repercussão política enorme” (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 55).

Freire quando escreveu a *Pedagogia do Oprimido* apontou que em uma prática educativa que torna os educandos passivos “qualquer que seja o seu nível, dificilmente [eles] ultrapassam os modelos que lhes prescrevem os invasores” (FREIRE, 2019a, p. 249). Neste caso, o nível que estamos analisando trata-se de crianças oprimidas-periféricas que, desde a educação infantil, estão sujeitas a práticas pedagógicas colonizadoras que objetivam manterem-nas em condição de subalternidade, o que demonstra ser historicamente o principal desafio a ser vencido para possibilitar uma formação emancipatória.

[...] na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres e isso é que precisa ser superado; - no interior das instituições sempre estará ocorrendo algum tipo de educação - seja boa ou ruim para a criança que a recebe; - a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de educação infantil (KUHLMANN JR., 2011, p. 189).

A construção de políticas públicas para a infância no Brasil tem historicamente encontrado dificuldades para superar o estigma colonial de tratamento inferior com as crianças oprimidas-periféricas que em suma maioria são negras. A postura do Estado neste ponto parece ser intencional, como já destacado por Gomes e Teodoro (2021). E segundo Passeti (2018):

O Estado brasileiro desde a greve geral promovida pelos anarquistas em 1917, transformou as crianças e jovens em problema social. Procurou governamentalizar gradativamente a vida até que, com a Constituição de 1988 e, em particular, o ECA, em 1990, defronta-se com um novo problema: conseguirá desvencilhar-se da continuidade do atendimento totalitário num regime político que se declara democrático? Os planos dos governos de levar a escola para todos nunca se concluí. A escola não completa as carências da sociabilidade e muitas vezes caracteriza-se como local prioritário para obtenção de alimentos, por meio da merenda. Sob este cenário, quanto mais as creches e as escolas falham, mais fortes se tornam os argumentos em favor dos internatos (PASSETTI, 2018, p. 365).

A ação política deliberada pelo Estado diante os processos de educação das crianças negras das periferias parece deixar as portas abertas para a legitimação da necropolítica dessas crianças. (GOMES; TEODORO, 2021). O direito à educação infantil de qualidade social ainda parece estar distante mesmo quando se observa que houve ampliação do acesso, sobretudo em turmas pré-escolares, em Betim a partir dos anos 2000 (FERREIRA DA SILVA, 2016a), só que o

acesso não garante necessariamente a qualidade da educação qual necessitam às crianças oprimidas-periféricas de 0 a 5 anos.

Ocorre que “mais educação” não é sinônimo de “melhor educação”. Assegurar o acesso à vaga não significa dizer que haverá permanência das crianças na escola e que a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem estará garantida. No caso da Educação Infantil, isso é mais verdadeiro ainda, pois, nos últimos trinta anos, o processo de expansão de vagas ocorreu por meio de programas com baixos investimentos e voltados à população majoritariamente pobre e não branca (SOARES, 2015, p. 515).

Diante de situações degradantes das crianças, como relatado por Rayane e Luena, além de se identificar que o Estado, mesmo apontando como direito legítima também a não efetivação de uma alimentação saudável para as crianças, acrescentasse, ainda, que o Estado compactua e favorece a persistência de um projeto educativo subalterno, colonizador e autoritário. E se a criança oprimida-periférica na educação infantil começa a ser castrada e colonizada em sua permanência neste espaço, desde “cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida” (FREIRE, 1997, p. 30).

Silenciar-se, aquietar-se e amedrontar-se diante da liberdade das crianças nas atividades que são desenvolvidas no ambiente educativo são facetas de uma professora autoritária/colonizada que representa, essencialmente, seu próprio medo de conhecer o novo e de outras possibilidades de ser, para além da matriz colonial-eurocêntrica. A educação das crianças para uma cidadania emancipatória requer criatividade e abertura para o inesperado, já que é preciso ouvir a criança e conectar-se a ela, assumindo, então, que nem tudo estará sob controle do adulto (FREIRE; GUIMARÃES, 2020). Ouvir as crianças pode revelar as suas angústias, os medos e as opressões que sofrem. Quando a escola pouco ouve as crianças oprimidas-periféricas, pouco poderá atuar efetivamente, junto ao Estado, em busca de solução para as opressões que elas sofrem.

Essas reflexões de Freire e Guimarães (2020) nos levam de volta ao momento da alimentação das crianças no CIM Palmares, sendo uma parte da rotina pedagógica de grande incômodo para Rayane, para Luena e também para Carolina, atendente de apoio pedagógico e acompanhava a criança Lélia, criança com deficiência, da Turma Quilombinho.

Aí, a menina já sabe, aí ela faz coadinho, aí nesse dia a menina não veio. Aí foi de laranja, quando tem laranja ou outra coisa, ela faz o suco. A

outra moça tava no lugar e eu falei assim: “O suco da Lélia tá pronto?”. “Não uai, eu não fiz suco não. Ó a laranja aí.” Aí eu falei: “Ah não, é porque a Silvia faz, né? A Silvia faz o suco pra ela e ela toma o suco, tem que fazer e coar”. “Ah, é? Tem que coar?”. Eu falei: “Tem. Aí eu pego o pozinho [da dieta da criança] e só coloco, já deixo aí já pronto e só coloco. Ela já deixa tudo no jeitinho pra mim. Mas não tem problema não, eu faço. Então deixa que eu faço. Não, tudo bem, eu faço porque você tá garrada aqui”. Ela não demonstrou nem um pingão de interesse. Aí eu fui lá e espremi, quando eu acabei de espremer as laranjas os meninos já tinham tomado café. Aí eu exprimi as laranjas, coei. Às vezes a gente é considerado como chato, mas não é meu filho, é filho dos outros. E ela também não sabe se expressar[a criança], e se ela engasgar ali, né? Então a criança especial tem que ter muito cuidado e eu acho que tudo isso faz parte (Carolina, 2019, entrevista).

Carolina chama atenção para o fato de a criança oprimida-periférica, chamada Lélia, quem ela acompanha, necessitar de uma alimentação específica devido aos problemas de saúde que enfrenta. No entanto, nem todos profissionais envolvidos no preparo da alimentação das crianças buscam atender as necessidades específicas de Lélia. A colonialidade presente nas relações intersubjetivas entre os sujeitos do CIM Palmares se manifesta por uma postura de indiferença como disse Carolina em *“Ela não demonstrou nem um pingão de interesse”*. E essa indiferença, como destaca Darós (2020, p. 89, tradução nossa), *“não é o resultado da inconsciência, mas de uma nova consciência dolorida. Nunca temos tempo suficiente para preocupar-se com as necessidades de outra pessoa; nós sempre nos preocupamos para as nossas”*. Por outro lado, Carolina apresenta ter consciência, como adulto mais experiente e dotado de discernimento ético, que deve proporcionar o melhor a Lélia e, por isso, em alguns momentos, mesmo não sendo sua função, ela assume tarefas essenciais aos cuidados fisiológicos da criança oprimida-periférica em condição de educação especial.

Lélia, diagnosticada com o quadro clínico de Síndrome de Munchausen. De acordo com Ferrão e Neves (2013):

Em 1977, esta síndrome foi introduzida na pediatria quando Meadow, por meio do relato de dois casos, usou o termo Síndrome de Munchausen por Procuração (*by proxy*) para demonstrar situações em que um dos pais, geralmente a mãe, simulava sinais e sintomas na criança, levando-a repetidas internações e exposição a exames e tratamentos perigosos e desnecessários, com o objetivo de chamar atenção para si. Esta doença é muitas vezes subnotificada devido a pouca relevância ou mesmo ausência de conhecimento acerca do assunto pelos profissionais de saúde. A Literatura manifesta poucos relatos sobre esta síndrome no Brasil, sendo a maioria realizados em países Europeus ou de língua Inglesa (FERRÃO; NEVES, 2013, p. 180).

O caso da Lélia era tratado na instituição sob sigilo, sendo que as professoras e a atendente de apoio pedagógico pouco sabiam falar desta situação. Junto a equipe gestora da instituição conseguimos compreender que Lélia estava sob a guarda da justiça devido a maus-tratos que envolviam a mãe e o pai. A mãe lhe submetia dosagem excessiva de medicação sem prescrição médica, o que a deixou com sequelas em seu desenvolvimento cognitivo-comportamental. A guarda foi retirada da mãe após o quadro clínico de Síndrome de Munchausen ser diagnosticado durante uma das internações da criança. O pai, perdeu a guarda por também não cuidar devidamente da criança e da irmã, as quais foram encaminhadas para abrigo e estavam sob a tutela da justiça.

Lélia era uma criança oprimida-periférica que apresentava grande carência afetiva, por algumas vezes me chamou de pai e junto da professora expliquei que dela eu não era pai. Então, geralmente me chamava de tio, e não tive nenhum incômodo por isso, por ser um tratamento cultural fortemente presente na relação adulto-criança na comunidade escolar do CIM Palmares e, ao que parece, também no abrigo em que morava.

Lélia, menina negra, pobre, moradora da periferia do bairro Petrolina e com deficiência, era a única criança oprimida-periférica da Turma Quilombinho que não convivia com a mãe e/ou o pai, durante o período da pesquisa. Esta criança representa o perfil da maioria das crianças e adolescentes abrigados no Brasil, de acordo com dados de pesquisa recente do Conselho Nacional de Justiça, pois dos 34.157 acolhimentos em andamento, 64,3% são de crianças negras (pretas e pardas), sendo que “A maioria das crianças e adolescentes acolhidos são da etnia parda (48,8%), 34,4% são da etnia branca, 15,5% preta, 0,8% indígena e 0,4% amarela” (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2020, p. 63).

Outra situação apresentada por Carolina, sobre a alimentação na instituição, foi no dia em que precisou se direcionar à cozinha da instituição para buscar biscoitos para Lélia e necessitou da ajuda da coordenadora pedagógica Joana para conseguir o biscoito, mesmo sendo este um direito da criança oprimida-periférica de comer devido as suas necessidades alimentares especiais.

*Aí a Joana falou assim: “Acabou o biscoito? Quem falou que acabou?”.
“Falaram na cozinha”. “Mas quem falou que acabou?”. “Ah, não sei”.
Ainda falei com ela, desse jeito: “Não me põe em situação difícil não, por*

favor”. Ela: “Tá doida, espera aí”. Aí, nem é maisena, é leite, você coloca no leite e ele é rapidão. Você põe no leite e ela consegue tomar café junto com os meninos. Aí, ela foi lá pegou e me falou: “Sempre que acabar o biscoito da Lélia, ela não pode ficar sem biscoito, aí você me procura”. Aí a Joana já me perguntou: “Quem que te falou que acabou o biscoito da Lélia?” Aí eu falei assim: “Ô Joana, não me põe em situações difíceis, que eu não vou te falar, eu não sei o nome da tia”. Não vou não uai, eu acho chato. Você acha que eu fiz certo? [...] Aí, ela foi lá e arrumou o biscoito. Aí, às vezes a pessoa me acha até chata, mas é muita responsabilidade, essa menina teve até problema de pulmão, então é muita responsabilidade, tem que ter cuidado porque é eu que sou responsável (Carolina, 2019, entrevista).

A passagem acima trata-se de uma negativa que Carolina recebeu de uma das profissionais da cozinha quando solicitou que fosse servido para Lélia o biscoito de maisena que diferia daquele que estava sendo oferecido no café da manhã. A criança não conseguia comer o biscoito de água e sal com facilidade devido aos seus problemas de saúde. Identifica-se nesta situação a manifestação da colonialidade no trabalho da cozinha escolar, na prática de profissionais que seguem as orientações de um cardápio alimentar previamente elaborado pelos órgãos gestores, mas que oferecem, contudo, uma alimentação padronizada a todos, tornando a alimentação uma espécie de “linha de produção” capitalista, reforçando o caráter colonialista-eurocêntrico do currículo alimentar hegemônico que pouco considera as especificidades das crianças, inclusive das crianças com deficiência ou com necessidades especiais. Por isso,

torna-se evidente uma associação original entre a educação escolar hegemônica e o projeto colonial, mas, mais do que isso, o debate realizado possibilita que identifiquemos a incorporação pela escola, desde o século XVI até os dias atuais, do *modus operandi* do colonizador, ao que temos denominado “colonialidade da educação escolar” (RAMALHO; LEITE, 2020, p. 9).

No plano das relações micropolíticas estabelecidas dentro do CIM Palmares observa-se também uma postura antiética quando a profissional da cozinha usa de um falso testemunho ao afirmar que “o biscoito acabou”, o que logo depois foi desmentido por Joana, visto haver — até o momento do requerimento feito por Joana — em estoque o biscoito solicitado, endossando, ainda, que a criança “não pode ficar sem [o seu] biscoito”. Joana, coordenadora pedagógica responsável pelo trabalho pedagógico das turmas de creche da instituição, novamente emerge como um sujeito mediador importante e engajado em busca por desburocratizar e contra-colonizar os empecilhos existentes diante das práticas alimentares da instituição, visando com sua intervenção garantir a alimentação adequada às crianças oprimidas-periféricas e a

efetivação de seus direitos básicos de cidadania conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013).

Os direitos da criança constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. A Constituição de 1988, no artigo 227, declara que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Nessa expressão legal, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos e são definidos não apenas o direito fundamental da criança à provisão (saúde, alimentação, lazer, educação lato senso) e à proteção (contra a violência, discriminação, negligência e outros), como também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente. Esses pontos trouxeram perspectivas orientadoras para o trabalho na Educação Infantil e inspiraram inclusive a finalidade dada no artigo 29 da Lei nº 9.394/96 às creches e pré-escolas (BRASIL, 2013, p. 88).

No artigo 29 da LDBEN é apontado que a educação infantil tem como finalidade assegurar “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29). Numa sociedade com desigualdades de raça, classe e gênero só será possível caminhar rumo a emancipação de todos garantido os direitos fundamentais para a sobrevivência, presente e futura, das pessoas historicamente excluídas e marginalizadas; ainda mais no caso de crianças como Lélia que, para sobreviver e resistir às opressões deste mundo, depende exclusivamente da garantia de direitos por parte do Estado, visto que é sob a tutela exclusiva deste que estava condicionada a garantia de seu cuidado, alimentação e educação. Nesse sentido, Bobbio (2004) afirma que a “paz perpétua”, que pode ser associada também a condição de emancipação, só será vindoura quando cada vez mais se democratizar os direitos humanos num plano planetário.

A princípio, a enorme importância do tema dos direitos do homem depende do fato de ele estar extremamente ligado aos dois problemas fundamentais do nosso tempo, a democracia e a paz. O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem são a base das constituições democráticas, e, ao mesmo tempo, a paz é o pressuposto necessário para a proteção efetiva dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional. Vale sempre o velho ditado — e recentemente tivemos uma nova experiência — que diz *inter arma silente leges*. Hoje, estamos cada vez mais convencidos de que o ideal da paz perpétua só pode ser perseguido através de uma democratização progressiva do sistema internacional e que essa democratização não pode estar separada da gradual e cada vez mais efetiva proteção dos direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e efetivamente protegidos não existe democracia, sem

democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos que surgem entre os indivíduos, entre grupos e entre as grandes coletividades tradicionalmente indóceis e tendencialmente autocráticas que são os Estados, apesar de serem democráticas com os próprios cidadãos (BOBBIO, 2004, p. 93).

Se os ideais emancipatórios alimentam a utopia da luta pela democratização do direito e da máxima democratização do estado para que todos possam ser na sociedade mundial, ao se observar práticas de desrespeito com o direito de alimentar das crianças na educação infantil, como relatado pelos sujeitos entrevistados sobre o contexto pedagógico do CIM Palmares, é emergente a reflexão sobre qual momento histórico estamos situados: o de se avançar na garantir dos direitos das crianças, de retrocessos ou de neocolonialismos para a inalteração do cenário histórico de subalternidade das infâncias dos “Outros”.

À luz da história de negação política da ética na garantia do direito dessas infâncias-adolescências vínhamos reagindo na afirmação política de tratos éticos e de defesa dos direitos humanos mais básicos dessas infâncias-adolescências: direito à vida, alimentação (Bolsa Família para quase 20 milhões de crianças-adolescentes na extrema pobreza que vão cada dia às escolas), direito à saúde, à educação, a viver a escola como um tempo-espaço de um digno e justo viver a infância-adolescência; programa Mais Educação, mais tempo de escola, Escola de Tempo Integral-Integrada, Juventude Viva. A educação e a docência vinham sendo um dos campos de maior sensibilidade política, ética para a garantia dos direitos da infância-adolescência pobre, negra e popular. As políticas sociais e educacionais vinham acordando de um longo tempo de silêncio e indiferença para a sorte dessas infâncias-adolescências. Sua chegada massiva às escolas de educação infantil e fundamental como que acordaram e aguçaram a sensibilidade escolar e docente para a responsabilidade ética e política com o cuidado, a proteção e a garantia de uma vida mais digna para os milhões de crianças, de adolescentes pobres, negros das escolas públicas, das periferias e dos campos. Aprendemos que a escolarização não pode ser equacionada como precondição ou condicionante do direito à vida digna e justa, mas o direito à vida e à escola condicionam-se mutuamente. Estamos em tempos de avançar nessas representações positivas ou em tempos de recuos, de retomada de visões negativas, condenatórias dos Outros e especificamente de suas crianças, adolescentes e jovens? Estamos em tempos de avanços ou recuos no seu reconhecimento como sujeitos do direito à educação atrelado à afirmação dos direitos humanos? (ARROYO, 2015, p. 20).

A ampliação de direitos às crianças como o direito à educação infantil e o programa Bolsa Família são políticas que combatem uma negação histórica de subalternidade das crianças pobres, negras, moradoras das periferias urbanas, quilombolas, rurais, indígenas. Quanto mais são garantidos direitos aos historicamente oprimidos-periféricos, mais próximos do caminho emancipatório se estará, este é o sentido ético-ontopistemológico que orienta este trabalho de

doutorado. Se para Tonet (2016), ao alcançar a emancipação de todos não mais existirá a democracia real e a cidadania plena, pois se findarão junto a sociabilidade do capital; por outro lado, não se mostra tangível o alcance da emancipação sem se considerar, até lá, a garantia de direitos fundamentais como o de alimentar-se para não passar fome. Não se pode falar do alcance da cidadania emancipatória ou da emancipação com a barriga vazia.

Há também um reconhecimento das famílias das crianças do CIM Palmares quanto ao trabalho que a instituição pública realiza e pela alimentação oferecida na instituição, o que torna-se um diferencial comparado com as instituições particulares onde a família teria “*que fazer aquele lanche pra levar*” como foi dito por Adenike durante a entrevista.

Otavio - Você acha que a escola também precisa contribuir com outras coisas na formação dela?

Adenike - Não. Eu acho que aqui tá bom. Você vê que as crianças vêm aqui e tem alimentação. Imagina, tem muita criança que não tem condição. Tem pessoa que vem pra escola e vem com a barriga vazia, tem criança que não tem, né? Aqui tem a merenda, tem gente que ajuda a olhar, aqui é ótimo. Eu prefiro aqui do que escolinha particular, porque escolinha particular, você tem que fazer aquele lanche pra levar, né? Aí você faz o lanche pra levar sete horas da manhã, aí chega o lanche meio dia, já tem um tempo que aquilo tá ali. Aqui não, aqui é tudo fresquinho, eu acho melhor (Adenike, 2019, entrevista).

Adenike se mostra satisfeita com a formação que a instituição proporciona a filha e as demais crianças, valorizando a alimentação que é gratuita e “*fresquinha*”. Ela observa que “*muita criança*” “*não tem condição*”, isto é, são de famílias oprimidas-periféricas e que ao terem o direito da alimentação proporcionada no CIM, estaria sendo garantido um direito básico tão imprescindível para a população periférica: o direito de comer! Contudo, como alerta Patto (1999), é preciso ter atenção as armadilhas que podem estar presentes também nos discursos daqueles que estão imersos em contextos de opressão, humilhação, agressão e violência.

Assim como não se pode superestimar a resistência popular, tomando todos os seus comportamentos como sinais inequívocos de luta política contra a dominação, não se pode grifar o pólo da eficiência das estratégias disciplinares. A submissão aos padrões da cultura dominante não é absoluta. O povo apropria-se ativamente do discurso técnico que quer mudar os seus usos e costumes, normas e valores, atitudes e comportamentos ligados à tradição e à sobrevivência, como as práticas de criação de filhos, os padrões de relações familiares, os hábitos alimentares, os estilos de linguagem. Impostos, os modelos desejados pelos especialistas muitas vezes acabam comparecendo no imaginário e no cotidiano do povo de formas insuspeitadas

pelos que querem submetê-lo. Os mesmos padrões de comportamento são passíveis de conteúdos de classe específicos: a família popular não resulta simplesmente da imposição da ordem burguesa, mas é lugar de subsistência, é “anteparo contra a penúria e a miséria” (PATTO, 1999, p. 182).

Se a instituição de educação infantil pode representar também para famílias periféricas-oprimidas, como na fala de Adenike, um amparo em relação à miséria e a fome; por outro lado, só o alimentar na instituição — que em muitas situações ocorre por meio de práticas violentas com as crianças oprimidas-periféricas representando uma dupla violência alimentar (o da fome social e o tratamento degradante para conseguir comer na escola) —, não é suficiente para resolver o problema da fome na sociedade brasileira, onde nos últimos anos quase que se dobrou a quantidade de pessoas em situação de insegurança alimentar, passando de 10,3 milhões para 19,1 milhões de pessoas (REDEPENSSAN, 2021a), o que atingem de forma brutal a comunidade escolar do CIM Palmares enquanto comunidade periférica, conforme o relato da entrevista com Antonieta¹¹², que exercia a função de auxiliar administrativa do CIM.

Otávio - Como você vê o público que procura a instituição em termo de classe social?

Antonieta - São poucos alunos que tem uma condição financeira melhor. Eu percebo isso no dia a dia. Por exemplo, no dia do Kit de Alimentação Escolar foi uma dessas questões. Às vezes a família que não precisava agradecia e eu falava pega e abençoa outra família. Tem famílias que a gente sabe que está precisando, igual, por exemplo pegava um Kit e falava com a gente “Se houver a possibilidade de outro vocês me passam?”. [...] Mas são poucos aqui que eu sei que tem uma condição financeira melhor [...]. Também no dia a dia dificuldade de ter acesso à internet para pegar uma atividade, aqui pessoas me relatam “Eu não consigo fazer essa impressão em casa, essa atividade, eu posso pegar com vocês?”. Alguns pais relataram que não conseguiram acompanhar os vídeos porque não tinha internet em casa e pacote de dados nem sempre é suficiente. E no dia a dia, por exemplo, tem família que não tem condições de adquirir o uniforme. Então eu sempre converso com a Geralda, porque algumas famílias fazem doação. Então eu falo com Geralda “Esta família aqui não tem condições tem algum que a gente pode fornecer?!” Isso aconteceu recentemente. Então, são nesses detalhezinhos assim que a gente vê. E o contato, às vezes eu tô ali fora para receber a criança a mãe faz um desabafo, falando que está em situação complicada, por questão da criança vir, por questão de roupa, por questão de material, porque tem mãe que relata que não tem condições de comprar material para criança [...]. Antes da pandemia também já existia essa questão financeira, por exemplo, da criança chegar aqui e a roupa que criança foi embora e ela voltou amanhã do mesmo jeito, com a mesma peça íntima. Aí você observa que a criança não tomou banho em casa, conversando, você olha pelo cabelinho, do jeito que a criança

¹¹² Esta entrevista foi realizada no contexto da pandemia da Covid- 19, logo após o retorno presencial das atividades no segundo semestre de 2021.

chega. Já aconteceu da criança ir por exemplo com a janta, que a nossa janta é 3h:30min, e a mãe perguntar por exemplo “Tem a janta aqui?”, porque foi o único alimento que criança teve aqui. Então, isso bem antes da pandemia já existia [...]. Então tem mãe que a pouco tempo, acho que o último kit que a gente entregou foi em julho, então a mãe estava relatando que estava tendo dificuldade para manter a criança dela, o pai da criança não prestava nenhum tipo assistência e ela contava com alimentação daqui, onde ela me falou que a questão do kit estava sendo para ela fundamental. Tanto que agora as aulas voltaram e algumas famílias me relataram isso e perguntaram se iam continuar fazendo a entrega do Kit, porque foi suspensa, mas algumas famílias que não estão trazendo a criança ela está em casa, mas a criança precisa de alimentação, entendeu? Então ouvi muito esse questionamento se haveria também essa distribuição do kit para a criança que não estava vindo. [...] Eu digo que 80% veio buscar esse kit da creche. Igual eu te falei uns 10% pegaram e fizeram a doação e são essas famílias que fizeram a doação mas eu liguei e aí eu falei “É a entrega do kit a senhora vai vir buscar?”. Aí falaram assim “Olha no momento eu não preciso” e agradeceram. Eu falei “A senhora pode vir para assinar para a gente abençoar uma outra criança?”. Aí algumas famílias prontificaram a fazer isso. Então teve isso mas assim uns 70% pegaram tranquilo, sempre buscaram. E a gente observa muito isso, o que existe na casa da pessoa você não sabe, tem pessoa que fala “Gente mas eu não tenho condição de comprar uma lata de óleo” (ANTONIETA, entrevista, 2021).

ANTONIETA esteve na linha de frente da entrega dos *kits* alimentares disponibilizados para as crianças e suas famílias durante a suspensão das atividades presenciais durante o período de março de 2020 e julho de 2021, em virtude da pandemia da Covid-19; sendo que as atividades presenciais da rede pública foram retomadas em agosto de 2021¹¹³. E conforme relata a profissional, sempre foi perceptível, antes mesmo da pandemia da Covid-19, a necessidade alimentar de algumas crianças e suas famílias, e também de outras situações em que se observa condições precárias para a higienização e o cuidado com as crianças. Em relação à alimentação, no contexto da crise sanitária, Antonieta acompanhou relatos de famílias que demandaram mais *kits* alimentares; outra situação em que o *kit* estava sendo fundamental para a mãe tentar manter os cuidados de sua criança, pois sozinha estava encontrando dificuldades; relato de que a pessoa não tinha “*condição de comprar uma lata de óleo*”; tendo observado que entre 70% e 80% das famílias das crianças matriculadas na instituição compareceram para ter acesso ao *kit* alimentação proporcionado pela Prefeitura Municipal de Betim junto à escola, algo que continuou sendo demandado por algumas famílias que não estavam levando as suas crianças à Escola após o retorno presencial, situação esta que precisa ser melhor investigada em outras

113

Para mais informações acessar: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/07/24/interna_gerais,1289592/betim-publica-calendario-do-retorno-das-aulas-presenciais-da-rede-municipal.shtml>. Acesso 25 no. 2021.

pesquisas. E como ainda mostra o Inquérito Nacional sobre “Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil”:

As vulnerabilidades sociais, muitas delas determinantes da capacidade de acesso aos alimentos, também cresceram nesse período de dois anos (2018 a 2020). O desemprego, que é um fator relevante na gênese da IA, aumentou a uma taxa de 12% ao ano (IBGE 2018, IBGE 2020a). Outros fatores reveladores de vulnerabilidades estiveram neste estudo associados à IA, tais como a pessoa responsável pelo domicílio ser uma mulher, ou ser de raça/cor da pele preta ou parda, ou ter baixo nível de escolaridade. Estas são condições que por si só conferem maior vulnerabilidade social às famílias e quando estão associadas ao desemprego e à baixa renda, como frequentemente ocorre, aumentam as chances de maior IA e fome (IBGE 2020b). Nos domicílios com essas características de gênero e raça/cor, o aumento do desemprego e a redução dos rendimentos familiares podem potencializar e explicar os seus elevados percentuais da IA grave e da fome (REDEPENSSAN, 2021a, p. 53).

A Insegurança Alimentar, de acordo com o inquérito nacional, tende a ser mais cruel em contextos pobres formados pessoas pretas ou pardas e/ou com baixos níveis de escolaridade. É nesse sentido que se destaca a condição de marginalização de muitas famílias da comunidade escolar do CIM Palmares, uma comunidade sobretudo negra, com a maioria dos pais e mães das crianças com escolarização básica, sendo que um número considerável destes pais e mães não concluíram a educação básica, cerca de 25,26% das famílias das crianças matriculadas contam com o apoio do Bolsa Família para a garantia de suas sobrevivências, e ainda 45,17% das famílias não possuem imóvel próprio para morar, convivendo com incertezas quanto a estabilidade — futura — relativa à permanência do teto que as abrigam continuar lhes dando abrigo durante o curso de suas vidas periféricas. E, ao se ter em vista o papel que a escola desempenha para a garantia do direito de alimentação de modo a proporcionar o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988, Art. 208), é preciso pontuar que somente garantir a comida na escola não é suficiente para se resolver o problema da fome. A existência de crianças e famílias famintas é uma contradição da sociedade capitalista que produz a concentração de riqueza nas mãos de poucos a partir da exploração da barriga vazia de muitos.

Pelas contradições do sistema do capital, o sentimento de pertença à classe trabalhadora ou ao campesinato acontece quando pela própria experiência a/o trabalhador/a percebe que é apenas formal e abstrata a liberdade que a classe dominante diz que ele tem. Se fosse real a liberdade alardeada pelos capitalistas, a/o trabalhador/a teria várias opções. Entretanto, ao longo da história do capitalismo, a/o trabalhador/a não teve a opção de escolha entre

muitos. Somente os patrões tiveram/têm liberdade porque tiveram/têm à sua frente um batalhão de famintos pronto a ser contratado por qualquer preço que mitigue sua fome diária (MOREIRA, 2017, p. 98).

É por isso que “compreendemos que o sistema educacional dominante constituiu-se e ainda se constitui uma estratégia central na (re)produção do projeto Moderno/colonial de sociedade e, como consequência disso, do sistema-mundo capitalista” (RAMALHO; LEITE, 2020, p. 9). E diante da persistência da fome na sociedade do capital e sendo o momento de alimentação escolar imprescindível na formação e desenvolvimento das crianças no contexto da educação infantil, questiona-se: como acabar com a violência sofrida pelas crianças durante os momentos de alimentação que acontecem no refeitório, conforme abordado anteriormente? Como fazer da educação infantil um espaço que não reproduza as práticas que continuem a colonizar os corpos e as mentes das crianças?

Verifico aqui a necessidade de articular a alimentação com qualidade social com a formação decolonial-emancipatória, pois, inspirada nas reflexões sobre o lugar de fala, Ribeiro (2020) lembra de Anastácia, uma negra escravizada quem usava a máscara do silêncio e esta máscara tinha o propósito inicial de a impedir de comer durante o trabalho.

Anastácia foi obrigada a viver com uma máscara cobrindo sua boca. Kilomba explica que, formalmente, a máscara era usada para impedir que as pessoas negras escravizadas se alimentassem enquanto eram forçadamente obrigadas a trabalhar nas plantações, mas segundo a autora a máscara também tinha a função de impor silêncio como para praticar tortura. [...] Kilomba nos incita a pensar sobre quais são os limites impostos dentro dessa lógica colonial e nos faz refletir sobre as consequências da imposição da máscara do silêncio (RIBEIRO, 2020, p. 76; 77).

Anastácia, violentada em seus direitos fisiológicos, de existir e se expressar por meio da proibição de alimentar, se assemelha às crianças do CIM Palmares quando são violentadas no direito de alimentar, e por isso estão sendo castradas no seu direito emancipatório de também se expressarem. Na perspectiva dos sujeitos da periferia, a alimentação da instituição pública é em si uma condição/formação emancipatória onde as crianças comem juntas, dividem o alimento, experienciam limites e liberdades da convivência coletiva, possibilitando-as confrontar-se com as desigualdades que o projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico acentua no mundo externo ao ambiente da educação infantil que é, nas palavras de Adenike, ter pessoas “*que vêm pra escola e vêm com a barriga vazia, tem criança que não*

tem” e quando entram na instituição podem acessar a alimentação e voltar pra casa com a barriga cheia e o corpo cuidado.

Nesse contexto, Rayane considera difícil que a realidade violenta, autoritária e colonizadora com as crianças no contexto da educação infantil, mude tão logo. Para ela, há uma intensificação de pessoas trabalhando na área da educação infantil as quais não têm o comprometimento e a responsabilidade para o trabalho de educar crianças.

