



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES – CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS E CIDADANIA – PPGDH
DOUTORADO ACADÊMICO

EDITAL Nº. 01/2021

TESE DE DOUTORADO

Proponente: Adelino Soares Santos Machado

Matrícula nº 210032979

Orientador: Professor Dr. Pedro Demo

Alfabetização e/ou iniciação escolar: os direitos humanos da Criança
Quilombola Kalunga

Brasília – DF
Julho/2025



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES – CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS E CIDADANIA – PPGDH
DOUTORADO ACADÊMICO

EDITAL Nº. 01/2021

TESE DE DOUTORADO

Proponente: Adelino Soares Santos Machado

Matrícula nº 210032979

Orientador: Professor Dr. Pedro Demo

Alfabetização e/ou iniciação escolar: os direitos humanos da Criança Quilombola Kalunga

Tese de doutorado da linha de pesquisa *Educação em e para Direitos Humanos e Cidadania*, orientada pelo Dr. Pedro Demo, submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direitos Humanos – PPGDH/CEAM/UnB, como requisito para obtenção do título de doutor.

Brasília – DF
Julho/2025

FOLHA DE APROVAÇÃO

Universidade de Brasília – UNB
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM
Programa de Pós-Graduação em Direitos e Cidadania – PPGDH
Doutorado acadêmico

Título da tese: Alfabetização e/ou iniciação escolar: os direitos humanos da Criança Quilombola Kalunga

Data da defesa: 30 de junho de 2025
Horário: 14 horas

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro Demo
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos - PPGDH/CEAM/UnB
Presidente

Prof. Dr. Wellington Lourenço de Almeida
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos - PPGDH/CEAM/UnB
Examinador interno

Prof. Dr. Kaled Sulaiman Khidir
Universidade Federal do Tocantins
Examinador externo I

Prof. Dr. Manoel Barbosa Neres
Quilombo Mesquista - DF
Examinador externo II

Profa. Dr^a. Elen Cristina Geraldes
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos - PPGDH/CEAM/UnB
Suplente

Brasília – DF
Julho/2025

Dedicatória

Dedico esta tese à memória e a força espiritual da minha mãe Emília Soares dos Santos, mulher negra que me legou africanidade, resiliência e amor. Sua fé, suas rezas e seu encantamento alimenta meu senso de luta pela vida justa, que ressoa no direito coletivo da escola desinteressada para as Crianças Quilombolas Kalunga.

Dedico também à Iaiá Maria, que me ensinou a comer coletivamente, ao redor de uma gamela, com minhas primas e primos, durante os “dias grandes”. Orgulho-me de descender da linhagem desta mulher guerreira, que tornaste viúva nova, perdeu a visão muito cedo, mas não perdeu a dignidade e a valentia.

Dedico ainda esta tese, às professoras Kalunga, sementes da mesma ancestralidade africana, que move minha mãe e minha vó. O que se percebe de direitos humanos em torno das crianças Kalunga, são garantidos pela resistência e luta resignada destas mulheres-mães, que alfabetizam com a alma seduzida de *Orikis*.

Mas dedico também a um grupo de afeto, situados na extensão do sangue, do coração e do pensamento: Noeme Martinha, Sr. Baim, Vagner Augusto, Camila Martins, Suianne Nogueira, Letícia de Oliveira, Iolanda Rodrigues, Pedro Martins, Yago Rodrigues, Yasmim Rodrigues, Sophia Rodrigues, Mateus Henrique, Pierre Martins e minha vizinha Didi.

Por conseguinte, dedico ao meu velho Guilhermino Machado Barbosa, que mesmo tendo negado seu direito de estudar e ter assimilado isso contra sua descendência, me ensinou a honestidade e a descrença nos mitos de plantão. E não posso me esquecer de dedicar a minha irmã Glorinha e ao meu irmão Aldi Bonfim.

Agradecimentos

Ao professor Dr. Pedro Demo, pelo carinho, a confiança e o encorajamento sincero desde o primeiro dia de orientação.

À minha prima-irmã Felipa Machado de Oliveira – Felipinha, que com simplicidade e amor me ajudou a caminhar, me alimentou, me deu atenção e companhia sem cobrar nada.

Ao meu filho Moisés Martins dos Santos que se manteve atento, discreto e vigilante. Quando estive recolhido ele sempre esteve por perto, observando-me pela fresta da janela. E a minha filha Camila Martins dos Santos pela compreensão necessária.

À Mariza Martinha de Oliveira – “Iza”, minha companheira, pelas críticas assertivas e construtivas, que me ajudaram a repensar posições e redirecionar caminhos.

Ao meu comadre Augusto, a minha comadre Evangelina pela acolhida, num quarto de sua casa, pela partilha diária; pelo diálogo e pelo Rikael, que ganhei de presente.

À professora Kalunga Ivaneth, seu esposo professor Demar e sua filhinha Izadora, pela acolhida, pela confiança da cozinha e pela amizade que doravante construímos.

Aos professores Rosolindo Neto e Marconi Burum pelos diálogos produtivos que tivemos ao longo desta pesquisa.

À professora Junia Garcia pela gentileza da última revisão e ao professor Kalunga Rogério Coelho pela colaboração da foto cedida.

Às(os) minhas/meus colegas de trabalho, da UEG de Campos Belos, representadas(os) pelo professor Luiz Marles, pelo incentivo, respeito e carinho desde o café da manhã comunitário até boa parte da noite.

Às(os) servidoras(es) da limpeza e vigilância da UEG de Campos Belos, representados pela Mariani Gonçalves, pela dedicação, o bom humor, o companheirismo e o aconchego no cafetinho “corajoso” ou acompanhado.

Às(os) minhas/meus colegas, orientandas(os) do professor Pedro Demo, representadas(os) pela professora, hoje doutora Luciana Nogueira, pela beleza de nossos encontros e a exitosa parceria no grupo do WhatsApp.

Ao meu amigo Aleixo da Contenda, sua esposa, a professora Jacilene pela grata contribuição, pelo peixe frito e cozido, a dormida na cozinha, o passeio nas águas Caldas e a amizade construída.

Às(os) servidoras(es) da Secretaria Municipal de Educação de Monte Alegre de Goiás, representadas(os) pela professora Luiza Lopes, pelo apoio desde os primórdios da coleta de dados.

À minha amiga, rainha do Kalunga de Monte Alegre, Procópia dos Santos Rosa (figura 11, p. 119), pela inspiração da luta pela Criança Quilombola Kalunga.

Às(os) amigas(os) Natalina pelo carinho da comida, José dos Santos pela bruaca de presente, ao José Onofre (Dim) e ao Joaquim (TD), pela amizade e guia no território.

Epígrafe

Não é possível falar-se em democracia e ao mesmo tempo aceitar-se sem nenhuma reação o descaso a que se relega o espaço educativo, a educação mesma de crianças pobres, proletárias, negras, como se elas fossem meros isto, ontologicamente inferiores, ou inferiores de nascença. Paulo Freire, em Cartas à Cristina, 4^a ed., 2021, p. 275.

Resumo

Tese de doutorado que tem por objetivo investigar os direitos humanos da Criança Quilombola Kalunga, preservados ou violados no momento da “alfabetização”, ou iniciação escolar no território. Ao atingir o estágio etário do “personalismo” de Wallon, a criança, neste caso a Kalunga, pode ter o direito fundamental de aprender negado, ou manipulado. Com esse vilipêndio, o sistema escolar pode decretar a morte cognitiva da criança em “tenra idade”. No Brasil, a colonização exploratória, o racismo europeu e a escravização de africanas e africanos, sedimentaram a cultura da violência, principalmente contra a criança negra, como prática pedagógica de Estado, na escola. Sendo assim, o estudo também almeja contribuir para “africanizar” a ciência, a educação e a escola, descolonizando seu currículo a partir da concepção de uma nova pedagogia, que ousei denominar Pedagogia da Escuta. Para isso, recorro ao método crítico dialético e utilizo técnicas da pesquisa qualitativa, no âmbito dos estudos de casos múltiplos, para escutar agruras perceptíveis nas escolas observadas. A investigação é fundamentada na pedagogia humanista crítica de Paulo Freire com base em seu legado literário produzido entre os anos de 1968 e 1997. A pesquisa também bebe na fonte gramsciana e dialoga com autoras/es como Baiocchi (1999), Demo (2004), Fourshey (2019), Gomes & Araújo (2023), Hunt (2012), Kilomba (2019), Munanga (2016), Reynolds (2021), Real (2023), Soares (2008), Theodoro (2022) e outros. Parto da “teoria da ação antidialógica” e, num traçado de tempo, trabalho e pensamento reflexivo, com foco no que pensa e age 9 professoras Kalunga e 3 não Kalunga, agentes que alfabetizam crianças sob jurisdição da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Monte Alegre de Goiás e da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) de Goiás. O resultado obtido é a constatação e denúncia de que o Estado Brasileiro por meio de seus entes e instâncias, continuam violando os direitos das crianças negras brasileiras, de maneira explícita as Kalunga, ao manter precárias a “Educação Infantil” formal, os recursos humanos, as estruturas materiais e curriculares inadequadas à aprendizagem, em desconformidade com seus direitos constitucionais, sem considerar suas ancestralidades e cotidiano quilombola. A alfabetização e/ou a iniciação escolar dessas crianças depende do “jogo de cintura” das professoras contratadas para desviarem-se das amarras da “matriz curricular” dominante, praticada num Sistema Multisseriado de Ensino, herdado do período imperial brasileiro (1822-1889). As crianças quilombolas Kalunga são representadas por *Muénga*, menina encontrada semialfabetada aos oito anos em uma escola da área pesquisada. As professoras/es são indagadas em suas práticas, mas também são desafiadas a trazer memórias de sua alfabetização. Neste ínterim, são capturados indícios da reprodução de práticas autoritárias desumanizantes sofridas em suas infâncias. A pesquisa debate e apresenta o personagem *Omokùnrin*, que foi expulso da escola, como possível resposta à pergunta que pode vincular-se ao futuro, possivelmente reservado à *Muénga*.

Palavras-Chave: Alfabetização/iniciação escolar. Criança Quilombola Kalunga. Educação Infantil. Direitos Humanos. Jogo de cintura. Ação antidialógica. Racismo. Território Kalunga.

Riepilogo

Questa tesi di dottorato mira a indagare i diritti umani dei bambini Kalunga Quilombola, tutelati o violati al momento dell'"alfabetizzazione", ovvero dell'iniziazione scolastica nel territorio. Raggiunta l'età del "personalismo" di Wallon, il bambino – in questo caso il Kalunga – può vedere negato o manipolato il suo diritto fondamentale all'apprendimento. Con questa denigrazione, il sistema scolastico può decretare la morte cognitiva del bambino in "tenera età". In Brasile, la colonizzazione esplorativa, il razzismo europeo e la schiavitù di uomini e donne africani hanno consolidato una cultura di violenza, in particolare contro i bambini neri, come pratica pedagogica statale nelle scuole. Pertanto, lo studio mira anche a contribuire all'"africanizzazione" della scienza, dell'educazione e della scuola, decolonizzandone i curricula attraverso la concezione di una nuova pedagogia, che ho coraggiosamente definito "Pedagogia dell'Ascolto". A tal fine, mi avvalgo del metodo critico-dialettico e di tecniche di ricerca qualitativa, nell'ambito di molteplici casi di studio, per far emergere le difficoltà percepibili nelle scuole che ho osservato. La ricerca si fonda sulla pedagogia critico-umanista di Paulo Freire, attingendo alla sua eredità letteraria, prodotta tra il 1968 e il 1997. La ricerca attinge anche alle fonti di Gramsci e si confronta con autori come Baiocchi (1999), Demo (2004), Fourshey (2019), Gomes & Araújo (2023), Hunt (2012), Kilomba (2019), Munanga (2016), Reynolds (2021), Real (2023), Soares (2008), Theodoro (2022) e altri. Parto dalla "teoria dell'azione antidialogica" e, in una cronologia, nel lavoro e nella riflessione, mi concentro sui pensieri e le azioni di nove insegnanti Kalunga e tre insegnanti non Kalunga, agenti che insegnano a leggere e scrivere ai bambini sotto la giurisdizione del Dipartimento Municipale dell'Istruzione (SEMEC) di Monte Alegre de Goiás e del Dipartimento Statale dell'Istruzione (SEDUC) di Goiás. Il risultato è l'osservazione e la denuncia che lo Stato brasiliano, attraverso i suoi enti e agenzie, continua a violare i diritti dei bambini neri brasiliani, in particolare dei Kalunga, mantenendo un'"Educazione della Prima Infanzia" formale precaria, risorse umane e strutture materiali e curriculari inadeguate per l'apprendimento, in violazione dei loro diritti costituzionali e senza considerare la loro discendenza e la loro vita quotidiana come quilombolas. L'alfabetizzazione e/o l'iniziazione scolastica di questi bambini dipendono dalla "flessibilità" degli insegnanti assunti per deviare dai vincoli della "matrice curriculare" dominante, praticata in un sistema educativo pluriennale ereditato dal periodo imperiale brasiliano (1822-1889). I bambini quilombola di Kalunga sono rappresentati da Muénga, una bambina trovata semianalfabeta all'età di otto anni in una scuola nell'area di ricerca. Gli insegnanti vengono interrogati sulle loro pratiche, ma vengono anche sfidati a ricordare i ricordi della loro alfabetizzazione. Nel frattempo, vengono catturate prove della riproduzione di pratiche autoritarie disumanizzanti subite durante l'infanzia. La ricerca discute e presenta il personaggio di Omokùnrin, espulso da scuola, come possibile risposta alla domanda, forse legata al futuro, forse riservato a Muénga.