Logo, porque eu penso assim, que é uma instituição que trabalha com criança, todos não tem a mesma cabeça, o mesmo sonho assim voltado pra criança. E uns chegam na sala já falando assim “Ah, como é que senta”, “Não sei quê”, “Eu quero isso”, “Quero aquilo”. Isso dentro de mim vai doendo, dói que você não tem ideia. Mas, eu sou eu, eu sou assim. Não pode obrigar, cada um tem seu jeito né. Eu vou morrer e vai continuar assim porque tem pessoas que tem amor, mas tem outras que não. Então, isso não é de agora, só que vai piorando, a tendência é piorar porque, pensa comigo, essas crianças sendo tratadas desse jeito e não ensina elas a respeitar se a gente não respeita elas. O primeiro passo é isso, a gente respeitar um ao outro, os adultos saberem o que é respeito para depois ensinar pra elas. Se eu não sei respeitar ninguém, como que eu vou ensinar dentro da sala respeitar uma criança? Ter respeito, não tem. A mesma coisa eu falo de amor, de amor, e vou falando isso aqui com você aqui e aí chego dentro da sala e começo a xingar os meninos, usar as palavras mais feias, fingindo e rotulando de carinhosa com eles. Não tenho paciência com eles, não dou respeito, não respeito eles, como é que essas crianças vão dar o respeito na casa delas? (Rayane, 2019, entrevista).

Rayane destaca como fundamental, o testemunho da professora de educação infantil ser coerente com sua prática, o que a coloca em diálogo confluyente com Freire na construção de uma pedagogia da autonomia junto dos educandos, os quais exigem da professora “a corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2019b, p. 35). Mas, também, se observa a tendência fatalista em seu discurso em “*Eu vou morrer e vai continuar assim porque tem pessoas que tem amor, mas tem outras que não. Então, isso não é de agora só que vai piorando*”. O fatalismo pode servir como uma armadilha para não se perceber criticamente a complexidade da realidade, fazendo com que o professor ao invés de constatar os desafios a serem enfrentados para a superação da colonialidade, acabe por endossar um discurso que reproduz a própria violência; denunciando e reforçando um conformismo do “sempre foi assim e vai continuar”. É justamente contra isso que o professor em sua prática educativa precisa se rebelar para ser sujeito protagonista/engajado no projeto emancipatório.

A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos. Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento (FREIRE, 2019a, p. 104).

Nesse sentido, como avançar, então, com a formação das novas professoras que estão por vir e que irão adentrar nas instituições para o exercício da docência com as crianças, bem como, com as que lá já estão e ainda pouco caminham em direção ao amor *mundi*? Para Correia (2010), é nesta esteira que se assenta o interesse de Hannah Arendt, grande estudiosa da origem da violência ocidental, pela área da educação.

Não deve soar trivial, assim, o interesse de Hannah Arendt pelo tema da educação. Como instituição de transição interposta entre o domínio do lar e o mundo público, a educação vive a tensão de ter de salvaguardar a singularidade que renova o mundo por meio da ação e, simultaneamente, salvar o mundo do estranhamento da condição de estrangeiro; e vive também a tensão de convidar à responsabilidade do *amor mundi* e ter de evitar a ameaça do conformismo e da doutrinação (CORREIA, 2010, p. 819).

O amor *mundi* é empregado por Hannah Arendt para referir-se à responsabilidade que os educadores precisam assumir com o mundo e com a preservação deste junto às novas gerações. As crianças, como seres recém-chegados ao mundo, precisam neste ser acolhidas por meio do diálogo paciente e amoroso, algo já destacado como fundamental por Freire, como ação de dar à luz e ajudar a parir um mundo diferente para acolher as crianças e a combater a opressão autoritária, colonizadora da sociedade brasileira. Cada vez mais é preciso avançar na formação das professoras no exercício da prática e das que ainda estão por vir, através de um caminho conscientizador quanto a emergência da de(s)colonização da educação infantil em articulação com o projeto de sociedade emancipatória para todos e todas.

A defesa de uma educação para a liberdade e para a autonomia, em substituição das relações pedagógicas autoritárias e colonizadoras, não quer dizer, com isso, que a professora deve esperar passivamente sem fazer nada para mudar a realidade. Pelo contrário. O rigor no planejamento, a dedicação em sua formação e no exercício de sua prática são fundamentais para

não se posicionar fatalisticamente diante de um mundo em constante guerra de conflitos decorrentes da instauração do projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico.

A professora que em sua prática acredita verdadeiramente nas crianças, sabe que muitas coisas estas aprendem e que muitas curiosidades são sugeridas diariamente por elas nos momentos pedagógicos vividos na instituição de educação infantil. Por isso, a necessidade de articular experiências que as crianças oprimidas-periféricas trazem para a escola com o que ainda precisam aprender na sua formação cidadã emancipatória, sendo todas as ações ligadas e conectadas ao contexto das crianças, de suas infâncias, famílias e escolas.

É necessário, portanto, compreender que a criança é um ser social, uma pessoa, um “cidadão de pouca idade” enraizada num todo social que a envolve e que nela imprime padrões [...]. É necessário formar hábitos na pré-escola? Sim! É preciso que a criança crie, invente, imagine? Sim, a resposta é sim, em ambos os casos. Porém cada um desses objetivos não se realiza solto, desligado de um contexto. Quando digo que a pré-escola tem um papel social, uma função pedagógica, estou me referindo, então a um trabalho que leva em consideração a realidade, a, linguagem, os conhecimentos infantis e os ampliam, ou seja, estou me referindo a um trabalho que toma como ponto de partida o que a criança sabe e faz, e que, além disso, transmite o que ela ainda não conhece e não sabe fazer. É fundamental aqui a nossa confiança nas possibilidades das crianças se desenvolverem e a nossa valorização das suas mais diferentes formas de expressão (KRAMER, 1985, p. 79).

Ser professora de educação infantil necessita de tolerância e respeito ao tempo e ao vocabulário das crianças, para que assim se contribua com a desconstrução do tempo alienante e cronometrado das instituições que tendem a burocratizar sua rotina pedagógica em prol dos discursos de uma vida útil e economicamente produtiva (KRENAK, 2020). Aprender a revolucionar o tempo escolar se faz necessário nas práticas pedagógicas com as crianças às educadoras que queiram romper com o autoritarismo pedagógico. Se o tempo das experiências com as crianças estiver mais voltado ao interesse de terceiros, dificilmente estará compatível com as necessidades delas. O tempo dos empregos, dos gestores e das vans escolares tem parecido ser o tempo do capitalismo, portanto, alimenta também os traços coloniais presentes nas relações sociais. Tempo este que parece estar a favor da educação para a servidão, para subalternidade, para o consumo, para colonizar, por isso, de uma educação autoritária. Não é de fato o tempo de educação das crianças para a cidadania emancipatória. O tempo de formar crianças oprimidas-periféricas para a cidadania emancipatória, se articula com a possibilidade destas serem respeitadas em suas diferenças, em suas particularidades como bebês e crianças,

tempo que deve ser vivido como da liberdade, da criatividade, da imaginação, de meninizar-se, de ter curiosidade, de revolucionar-se, de criar, inventar e reinventar, contra-colonizar, transgredir (HOOKS, 2013; KOHAN, 2018; NOGUERA; ALVES, 2019; FREIRE; GUIMARAES, 2020). Como destaca Noguera (2018), ao pensar um projeto de mundo em afroperspectiva, 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” (NOGUERA, 2019, p. 135).

Nesse sentido, quando a professora de educação infantil reinventa o tempo dos tempos pedagógicos, entende-se que tal esforço “deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar” (FREIRE, 1997, p. 26). Quanto mais o ser humano cresce e avança nas etapas da educação básica no Brasil, mais o tempo dele vai se tornando o tempo do capital, do vestibular, do emprego, do menor aprendiz, dos cursos profissionalizantes, do curso de inglês, de não se perder tempo, de ser um tempo produtivo economicamente e pouco humanamente. A professora que tem amor às suas crianças e responsabilidade ao ofício de educar, deve estar ciente que o tempo de humanizar-se é pouco valorizado aos olhos do capital, mas tempo primordial para aprender a viver de forma mais respeitosa e tolerante em uma sociedade que necessita desses valores, como no caso da sociedade brasileira. E, também, que não pode reinventar o tempo sozinha, “este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 2019a, p. 111). É nesse sentido que observamos também na comunidade escolar periférica do CIM Palmares, possibilidades emancipatórias de uma educação em que as crianças também ensinam aos adultos.

4.2 “A gente acha que ensina eles e a gente acaba aprendendo com eles”

Pelas marginais
 Passarão meninos
 Guardando o país
 Por quem batem os sinos
 Se pelas catedrais
 Os filhos da precisão
 Pedirão mais por outro destino
 Do que por sair da lama
 Com pose de dama em carnavais
 Esquecerão as dores
 Lembrarão de Deus
 Num porvir que aflore dor

Pelas marginais (RITA BENEDITTO, 1999)¹¹⁴.

Há resistência na comunidade escolar periférica do CIM Palmares contra o projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico em busca de “outros destinos” para as crianças e suas famílias. Destinos estes, onde todos e todas possam ser na construção dos caminhos emancipatórios. Isso nos faz ter em vista que é urgente e possível esperar, esperar sempre.

A atendente de apoio pedagógico Carolina teve, como experiência anterior, trabalhos no âmbito do ensino fundamental e, quando iniciamos a entrevista, havia completado pouco mais de dois meses na instituição. Mesmo ainda iniciando na área, Carolina já reconhecia a importância das especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos, pois para ela: “*Eu penso assim, meu modo de pensar, a gente acha que ensina eles e a gente acaba aprendendo com eles. Se eu estudo um pouquinho de cada um, a convivência de cada um, o modo de cada um*” (Carolina, 2019, entrevista).

Assumir o trabalho de docência no contexto da educação infantil exige da professora, conforme a atendente de apoio pedagógico, uma relação conjunta entre ensinar e aprender, isto possivelmente ocorrerá quando se reconhece que a criança oprimida-periférica detém saberes e que o conhecimento construído no ambiente educativo precisa estar em diálogo com os saberes, a cultura, as práticas sociais da(s) criança(s) e de sua comunidade.

O modo de pensar de Carolina está em diálogo com o pensamento pedagógico de Freire (2001b). Conforme o autor, é fundamental ao professor(a) compreender e adotar uma perspectiva crítica do que é ensinar e do que é aprender, porque

não existe *ensinar sem aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001b, p. 259).

¹¹⁴ Ao longo da escrita desta tese por várias vezes ouvir e assistir ao clipe da música “Filhos da Precisão”, na versão de Rita Beneditto, fortaleceu o corpo, a alma, do nosso quer-fazer. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=TVStz5aXo8k>>. Acesso em 03 mar. 2022.

Se para Freire (2001) não existe ensinar sem aprender, para a professora Rayane, outra condição não dicotomizável na educação das crianças é a parceria com as famílias, pois é junto delas, das professoras de educação infantil e de seus pares, que as crianças vão amadurecendo e construindo suas identidades.

É um andando junto com o outro, né? E a preocupação com as crianças. Ajudar aquela criança a ver como que ela vai encarar daí pra frente, né? Um ano após outro e ir amadurecendo até ela formar a sua identidade. Saber ser uma boa pessoa, né? Ser um melhor ser humano, ser uma pessoa com aprendizado, respeitar, né? Saber diferenciar, né? O que ele quer, saber o que ele quer e não aquilo que as pessoas querem que ele quer, né? (Rayane, 2019, entrevista).

Na narrativa da professora a construção da identidade da criança é um processo construtivista que vem da criança e não de adultos que irão formá-la, por isso, Rayane diz “até ela formar a sua identidade”. Mas há uma preocupação da professora que esta identidade da criança oprimida-periférica esteja na direção de ser “uma boa pessoa”, “ser um melhor ser humano”, que saiba “respeitar” e saber fazer suas próprias escolhas. Ou seja, que na medida em que a criança oprimida-periférica vá desenvolvendo, é esperado que seja estimulada a adquirir a autonomia para tomar decisões em suas ações. Há, aqui, sentidos emancipatórios nesta formação da criança na perspectiva de Rayane, onde mesmo a professora tecendo expectativas sobre a formação da identidade da criança oprimida-periférica, são ainda expectativas que reconhecem-na como centro da construção da própria identidade, afinal, educar não é um ato que se faz neutralmente, pois estar carregado de intencionalidades e ideologias.

Rayane observa também “a maneira como a curiosidade do aluno [criança] aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos” (FREIRE, 2001b, p. 259) como pode ser verificado a seguir.

É na visão deles né, porque criança vê tudo diferente da gente [...]. O Felizardo ele não tem a letra grande e eu falo “Aqui amor, faz aqui óh” e a visão dele não é ali, já é mais diminuída, entendeu? E ele quer fazer o bezinho dele bem pequenininho, e ele fala “É um bê né tia?”. E eu falo “É um bê amor, mas você tem que aumentar”. E ele diz: “Ah, mas eu não gosto tia”. E aí? (Rayane, 2019, entrevista).

O questionamento de Rayane, enquanto ensinante da criança de três anos, sobre a escrita do nome a partir das letras do alfabeto, se direciona para as “incertezas” (FREIRE, 2001b) que se

experiencia nesse processo junto da criança. É nestas incertezas vividas ao longo de sua experiência que Rayane, enquanto professora, vai descobrindo como as crianças são, quais são suas especificidades, quais são as limitações dela, ainda enquanto professora, e como ela pode contribuir com as pequenas.

Para Carolina, quando o(a) professor(a) alcança a compreensão de que “a gente acha que ensina eles e a gente acaba aprendendo com eles” é demonstrado uma profunda sensibilidade ética do educador para com a criança oprimida-periférica.

Isso se chama sensibilidade, é respeito, é respeitar o seu próximo, é respeitar a criança. “Ela é criança e eu sou adulto, eu mando, eu mando?”. Ela vai fazer o que eu quero? Não uai, ela tem que respeitar. Então, a gente já vai pegando o jeitinho de criança, por isso que eu estava preocupada [...]. Aí eu estava pensando, agora que eu peguei jeito com a menina, 60 dias e já vai contratar outro. Eu acho que eu fico até dezembro, se Deus quiser, porque 1º de outubro já fez 2 meses, né? Aí já tá chegando 1º de novembro, 3 meses. Então, eu creio que até dezembro eu devo ficar. Aí, eu fiquei imaginando, nossa, a Lélia é difícil e aí vai chegar outra pessoa, né? Até acostumar, final do ano. Pra ela vai ser ruim, pra outra pessoa também vai ser ruim pra pegar. Aí eu tô, né? Eu tô na mão do senhor (Carolina, 2019, entrevista).

Para Carolina, a construção de uma relação com sensibilidade ética com a criança de modo a compreender suas especificidades, leva certo tempo e precisa de comprometimento da professora para que se possa desenvolver e não se achar na postura colonizadora-adultocêntrica do “eu sou adulto, eu mando, eu mando”. Carolina também sugere outro ponto que interfere conjuntamente na possibilidade de no ambiente da instituição de educação infantil a professora compreender as crianças no “jeitinho” de cada uma ser: a instabilidade profissional gerada pela incerteza enfrentada pelas professoras e atendentes contratadas sobre a continuidade ou não de seu trabalho, algo também, apontado por Crenshaw (2012, p. 14), ao pensar a precarização do trabalho da mulher negra: “As contratadas, em geral, são mulheres economicamente marginalizadas, que, por essa razão, são também socialmente marginalizadas, situadas na base da pirâmide socioeconômica”. Contratos provisórios. Vínculos profissionais descontínuos. Vida insegura e marginalizada para quem vive na base da pirâmide social.

Carolina, inicialmente, iria permanecer na instituição durante 60 dias, contudo esperava ficar até dezembro, já que mesmo se passando os dois meses previstos, ela caminhava para o terceiro mês de trabalho com Lélia. Porém, sem ter certeza da continuidade do trabalho com a criança

oprimida-periférica no restante do ano, no ano seguinte, ou se a próxima atendente a acompanhar a criança terá o mesmo comprometimento para compreendê-la, visto as várias demandas específicas.

A Lélia não gosta de sair da sala. Aí tinha dia que eu tava sem paciência Otávio, não com a Lélia, vou falar com você. “Sai com ela um pouquinho”. Eu falei: “Ela não quer sair, ela não quer, eu não vou obrigar ela”. “Sai um pouquinho com ela, dá uma volta”. Gente, a minha vontade era de dar uma volta mesmo, levar numa outra sala pra ela ver os meninos, mas ela não quer. Se eu sair com ela chorando, ela vai gritar. Ela não anda, ela empaca ali igual burro bravo, e fica ali chorando. Então, eu tenho que respeitar a vontade dela, né? Aí, se ela quiser sair, eu vou com ela, ela não gosta de sair, ela gosta de ficar dentro da sala. Tinha menino que eu olhava, que não gostava de entrar dentro da sala. Entendeu? Tem que respeitar a vontade dela também (Carolina, 2019, entrevista).

Há uma resistência crítica no fazer pedagógico de Carolina que respeita a vontade de Lélia em permanecer no espaço da turma junto das outras crianças, mesmo com a interferência de outra professora¹¹⁵ para que Carolina a levasse para uma volta em outro espaço da instituição, em um dia mais agitado da criança e da turma, e/ou em que sua paciência não estava nos melhores dias. Para Carolina, a sua vontade e a da outra professora poderia até ser de ir dar uma volta com a criança para que assim pudesse haver um descanso mental para ambas. Só que ela compreende que a construção da identidade e a formação emancipatória de Lélia acontece a partir de suas próprias curiosidades, não prescindindo do coletivo de crianças da turma, pois se forja ali com todas as limitações e conflitos que possa haver na construção destas sociabilidades, como destaca Alves (2018).

Embora a chegada das crianças com deficiência na Educação Infantil suscite inúmeras tensões acerca de concepções e práticas, está evidenciado que sua permanência neste espaço educacional é necessária. Por um lado, é a sua presença que nos fará buscar avanços na produção de conhecimentos e na efetivação de políticas públicas. Por outro lado, é indiscutível que os processos de estimulação que ocorrem no contexto das creches e pré-escolas são fundamentais e contribuem para que as crianças superem suas limitações, sejam estas físicas, sensoriais ou cognitivas. (ALVES, 2018, p. 277).

Além da professora compreender que aprende ao ensinar as crianças e que precisa ter sensibilidade ética com elas, Rayane destaca ainda que é necessário olhar nos olhos para ouvir e entender melhor as crianças.

¹¹⁵ Não foi possível identificar qual professora que se tratava, visto que a turma era assumida tanto por Rayane como por Núbria e por Amara que também sempre estava auxiliando ou conduzindo os trabalhos.

Eu gosto muito de observar. Às vezes eu estou na sala fazendo alguma coisa lá, enquanto as meninas estão lá, e eu gosto sempre de conversar com elas. Eu abaixo pra ouvir elas, eu gosto de ouvir elas, o porquê que elas estão chorando, o porquê que fulano fez isso, porquê fez aquilo. Quando falam assim: “Olha aqui tia, me bateu”, eu não já vou brigando com o outro, tem que saber o porquê (Rayane, 2019, entrevista).

Os conflitos na convivência das crianças entre si são constantes em um período da vida, como na faixa etária dos três anos, onde elas estão num processo de muitas descobertas e construção de identidades. E, também, numa fase em que ainda estão aprendendo que para se expressar sobre algo, o diálogo é uma das ferramentas mais potentes que se tem na condição humana para este fim.

Compreendendo esta especificidade, Rayane diz que ao invés de ir “brigando” com a criança, procura compreender o que possa estar acontecendo com ela, bem como, o porquê de um choro que venha a se apresentar no contexto escolar. Abaixar para conversar com a criança oprimida-periférica é uma busca de Rayane para descristalizar o poder adulto duplamente cristalizado na educação (ROSEMBERG, 1976).

A professora Rayane ao abaixar — para olhar nos olhos e ouvir as crianças — ressignifica a relação adulto-criança, buscando a valorização do que a criança tem a dizer e expressar, por isso, uma atitude contra-colonizadora e antiadultocêntrica (NOGUERA; ALVES, 2019). Nestes termos, a professora compreende que o trabalho realizado na turma de creche 3, na educação infantil, é um trabalho micropolítico.

O que conta na creche, insistimos nisso, não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças. Em que a atitude dos adultos que trabalham na creche favorece a iniciação das crianças nos valores do sistema? Aí é que está toda a questão! Um trabalho analítico numa creche não poderia ser fundamentalmente senão um trabalho micropolítico [...]. Como conduzir uma tal luta micropolítica? [...] Não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é a sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão (GUATARRI, 1985, p. 54).

Ao se colocar na posição de quem está aberta a aprender com as crianças, alterando a própria estatura corporal para estar olho a olho com as pequenas, a professora verifica que seu método tem implicações na criança oprimida-periférica e, ao assim empenhá-lo, estará convidando a

criança a se expressar no seu modo. A forte interação de Rayane com as crianças pode ser definida como uma de suas características docente: “Então, meu jeito é esse e eu acho assim que [é] conversar e procurar olhar o lado da criança”. Em conversa com Carolina, que diariamente está como companheira de trabalho de Rayane na Turma Quilombinho, a mesma reconhece e admira o trabalho da colega:

Esses dias eu achei bonito demais, o Bomani, eu não sei se é o Bomani, ele tava chorando, chorou, ele tava revoltado, batia no colega e ele não faz isso. A gente tem que observar a criança, ele não é daquele jeito. Eu achei bonitinho a Rayane: “Não, não é assim não. Tem que ver o que que é”. Tem que ir observando. Chegou lá e ligou pra mãe, a mãe veio buscar, chegando lá, normal (Carolina, 2019, entrevista).

A boniteza no trabalho da professora Rayane se dá pela amorosidade com as crianças presentes em suas ações, desde compreender que enquanto ensina aprende, como o fato de entender que a criança estar mal diante a um mundo que também vai mal (KRENAK, 2020), não é normal, se a criança chora “*tem que ver o que é*”. Às vezes, quando o diálogo não resolve o choro, ligar para a família é outra estratégia tomada, seja para tentar compreender o que se passa com criança oprimida-periférica ou para que compareça à instituição para acolher a criança e assim ela se sentir importante. Mas no contexto de educação infantil da periferia, como no CIM Palmares, nem sempre as famílias conseguem comparecer à instituição no horário escolar da criança, ou quando são convocadas de última hora, visto as diferentes demandas que estas têm na sociedade de classes conforme apontou Rodrigues em nosso estudo anterior: “tem bastante tempo que eu não participo de reuniões [...] a minha explicação, tipo assim, eu sei que eu compro o leite dos meus filhos no dia em que eu saio para vender um chup-chup” (RODRIGUES, entrevista, *apud* FERREIRA DA SILVA, 2016b, p. 129).

Sempre que as famílias comparecerem à instituição de educação infantil para acompanhar as vidas e demandas das crianças, isto pode significar, também, contrariar os tempos do capital-colonizador que não possibilita condições materiais para que as famílias participem da vida escolar das crianças, algo já pontuado desde o debate constituinte da década de 1980 (PARO, 2008). Quando as famílias resistem ao tempo do capital para ir à instituição acompanhar a criança oprimida-periférica, estão priorizando a compreensão dos tempos, das fases e dos desafios vivenciados pelas pequenas nos momentos em que estão sob a educação da instituição de educação infantil.

Há outras estratégias adotadas pelas professoras da periferia em busca de compreender “os porquês” entorno das especificidades das crianças, como continua Carolina:

A criança é alegre, a criança não é de bater no colega, ela não agride o colega e se está assim, tem que observar. O amor é isso. “Vai comer, se não comer não vai fazer isso”. Não é assim não. Chega nele: “Aqui, o que que você tem? Tá tudo bem? Você viu papai hoje? E a mamãe?” Né? Mas quem pode fazer isso mais próximo é o professor mesmo. Igual a Lélia, eu não faço muita pergunta pra ela, você viu que de vez em quando ela fica me chamando de pai? Eu não faço muita pergunta pra ela, ela tem três anos na verdade, mas não pode (Carolina, 2019, entrevista).

Embora haja uma naturalização da ideia de “criança ser alegre”, proposta por Carolina, há potencialidades no movimento dialógico exemplificado para compreender a criança oprimida-periférica no contexto das relações sociais. A atendente de apoio pedagógico ainda destaca que se deve ter cuidado para se conversar sobre o contexto familiar com crianças como Lélia, que estava sob tutela de um abrigo de Betim devido a maus-tratos sofridos pela mãe e pelo pai.

Ao longo da pesquisa no CIM Palmares tentamos por algumas vezes contato com o abrigo em que Lélia estava para buscar compreender melhor como era realizada a educação da criança naquele espaço. Entretanto, não foi obtido sucesso. As profissionais do abrigo não se sentiram seguras em participar da pesquisa diante das questões judiciais que implicava o caso da criança. Por estes motivos e outros que Carolina ressaltou que não fazia “muita pergunta pra ela” visto que a criança ainda apresentava dificuldades de compreender o distanciamento da família, chamando sua atendente de pai, assim como ocorreu comigo durante o período de observação participante.

No caso de Adisa, outra criança oprimida-periférica da Turma Quilombinho, a mãe, Adenike, apresentava grande preocupação com as especificidades de sua filha e expectativas em torno do tratamento que a criança recebia na instituição de educação infantil:

Eu acho que criança tem que brincar, mas nesse mundo de hoje, igual eu tô te falando, eu moro em apartamento. A Adisa não tem aonde brincar com os vizinhos. Os vizinhos saem pra trabalhar e também é proibido, criança gritando lá no pátio. Então ela fica mais é dentro de casa. Então, quando ela chega aqui, ela quer brincar mesmo, ela quer gritar mesmo. Se alguém falar assim: “É Adenike, Adisa chegou aqui e gritou.” Eu nem ligo, ela vai gritar mesmo. “Adisa discutiu com o coleguinha. Adisa não quer aprender”. Não, porque ela quer brincar, em casa ela não brinca (Adenike, 2019, entrevista).

Adenike traz a percepção que o “*mundo de hoje*” está passando por mudanças que interferem no brincar das crianças, mudanças que parecem estar relacionadas com a crescente urbanização e redução do território para “o brincar das crianças” que moram, por exemplo, em apartamento. A mãe de Adisa ressalta que em seu prédio é “*proibido*” as crianças brincarem e gritarem, com isso, ela já tinha como expectativa que a filha se expressasse com gritos e brincadeiras no espaço do CIM Palmares. Para Adenike, o incomum, contudo, seria sua filha não ser permitida brincar e gritar no espaço da instituição, pois assim, estaria sendo também castrada em sua potencialidade expressiva. Adenike não estava preocupada com a escolarização da filha de três anos, por isso, não se importava de ouvir que a filha “não quer aprender” e somente brincar.

A minha mora em apartamento, ela chega aqui ela vai querer gritar mesmo, ela vai querer brincar mesmo. Ela vê menino. Ela não vai ter aquele comportamento que é focado só num negócio. Igual a gente adulto, sabe? Quando você vai numa faculdade, você vai ficar só focado naquilo, mas criança de três anos, gente? (Adenike, 2019, entrevista).

Ao não preocupar com a escolarização precoce da filha, Adenike tem o desejo enquanto mãe que Adisa possa experienciar na educação infantil uma infância com leveza e respeito ao seu tempo de vida, por isso, compara que o comportamento dela na educação infantil não tem que ter o mesmo rigor de disciplina que os adultos teriam possivelmente “*numa faculdade*”.

A consciência de respeitar o tempo etário e as escolhas das crianças também está presente na educação que Dandara e Pedro buscam proporcionar aos filhos.

Dandara: Ah, eu quero que eles sejam felizes e conscientes, que conheçam boas pessoas no caminho e que façam boas coisas, que sejam seres bons.

Pedro: Felizes né, é isso mesmo. A gente não pode planejar por eles né.

Dandara : Não tem jeito, a gente planeja né, por exemplo, igual eu falei “Ah eu quero que eles estudem”, “Quero que faz isso”, planeja assim né, mas quem vai dizer o que quer vai ser são eles (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

O sentido emancipatório da cidadania presente na educação de Akin e de seu irmão, ambos filhos de Dandara e Pedro, está entorno de valores como serem “*boas pessoas*”, que para Dandara é ir tornando pessoas que pratiquem boas ações ao longo da vida, e junto a isso, a mãe ainda espera que os filhos sejam “*conscientes*”, isto é, ser cidadão numa perspectiva crítica, conforme defendemos nesta tese, a caminho da cidadania emancipatória. Ao mesmo tempo, os

responsáveis têm a consciência que Akin e seu irmão não podem estar submissos a um planejamento de vida imposto pelo pai e mãe para eles, mas que são as próprias crianças que, na medida que vão amadurecendo suas liberdades na infância e ao longo da vida, é quem irão “*dizer o que quer*” e os caminhos que irão seguir, seja no âmbito profissional, político, da orientação de gênero e das relações sociais.

Sobre a contribuição da família no amadurecimento da liberdade das crianças, Freire (2019b) destaca que o papel dela é ajudar os filhos a analisar as “consequências possíveis da decisão a ser tomada” (FREIRE, 2019b, p. 66). É tendo liberdade de fazer escolhas que a criança irá aprender a fazê-las. Nem sempre suas escolhas serão as melhores para cada contexto, aí a importância de a autoridade dos responsáveis caminhar ao lado da liberdade dela, orientando-a, questionando-a, refletindo com ela sobre as consequências e possibilidades de suas decisões e ações. Talvez, quando perguntada sobre o que gostaria de ganhar de aniversário uma criança diga que quer um “montão” de chocolate. Porém, se está vivendo em uma época de frio e ela carece de agasalho, o melhor seria que ela ganhasse esse. Também, muito consumo de chocolate pode não fazer bem para sua saúde, por isso a importância de o adulto conversar com ela buscando um caminho de conscientização.

Neste tipo de situação, pode-se haver um equilíbrio onde o recurso disponível para a compra de seu presente permita que o responsável compre um chocolate e o agasalho que ela necessita. O amadurecimento da liberdade é um processo lento na vida da criança e acontecerá sobretudo no confronto com outras liberdades e na interação com a autoridade do pai e mãe, das professoras e do Estado Democrático emancipatório. Os responsáveis por ela não podem e nem devem ser omissos com intervenções, o que seria uma postura licenciosa, mas também, precisam saber equilibrar suas intervenções para não assumirem o futuro dos filhos como seus, o que é falso.

O futuro dos filhos é dos filhos e não de seus pais, por isso, Freire admite que em determinadas situações é preferível reforçar o direito que as crianças “têm à liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar, a seguir a decisão dos pais. É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca, porque há sempre a sabedoria e sensatez de meu pai e minha mãe a decidir por mim” (FREIRE, 2019b, p. 66). Se a família julgar que a criança oprimida-periférica terá um futuro inexorável a partir das decisões que os responsáveis tomam, isso será a negação da capacidade da criança oprimida-periférica em fazer

história, não reconhecê-la como sujeito de direitos, por isso se estará autoritariamente castrando sua curiosidade revolucionária, reforçando uma educação colonizadora, opressora.

Na pesquisa no CIM Palmares foi possível perceber uma grande preocupação dos familiares das crianças de três anos em respeitar as especificidades delas, como também pode ser observado a seguir nos discursos de Abayomi e por fim de Pedro. Abayomi tem uma única filha, assim como Adenike. A filha de Abayomi é Monifa, que tem três anos e estava em seu segundo ano na instituição. Abayomi alegou que tem sim expectativas em relação às escolhas da filha, como por exemplo:

Ah, eu espero a Monifa, se formar na escola, escolher um curso pra ela, ter uma profissão bacana, que ela goste. Não que seja bacana, mas que ela goste, que ela seja feliz. E eu acho que nem tanto a remuneração hoje em dia faz tanta diferença, mas ela estando feliz porque tem muita gente que ganha bem e não é feliz no que faz, né? Ela se dedicando, ela sendo feliz, se sustentando, entendeu? Formando a família dela, eu acho que eu espero é isso. Fazendo as coisas certa, não aprontando. E é isso mesmo, ela buscar a felicidade dela, né? Sem atropelar ninguém. Sem querer nada do outro. Caminhando com as próprias pernas dela e sendo uma mulher de bem (Abayomi, 2019, entrevista).

O desejo de que a filha seja feliz em sua vida é algo que está nas expectativas de Abayomi para a caminhada da filha. Nas famílias da classe trabalhadora o trabalho tem um valor base, mas, ao mesmo tempo, a mãe pensa, de forma aberta, a possibilidade de Monifa alcançar uma profissão “bacana” que pode ser uma profissão com formação superior e com um salário que proporcione qualidade de vida, como também, na possibilidade da filha seguir outro caminho se assim ela se sentir mais feliz.

Claro que parece ser um engano Abayomi não compreender que a remuneração é um ponto de desigualdade na sociedade de classes e que, portanto, faz sim muita diferença para uma melhor qualidade de vida. Mas a felicidade da filha na concepção de Abayomi é o mais importante, é algo central. Desejar que filha construa uma família, por um lado, não está descolado dos interesses da colonialidade patriarcal, como destaca Adichie (2017).

Condicionamos as meninas a aspirarem ao matrimônio e não fazemos o mesmo com os meninos; assim, de partida, já há um desequilíbrio tremendo. As meninas vão crescer e se tornar mulheres preocupadas com casamento. Os meninos vão crescer e se tornar homens que não são preocupados com o casamento. As mulheres vão se casar com esses homens. A relação é automaticamente desigual porque a instituição tem mais importância para um

lado do que para o outro. Então, qual é a surpresa se, em muitos casamentos, as mulheres sacrificam mais, em detrimento delas mesmas, pois têm de manter constantemente uma troca desigual? (ADICHIE, 2017, p. 16).

Nas expectativas que as famílias da periferia como a de Abayomi têm em relação à formação das crianças está a construção da própria família sobre o sentido do futuro, o que para Adichie representa um ponto de partida de como operarão as desigualdades de gênero entre meninos e meninas, homens e mulheres. Por outro, para as famílias da periferia, a existência de uma família na vida das crianças se apresenta como uma conquista, como um porto seguro em que muitos encontram/encontrarão abrigo diante a um mundo cruel e cheio de conflitos.

Ainda sobre o que disse Abayomi, destaca-se o sentido emancipatório de cidadania, expressa em: para que a filha possa “ser” alguém sem “atropelar ninguém”, ser uma “mulher de bem” e que caminhe “com as próprias pernas”. O caminhar com as próprias pernas tem a ver com um sentido feminista, feminista negro, de empoderamento da mulher na sociedade de classes, que vem do próprio exemplo de sua mãe, que migrou do norte de minas para Belo Horizonte sozinha com os filhos para ter condições de criá-los. Quando Abayomi diz que espera que a filha “não atropelasse ninguém” é um sentido contra-hegemônico ao projeto do capitalismo, pois se não atropelasse ninguém, pode até não alcançar um posto profissional no mercado dos melhores salários, mas também, não viverá com contas a se prestar à justiça ou aos projetos morais da sociedade e, portanto, a tendência é ser mais livre e feliz, estando distantes de lógicas predatórias, como complementado no trecho a seguir.

Eu espero que ela seja feliz com o que ela faça, com o que ela escolher. Se ela não resolver fazer uma faculdade, alguma coisa, mas se ela tá feliz, beleza. Entendeu? Porque não adianta também você querer obrigar uma pessoa e ela não querer fazer. Não adianta. Porque, “Ah, você vai fazer isso porque eu quero”. Não uai. Igual colocar ela no balé, que eu queria. Ela não gostava do balé. Ela ia obrigado, então assim eu fui e vi que a menina tava infeliz ali. Por que que eu vou fazer isso com ela? E chorava. Falei: “Não. Você tá feliz Monifa?”, “Não. Não quero”. Então tá, vamos sair. Vamos escolher outra coisa. Porque não adianta. É o sonho da mãe querendo projetar na criança. E não adianta. Eu acho que ela tava perdidinha, coitada, aí não. Aí é sofrimento demais, né? Vamos buscar uma coisa pra ela ser feliz, gostando. Porque não adianta ficar ali só pra agradar a mãe. Não tem graça nenhuma, não adianta, né? É isso (Abayomi, 2019, entrevista).

Abayomi ainda não possuía curso superior, mas seu marido havia cursado. Ela reconhece que talvez a filha siga um caminho nos estudos parecido com o seu ou talvez com o do pai de

Monifa, mas ela não quer ter de obrigar a filha a fazer algo — outra vez, uma encruzilhada emerge. Se a classe trabalhadora periférica consegue alcançar uma melhor qualidade de vida com maior nível de estudo na sociedade capitalista, a obrigatoriedade da titulação para maior ascensão de vida na sociedade capitalista não seria também uma armadilha que impede de avançar um projeto emancipatório para todos?

O que guia Abayomi nesta encruzilhada é a (in)felicidade da filha diante das práticas sociais, como o aprendizado produzido a partir da experiência de ter colocado Monifa nas aulas de balé, que com o tempo foi-se percebendo ser “*o sonho da mãe querendo projetar na criança*”. Entre os erros e os aprendizados, Abayomi se preocupa que a filha seja melhor orientada para uma caminhada de vida com amorosidade, e não num controle de sua subjetividade por ser uma menina que não gosta de balé. Por isso, para educar crianças feministas, Adichie (2017) sugere não empregar a camisa de força do gênero.

Se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial. Por favor, veja Chizalum como indivíduo. Não como uma menina que deve ser de tal ou tal jeito. Veja seus pontos fortes e seus pontos fracos de maneira individual. Não a meça pelo que uma menina deve ser. Meça-a pela melhor versão de si mesma (ADICHIE, 2017, p. 11).

Pedro reconhece que o filho é curioso e que a curiosidade do filho é uma especificidade que precisa ser cultivada em sua educação.

Pedro - Com o Akin a gente vai possibilitando essas coisas, por exemplo, a gente sabe que ele é curioso com inseto e aí as vezes a gente está andando na rua e então vamos fazer, você viu que bichinho que é? O que ele está fazendo? O que ele come será? E aí vai indo assim. Os desenhos que ele assiste, as histórias que a gente vai contar sempre tenta provocar nesse sentido, na curiosidade [...]. Enquanto tem criança que é limitada a cantar Baby Shark, galinha pintadinha, esses dias ele estava cantando com a gente Milton Nascimento e gostou, achou a música bonita e ouviu, ele estava cantando e aí entrou na música e é isso que eu acho que é legal, a gente possibilitar essas coisas né, e poder ter acesso ao Baby Shark e a galinha pintadinha também, mas também experimentar outras coisas né, ver o que que é legal principalmente por conta da idade dele. É ter essa liberdade de perguntar, de mexer, de conversar, de deixar as coisas irem acontecendo sem muito peso (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

Das situações cotidianas que Akin vive, o pai e a mãe (“*a gente*”) procuram o caminho dialógico e da curiosidade para estimular o filho a pensar sobre as coisas. Pedro percebe que Akin, enquanto criança, convive com outros pares do território em que moram, por isso, não está

numa bolha fora da cultura musical que a indústria cultural produz para as crianças da geração do filho. Mas junto de Dandara, busca possibilitar outras músicas, outras linguagens, outros questionamentos para que Akin vá desenvolvendo sua liberdade de conhecer o mundo e de perguntar sobre ele também, estando atento ao tempo de vida do filho para que a tarefa de educá-lo criticamente, numa perspectiva emancipatória, não vire um peso fora de seu tempo etário e das especificidades que a criança e o ser criança têm.

4.3 “Na verdade é fazer ele(a) pensar um pouco a prática, né?”

As famílias das crianças do CIM Palmares querem que os(as) filhos(as) tenham consciência crítica, e cada uma delas, conforme suas condições e possibilidades, buscam dialogar e orientar as crianças da melhor maneira possível para o caminho de um senso de coletividade, como mostra o relato de Ayana.

Delas terem consciência. A consciência porque no meu caso, eu nunca tive, assim, muitos recursos. Graças a Deus e a minha mãe, o arroz com feijão na minha casa não faltou. Então, assim, tudo que me faltou um dia eu vou tentando mostrar pra elas que comigo, pra mim faltou, mas que pra elas, pode não faltar ou pode faltar porque a gente não sabe [...]. Então, na questão do desperdício, a gente tenta passar pra elas essa consciência assim, porque, por mais que, Deus abençoando a gente, por mais que nunca venha a faltar pra elas, mas pra outros faltam. “Não desperdiça uma folha de caderno”. “Usa a folha de caderno todinha, e se precisar saltar algumas linhas, salte, mas faça o possível pra não ficar arrancando folha de caderno, pra não ficar desperdiçando”. É tanto na questão do alimento, quanto na questão, assim, de caderno, de coisas assim, que usa no dia a dia, pra poder usar. Eu acho assim, se você usar com consciência, coisa material você tem por mais tempo. Quando você usa com mais consciência, de que aquilo você vai precisar, de que aquilo não é descartável, você tem por mais tempo. Então, são coisas que a gente vai tentando passar pra elas (Ayana, 2019, entrevista).

Ter consciência para Ayana é não desperdiçar, desde as coisas do dia a dia, como também lembrar que o alimento falta “*pra outros*” que precisam comer e que estes precisam ser lembrados pelas filhas e por toda a sociedade.

O diálogo com que Ayana busca construir com as filhas alcança um valor emancipatório, tendo em vista que o desperdício material e a falta de alimento para “os Outros”, que estão nas margens sociais, são produtos do capital-colonial, e contra isso, é que desde cedo Zuri, de três anos, e suas irmãs maiores precisam ter consciência para transgredir. Ayana, por experiência

própria de uma vida social e escolar em sua infância e adolescência marcada e discriminada pela pobreza de seu núcleo familiar, busca mostrar às filhas a conectividade de uma realidade social constituída no contraste do território onde mora entre os que não têm nada, os que têm arroz e feijão e faltam quase tudo e, os que têm um pouco, mas que um dia possa vir a faltar. É na economia do pouco, da folha de caderno ou outras coisas do cotidiano, é que se vai vencendo a vida e vislumbrando novos horizontes cheios de sonhos: “Tem que sonhar mesmo. Agora tem que sonhar acordado e realizar o sonho” (Ayana, 2019, entrevista).

Este tipo de percepção é importante para uma educação emancipatória, representando a conectividade entre realidades sociais, isto é, “a conexão ou conjunção é entre classes, na medida em que eles são uma ponte entre os meninos da classe dos que comem (pouco, mas alguma coisa pelo menos) e os da classe dos que não comem” (KOHAN, 2018, p. 11). Apesar de o perfil social da família de Ayana ser de família de baixa renda de contexto periférico, como destaca D’Andrea (2019), há na periferia desigualdades econômicas, o que pode ser representado entre os que comem — os que comem pouco e os que não comem nada. A experiência com as desigualdades sociais na infância na periferia de Jaboatão dos Guararapes-PE irá marcar a vida e o pensamento de Paulo Freire encorajando-o a engajar na vida adulta na luta pela emancipação de todos(as).

Nascidos, assim, numa família de classe média que sofrera os impactos da crise econômica de 1929, éramos ‘meninos conectivos’. Participando do mundo dos que comiam, mesmo que comêssemos pouco, participávamos também do mundo dos que não comiam, mesmo que comêssemos mais do que eles – o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros (FREIRE, 2015, p. 51).

A reflexão de Freire sobre a própria experiência mostra que uma leitura atenta da realidade oprimida-periférica e a construção de uma consciência para além de si, é fundamental para que, desde cedo, se compreenda os desafios da construção de uma sociedade emancipatória onde todos possam, por exemplo, alimentarem-se bem. E quando Ayana busca conscientizar as filhas quanto a importância de se preocuparem com os Outros, está mostrando para elas que a luta emancipatória não se faz só, pois como disse Potiguara (2018, p. 113), os oprimidos são milhões e precisam se unir como um cardume para mudar o rumo da história: “Carrego o peso da família espoliada/ Desacreditada, humilhada Sem forma, sem brilho, sem fama. / Mas não sou eu só / Não somos dez, cem ou mil / Que brilharemos no palco da História. / Seremos milhões unidos como cardume”.

Nesse sentido, o diálogo crítico sobre a realidade social deve ter como base a formação emancipatória das crianças. O diálogo consegue possibilitar a reflexão quanto aos problemas da convivência humana, sanar conflitos e reinventar novos modos de ser, como pode ser observado no discurso de Pedro e Dandara:

Pedro: É, a gente conversa muito né.

Dandara: É, a gente conversa.

Pedro: Ensina eles a fazer isso, sempre conversando. Eles querem o brinquedo que o outro quer.

Dandara: É impressionante como chama atenção o que está na mão do outro.

Pedro – E aí a gente fala, então como é que resolve? Como é que a gente faz para resolver? Então, não é assim “para com isso menino” e sim “vamos tentar resolver”? E aí faz eles pensarem. Quer trocar? Dá para trocar o brinquedo? Então vamos trocar. Vamos brincar junto? Aí cada hora a gente combina e aí vai pensando possibilidades e aos poucos eles mesmos vão fazendo isso. Mais de uma vez a gente já percebeu que quando a gente chega perto, qualquer um dos dois, alguém chegou perto eles mesmos resolvem, antes de ter a intervenção, eles mesmos “Ah, aqui toma. Desculpa” (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

A educação dialógica que Dandara e Pedro proporcionam aos filhos parece contribuir para que, nas interações protagonizada por Akin e o irmão, eles considerem o diálogo como caminho essencial para uma convivência saudável. Apesar de haver conflitos entre as crianças, a mãe destaca que os dois meninos “*são parceiros um do outro*”. Com a interferência dialógica do pai e da mãe diante das situações de conflitos, eles vão aprendendo a pedir desculpa, a ceder com o revezamento de brinquedos e gradativamente diminuindo a necessidade de interferência dos pais experientes. Porém, o pai e a mãe alegam que ainda o “*castigo*” se faz necessário na educação de Akin e do irmão. O castigo para Dandara e Pedro tem um sentido de fazer a criança “*pensar um pouco a prática*”.

Otavio: E como é que é em casa? Como é a educação deles? Como vocês pensam a educação do Akin e do irmão? Como é no dia a dia essa organização, porque são vocês dois né? Como é que é isso, um está mais presente que o outro? Como é esse dia a dia?

Dandara: Então, por causa do trabalho do Pedro, acaba que ele está mais em casa de tarde para a noite. Então assim, às segundas ele está em casa e eles têm essa referência. Aí a gente optou por corrigir a base do castigo, da

conversa, do pedir desculpa caso faça alguma coisa e tem funcionado. Essa cadeira aqui a gente põe lá no quarto e deixa um tempo.

Pedro: Quando acontece alguma coisa [...].

Dandara: Então é muito isso, né. Eu acho que a gente senta e explica porque está de castigo. Às vezes eu falo “Ah porque você bateu no seu irmão”. Ai depois que deu o tempo, volto e dou um abraço, acho que isso é uma coisa legal do abraço e falo agora é hora de pedir desculpa para o seu irmão e não vamos fazer mais isso. Mas eu acho que quando ele repensa o que ele fez é mais valioso. Vejo que quando ele fica de castigo por ter batido no irmão, nossa demora muito tempo depois para ele bater!

Pedro: E na verdade é fazer ele pensar um pouco a prática né, a situação tem consequência, então às vezes você faz sem pensar ou você faz por impulso e isso vai ter consequência (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

Dandara e Pedro se organizam e dividem as responsabilidades com os cuidados do ambiente doméstico, como disse Pedro com consentimento da esposa durante a entrevista: *“Eu converso muito com a Dandara, da gente aprender a ter papéis diferentes, esse processo todo que a gente passou, fomos sempre muito parceiros com tudo”*.

Devido a problemas de saúde que Dandara enfrentou nos últimos anos, pois venceu a luta de um tumor cerebral realizando duas cirurgias, teve problemas no seu vínculo de trabalho com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, o que ocasionou seu desligamento do trabalho efetivo, situação que está sendo recorrida em trâmite judicial. Assim, na época da pesquisa, era Dandara quem esteve mais presente com as crianças durante o dia e Pedro durante o período noturno. Mas ambos buscam o diálogo com os filhos no processo educativo, até mesmo para colocar de castigo há uma explicação do porquê irão ficar sentado na *“cadeira”*, do quarto, *“pensando”*. O objetivo do castigo seria para que as crianças pensassem *“um pouco a prática”* e as *“consequências”* de seus atos.

Conforme Dandara, os resultados são bons visto que o ato de um bater no outro, que representa a ausência de diálogo, surte efeito demorando *“muito tempo”* para ocorrer novamente. O sentido do castigo, orientado de forma dialógica pelo casal aos filhos, não tem o sentido de ser algo degradante, isso pode ser percebido na afirmativa de Dandara que diz que após o tempo na cadeira do pensamento, ela dá um abraço no filho, incentiva-o a pedir desculpas ao irmão e a não o bater novamente.

Luena também procura trabalhar com Emmanuel o pedir desculpa diante de situações problemáticas vividas nas práticas sociais. Para ela, é preciso ser firme com o filho quando ele está sob sua educação, porque tem “*uma tendência a ser mais autoritário*”, é resistente com combinados, a pedir desculpa, a dividir alimentos, brinquedos e pertences com o irmão e com outras crianças.

Aqui eu não sei, mas parece que, a impressão que eu tenho, é que ele é muito bonzinho, quer obedecer os combinados, porque ele vê como uma autoridade né. Mas em casa ele é mais custoso. [...] a gente foi para o clube esses dias, e eu forrei lá com lençol e ele foi lá e nadou, nadou, nadou. Quando ele voltou tinha umas três crianças sentadas na beiradinha do lençol assim, e a mãe do outro lado da cadeira. Ele chegou e se camuflou nos meninos tudo, [...] e aí eu tive que chamar ele no cantinho e os meninos ficaram sem graça, e eu falei que não pode fazer isso. “Mas é meu, mãe”. E eu, “Emmanuel, não pode, não tem problema sentar na beiradinha do lençol, pede desculpa pra mãe!”. Mas com muito custo, que ele custa ser convencido, aí ele foi lá e pediu desculpa (Luena, 2019, entrevista).

Ensinar a criança oprimida-periférica a pedir desculpas é tarefa que exige persistência das famílias, como disse Luena: “*ele custa a ser convencido*”. A preocupação de Luena com o filho para que, desde a tenra idade, aprenda a ceder, está relacionado com se preocupar com um melhor convívio dele no âmbito privado e na sociedade, enfatizando que o melhor caminho para resolver os problemas é por meio do diálogo.

A atitude de mostrar ao filho que as outras crianças podiam “*sentar na beiradinha do lençol*” foi outra estratégia que Luena usou de modo a ensinar o filho outro caminho para não reagir de modo violento como na primeira atitude de se “*camuflar nos meninos tudo*” em busca de ter de volta seu território integral no lençol. Luena acredita que o senso de convivência coletiva é melhor desenvolvido por Emmanuel na instituição do que em casa e em outros ambientes. Nesse sentido, a professora Núbia concorda que a instituição de educação infantil tem um papel muito importante para o desenvolvimento do senso de convivência coletiva.

Eu acho que ajuda no desenvolvimento deles, né? Ué, eles vão aprendendo aos poucos, com o brincar, com tudo na educação infantil. Eu acho que isso ajuda quando eles vão chegar lá, com o relacionamento com outras crianças, que aqui tudo é junto, você vê? Eles fazem tudo junto. Eles, é, comem juntos, até na hora de almoçar, de brincar. Então eles têm que aprender, é junto, eles têm que aprender a dividir um brinquedo, eles aprendem tudo, nada é só de um. Porque você sabe que criança quando é em casa, sozinha, é tudo meu, é meu, é meu, é meu, e aqui você sabe que é nosso. Eu quando converso, eu falo que aqui não é nada seu, é de todo

mundo. Aqui eles vão aprendendo nisso, eles saem daqui menos individualistas, essas coisas tudo (Núbia, 2019, entrevista).

Há uma grande potencialidade “contra colonial” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 49) no trabalho da instituição de educação infantil quando se fortalece desde tenra idade a relação entre os pares, conforme se observa no discurso de Núbia em “*eles saem daqui menos individualistas*”, havendo uma educação para o senso de coletividade desde as brincadeiras, quanto nos momentos de alimentação e aprendizagem, os quais são divididos e compartilhados entre as crianças.

Na contemporaneidade, o individualismo se apresenta como um sério problema do/no mundo globalizado, sobretudo, pela estreita relação com o sistema capitalista na produção do consumismo. A noção de indivíduo será captada e adaptada à nova forma de expansão do capitalismo, que passará a ser por estímulos ao consumo de massa, o consumismo que atinge também as crianças enquanto público alvo da indústria cultural, *vide* as diversas marcas de brinquedos, músicas, desenhos e canais nas redes sociais voltados à comercialização de produtos e serviços para crianças (BAUMAN, 2001; COSTA, 2016; DARÓS, 2020).

A partir do período pós-Segunda Guerra Mundial, será percebida uma tendência no ocidente a ter acesso a bens e serviços privados de baixo custo. Com a revolução industrial o indivíduo não apenas passará a comprar sua comida e roupa, mas também a pagar pela água que consome, pela energia elétrica, ter uma televisão de última geração, o último lançamento de celular, um convênio médico, pagar por uma escola vendida como de “qualidade”, tudo será feito sob medida e encomenda, conforme a personalidade de cada indivíduo. Verifica-se que a ideia de individualização na contemporaneidade busca, cada vez mais, distanciar o indivíduo da luta pela cidadania de direitos e torná-lo um consumidor (BAUMAN, 2001; COSTA, 2016; DARÓS, 2020).

Quando a instituição de educação infantil tem como centro de seu trabalho o desenvolvimento do senso de coletividade com as crianças ao educá-las, como nas palavras de Núbia, para serem “menos individualistas”, isto contribui para a valorização da busca pelos direitos coletivos e do caminhar pela emancipação de todos. É por isso que “a aproximação da pedagogia com a criança não pode significar, nessa perspectiva, o abandono da educação como projeto emancipador” (CAMPOS, 2012, p. 20).

4.4 “A escola como um espaço de socialização, não tem outro”

Há uma expectativa muito grande por parte de algumas famílias periféricas de que a criança se desenvolva de forma integral na instituição de educação infantil principalmente pela potencialidade do contato com outras crianças, conforme destaca Abayomi:

É só eu, ela e o pai. Ela é filha única. Eu acho que ela tem que ter contato com outras crianças, não só com os parentes e com os vizinhos ali. Tem que ensinar sim as coisas, aprender a dividir, ter contato com outras crianças, pegar outros vírus, né? Também é bom (risos). Eu acho que tem que ter o contato sim, desde pequeno. Pra ela aprender a comer direitinho, porque na escola não tem a moleza que ela tem com a gente, né? Aprender a respeitar desde pequeno o professor, que tem que respeitar, não só o pai e a mãe, mas a avó, o tio, aprender a dividir e, também, ela ser alfabetizada. Ela já sabe as letrinhas quase todas. Ela sabe escrever o nome dela, as cores (Abayomi, 2019, entrevista).

O contato com outras crianças é muito valorizado pelas famílias, ainda mais em casos que a criança e seus familiares moram em apartamento ou que a criança é filha única, como no caso de Monifa filha de Abayomi. Uma boa educação alimentar, e a socialização das crianças com os pares para desenvolver valores de solidariedade como aprender a dividir e valores morais como aprender a respeitar, também estão entre as expectativas das famílias, assim:

a instituição de Educação Infantil possui uma dimensão integradora marcada por um conjunto de ritos e situações cujo propósito é inserir as crianças no universo da escolarização; por outro, meninos e meninas podem vivenciar a experiência educativa na instituição de Educação Infantil de modo pleno, desde que devidamente planejadas com base nas interações e nas brincadeiras que vivenciam na companhia dos pares e dos adultos (professores), tal como previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (SALES DOS SANTOS, 2020, p. 9).

Destaca-se, ainda, que Abayomi espera um aprendizado para a filha direcionado ao processo de escolarização quando diz esperar “*ser alfabetizada também. Ela já sabe as letrinhas quase todas. Ela sabe escrever o nome dela, as cores*”. Sobre esse interesse da família no processo de alfabetização da criança ainda na educação infantil, Castanheira, Neves e Gouvêa (2013) dizem que até mesmo antes das crianças entrarem para a escola as famílias realizam um trabalho de preparação com elas sobre o que vai acontecer no ambiente escolar, o que evidencia sinais de preocupação com os processos de alfabetização e letramento que as crianças poderão vivenciar no espaço escolar.

Para Baptista (2010), pode se considerar que vivemos em uma sociedade grafocêntrica e que o início da alfabetização das crianças antecede até mesmo a sua entrada na educação infantil. Esse processo começa muitas vezes em instituições não escolares, como nas famílias e, por isso, não há como desconsiderar essa associação cultural que as famílias e as crianças (res)significam sobre o ambiente pedagógico da educação infantil. O grande desafio para as professoras de educação infantil consiste em saber como lidar com essas expectativas de modo a não tornar o tempo-etário-pedagógico das crianças de 0 a 5 anos, um momento de precoce escolarização. Sobre este ponto, observa-se uma tensão no trabalho pedagógico da equipe docente do CIM Palmares, que pode ser identificado a partir do relato de Núbia:

Muito importante, essa é uma fase, a fase que eles vão aprender, ou brincando, ou fazendo atividade, ou até no cuidar, igual eu te falo, você tá dando um banho, você tá conversando com eles assim, tudo é importante porque quando eles chegarem pro ensino fundamental, pro básico, eles têm que tá preparado (Núbia, 2019, entrevista).

Ao passo que a professora reconhece a importância de a criança oprimida-periférica aprender brincando em diferentes ações no ambiente educativo, como fazendo atividades e no banho, se verifica uma preocupação de que a vivência da criança oprimida-periférica, de três anos, na educação infantil, seja uma preparação para o futuro. A encruzilhada reside na medida que a educação infantil fica ainda pouco reconhecida como uma etapa importante para a criança oprimida-periférica experienciar diferentes vivências no presente dela, sem também, desconsiderar que isso terá contribuições para sua caminhada futura.

Mas ainda, destaco um terceiro ponto sobre essa questão. No campo da educação infantil, muitas vezes, afirmamos que esta educação não pode ser uma etapa preparatória para o ensino fundamental, mas quando isso já está fortemente presente na cultura das famílias e professoras, seria possível mesmo desconsiderar esta via de preparação para o tempo escolar e de vida futuro? Ou precisamos questionar qual tipo de preparação se está fazendo? Para qual tipo de ensino fundamental? Qual tipo de cidadão? É nesse sentido que se afirma ser

surpreendente que, embora a maioria das pessoas comuns já valorize a educação pré-escolar para seus filhos e aceite a idéia de que ela os ajudará a ter sucesso na escola elementar, importantes setores da área educacional ainda precisam ser convencidos de sua relevância (CAMPOS, 1997, p. 114).

Campos (1997) analisa pesquisas realizadas sobre os efeitos da educação infantil na escolarização das crianças de países como Estados Unidos, Grã-Bretanha e outros da América Latina e destaca um aspecto importante: o envolvimento das famílias pode garantir a permanência dos efeitos positivos constatados em relação, por exemplo, o vocabulário, o raciocínio, a linguagem, a comunicação e a matemática. Embora as pesquisas analisadas pela autora mostrem impactos positivos para todas as crianças, é notável que as crianças de baixo nível socioeconômico — maioria negra — tinham maior possibilidade de obter sucesso na escola do que seus pares que não viveram experiências semelhantes na educação pré-escolar. “Todas as crianças se beneficiaram com a experiência pré-escolar, mas as mais pobres foram as que se beneficiaram proporcionalmente mais” (CAMPOS, 1997, p. 118).

O relato de Abayomi reforça que essa contradição, entre a socialização da criança com práticas sociais do presente e do futuro, também está situada entre as expectativas das famílias:

Ela começa a falar por conta dos coleguinhas. Se ela tivesse em casa, ela não ia saber fazer isso, né? E é bom o contato das crianças, né? “A minha amiguinha da escola fez isso”. “Ah, eu fiz isso”. Ela tem muita coisa com a Bintu e com a Adisa. Se ela tivesse em casa, ela não ia ter isso. Quando ela chegasse no quarto ano ela ia ficar, meio que perdida, né? Aí eu acho que ela não ia ter esse contato, né? Aprender a dividir, né? Se dedicar às coisas, zelar pelo que é dela, né? Porque na escola ela tem que cuidar da mochila dela, das roupinhas dela, do chinelo. Em casa ela não ia aprender com tanta dedicação igual ela tá aqui [na instituição] cuidando, das coisinhas dela (Abayomi, 2019, entrevista).

A expectativa das famílias para a educação das crianças não é composta por objetivos cabalmente determinados, mas se articula com a esperança que suas crianças consigam acessar a um estudo com uma qualidade social que muitas vezes foi negada aos seus antepassados ou até mesmo o direito de acesso à creche, ou escola, como relatado também anteriormente por Zumbi. A instituição educativa no contexto da sociedade capitalista é valorada pelos povos oprimidos-periféricos por possibilitar às famílias vislumbrar uma mudança no destino profissional e socioeconômico, a partir de sua inclusão e dos seus descendentes no espaço público por meio da educação (CARNEIRO, 2005; HOOKS, 2013). Essa valorização da educação pela classe oprimida-periférica, obviamente, afeta e é repassada, das famílias para as crianças.

A instituição de educação infantil como um espaço de socialização para a criança, também aparece como uma prioridade primária para Dandara e Pedro.

Dandara: Como a pessoa vai atender a especificação de cada aluno ali, de mais de 30, 20, no caso deles são 15 eu acho.

Otavio: São vinte.

Dandara: São vinte. Então como é que consegue atender particularmente cada um, e os alunos são diferentes, cada um deles trazem uma realidade diferente, então eu acho que vale a vivência, vale a experiência mas acho que não deixo muito pra escola assim não, o que eu posso fazer.

Pedro: Que é a formação humana, né. Então acho que primeiro tem que pensar assim, a escola como um espaço de socialização, não tem outro e a gente espera primeiro isso, porque a escola vai ajudar as pessoas, vai ajudar ele a viver em grupo, conviver com o diferente, a entender as regras, limites e liberdades que têm dentro daquele espaço e isso vai ajudar ele para o resto da vida. Então eu acho que não dá pra pensar muito além disso, apesar de que o ideal é pensar que paralelo a esse processo, ter horário para as coisas, e comer junto, brincar junto, o ideal é que se tivesse uma proposta pedagógica que fizesse tudo isso, mas que tivesse por trás essa intencionalidade, que fosse uma formação humana mesmo, e fosse a preocupação com essa questão do preconceito que a gente estava falando, que pensasse tudo isso, fazer essa educação de forma global. Mas a escola é limitada por uma série de fatores né, até porque a gente está nas escolas e a gente consegue compreender, então, que não dá para delegar mesmo pra escola, não dá pra entender que é lá que isso vai acontecer. Uma parte vai acontecer lá, a gente espera que aconteça de forma tranquila, mas o resto é com a gente (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

Dandara e Pedro são professores, conhecem bem a realidade do que é o trabalho da escola pública e dos desafios que por ela são enfrentados. Na condição de mãe e pai de Akin, há expectativas também de que a instituição de educação infantil possa trabalhar a socialização, a vivência em grupo, regras, limites, liberdades, horários para melhor organização do tempo, alimentar e brincar com outras crianças. Mas ambos sabem que a instituição de educação infantil tem limitações e há coisas que deveriam ser trabalhadas, mas não são, como, por exemplo, a “questão do preconceito” que Pedro diz, refere-se a uma educação antirracista e que integra a perspectiva de formação humana que almeja para os filhos, o que dialoga com Cunha, Cunha e Ferreira (2020, p. 9) ao defenderem que a formação humana não pode ser neutra e precisa ocorrer a partir de uma perspectiva crítica da realidade, que neste caso é também ser antirracista.

Constatamos, destarte, que a compreensão de formação humana não deve ser acurada se não se desvelarem os nexos causais que cercam essa categoria.

Formar um indivíduo não é apenas promover a educação identificada em documentos, mas essencialmente promover um grau de conscientização crítica das formulações desenvolvidas para a sociedade, desvelando seus porquês (CUNHA; CUNHA; FERREIRA, 2020, p. 9).

Dandara tem como hipótese que uma das limitações da escola, para realizar trabalhos específicos com as crianças, pode situar-se na abundância de estudantes que frequentam as turmas escolares, não só de Akin, mas sendo uma condição geral no contexto da educação infantil e da escola pública. Por isso, Pedro e Dandara afirmam não deixarem a “*formação humana*” da criança oprimida-periférica apenas para a escola fazer. Ambos procuram realizar uma formação humana crítica com os filhos para eles poderem ter uma “*educação de forma global*” que está relacionada com uma formação integral para o desenvolvimento de um senso de coletividade desde a tenra infância, como pode ser observado também no relato de Ayana:

Otavio: Qual que é o sentido, aqui, da escola, na vida dela?