Parole chiave: Alfabetizzazione/iniziazione scolastica. Bambino quilombola di Kalunga. Educazione della prima infanzia. Diritti umani. Flessibilità. Azione antidialogica. Razzismo. Territorio di Kalunga.

Resumen

Esta tesis doctoral busca investigar los derechos humanos de los niños quilombolas kalunga, preservados o vulnerados durante la alfabetización o la iniciación escolar en el territorio. Al alcanzar la edad del "personalismo" de Wallon, el niño —en este caso, los kalunga— puede ver negado o manipulado su derecho fundamental a aprender. Con esta denigración, el sistema escolar puede decretar la muerte cognitiva del niño a una edad temprana. En Brasil, la colonización exploratoria, el racismo europeo y la esclavización de hombres y mujeres africanos consolidaron una cultura de violencia, particularmente contra los niños negros, como práctica pedagógica estatal en las escuelas. Por lo tanto, el estudio también pretende contribuir a la africanización de la ciencia, la educación y las escuelas, descolonizando sus currículos mediante la concepción de una nueva pedagogía, que he denominado con audacia la Pedagogía de la Escucha. Para ello, recurro al método crítico-dialéctico y empleo técnicas de investigación cualitativa, en el marco de múltiples estudios de caso, para identificar las dificultades perceptibles en las escuelas que observé. La investigación se fundamenta en la pedagogía humanista crítica de Paulo Freire, a partir de su legado literario, producido entre 1968 y 1997. La investigación también se basa en las fuentes de Gramsci y se relaciona con autores como Baiocchi (1999), Demo (2004), Fourshey (2019), Gomes y Araújo (2023), Hunt (2012), Kilomba (2019), Munanga (2016), Reynolds (2021), Real (2023), Soares (2008), Theodoro (2022), entre otros. Parto de la teoría de la acción antidualógica y, a través de una cronología, trabajo y reflexión, me centro en las reflexiones y acciones de nueve docentes kalunga y tres no kalunga, agentes que enseñan a niños a leer y escribir bajo la jurisdicción de la Secretaría Municipal de Educación (SEMEC) de Monte Alegre de Goiás y la Secretaría Estatal de Educación (SEDUC) de Goiás. El resultado es la constatación y denuncia de que el Estado brasileño, a través de sus entidades y organismos, continúa violando los derechos de la niñez negra brasileña, específicamente de los kalunga, al mantener una educación infantil formal precaria, recursos humanos y estructuras materiales y curriculares inadecuadas para el aprendizaje, en violación de sus derechos constitucionales, y sin considerar su ascendencia y su vida cotidiana como quilombolas. La alfabetización y/o la iniciación escolar de estos niños depende de la flexibilidad de los docentes contratados para desviarse de las limitaciones de la matriz curricular dominante, practicada en un sistema educativo multigrado heredado del período imperial brasileño (1822-1889). Los niños quilombolas Kalunga están representados por Muénga, una niña semianalfabeta a los ocho años en una escuela del área de investigación. Se interroga a los docentes sobre sus prácticas, pero también se les anima a recordar su alfabetización. Mientras tanto, se capturan evidencias de la reproducción de prácticas autoritarias deshumanizantes sufridas en su infancia. La investigación analiza y presenta al personaje Omokùnrin, quien fue expulsado de la escuela, como una posible respuesta a la pregunta, posiblemente vinculada al futuro, posiblemente reservado para Muénga.

Palabras clave: Alfabetización/iniciación escolar. Niño quilombola kalunga. Educación infantil temprana. Derechos humanos. Flexibilidad. Acción antidualógica. Racismo. Territorio kalunga.

Lista de figuras e quadros

Figura 1: Construção imaginária do texto-tese; junho/2024 (desenho do autor).....	36
Figura 2: Traves improvisadas pelas crianças no intervalo das aulas; março/2023 (foto do autor).....	45
Figura 3: Cadernos de campo de observações nas salas de aula, março/2023.....	95
Figura 4: Cadernos de textos de entrevistas semiestruturadas, junho/2024.....	97
Figura 5: Quadro geral de participantes e colaboradores/as diretos da investigação (2023/2024).....	102
Figura 6: Mapa I - Município de Monte Alegre em Goiás; 03/02/2023.....	103
Figura 7: Mapa II - Sítio histórico e patrimônio cultural Kalunga, 03/02/2023.....	104
Figura 8: Mapa III - Comunidades Kalunga; Monte Alegre de Goiás, (pontos vermelhos) 03/02/2023.....	105
Figura 9: Travessia na Treliça; março/2023; (arquivo do autor – colaboração José Onofre).107	
Figura 10: Crianças retornando para casa de motocicleta; março/2023 (registro do autor).....	114
Figura 11: Dr ^a . Honoris Causa Procópia dos Santos Rosa e a professora Vanderléia; 2023; (foto do autor).....	119
Figura 12: Travessia de alunos e professora; rio Alminha; foto do autor/2023.....	124
Figura 13: Cozinha coletiva dos festejos de São João; Sucuri/2023; (foto de Rogério Coelho). ..	182
Figura 14: Expressão forte e atual da professora Kalunga; foto do autor; 2023.....	184
Figura 15: Cartaz encontrado em Escolas Kalunga pesquisadas, março/2023, (registro próprio).....	188
Figura 16: Quadro extrato síntese da concepção de alfabetização das professoras Kalunga; (junho/2024).....	213
Figura 17: Quadro extrato de conversa sobre a introdução escolar da Criança Kalunga.....	231
Figura 18: Quadro de ilustrações conceituais das salas multisseriadas de ensino, pelas professoras.....	244

Lista de abreviaturas e siglas

- a.C. - antes de Cristo
Art. - artigo
AF – África
BR – Brasil
d.C. – depois de Cristo
Et. al. – e outros autores
p. – página
pp. – páginas
s.f. – substantivo feminino
S.A – Sociedade Anônima
TV – Televisão
ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AI-5 – Ato Institucional nº 5
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CUT – Central Única dos Trabalhadores
COVID – (co)rona (vi)rus (d)isease (doença de coronavírus)
CF – Constituição Federal
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
CFRs – Casas Familiares Rurais
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPF – Cadastro de Pessoa Física
CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CPC – Cadernos de Pesquisa de Campo
CTE – Caderno de Textos de Entrevistas
CEE/GO – Conselho Estadual de Educação de Goiás
CDH – Comissão de Direitos Humanos
CEAM – Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares
DNA – Ácido Desoxirribonucleico (armazém de informações genéticas)
DEM – Democratas
DOI-CODI – Centro de Operações de Defesa Interna
EUA – Estados Unidos da América
EFAs – Escolas Família Agrícola
EPOK – Escola Pluricultural Odé Kaiodê
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
GB – “Gente Bandida”
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Iufs – Institutos Federais de Educação
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases

Lista de abreviaturas e siglas

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, e outras
MPL – Movimento Passe Livre
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
MS – Mato Grosso do Sul
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONU – Organização das Nações Unidas
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PFL – Partido da Frente Liberal
PNDH3 – Plano Nacional de Direitos Humanos
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGDH – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PEA – Programa Escola Ativa
PPP – Projeto Político Pedagógico
PAIGC – Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde
RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RN – Rio Grande do Norte
STF – Supremo Tribunal Federal
SESI – Serviço Social da Indústria
SEMEC – Secretaria de Municipal de Educação
SUCAM – Superintendência de Campanhas de Saúde Pública
SEE/GO – Secretaria Estadual de Educação de Goiás
SARS-CoV-2 – síndrome respiratória aguda grave – Coronavírus2
UnB – Universidade de Brasília
UFG – Universidade Federal de Goiás
USP – Universidade Estadual de São Paulo
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UEG – Universidade Estadual de Goiás
WEB – mesmo que WWW – World Wide Web: teia ou rede mundial de computadores.

Sumário

Introdução.....	15
Contexto histórico.....	15
Objetivos da pesquisa.....	31
Primeiras aproximações.....	33
Arcabouço físico da tese.....	48
<i>Capítulo I: Referencial teórico.....</i>	52
1.1. A Pedagogia Humanista de Paulo Freire.....	55
1.1.1. Primeira fase.....	56
1.1.2. Segunda fase.....	62
1.1.3. Terceira fase.....	70
<i>Capítulo II: Percurso metodológico.....</i>	83
2. 1. Método e técnicas de pesquisa.....	83
2.1.1. Método.....	83
2.2. Técnicas de coleta de informações.....	87
2.2.1. Observação participante.....	87
2.2.2 Entrevistas semiestruturadas.....	90
2.2.3. Formulários de informações pessoais.....	93
2.2.4. Outras técnicas.....	94
2.3. Instrumentos de coleta das informações.....	95
2.3.1. Cadernos de pesquisa de campo – CPC.....	95
2.3.2. Cadernos de textos de entrevistas – CTE.....	96
2.3.3. Outros instrumentos.....	98
2.4. Caracterização dos participantes.....	98
2.5. Outros participantes (terceiro grupo).....	100
2.6. Pseudonímia.....	101
2.7. Localização geográfica da pesquisa.....	103
2.8. Desafios do acesso ao Território.....	106
<i>Capítulo III: Ação antidualógica: o medo e a opressão que atinge a criança preta no Brasil.....</i>	109
3.1. O medo e a ação antidualógica dos interesses.....	109
3.2. O desfavorecimento e opressão da infância.....	126
3.3. De <i>Muénga</i> a <i>Omokùnrin</i>	131
3.4. O significado de “alfabetizar” uma Criança Quilombola Kalunga.....	135
<i>Capítulo IV: Indícios de violação dos direitos humanos da Criança Kalunga – o que “dizem” os cadernos de campo.....</i>	142
4.1. A resistência expressiva em <i>Oríki</i>	142
4.2. Centelhas do projeto “Kalunga-Educação”.....	149
4.3. Sombras que ameaçam a Criança Kalunga.....	155
4.4. O antidiálogo e a “prosperidade” na sala de aula.....	159
4.5. Cotidianos e distâncias na/da escola.....	162
<i>Capítulo V: O racismo multidimensional como estratégia da inferiorização humana e seus danos à infância negra: “vozes” dos cadernos de textos.....</i>	172
5.1. Aspectos históricos e influência do racismo na educação.....	172
5.2. A evolução e revigoração do racismo como estratégia de interdição.....	177

5.3. Racismo e subalternidade na formação da Criança Kalunga.....	181
5.4. Sistema multisseriado, racismo e prevalência do analfabetismo.....	189
<i>Capítulo VI: Alfabetização/iniciação e o direito a aprendizagem no Território: percepções e contradições das professoras “alfabetizadoras”</i>	199
6.1. Princípios da individuação da criança.....	199
6.2. Ausência formal de políticas de Educação Infantil.....	202
6.3. O direito de <i>Muénga</i> à educação integral.....	204
6.4. Conceitos, percepções e contradições das/os participantes.....	212
<i>Capítulo VII: Proposta para uma “pedagogia Bantu-Africana”: “vozes” que ecoam dos cadernos de textos das entrevistas.....</i>	227
7.1. Recusa à fragmentação da aprendizagem.....	227
7.2. A iniciação escolar.....	229
7.3. A descolonização do currículo.....	234
7.4. Superação do ensino multisseriado.....	241
<i>Capítulo VIII: O “jogo de cintura” e a garantia do direito à aprendizagem infantil Kalunga: uma “nova” práxis a ser escutada e compreendida.....</i>	246
8. 1. Por uma “Pedagogia da ‘Escuta’”	246
8.2. Escuta à professora Kalunga.....	248
Considerações finais.....	263
Referências.....	270
ANEXOS (a partir da página 280).....	279
APÊNDICES (a partir da página 290).....	279

Introdução

● Contexto histórico

A investigação dos direitos humanos da Criança Quilombola Kalunga aqui proposta, no período de sua inserção escolar conhecida como “alfabetização”, ocorre num contexto de visível radicalização das relações entre ser humano e tecnologias, ou da tentativa de “humanização” dessas e desumanização daquele. Esforço-me para caracterizar este momento histórico, expondo sucintamente alguns “tópicos” que explicitam facetas da história recente e refletem políticas estatais contemporâneas. O entendimento é que elas atingem, em última instância, o direito das crianças, principalmente daquelas que nascem em contextos periféricos, “minoritários” e diaspóricos.