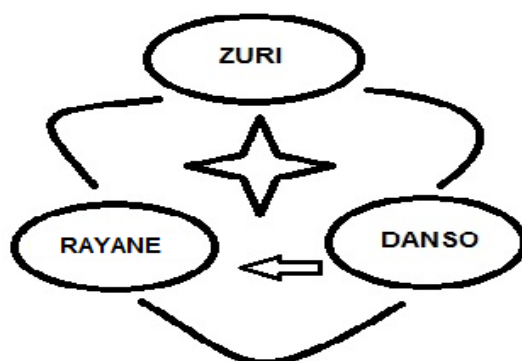
Ayana: Eu acho que o sentido aqui é mais o aprendizado. O aprendizado, o convívio em grupo, né? Com os colegas, com pessoas que moram em locais diferentes, que tem jeitos diferentes. [...] eu gostaria que ela aprendesse que cada pessoa tem um jeito diferente, além da alfabetização, eu gostaria que ela aprendesse com os colegas que cada pessoa tem um jeito diferente. Nem todo mundo vai pensar da mesma forma, nem todo mundo gosta de brincar com os mesmos brinquedos, a questão do dividir, porque ela tem as irmãs dela, mas as irmãs dela já são maiorzinhas e às vezes brinca com a mesma coisa que ela, às vezes não, às vezes briga por uma coisa. Mas assim, tudo da mesma idade dela, ela vai ter aquela consciência, aquela questão de saber dividir, de saber emprestar. Eu te empresto, você me empresta. A gente brinca junto, a gente brinca com outro colega, não deixar outro colega de lado. Então, assim, esses dias a Rayane mesma, virou pra mim e falou assim, que na hora do recreio o Danso tava muito quietinho, muito tristinho no canto e que ela perguntou pro Danso: “- O quê que foi?”. “A Zuri tá brincando com as outras meninas e não veio brincar comigo”. Aí que ela chamou, ela virou e falou assim: “Chama a Zuri pra brincar com você”. Aí ele virou e falou assim: “Mas ela não quer brincar comigo, ela vai brincar com as meninas”. Aí a Rayane chamou a Zuri e falou assim: “Ô Zuri, você não quer brincar com o Danso não?”. Ela virou e falou que a Zuri pegou na mão do Danso e disse: “Vamos Danso, brincar”. Aí, diz que ele saiu rindo, todo feliz porque ela tinha chamado ele pra poder brincar (Ayana, 2019, entrevista).

A mãe de Zuri, ao explicar como compreende as implicações do trabalho da instituição de educação infantil para a vida da filha, ressalta que espera o “*aprendizado*” escolar para a criança, mas que junto a isso, que ela aprenda a conviver em grupo, a compreender as diferenças e respeitar as diferenças entre seus pares, a conviver com o pensamento diferente, a dividir, a ter consciência crítica, a brincar com as outras crianças e a se preocupar com a inclusão de todos

no espaço público quando diz “*não deixar outro colega de lado*”. Ayana reconhece que a instituição de educação infantil realiza um trabalho emancipatório com a filha, citando que a professora Rayane compartilhou com ela uma das experiências vividas por Zuri com seu colega Danso.

No exemplo trazido por esta mãe, nota-se que Rayane tem uma postura de intervir dialogicamente com a criança, visto que a professora não ordenou que Zuri fosse brincar com Danso. A partir do sentimento expressado por Danso à professora, a mesma perguntou a Zuri se ela “*não quer brincar com Danso não?*”. A criança poderia dizer que não queria, mas a resposta foi para o próprio Danso — pegando-lhe a mão e convidando-o a brincar: “*Vamos Danso brincar*”. Rayane agiu neste exemplo como uma mediadora entre Danso e Zuri, atuando politicamente em prol da emancipação e da convivência transformadora, que em Bispos dos Santos (2015, p. 95) denomina-se como “pensamento de elaboração circular dos povos contra colonizadores”.

Figura 17- A agência de Zuri em prol da coletividade



Fonte: Elaboração própria. Autor (2021).

A escolha da instituição de educação infantil, se pública ou particular, tem interferência na formação sociocultural das crianças. Para Pedro, há uma opção política dele e da esposa Dandara, enquanto professores de escolas públicas, por colocarem Akin e o irmão no CIM Palmares¹¹⁶, o que do contrário seria uma incoerência: “a gente acredita na educação pública, se a gente é professor de escola pública não tem como eu falar que a escola pública é ruim, eu iria depor contra o trabalho da gente mesmo né, se eu não acreditasse que ali é um lugar que

¹¹⁶ O irmão de Akin estudava na instituição na turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Nesta instituição havia duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, que são formadas por crianças que estudaram a pré-escola nos anos anteriores no mesmo espaço.

vai fazer bem, que vai funcionar” (Pedro, 2019, entrevista). Mas, também, para que o filho conviva com crianças com uma realidade social, cultural, política e econômica próxima à realidade dos filhos.

Também são vários fatores, primeiro que a maioria das escolas, não interessa onde for, ainda tem essa dificuldade de trabalhar isso que a gente está falando da formação humana e social, é limitado e não interessa pra que lado a gente fosse caminhar. Segundo que se fosse numa escola particular ele também ia estar. Então se por um lado oferecesse uma estrutura melhor ou uma organização mais cuidadosa no sentido de investimento, de estrutura mesmo, de ter mais gente, espaço, as salas melhores e organizadas, por outro lado ele iria estar com outras crianças que não vivem a mesma realidade que ele, que talvez seja a maior distância que ia ter, acho que estar com um colega que ele encontra aqui perto, que vive a mesma realidade social, política, econômica dele faz ele entender esses processos de outra forma né. Se ele vive com uma criança que está vivendo uma realidade diferente da dele, também estará vivendo uma série de conflitos (Pedro, 2019, entrevista).

Com todos os limites que existem na instituição de educação infantil pública, não se pode deixar de considerar que há liberdades e experiências a serem vividas pela criança oprimida-periférica, fundamentais para seu desenvolvimento e formação.

Nesse sentido, por mais coercitivas que sejam as práticas pedagógicas e as linguagens com as quais as crianças se defrontam no cotidiano da Educação Infantil, não lhes são apresentadas de forma rígida (posto que não denotem uma prática totalmente escolarizada), possibilitando que meninos e meninas ajam no contexto dos cuidados e da educação a eles/as destinados/as (SALES DOS SANTOS, 2020, p. 8).

Por haver a possibilidade da criança oprimida-periférica agir na instituição escolar e com todos os seus limites, é que Pedro e Dandara afirmam que a instituição de educação infantil representam um lugar “ímpar” para a interação das crianças com seus pares, ou seja, de grande relevância também para sua formação humana.

Pedro: Talvez é mais uma vivência lá e uma significação com a gente, mas aí ele não deixa de vivenciar no local que ele está, então o que a gente está falando é em todos os lugares né, e a escola é um lugar ímpar porque...

Dandara: Tem outras crianças

Pedro: Exatamente, está vivendo com outras pessoas da idade dele que estão vivendo a vida naquele momento e isso vai fazer ele dividir muita coisa né, vão se espelhar em um tanto de coisa, né.

Dandara: Sim

Pedro - É legal pra ele poder experimentar isso que acho que não tem em outro lugar, então a escola cuida, tem esses cuidados, e isso tem com a pessoa, com a integridade e os limites e tudo, o resto a gente vê o que a gente pode fazer pra ir complementando esse processo (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

A convivência com outras crianças da mesma idade e “*que estão vivendo a vida naquele momento*”, é visto por famílias, como a de Dandara e Pedro, como algo único a ser experienciado pelo filho. Para Pedro não tem outro lugar que a criança de três anos possa experimentar relações de cuidado e de formação de modo coletivo, como a escola. Se a escola possibilita a criança oprimida-periférica viver diversas experiências, Pedro e Dandara buscam refletir essas experiências com Akin e o irmão em casa, buscando ampliar a consciência crítica das crianças, que talvez possa ficar fragilizada/limitada quando só realizada/esperada no ambiente escolar.

4.5 “Controlar eles assim de uma maneira sem ser rude mas que eles prestem atenção”

O poder adulto cristaliza-se duplamente na educação. De um lado, é o adulto e somente ele, quem educa a criança, seja diretamente, seja indiretamente quando propõe seus subtítulos (por exemplo, os grupos) que representarão, como ele, a sociedade concebida para o adulto. De outro lado, é a educação formal ou informal que permite substituir a adequação da sociedade à criança pela adaptação da criança à sociedade (ROSEMBERG, 1976, p. 1466).

Iniciamos este tópico com a citação de Rosemberg (1976) sobre o adultocentrismo na educação das crianças brasileiras, esta, diretamente e/ou indiretamente realizada pelos adultos educadores para que as crianças tenham seus corpos e mentes adaptados à manutenção da sociedade que satisfaz as próprias vontades dos adultos (BUJES, 2000; LIMA-SIVA, 2006; D´ALMEIDA, 2009; FERREIRA, 2013; NOGUERA, 2019; NOGUERA; ALVES, 2019).

Isso pode ser percebido no contexto do CIM Palmares, na função pedagógica que a fila desempenha na educação das crianças. A “questão da fila”, no contexto da educação infantil, está também implicada em relações macro e micropolíticas pautadas pelo adultocentrismo estrutural. Entendemos a influência do caráter estrutural da relação do adulto para com a criança oprimida-periférica, pois, percebe-se que o adultocentrismo está naturalizado na sociedade contemporânea e a

infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a

criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas” (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 73).

Em diálogo com Rayane, a professora disse como se sente na encruzilhada por não concordar, por exemplo, em fazer a fila com a intensidade com que se faz na rotina da instituição, mas, ao mesmo tempo, ser preciso cumprir ordens que recebe de seus superiores na hierarquia do sistema educacional.

Rayane: Então eu não sou muito, muito, vou te falar a verdade, a favor não, eu Rayane, pois tudo é fila, fila, fila, eu acho muito igual robozinho. Quando eu trabalhei no meu primeiro ano aqui, eu lembro que a gente gostava, também eles eram maiorzinhos né. No início era fila, aí eu combinava com eles: “Na fila hoje todo mundo vai andando e subir com um pezinho só e pulando”. Aí a gente subia para o refeitório, todo mundo pulando com um pé só e não precisava de fila, ou: “Hoje nós vamos subir de mão dada, tudo comportado né, e quando chegar lá tem que fazer a fila”. Eu sou contra assim, de sair [...]. Assim, fazer a fila do almoço e tudo é claro que eu sou a favor né, porque já estão preparando eles né para esse mundo nosso porque tudo é fila [...].

Otávio : Agora, você falou assim, “Eu às vezes não concordo muito com isso da fila não”, e porque então você faz? Por que não tem também uma questão de pensar a autonomia do professor em relação ao seu trabalho? O que você pensa disso?

Rayane: Autonomia do professor, eu acho que isso aí tem que ter, mas eu faço porque eu respeito muito ordens daqueles que vem acima de mim. Se a ordem veio da JOANA, ela está acima de mim, porque ela é minha coordenadora, aí eu não faço nada Otávio. Só não faço aquilo, não pode ser ordem superior, vamos supor assim, que ultrapassar as leis que eu estudo na bíblia, que é a lei de Deus, aí eu não faço nada. Mas se eu estou debaixo de leis e quer dizer o prefeito é meu patrão, elas em certo ponto também são porque elas estão aqui e eu sou abaixo delas, então eu respeito muito o que elas pedem pra fazer (Rayane, 2019, entrevista).

A fila na percepção da professora é colocada para as crianças como um meio necessário a aprender para a locomoção pelos espaços da instituição e seria algo cobrado durante toda a vida delas “*porque tudo é fila*”. Mas é de consciência da professora que essa cobrança da fila no contexto da educação infantil, acaba desenvolvendo, em simultâneo, um mecanismo de controle dos corpos das crianças, por isso, diz que ficam “*igual robozinho*”, o que corrobora com um de nossos apontamentos anteriores de a instituição de educação infantil possuir lógicas colonizantes que tentam tornar este ambiente educativo uma extensão do setor capitalista industrial, por isso, são também lógicas de domesticação e controle das subjetividades infantis das crianças. Preocupação esta, presente também em Kishimoto (1999).

A fila, tendo como critério, a altura ascendente, do menor para o maior, mostra o lugar dentro de uma classificação. A organização de um espaço destinado as faixas etárias distintas, em series, com lugares determinados, permite o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. É uma forma de conceber a aprendizagem como processo idêntico, em que todos fazem a mesma atividade, como uma máquina de ensinar, que vigia, hierarquiza, pune e recompensa alunos considerados iguais e sem especificidades (KISHIMOTO, 1999, p. 4).

No contexto industrial, racionalidade de tempos, estruturas, organização administrativa, padronização dos processos são técnicas usadas para a maximização produtiva e conseqüentemente dos lucros dos patrões, com isso, desenvolvem-se mecanismos de controle das subjetividades dos trabalhadores a fim de adaptá-los às normas e padrões industriais. Se para a continuidade do giro de excelência da engrenagem do sistema capitalista é preciso que com a saída dos trabalhadores mais velhos novos assumam os postos de trabalho (MARX, 2010), a escola quando se desloca por mecanismos tecnicistas e colonizadores assume uma função reprodutiva da formação de “mão-de-obra” para a manutenção do sistema hegemônico buscando moralizar as crianças desde a tenra idade, apropriando e adaptando seus corpos aos fluxos do corpo máquina, por meio da justificativa do direito à vida e à educação institucionalizada.

O direito à vida se impõe. É preciso nela investir e serão os corpos dos indivíduos os novos alvos do poder que se exercerá em duas direções complementares: a do corpo máquina e a do corpo espécie. É preciso adestrar os corpos, tomá-los dóceis e úteis mas, ao mesmo tempo, garantir sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos [...] As crianças passam a ser alvo privilegiado destas operações que administram corpos e visam a gestão calculista da vida: tornam-se objeto de operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada. Adulto e criança se diferenciam e se distanciam, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação institucionalizada (BUJES, 2000, p. 28)

A fila opera na educação das crianças da educação infantil como mecanismo de padronização da infância, eliminação das subjetividades a fim de adaptá-las e torná-las úteis para os processos produtivos no contexto escolar, sendo seus desdobramentos para além dos muros institucionais. Nesse sentido, Bispo dos Santos (2015) denuncia que processos educativos capitalistas são também colonialistas porque manifestações culturais eurocentradas impulsionam a relação da produção competitiva.

As manifestações culturais dos povos eurocristãos monoteístas geralmente são organizadas em uma estrutura vertical com regras estaticamente pré-definidas, número limitado de participantes classificados por sexo, faixa etária, grau de habilidade, divididos em times e/ou equipes, segmentadas do coletivo para o indivíduo (onde o talento individual costuma ser mais valorizado que o trabalho em equipe) e em permanente estado de competitividade (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 41).

Ser útil, ser competitivo, respeitar a hierarquia, é assim que o adultocentrismo estrutural vai operando nos corpos infantis oprimidos-periféricos, moralizando para o caminho do bem branco, contra o mal negro e centralizando o trabalho produtivo industrial, desde cedo, em vidas controladas pelo sistema educacional cujo objetivo principal parece ser colonizá-las, mantendo-as dóceis ao domínio do capital. Nesse sentido, registramos a seguinte nota de campo:

O fato de as crianças pouco brincarem e muito escolarizar tem a ver com a rejeição pelo ócio na sociedade capitalista e a integração e estimulação do menor ao trabalho “produtivo” das grandes corporações. Penso isso a partir da fala de Leke, da Turma Quilombinho, dirigida a mim “Vou crescer pra trabalhar com meu pai” (Notas do caderno de campo, dia 04/09/2019).

Diferente da cultura da infância da modernidade capitalista, onde as crianças oprimidas-periféricas apresentam desde cedo preocupação com o trabalho na vida futura. Assim como observado na fala de Leke, em culturas contra-colonizadoras, por isso “biointeracionistas, as crianças vivem em função do presente, não de uma utopia futurista na qual elas passarão a ser ‘gente’ apenas quando forem adultas” (NOGUERA, 2019, p. 129).

No contexto brasileiro, os mecanismos de biopoder passam a desempenhar papel cada vez mais intenso desde o final do século XIX (PATTO, 1999; KULMANN JR, 2011; RIZZINI, 2011) em relação às crianças oprimidas-periféricas. Das rodas de crianças expostas aos orfanatos para pobres, das primeiras creches ao Código dos Menores, aprovado em 1927. Foi sendo construída uma imagem pejorativa e deturpada das crianças abandonadas e pobres. O aumento de crimes envolvendo menores de idade e a abundância de crianças nas ruas eram utilizados para justificar a associação entre delinquência infantil, crianças pobres e negras com a intenção de legitimar o discurso de que as crianças oprimidas-periféricas seriam um problema a ser prevenido, remediado e/ou tratado pela segurança pública. É neste contexto que o Estado brasileiro cria instituições para o atendimento a essas crianças como os orfanatos e as creches, buscando “salvar as crianças” ou discipliná-las como forma prevenção à marginalização social ao mesmo tempo que governava seus corpos para a formação de “mão-de-obra” para o capital.

Nessa concepção, a disciplina é uma técnica que fabrica indivíduos úteis, ou seja, por exemplo, além de ampliar a produtividade dos operários nas fábricas e oficinas, ela faz aumentar a produção dos saberes e das aptidões nas escolas, de saúde nos hospitais e de força no exército. Dessa forma, para Foucault, a disciplina tem por objetivo tornar o exercício do poder menos custoso - seja econômica ou politicamente -, buscar estender e intensificar os efeitos do poder ao máximo possível e, ao mesmo tempo, ela tenciona ampliar a docilidade e a utilidade de todos os indivíduos submetidos ao sistema. Isso ocorre por meio de dispositivos disciplinares ou técnicas do poder disciplinar [...]. No poder disciplinar, o controle sobre o tempo ganha importância já que as atividades deveriam ser reguladas nas menores frações de tempo possíveis, tanto no sentido de controlar o tempo do indivíduo de forma rigorosa quanto no de fracionar suas ações em repetições curtas que se davam em curtos períodos de tempo. Controlar o tempo, tinha como objetivo estabelecer uma sujeição do corpo, visando produzir o máximo com rapidez. Assim, o trabalho era utilizado não apenas para impedir o ócio, mas, para desenvolver comportamentos produtivos. O quantitativo de atividades, trabalho e exercícios físicos, pareceriam ter como objetivo, ainda, a vigilância (GOMES; TEODORO, 2021, p. 5; 6).

A religião hegemônica também compactua para reforçar nos educadores, pais, mães e professoras a importância do processo moralizador de ensinar a criança oprimida-periférica a ser obediente, a respeitar a ordem (a ordem da fila também é ordem da hierarquização de poder) e ser dócil, orientados pela lei máxima a ser seguida, as quais são “*as leis que eu estudo na bíblia*”, como destacou Rayane. Estes processos de regulação desde a modernidade atingem dois alvos numa tacada só: as famílias e as crianças (FERREIRA, 2013). Como também assinala Bujes (2000):

A necessidade de regulação estatal e de controle das famílias, no período inicial da idade moderna, vem explicar o surgimento de práticas de educação de pais e mães e das famílias e a definição de espaços próprios para a educação de seus filhos. Uma cruzada moralizadora, fruto do fanatismo religioso, tanto de protestantes quanto de católicos, se instala profundamente associada ao projeto da modernidade. Os tratados da época exaltam a obediência, o respeito, o amor filial e o papel da mulher (BUJES, 2000, p. 29).

O Brasil “moderno” surge/nasce com a colonização e a escravidão abençoadas pela “velha” religião católica universal. Del Priore (2018, p. 10) observou que nos tempos do Brasil colonial as escolas jesuítas foram direcionadas para poucas pessoas e, mesmo quando o ensino público foi minimamente instalado entre os séculos XVIII e XIX, já havia a concepção de que “a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares” (PRIORE, 2018, p. 10). No Brasil Império, a educação já apresentava

características de regulação social e de moralização, e nesta perspectiva, os bons cidadãos ou cidadãos de bem, herdeiros da classe dominante que buscava-se formar no Império brasileiro visto a Constituição de 1824, eram aqueles que desde tenra idade fossem educados para serem bons cristãos e aprendessem a manejar os bens que lhes pertenciam.

Segundo Del Priore (2018, p. 100), cada escola construída e implementada no Brasil “deveria ter um crucifixo diante do qual, ao entrar, as crianças se persignavam, ajoelhando e benzendo-se, pois ‘o sinal da cruz é o mais forte para vencer as tentações do inimigo comum’.” De meninos bem educados e evangelizados poderiam se esperar bons frutos, pois pouco contradiziam a lei cristã, a religião máxima do Estado brasileiro (BRANCO; CORSINO, 2015; PAULA; NOGUEIRA, 2017; CHAMBOULEYRON, 2018; VALENTE, 2018). Entre as crianças e as instituições escolares se situam estrategicamente professores como Rayane, que irão se somar a uma empreitada moralizadora historicamente buscada.

Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino, religioso ou laico, a formação de princípios morais transmitidos de pais para filhos, a honestidade exemplar de trabalhadores condecorados após cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor encorajado pela harmonia e pela prudência, essas formas estéticas do respeito à ordem estabelecida criam em redor do explorado uma atmosfera de submissão e de inibição que diminui consideravelmente as forças da ordem. Nos países capitalistas, entre o explorado e o poder interpõe-se uma multidão de professores de moral, de conselheiros, de “desorientadores” (FANON, 1961, p. 34).

A educação no Brasil historicamente esteve entre as muitas reformas realizadas pela elite colonial brasileira desde o início da constituição do chamado Estado Liberal, há quase 200 anos. Para isso, ora a educação foi ofertada e ampliada “para civilizar, ora negando e restringindo para controlar — portanto, sempre limitando. E esse controle aparece mais inicialmente com a formação do Estado brasileiro em 1822” (PAULA; NOGUEIRA, 2017, p. 185). A escola — para negros, indígenas e pobres — não era prioridade e quando foi ofertada antes de atingir o seu reconhecimento como direito à educação para todos com a Constituição de 1988, esteve voltada para a formação de “mão-de-obra barata” para a servidão em lavouras e indústrias. Durante o Estado Novo (1937-1945), quando os filhos da classe oprimida-periférica passam a acessar à educação pública, havia interesses de que fossem educados para atender o nascente capitalismo brasileiro em trabalhos técnicos e burocráticos.

Por isso, mais uma vez, não tivemos escola: não havia necessidade de alfabetização mesmo com a positividade mais liberal e econômica do termo.

Não nos fazia falta. Alfredo Bosi (1992), em *Dialética da Colonização*, mostra-nos como nosso processo de modernização obedeceu ao modelo prussiano, ou seja, nossas elites sempre fizeram e fazem a revolução pelo alto, “antes que o povo a faça”, e durante o Estado Novo a instrução pública vem atender aos novos anseios de um nascente capitalismo brasileiro. Ampliada, ela vai atender às classes urbanas qualificando-as para o trabalho na indústria, no comércio e na burocracia estatal. O setor de serviços provê sua própria qualificação, ainda nos moldes antigos de uma educação doméstica de pai para filho, de patrão para empregado. O Brasil se insere neste novo modelo de capitalismo educando os filhos dos trabalhadores para que se comportem como tal, adquirindo competências básicas para o manuseio de máquinas um pouco mais sofisticadas que aquelas de uma economia rural (PAULA; NOGUERA, 2017, p. 192).

Assim, desde o início da educação escolar no Brasil já se reforçava que o caminho do bem é o caminho do branco e o papel desempenhado pelo Estado para a prevenção da marginalidade social das crianças oprimidas-periféricas em suas diferentes instituições educativa e disciplinares visou direcioná-las ao caminho do bem branco, a serviço dos interesses das classes dominantes herdeiras dos colonizadores, ao mesmo tempo, controlando-as e acionando dispositivos de racialidade (CARNEIRO, 2005; GOMES; TEODORO, 2021). E as instituições de educação infantil, surgidas no Brasil entre os séculos XIX e XX, reproduzirão essas desigualdades educacionais. Quando a criança oprimida-periférica passa a ter acesso às creches, para elas, são destinadas uma educação inferior e preconceituosa.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN JR., 2011, p. 166-170).

Nesse sentido, retomando a questão da fila no contexto do CIM Palmares, esta parece incorporar os ritos de uma educação subalterna para os filhos da população oprimida-periférica.

No argumento da professora Rayane de que as ordens são cumpridas desde que não ultrapasse “*as leis que eu estudo na bíblia*”, a fila como uma demanda pedagógica curricular solicitada à professora em seu ofício, continua a ser desenvolvida mesmo ela não concordando, porque, também, é compreendida como uma ordem moral fundada no seio do próprio Estado Liberal e que não infringe os princípios religiosos de fé que ela professa.

Por outro lado, cabe destacar que Rayane não abdica de toda a sua autonomia. Utiliza, às vezes, estratégias com as crianças como “*Na fila hoje todo mundo vai andando e subir com um pezinho só e pulando*” ou “*Hoje nós vamos subir de mão dada, tudo comportado né*”, ressignificando a ideia de fila e de organização do grupo de forma lúdica que possibilita que as crianças utilizem seus corpos para outros movimentos que não sejam os padronizados e de docilização de seus membros e sentidos. Na continuidade da conversa com Rayane, emergem outros elementos simbólicos presentes na sociedade e utilizados na educação das crianças por meio da fila de modo a adaptá-las aos princípios da sociedade (ROSEMBERG, 1976).

Otavio - Agora tem uma outra coisa quando você fala assim, da fila, a fila...

Rayane - Dos sonhos!

Otavio - A fila dos sonhos! Então, algumas coisas eu entendi, que você falou porque ano que vem, você sempre faz essa colocação também, do ano que vem...

Rayane - Isso, que eles vão estar em outra turminha...

Otavio - Eles vão fazer dessa forma e tal. Mas aí, qual é o sentido dessa fila na formação da criança?

Rayane - Isso é muito cobrado aqui, muito, a primeira reunião nossa, as reuniões eles focam muito nessa tecla de fila, fila, e que os meninos não sabem fazer fila. Eu já ouvi gritos também “Que vocês não sabem fazer fila até hoje” e não sei o quê. Então eu fico tentando evitar eles sofrerem ano que vem, e eu também né, se eu ouvir. Segundo os meus ex-alunos, eu vou sofrer também. Porquê, igual a Joana um dia ela chegou e falou assim “Agora com esse jeito de servir almoço diferente, a gente colocava eles na mesa e servia eles na mesa, só que agora, para trabalhar a fila, justamente o objetivo era esse para eles aprenderem a fazer fila. Aprenderem a respeitar o lugar”. “Você chegou primeiro, então você vai ser o primeiro”. “Você chegou depois e você vai ficar depois”, porque às vezes a vida inteira eles vão usar fila” (Rayane, 2019, entrevista).

A fila junto das crianças da Turma Quilombinho ganha o adjetivo de “*dos sonhos*”, mas não é uma fila com contribuições para o presente das crianças. Não é uma “fila da vida em tempo real das crianças”. Mas o “*sonho*”, ganha um sentido do vir a ser, de algo para o futuro, e o adultocentrismo se manifesta nesta prática porque é “o adulto, e somente ele, quem educa a criança, seja diretamente, seja indiretamente quando propõe seus substitutos (por exemplo, os grupos) que representarão, como ele, a sociedade concebida para o adulto” (ROSEMBERG, 1976, p. 1466). Segundo, por outro lado, porque “é a educação formal ou informal que permite substituir a adequação da sociedade à criança pela adaptação da criança à sociedade”

(ROSEMBERG, 1976, p. 1466). As crianças na lógica adultocêntrica e colonialista são educadas para fazerem a fila diante de justificativas de inferiorização delas, como denunciado por Rayane em “*Eu já ouvi gritos também ‘Que vocês não sabem fazer fila até hoje’ e não sei o quê*” ou genéricas-adultocentradas em “*a vida inteira eles vão usar fila*”, que se referem à vida adulta e não ao presente em que as crianças vivem suas infâncias.

Quando Rayane explica sobre o sentido da fila na educação das crianças, aparece um possível exemplo de sua utilidade na infância em: “*evitar eles sofrerem ano que vem*”. Isto revela uma dualidade entre outra face colonialista da fila e o “*sonho*” como uma utopia de educação para as crianças. Primeiro, se elas não forem educadas aos três anos, para aprenderem a enfileirar, com 4 anos podem ser agredidas/ofendidas/violentadas ainda mais com os gritos dos chamados “educadores”, taxadas como algo menor ou inferiorizada por ainda não ter apreendido a fazer a fila (SANTIAGO; FARIA, 2015). Segundo, é preciso considerar também, que dentro da lógica institucional do CIM Palmares, Rayane busca ensinar a fila para que as crianças não sejam desrespeitadas em suas especificidades, assim, o “*sonho*” também pode ganhar o sentido de fazer fila para caminhar rumo aos sonhos delas, e se os sonhos estão ausentes, “Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objecto de disputa política” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 15).

O temor de Rayane faz com que ela mesmo procure ensinar a fila para suas crianças numa pedagogia do “*controlar sem ser rude*”, onde é preciso destacar-se que: a) a professora mesmo não é muito a favor da fila por ela padronizar o ser criança o que é algo colonizador contra elas; b) mas a fila é muito cobrada pela equipe gestora e não é uma ordem que fere seus princípios religiosos e morais de professora, porque estes também estão centrados nos valores da sociedade adultocêntrica-colonizadora; c) mesmo a criança oprimida-periférica sofrendo para aprender a fazer fila, isto pode ser pior ainda se ela não aprender com três anos, pois, no ano seguinte, com 4 anos, dificilmente encontrará uma educadora com afeto e sensibilidade, e possivelmente vivenciará um processo ainda mais violento para aprender a fazer fila, algo que é constatado pela experiência de Rayane com os seus “*ex-alunos*” e de seus relatos sobre a colonialidade da educação escolar presente no ambiente educativo e entre seus pares educadores; d) e ainda, a alternativa que Rayane encontra para exercer o trabalho pedagógico com as crianças diante desta encruzilhada, é ensiná-las a fila, propondo associações lúdicas

como “dos sonhos”, “brincar de floresta” durante os deslocamentos, ir andando de mãos dadas, “pulando de um pé só” e, ao mesmo, tempo oferecendo atenção, afeto, cuidado e amor a elas, por isso, o que estava ausente, o que é sonhado foi realizado alterando a lógica dominante mesmo que no plano imaginário (SOUSA SANTOS, 2002). Nesse sentido, em meio a encruzilhada educativa que se encontra, Rayane contra-coloniza buscando, assim como nas gingas “encontrar saídas para as arapucas que obstruem nossas liberdades” (RUFINO, 2018, p. 73).

E são os momentos de afeto, nas interações com as pequenas, que motivam Rayane a realizar o seu trabalho, frente a encruzilhada em que vive em controlar e não controlar os corpos infantis oprimidos-periféricos.

Olha, o meu trabalho é realizado com eles com muito prazer, com muita alegria. Às vezes tem dias que eu estou insegura, eu já me senti meia insegura com eles, será se eu vou conseguir? Sabe aquele, conseguir ter autodomínio com eles, controlar eles assim de uma maneira sem ser rude mas que eles prestem atenção, que eles tirem proveito de alguma coisa, não falo assim o dia inteiro, mas que fique alguma coisa na cabecinha deles, que eles tirem proveito. Meu trabalho é assim. Tem dia que eu chego insegura, tem dia que eu chego feliz, brincando. Porque infelizmente é do emocional meu, é do inconsciente, pode ter acontecido isso aqui que aqui dentro já é um mundo inteiro. Mas estou aprendendo a trabalhar com isso direitinho e eu chego aqui e pronto, acabam meus problemas que eu tenho. Lá com eles, é incrível! Acaba! Principalmente quando eles chegam “Oh tia Rayane”, e vêm correndo “O tia Rayane, cheira aqui”, porque eles sabem que eu gosto de cheirar o pescocinho deles pra sentir o cheirinho (Rayane, 2019, entrevista).

Controlar sem ser rude, controlar dando carinho e afeto, com a intenção de que a criança aprenda algo que o adulto mais experiente acredita ser importante para a sua vida, para o seu vir a ser. Por um lado, o adultocentrismo praticado por adultos que determinam de forma arbitrária e sem diálogo o caminho da educação da criança frente aos perigos do mundo, perigos estes do mundo adulto e criado por adultos, mas que atravessam às infâncias das crianças. O tempo pedagógico do CIM Palmares parece girar em torno da intencionalidade do adulto, este, que mesmo reconhecendo as especificidades do tempo infantil, educa as crianças para os valores da sociedade adulta seja pelo temor provocado pela hierarquia existente na instituição educativa, garantindo a manutenção desta, seja por temer a integridade da vida das crianças ante aos riscos das opressões existentes na sociedade ocidental. Por outro, verifica-se que mesmo dentro dessa ordem adultocêntrica, existe construção de sociabilidades afetivas e a

procura da professora por vivenciar o tempo e espaço da educação infantil de modo profundo com as crianças e flexibilizando para haver momentos de se furar a bolha da ordem pedagógica hegemônica: “*que eles prestem atenção, que eles tiram proveito de alguma coisa, não falo assim o dia inteiro*”.

Luena, mãe de Emmanuel, reconhece que para a família há também essa dualidade na educação da criança oprimida-periférica em deixá-la ser livre, mas não totalmente livre, controlada de alguma forma, assim, ser livre, mas sob o controle adulto.

É, embora muitos fazem diferente, mas a orientação é que a gente tenha esse equilíbrio ao lidar com a criança, a lidar com o filho. Não é obrigando, não é sendo duro demais. A gente tem que ser bem equilibrado, reflexivo com o filho. Por exemplo, chega uma hora que a gente vai ter que começar a soltar eles um pouco. Então a gente costuma falar que pra continuar na nossa mão, é igual aquela mola, a gente não pode apertar demais e nem soltar demais né. Então aos poucos a gente vai dando uma liberdadezinha né, mas ao mesmo tempo orientando dos perigos que a gente tem visto aí fora, na adolescência, com relação às drogas, às amizades. O irmão do Emmanuel já está começando a ter essa percepção das coisas, de amizade e tudo (Luena, 2019, entrevista).

Na fala de Luena se observa que uma das preocupações da família em manter certo controle em relação à liberdade dos mais novos, refere-se à preocupação com estes diante dos perigos do mundo, que nas periferias da cidade, por exemplo, tem forte relação com o uso e tráfico de drogas e às amizades que possam levar para este caminho. Mesmo que seja na adolescência ou próximo a esta fase da vida que a ameaça das drogas ao bem-estar da família representa um risco mais evidente, como é esboçado na fala de Luena, em que seu filho mais velho já está tendo “*essa percepção*”, há crianças que ainda nos seus primeiros anos de vida já são educadas e orientadas na perspectiva do adulto para, dos caminhos perigosos, irem se distanciando. Ao destacar isso, o objetivo aqui não é avaliar se este método educativo é ou não eficaz, mas sobretudo, enfatizar que há uma diretividade na formação da criança oprimida-periférica a partir dos interesses e intencionalidades dos adultos.

A criança oprimida-periférica para expressar seus interesses e agir com liberdade, depende de alguma concessão da família como, por exemplo:

- 1) “*começar a soltar eles um pouco*”, isto é, soltar a criança oprimida-periférica, mas sem perder o controle sobre suas ações;

- 2) ou “*a gente costuma falar que pra continuar na nossa mão, é igual àquela mola, a gente não pode apertar demais e nem soltar demais*”, o que reforça-se que mesmo quando o controle não é direto ele se faz indiretamente presente porque a força simbólica que o adulto desempenha sobre a criança oprimida-periférica não é eliminada, a mola é uma metáfora que representa, muito bem, uma estrutura de ações controladas, soltar plenamente a mola representa o caótico e pode ser sinônimo de perder totalmente o controle sobre ela. A metáfora da mola para Bourdieu (2002, p. 25) é o signo própria força simbólica: “A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos”;
- 3) ou “*aos poucos a gente vai dando uma liberdadezinha né, mas, ao mesmo tempo orientando*”, neste ponto pode ser observado que mesmo quando se fala de liberdade da criança oprimida-periférica há sempre uma orientação que é a manutenção do controle moral dela;
- 4) e “*O irmão do Emmanuel já está começando a ter essa percepção das coisas, de amizade*”, neste trecho Luena deixa claro que o controle que o adulto exerce sobre a criança oprimida-periférica, desde seus primeiros anos, é efetivo, visto que, no caso do irmão de Emmanuel, que estava com 10 anos na época da pesquisa, este já começa a dar retorno a mãe de que sua educação vingou conforme os interesses da família, já que ele começa a ter a “*percepção*” das drogas pelos ambientes em que circula como também em filtrar suas amizades a partir do que lhe foi orientado pelo adulto.

Para Carolina, as investidas afetivas e morais são fundamentais para o controle subjetivo das crianças ante às marginalidades sociais.

A gente vai convivendo e convivendo e quando você ensina uma coisa e eles sabem que colocou no coraçãozinho deles, na mente deles isso é importante demais ué. Você sabe que não é daquele jeito, né. Eu sempre ensinei os meus meninos, mesmo quando a gente não era evangélicos a gente nunca gostou que eles brincassem de revolvinho, fazia assim (gestos). Eu acho bonito quando a gente chega lá. E tem uns brinquedinhos feios que eu não gosto, mas aí é os pais, eu não posso me intrometer, mas eu falo “Olha o papai do céu não gosta disso não” e é bom a gente poder passar isso para eles. E

também, vai vendo, igual a Fayola, você viu? Fayola chegava assim parecia que tinha algum problema na família, ela chegava meia que revoltada: “Chamar a polícia para você”. A gente vai convivendo com a criança e vai vendo o modo dela (Carolina, 2019, entrevista).

Novamente, o elemento religioso na narrativa adultocêntrica emerge com força quando Carolina diz que “*mesmo quando a gente não era evangélicos a gente nunca gostou que eles brincassem de revolvinho*” é estabelecida uma associação entre o bom o e o mal, feio e bonito em “*E tem uns brinquedinhos feios que eu não gosto*”, algo que o cristianismo fundamentalista representado por parte dos “evangélicos”, reforça em sua empreitada catequética ao apresentar-se como o caminho da verdade (FANON, 20008; PEREIRA DOS SANTOS, 2005; SOUSA SANTOS, 2014; NOGUEIRA, 2020). Afinal:

Em verdade, o que existe mesmo na sociedade brasileira, e de sobra, é eurocentrismo e etnocentrismo. É aí que se produz um entendimento de que a religião certa é aquela que os europeus nos trouxeram, cuja matriz é judaico-cristã. As outras religiões, não são propriamente religiões, mas seitas, expressões de religiosidade, credices, magias e superstições. Para esse tipo de entendimento, a única religião que tem uma mensagem boa para vida é o cristianismo, porque promete a vida eterna (PEREIRA DOS SANTOS, 2005, p. 14).

Ser evangélico é para Carolina estar no caminho da verdade, no caminho que livra do mal social de violência e de marginalidade.

Mas aí eles já estão vividos e é difícil demais ensinar ele Otávio [quando adolescentes]. A criança é mais fácil você ensinar ela quando ela é pequena. A própria bíblia fala, ensina a criança o caminho que Deus mandar, que é o caminho do bem, é o caminho das coisas certas, é o mais fácil. Olha, você mentiu, não pode fazer isso, papai não gosta e mamãe não ensinou você a fazer isso (Carolina, 2019, entrevista).

A atendente de apoio pedagógico intervém quando presencia comportamentos “revoltados” vindo das crianças como brincar de “*revolvinho*” ou ameaçar “*chamar a polícia*” para alguém, e assim utiliza do discurso religioso cristão como parâmetro para mostrar à criança oprimida-periférica o que ela deve ou não fazer como em “*Olha o papai do céu não gosta disso não*” a fim de tocar seus corações e mentes. O discurso religioso que se constrói com as crianças no CIM Palmares, é carregado de valores morais adultocêntricos e colonizadores, longe de uma construção laica e para a diversidade conforme estabelece a Constituição de 1988. Valente (2018, p. 114) destaca que o termo “laicidade” não está escrito na Lei máxima do país, mas o Brasil possui marcas jurídicas que o assim torna, visto que “[...] o artigo 5 declara que todos

são iguais perante a lei, e o artigo 19 veda qualquer forma de aliança entre o Estado e as religiões”.

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;
II - recusar fé aos documentos públicos;
III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si (BRASIL, 1988, Art. 19).

Se, por um lado, o Estado brasileiro tem como princípio não assumir a posição de uma religião específica, postura esta que teve início com sanção da Constituição Republicana de 1891, abrindo a “separação Estado-Igreja, definindo que não haveria uma religião oficial no País e passando a responsabilidade do ensino para o Estado” (VALENTE, 2018, p. 109); por outro, ele também declara constitucional que as instituições escolares possam organizar formação de ensino religioso confessional (PEREIRA DOS SANTOS, 2021), onde sobressai, a atuação de religiões mais estruturadas e com maior capacidade de realizar este tipo de formação nas escolas, o que acaba por excluir outras denominações religiosas (VALENTE, 2018).

No contexto curricular oficial da educação infantil, ao se ter em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a educação religiosa não é base central para a organização do trabalho pedagógico. No Artigo 7, Inciso V, a perspectiva “religiosa” aparece apenas associada a promoção de um trabalho sem nenhum tipo de dominação, o que inclui também o trabalho em prol do rompimento de todas as formas de dominação, inclusive a dominação religiosa: “V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009, Art. 7). Mas também, não é proibida visto que neste mesmo documento — que organiza o trabalho pedagógico da educação infantil — se afirma que as crenças contribuem para a promoção dos conhecimentos junto das crianças: “I - proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo” (BRASIL, 2009, Art. 8). Assim, se observa que mesmo na educação infantil não se tendo uma disciplina de ensino religioso ou uma orientação para este tipo de educação, esta etapa da educação básica não deixa de estar articulada com o Artigo 33 da

LDBEN de 1996 que dispõe sobre o ensino religioso facultativo como “parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1996, Art. 33).

Numa análise dos procedimentos que envolveram o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade ADI 4439/2010, que questionava o ensino religioso confessional na LDBEN de 1996 e o Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil sancionado em 2010 pelo presidente da república da época, Pereira dos Santos (2021) destaca que no Brasil o humanismo secular não foi vindouro como na sociedade francesa, pois na cultura da população brasileira a crença religiosa tem muita força no sentido ontológico das pessoas.

Todavia, no seio da maioria da população brasileira, que é muito diferente da população francesa, Deus e o Sagrado ainda respondem com muita força pelo sentido das razões de viver e de morrer. A afirmação de que religião é algo subjetivo e pertence à esfera privada é verdadeira. Porém, sua utilização não deveria ser um recurso argumentativo para cercear as liberdades de manifestação de crenças (PEREIRA DOS SANTOS, 2021, p. 14).

O autor entende que a liberdade de crença é algo subjetivo a cada um, portanto, integra o mundo privado, porém, se apresenta como problemático quando o mundo público tenta proibir ou limitar as pessoas quanto a sua liberdade de crença nas sociabilidades construídas neste espaço comum; o que, em outras palavras, pode-se dizer que não se muda a cultura apenas por meio de decretos ou leis. Valente (2018), em direção parecida, destaca que no Brasil a relação religião-Estado é de caráter flexível, onde a crença religiosa é compreendida como identidade cultural das pessoas, e no contexto francês, esta relação “teria como característica a separação rígida, em que o Estado abstrai a diferença religiosa de seus cidadãos e coloca-se responsável por *um* ‘cidadão universal’” (VALENTE, 2018, p. 111).

Se na sociedade francesa, onde o humanismo secular tem mais força, a condição de cidadania para o povo foi inspirada em sua Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão buscando garantir direitos plenos de modo universal, “isto é uma declaração dos direitos civis dos homens, repetimos e enfatizamos, sem qualquer tipo de distinção, pertençam não importa a que país, a que povo, a que etnia” (ODALIA, 2018, p. 164). No contexto brasileiro, além de a conquista em termos jurídicos da condição de cidadania plena a todos ser algo recente com a Constituição Federal de 1988, também se verifica que, 34 anos após este marco legal, a

realidade de efetivação da cidadania plena está ainda muito distantes dos grupos subalternos constituído por pessoas negras, indígenas, crianças, mulheres, com deficiência, pobres, população LGBTQIA+ sendo estes os povos oprimidos-periféricos, de modo geral, o que poderia ser uma possível explicação para uma maior presença religiosa na manifestação cultural dos brasileiros.

Na perspectiva de compreender a relação da identidade cultural do povo brasileiro com a religião, observamos que na entrevista realizada com Zumbi sobre a comunidade escolar do CIM Palmares, o líder comunitário disse que em contextos mais pobres, ou seja, com menor condição de acesso à cidadania plena, as pessoas tendem a se apegar mais em expressões religiosas para enfrentar a dureza de uma realidade sem muitas expectativas.

E em relação da questão da religiosidade nas comunidades é uma situação que acho assim muito interessante porque eu tenho uma certa impressão de que o povo pobre, o povo que tem uma dificuldade financeira maior parece que eles têm uma ligação mais íntima com a questão da fé, da religiosidade. E aí se você for observar, se você for no Petrolina, o Petrolina sem exagerar, tem uma casa, um boteco e uma igreja. Tem muita igreja no Petrolina. Nós temos na rua Sales, aproximadamente, se eu te falar assim, pensando alto a gente deve ter em torno de umas 9 igrejas de denominações diferentes ao longo da Sales que é a rua principal, como se fosse a avenida central do bairro né? [...]. Durante a minha infância eu fui ali educado naqueles termos assim mais rígidos ali do entendimento de que o católico, por exemplo, não é uma religião cristã, né, de que as religiões de matriz africana é a extremidade do mal, eu cresci, e eu sou baiano, eu sou baiano, eu cresci ali entendo que eu não poderia comer acarajé porque era pecado, que eu não poderia receber bala de São Cosme e Damião porque era pecado, então a minha criação no sentido religioso foi essa. [...] Então, o que acontece com as famílias pobres, por exemplo, eu nasci num lugar Otavio, que assim, eu sou uma pessoa que graças a Deus eu sou até grato por eu ter vivenciado tudo que eu vivenciei, porque eu vim da extrema miséria, da extrema miséria. Quando eu calcei o primeiro tênis, vesti a primeira calça e a primeira camisa que foram comprados para mim, eu tinha 14 anos. [...] As pessoas mandavam as roupas pra minha mãe lavar e falavam “Pede ela pra lavar lá que depois eu vou dá a ela um dinheiro”. E aí a minha mãe lavava a roupa e aí eu e os meus irmãos, eu era bem menorzinho ainda, às vezes eu fazia menos, mais os meus irmãos ia levar de volta. Eu sempre ia junto com eles e eu já cansei de vê a minha irmã falar “A minha mãe pediu pra pegar o dinheiro”, aí a pessoa, a dona da roupa que a minha mãe tinha feito o trabalho falava com ela assim “Olha, eu achei que eu ia ter o dinheiro hoje mais eu não tenho, mas eu tenho umas coisinhas aqui e vou mandar pra ela pra pagar”, aí mandava comida, mandava roupa pra criança, mandava roupa pra mim ou roupa pras minhas irmãs. Então assim, quem decidia a forma de pagamento eram elas, a minha mãe não tinha condições de colocar o valor no trabalho dela fixado “Eu vou lavar pra você por esse tanto, se você quiser é esse o meu valor”. Então a

minha mãe fazia e não tinha como negar e a minha mãe sempre usou a questão da fé. Então assim, você não tinha outro instrumento, você não tinha outro instrumento pra combater isso. Como é que cê ia falar pra patroa ali que “Não, o seguinte, o valor da minha lavagem de roupa é tanto”, sendo que tinha outras dezenas de mães também precisando lavar roupa pra poder alimentar os filhos? Então tinha que abaixar a cabeça ali nesse aspecto. E aí sempre era a questão da fé muito forte ali, com aquela questão, “O seguinte, não, Deus é assim mesmo por enquanto, Deus vai prover, vamos fazer desse jeito e uma hora ou outra as coisas melhoram”. E aí a gente vai percebendo esse movimento da fé, por exemplo, a alimentação era difícil, questão de chuva era difícil, roupa era difícil, tudo era muito complicado pra gente, então pra você não perder a esperança ali de imediato se usa a fé. Esse é o entendimento que eu tenho. Porque a questão do povo menos provido é o que a gente fazia, é o que a gente vivia. Eu já cansei de acordar de manhã e pedir a minha mãe alguma coisa pra comer e a minha mãe não ter, e aí a mãe usar aquele exercício da fé (Zumbi, 2021, entrevista).

Na fala de Zumbi, verifica-se que o apego a fé representa um grito de socorro de crianças e mulheres oprimidas-periféricas que não tinham outro instrumento para enfrentar a fome, a exclusão social, o trabalho informal, que não o instrumento da fé. Ali, naquele contexto opressivo, o Estado laico não se fazia e não se faz presente para intervir com políticas públicas que alterasse/altere a realidade subalterna vivida por pessoas brasileiras em condição de subcidadania, subhumanidade. A situação de Zumbi se assemelha a de outros sujeitos da comunidade escolar do CIM Palmares como Rayane e Carolina, que passaram por situações degradantes, violentas e de exclusão social/racial ao longo da vida, e que têm forte apego à fé cristã, sendo a primeira testemunha de jeová e a segunda evangélica, como amparo para enfrentamento da opressão social.

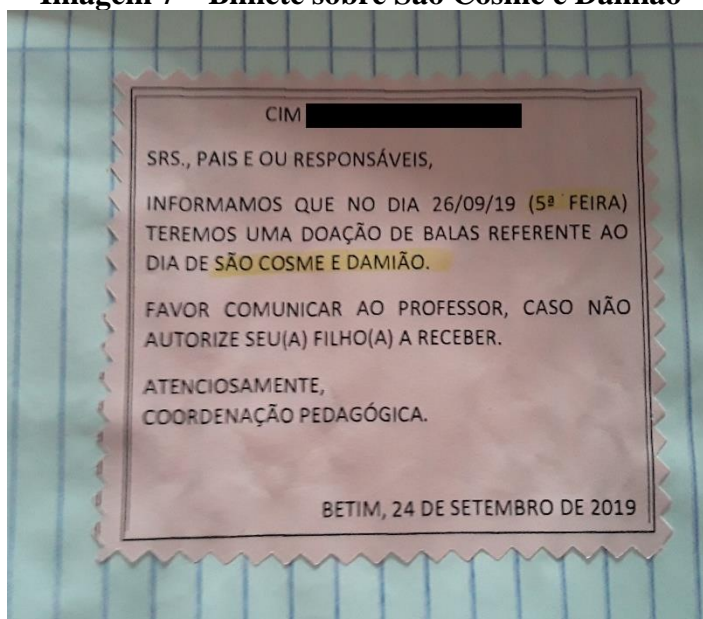
Mas, enquanto em que a fé para estes sujeitos representou/representa aconchego e fortalecimento espiritual para encarar de pé as angústias do mundo social, verifica-se que a doutrina religiosa cristã presente em seus discursos, evidencia também um processo moral que se intitula como caminho da verdade branca — que anteriormente nos referimos também como “valores morais adultocêntricos e colonizadores” - e que promove ataque direto a outras crenças religiosas, como Zumbi nos chama atenção em “*Durante a minha infância eu fui ali educado naqueles termos assim mais rígidos ali do entendimento de que o Católico, por exemplo, não é uma religião cristã, né, de que as religiões de matriz africana é a extremidade do mal, eu cresci, e eu sou baiano, eu sou baiano, eu cresci ali entendendo que eu não poderia comer acarajé porque era pecado, que eu não poderia receber bala de São Cosme e Damião porque era pecado*”. Assim, evidencia-se, por meio dos sujeitos participantes, que na empreitada moral

evangelizadora das “igrejas cristãs [há] uma base de sustentação da intolerância religiosa e do preconceito contra as religiões de matriz africana no Brasil” (PEREIRA DOS SANTOS, 2005, p. 7). Algo que também tem impacto no contexto do trabalho educativo das instituições de educação infantil.

Em pesquisa etnográfica realizada em instituição de educação infantil, Branco e Corsino (2015) observaram que a influência religiosa cristã do corpo pedagógico se faz presente pelos diferentes espaços da instituição e ela tem interferência no processo de socialização das crianças de 0 a 5 anos, algo também observado na pesquisa de Valente (2018). Mas, além dos elementos religiosos cristãos estarem naturalizadamente presentes na ornamentação, nos discursos, nas músicas, se observou que nas práticas pedagógicas que não se é abordado “de modo crítico a diversidade cultural e ainda apresentam preconceitos com relação, principalmente, às religiões afro-brasileiras” (BRANCO; CORSINO, 2015, p. 141). É nesse sentido que além do discurso cristão, mesmo como identidade cultural da grande maioria crianças da Turma Quilombinho e do CIM Palmares (211 evangélicas, 54,38%, e 140 católicas, 36,08%), de modo geral, se apresenta numa abordagem adultocentrada e colonialista, pois, além de ser proferido pelos adultos estes discursos não consideram a diversidade religiosa e estão carregados de preconceito religioso nas práticas pedagógicas de socialização das crianças.

Um exemplo a ser destacado ocorreu no dia 24 de setembro de 2019 em que a instituição enviou um bilhete para as famílias, assinado pela coordenação pedagógica, informando que no dia 26/09/2019 seria doado para todas as crianças do CIM Palmares lembrancinhas com balas e outras guloseimas em comemoração ao dia de São Cosme e Damião e caso não concordassem de sua criança receber a família deveria comunicar ao(à) professor(a).

Imagem 7 – Bilhete sobre São Cosme e Damião



Fonte: Dados da pesquisa. Autor, 2019.

O dia de São Cosme e Damião é comemorado no Brasil tanto por católicos como por religiões de matrizes africanas. Neste último campo religioso, há um maior destaque de comemorações, onde se é celebrado a importância das crianças nestas tradições religiosas, conforme matéria publicada no Jornal Estado de Minas.

No Dia de São Cosme e Damião, comemorado nestes 26 e 27 de setembro pela religião católica e pelas religiões de matriz africana, as crianças são os personagens centrais a serem celebrados. Nas religiões de matriz africana, as tradições e os costumes no Dia de Cosme e Damião são repassados de geração a geração. No candomblé, é oferecido o Caruru de Vunji, receita feita geralmente com quiabo, azeite de dendê, camarão e outros temperos. Na umbanda são distribuídos doces, bolos, balas e refrigerantes. Tudo isso representa o momento de celebrar os pequenos e suas felicidades, agradecendo as presenças e existências. A Makota Celinha Gonçalves, coordenadora nacional do Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB), ensina que é uma data para celebrar a infância, um dos períodos da vida tão importante para todos. “Cosme e Damião significam a alegria dos nossos terreiros. Na umbanda, eles representam as crianças, no candomblé são os Ibejis, são crianças encantadas. Na verdade, Cosme e Damião são a esperança, pureza, serenidade e tranquilidade”, destaca Celinha (JORNAL ESTADO DE MINAS, 2021, s/p).

Porém, este dia de comemorações onde a tradição religiosa e cultural deveria se sobressair, torna-se um momento de acirramento das discriminações com os povos negros e as religiões de matrizes africanas Brasil afora, como destacado anteriormente por Zumbi em “*que eu não*

podia receber bala de São Cosme e Damião porque era pecado” e também em matéria recente publicada pelo Jornal O Dia.

Um dia após as comemorações de São Cosme e Damião, a CPI da Assembleia Legislativa do Rio recebeu denúncias da existência de uma campanha desencadeada por fanáticos religiosos contra a festa. Segundo o relator da CPI, deputado Átila Nunes (MDB), em alguns bairros do Rio, ocupantes de um carro abordaram crianças nas ruas tentando convencê-las a trocaram os saquinhos de doces com imagem dos Santos Cosme e Damião por saquinhos sem qualquer imagem. "Um absurdo sem tamanho o que aconteceu. Isso precisa ser investigado. Essas pessoas alegam que 'a idolatria é condenada por Deus e todos aqueles que as realizam atraem maldição para si e para os seus descendentes, já que influências malignas rondam o fim do mês de setembro'. Os grupos organizados de fanáticos percorrem as ruas dos subúrbios do Rio e se autodenominam 'Combatentes da Idolatria'", lamentou o deputado Átila Nunes (JORNAL O DIA, 2021, s/p).

No CIM Palmares, como esclarecido em conversa informal com a diretora da instituição, há mais de vinte anos, uma senhora, que se denomina espírita, realiza a doação das lembrancinhas e guloseimas para a Festa de São Cosme e São Damião para a instituição em cumprimento de uma promessa que fez para alcançar a cura de um parente querido. A diretora Cacilda afirmou, durante nossa conversa, que não vê problema algum na doação realizada, assim também Joana, uma das coordenadoras pedagógicas, visto que é algo que já faz parte da cultura da comunidade escolar há um bom tempo. Em uma de nossas conversas, Joana disse que a outra coordenadora pedagógica, Geralda, não concordava com a prática da doação, e afirmava que “a escola tinha que ser laica”. Porém, como me disse Joana em conversa também informal, esta postura de Geralda por “uma escola laica” não era a mesma frente outras ações religiosas presentes no contexto da instituição e que eram coniventes com os princípios religiosos cristãos desta profissional.

Em minha observação, como participante na Turma Quilombinho no dia 26/09/2019, fui informado pela professora Rayane e pelas atendentes pedagógicas que apenas os meninos Leke, Nilo, Isaach e Adeben não foram autorizados a receber as lembrancinhas de São Cosme e Damião. Ao conferir o caderno das crianças para averiguar as famílias que autorizaram e não autorizaram, Amara disse: *“Eu acho que realmente a família precisa saber disso, ser avisada. Eu orientei minha filha a não receber nada na escola dela (sobre as lembranças de São Cosme e Damião)”* (Notas do caderno de campo, dia 26/09/2019). Em outro momento, do mesmo dia,

ocorreu outra conversa entre as atendentes Amara e Carolina, onde se aborda o tema da macumba, conforme registrado em nota de campo.

Observo também uma conversa entre as atendentes Amara e Carolina. Ambas conversam sobre o que é macumba. Ambas têm exemplos em suas cidades sobre práticas de macumba, associada a fazer o mal a outras pessoas. Carolina fala de uma vizinha que dava mandiocas para ela e outras pessoas, ela parou de pegar as mandiocas depois que alguém lhe disse que a vizinha fazia macumba. Amara disse que muitas pessoas tem preconceito com baiano porque acham que na Bahia só tem macumbeiro, mas que isso não era verdade (Notas do caderno de campo, dia 26/09/2019).

O tema das lembrancinhas de São Cosme e Damião foi retomado durante a entrevista com Rayane visto que no dia da entrega não foi possível conversar com ela sobre o presente evento.

Otavio - Agora, tem uma outra coisa que está relacionada com as práticas, é que aquele dia eu até falei: “- Ô Rayane, deixa eu ver o caderninho de bilhetes aqui”. Aí, uma coisa me chamou a atenção, foi que naquele dia, ia ter uma distribuição de uma pessoa de uma outra religião que faz a comemoração do dia de São Cosme e Damião. Aí, tinha um bilhetezinho, né? Perguntando a família se autorizava ou não autorizava. Como que você vê esse tipo de intervenção, esse tipo de situação, assim? Porque tem uma coisa ali, né, inclusive de perguntar, uma intervenção assim.

Rayane - Ah, eu... Até mesmo com respeito, né? Porque tem mãe, igual muitas delas, não aceitaram, sabe? Eu levei tudo pra Joana, lá. Então, o que eu acho assim, é mais uma invasão, não é? Eu fiz uma promessa e tal, aí eu tenho que fazer aquilo, eu chego e distribuo pra todos. Então, respeitar os pais e as famílias. Eu acho interessante esse negócio de perguntar, eu gosto, eu acho interessante porque vamos supor, a mãe mesmo, às vezes não vai gostar. Chegou lá, a criança já tá chupando uma bala, tá usando, mas a mãe é de uma outra religião que ia ficar muito sentida, que não ia gostar daquilo, né? Tem gente que leva esses negócios assim, muito rígido e tem uns que já é mais tranquilo. Eu respeito, eu acho legal esse negócio de perguntar, pelo menos vale para aquela mãe que aceitou (Rayane, 2019, entrevista).

Após esta breve apresentação dos fatos observados sobre a entrega das lembrancinhas de São Cosme e Damião desde o envio do bilhete e a concepção das professoras, cabe destacar que mesmo não tendo um projeto pedagógico confessional o CIM Palmares naturaliza na educação das crianças uma formação cristã, em detrimento do caráter público e democrático que deveria assumir em sua função sócio-política. Apesar de a diretora Cacilda e a coordenadora Joana serem abertas com práticas religiosas não hegemônicas, mas que integram a comunidade escolar, a instituição ao enviar um bilhete orientando a família a “*comunicar ao professor, caso não autorize seu(a) filho(a) a receber*” realiza um tratamento diferenciado, pois, diariamente quando se faz orações cristãs com as crianças, não se é perguntado para as famílias e crianças

se isto pode ser feito, e este foi um argumento utilizado por Joana junto de sua colega Geralda que era contra o evento de entrega das lembrancinhas de São Cosme e Damião.

Na turma Quilombinho, todas as educadoras presentes no dia da entrega demonstraram certo incômodo com a lembrança, sendo que Amara demonstrou maior intolerância ao dizer que orientou a própria filha a não receber em sua escola, bem como, deu continuidade na conversa sobre o tema quando junto de Carolina fazendo associações com a macumba. Não diferente, Rayane, ao ser perguntada sobre o que achava desta situação das lembrancinhas, disse que as famílias deveriam saber por respeito e que essa promessa de outra denominação religiosa representava “mais uma invasão” ao contexto do CIM Palmares, alegando que mães que são de outra denominação religiosa poderiam ficar ressentidas caso suas crianças recebessem. Apesar de, formalmente, apenas 4 mães não autorizarem os filhos a acessar a doação, outras mães como Luena, mesmo autorizando sua criança a receber, disse “*eu já encaro assim, é um alimento, é um doce, não acho que vá prejudicar a criança em alguma coisa*”, afirmou que o filho não levou a lembrança para casa.

Por um lado, o que foi possível observar no CIM Palmares, em concordância com Pereira dos Santos (2005, p. 4), é que o “preconceito, a discriminação e a intolerância são tratados como se não fossem problemas éticos a serem enfrentados pelos rituais pedagógicos da escola” (PEREIRA DOS SANTOS, 2005, p. 4). Por outro lado, com as práticas cristãs realizadas no contexto da instituição, estas são naturalizadas e não são questionadas. O caráter adultocêntrico e colonialista eurocristão presente na rotina pedagógica do CIM Palmares é priorizado quando em comparação está até mesmo a interação da criança oprimida-periférica com brinquedos, brincadeiras e oração, como no trecho a seguir.

Então, muitos estão trazendo esses brinquedos, mas olha o que eu faço com eles, na hora de “Vamos conversar com o papai do céu”, na sexta-feira, eu costumo deixar. Nem todos respeitam, às vezes está lá e está brincando com o brinquedinho. Então, agora antes da sexta-feira o que que eu faço, peço que devolve o brinquedo, apago a luz e: “Vamos conversar com o papai do céu?”. Ai eu já vou pegando o brinquedo um por um devolve e dificilmente quando eu pego, um chora. É difícil, muito difícil, não vou falar que não já chorou, porque hoje em dia é mais difícil. Ai explico direitinho que é pra deixar na mochila e, depois quando a gente tiver terminado as atividades, um momentozinho, a tia deixa vocês brincarem um pouquinho. E deixo mesmo, uns dez ou vinte minutinhos (Rayane, 2019, entrevista).

Todos os dias, tanto na chegada das crianças, bem como antes do almoço, havia momentos de oração.

Oração da manhã: “Querido Deus, abençoe este dia, obrigado pelo papai e a mamãe, pelo vovô e a vovó, pelos meus coleguinhas, pela minha escola, também quero te dizer para abençoar o alimento, em nome de Jesus, amém” (Notas do caderno de campo, dia 04/10/2019).

Oração da comida: “Papai do céu, nos te agradecemos por este almoço, tão gostoso, que vamos comer agora. Amém!” (Notas do caderno de campo, dia 30/09/2019).

A oração da manhã ocorre em sala e a outra antes de servir o almoço no pátio contando com presença das demais crianças das turmas da creche 3. A oração também é realizada pelas demais turmas de creche e pré-escola sempre como um momento de concentração e disciplina das crianças. Em relação à fala de Rayane, observa-se que, no dia da criança oprimida-periférica, levar um brinquedo de livre escolha dela é apenas nas sextas-feiras. Ao longo dos outros dias da semana é proibido levar este tipo de brinquedo, mas acontece de algumas crianças burlarem este combinado. Todos os dias, no momento do “Vamos conversar com papai do céu”, é cobrada a concentração delas para orar. Este tratamento padronizante e impositivo é priorizado em detrimento do brincar, fazendo com que todas as crianças sejam tratadas como se pertencessem “a um único grupo social, cultural, religioso. Infância, no singular, que igualava todos os moradores de um bairro periférico e que apresentava a escola como uma possibilidade de prevenção contra males futuros – como o uso de drogas – por via de uma religião salvadora” (BRANCO; CORSINO, 2015, p. 133).

As crianças, ao burlarem os dias de levar brinquedos e os momentos de oração, estão produzindo no contexto pedagógico o jogo da contradição: “A contradição está posta: do corpo solto que se quer disciplinado, nasce, pela reação das crianças, o corpo resistente e transgressor; do corpo contido, nasce o corpo comunicativo; do corpo oprimido, nasce o corpo brincante” (ARENHART; SILVA, 2014, p. 78-79). Essa capacidade de transgressão das crianças pode ser entendida “como fruto, por um lado, de dissonâncias entre o modo de socialização na escola e o modo de socialização familiar e, por outro, de dissonâncias entre a cultura escolar e a cultura infantil” (ARENHART; SILVA, 2014, p. 78-79).

De segunda a sexta-feira as crianças geralmente tinham um tempo livre de 15 minutos, após a hidratação da manhã, para brincarem livremente no pátio, e uma ou duas vezes¹¹⁷ na semana, iam ao espaço da quadra e parquinho para brincar. Mesmo assim, o espaço para o brincar era pouco presente na rotina pedagógica da instituição, seja no ambiente da Turma Quilombinho ou no ambiente externo. Há toda uma rotina adultocêntrica e colonizadora a se cumprir com as crianças, conforme aponta Rayane.