Para garantir o foco das discussões dos direitos humanos, vislumbrados na faixa etária e cognitiva desse público específico, devo levar em conta suas condições sociais, características étnico-culturais e vínculos ancestrais. Cumpre mencionar que a escola e a educação, especialmente a básica, são constituídas como direitos, expressos em lei e a alfabetização está na base dessas garantias. No entanto, a garantia desses direitos está condicionada a um pacto mais amplo, celebrado para transmitir conhecimentos de uma geração para outra. Isso quer dizer que, ao nascer, ética e culturalmente, a criança os possui.

Nesta tese, preocupar-me-ei com meninos e meninas de comunidades quilombolas brasileiras, especificamente as do território Kalunga, que estudam sob a jurisdição do município de Monte Alegre de Goiás, identificado mais adiante. Trata-se de inferir na realidade de crianças que, às vezes, estão dentro da escola, mas permanecem à margem de direitos que antecedem e sucedem a entrada nessa instituição. A discussão se situa no calendário ocidental das primeiras décadas do século XXI, sob variadas contradições.

O primeiro impacto deste tempo, minha geração assistiu aliviada, ou atordoada pela TV em cores. Foi a reação sem precedentes ao “Império” bélico e econômico estadunidense, autodeclarado “potência mundial”. Era 11 de setembro de 2001, às 9 horas e trinta e um minutos, horário de Brasília. A mídia alardeou que o coração do capitalismo mundial foi atingido em suas artérias, instante em que morreram 2.977 “norte” americanos/as e 19 tripulantes dos aviões que se chocaram literalmente contra o “peito” do “gigante” de pés de barro naquele momento.

Iniciaria, a meu ver, o século XXI, durante o qual, já em seus primeiros anos, ocorreram guerras e mais guerras; a maioria fomentadas e financiadas pelo armamentismo dessa mesma potência. Foi nessas primeiras décadas, deste século (2009-2017), que essa nação elegeu Barak Husseim Obama II¹, o primeiro negro afro-americano, entre os 44 presidentes da história desta nação. A olhos comuns, isso provocaria grandes mudanças, já que tratamos de um país que adota modelo de racismo explicitamente assassino de corpos, de identidades e de humanidades². Isso significa que sua estrutura estatal contém no DNA a discriminação racial como justificativa para matar, inclusive para executar seus povos de origem africana, “em tenra idade”, para afirmar certa “supremacia branca” (Kozol, 1967³).

Nesse contexto, ao pensar a emergência de um “Novo século” a partir da suposta hegemonia estadunidense, deu-se o fim da “guerra fria” e o colapso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, em dezembro de 1991. O historiador Eric Hobsbawm (2000) fornece pistas do que poderia tornar-se o século seguinte. Primeiro, o que ocorreu, naquele momento, não foi uma vitória dos EUA, mas a predominância do sistema capitalista em detrimento do comunista de estado, tendo, evidentemente, esse país como seu maior e mais potente representante.

Após isso, ocorreria a hipotética “virada de século”, quando os EUA se destacariam, utilizando-se de sua superioridade econômica, adquirida no pós-guerras mundiais do começo do século XX (1939-1945). Entretanto, por mais que haja intenção desses de dominarem o mundo, o novo século não parece pertencer a essa ou àquela potência. O próprio HobsBawm (2000 p. 56) dirá que “*o fato de que os Estados Unidos obviamente continuarão a ser a principal potência não significa, por isso mesmo, que o próximo século será ‘americano’*”, como eles se intitulam.

Atualmente, duas, das quase uma dezena de guerras em curso no mundo, tem motivação e financiamento estadunidense, quais sejam a da Ucrânia com a Rússia e a do Estado de Israel contra o povo palestino, na Faixa de Gaza. Essa, um genocídio justificado

-
- 1 Seu pai Sr. Barack Obama nasceu no Quênia – África Oriental e pertence à etnia Luo; sua mãe Ann Dunham é estadunidense e tem parentesco com antigos povos indígenas – <https://pt.wikipedia.org/famíliaObama>
 - 2 No século XVIII, os EUA adquiriram território na África para mandar negros de volta, como precaução a suposta rebelião e tomada do poder na América. Trata-se da Libéria, ou país dos negros “libertos”, que teve sua independência conquistada em 1947, cuja capital é Monróvia em homenagem a James Monroe (1758-1831), presidente de 1817 até 1825.
 - 3 “Morte em tenra idade” é um livro do estadunidense Jonathan Kozol (1936 - ...), no qual denuncia crimes hediondos contra crianças negras em Boston na década de 1960. Leitura que influenciou a obra de Paulo Freire enquanto estava exilado.

pela mídia internacional como “direito de Israel se defender” de ataques organizados pelo grupo Hamas, a exemplo do que ocorreu no dia 7 de outubro de 2023. Sobre as demais guerras, principalmente as que ocorrem em territórios africanos⁴, onde não há interesses diretamente imperialistas estadunidenses ou europeus, não há cobertura adequada dos meios de comunicação hegemônicos.

Fato é que nesta metade da segunda década do século XXI, o planeta está se desmanchando em guerras e catástrofes naturais, com queimadas em decorrências das secas nos EUA e alagamentos causados por intensas chuvas, como ocorreu entre abril e maio de 2024, no Rio Grande do Sul⁵, aqui no Brasil. Entre os vários agravantes ao clima na terra, está o descumprimento de acordos internacionais para diminuição da emissão de poluentes na atmosfera. Dentre os mais importantes desses acordos, está o *Protocolo de Kioto*, assinado em 1997 e o *Acordo de Paris*, em 2015, portanto em vigor. Esse, o único que os EUA haviam se comprometido, acaba de ser excluído da agenda pelo presidente eleito Donald Trump, em 20 de janeiro de 2025.

O que trago nesta introdução é um fragmento do momento histórico, em que a vida na terra se encontra ameaçada pelo aumento da temperatura, que subiu 1,5° célsius nos 365 dias de 2024. Paralelamente, a população está ameaçada pela “guerra” de narrativas, que conduz a extrema direita política ao poder nos cinco continentes. Isso tem feito ressurgir movimentos perigosos para a humanidade, como o nazismo, o fascismo e o antisemitismo. Essas narrativas induzem ao extremismo, que em muitos casos se vestem de fundamentalismos religiosos e são alimentadas por conglomerados dominantes da comunicação, as *Big Techs*, que manipulam a Rede Mundial de Computadores, mais conhecida como internet.

Esses “gigantes” da comunicação hodierna acabam de chegar ao poder, no mesmo dia da exclusão do Acordo de Paris e ataques à “diversidade”, na considerada maior potência colonialista econômica e cultural, com o retorno à sua Casa Branca⁶ do empresário filiado ao

4 Existem guerras hoje no Sudão e Sudão do Sul, Nigéria, Ruanda, Mali, Burundi, República Democrática do Congo e Angola, conforme <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/os-conflitos-na-africa>, acesso dia 25 de janeiro de 2025.

5 Em 2024, cerca de 95% do território do Estado do Rio Grande do Sul – Brasil foi atingido por enchentes, deixando estragos irreparáveis de 183 pessoas mortas e 27 desaparecidas, além dos incontáveis desalojamentos e destruição patrimonial pública e particular.

6 Sede oficial e residência do presidente dos Estados Unidos da América – EUA. A Casa Branca é localizada na cidade de Washington D. C. (Distrito de Colúmbia), capital do país.

partido Republicano, Donald John Trump. Ele promete banir imigrantes, portanto pretende desobrigar-se de garantir direitos humanos fundamentais, como os de ir, de vir e de ser de sujeitos/as em situação de vulnerabilidade. A eleição, pela segunda vez, desse personagem é também vista como vitória da supremacia branca, fortalecida pelo discurso extremista que ele profere.

Minha interpretação é que esse presidente em seus discursos, sua história e seus gestos, tenta assemelhar-se a personagens “poderosos” da indústria cinematográfica de seu país, como Tarzan, apresentando-se como quem “protege” brancos e impede que a nação seja tomada, principalmente por africanos “invasores” (Reynolds, 2021, p. 105). Além dessa postura prometida de proteção dos interesses estadunidenses, e disposto a varrer imigrantes de seu território, Trump chega novamente ao poder, pregando práticas expansionistas. Ele, inclusive tem ameaçado a soberania de países vizinhos, como Canadá, México e até mesmo de nações historicamente aliadas dos EUA, como é o caso da Dinamarca na Europa.

O Brasil contemporâneo também está marcado por políticas extremistas, contaminadas de ódio de classe e de raça, fenômeno intensificado entre os anos de 2019 e 2022, por um governo “democraticamente” eleito. Nesse período, tornou-se comum negar a ciência e minimizar os crimes da Ditadura Militar instalada em 1964, após golpe de estado que destituiu o governo de João Goulart, eleito em 1960. No entanto, o governo do período citado (2019-2022) parece ter sido gestado um pouco antes, após a deflagração de movimentos urbanos radicalizados, travestidos de democráticos e que tiveram seu apogeu no mês de junho de 2013.

Em uma década (2003-2013), tais movimentos, iniciados contra tarifas exorbitantes do transporte urbano, tiveram êxito e adesão de muita gente, conseguindo resultados positivos em cerca de 100 grandes cidades brasileiras (Maricato et. al, 2013). Porém, essas mobilizações lideradas pelo Movimento Passe Livre – MPL, paulatinamente foram contaminadas por pautas autoritárias que, combinadas com a não aceitação do resultado das eleições de 2014, pelo candidato derrotado Aécio Neves da Cunha⁷, e a eleição de maioria de congressistas de direita, culminaram em “Golpe Parlamentar” e consequente derrubada da Presidenta Dilma Rousseff, que havia sido reeleita no dia 31 de agosto de 2016.

Esse golpe deixou o caminho livre para a ala da direita e extrema direita política

⁷ Atual Deputado Federal de Minas Gerais pela Federação PSDB – Cidadania. Ele disputou a eleição presidencial contra a ex-ministra de Minas e Energia Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores – PT.

no Congresso Nacional aprovarem pautas de interesses do mercado financeiro e do grande latifúndio em desfavor de direitos sociais historicamente adquiridos pela classe trabalhadora. Destaco três atos principais aprovados, que consolidaram o referido golpe nas conquistas sociais, desde a Constituição de 1988:

1º ato: estrangulamento das políticas sociais por meio da *Emenda Constitucional nº 95*, assinada no dia 15 de dezembro de 2016 pelo recém-empossado presidente Michel Temer. Como resultado, interditou-se investimentos em educação, saúde e outras áreas sociais, por 20 anos;

2º ato: tramitação e aprovação da Reforma Trabalhista, lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, medida esperada com euforia pelos empresários e latifundiários. Como resultado, foram destruídas as principais conquistas populares da década de 1930, reunidas na Consolidação da Leis Trabalhistas – CLT;

3º ato: votação da autonomia do Banco Central, Lei Complementar nº 179/21, de 24 de fevereiro de 2021, medida devidamente calculada para consolidar o controle do capital pelos banqueiros nacionais e internacionais instalados no país.