Porque eles estão naquela fase, eu até falei com a Amara ontem, eu falei: “Amara, essa fase, esses últimos meses que nós vamos ter com eles, é disso aqui pra pior, porque eles estão crescendo né. Então eles estão ficando mais agitados e também estão cansados, né gente. Então vamos respeitar, porque assim como a gente cansa”. Eu olho muito o lado deles também, tadinhos, eles têm uma rotina que a gente tem, de sair cedo de casa, cumprir horário igual adulto né, eles têm os horários deles ué, “Horário de recreio é agora”, “Agora é refeitório”, “Agora é isso”, então eles levam uma vidinha assim que cansa eles (Rayane, 2019, entrevista).

A professora Rayane tem consciência de que a rotina da instituição é pesada para as crianças, pois é “uma rotina que a gente tem”, isto é, uma rotina de adultos. Mesmo assim, se sobrepõe a pedagogia do “controlar sem ser rude” com as crianças. A estrutura pedagógica adultocêntrica não é modificada em seu cerne e, para amenizar o seu impacto, Rayane recompensa com afeto, abraço, carinho. Já outras professoras permanecem indiferentes, como ela denunciou em outros momentos. O que fazer para que todos os participantes da comunidade escolar construam e assumam coletivamente regras e rotinas para e com as crianças? É uma questão que nos desafia e permanece aberta para as pesquisas e as práticas pedagógicas cotidianas.

Há famílias que também endossam a pedagogia do “controlar sem ser rude”, onde a alegam que a criança oprimida-periférica deve ser treinada para a sociedade. Diante a das pequenas, há uma encruzilhada, parece haver uma conspiração intrínseca entre a escola e a família, a base de uma educação adultista, isto porque, são estas duas instituições que, na percepção delas mesmas, detém o fluxo da verdade diante à criança oprimida-periférica e que junto à moral religiosa da instituição igreja, terceira base educativa e também narcisista, como apresentado anteriormente, é que vão mostrando aos pequenos o caminho da verdade adulta.

¹¹⁷ Não foi observado uma rigorosidade de frequência a este espaço pela Turma Quilombinho e também não perguntamos às professoras, por isto, aqui uma não precisão da frequência à quadra e parquinho. Ressalta-se que o período de observação participante junto às crianças e professoras, foi um momento do ano escolar com muitos ensaios para a Festa da Primavera e produção de atividades para a “Amostra Cultural” realizada pela Secretaria Municipal de Educação, situações estas que interferiram na rotina pedagógica.

A escola trabalha aqui dentro, ela treina a criança a fazer o que é certo, eu sei que faz. Eu fui aluna, as professoras, as pedagogas, a diretora toda hora entravam na sala quando acontecia alguma coisa na escola que foi assunto envolvendo algum aluno. Elas iam e orientavam (Luena, 2019, entrevista).

Chama atenção o fato de que para algumas famílias e professoras, há mais certezas do que dúvidas quanto ao papel dessas instituições. Quando a dúvida parece existir, como no caso de Rayane, que é também sensível com as crianças, mesmo assim a força para resistir ao plano macropolítico-educativo-adultocêntrico parece não haver. Também, os contornos e as tentativas de fuga ao adultocentrismo que se dão nas microrelações com as crianças, são planos de sociabilidade que ainda estão sob o controle do adulto.

A instituição de educação infantil, ao treinar a criança oprimida-periférica para o que é o certo, para a verdade suprema, utiliza diferentes estratégias. Sobre a fila já foi falado. Mas há outros mecanismos no CIM Palmares que as direcionam para este suposto caminho certo, como, por exemplo, o “Semáforo do Comportamento” na Imagem 8.

Imagem 8 – Semáforo do Comportamento da Turma Quilombinho



Fonte: Dados da pesquisa. Autor, 2019.

Quando iniciei a pesquisa o “Semáforo do Comportamento” se fazia presente no ambiente da Turma Quilombinho, conforme na imagem, porém, já não estava mais sendo utilizado. Rayane explicou o que ocorreu:

Rayane - O semáforo não ajudou, ou eu acabei desistindo dele, ou eu não perseverei nele, a verdade é essa, né. Tudo que a gente começa a gente tem que ir e perseverar.

Otávio - Você implementou ele no início do ano?

Rayane - Não, eu até demorei mais, foi bem no início não, o Semáforo do Comportamento eu procuro muito assim, como esse ano eu estou pegando [a turma de creche 3] né, igual eu falei pra você, eu leio e fico procurando atividadezinhas. E esse semáforo eu vi na salinha da Joyce, ela quem fez. Aí eu achei interessante e fiz, mas aí foi a Zélia que explicou pra mim, porque o significado dele era assim, não vou assim falar você perdeu o direito de uma vez, é uma alerta pra ele, pra criança. Então eu tenho os grampiadorzinhos com o nome delas, cada uma tem um nome no grampeador, o amarelo eu falei uma vez: “Qual que é o feliz, o amarelo? Verde, né? É o verde é o feliz. O amarelinho é mais ou menos, se eu chamei atenção uma ou duas vezes aí vai para o amarelo. Eu chamei a sua atenção, então se for para o amarelo na próxima vez e eu falei duas ou três vezes e foi para o amarelo, na terceira vez já pula para o vermelho, e se pular para o vermelho é mais um combinado, que eu fiquei muito triste e vai ficar sem o recreio, ou no caso, não vai participar da brincadeira né”. E no final do dia vai dar massinha e a criança não vai ganhar massinha ou não vai ganhar estrelinha (Rayane, 2019, entrevista).

O Semáforo do Comportamento é um exemplo concreto do que estamos destacando como lógica curricular/educativa/escolar predominante no CIM Palmares na educação das crianças, através do controle moral de seus corpos e mentes. Essa lógica faz com que a professora culpe a si mesma pelo fracasso de um método ineficaz e não saudável para as crianças: como gastar grande parte do tempo pedagógico trocando o nome das crianças para as carinhas verdes, amarelas e vermelhas, conforme a cada ação comportamental que a criança desempenha. Como se não fosse o bastante, Rayane, após tentar implementar o Semáforo, continuou acreditando que foi falta de perseverança dela para que desse certo, ou seja, para que a criança oprimida-periférica fosse melhor treinada, moldada, controlada por essa prática pedagógica. A colonialidade presente na ação adultocêntrica faz com que a professora perca a capacidade crítica do que faz, impulsionando, a própria professora, a se imputar culpa pelo fracasso de sua prática pedagógica e fazendo-a sentir na obrigação de carregar com mais garra uma espécie de “cruz própria”. A professora, imersa numa prática colonizadora sente que “alcançou a glória”, quando faz com que as crianças tenham suas subjetividades ainda mais controladas a partir da educação moral do adulto. Por isso, disse a ela que a culpa não era dela, propondo algo a mais para se pensar, conforme o diálogo a seguir¹¹⁸.

¹¹⁸Acredito que entrevistar não é ouvir passivamente o sujeito falar. Assim, dificilmente alcançaríamos boas entrevistas em nossas pesquisas pois não passaríamos de 5 ou 10 minutos de fala do sujeito. Até o sujeito alcançar confiança para fluir o diálogo com o entrevistador é preciso interação de ambos. Por isso, minha breve observação à professora durante a entrevista.

Otavio - Ou não, né Rayane? Ou não se adaptou a esse ambiente, a esse contexto que você está falando.

Rayane - É, pode ser, pode ser também, que não se adaptou.

Otavio - Porque eu acho que também não é sempre que a gente tem que olhar para uma situação e nos colocar como culpados da situação.

Rayane – É. O tem que dar certo, eu vi aquilo ali e achei bonito e tem que dar certo. Faz sentido (Rayane, 2019, entrevista).

Observa-se que após a intervenção que fiz com a professora, a mesma se mostrou surpresa com a possibilidade de haver outros sentidos para o possível fracasso de sua experiência pedagógica com o “Semáforo do Comportamento”, como, por exemplo, reconheceu que poderia estar endeusando como “bonito” este recurso pedagógico não percebendo que não era saudável ao ambiente pedagógico de sua turma, por isso se expressou com um “*Faz sentido*”. Isso demonstra o quão carente é ainda a reflexão da prática pedagógica com as professoras do CIM Palmares e de outras instituições de educação infantil de Betim¹¹⁹, o quão é necessário construir um processo formativo contra-colonizador com estas professoras, isto porque, destaca-se, que Rayane é uma professora com potencialidades educativas incríveis e com alto grau de sensibilidade com as crianças, mas para a superação da colonialidade adultocêntrica na prática com as pequenas, é preciso ainda se fazer muito mais. Outro exemplo do biopoder na educação das crianças para um “bom comportamento”, são as cartilhas do comportamento ilustradas nas imagens a seguir.

Imagem 9 – Cartilha 1: Não jogue lixo no chão



Fonte: Dados da pesquisa. Autor, 2019.

¹¹⁹ Sobre isso ver Ferreira da Silva (2016a; 2016b; 2020).

Imagem 10 – Cartilha 2: Não gritem uns com os outros



Fonte: Pesquisa de campo, Autor 2019.

Imagem 11 – Cartilha 3: Participar de todas as atividades realizadas



Fonte: Pesquisa de campo, Autor 2019.

Imagem 12 – Cartilha 4: Regrinhas do banheiro



Fonte: Pesquisa de campo, Autor 2019.

Imagem 13 – Cartilha 5: Proibido dizer palavrão



Fonte: Pesquisa de campo, Autor 2019.

Imagem 14 – Cartilha 6: Não estrague as atividades de seus amiguinhos



Fonte: Pesquisa de campo, Autor 2019.

Imagem 15 – Cartilha 7: Não subam nas carteiras



Fonte: Pesquisa de campo, Autor 2019.

Imagem 16 – Cartilha 8: Ser bonzinho e cumprimentar todos



Fonte: Pesquisa de campo, Autor 2019.

Imagem 17 – Cartilha 9: Não chorar e nem fazer birra



Fonte: Pesquisa de campo, Autor 2019.

Imagem 18 – Cartilha 10: Não rasquem seus materiais e os livros da escola



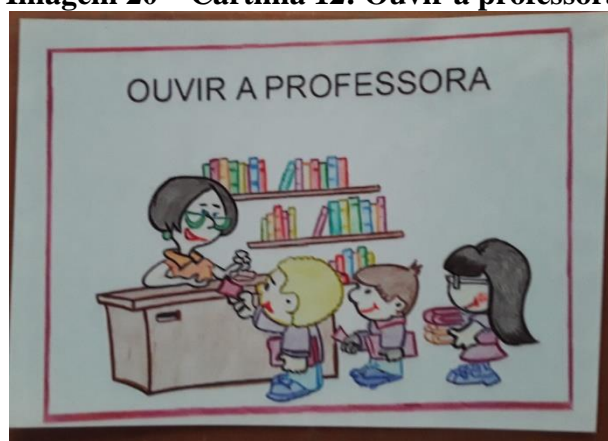
Fonte: Pesquisa de campo, Autor 2019.

Imagem 19– Cartilha 11: Anda em fila, sem correr, nem empurrar os amigos



Fonte: Pesquisa de campo, Autor 2019.

Imagem 20 – Cartilha 12: Ouvir a professora



Fonte: Pesquisa de campo, Autor 2019.

Quase todos os dias pela manhã Rayane reunia as crianças em uma roda para conversar sobre o comportamento. Essa conversa acontecia com frequência, mas não era todos os dias porque não havia um planejamento das ações pedagógicas claro e preciso. Aquilo que não estava previsto no quadro de horários como café, hidratação manhã, lanche, almoço, hidratação tarde e jantar, acontecia se sobrasse algum tempo ou de uma forma mais flexível. A professora mostrava as cartilhas apresentadas anteriormente às crianças e perguntava-lhes sobre o significado delas, e sempre alguma criança respondia “corretamente” sobre qual era a orientação de comportamento que estava ilustrado e letrado. Rayane em seguida, reforçava com elas a importância de adotarem tais posturas. Ao longo período de observação junto à turma esse trabalho com as fichas chamou minha atenção e foi a partir dele que passei a identificar uma conexão com a formação de cidadãos. O trabalho com as “Cartilhas do Comportamento” foi um dos temas aprofundados na entrevista com Rayane, conforme está registrado a seguir.

Otávio – E aí, é mas qual é o sentido de quando traz essas cartilhas, que comportamento é esse para além da gente pensar aquele momento ali das crianças aprenderem aqueles comportamentos? O porquê disso?

Rayane - As minhas cartilhas, por exemplo, é assim, pra eles na caminhada deles, é pra eles aprenderem o dia a dia, o que pode e o que não pode, o que vai prejudicar eles mesmos e o que não vai. Igual, por exemplo, subir na cadeira, você vê que tem uns que tem até [dificuldade], é proibido. Essas cartilhinhas quem passou pra mim foi a Faustina, eu tinha umas lindas, só que eu deixei com alguém quando eu afastei e não lembro quem, era do Cebolinha, da Mônica, uma gracinha. Então alguns desses que a Faustina passou pra mim, ele tem o risco, o vermelho, que é proibido né. Aí, na primeira vez que eu mostrei pra eles eu mostrei esse risquinho aqui quando tem ela é porque é proibido, não é que deve, é proibido, subir na cadeira, por exemplo, tem criança que se deixar eles sobem até na mesa e aí vem o perigo né, de escorregar e bater uma cabeça e de machucar [...]. Onde que faz xixi gente? Aí uns até falaram assim na época “Na fralda” e ele usava fraldinha, e os meninos disseram “No banheiro”. Eu disse “Isso mesmo amor, um dia você vai tirar a fraldinha e nós vamos fazer xixi lá no banheiro, o vaso é pequenininho, dá pra você fazer xixi, e fazer o cocô também, e depois que faz, o que a menininha está fazendo que tem aqui?”, “Lavando as mãos e dando descarga”. Só que no banheiro daqui eles não conseguem dar descarga, é duro, aí eu falo “Quem consegue dar descarga dá e quem não consegue chama a tia para dar descarga. Qualquer tia que tiver lá dá descarga pra vocês e depois?”. Pode contar, pode ficar perto ali do banheiro e observar quantas crianças saem do banheiro sem lavar as mãos, que foi no banheiro e vem correndo pra fila (Rayane, 2019, entrevista).

Até antes da entrevista com Rayane, meu olhar de pesquisador estava direcionado para as possíveis práticas de controle e normatização nos comportamentos das crianças influenciadas pelo adultocentrismo e pela colonialidade da educação escolar. Estas práticas estão presentes, sim, neste contexto, nas cartilhas e na educação das crianças. Mas a abertura para ouvir com profundidade a professora da Turma Quilombinho, possibilitou-me enxergar outra questão que também precisa ser considerada: a necessidade de educar, cuidar e proteger as crianças. Se na cartilha 7 é dito “Não subam nas carteiras”, Rayane disse que isso é importante para o próprio bem-estar da criança oprimida-periférica, para que ela não caia e não machuque. Ela cita o exemplo da criança Emmanuel, filho de Luena, que subiu no encosto do sofá, pulou e se machucou gravemente: “*Emmanuel da Luena, um dia ele estava conversando e brincando, subiu no sofá aí subiu no encosto do sofá, olha para você ver, na casa dele, e pulou e desmaiou. Desmaiou e passou a noite toda, chegou em casa de madrugada e teve que levar para o hospital igual louca, ela e o João, o pai*” (Rayane, 2019, entrevista).

Nesse sentido, ao se criticar o controle coercitivo que opera sobre os corpos e mentes das crianças, não se pode deixar de considerar que o adulto, na condição de pessoa mais experiente, tem um papel muito importante tanto na educação como nos cuidados que garantam a proteção das crianças. Uma educação contra-colonizadora e emancipatória das pequenas, não pode ocorrer sem a presença dos adultos nesse processo. A questão a se questionar é se a postura do adulto ao educar tem uma postura de quem castra a curiosidade, a liberdade, as possibilidades do devir, a capacidade de ser revolucionária que as crianças apresentam em seus primeiros anos diante à luz do mundo. Por serem mais novas no mundo humano, as crianças estão ainda menos contaminadas ou influenciadas por este. A potencialidade contra-colonizadora e transgressora das crianças se dá justamente por não dominar todos os códigos da engrenagem do mundo adulto.

Um trabalho pedagógico que cultive a curiosidade das crianças educando-as para a liberdade e cidadania emancipatória, não pode ser realizado sem forte senso de responsabilidade (FREIRE, 2001b). Para longe de qualquer adultocentrismo, na relação com as crianças, a professora precisa assumir a sua autoridade junto a elas, orientá-las da maneira mais humana possível, corrigi-las sempre que os princípios humanos e o direito de outras crianças e adultos for negligenciado. Permitir que uma criança oprimida-periférica faça o que quiser é licenciosidade. Ao contrário de educá-la está, na verdade, deseducando-a e indisciplinando-a. Autoridade não é autoritarismo, e não significa agir com violência, oprimir ou controlar. A relação autoridade-liberdade possui uma tensão não muito bem resolvida, pois ainda se confunde, muitas vezes, autoridade com autoritarismo e liberdade com licenciosidade. Para Freire (2001b, p. 36), é o bom senso da professora que permitirá exercer a sua autoridade, seja “tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo”, para que assim ela possa cumprir o seu dever de educar.

No contexto da educação infantil a autoridade se identifica com a figura da professora, que carrega uma responsabilidade com a educação da criança oprimida-periférica e, a partir de sua experiência humana e científica, deverá ensiná-la o seu saber e, ao, mesmo tempo, aprender a conhecer a realidade e a ouvir a criança. Por outro lado, a criança oprimida-periférica, por estar numa fase natal, é um ser curioso e instigado a aprender, tendo a liberdade de questionar a professora, de dizer “por quê?”, e concomitantemente, procurar estabelecer uma relação de respeito com a autoridade e a experiência de mundo trazida por sua educadora. Paulo Freire ao

defender uma Pedagogia da Autonomia pontua enfaticamente que: “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfíxiada ou castrada” (FREIRE, 2019b, p. 65). Não há autonomia que seja construída em um ser humano sem que haja a presença de uma autoridade por perto. A necessidade de haver autoridade na educação dos mais novos dar-se, sobretudo, quanto à imprescindibilidade de alertá-los sobre os perigos do mundo e os cuidados necessários à preservação da vida. Mesmo quando não se tem maldade na ação das crianças, o que pode haver exceções, há maldade no mundo, e o adulto deve assumir sua responsabilidade ética-política de delas cuidando e protegendo. Cuidar das crianças é amá-las e protegê-las sem sufocar, é cultivar o potencial revolucionário das meninas e meninos para que, gradualmente, possam desabrochar nos jardins do mundo. Para Paulo Freire, em toda prática educativa há uma diretividade:

A educação, qualquer que seja ela – a educação autoritária como a educação democrática – ambas implicam uma certa diretividade. Para mim, o problema que se coloca é que uma educação democrática tem uma diretividade que se limita. A diretividade do educador numa postura democrática é limitada pela capacidade criadora do educando. Quer dizer: no momento em que a diretividade do educador interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, então a diretividade mínima necessária se converte em manipulação. E aí, então, a diretividade que vira manipulação constitui exatamente caráter fundamental da educação autoritária (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 120).

A criança oprimida-periférica por ser nova no mundo está disponível para viver as experiências culturais, políticas e sociais que os mais velhos já viveram. Assim, ela necessita ser educada para poder direcionar da melhor maneira possível suas escolhas em sua liberdade. Mas o adulto não pode não deixar a criança oprimida-periférica correr riscos em suas escolhas, não pode querer decidir tudo pela criança sem que ela também aprenda a decidir e a escolher. Se a criança oprimida-periférica não escolhe, não diz, não se expressa, está sendo castrada, e por isso, aprendendo a ser autoritária e colonizada. A autoridade e a diretividade que buscam guiar coerentemente as crianças na formação para a cidadania emancipatória precisam ter limites e deixá-las respirar livremente. Olhando para a instituição de educação infantil, o momento das brincadeiras livres entre as crianças é primordial, assim como o momento de desenhos livres, delas sugerirem as músicas para cantar e darem significados a diferentes objetos e acessórios que estão dispostos na sala educativa e em outros espaços da instituição. Como destacado por Paulo Freire (FREIRE; GUIMARÃES, 2020), se a diretividade da professora começa a interferir na capacidade criadora das crianças é sinal de haver nesta ação a manipulação e o autoritarismo pedagógico.

A autoridade da professora que trabalha com crianças só amadurece praticando, estudando e entendendo mais sobre como são as crianças, onde vivem, do que gostam e o jeitinho de cada uma ser. Não é possível saber disso sem com elas verdadeiramente estar, abraçar e olhar. É no diálogo que se constrói com as crianças uma relação de confiança, e assim aos poucos, elas vão aderindo ao projeto pedagógico emancipatório, contra-colonizador. É impossível querer educar as crianças para serem criativas, independentes e curiosas se nos primeiros dias de convívio a professora queira mostrar-se imponente, autoritária e zeladora da ordem e disciplina.

Educar crianças oprimidas-periféricas para a emancipação humana requer começar pela sensibilidade, diálogo, liberdade e curiosidade, desenvolvendo e criando com elas gradativamente, o senso de disciplina necessário ao ambiente escolar, mas sem ter como finalidade escolarizá-las, castrá-las ou apassivá-las. É preciso começar corporificando pelo exemplo e não pelo o que não deve se tornar o ambiente pedagógico, pois, se está “num lado da rua, ninguém estará em seguida no outro, a não ser atravessando a rua. Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá” (FREIRE, 1989a, p. 17).

Educar crianças para a cidadania emancipatória não é educá-las como cidadãos plenos de direitos políticos e expressos como se faz na educação de jovens ou adultos, por exemplo. Essa condição ainda irá chegar em outro momento. Educar crianças para a cidadania emancipatória é educá-las como crianças, na curiosidade, na invenção, no revolucionismo infantil, é ir construindo junto a elas as regras do jogo, sendo a professora uma mediadora do processo e da articulação entre o mundo das crianças e o mundo humano no qual elas são recém-chegadas.

O senso de autoridade da professora, para longe de qualquer neutralidade, é uma qualidade política de seu ofício. A professora, que junto às crianças assume a responsabilidade com o mundo, fundamentando-se no respeito à diversidade e à emancipação, tem uma autoridade ética, uma virtude amorosa com as crianças e com a vida humana, animal e ambiental (FREIRE, 2019b). A prática dessa professora não cria dicotomias entre aquilo que ela diz e faz, nem entre a experiência das crianças e o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. A prática de uma professora que possui ética e senso de autoridade é problematizadora onde as crianças vão “desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes

aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 2019a, p. 100).

A prática contra-colonizadora é o que mantém o mundo vivo para as crianças e que as mantém vivas neste mundo. Se elas compreendem que há a existência da vida, perceberão que há motivo para serem felizes e terem mais curiosidade, como, por exemplo, querer saber a origem delas mesmas. Uma criança oprimida-periférica que perguntar à mãe, ao pai ou à professora sobre como ela nasceu, estará assim aprendendo a filosofar sobre a vida, estará tomando conta de sua própria existência.

4.6 “Se eu pudesse falava uma coisa bonita pra eles, falava porquê respeitar”

Rayane – [...] se eu pudesse falava uma coisa bonita pra eles, falava porquê respeitar. Uma vez eu fiz isso porque eu fiquei tão nervosa, tão nervosa, tão nervosa. Fiz o trabalho no início do ano para minhas crianças, o painel ali, e os meninos daqui [de baixo] são maiores, são mais danados né. Mas eu falo assim, todos são danados, mas a gente precisa trabalhar com eles. tem que trabalhar todo dia, todo dia, cinco ou dez minutos naquilo. Menino, quando pensa que não, acho que foi até do circo, que nós fizemos o circo, fizemos o mural, tudo que eu coloco no mural eu peço ajuda dos meninos, tudo, mas eles vão lá e fazem pois pra mim não tem sentido também eu fazer lindo e maravilhoso, mas tudo foi eu quem fiz. Aí eles pintaram e fizeram lá e nós colocamos a cabeça do palhaço de isopor e o resto eles fizeram lá, mãozinha e perninha do palhaço, foram eles que fizeram o circo e pintaram, nos cortamos, colocamos e montamos o palhacinho de bolinha. Pra quê Otávio! Nós colocamos aquilo e os meninos ficaram tão feliz, tão feliz mas eu não aguentei de ver a lágrima dos olhos deles chorando. A Yellen chorou, a Adisa chorou, o Ayo, quando eles viram o palhacinho estragado. Sabe o que eles fizeram? Pegou a unha e passou com a mão assim no isopor no rostinho do palhaço. “Oh tia, estragou nosso Palhaço Bolinha”, Palhaço Bolinha, assim é que eles falavam.

Otávio - Mas não foram da sua turma, foram de outra turma?

Rayane - Não, os meninos maiores.

Otávio - E aí ficou no pátio?

Rayane - Ficou, o palhacinho lá estragado. Aí eles me chamaram pra mim ver. E eu cheguei lá e vi e eles começaram a chorar: “Estragou tia o Palhacinho Bolinha nosso”. “E foi quem amor, você viu quem?”. “Foi os meninos grande”. Eu passei a mão na Bintu, na Yellen também que estava chorando e o Ayo também eu trouxe. Não sei se eu trouxe a Adisa. Eu só sei que eu trouxe dois segurando a mão e pedi as meninas aguenta aqui na sala um minutinho. E eu estava nervosa nesse dia, estava nervosa. Aí eu cheguei aqui em baixo, no três não precisava ir porque eu sabia que não era recreio do três, porque o três é junto né e foram eles os pequenos, né?[afetados]. Aí

comecei nos primeiros, que é depois deles, pedi licença e falei: “Dá licença, posso dar uma palavrinha com os seus alunos aqui? “Pode”. E eu comecei e falei com eles, olha deixa eu falar com vocês, vocês não me conhecem mas eu sou a tia Rayane, esses aqui são meus alunos está vendo? São bem pequenininhos não são? “São”. “Isso. Olha aqui e tá vendo como eles estão chorando?”. Eles estavam com lágrimas nos olhos e olhinho vermelhinho. “Vocês sabem porque eles estavam chorando? Sabe porquê? Porque alguém foi lá e estragou o trabalho que eles fizeram. Não pode gente. Olha pra vocês ver, são pequenininho e fizeram um trabalhinho com todo carinho e eles queriam que a mamãe deles vissem o que eles fizeram. Eles querem que vocês passem e olhem e as outras professoras olhem e achem bonitinho, é isso que eles querem. Quando vocês fazem um trabalho bonito, mural e põe aqui, vocês não ficam felizes?”. Aí eles respondiam. “E quando alguém estraga, vocês ficam tristes?”. “Sim”. “Então, é isso. Agora eu quero pedir a ajuda de vocês. Não falei que eles estragaram não, falei: “Alguém estragou e foi um dos meninos grandes, que eles viram que foi grande só que eles não conseguem, eu perguntei e eles não sabiam identificar. Eles não lembram porque eles são pequenininhos ainda. Mas aí eu vou pedir de vocês ajuda. Por favor, vocês me ajudam?”. “Sim tia”. “Então vocês vão me ajudar. A tia vai pôr um painel lá e quem vocês verem chegando perto pra estragar, vocês pedem para não estragar, tá bom? Ajuda a vigiar, fala que são dos pequenininhos e se isso acontecer de alguém estragar vocês vão e me chama se eles estiverem estragando e não quiserem ouvir vocês”. Fui de sala em sala. [...] Outro dia estava caíndo a rosa, aí um chegou e disse “O tia, aqui, caiu”. Eu falei: “Ah obrigado, já está velho e a tia vai começar a tirar, muito obrigado tá?”. Peguei a rosa e embolei ela, amassei e joguei fora e não perto dele, lá no armário longe dele (Rayane, 2019, entrevista).

Tendo em vista os valores emancipatórios presentes na educação das crianças do CIM Palmares, começamos a seção com uma longa narrativa de Rayane sobre a importância do respeitar. Há uma potência pedagógica emancipatória na atitude de Rayane diante ao choro das crianças quando perceberam que o trabalho que produziram, o “Palhacinho Bolinha”, havia sido estragado por outras crianças. A professora com o ato de indignar-se, junto de suas crianças foi em busca do diálogo com as crianças de outras turmas sobre o respeito no espaço escolar a partir dos trabalhos que são expostos pelas diferentes turmas nas paredes e nos murais da instituição. O trabalho do “Palhacinho Bolinha” era uma produção que as crianças da Turma Quilombinho se sentiram parte, por terem construído com a professora todas as etapas de sua confecção, e daí foi tamanho choro coletivo por um palhaço em pedaços encontrado no pátio.

A potência do ato de Rayane em passar de sala em sala com as crianças reside no ato de buscar conscientizar as outras crianças do CIM Palmares sobre a importância de respeitar as produções dos outros. Rayane não foi dar sermão ou procurar culpado. A professora buscou um sentido maior, um sentido de coletividade onde todos possam ser respeitados em seu direito de se

expressar e fez isso ao lado de algumas crianças da turma e que representavam as demais. A conversa dialógica e o pedido de ajuda às crianças maiores surtiu efeito quando observado o alcance da participação delas no cuidado com outros trabalhos em exposição posteriormente: “*Outro dia estava caindo a rosa, aí um chegou e disse ‘O tia, aqui, caiu’*”.

Para a atendente de apoio pedagógico Carolina, o respeito também deve estar entre “as coisas iniciais” que as crianças precisam aprender. Para ela, as crianças aprendem com os exemplos dos adultos e das professoras. E quando a criança oprimida-periférica é ensinada a respeitar seus colegas “*Aquilo ali, pra criança, ela vai levar pro resto da vida*” (Carolina, 2019, entrevista). Rayane, na mesma direção de Carolina, percebe que aquilo que a criança oprimida-periférica aprende fica na mente dela e disso ela se lembrará em algum momento no decorrer da vida.

Eu tenho muito medo, não sei porque tenho medo, acho que é trauma de infância que eu tive. Eu tenho comigo, isso que a criança aprende fica na mente dela. Às vezes ela pode não lembrar assim com detalhes aquilo, mas uma hora vai, pois fica no inconsciente dela [...] ela aprende aqui e ela segura pra ela e ela vai manifestar mais cedo ou mais tarde. Então isso aí pode traumatizar uma criança, como pode fazer ela um ser humano melhor sabe, mais amoroso, ou pode ser uma criança mais revoltada. Eu preocupo mais daquele lado de tirar o ruim, colocar na mente dela só o bom. Mas eu tenho que aprender devagarzinho também a ensinar ela, porque futuramente elas vão enfrentar coisas ruins também. Elas não vão ter sempre pessoas protegendo elas ali, sempre pertinho delas ali. Então é meio complicado, é mais ou menos isso (Rayane, 2019, entrevista).

A professora chama a atenção para que tanto aquilo que é bom e saudável, como aquilo que é prejudicial a ela, constroem marcas que permanecem na formação das crianças. Quando é prejudicial pode se tornar motivos de revolta da criança oprimida-periférica em tempos futuros. Ainda há na narrativa de Rayane outros valores emancipatórios que influenciam a prática dela com as crianças: educá-las para serem “um ser humano melhor” e “mais amoroso”. Ela acredita que essa tarefa é complicada, porque, ao mesmo tempo que lida com amorosidade com as crianças e as educam para isso; por outro, sabe que não se pode esconder plenamente o mundo real das crianças e precisa educá-las para que possam ir desenvolvendo uma autonomia para os enfrentamentos necessários quando estiverem por elas mesmas, ou seja, sem a proteção de alguém, principalmente, quando forem crescendo e se tornando crianças maiores, jovens e adultos.

Para Rayane, essa preocupação com a caminhada da criança oprimida-periférica e os valores que busca trazer para a educação delas, tem a ver com os traumas de sua infância. Infância essa marcada também pela violência dentro de casa, de trabalho infantil, passando por abuso sexual na mocidade e violência doméstica na vida adulta. Mas mesmo assim, quando Rayane foi por ela mesma na vida, desenvolveu diferentes estratégias para que pudesse prosseguir, sendo um pouco dessa experiência que busca trazer para a educação das crianças, protegendo-as e educando-as contra situações degradantes, sonhando juntas por outros destinos. Isso pode ser observado, também, quando Rayane reuniu “suas crianças” para um protesto diante a destruição do “Palhacinho Bolinha”, ali era mostrado para as pequenas que frente ao choro, é preciso fazer também o enfrentamento, não se silenciar, pois, ser um ser humano melhor e mais amoroso, não é tarefa que se faz só com “o nós mesmos”, mas “o nós com outros”, mediados pela consciência coletiva. Por isso, Rayane ensinava às crianças da Turma Quilombinho e as demais a como transgredir (HOOKS, 2013) e a como romper com algo que não pode e não deve ser naturalizado.