O “setor educacional” brasileiro, *locus* da presente pesquisa, foi financeiramente afetado em sua já precária situação logo no primeiro ato do pós-golpe. Parte disso, a ideologia neoliberal vigente, enxerga e acusa serem “gastos”, e não investimentos, o empenho e aplicação de recursos financeiros na educação, desenvolvimento científico e cultural da população. A suspensão dos investimentos públicos em educação contrasta diretamente com a expansão quantitativa, por exemplo, de Institutos Federais de Educação (IFs) em boa parte do território nacional, no período 2003-2015, liderados por governantes mais progressistas.

Atrevo-me afirmar que a expansão dos direitos sociais, desse período, esteja relacionada com a preocupação de um dos principais articuladores do golpe contra a presidenta reeleita para um segundo mandato. O senador Homero Jucá, do PMDB-RR, usou linguagem de códigos para reclamar “*que seria necessário*” aos interesses dominantes “*estancar*” certa “*sangria*” por meio da Operação “Lava Jato⁸”, comandada pelo ex-juiz que se tornaria, em seguida, ministro do governo de Jair Bolsonaro, Sérgio Fernando Moro – União Brasil⁹. Na ocasião (maio de 2016), o jornal Folha de São Paulo divulgou diálogos de

8 Operação da Polícia Federal Brasileira, realizada entre 17 de março de 2014 até 01 de fevereiro de 2021, destinada a investigar supostos crimes de corrupção existentes na máquina pública estatal federal.

9 Este partido tem origem na fusão de partidos camuflados que escondem a identidade dos militares e seus

Homero Jucá com o ex-presidente da Petrobras Transporte S. A – Transpetro, senhor Sérgio Machado¹⁰. Disse o senador:

Eu ontem fui muito claro. [...] Eu só acho o seguinte: com Dilma não dá, com a situação que está. Não adianta esse projeto de mandar o Lula para cá ser ministro, para tocar um gabinete, isso termina por jogar no chão a expectativa da economia. Porque se o Lula entrar, ele vai falar para a CUT, para o MST, é só quem ouve ele mais, quem dá algum crédito, (...). Concorda comigo? O Lula vai reunir ali com os setores empresariais? (Homero Jucá, março/2016).

Nesse trecho, as palavras de quem se tornaria Ministro do Planejamento do governo interino (2017-2018), herdeiro do golpe, explicita quem e quais empecilhos precisariam ser eliminados do caminho dos neoliberais, maioria no congresso. Ao mesmo tempo, ele também descreveu quem e o quê deveria ser priorizado após o impedimento da presidenta. Na sequência, determinou ao seu companheiro de partido, Sérgio Machado, “*você tem que ver com seu advogado como é que a gente pode ajudar. [...] Tem que ser política, advogado não encontra [inaudível]. Se é político, como é a política? (...). Tem que mudar o governo pra poder ‘estancar essa sangria’*”.

Partindo do pressuposto de que “*com Dilma não dá*” e que “*se o Lula entrar*” ele vai falar com Central Única dos Trabalhadores – CUT e com o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – MST, a expressão “estancar a sangria”, denota preocupação com o que está a transbordar de políticas sociais em cadeia nos governos desses dois atores. Tais ações apontam para o reconhecimento de dívidas históricas do Estado Brasileiro com sua população. Entre outras políticas que incomodam a elite nacional, considero as listadas a seguir:

- Implementação da Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”;
- Assinatura do Decreto nº 4.887/2003, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos territórios quilombolas, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;

resquícios da Ditadura Militar: eram ARENA, em seguida PFL, depois DEM e agora União Brasil.

10 Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2016/05/leia-os-trechos-dos-dialogos-entre-romero-jucá-e-sergio-machado.html>. Acesso dia 26 de janeiro de 2025.

- Assinatura do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH3;
- Implementação da Lei 12.528/2011, de 18 de novembro de 2011, que cria a “Comissão Nacional da Verdade” no âmbito da Casa Civil da Presidência da República.

Considerando o tamanho do Estado brasileiro, forjado no período histórico de 1500 a 2000, e comparando-o com um “corpo vivo” que possui vários tentáculos, sendo abatido à revelia dos que se consideram seus “donos”, é razoável pensar que havia essa “sangria”. Para eles, ela precisava ser estancada e, assim, evitar que esse corpo perecesse e o desenvolvimento de uma “nova” criatura se desse. A Emenda Constitucional 95, ao congelar, estanca os investimentos, portanto freia, entre outros, os avanços em educação, saúde, ciência e cultura do povo brasileiro.

No curso do ano 2016, as articulações políticas da ala direitista se intensificaram, os operadores da citada Lava Jato e a mídia hegemônica pactuaram pelos interesses neoliberais e, então, garantiram o impedimento da presidenta governar. Em seguida, foi colocado no poder, seu vice, pertencente ao mesmo partido de Jucá. Consequentemente, tivemos a implantação de um governo (2017-2018) conivente com o golpe, após atmosfera criada de supostos crimes, cometidos pela presidenta deposta e aliados. Além da espetacularização das denúncias pela imprensa e os factoides criados pela extrema direita, se tornaram ingredientes necessários para a implantação, via voto da população, de um sucessor contrário aos valores democráticos e republicanos, conquistados na Constituição de 1988.

Para o sucesso dessa guinada política, foi preciso convencer a população, feito de maneira competente pela mídia nacional, de que o país estava desgovernado, como um “navio à deriva”, e que para isso precisava de “um bom capitão”, que “cuidasse das famílias”, dos seus valores conservadores e tivesse “Deus no coração” para “guiar” o Brasil no rumo certo. Nesta conjuntura, foi arranjado no Congresso Nacional, um personagem desconhecido no país, mas notabilizado nos bastidores da Câmara Federal por protagonizar cenas bizarras, alimentar polêmicas e pronunciar discursos homofóbicos, machistas e racistas. Trata-se do ex-capitão¹¹, que havia exercido vários mandatos de deputado pelo Rio de Janeiro, sem projeto relevante no currículo, vivendo o terceiro casamento, com 3 filhos adultos seguindo seus

11 Ver livro: O Cadete e o Capitão: a vida de Jair Bolsonaro no quartel, de Luís Maklouf Carvalho, editora Todavia, ano 2019.

passos na política partidária também como deputados e vereador.

A campanha para eleger esse capitão contou com o apoio de amplos setores empresariais, de grande maioria de evangélicos, conduzidos pelos seus pastores, muitos deles proprietários de canais de TV. Contou também com grande movimentação de pessoas engajadas nas redes “sociais”, que espalharam notícias falsas rápida e precariamente, elaboradas pelo próprio capitão e seus apoiadores mais próximos. Eleito no dia 28/10/2018, ele cumpriu suas promessas de campanha, desacreditou o sistema de votação eletrônica, inverteu o entendimento da lei Roaunet de incentivo à cultura (Lei nº 8.313 de 23/12/1991) e intensificou ataques de racismo e xenofobia contra povos originários e descendentes de africanos.

Ao mesmo tempo, o capitão protagonizou caótica gestão da pandemia de COVID-19 (do Inglês *Coronavirus Disease-2019*)¹², principalmente para esses grupos, alvos de seus ataques. No caso da população negra, foco desta pesquisa, conforme investigação da Pontifícia Universidade Católica – PUC do Rio de Janeiro, esse segmento de brasileiros/as teve 55% de vidas perdidas, enquanto entre os brancos morreram 38% de pessoas contaminadas pelo vírus (Brasil, 2021, p. 654). O relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI, que investigou a gestão da pandemia, apontou o racismo estrutural como fator preponderante para a construção da desigualdade social que resultou nessa disparidade.

Consequentemente, nas comunidades quilombolas brasileiras, essa pandemia promoveu o apagamento de anciões e anciãs, guardiões dos saberes ancestrais, acumulados das suas experiências ancestrais. Contra a negligência nas políticas de cuidados e vacinação dessa população, foi necessário o Supremo Tribunal Federal – STF intervir, por meio de *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 742*, para que as autoridades cumprissem com um cardápio mínimo de cuidados, composto de prevenção e vacinação suficientes à proteção dessa população (Brasil, 2021, p. 661).

Logo nos primórdios de 2019, a estrutura governamental posicionou-se contra a ciência, os/as professoras/es (Machado, 2022, p. 124) e os movimentos sociais. Parte da imprensa colocou o país entre os que proporcionalmente mais mataram sua população,

12 O Brasil registrou, em 2020, em proporção de sua população total, mais mortes do que 89,3% dos demais 178 países, segundo dados compilados pela OMS; comparada e ajustada à distribuição populacional por faixa etária e sexo com cada país, o resultado brasileiro se torna pior que os de 94,9% dos mesmos 178 países: Brasil (Relatório final da CPI da COVID-19, p. 1021).

atingida pelo coronavírus. Além disso, as universidades também foram agredidas enquanto proliferaram “escolas de tiro” e a venda de armas de fogo por todo o país. As posições do Ministério da Educação fortaleceram a ideia da “escola sem partido” e da militarização das escolas. Importou-se dos EUA o Homeschooling¹³ em detrimento da escola pública e gratuita, conforme prevê os artigos 205 e 206 da CF e de todo arcabouço legal que regulamenta e garante a educação no país.

Durante 4 anos (2019-2022), o referido governo tentou alinhar-se à “cartilha” estadunidense de educação. No entanto, o que se verificou foram retrocessos, devido ao corte nos recursos, interferência na gestão do MEC e a ausência completa de diálogo com os entes federados e setores organizados da sociedade civil. Todos os segmentos e públicos da área da educação foram afetados pelas políticas e ações do governo em questão. No que interessa as áreas rurais, onde estão a maioria dos territórios quilombolas, historicamente alijadas de investimentos na educação, entre outras ações, o então presidente,

vetou integralmente o projeto de lei que incluiria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o ensino diferenciado em escolas da zona rural. O projeto, de autoria do deputado federal Helder Salomão (PT/ES), estabelece que estados e municípios deveriam reconhecer a chamada “pedagogia de alternância”, já aplicada em Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs), (Alves 2023, p. 103)

Experiências já observadas como exitosas em assentamentos nas zonas rurais do país poderiam ter se tornado lei em benefício das inúmeras comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, entre outras. A pedagogia proposta permite a melhor organização do tempo, dos saberes tradicionais e prima pelo reconhecimento das experiências das famílias que lidam e vivem no campo. O então Projeto de Lei nº 184, de 2017 de 11 de abril de 2017, que garantia essa possibilidade, foi vetado em junho de 2022, sob alegação de que,

a proposta contraria o interesse público e incorre em vício de inconstitucionalidade ao substituir a expressão ‘escolas rurais’ por ‘escolas do campo’, de sentido mais restrito, deixando de lado [segundo o voto] as modalidades de educação indígena e quilombola (CNTE, 01/11/2022).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, defendeu a

13 Modalidade de “Escola em Casa”, muito comum nos EUA, que proporciona a quem possui melhores condições financeiras realizar a própria educação de seus filhos de forma separada do restante da sociedade, à revelia do estado, no modelo de “condomínios” escolares fechados.

proposta e classificou a atitude do governo como um dos “*desastres na educação nacional*” verificadas no período¹⁴. Um estudo que trata da “*Pedagogia da alternância*” em projeto praticado na escola “*Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues*”, em Campo Grande (MS), comprova sua importância para o fortalecimento da educação do campo. Esse mesmo estudo revela que o referido governo “*fechou 4.041 escolas rurais*” em 4 anos. E que “*a extinção, a estagnação e o retrocesso nas políticas públicas na educação*”, do período (2019-2022), “*demonstram a precariedade e o desmonte da Educação do Campo*” (Alves, 2023 p. 98).

A essa estratégia política de vetos e consequente precarização da educação, somaram-se ataques aos avanços científicos e tecnológicos, a recusa em garantir direitos aos povos originários e de descendentes de africanos escravizados no país. Ao mesmo tempo, o contexto foi palco de menções desonrosas a Paulo Freire (1921-1997), educador, perseguido pela Ditadura Militar (1964-1985) por sua atuação e ativa participação como professor, escritor e político brasileiro. Freire é idealizador do método de alfabetização que chamou a atenção do mundo nos primeiros anos da década de 1960. Método que tem como base o esclarecimento das pessoas, isto é, que a “leitura de mundo” preceda a leitura da palavra.

Entre outras obras de Freire, “*Pedagogia do Oprimido*”, internacionalmente conhecida e citada, pareceu incomodar o governo, que passou a demonizar publicamente suas ideias. Declarado pelo Congresso Nacional Patrono¹⁵ da Educação no país, durante o governo Dilma Rousseff, vários esforços foram realizados em seguida para revogar o instrumento legal que assim o instituiu. Em 2020, o então Ministro da Educação Weintrub fez falas desdenhosas e retirou sua homenagem da plataforma de formação de professores (Plataforma Freire) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

A personificação, ou fulanização das ações do governo do período citado, demonstrou certo descontrole e desacertos da administração federal, principalmente no âmbito educacional. Isso parece ter motivado as constantes trocas de gestores do MEC, que como consequência gerou constantes instabilidades, ora sob ordem de pessoas inexperientes, ora de inescrupulosas. Ofensas a Paulo Freire e outras bravatas pautaram agendas governamentais e acabaram por prejudicar o foco do que necessariamente deveriam ser objetivos do governo.

14 Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/relembre-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-a9dc>, acesso dia 25 de janeiro de 2025.

15 Lei nº 12.612/12, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada no dia 13 de abril de 2012.

Restou ao seu representante radicalizar e tentar, de maneira precipitada, manter-se no poder por meio da aplicação de um fracassado golpe de Estado, que teve seu auge no dia 8 de janeiro de 2023, com a depredação dos prédios dos três poderes da república.

Como no dia 17 de junho de 2013, em São Paulo, e 6 de janeiro de 2021, na sede do governo estadunidense, o *Twitter*, hoje X, o *Facebook* (Maricato, 2013), o Instagram e o Whatsapp, “estavam” nas ruas, ou dessa vez nas portas dos quartéis, personalizados no que a mídia tentou chamar de “manifestantes”. Todo aparato tecnológico e apoio logístico suficiente para conduzir e manter milhares de pessoas acampadas foi utilizado, sem que inicialmente algum CPF ou CNPJ fosse identificado nas despesas e assistências necessárias à realização dos eventos, nas proximidades do centro do poder, na Capital Federal.

Ao mesmo tempo, vigoravam a Emenda Constitucional 95/2016, os demais atos do pós-golpe de 2016 citados, a manobra do aparelho estatal, a manipulação de recursos por meio de Emendas Parlamentares, a manutenção de um gabinete de factoides e a venda de ilusões e ilações do presidente eleito em 2018. Tanto é que, em sua tentativa de reeleição pelo voto popular, a maioria dos eleitores preferiu trazer de volta ao poder o ex metalúrgico e ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que havia sido retirado da disputa, ao ser injustamente preso no dia 7 de abril de 2018, permanecendo 580 dias no cárcere.

O governo do período 2019-2022, ainda está sendo investigado e será julgado pela justiça e pela história. Isto é, um governo que ainda não acabou, que ainda não acertou as contas com o passado. Suas ações refletem no espelho do futuro de um país pluricultural, que tem pouca experiência democrática. A meu ver, o retrocesso verificado na área da educação levará anos para ser recuperado e o estrago no comportamento da população, contra vacina, contra professores, contra a ciência, demandará mais tempo ainda.

Dois anos depois do retorno de Lula ao governo, na posse de Donald Trump, dia 20 de janeiro de 2025, reuniram-se, agora na imagem de uma fotografia¹⁶, os CPFs principais que controlam a comunicação mundial por meio das Big Techs (Meta/Facebook, X, Instagram, etc). Analiso, como sendo esse, o desenho pintado em cores da realidade em construção da política mundial contemporânea. O contexto histórico e político internacional

¹⁶ Ceos de big techs têm lugar de destaque na posse de Trump, e Musk comemora ‘retorno do rei’; Da esquerda para direita: Mark Zuckerberg (Meta), Jeff Bezos (Amazon) e a noiva, Lauren Sanchez, Sundar Pichai (Google) e Elon Musk (X) — Foto: Julia Demaree — Nikhinson/REUTERS; <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2025/01/20/>; acesso dia 10/04/2025.

desta tese de doutorado é esse. E seus reflexos no Brasil é o que, a partir de 2013, se viu rolar nas telas dos aparelhos de celular com a culminância de um quase golpe, conforme citado anteriormente.

A impressão sobre o episódio do dia 8/1/2025 é que ocorreu o aborto de um/a “brasileiro/a”, gestado no analfabetismo e humilhação de classes. Esse sujeito, Jessé Souza denomina de “pobre de direita”. Isso lembra um personagem sem perspectiva, com a cabeça nas telas como a “heroína” Polegarzinha de Michel Serres, mas lutando pelo “direito” de violentar, de agredir, de discriminar e de ameaçar. Porém este/a “brasileiro/a” pode também ser produto do “fracasso educacional”, ou da “*sonegação do conhecimento*”, que a “elite” mantém como projeto para a população negra e pobre do país (Freitas, 2014 p. 1089).

Ao refletir sobre a realidade educacional de nosso país, é possível afirmar que, nessas duas primeiras décadas do século XXI, ela avançou pouco qualitativamente; ainda mais se pensarmos em seu aspecto “reformista” e instabilizador. Arrisco dizer que a categoria mais recorrente, desde os primórdios do sistema educacional formal do país, em meados do século XVIII, foi REFORMA. Qualquer livro de história que referir-se à educação no Brasil tem que fazer menção às reformas, as quais cito algumas para ilustrar esta exposição:

– Reforma Pombalina (1749 a 1808), da instrução pública; -Couto Ferraz, em 1854, da instrução primária e secundária; - Década de 1920: Lourenço Filho, Anísio Teixeira, etc.; - Décadas de 1930 e 1940: (Gustavo Capanema; Leis Orgânicas); - Décadas de 1960 e 1970: (MEC-Usaid; tecnicismo; militares – LDB 5.692/71); - e Década de 1990: (neoliberalismo; Consenso de Washington; privatizações), etc. (Aranha, 2012).

Essa longa tradição reformista dá mostras de uma elite confusa, que não sabe bem o que quer e começa uma reforma, antes mesmo de acabar a anterior. Como partícipe, podemos dizer que assim foi a década de 1990, principalmente a partir da entrada em vigor da Lei 9.394/96, que já foi implantada cheia de “ranços”. Se houve avanços, logo nos seus primeiros anos de vigência, os “arautos” das reformas já se puseram a modificá-la, aparentemente, para conter passos dados adiante (Demo, 1997).

Não se pode negar, que se a lei nasce rançosa é preciso que seja corrigida. Mas parece não terem sido essas as razões das reformas propostas e levadas a cabo na década. Ao mesmo tempo em que há ignorância da maioria da população sobre as modificações feitas, na prática elas funcionam “*como de manutenção do status quo*” de quem está no topo da

pirâmide. E é visível, também, que, para os de cima, o atraso na educação, a esta altura, não mais gera lucros (Demo, 1997, p. 67).

Nesse ambiente, foi deflagrada a reforma da década de 1990, em que os grupos econômicos dominantes manobraram para que as políticas (avanços) oriundos das regulamentações da LDB, como investimento na profissão docente e escola de qualidade para as crianças, não interferissem na fruição de seus rendimentos. Também, a expansão e melhoria da infraestrutura, com maior inclusão de alunos/as da classe popular, servisse muito mais para qualificar mão de obra, do que para formar cidadãs/os plenas/os. E que o uso das novas tecnologias também colaborasse para esse projeto.

Desse contexto, de ampla privatização iniciada na década de 1970 pelos militares, e na de 1990 pelos neoliberais, nascem os “reformadores empresariais” da primeira década de 2000 com poder para, sistematicamente, conter os avanços da reforma que eles mesmos propuseram. Naquela década, emergia uma primeira onda neoliberal na educação, defendendo a “qualidade na educação”. Ela pode ser visualizada, como aquela que entre outras, defendeu os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, como panaceia da propalada qualidade do ensino (Freitas, 2014, p. 1.088).

Os reformadores empresariais da educação possuem “carta branca”, pois, para eles, as concessões foram quase todas entregues; portanto, agora, são “proprietários neoliberais da educação” no país. A exemplo da Emenda Constitucional 95 de 2013, atualmente o governo está sendo pressionado a cortar “gastos” nas áreas sociais, com amplo apoio da imprensa, tornando os interesses privados sobrepostos, podendo esses avançarem sobre os interesses públicos. Em sentido literal, isso confirma a “curvatura da vara”, que Saviane (2009, p. 34), faz referência no livro Escola e democracia, sendo realizada, na área da educação, como foi com a privatização da oferta do Ensino Superior na década de 1990.

Os reflexos desse movimento é que, nesses últimos 30 anos, “*como regra, as elites historicamente sonegaram até mesmo a dimensão do conhecimento às camadas populares*” (Freitas, 2014, p. 1089). Esse pesquisador argumenta como os neoliberais conseguem separar o direito de aprender dos demais direitos, pois ele é um direito que precede os demais direitos. Nesse caso, sua “cartilha” promove o aprendizado com o controle do que aprender e para que aprender. Então, na esteira do que pensa Magda Soares (2021), em vez de fazer uma escola “com e para o povo”, faz-se uma escola para o povo, com

mecanismos para que esse povo se volte contra a escola por incapacidade de adequar-se a ela.

A segunda onda neoliberal, a que mais interessa e aproxima-se desta tese, é a que emerge após o novo Plano Nacional de Educação¹⁷, lei nº 13.005/2014. A partir dele, aprofundaram-se os processos de avaliação externa e com isso instituiu-se a responsabilização, como estratégia principal, para expulsar a população pobre da escola. Mais uma vez, atrevo-me afirmar que, nesse contexto de “segunda onda”, três ações se sobressaem: *avaliar, responsabilizar e punir* a população pelas mazelas cometidas pelos liberais e neoliberais da primeira onda neoliberal.

Após enterrar os PCN, passou-se a se preocupar com a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para padronizar e otimizar “*o trabalho pedagógico e a didática*” (Freitas, 2014). Assim, de uma vez por todas, a escola passaria a imitar as empresas e a iniciativa privada, que preveem resultados em números e estatísticas favoráveis (idem, p. 1.093). Então, a escola, dominada pela necessidade de apresentar “bom” resultado na avaliação, permanece fortalecendo os processos em detrimento das características humanas diversas das crianças. Essas, são motivadas a concorrer sempre, sem que as condições adequadas lhes sejam proporcionadas equitativamente.

Nesse sentido, situemos o período demarcado como as primeiras décadas do século XXI. Tempo que contempla a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” (2003-2012), estratégia com a qual intentam responder a defasagens expostas e reverberadas. Isso vem junto com a implementação “*de ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)*”, tendo como slogan a “*Alfabetização como Liberdade*” (Mortatti, 2013).

Nasce a iniciativa, da mesma investida neoliberal de segunda onda (Freitas 2014), com foco na avaliação externa. Entretanto, o Brasil continua classificado como “mau alfabetizador” segundo o ranking do final da década. No comparativo com as demais nações-membros, nossa posição até avançou, mas não o suficiente. Para agradar os financiadores, os números absolutos de analfabetos diminuíram no geral, mas o problema foi deslocado para o aumento do “analfabetismo funcional” (idem).

Na análise crítica dessa política, feita pela professora Maria do Rosário Mortatti,

17 Este plano foi construído a partir das conferências de educação, das quais é signatário até a Nacional. Entretanto, seu texto ficou 3 anos no Congresso Nacional, onde foi emendado e alterado, para atender interesses explicitamente privados.

ela descreve como nosso sistema de ensino empenhou-se para atingir as metas previstas pelas Nações Unidas. Decorre disso, o fato de que a agência, e mesmo as autoridades brasileiras reconhecem, mas na prática não concebem a alfabetização como “*efetivação do direito à educação*” (idem, p. 21). Além disso, a autora denuncia que a almejada universalização da educação não consegue equiparar-se “à *universalização do acesso aos conhecimentos*”.

Minha percepção, diante disso, é que essa universalização atende a interesses liberais, pois a disparidade continua. Entendo que o interesse em ofertar educação, construir escolas, “alfabetizar na idade certa”, entre outras boas intenções, é diferente de investir na democratização e socialização do conhecimento. Isso requer formar mais que um trabalhador qualificado, requer formar pessoas plenas e conscientes da realidade em que vivem. É bem possível que demais interesses sejam formas de aumentar a massa de analfabetos/as funcionais, como conclui a crítica da professora citada anteriormente.