Na perspectiva das famílias das crianças do CIM Palmares, há vários valores emancipatórios fundamentais para a educação da criança oprimida-periférica. Luena, por exemplo, sabe que o filho Emanuel, de três anos, precisa de muita paciência, pois “*em casa ele é mais custoso*”. Para ela, é fundamental ao filho aprender a pedir desculpa e a perdoar, postura que ele ainda apresenta certa resistência. Mas Luena desenvolve estratégias, afim de melhor conscientizá-lo.

Eu comprei uma frase da internet e coleí na minha sala de jantar, na parede. Uma frase da família né, e está lá escrito: “Nessa casa nós perdoamos e pedimos desculpa, damos gargalhadas, nos abraçamos, rimos alto”. Aí no final está escrito assim: “Somos uma família”. Aí toda hora que ele começa a brigar com o irmão, ou não querer pedir desculpas, eu levo ele lá e mostro pra ele a frase, embora ele não saiba ler né. “Olha a frase da família. Óh, nessa casa a gente pede desculpa, a gente perdoa”. E ele cria um pouquinho de resistência e eu falo olha lá, a família, nós amamos, nós abraçamos e ele começa a pensar um pouco e vai lá e cede, e pede desculpa ao irmão. Então eu comprei essa frase de propósito mesmo, para lembrar eles o tempo todo da importância da gente pedir desculpa, de dar outra chance, que a frase prova tudo isso né, dar segundas oportunidades e tal, tal, e toda hora eu mostro pra ele a frase, para ele ler a frase (Luena, 2019, entrevista).

A frase “*Nessa casa nós perdoamos*”, escolhida por Luena para conscientização do filho, opera como um signo linguístico e ideológico, que embora letrado, está também no campo visual e simbólico da criança oprimida-periférica de três anos, para que ela possa constantemente

lembrar dos valores que pautam a cultura de sua família: perdoar, pedir desculpas, se divertir e abraçar. Há uma preocupação de Luena com Emmanuel e o irmão para aprenderem os valores trabalhados em casa e levem por toda vida, também no mundo externo ao lar.

[...] porque isso é uma coisa que eles vão levar pra vida né, de adulto. Então se não aprender agora enquanto é criança, a pedir desculpa, a perdoar, a respeitar o próximo, eles vão crescer adultos mas egoístas, menos humanos, com menos sentimentos de compaixão pelo próximo, menos empatia [...] e a gente tem que ter essa capacidade de perdoar, de pedir desculpa, de ser mais empático com as pessoas, ao mesmo tempo não ser bobo, né. Igual, lá em casa desde pequenininho eu trabalho muito com eles, a nossa organização[religiosa] mesmo tem material para tratar com adolescente e criança né, e tem trabalho que eles apresentam a questão do abuso sexual. O Emmanuel deste tamaninho eu já trabalho com ele essa questão que eu te falei de também ser esperto com as coisas, com as pessoas. E infelizmente hoje tem pessoas muito maldosas né e que não pode confiar em todo mundo. Não é que a gente também agora vai ser uma pessoa empática mas vai ser anestesiado com os problemas, né (Luena, 2019, entrevista).

Há também uma preocupação da mãe para que os filhos sejam pessoas que integrem a coletividade mais ampla da sociedade, sendo mais humanos e contribuindo com a construção de um mundo mais solidário respeitoso. Quando Luena deseja que os filhos cresçam adultos não egoístas, observa-se que isto contrapõe o sistema capitalista e sua impregnação individualista (BAUMAN, 2001; COSTA, 2016; DARÓS, 2020), assim como, ser empático e solidário com os outros.

Ao mesmo tempo, Luena busca também mostrar a Emmanuel e ao irmão, a realidade do mundo, algo que na instituição de educação infantil a professora Rayane também demonstra preocupação. Tanto a professora como a mãe frequentam a mesma “organização” religiosa das Testemunhas de Jeová e Luena ressalta haver orientações da instituição religiosa para esse trabalho de conscientização das crianças quanto às possíveis maldades existentes no mundo como, por exemplo, o abuso sexual. Por isso, a mãe orienta o filho a “ser esperto com as coisas”.

No caso de Ayana, ela espera que as filhas aprendam a ser pessoas de caráter: “Caráter é uma coisa que cada um tem o seu caráter, cada um tem um. Eu não posso pegar o meu caráter e colocar nelas. Mas eu posso ensinar elas, a moldar o caráter delas. Então, assim, é aquela questão assim de sempre ser verdadeiro com as coisas, sabe?”. Esta mãe associa o caráter a ser uma pessoa “verdadeira” ou sincera, e, ao mesmo tempo, que ela diz que enquanto mãe pode apenas ensinar as filhas ou a “moldar” o caráter delas, ela percebe que não se pode construir o

caráter junto das filhas se não for por meio da conscientização, pois conforme Ayana disse “cada um tem o seu caráter”. Assim, Ayana demonstra compreender que cada ser humano mesmo sendo educado de uma forma, pode ao longo da vida seguir outros caminhos, pois seu destino não é inexorável.

Abayomi, também, se aproxima de Ayana ao dizer que espera que a filha aprenda a ser uma “mulher de verdade”. Para Abayomi, ser uma mulher de verdade é ser honesta, uma boa pessoa e se comprometer com o que faz, valores fundamentais para ela na formação da filha.

Pra ela ser uma pessoa melhor, porque sem estudar não se resolve nada. Mesmo você tendo hoje uma faculdade, um mestrado, alguma coisa, as coisas não tá fácil lá fora. Você tem que estudar. Você tem que se dedicar na escola, prestar atenção e fazer as coisas direitinho, porque é o caminho certo. Tem que ser, né? Tem que fazer as coisas certinho. Você tem que ir pra escola, vir pra escola pra ser uma mulher de verdade, uma pessoa de bem, né? Tem que entrar na escola e fazer o certo. [...] Às vezes o que é certo pra mim, não é certo pra você, né? Mas certo é o que? Se tem quem ser honesto, se esse celular não é seu, você não tem que pegar. Se tem que estudar, tem que estudar. Vamos fazer as coisas direitinho. Se você tem que passar bonitinho sem colar, se você se dedica, se você está aqui na escola é pra você aprender. A professora tá ali é pra te ensinar. Você tá aqui é pra prestar atenção. Tirar dúvidas, entendeu? (Abayomi, 2019, entrevista).

Abayomi destaca em sua fala a importância que a educação tem para a formação da filha enquanto uma pessoa de bem e uma mulher de verdade. Segundo ela, para que a filha cresça e consiga adquirir sua independência financeira - algo que para Abayomi é muito importante diante da história de sua mãe que veio para Belo Horizonte sozinha com os filhos para trabalhar e dar uma vida digna a eles — é fundamental que Monifa estude, pois “as coisas não tá fácil lá fora”. E independente do caminho que a filha for seguir, Abayomi espera que ela faça as coisas “certas”. Esta mãe, define que fazer o certo é:

O certo é o que é meu é meu, o que é seu é seu. Se eu tenho que fazer aquilo ali pra mim ganhar um dinheiro e ser honesto, vou fazer e pronto. Não importa. Se eu que vou ter que limpar um chão, não tem problema, é certo. Eu tô tirando alguma coisa? Eu tô prejudicando alguém? Não tô. Eu tô levando o dinheiro pra minha casa é honestamente, beleza. O que importa é isso. Eu tô pagando as minhas contas, entendeu? Não devo satisfação pra ninguém. Mas se tô fazendo e a minha consciência tá tranquila, beleza. Isso pra mim eu acho que é certo. Errado é eu aprontar, querer enganar as pessoas. Mas não adianta eu querer enganar, porque lá na frente eu não vou conseguir nada. Tudo que vem fácil, vai fácil (Abayomi, 2019, entrevista).

Novamente, há aqui valores emancipatórios nos discursos das famílias das crianças, por isso, discursos contra o projeto moderno-capitalista-colonizador-eurocêntrico. Ao orientar a educação da filha para que desde pequena ela aprenda a fazer o certo, sendo materializado no discurso de Abayomi como trabalhar para ganhar honestamente seu dinheiro e não enganar ninguém, sendo uma mulher de verdade, o que também pode ser entendido como uma mulher independente (HOOKS, 2014; ADICHIE, 2017; RIBEIRO, 2020), a mãe propõe que a criança oprimida-periférica compreenda a importância de não atropelar ninguém, não descartar ninguém, valores que estão carregados de perspectivas para um mundo comum (ARENDDT, 2019), um mundo onde todas pessoas possam ser.

Já Dandara, enfatiza na educação dos filhos que, desde a tenra idade, as crianças precisam estar atentas às armadilhas do capitalismo, por isso, busca envolver os filhos no planejamento dos gastos familiares.

Otavio - Mas o que eu vejo também, porque assim, aquilo que você tinha colocado de conviver com o diferente, porque ali você fala da possibilidade que ele tem de ficar próximo dos seus pares né, de pessoas mais parecidas né, mas por exemplo, numa escola particular também possibilita ele de conviver com o diferente, não é?

Dandara - Mas a diferença é cruel, eu imagino né, dá a impressão que vai encontrar com gente assim: “Óh, posso comprar o que eu quero”, “Posso escolher o que eu quero”, “Posso pedir para o meu pai e minha mãe que eles dão”. E vai se tornando cada vez mais fácil demais, porque quando a gente vai pra um lugar a gente fala quanto que é? Vamos pesar? Vamos ver quanto dá? Igual a gente fez com o cofrinho, porque chegava em um momento que tudo que eles viam, eles queriam. Então a gente planejou de ter um cofrinho e comprar as coisas com esse cofrinho, e tornou eles: “Óh, pensa um pouco, não é” [...] “Vou ter que planejar”. Acho que isso funcionou bem (Dandara e Pedro, 2019, entrevista).

Dandara, ao justificar o motivo de terem optado por colocar os filhos em escola pública, ressalta que no ambiente da escola particular os filhos não iriam se adaptar bem pelas diferenças de socioeconômicas e ideológicas que acreditam ser melhor para a educação dos filhos. Há uma preocupação de Dandara e Pedro que os filhos cresçam aprendendo noções básicas do planejamento da família, aprendendo o valor daquilo que vão comprar e se é compatível com a renda que a família tem, por isso adotaram o cofrinho para ir incentivando Akin (três anos) e o irmão a fazerem este tipo de reflexão. Dandara ressalta que a ausência de conscientização da criança oprimida-periférica sobre a necessidade de planejamento financeiro pode permitir que ela torne um consumista sem limites, um individualista que abdica da luta pela cidadania e

deposita a solução de seus problemas no poder de compra que possa ter, realidade esta que não se alinha com o contexto social dos povos oprimidos-periféricos.

Ayana espera que, no ambiente escolar e na vida, sua filha Zuri seja companheira das outras crianças, diferente do tratamento de indiferença e discriminatório que recebeu em sua infância.

Então, assim, eu quero que ela aprenda e que ela seja colega e companheira de todo mundo, e que ela não desfaça de ninguém por causa do outro. Muitas vezes a gente passa por isso e se algum dia, ela vier a passar por isso, eu vou saber conversar com ela, eu vou saber falar com ela. Vou falar assim: “Hoje ela te desprezou, mas você não tem que fazer o mesmo”. Porque eu, quando eu era pequena, também fui muito desprezada. A minha mãe trabalhava muito pra poder cuidar da gente, então, era eu que tinha que me arrumar sozinha, era eu que tinha que pentear o meu cabelo, era eu que tinha que fazer tudo, arrumar meus negócios, fazer meu dever. Depois que parei de vir aqui[ela estudou no CIM Palmares também quando teve reforço escolar para crianças maiores], aí eu tive que fazer meus deveres em casa. Então, assim, eu não tive tempo pra poder ficar pensando outras coisas. Às vezes as pessoas vinham e me deixavam de lado, não é assim me rejeitar, mas me deixava de lado. Aí, eu aprendi a não deixar essas pessoas de lado, elas me deixavam de lado, mas eu não deixava elas de lado. Eu sempre estava lá, sempre chegava, cumprimentava. Nunca fechei a cara, nunca virei a cara pros outros porque os outros estavam com a cara virada de lado pra mim. Eu ensino ela o quê? Nunca faça com os outros, o que os outros tá fazendo com você, mostra pra eles que você é diferente. Se te xingou, não discuta. Depois você conversa com a pessoa (Ayana, 2019, entrevista).

O sujeito oprimido-periférico tem consciência de sua condição periférica, como mostra Ayana. E ao alcançar a consciência desta realidade em que está implicado, o periférico quer um destino diferente para si e para os seus, o oprimido-periférico quer também ser gente nesta sociedade, estar incluído no espaço público, mas sem ser taxado ou marcado como o diferente dos outros, quer apenas ser parte do todo, do conjunto de cidadãos, quer participar, atuar sobre seu próprio ser, tomar consciência de seus saberes e interferir nos jogos de poder.

Ayana, mesmo sendo excluída pela pobreza, pela cor, por ser uma criança que trabalhava, transforma a sua experiência com a subalternidade em saber emancipatório para educar as filhas, para educar Zuri que frequentava a mesma instituição que um dia ela também estudou. Ayana orienta a filha a não discriminar, não desrespeitar o outro. Para Ayana, só assim seria possível melhorar o mundo em que se vive. Ayana, ao valorizar o companheirismo na educação da filha, busca que Zuri desenvolva um senso de coletividade, para que se pense nos “Outros”, nos marginalizados: *Às vezes as pessoas vinham e me deixavam de lado, não é assim me*

rejeitar, mas me deixava de lado. Aí, eu aprendi a não deixar essas pessoas de lado [...]. Eu ensino ela o quê? Nunca faça com os outros, o que os outros tá fazendo com você”.

Se é possível ao povo da periferia transformar ausência em presença, a discriminação em empatia, a indiferença em atenção e respeito, é possível afirmar que há uma pedagogia da periferia em contínuo cruzamento entre o passado e presente dos sujeitos oprimidos-periféricos responsáveis por educarem as crianças, para assim, lançar mão de um projeto coletivo emancipatório para que as novas gerações que estão sendo educadas, e as que virão, possam, cada vez mais, estarem conscientes da necessidade de transgredir e de romper com as barreiras da opressão e construir uma muito com justiça social a começar pelas relações que estabelecemos uns com os outros.

Esse fenômeno, isto é, a capacidade dos sujeitos oprimido-periféricos em transformar ausências, colonialidades em presenças e contra-colonização, é o que instiga a curiosidade epistemológica de Santos (2017, p. 11): “como é possível nas nossas sociedades, tão desiguais, tão injustas e tão violentas, converter vítimas da opressão em atores políticos que protagonizam a resistência e a luta”.

Por isso, uma das teses que vimos defendendo no decorrer desse trabalho de pesquisa é a de que há na periferia e em seus sujeitos oprimidos-periféricos saberes emancipatórios, o que está em plena concordância com Gomes (2017, p. 41), quanto à importância, ao significado e à pertinência da sociologia das ausências na pesquisa científica: “A sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças”.

Nessa perspectiva, chegamos até aqui com um itinerário repleto de encruzilhadas, denúncias, mas também anúncios, onde o principal que nos resta a dizer é que a contracolonização da educação infantil, a construção e conquista da cidadania emancipatória, a emancipação, não se fazem distantes dos povos oprimidos das periferias e muito menos distantes de suas crianças. Se há passados e vidas marcados pelo colonial, pelo patriarcal, pela exclusão promovida pelo capital, há vidas que estão sendo, há vidas que estão por vir. A vida em mudança como utopia

do poder ser, é o que nos conflui, é o que permite à periferia, diante das barreiras impostas pelo sistema-mundo, transgredir e (re)existir.

5. INÍCIO, MEIO, INÍCIO

Início, meio, início. Porque, por exemplo, quando eu escrevi no livro, eu só dava conta até ali, mas quando foi pra oralidade, rendeu (BISPO DOS SANTOS; MAYER, 2020).

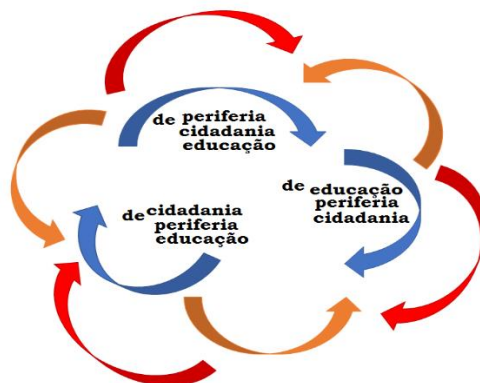
O pensamento decolonial-emancipatório é circular, se faz na dialética entre o que veio antes, a realidade e o que transcende. Contra-atacar o colonial ainda existente na educação das crianças durante a primeira infância, de certa forma foi o que em linhas gerais buscou-se/ e ainda se busca aqui.

Recorremos aos sujeitos e sujeitas periféricas para *deperiferia* pensar os caminhos e as possibilidades de uma educação infantil que ensine a transgredir. A escolha da cidadania foi a mirada estratégica por estar no centro da educação e da encruzilhada para a emancipação. Se por um lado se almeja a garantia de direitos a todos, por outro, a realidade mostra que ser cidadão é uma exceção¹²⁰, ainda uma condição que conforma privilégios. Giorgio Agamben em sua vasta produção nos convida a rever o nosso otimismo em relação ao chamado Estado Democrático de Direito que na verdade tem constituído e normalizado um Estado de exceção que nos exclui e nos marginaliza de nós mesmos. Vivemos hoje uma política nua, sem Estado e sem lei que decide quais humanos podem viver e quais humanos devem morrer (AGAMBEN, 2010; 2015). Por isso à luta se convoca. Não resta outra opção que não reposicionar a luta pela cidadania, na luta para a emancipação.

De um lado, os caminhos em que as crianças da educação infantil são educadas para a cidadania são embaraçosos. De outro, é preciso considerar que há na práxis dos sujeitos periféricos potencialidades educativas emancipatórias que inserem os filhos da precisão, durante o caminhar às margens, em uma busca pelo ser mais em comunhão com os Outros. Por isso, o jogo entre as ideias que confluem é circular.

¹²⁰ Sobre isso ver Agamben (2015) “Meios sem fim” e Agamben (2010) “*Homo sacer*”.

Figura 18 – A confluência emancipatória de educar crianças oprimidas-periféricas para a cidadania



Fonte: Autor, 2022.

Olhando *deperiferia* os sujeitos periféricos querem ser cidadãos plenos e emancipados e o CIM Palmares representa um lugar público, lugar-comum, de iniciação a esse caminho por meio da educação (AREDNT, 2018).

Olhando de cidadania, a periferia se encontra à margem, mas se encontra também em luta. E mesmo que as forças conservadoras tentem desconstruir o sentido emancipatório ao construir uma narrativa com os sujeitos e sujeitas da periferia de cidadania enquanto individualidade e de disciplinarização dos corpos periféricos como corpos disciplinarizados e corpos a serem aniquilados, por meio de farsas como a de cidadão de bem, os sujeitos e sujeitas periféricas, mesmo encontrando situações-limites, demonstram resistência e por isso buscam educar seus filhos e filhas para uma realidade melhor do que tiveram, do melhor que possam ser, uma educação emancipatória para o bem comum. Há na periferia o desejo de respeito ao tempo infância, às subjetividades das crianças, um desejo de reforçar a empatia, de superação do racismo e de qualquer forma de violência contra as crianças, as mulheres, negros e Outros historicamente marginalizados.

Da mirada que parte da educação, se o aparato legal curricular aponta a educação para a cidadania, essa não pode acontecer longe da realidade das crianças e do território em que habitam. Os problemas sociais são preocupações presentes na relação adulto-criança. Mas, para além dos problemas sociais presentes na periferia, há no quer-fazer dos sujeitos e sujeitas oprimidos-periféricos a preocupação para que os próprios adultos repensem a maneira como se relacionam com as crianças, de modo que nos momentos educativos com as crianças se

desconstrua o tempo alienante e cronometrado das instituições que tendem a burocratizar sua rotina pedagógica em prol dos discursos de uma vida útil e economicamente produtiva. Tempo este que parece estar a favor da educação para a servidão, para subalternidade, para o consumo, para colonizar, por isso, de uma educação autoritária. Não é de fato o tempo de educação das crianças para a cidadania emancipatória.

O tempo de formar crianças para a cidadania emancipatória se articula com a possibilidade destas serem respeitadas em suas diferenças, em suas particularidades como bebês e crianças, tempo que deve ser vivido como tempo da liberdade, da criatividade, da imaginação, de meninizar-se, de ter curiosidade, de revolucionar-se, de criar, inventar e reinventar, contra-colonizar, transgredir.

Nesse momento, em que cada vez mais torna-se evidente que há muito por fazer, do fundo do coração de um pesquisador sonhador, é que, dos limites e das possibilidades desses escritos, se desdobrem outros diálogos porvir. O sentimento, o desejo, a (des)construção que confluem em nós, que me movem se diluem nas seguintes cartas.

5.1 Carta para Nego Bispo e Joviano

Olá queridos pensadores afropindorâmicos Nego Bispo e Joviano Mayer,

A gente ainda nem se encontrou e nem proseamos diretamente, mas já faz algum tempo que acompanho vocês.

Joviano, a primeira vez que lhe vi foi lá na ocupação Dandara em BH, na época eu fazia o Curso de Realidade Brasileira e fomos lá apoiar a luta do nosso povo que resiste pelo direito à moradia. Outra lembrança boa, foi o movimento que tu fez lá no mestrado de defender a dissertação no Espaço Luiz Estrela, achei muito foda, mesmo de longe, fiquei impactado com esse rolê. Na época da minha defesa de mestrado, me inspirei a levar a banca pra dentro da Câmara Municipal de Betim, o Paco, meu orientador, topou e fomos pra cima experienciar falar de participação popular/social na gestão da educação infantil da cidade. Foi legal, a galera dos nossos rolês por lá compareceu e teve uma moça que me disse que nunca imaginou participar de uma banca de mestrado.

Grande Nego Bispo, você fui conhecer mais recentemente, nestes dois últimos anos de escrita da tese de doutorado, quando se deu minha aproximação com o pensamento decolonial. Minha identificação com o teu pensamento foi logo de primeira, porque realmente vi em você um tradutor dos saberes dos povos oprimidos-periféricos, me senti representado.

Agora no doutorado, quando encontrei os registros escritos e orais dos diálogos entre vocês dois, achei sensacional, foi como um reencontro comigo mesmo, com questionamentos que sempre tive em mim e diálogos em que sempre quis participar, mas que infelizmente essa merda colonialidade não nos permitia às vezes ser/fazer.

Início, meio e início é uma prosa que todo mundo deveria prestigiar, ali vocês falam de muita coisa e o mais belo é sacar essa busca do diálogo com outras pessoas.

Nas minhas escritas dos últimos tempos, fiz um ajuntamento de várias ideias emancipatórias e chamo de teoria decolonial-emancipatória, no fim das contas tento passar uma mensagem de que precisamos urgentemente contra-colonizar a educação das crianças, começando lá na educação infantil, a idade dos 0 a 5 anos.

Enfim, espero em breve que possamos nos esbarrar por aí, trocar umas ideias, tomar um suco, contra-atacar opressões e o que vier. Meu amigo Moussa Diabate vai curtir demais também prosear com vocês, pois sempre trocamos reflexões contra-coloniais e afropindorâmicas e vocês são referências pra gente. Acho que me tornei um pesquisador de educação de crianças porque sempre moveu/move em mim esse desejo pelo orgânico. É ruim demais esse lance de pensar distante do fazer.

Um abraço pro cês.

Otávio Henrique Ferreira da Silva.

Contagem, março de 2022.

5.2 Carta para Paulo Freire

Salve, salve meu querido amigo pernambucano,

Neste momento da minha vida não poderia deixar de dividir contigo algumas poucas palavras.

Escolhi fazer isso, por meio de uma carta, porque foi um dos meus primeiros métodos de escritas e minha tese que de certa forma me conecta a ti, começa a ser forjada lá no tempo em que meninizar era a condição plena. Desde moleque bolava umas cartas pras namoradinhas e pras professoras. Esta última me conecta a você, principalmente naquelas cartas profundas que tu fez lá em “Professora Sim, Tia não”. Tem uma amiga aqui de BH, uma professora e pesquisadora chamada Luana Tolentino, ela faz umas cartas bem legais para professores também sobre diferentes temas da realidade político-social, com uma forte pegada antirracista.

Uso as cartas de vocês dois lá na disciplina “Formação e Profissão Docente” que ministro no 1º período de Pedagogia da UEMG Ibirité. A galera curte demais.

Enfim, meu amigo e mestre, a gente tem uma ligação de ideias muito forte, não é mesmo? Acho que tem muito a ver com aquele lance dos meninos conectivos entre diferentes

realidades sociais. Pude reviver contigo nos últimos anos, todo esse cenário opressivo que assola o Brasil e que afeta a educação de nosso povo. O legal foi saber que além de você pensar a educação, a política, a de(s)colonização, a cidadania, a democracia, tu deixou umas reflexões potentes para pensarmos a educação das infâncias, sobretudo das crianças de 0 a 5 anos.

Eu, com a ajuda do Paco, tentei ao máximo ressignificar o teu pensamento mirando para as infâncias. Tem uma galera por aí que também tem tentado fazer isso. Vamo que vamo! Dá minha parte, trouxe um bocado destas possibilidades na tese, mas em breve vou transformar as reflexões num livro por fora.

Paulo, meu querido amigo, a cada dia sinto tua presença mais forte em minha práxis. Desde aquele final de 2013, onde nos encontramos pela primeira vez, lá na biblioteca do Pitágoras de Betim, e tu me ajudou a fazer os corres para a seleção do mestrado, ali aprendi qual era o caminho da tese por vir.

Às vezes pode parecer engraçado quando falo que demorei seis meses para ler a *Pedagogia do Oprimido*. Realmente confesso que a princípio foi difícil. O corpo estava cansado, e ideias complexas frente a um corpo cansado às vezes bate e volta. Mas a cada palavra sabia que ali tinha muito de mim mesmo e de tudo aquilo em que fui educado a fazer desde pequeno.

Às vezes bate uma saudade meu velho. Ouço um pouco de música para suavizar as boas lembranças, ultimamente tenho curtido mergulhar ao som das cantigas do Sérgio Pererê, mas também volto no repertório de sempre, algumas você conhece bem.

Outro dia lendo um pouco das reflexões da bell vi uma parada que me fez lembrar demais de você, ela disse: “nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público”. O feminismo negro complementa muito bem a pedagogia do oprimido. Agora, tô nessa *vibe* de transgredir e ensinar a transgredir. O Paco me ajuda demais também para não distanciar as ideias da realidade.

A gente se encontra na luta, sei que você sempre está por lá. Há muito por fazer.

Tamo junto!

Otávio Henrique Ferreira da Silva.

Contagem, março de 2022.

5.3 Carta para Paco

Salve mestre,

Acho que se no dia a dia tivesse que te chamar de Doutor Ademilson, a sensação talvez fosse que estivesse numa consulta médica ou lá no TJ. Certa vez me lembro de ter te perguntado se

seria incômodo lhe chamar de mestre, você disse “chame do que quiser”. Mestre pra mim tem um sentido que transcende o espaço do mérito acadêmico e conflui numa relação com o saber-mundo, com a nossa existência na vida. Outro dia o Nego Bispo estava falando para o Joviano disso também, que mestre é muito mais do que um doutor. Acho que o seu próprio nome de guerra dentro da UFMG representa isso, o Paco. Se for possível definir uma tradução do seu nome, acho que poderia ser Professor que Ataca a Colonialidade Opressora (PACO).

Enfim, lá nos fins das bandas de 2013, eu fazia a minha terceira visita à UFMG, por incrível que parece tu foi o primeiro professor da universidade com quem conversei. Foi olho no olho. Naquela ocasião eu iria fazer a entrevista do mestrado, e tu abriu a porta e já emendou depois dos “Vamos entrar” um “Aceita um cafezinho?”. Aquilo foi foda mestre! Foi uma recepção sensacional que mesmo não tendo passado de primeira, foi fundamental para confirmar que realmente era aquele o caminho que queria trilhar. Em 2014 fiquei no foco total, concentração demais e as coisas foram acontecendo. Mas na real, as portas se abriram foi desde 2013 e tu sempre estava lá desde o início e sempre com café, caronas, com amorosidade, com companheirismo, com ética e responsabilidade com as crianças e educação infantil.

Estamos aí, chegando no horizonte de apresentar a trabalhadeira toda que tivemos nestes mais de sete anos de estudos, orientações, pesquisas, erros e acertos. E a pegada que fomos construindo não poderia dar em outra coisa que não trazer a infância oprimida-periférica para o centro da discussão e de reivindicação das políticas públicas.

Mestre, nas muitas conversas que tivemos pude ir percebendo que nossos giros decoloniais e miradas emancipatórias, sempre em parceria, liberdade e abertura, muitas vezes rememoravam experiências comuns que marcaram e atravessaram nossas vidas. Conectivos que somos, sabemos que a periferia é sobretudo negra mas com a presença branca e pobre. Assim como ao pensar uma educação antirracista não posso separá-la da teoria do oprimido de Freire, quando penso na periferia, não consigo pensá-la distante de você, dos seus ensinamentos e do seu compromisso com a inclusão dos povos oprimidos-periféricos dentro da educação pública como um direito.

Mestre, sabemos que ainda há muito por fazer, e nosso compromisso, porque profundo, se faz muito necessário.

Obrigado por tudo Professor que Ataca a Colonialidade Opressora, vulgo Paco.

Abraços a você. Abraços a Márcia.

A gente vai se falando. Salve, salve.

Otavio Henrique Ferreira da Silva.

Contagem, num dia nublado de março de 2022.

5.4 Carta para a UFMG

UFMG querida,

Outro dia estava aqui, pensando nos detalhes finais da tese, fui lá na varada de casa olhar para o tempo e pensava em você.

Depois desses dois anos distantes de viver você presencialmente bateu aquela saudade lá das épocas que o nosso corre era de ônibus. Ir pra UFMG de ônibus sempre me deu uma sensação de liberdade por dois motivos. Primeiro porque fui fazer mestrado numa época em que ficar somente dentro da prática educacional no CIM parecia minar meus pensamentos e me aprisionar num contexto em que não poderia ser eu mesmo, com as minhas ideias que confluem desde que me entendendo por gente. O segundo motivo é que depois de duas horas de ônibus de Betim/Contagem para o campus Pampulha sobretudo na ida, me dava a sensação de que cada vez que me aproximava do campus universitário estaria chegando à emancipação, ao lugar da liberdade. O espaço universitário é magnífico, plural, diverso, promove a biointeração, possibilita a abertura para novos horizontes de vida. Acho que é bom registrar essas coisas, pois quem sabe algum oprimido-periférico que talvez as leiam ficará sabendo que o ambiente universitário é fundamental para almejar novas oportunidades.

Minha chegada como estudante da UFMG não foi no mestrado e nem na graduação. Na graduação não foi porque na época em que queria cursar licenciatura em música fiquei na etapa do vestibular classificatório, mesmo dominando a maioria das peças selecionadas para a prova prática de violão clássico. Mas enfim, apesar de ser um estudante aplicado e com bons aproveitamentos no ensino médio, não sabia o suficiente como era um vestibular e sua forma de avaliar, algumas lacunas houveram, mas passou pra mim, mas que não passe para os próximos. Hoje sempre falo com meus estudantes em pedagogia que se eu pudesse aprovar uma lei e implementá-la que fosse por uma universidade sem vestibular. Vontade de estar nesse lugar não falta para muitas pessoas oprimidas-periféricas, mas o mérito exclui.

Minha chegada na UFMG foi pela extensão. Primeiro no curso de realidade brasileira organizado pela Consulta Popular em 2011-2012 lá na Faculdade de Medicina. Depois pelo curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça da FAFICH em 2014. E depois pelo curso de inglês do Cenex em 2014. Respirar o ambiente da UFMG pela extensão me fez por um momento sentir parte desta instituição e querer estudar ainda mais em seus cursos.

No mestrado em 2015, ingressei pelo Promestre e sob orientação do Paco pude ir construindo meu caminho como pesquisador, professor e escritor. Mesmo não tendo bolsa no Promestre, o que é problemático e injusto, há outras possibilidades e foram nelas que miramos. Lá no GIZ, como tutor de cursos de formação para a docência, iniciei minha trajetória na docência em ensino superior, sendo fundamental para outras experiências profissionais alcançadas logo depois. Meu primeiro livro, Educação Infantil em Betim (1958-2016), contou com o financiamento da universidade e assim foi possível sua distribuição gratuita às professoras de Betim para que conhecessem um pouco da trajetória das políticas públicas de seus quer-fazer.