No item 5.4 desta tese, abordarei sobre a prática da multisseriação vinculada à alfabetização da criança que defendo. Na oportunidade, detalharei um pouco mais sobre a visão crítica, ou o balanço dessa política de alfabetização. De toda forma, ainda que os neoliberais implantem políticas copiadas das propostas progressistas, o foco nos resultados estatísticos e a objetificação das ações trarão resultados ora satisfatórios, ora insatisfatórios, para o sistema de ensino, ou para as agências, mas não suprirão as necessidades fundamentais do sujeito na sua realidade social e cultural.

Todavia, o contexto de sonegação de direitos fundamentais e da globalização pode também constituir tempo de oportunidades de corrigir grandes distorções, pois podemos aproveitar e preencher esses espaços. Nota-se que, nesse momento histórico, se a educação e o conhecimento não estão universalizados, pelo menos as informações estão. As Big Techs predominam e facilitam a disseminação de mentiras, mas também há facilidade de desmenti-las. Por exemplo, junto a queda da crença de que o mundo “acabaria” em dois mil, se foram muitas outras “no embrulho” (grifos meus).

Podemos desmentir informações que passaram a vida inteira nos ensinando nas escolas, como a que os portugueses “descobriram” o Brasil. Tudo não passou de uma invasão e saque de riquezas naturais, também assalto à dignidade dos povos originários e um massacre da honra dos povos africanos, enganados, torturados e mortos, por ganância e acúmulo de capital (Santos, 2007, p. 28). Hoje, da mesma forma que a fala do presidente eleito da

autodeclarada potência econômica mundial, para intimidar gente oprimida mundo afora, ecoa, também ecoa a fala de uma mulher¹⁸ em defesa dos direitos de crianças, LGBTQIAPN+ e demais oprimidos/as.

Ainda que assistamos a genocídios e outros crimes diários contra crianças, há denúncias ao redor do mundo, pedófilos e corruptos são investigados e presos, por abandonarem ou agredirem crianças, mulheres e idosos. Os territórios quilombolas, mesmo que sofram a perseguição de racistas e capitalistas, não é mais lugar de esconder-se de capitães do mato, ou de bandeirantes. Por meio da educação, aos poucos, esses territórios podem conquistar a liberdade e tornarem-se lugares de vida e “biointeração” (Santos, 2007).

Por outro lado, não se pode descuidar das armadilhas neoliberais. As possibilidades emergidas de um “novo século” (XXI), no pensar de Hobsbawm (2000, p. 144), podem desaguar na formação de um sujeito bastante degradado e demasiadamente subjugado ao seu opressor. Este historiador nos desafia a pensar o humano capaz de auto desumanizar-se cegamente no “convívio” com as máquinas e literalmente perder a cabeça, como na metáfora de Serres (2013).

Essa imagem transporta-me para a sala de aula no território quilombola: enquanto as crianças jogavam, aproveitando o intervalo entre aulas, ouvi a professora dizer que foi “desbanida do GB”. No interior da sala de aula, percebi que ela revezava seus olhares entre o quadro-giz e a tela de seu celular. Em algum momento, houve um diálogo com uma criança, que dizia ter tido o mesmo problema com o “GB” em sua casa. Ao concluir o horário de aula e o de observação participante daquele turno, indaguei a professora sobre o que havia acontecido:

- Professora, o que você quer dizer quando reclamou que foi “desbanida do GB” no Whatsapp?
- GB é um código que pra nós quer dizer “gente bandida”, é um “aplicativo” que a gente pode conversar e manipular as falas conforme nossos interesses privados (Caderno de Campo I, p. 10).

No tempo histórico em que vivemos, esse episódio é comum entre as pessoas, ao praticarem as várias interações, sejam entre pessoas, ou entre elas e as possibilidades

¹⁸ Bispa Mariann Edgar Budde, da diocese Anglicana episcopal de Washington – EUA, dia 22 de janeiro de 2025.

ofertadas nas telas dos diversos aparelhos. No entanto, chama a atenção a “normalidade” com que chegam às mãos das crianças e na sala de aula. A escola acaba sendo configurada nesse “novo século”, com base no radical individualismo, em luta para alimentar egos em detrimento flagrante do que poderíamos pensar como um “código deontológico” entre a criança e seus educadores.

Enquanto isso, as indagações dessa investigação continuam em curso e ressoam no território quilombola: trata-se, por exemplo, do que está sendo feito com o futuro de *Muénga*¹⁹, (a pergunta). Ela percorre a sala de aula procurando seus direitos, mas recebe apenas solidariedade da professora, em pleno desenvolvimento científico e tecnológico do século XXI. E a resposta, que também ressoa no território, poderá ser a que está materializada no que já foi feito com o futuro/presente de *Omokùnrin*²⁰, parcialmente exposta no item 3.3.

Objetivos da pesquisa

A investigação ora contextualizada constitui-se da integração de estudos bibliográficos com a experiência em campo da pesquisa qualitativa. Nela persiste como objetivos, em primeiro lugar, evidenciar e discutir os direitos humanos da Criança Quilombola Kalunga no âmbito de sua iniciação escolar, concebida ocidentalmente como “alfabetização”. Para tanto, foi preestabelecido escutar pessoas imbuídas de atuar nesse processo, as quais tiveram “suas” salas de aula observadas *in loco*.

As crianças observadas e suas reações (capítulo IV) contrapõem-se à imposição “educativa” utilitarista interessada, contraposta à escola unitária humanista, constituída pelo diálogo idealmente constante. Outrossim, a investigação objetiva também trazer luz e compreender processos históricos e pedagógicos sutilmente praticados para impedir a população negra em seu direito humano de aprender e se desenvolver. Eivado de racismo de múltiplas dimensões (Souza, 2021), os sistemas educativos servem-se a ideais liberais e neoliberais para manterem a hegemonia dos interesses em lucrar, acima dos de respeitar e proteger.

19 Do Kimbundu (língua falada em Angola – AF): quer dizer aprendiz; praticante; discípulo; aquele ou aquela que está no princípio.

20 Do Iorubá “rapaz, jovem” de 35 anos, de raro talento e simpatia, aparentemente entregue ao vício da bebida alcoólica no território. Freirianamente falando, *Omokùnrin* foi expulso da escola aos 11 anos; portanto, teve seus direitos negados no limiar do século XXI.

O texto de tese, resultante do debate proposto na exposição, ancora-se na pedagogia humanista concebida e praticada por Paulo Freire (Guadalupe, 2022), apresentada aqui em 3 fases (capítulo I). Ao mesmo tempo, ela também é alinhada ao discurso denunciativo e crítico, formulado por ele a partir da teoria da “teoria da ação antidualógica”, a meu ver, instrumento essencial à subalternização do povo negro, impedido ou expulso dos sistemas de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário atentar-se aos processos desumanizantes contemporâneos acirrados pela manipulação de tecnologias que descredibilizam principalmente a pedagogia, a escola e mascaram o “racismo multidimensional”.

A evidência e discussão dos direitos humanos da Criança Quilombola Kalunga passa necessariamente pela abordagem da ação antidualógica, utilizada para oprimir a criança na escola e na comunidade. Essa ação tem efeitos na alfabetização quando desconsidera os saberes das crianças e de seu ambiente familiar. O antidiálogo é também evidenciado e praticado na visão religiosa e política ocidental de verdades cristalizadas e prontas, impostas de fora para dentro, como é o caso do projeto Kalunga-Educação (item 4.2).

Outro objetivo a que se empenha o presente trabalho investigativo, focalizado num contexto quilombola afro-brasileiro, é o de debater a “africanização” da pedagogia e da escola, isto é, a inserção de “*repertórios culturais e estéticos africanos e afro-brasileiros presentes nas múltiplas infâncias brasileiras*” (Gomes & Araújo, 2023, p. 160) no currículo escolar. O alcance desse objetivo no projeto está relacionado às experiências que vêm sendo desenvolvidas com a implantação, ainda que lenta, da lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, resolução CNE nº 8 de 20 de novembro de 2012, instrumentos legais não analisados nessa investigação.

Africanizar a pedagogia e a escola nasce do pensamento revolucionário de Amílcar Cabral (1924-1973) durante a luta pela independência de Guiné-Bissau. Aquele jovem entendia que os territórios descolonizados deveriam ser reafricanizados. Para ele, a expulsão de tropas portuguesas da região não era suficiente, pois, ao longo do colonialismo, guineenses e demais povos africanos sofreram profunda “alienação cultural” (Freire, 2021, p. 2018), ou seja, foram desafricanizados. Então, a independência se completaria se, por meio da educação, a população fosse reafricanizada.

No caso do contexto investigado, o povo Kalunga mantém vivas características bantu-africanas, mas ao mesmo tempo é submetido ao currículo escolar padrão brasileiro. A

resistência esboçada a esse currículo (capítulo IV) me parece consolidar um descompasso entre a questão que envolve *Muénga* e o que demonstra a trajetória de *Omokùnrin*. Dar circularidade ao processo de ensino-aprendizagem, integrando-o à natureza dos animais e vegetais, numa perspectiva bioiterativa (Santos, 2007), significa, a meu ver, africanizar a pedagogia e a escola, objetivo explicitado nessa investigação.

O presente trabalho de pesquisa e reflexão ainda objetiva escutar atentamente o que demandam as/os envolvidas/os para, na sequência, propor uma pedagogia que considere valores ancestrais Kalunga. Em vez de aprimorar as políticas existentes, que as pessoas sejam protagonistas de novas formações organicamente emergidas do povo. A “Pedagogia da Escuta” se propõe, a partir da memória da criança, ainda presente nas/os “alfabetizadoras/os”, abordar o estágio personalístico walloniano de *Muénga* e das demais crianças, onde estrategicamente a aprendizagem pode ser negada ou manipulada em favor da manutenção de sistemas educativos opressores praticados numa escola injusta (Schilling, 2014).

● Primeiras aproximações

Esta tese de doutorado é produto da investigação sobre alfabetização e/ou iniciação escolar, e centra-se no questionamento dos direitos humanos da Criança Quilombola Kalunga contemporânea. Trata-se de explorar a compreensão ocidental de que políticas de educação formal têm relação com a ordem, ou a organização da sociedade. E que, nela, educar tornou-se dever de uns e aprender tornou-se direito de outros.

Então, ao tornar-se texto que pretenda apropriar-se de teorias e métodos para responder questões pela artéria da ciência, inevitavelmente, tem-se a necessidade de esclarecer sua proposição. A primeira questão a ser esclarecida é o porquê de se desenvolver uma investigação dos direitos humanos da Criança Quilombola Kalunga no âmbito da alfabetização, ou da sua iniciação escolar.

A proposta inicial, que durou até o início da coleta de dados²¹, tratou de pesquisar os direitos humanos e sua relação com a garantia, ou violação, no campo da formação dos/as professores/as do território quilombola, que atuam na primeira fase do Ensino Fundamental. Entretanto, ao iniciar a coleta das informações referentes a esse fenômeno, os direitos

²¹ O primeiro contato direto na sala de aula do território quilombola, para realizar observação participante, se deu no dia 22 de março de 2023.

humanos das crianças tiveram maior efervescência. As distâncias percorridas, a linearidade das percepções curriculares e das práticas, as salas multisseriadas, a “alfabetização” concomitante ao ensino das disciplinas, contribuíram para essa percepção.

Nesse contexto, destaco a angústia de uma criança que, por sua iniciativa e necessidade, abordou vários colegas de sua sala, buscando auxílio para escrever o nome de seus pais. Contudo, a observação realizada permite entender que escrever o nome dos pais é secundário diante do significado de que aquela criança, por sua idade e sua posição no território, poderá ser expulsa da escola em médio prazo. Ao refletir, na condição de pedagogo imbuído em encontrar um objeto de pesquisa que melhor contribuisse para iniciar mudanças na direção de uma escola justa, percebi que isso só poderá se dar caso haja interferência na fonte, no gargalo das demandas que envolvem as crianças observadas.

Outro fator relevante é o conjunto formado pelo contexto, os atores e o processo entendido como “alfabetização”, que se assemelham ao ocorrido na infância desse “neófito” pesquisador (apêndice I), filho de casal misto e resultante de “alfabetização” tardia, cuja iniciação escolar foi motivada pelos cuidados de minha mãe preta e analfabeta. Ela me fazia sonhar com essa ideia, “*ser doutô*”, em suas rezas e no dia a dia das relações pessoais e interpessoais; na confiança pactuada na roça, na horta, também na “impertinência” honesta do viver dela.

Os direitos humanos, do ponto de vista da ciência do direito, não me atreverei discutir, mas considero necessário trabalhar seus aspectos políticos e pedagógicos. Num país que passou pela “década da alfabetização” sem resolver esse problema, é bem razoável que haja urgência em garantir o “direito à alfabetização” de verdade (Mortatti, 2013 p. 29) de todas as crianças brasileiras, mas muito mais ético é reparar a Criança Quilombola Kalunga. Não somente daquela que implora para ser alfabetizada (conhecida mais à frente), mas de todas elas, para que consigam desfrutar da liberdade conquistada a duras penas pelos seus anciãos e anciãs, que agora pode ser vivida no território.

Reitero isso a partir de um ditado que se tornou clichê e serve para encobrir omissões do poder público, e da sociedade em geral, também lembrado por Freire (2001, p. 28). Assim se diz: “*as crianças são o futuro da nação*”. Sendo o futuro, o tempo da promessa de que algo novo supere o tradicional, que o que foi usado e desgastado, e as agruras do agora ressurjam renovadas amanhã, vale refletir: em que seria necessário iniciar as atuais meninas e

meninos do território Kalunga, com intuito de que eles/as venham a assumir essa árdua tarefa de construir esse almejado tempo porvir?

Expressões popularizadas como essa espraiam-se no imaginário social e reforçam a ideia de que existem mesmo esforços de seus emissores na formatação desse idealizado público infantil, candidato ao protagonismo ainda distante. Todavia, as verbalizações políticas tornam-se máscaras de ações educativas prometidas e não realizadas. Então, as crianças deixam de ser pessoas reais, com papéis definidos e atuais na comunidade, para ocupar o lugar de objetos que decoram imagens, projetos e propagandas e, na maioria das vezes, falsas políticas educacionais que não condizem com a realidade.

A pesquisa desenvolvida e defendida neste texto, é proposta em direção contrária aos discursos políticos de ocasião sem efeitos práticos na vida da população, principalmente na das crianças, que deveriam ser prioritárias. Intenta compreender a fusão de elementos empíricos e epistemológicos do humanismo paulofreireano para o desvelamento eclareamento dos empecilhos à garantia dos direitos de certos grupos, como o das crianças Kalunga, numa sociedade capitalista.

Ao aproximar-me dessas discussões e crianças por meio da pedagogia humanista de Paulo Freire, comprehendo aproximar-me também da ancestralidade bantu africana. Essas aproximações devem servir de pontes para atravessar os oceanos que dividem o Quilombo e sua africanidade; a escola capitalista interessada e a escola humanista desinteressada; a pedagogia eurocêntrica e a pedagogia Bantu-Africana; os olhares Kalunga brasileiros e os olhares africanos (Kalunga Casamance, 2009).

Isso posto, é mister esclarecer que essa proposta de investigação dos direitos humanos das crianças, neste caso das quilombolas Kalunga, numa sociedade complexificada, vítima de massacres ideológicos e negligências, não pode permitir-se nascer para ocupar prateleiras de bibliotecas, ou perder-se em repositórios institucionais, apenas como mais uma peça gerada para garantir título e prover certo “doutoramento” na profissão. A tese tem que causar algum impacto. Se não, pelo menos o mal-estar daqueles que insistem em massacrar sonhos infantis em plena contemporaneidade.

Como a construção de uma casa simples e rústica, capaz de abrigar vidas longínquas e várias gerações sob bases da força manual, há um desenho mental que lhe dá forma original e significado: começa-se por dois esteios lapidados, retirados na mata virgem,

fortalecida pela água, combinada com o solo fértil da terra, remexida pela mão de desconhecido agricultor. A esses esteios, reúnem-se outros também fixados ao chão, que depois são atravessados por “linhas” mestras, recolhidas da mesma fonte. Assim, forma-se o arcabouço imaginário da presente construção textual, semelhante a um abrigo, na cabeça de seu autor:



Figura 1: Construção imaginária do texto-tese; junho/2024 (desenho do autor).

O esteio da frente, ou pilar que sustenta a tese, é a pedagogia humanista freiriana, mas também a sua práxis e sua denúncia através da “teoria da ação antidialógica”, enraizada na relação entre oprimido e opressor, que se apropria do antidiálogo para perpetuar a subalternidade. Para isso, não necessariamente utiliza-se da força física, mas de artimanhas políticas e religiosas. Com isso, este é capaz de persuadir e convencer aqueles de sua própria submissão. Uma dessas artimanhas pode ser encontrada na ênfase de que “as crianças são o futuro” para escamotear seu presente e torná-las reprodutoras de sua suposta subalternidade.

A “teoria da ação antidialógica”, enquanto categoria filosófica, compreende estratégias persuasivas mansas e mansamente inseridas nos contextos institucionais dos “equipamentos da ideologia” dominante, quais sejam: escolas, igrejas, organizações não governamentais, mídias “sociais”, entre outras. Esses aparatos mascaram perspicaz e massivamente o conteúdo que interessa ao desenvolvimento e ampliação do capital. Ao mesmo tempo, combatem e afastam qualquer “ameaça” de libertação do oprimido da crença que aumenta o poder de seu opressor.

Em boa parte de sua atuação, Freire comunica e denuncia a perversidade

desumanizante da ação antidualógica, utilizando-se de cartas produzidas, ora na amargura do exílio em terras distantes, ora nos silêncios da véspera de seu desaparecimento físico. Suas “cartas pedagógicas”, que refletem forte indignação, são escritas, algumas delas, um mês antes de falecer. Esse tipo de comunicação tem múltiplas influências nas ações e atuações da minha trajetória política e literária. Ilusto-a em carta, que escrevi durante a revisão desse texto e a exponho na seção dos apêndices dele (apêndice II).

Outro pilar dessa construção simboliza o pensamento, a teoria e a práxis gramscianas, categorizada pela subalternidade, implicadas como ideologia, às vezes invisível da classe dominante; aquela que, entre outras atividades, opera o currículo escolar. Essa categoria filosófica é alimentada no interior do sistema capitalista como fonte perene, também entendida como *status quo*, de quem lucra com o trabalho manual. Assim, relegam às massas seus próprios “escombros” (imagens vistas nas guerras), produzidos pelas máquinas, cada vez mais artificialmente sobrepostas aos seres humanos.

Do isolamento de um cárcere, forjado pelo fascismo de Mussolini na década de 1920, Antonio Gramsci escreveu seu projeto, seu ideário educacional, que combinaria com uma Itália democrática. Por meio de dezenas de cadernos e centenas de cartas direcionadas a sua família, a amigos e ao mundo, ele institui seu paradigma de “Escola Unitária”, ou da pedagogia humanista, pela qual as atividades laborais não são relegadas, mas integradas ao círculo das atividades humanas vitais, proposta no Caderno 12, (Semeraro, 2021).

Por outro lado, há a escola “interessada”, fragmentada, direcionada a prescrever interesses de pessoas, ou grupos, serve-se a quem dirige seu currículo e oprime quem é dirigido por ele. É ela a escola reservada aos grupos subalternos. Nela, a inferioridade e a superioridade são dois polos rígidos, que permanecem tanto na estrutura quanto na superestrutura, que o próprio Gramsci identifica como estratégia de manutenção da subalternidade, pois “*para uma elite social, os elementos dos grupos subalternos têm sempre algo de bárbaro ou patológico*” (Gramsci, 2023 p. 131).

Essa subalternidade doentia encontra-se incrustada na ideologia da “igualdade”. Entretanto, igualando tudo e todos, o homem é proclamado superior à mulher pela força física; o adulto superior à criança, ao sucumbir e ignorar sua fragilidade; europeus brancos, tidos como superiores aos negros africanos com base em preceitos religiosos promotores do racismo; proprietários sustentam-se na propriedade privada para imporem-se superiores, aos

“não proprietários”. Ao distinguir-se superiores, um grupo menor assume o poder de ligar e desligar as máquinas, as bombas, os meios de transmissão de mídias, os saberes e os conhecimentos em desfavor de seres humanos inferiorizados.

A “ação antidialógica”, fonte vital para a manutenção e permanência da subalternidade, pode ser evidenciada no “fenômeno social da alfabetização”, demanda das sociedades modernas e contemporâneas que é vista aqui por dois prismas: a) como passaporte para inserção dos sujeitos em sua própria “cidade”, isto é, alicerce para a cidadania. Tal espaço não pode ser concedido sem o aval, ou permissão do Estado, pelas mãos daqueles/as que o controlam. Neste caso, o Estado se compromete formalmente com sua extensão, ao conjunto amplo da sociedade, por meio de leis e normas; b) a alfabetização como mecanismo que serve à finalidade anterior; porém, manipulada, negada ou oferecida estrategicamente para obtenção de benefícios a grupos sociais dominantes.

Os dois prismas pelos quais aqui é vista a oferta da alfabetização, numa sociedade subjugada pelo sistema de ensino capitalista, são congruentes. Por quê? A interpretação realizada no âmbito desta pesquisa é de que, ao situar a criança em determinada idade escolar, estabelece-se, por meio de currículo oculto, quais interesses poderão ser satisfeitos. Por essa ótica, o fracasso da alfabetização pode tornar-se fracasso dos direitos sociais. Mas também é possível que a alfabetização de uma criança poderá ser oferecida, com mais ou menos ingredientes; ela poderá ser inclusiva ou exclusiva; poderá ser unitária ou fragmentada, simples ou complexa; técnica objetivista ou humanizadora. Também poderá ser apenas reprodutivista disfarçada de libertadora.

No caso desta produção teórica, almeja-se contribuir para que a alfabetização torne naturalmente humanizada, capaz de abrir horizontes às crianças indistintamente, e seja fonte primária de seus direitos. Dessa forma, alfabetizar uma criança em seu tempo, não no tempo cronológico determinado pelo calendário estatal, é lhe franquear ferramentas que facultem autonomia, propiciem exercitar e, quiçá, ampliem seus direitos humanos. As falhas procedimentais, intencionais ou não, configuram, nesse entendimento, violação de um direito inerente à criança, garantido pela Constituição Federal de 1988.

A investigação remete a consequências da diáspora africana, influente na formação da sociedade brasileira. Ainda que tenha sido uma política necrófila, praticada pelo colonialismo português a partir do século XVI, a organização dos quilombos, pelo contrário,

tornou-se estratégia de mitigação dessa política. A África é o continente utilizado pelas potências econômicas para realização das expansões religiosas e comerciais, mas os/as africanos/as, de uma forma ou de outra, se tornaram parte das transformações dos lugares, para onde foram territorializados.

Em território *pindorama*²², apesar de enfrentar toda a força desproporcional da máquina escravista colonial, a cultura africana se estabeleceu. Ao formar suas moradias, homens e mulheres se recusaram alimentar a cultura escravocrata vigente e desenvolveram “*ações de rebeldia e de luta contra esse sistema*” (Munanga & Gomes, 2016 p. 72). Ao resistirem, os “colonizados” comunicaram aos seus opressores a existência de outra cosmologia, de outra pedagogia, que, por mais que fosse perseguida, não fora abandonada. Neste sentido pode-se dizer os territórios quilombolas, em solo brasileiro, tornaram-se sociedades de alguma forma anticoloniais de ancestralidade africana.

Ao optar e empreender sistema colonial predatório e de exploração, o Estado Português intensificou, não somente o uso de armas de fogo, mas também armas ideológicas, como o racismo e a discriminação racial contra os povos indígenas e africanos. Como discutido no capítulo V, o racismo se tornou a arma mais utilizada para fortalecer as raízes colonialistas da escravidão. A escola, desde a jesuítica (século XVI e XVII), é utilizada como veículo, mas também instrumento para moldar e sustentar o racismo desde a mais tenra idade das crianças negras.

A propósito, o estudo aqui planejado e realizado preocupa-se com essa criança identificada como *Criança Quilombola Kalunga*, variação de remanescentes de território quilombolas brasileiros, constituídos a partir da citada política colonial portuguesa, consolidada depois de 1534, momento da repartição do território em “Capitanias Hereditárias²³”. Vastas fontes teóricas documentais confirmam que o analfabetismo foi forjado nos primórdios dessa invasão do território pela empresa colonizadora europeia. Após isso, não demorou para que populações formadas por africanos traficados para cá e povos originários iniciassem movimentos de resistências contra a prática criminosa da escravidão.