No doutorado, vim mais tranquilo para vivenciar a formação. Apreendi demais com o corpo docente, discente, e pude me preparar qualificadamente para contribuir com o fortalecimento da educação pública em outras instituições. Conteí com apoio financeiro a partir do segundo ano de curso e isso foi fundamental para ter segurança mínima, fazer escolhas que melhor possibilitassem o objetivo de produzir uma pesquisa com profundidade, com domínio teórico,

com rigoroso tratamento dos dados empíricos, mas, que sobretudo, buscasse uma maior conexão entre a ciência e os sujeitos, entre o conhecimento e a vida.

Querida UFMG, quando me pego em meio ao caos de pensamentos sobre as atrocidades históricas que o próprio Estado compactuou com as opressões contra os povos afropindorâmicos, sempre penso em você e na sua capacidade de gerar oportunidades e de ser um horizonte para que no dia a dia possamos transgredir rumo ao projeto emancipatório.

Não se sinta traída pela vez que levei a banca de mestrado lá para o espaço do poder da Câmara de Betim. Agora no doutorado a proposta era que a defesa fosse em seu ventre para que pudesse levar nosso povo, cada vez mais levar nosso povo até você. De toda forma, este horizonte fica em nós como utopia.

A luta pela emancipação continua.

Se for através da Sandra, da Deise, de algum professor(a) ou estudante, sinta-se abraçada por mim.

Te amo!

Otavio Henrique Ferreira da Silva.

Contagem, num dia nublado de março de 2022.

5.5 Carta para Rayane

Professora Rayane,

Na última vez que nos vimos pessoalmente, em setembro de 2021, lhe disse o quão importante você foi para minha pesquisa de doutorado. Antes disse havíamos nos falado por telefone tempo depois do começo da pandemia em 2020.

Durante os meses de 2019 que pude estar junto de você aí no CIM fazendo a pesquisa, aprendi que muito ainda precisava saber sobre a educação das crianças oprimidas-periféricas em idade de educação infantil.

Querida Rayane, depois daquela entrevista-conversa bem longa que tivemos, aprendi muito com sua história, com suas lutas.

Rayane, algumas coisas do que você disse, ficaram martelando em minha cabeça. Tive que ir pra São Paulo num congresso na USP para compreender melhor, me debrucei em livros, artigos, ouvi palestras, conversei com outras pessoas. Enfim, você é uma mulher de muito saber, é uma professora responsável e amorosa com as crianças, uma profissional compromissada com o que faz, com a congregação religiosa em que participa. Eu não poderia deixar de lhe dizer estas palavras.

Durante a minha pesquisa, que buscou refletir sobre as coisas que você e outros me disseram, tentei ao máximo, valorizar aquilo que vocês tinham a dizer. Em muitos momentos em que estive mergulhado nas análises e recorrendo a alguns autores como Paulo Freire, Bispo dos Santos, bell hooks e outros, procurei aprofundar o que observada em diálogo com a nossa realidade mais ampla, sobre tudo com as situações de opressão, dominação e exclusão que o mundo faz sobre/com nós e as crianças.

Nessa minha caminhada, humildemente reconheço que possa ter cometido alguns equívocos, afinal, também tenho as minhas limitações. Mas procurei ao máximo junto de ti, de vocês, pensar caminhos para contra-atacarmos as opressões.

Quando um dia ler esta carta, saiba que, além de qualquer coisa que esteja escrito, zelei pelo compromisso ético que assumi junto de ti, por ser rigoroso e transparente com os caminhos de meu pensamento, mas sobretudo, que quis dizer no devaneio de minhas palavras, aquilo que vi numa experiência viva diante de mim: que sobretudo Rayane era aquela professora que gostava das crianças e que queria para elas, assim como eu, a oportunidade de viverem sendo respeitadas e em condição de liberdade.

Otavio Henrique Ferreira da Silva

Contagem, março de 2022.

5.6 Carta para as famílias

Queridas famílias das crianças do CIM Palmares,

Gostaria de dizer a vocês o tanto que estou agradecido pela maravilhosa recepção que vocês me proporcionaram desde a primeira pesquisa que realizei no CIM Palmares em 2015. Naquela época Batista, Carvalho, Gonçalves, Lima, Oliveira, Rocha e Rodrigues confiaram a mim a autorização para entrevistar elas e suas as crianças. Nossa parceria foi tão profunda que com algumas mantive/mantenho contato pelas redes sociais. Naquele contexto fizemos ainda atividade de campo juntos(as) por alguns dos espaços de poder da cidade e tivemos muitas conversas informais e trocas de experiências.

Quando retorno para a pesquisa de doutorado em 2019 tive o grato presente de receber em minha pesquisa os(as) familiares Pedro, Dandara, Adenike, Luena, Abayomi e Ayana. Ouvir as histórias de vida de vocês impactou diretamente na perspectiva do conceito “educação” que trabalho na minha tese. Histórias de vida estas que pela potência e capacidade de apontar desafios e possibilidades do caminho para a emancipação que queremos, não poderia ficar de fora de meu principal trabalho acadêmico até aqui. Por isso, fiz questão de compartilhar com os meus possíveis leitores um pouco dos ensinamentos de resistência apresentados por vocês.

Ao longo dos sete anos em que atuei na educação infantil, sempre tive o compromisso com as famílias das crianças, sempre busquei ter o cuidado ético necessário em compreendermos a realidade das crianças e de suas famílias para poder contribuir da melhor maneira possível com a efetivação do direito à educação. A experiência profissional e de vida que adquiri

trabalhando junto das famílias das crianças, certamente contribuiu para os diálogos estabelecidos com vocês: as famílias do CIM Palmares. Entre 2014 e 2015 quando junto das famílias de outra comunidade escolar da educação infantil fundamos um movimento de luta por creche, chamado Movimento Social Escolar (MSE), foi junto de mães aguerridas que aprendi o tão importante é a parceria entre família-escola para a construção de uma educação infantil com qualidade social para as crianças.

E voltando ao contexto do CIM Palmares, após dialogarmos e as análises que construí sobre nossas conversas, tenho a dizer que realmente o ambiente da família é lugar fundamental aos recém chegados no mundo. Cada vez mais precisamos de que a família oportunize às crianças uma educação para a diversidade, para o respeito às diferenças, um lugar que ensine o maior e mais importante valor da vida cidadã: a solidariedade. Como diria Paulo Freire, em uma sociedade que o tempo todo prega a competitividade, educar crianças para a solidariedade é uma missão preciosíssima, é um ator de amor. Sem o apoio das famílias não será possível alcançar a emancipação.

Queridas famílias, se assim como eu vocês buscam um mundo onde as crianças e os adultos sejam felizes, do que aprendi com vocês posso afirmar que a família deve sim valorizar cada tempo da infância de nossas crianças. O pai e a mãe, a avó, o avô, o tio ou a tia, que brinca, que meniniza com elas e ao mesmo tempo que às educam para a responsabilidade na solidariedade com as demais crianças de diferentes raças, gênero e classes sociais, estará assim contra-colonizando os tempos de uma sociedade que valoriza o dinheiro acima de qualquer vida. Que bom que nossas crianças têm vocês e as professoras, para que assim, desde pequeninhas, aprendam a valorizar a vida como o nosso bem mais precioso.

Espero que continuamos a encontrar pelas ruas, pelos espaços de Betim. Agora que aguardo junto de Fabíola a chegada de nosso(a) pequeno(a), vou precisar sempre revisitar com frequência os ensinamentos que aprendi a partir do diálogo com vocês.

Otávio Henrique Ferreira da Silva

Contagem, agosto de 2022.

5.7 Carta para as crianças

Olá crianças do CIM Palmares,

Que saudade tenho quando lembro de todos os dias que passamos juntos no ano de 2019.

Vocês acreditaram em minha tese desde o primeiro dia.

Me estenderam a mão.

Questionaram a minha presença no meio do grupo para melhor me incluir.

Dividiram o colchão no momento da soneca.

Dividiram as refeições.

A mesa coletiva nos momentos pedagógicos.

Aprendi com vocês a solidariedade.

Me lembro como se fosse hoje, quando uma coleguinha caiu no pátio e machucou, tão logo alguns de vocês correram para buscar ajuda, vieram até a mim, demonstrando que mais do que um pesquisador, eu, Otavio, era alguém em quem podiam confiar. Me senti muito importante por isso.

Quando penso em vocês, sempre lembro do abraço que Emmanuel meu deu no dia da festa da família. Quando me avistou, veio correndo e pulou em meus braços.

Vocês crianças me mostraram que ser pesquisador não é ser indiferente ou neutro num lugar. Isso é impossível no contexto da educação infantil! Me mostraram que ser pesquisador é se envolver, se entregar, é mergulhar no campo pesquisado, pois só assim alcançaremos uma real experiência humana e social com as vidas que estão sendo. Vocês estão sendo!

Peço desculpa se por algum momento eu não tenha prestado a devida atenção em palavras suas ou se meu corpo não meninizou o suficientemente para olhar nos seus olhos. Para nós adultos que já algum tempo deixamos de ser criança, o processo de compreender vocês e a educação que vivenciam sempre é mais difícil. Mas reforço que nos escritos de minha tese tentei ao máximo ser criançaólogo e criancista para valorizar toda as experiências e aprendizados que tive com vocês, e colocar meus estudos a serviço da emancipação das crianças.

Quando fui analisar os dados da pesquisa em tempos bem depois da nossa vivência em 2019, tive a companhia de minha sobrinha Laura, que me ajudou muitas vezes a contra colonizar minha escrita partindo da infância, meninizando, para assim não perder a potencialidade revolucionária que vocês têm.

Neste momento que escrevo essa carta aos meus e as minhas amiguinhos(as), estou à espera junto de Fabíola de uma criancinha para alegrar mais ainda nosso lar, nossas vidas. E o que me fica é a expectativa de que muito tenho que aprender com vocês.

Deixo um abraço caloroso para todos, todas e todes, em especial às crianças da Turma Quilombinho: Bintu, Adisa, Ayo, Adebén, Danso, Fayola, Eno, Chiamaka, Lélia, Aina, Akin, Leke, Nilo, Zuri, Yellen, Emmanuel, Felizardo, Isaach, Monifa e Bomani.

Otavio Henrique Ferreira da Silva

Contagem, agosto de 2022.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.
- ADICHE, Chiamamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2017.
- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Ed. Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- ALMEIDA, Vanessa Sivers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Fabíola Fernanda Patrocínio. A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 270-279, 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.; GEWANSZDNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Inédito viável. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Raposo, Roberto. (trad). 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. BARBOSA, Mauro W. (trad). 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- ARENHART, Deise; SILVA, Maurício Roberto da. Entre a favela e o castelo: infância, desigualdades sociais e escolares. **Cadernos Ceru**, v. 25, n. 1, p. 59-82, 2014.
- ARROYO, Miguel. **O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, jul/set. 2015.
- ASSIS PINTO, Terezinha de. **A história da construção de Betim**: espaço geográfico construído por gente. 2. ed. Betim: Edição Independente, 1997.

BAPTISTA, Mônica C. Linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **Seminário Nacional Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais**. 2010, Belo Horizonte: Anais. Belo Horizonte, 2010.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELLO, Enzo. O pensamento descolonial e o modelo de cidadania do novo constitucionalismo latino-americano. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**. São Leopoldo: v. 7, n. 1, p. 49-61, jan-abr. 2015.

BENNEDITTO, Rita (1999). (intérprete). **Filhos da precisão**. Pérolas aos povos [CD]. Rio de Janeiro: MZA Music. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=V0zJpXBhfY0>>. Acessado em 07 jan. 2021.

BETIM. **A construção da política / a política da construção**: uma experiência municipal em educação infantil. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, APROMIV, 1996.

BETIM. **Dossiê de tombamento**: “Barreira” da Polícia Rodoviária Federal / Monumento de inauguração da Rodovia Fernão Dias. Betim: Prefeitura Municipal de Betim, 2002.

BETIM. **Lei nº 1257 de Março de 1979**: autoriza doação de terreno ao Lions Clube de Betim. Betim, 1979. Disponível em: < <https://legislativo.camarabetim.mg.gov.br/NormaJuridica/ShowNormaJuridica/26250>>. Acesso em 07. jan. 2021.

BETIM. **Lei nº 2701, de 30 de outubro de 1995**: dispõe sobre o Estatuto da Educação de Betim. Betim, 1995. Disponível em: < http://www.camarabetim.mg.gov.br/norma_juridica.aspx?id=7846>. Acessado em 19 nov. 2016.

BETIM. **Lei nº 4933, de 23 de dezembro de 2009**: cria os cargos da educação infantil no município de Betim, e dá outras providências. Betim, 2009. Disponível em: <http://www.camarabetim.mg.gov.br/norma_juridica.aspx?id=12222>. Acessado em 15 jun. 2015.

BETIM. **Lei Nº 6288, de 26 de dezembro de 2017**. Altera a Lei Nº 6152, de 30 de dezembro de 2016, que institui Planta De Valores imobiliários de Terrenos e Tabela de Valores das Construções para Cálculo do Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana-IPTU e Imposto sobre a Transmissão de Bens Imóveis-ITBI do Município de Betim, bem como a Tabela de Alíquotas do IPTU e Tabela de IPTU para imóveis utilizados para fins residenciais e dá outras providências. Betim, 2017. Disponível em: <https://www.camarabetim.mg.gov.br/Documento/Show?tabelaOrigem=tb_norma&codigoOrigem=43822>. Acesso em 14 out. 2021.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: INCIT/UNB, 2015.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Testemunho na banca de defesa de tese de doutorado de Joviano Mayer**. UFMG, outubro de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SPQTwGx9sGs>>. Acesso em 13 fev. 2022.

BISPO DOS SANTOS, Antônio; MAYER, Joviano Maia. Início, meio, início: Conversa com Antônio Bispo dos Santos. **Indisciplinar**, v. 6, n. 1, p. 52-69, 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. COUTINHO, Carlos Nelson. (trad). Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOFF, Leonardo. Conflitos no campo, suas causas e possíveis saídas. In: CANUTO, A; LUZ, C; ANDRADE, T. **Conflitos no Campo – Brasil 2016**. Goiânia: CPT Nacional- Brasil, 2016.

BORGES, Nayara Gallieta. **Cidadania e democracia no Brasil pós-colonial**: abordagem crítica. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANCO, Jordanna.; CORSINO, Patrícia. O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: entre o silenciamento e a discriminação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Paulo, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015.

BRANDÃO, Carlos R.; BORGES, Maristela C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**. Uberlândia, vol. 6, pp. 51-62, jan/dez. 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. ed. Brasília: MEC, 2016b, 652 pp.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018, p. 600 pp.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Constituição Da República Federativa Do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 14. out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007. Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm>. Acesso em 20 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008: Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso

salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm> Acesso em 04. Nov. 2021.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 193 de 2016: inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". 2016a. Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=125666>>. Acessado em: 16 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 07 jan. 2021.

BRINGEL, Breno; VARELLA, Renata. A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. **Revista Digital de Direito Administrativo**. Ribeiro Preto, vol. 3, n.3, p.474-489, 2016.

BUJES, Maria Isabel. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 25, n. 1, p. 25-44, jan-jun. 2000.

CAMARGOS, Elisângela de Oliveira. **Movimentos migratórios e pendulares na RMBH**: “O caso de Betim no final do século XX”. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Demografia, Belo Horizonte, 2006.

CAMPOS, Marcio D.'Olne. Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**. Ibitiré, 2019, v. 2. n. 2, pp. 11-35.

CAMPOS, Maria M. Malta. Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de pesquisas**. São Paulo, n. 28, pp. 53-59, 1979.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 338f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. A Reza Longa de Valdomiro Flores e Tereza Amarília Flores, Um Monumento da Literatura Oral Kaiowá. In: FLORES, Valdomiro;

FLORES, Tereza Amarília; OLIVEIRA, Luciana de (orgs.) **Ñe~e Tee Rekove/Palavra Verdadeira Viva**. Belo Horizonte: Rumos Itaú Cultural/Selo PPGCOMUFMG, 2020.

CARVALHO, José Sérgio. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 36, n. 3, pp. 839-851, set/dez. 2010.

CASTANHEIRA, Maria L. *et al.* Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. **Cadernos Cedex**. Campinas, v. 33, n. 89, PP. 91-107, jan/abr. 2013.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **Histórica das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COALIZAÇÃO NEGRA POR DIREITOS. **Carta Proposta da Coalização Negra Por Direitos**. S/D. Disponível em: < <https://coalizaonegrapordireitos.org.br/sobre/>>. Acesso em 02 mar. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Diagnóstico sobre o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento/Conselho Nacional de Justiça**. Brasília: CNJ, 2020.

CORREIA, Adriano. Natalidade e amor *mundi*: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 36, p. 811-822, set/dez. 2010.

COSTA, José Fernando Andrade. Quem é o “cidadão de bem”? **Psicologia USP**, São Paulo, v. 32, e1900106, p. 1-10, 2021.

COSTA, Maria Izabel Sanches. **Saúde Mental e os Novos Paradigmas de Cidadania e Inclusão Social na Sociedade Contemporânea**. 281 f. (Tese de Doutorado). São Paulo, Pós-Graduação em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 2016.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**, 2012. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf> > Acesso em 02 nov. 2021.

CROS, Edmond. **El sujeto cultural Sociocrítica y psicoanálisis**. Buenos Aires-Argentina: Ediciones Corregidor, 1997.

CUNHA, N.; CUNHA, M.; FERREIRA, H. Concepção de formação humana para a educação infantil: um estado da questão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 2, e20033, 2020.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. A pedagogia como discurso de normatização da infância em situação escolar. In: BOTO, Carlota; AQUINO, Julio Groppa. **Democracia, escola e infância**. São Paulo: FEEUSP, 2019.

D´ALMEIDA, Késia Pereira de Matos. **Educação infantil e direito**: práticas de controle como campo de análise. 2009. 133f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Rio de Janeiro, 2009.

D´ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, v. 39, n.1, p. 19-36, jan-abr.: 2020.

D´ANDREA, Tiaraju. **Entrevista**: Farofa Crítica: “Tiaraju Pablo conversa sobre o conceito de sujeitas e sujeitos periféricos”, Farofa Crítica, dez. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OPcUuLgplig>>. Acesso em 29 set. 2021.

DANNER, Leno; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Decolonialidade, lugar de fala e voz-*práxis* estético-literária: reflexões desde a literatura indígena brasileira. **ALEA**. Rio de Janeiro: v. 22, n. 1, p. 59-74, jan. abr. 2020.

DARÓS, William Roberto. Seducir o adoctrinar. La educación antes las formas moderna y pós-moderna de la esclavitud. **Rev. hist.edu.latinoam**, vol. 22, n. 34, p. 73-94, jan/jun. 2020.

DEL PRIORE, Mary. Apresentação. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **Histórica das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018, 444p.

DIAS DA SILVA, Thiago. (2019,2 de abril). Hannah Arendt e o ativismo dos indiferentes do bolsonarismo. **Cult**. 2019. Disponível em: < <https://revistacult.uol.com.br/home/hannah-arendt-bolsonarismo/>>. Acessado em 03 abr. 2020.

DUSSEL, Enrique. **1492 - O encobrimento do outro**: a origem do “mito da Modernidade”. CLASEN, Jaime (trad). Petrópolis: Vozes, 1993.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2016.

FANON, FRANTZ. **Os condenados da terra**. Serafim Ferreira (trad.). Lisboa: Editora Ulisseia, 1961.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Renato Silveira (trad.). Salvador: EdUFBA, 2008.

FÉLIX SANTOS, Paulo Roberto. “Cidadania Crítica” ou “Crítica da Cidadania”? Um debate a partir das categorias de emancipação política e emancipação humana nos escritos do “Jovem Marx”. **Emancipação**. Ponta Grossa, v. 16, n. 1, p. 9-22, 2016.

FERRÃO, Ana Carolina Fernandes; NEVES, Maria da Graça Camargo. Síndrome de Munchausen por Procuração: quando a mãe adoce o filho. **Comunicação em Ciências da Saúde**. Brasília, vol. 24, n. 2, p. 179-186, 2013.

FERREIRA DA SILVA, O. H.; CAETANO, R. S. O.; NANÔ, J. P. L. Meninas negras e política: combatendo o racismo e fomentando a participação delas no espaço público. **Cadernos Pagu**. Campinas, v. 58, e205811, 2020.

FERREIRA DA SILVA, Otavio Henrique. **A participação da comunidade escolar na gestão da educação infantil de Betim/MG**. 2016. 196f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência, Belo Horizonte, 2016b.

FERREIRA DA SILVA, Otavio Henrique. **Educação Infantil em Betim (1958-2016)**. Rio de Janeiro: Synergia, 2016a.

FERREIRA DA SILVA, Otavio Henrique. Formação cidadã de pedagogas: vivências educativas em Brumadinho/MG e justiça social. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, e024139, p. 1-22, 2021.

FERREIRA DA SILVA, Otavio Henrique. **Gestão democrática na educação infantil**. Contagem: Escola Cidadã, 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Eduardo Evangelista; SANTOS, Sidnéa Francisca. **De onde vem?**: vocábulos e expressões de Minas Gerais – dos tempos do ouro aos dias atuais. Contagem: Escola Cidadã, 2020.

FERREIRA, Patrícia Helena. **Tramas e grades**: inventários sobre a criança na educação infantil. 2013. 217 f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. A creche comunitária na nebulosa da pobreza. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 88, p. 18-29, fev. 1994.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Joice Elias Costa (trad). 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM DE BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da violência 2021**. Brasília: IPEA, 2021.

FRANCO, Marielle. **UPP – A redução da favela em três letras**: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Administração, Niterói, 2014.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989a.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**. São Paulo, vol. 15, n. 42, p. 259-268, 2001b.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981b.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Os Cristãos e a libertação dos oprimidos**. Porto: Edições Base, 1978b.
- FREIRE, Paulo. **Palestra proferida por Paulo Freire na comemoração dos 10 anos da União dos Trabalhadores do Ensino – UTE em Belo Horizonte no primeiro semestre do ano de 1989**. Belo Horizonte: Ademilson de Sousa Soares (transcritor), 1989b, 10 p. Arquivo pessoal.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo; SHOR, IRA. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GÊNESES. In: **Tradução do Novo Mundo da Bíblia Sagrada**. Cesário Lange-SP: Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 2015.
- GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: GROSFUGUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-

TORRES, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-16, 2021.

GONÇALVES-SILVA, Petronilha Beatriz. Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades?. **Crítica Educativa**, v. 5, n. 1, p. 10-20, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: GROSGOUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

GROSGOUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

GUATARRI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomáz Tadeu da; Louro, Guaciara Lopes. (trad). 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça III – Políticas Públicas e Raça** Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2010a.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Marcelo Brandão Cipolla (trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOONAERT, Eduardo. As comunidades cristãs dos primeiros séculos. In: PINSK, Jaime; PINSK, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/areponderacao/>>. Acesso em: 15 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD Contínua: rendimento de todas as fontes de 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101709_informativo.pdf> Acesso em 26 fev. 2022.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JORNAL ESTADO DE MINAS. **Resistências**: Dia de Cosme e Damião celebra culturas afro-brasileiras. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2021/09/27/noticia-diversidade,1309360/resistencias-dia-de-cosme-e-damiao-celebra-culturas-afro-brasileiras.shtml>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

JORNAL O DIA. **Crianças são alvos de preconceito religioso durante comemoração do Dia de São Cosme e Damião**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2021/09/6245054-criancas-sao-alvos-de-preconceito-religioso-durante-comemoracao-do-dia-de-sao-cosme-e-damiao.html>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

KIILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano: Jess Oliveira (trad.). Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**. vol. 5, n. 5, jul. 1999.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, vol.34, p. 1-33, 2018.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2.ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, pp. 51-49, jul/2002.

KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.58, p. 77-81, ago. 1985.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUHLMANN JR., Moyses. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEWIS, Isaac Warden. **Violência histórica na sociedade brasileira colonizada**. Manaus: Editora Mundo Novo, 2019, 46p.

LIMA, Carolina Alves de Souza. Revoluções burguesas: contribuições para a conquista da cidadania e dos direitos fundamentais. **Revista Jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina**. Tubarão: vol. 2, n. 12, p. 95-114, jan/jun. 2016.

LIMA-SILVA, Isabel Cristina de Andrade. **A construção da noção de cidadania infantil no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. 2006. 232f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: GROSFUGUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MARX, Karl. **O capital** – Livro I - Crítica da economia política. Rubens Enderle (trad.). 2ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAYER, Joviano Gabriel Maia. **De pé na encruzilhada**: por uma cartografia contra-colonialista. 2020. 349f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Belo Horizonte, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MESQUIDA, Peri; PEROZA, Juliano; AKARRI, Abdeljalil. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. **Educação & Sociedade**. Campinas: v. 35, n. 126, p-95-110, jan-mar. 2014.

MIRANDA, Maria Auxiliadora. **Trajatória institucional e gestão da política de assistência social no município de Betim – MG no período 1993 a 2006**. 2008. 244 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belo Horizonte, 2008.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSK, Jaime; PINSK, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MOREIRA, Gilvander Luís. **A luta pela terra em contexto de injustiça agrária: pedagogia de emancipação humana? experiências de luta da CPT e do MST**. 2017. Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Entrevista**: Ecoa Uol: “Mudar as coisas”, Uol, mai. 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/intelectual-deve-influenciar-na-mudanca-diz-antropologo-kabengele-munanga/#:~:text=Voc%C3%AA%20pode%20ser%20um%20cientista,%C3%A9%20mensur%C3%A1vel%20em%20perspectiva%20hist%C3%B3rica>>. Acesso em 18 nov. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>> . Acesso em 23. Jul, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Revista Afrodiáspora**, v. 3, n. 6-7, p. 41-49, 1985.

NDEE NALDINHO. **O povo da periferia**. São Paulo, 2002. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/ndee-naldinho/899250/>>. Acesso em 14 out. 2021.

NENTWIG, Roberto. **Quem dentre vós não tiver pecado, seja o primeiro a atirar-lhe uma pedra**. Curitiba, S/D. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/liturgia-diaria/quem-dentre-vos-nao-tiver-pecado-seja-o-primeiro-a-atirar-lhe-uma-pedra/1209/>>. Acesso em 11 set. 2021.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2020.

NOGUEIRA, Renato. (2018, 5 de novembro). A democracia é possível?. **Cult**. 2018. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/democracia-e-possivel/>>. Acessado em 14 jan. 2021.

NOGUEIRA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 127-142, 2019.

NOGUEIRA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, e88362, 2019.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSK, Jaime; PINSK, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Do Conceito de “Periferia”: primeiras aproximações teóricas. In: BRITO, C.; CORDEIRO, L.; AFONSO, L.; SOUZA, R. **Entrelaçando redes**: reflexões sobre atenção a usuário de álcool, crack e outras drogas. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

OLIVEIRA, Dalila; MELO, Savana. Conflito docente no Brasil e manifestações sindicais: natureza e significados. **Revista Lusófana de Educação**. Lisboa, n. 8, p. 117-132, 2006.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília. 2003. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf>. Acessado em 12 mar. 2021.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Classe, raça e acesso ao ensino superior. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 138, p. 867-880, set/dez. 2009.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: Del Priore, Mary. (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

PATAXOOP, Saniwê. **Defesa oral da dissertação de mestrado “A criança afina o olhar: vida e infância em Muã Mimatxi”**. UFMG, janeiro de 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8jRO83zQ3IA>>. Acesso em 02 mar. 2022.

PATTO, Maria Helena Souza. Desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 13, n. 35, p. 167-198, 1999.

PAULA, D. G.; NOGUEIRA, V. L. Escola pública e liberalismo no Brasil Imperial: construção do Estado e abandono da nação. **Hist. Educ.** Porto Alegre, v. 21, n. 53, pp. 182-198, set-dez. 2017.

PEREIRA DOS SANTOS, Erisvaldo. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 28. ed., 2005, Caxambú. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2005, p. 1-17.

PEREIRA DOS SANTOS, Erisvaldo. Ensino Religioso e educação pública no julgamento a ADI nº 4439/2010: ideias e atores. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, vol. 25, p. 1-17, 2021.

PETRY, Franciele. Socialismo, liberalismo e educação para a democracia. **Civitas**. Porto Alegre: v. 18, n. 3, p. 611-629, set -dez. 2018.

PINSK, Jaime. Introdução. In: PINSK, Jaime; PINSK, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018, 573p.

POTIGUARA, Eliane. Identidade indígenas. In: POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

POWER, Timothy. Moral religiosa é mais forte no brasil do que em países com renda parecida. **Piauí**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/moral-religiosa-e-mais-forte-no-brasil-do-que-em-paises-com-renda-parecida/>>. Acesso em 04 nov. 2021.

PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE. **Carta Aberta à Sra. Ângela Dalben e Sr. Alexandre Kalil**. Belo Horizonte, 2021.

QUEIROZ, Rosiana Pereira. (Org.). **A criminalização dos movimentos sociais no Brasil: relatório de casos exemplares**. Brasília: MNDH; Passo Fundo: IFIBE, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardor (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMALHO, Bárbara. **A escola dos que (não) são: concepções e práticas de uma educação (anti)colonial**. 2019. 229f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 2019.

RAMALHO, Bárbara; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. **Educação em Questão**. Natal, v. 58, n. 58, p. 1-23, out-dez. 2020.

REDEPENSSAN. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. Brasília: REDEPENSSAN, 2021a.

REDEPENSSAN. Olhe para a fome. Brasília, 2021b. **Disponível em:** <<http://olheparaafome.com.br/#manifestu>>. Acesso em 13 de set. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem?. **Ciência e Cultura**. Campinas, v. 28, n. 12, p.1466-1471, dez. 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Entrevista**: Pensar Direitos Humanos: “Cidadania na Primeira Infância”, TV UFG, set. 2013. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=BkBSIOosKNg>>. Acessado em: 12 mar. 2021.

RUFINO, Luiz. Pedagogias das encruzilhadas. **Periferia**. Duque de Caxias, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan-jun. 2018.

SAKAMOTO, Leonardo. Introdução: o trabalho escravo contemporâneo. In: SAKAMOTO, Leonardo. (org.). **Escravidão contemporânea**. Editora Contexto, 2020.

SALES DOS SANTOS, Sandro Vinicius. A socialização e a educação infantil—um ensaio. **EccoS—Revista Científica**, n. 52, p. 1-18, e10621, jan/mar. 2020.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras Online**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan./abr. 2015.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Milton. **O trabalho do geógrafo no terceiro mundo**. Sandra Lencioni (trad.). São Paulo: HUCITEC, 1978.

SANTOS, Milton. **Pobreza Urbana**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n.78, abr. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCHWARCZ, Lilia. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais de creche no coração da cidade**: a luta por reconhecimento profissional em Belo Horizonte. 2004. 297 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, Belo Horizonte, 2004.

SIND-UTE SUB SEDE BETIM. **Foto**. Betim, 2021. Disponível em: <<<https://www.facebook.com/sindutebetim/photos/p.2799356143490170/2799356143490170/?type=3>>>. Acesso em 01. nov. 2021.

SOARES, Ademilson de Sousa. A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, vol. 10, n. 2, pp. 511-532, jul/dez. 2015.

SOARES, Ademilson de Sousa. Hegemonia política e cultural: a escola pública no jornal estado de minas: 1930-1934. 2005. 305f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 2005.

SOUSA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUSA SANTOS, B.; Meneses, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 9-12.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, p. 46-71, 1988.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, Jessé. (Não) reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente”?. **Lua Nova**. São Paulo, n. 59, p. 51-73, 2003.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017, 139 pp.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país para além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Almeida, S.; Feitosa, P.; Feitosa, A. (trads.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STETSENKO, Anna. Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa estudo de resistência. In: COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA ANPED. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios – Vol. 2*. Rio de Janeiro: ANPED, 2021.

STRECK, Danilo Romeu. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. **Educar em Revista**, n. 2, pp. 189-202, 2017.

SUNG, Jung Mo. Liberdade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire**. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TEIXEIRA, Inês A. C.; PÁDUA Karla C. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: **Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto) Biográfica II**. Salvador: *Anais*. Salvador: [s.n.], 2006. CD-ROM.

TOMANIK, Raquel. **A cidade, seus muros e suas leis: controvérsias jurídicas e urbanísticas dos condomínios e loteamentos fechados**. 2020. 261f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura, Belo Horizonte, 2020.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

VALENTE, Gabriela Abuhab. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pró-posições**. Campinas, v. 29,n.1, p. 107-127, 2018.

VIEIRA, Livia *et al.* **Trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional referente à educação infantil**. Belo Horizonte: UFMG, GESTRADO, 2013.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 67, pp. 3-16, nov. 1988.

WALLERSTEIN, Immanuel. Análise dos Sistemas Mundiais. In: GIDDENS, A. & TURNER, J. (org). **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p.448-470.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales Tomo I: prácticas insurgentes de resistir,(re)existir y (re)vivir**. Editorial Abya-Yala, 2013.

WERNECK, Jurema. Introdução. In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2016.