A mais eficiente das táticas de resistências, em terras pindoramas, foi a fuga e

22 Terra das palmeiras, como o território era conhecido antes da invasão portuguesa, no começo do século XVI, Santos (2007).

23 Divisão territorial em grandes extensões de terras, distribuídas por “herança”, para donatários portugueses, como se elas não tivessem donos e não houvesse pessoas que residiam nelas, que viviam com elas.

refúgio para lugares o mais remotamente possível. Nesses territórios, às vezes aliados, às vezes em litígios, negros e indígenas tiveram suas vidas ceifadas. Esses, em suas próprias terras, e aqueles desterritorializados e confundidos em suas línguas e costumes regionais. Caçados feito animais, a selva tornou-se, após a implantação da política escravocrata, palco de lutas covardes, em que crianças e mulheres eram presas mais fáceis e, portanto, mais vilipendiadas em seus direitos fundamentais à vida e liberdade.

A formação de territórios quilombolas Brasil adentro, entre outros benefícios, contribuiu para a preservação de costumes, crenças e linguagens trazidos do continente africano. No entanto, isso ocorreu ao custo de vidas humanas, sacrificadas em massacres, pela implacável perseguição a essas comunidades. A violência contra esses territórios é uma prática recorrente em toda a história brasileira, chegando até nossos dias. Por força da Lei áurea, de 1888, o Estado, em tese, deixaria de atacar direta e explicitamente povos aquilombados, porque, também em tese, estava extinta a prática da escravidão. Entretanto, suas polícias, poderes judiciários, legislativos e até executivos²⁴ ainda dão cobertura à ação de fazendeiros, grileiros e garimpeiros ilegais contra eles, contra os povos originários e tradicionais.

O território quilombola Kalunga, um dos maiores do país, criado pelo Decreto-Lei nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, e depois demarcado pelo nº 12.315, de 20 de novembro de 2009, não está imune a essas incursões de natureza grileira e da garimpagem ilegal. Literatura forjada a partir do início dos anos 1970 descreve uma das maiores aglomerações de negros e negras refugiados, oriundos de minas de ouro, fomentadas durante o século XVIII, com a expansão do ciclo desse metal, para o interior do Brasil, localizadas nos municípios de Arraias (hoje Tocantins) e Cavalcante, em Goiás.

No entanto, o que se pode chamar de “serviço educacional” prestado pelo Estado ao território quilombola Kalunga data dos primeiros anos da década de 1980, após atuação da antropóloga Mari Baiocchi na região. Trata-se do *Projeto Kalunga-Educação*, dedicado a ofertar alfabetização e, em seguida, as primeiras séries do Ensino Fundamental no território. Na oportunidade, foram construídas algumas escolas e outras foram improvisadas em barracões, construídos ou cedidos pela própria comunidade. Para essas escolas, foram enviadas/os professoras/es “não Kalunga”, que a seu modo “alfabetizaram” ou “letraram”

²⁴ Como ocorreu em 2 anos de governo de Michel Temer (2017-2018) e no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).

uma primeira geração de jovens “estudados/as” do território.

A introdução de pessoas da zona urbana, “treinadas” para atuarem como professoras/es na região foi sendo alterada com o tempo. Desde o início da década de 1980, apenas duas delas constituíram “famílias mistas” com membros da comunidade e por lá permaneceram. Trata-se de *Ponjí*²⁵ e *Mukua*, eles integraram-se aos costumes locais, apesar de ainda manifestarem alguma dificuldade de identificar-se como Kalunga. Recentemente *Àgbàsá*, ao envolver-se com um jovem da comunidade, mudou-se para lá e assumiu sala de aula no sistema municipal de ensino.

Outras/os doze professoras/es, ouvidas/os e participantes desta investigação, são filhas/os, netas/os, ou bisnetas/os de anciões e anciãs Kalunga. Suas identidades são também preservadas por nomes escolhidos da literatura histórica africana e afro-brasileira, de fontes como os dicionários *Kimbundu-Português* e *Iorubá-Português*²⁶, entre outros textos resultados de estudos científicos referentes à história e cultura africanas Bantu e Iorubá.

Quanto ao ensino formal no território, atualmente (2023/24) a Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC/GO) oferta alfabetização, Ensino Fundamental de 1º a 9º ano e Ensino Médio. Já a prefeitura de Monte Alegre de Goiás oferta o Ensino Fundamental de 1º a 5º ano. Tanto a SEDUC/GO quanto a prefeitura oferecem o Ensino Fundamental em regime multisseriado ao mesmo tempo em que realizam a “alfabetização” das crianças, ou seja, não há oferta da Educação Infantil para as crianças Kalunga desta região, conforme garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96.

Como detalhado mais adiante, as/os professores/as “alfabetizadores/as” constituem um grupo que participa ativamente, como interlocutores/as implicados na identificação, na garantia ou na violação dos direitos humanos das crianças dessa parte do território. Tais pretensões se sustentam na percepção e escuta do processo formativo das crianças, realizada pelo “sistema educativo” local, que trabalha com ideia de sua “alfabetização” como iniciação da escolarização.

A iminente tese é constituída pelo estudo empírico-qualitativo e epistemológico-

25 Ponjí, Mukua e Àgbàsá são pseudônimos utilizados para preservação das identidades dos participantes desta pesquisa. Apesar de possuírem características fenotípicas de africanos, essas 3 pessoas não descendem diretamente de famílias Kalunga. No apêndice VI, encontram-se listados todos os pseudônimos e respectivos significados e referências.

26 Kimbundu e Iorubá são línguas africanas faladas por povos Bantu do noroeste de Angola, inclusive na província de Luanda (Capital deste país) e na África Ocidental, como na Nigéria, Benin, Gana, etc.

crítico da problemática considerada como “alfabetização” das crianças nessa determinada área geográfica do território Kalunga (ver mapa da figura 7, p.106). Desenvolve-se bibliograficamente numa concepção humanista freiregramsciana, com intenções de discutir a possibilidade de uma “pedagogia afro-brasileira”. Essas perspectivas são articuladas na “cosmovisão pedagógica africana”, apontada por Fourshey (2019), mas também emergidas do que pensam as/os professoras/es, em sua maioria alfabetizadas ali mesmo na comunidade, no “sistema multisseriado” de ensino.

A abordagem teórico-metodológica enfatiza a perspectiva sócio-histórico crítica da educação brasileira. Nela, sobressai a narrativa da “alfabetização” no território, abordada pelas/os participantes da pesquisa de campo após provocação. A outra narrativa é a tese da alfabetização negligenciada, ou a manipulação dela em favor de grupos sociais específicos, tais como pessoas brancas, residentes nas zonas urbanas de pequenas cidades, ou de regiões centrais em grandes metrópoles.

As definições que tornam as categorias da “teoria da ação antidialógica” freiriana e da “subalternidade” gramsciana, diretamente vinculadas à alfabetização de crianças, articulam-se aos temas que gestam o objeto de pesquisa, quais sejam os direitos humanos, a alfabetização, a “cosmopercepção²⁷ didática africana” e os valores que o afetam: o racismo, o colonialismo e a violência política. Trata-se de estudos que se aproximam, cada vez mais, da cultura e história de povos africanos, dos territórios quilombolas: nesse caso, o Kalunga, em Goiás. Perpasso estudos históricos do analfabetismo enquanto política de expulsão da criança negra da escola.

Os pilares desta construção estão ancorados em estudos que denunciam o racismo, estruturado na sociedade e institucionalizado, que contamina espaços como a escola pública. Esse fenômeno funciona como gatilho, que engendra práticas de preconceito e discriminação, amplamente denunciadas na literatura que discute a educação das crianças afro-brasileiras, aqui representadas pelas crianças Kalunga.

Completam esses pilares da construção simbólica de uma “casa de iniciação escolar afro” proposta, os estudos que abordam os direitos humanos como valores

²⁷ Termo utilizado pela socióloga nigeriana Oyèrónke Oyewúmí, no livro *A invenção das mulheres: construindo um sentido para os discursos ocidentais de gênero, para “descrever os povos Iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo uma combinação de sentidos”,* (pp. 43/44).

imprescindíveis à vida das crianças quilombolas. Entende-se, portanto, que trabalhar pela garantia desses direitos e prerrogativas, inerentes a qualquer política pública, ou quaisquer pessoas, direta ou indiretamente envolvidas com a comunidade, é uma tarefa da/o educadora/o progressista.

A pressuposição é que em torno da alfabetização de uma Criança Kalunga está sua “iniciação escolar”, que tem a ver com a cosmopercepção africana de ensinar a seus novos participantes os valores culturais vitais, seja no âmbito da religião, seja no da economia, ou do desenvolvimento pleno da pessoa em seu devir juvenil, jovem ou adulto. A meu ver, se a escola, mesmo essa interessada capitalista, promover novos horizontes existenciais para a criança, respeitando sua característica cultural africana, seu rito de “iniciação” poderá emergir de rotinas mais leves mais condizentes com sua realidade familiar.

Perspectivamente, pressuponho que a alfabetização, tanto no seu aspecto estritamente didático quanto no ideológico-curricular, como inserção e desenvolvimento da leitura e da escrita, deva ser libertadora. Ela depende e está, em tese, relacionada a uma “iniciação”, ou inserção da criança na escola. A meu ver, esta iniciação deve atender às suas necessidades afetivas, culturais, econômicas, biológicas e territoriais. Teoricamente, isso tem relação direta com a visão eurocêntrica, concebida como 1^a etapa de educação, ou Educação Infantil, que é garantida para as crianças da zona urbana do município, mas inexistente na região do território estudado.

A prática da “alfabetização” da Criança Kalunga, bem como sua iniciação/inserção escolar é realizada desde 1982, em classes multisseriadas, em que são agrupadas crianças de vários níveis de idade e aprendizagem. Tais “classes multisseriadas” têm origem no período colonial brasileiro, com a utilização do *método lancasteriano*²⁸ de ensino, por meio do qual, crianças maiores e mais desenvolvidas encarregam-se de ensinar as menores, desobrigando o Estado de contratar novos professores/as. Esse método foi criticado durante mais de um século até entrar em desuso, mas sua prática continua, principalmente em comunidades rurais, indígenas e quilombolas.

Os povos da África Bantu, que habitam a parte ocidental desse continente, abaixo do deserto do Saara, de onde vieram o povo Kalunga, desenvolveram formas próprias de educar suas crianças, tipicamente semelhante em todo território africano. Para os Bantu, a

²⁸ Refere-se ao método de ensino mútuo do pedagogo e pastor da sociedade inglesa dos Quakers, Joseph Lancaster (1778-1838)

criança aprende pela performance, e não existe separação de idade para aprender. No entanto, é muito bem definido o que ela precisa aprender durante toda sua vida, em suas várias fases. Tradicionalmente, os anciões e as anciãs é quem determinam e executam essa “formação”, pela experiência. Eles/as realizam a iniciação, o desenvolvimento e a aprendizagem. Nesse processo, a criança aprende em primeiro lugar o valor de sua cultura, de seus afetos, de sua religião, de sua família e, em seguida, os valores profissionais (Fourshey, 2019).

Nesta pesquisa, os interlocutores, mais diretamente envolvidos, são provocados em suas práticas de “alfabetização” e ou a iniciação escolar das crianças em suas condições socioeducacionais. Eles/as também são instados a refletirem sobre sua própria alfabetização, o quanto ela está ou não comprometida com a reprodução do sistema escolar vigente. Um outro olhar sobre essa reprodução é obtido pela observação participante, realizada nas salas de aula, durante 8 horas (em cada sala), com o objetivo de investigar a relação estabelecida entre os alfabetizadores/as e as crianças Kalunga. Para isso, são utilizados os Cadernos de Campo – CPC, onde foram registrados sinais indicadores de aprendizagens, ou de violações desse direito. Ilustra isso o caso da menina *Muénga*, encontrada em sala de aula, esforçando-se para ser alfabetizada.

Compreende-se aqui que a “alfabetização” constitui-se e coincide no tempo com a infância, a fantasia a brincadeira e as descobertas da vida, do corpo, das tradições e de sua origem, entre outras descobertas. Então, alfabetizar torna-se fator preponderante do domínio do adulto sobre as crianças, que o imita e depende de seus movimentos, ações e prescrições, nos espaços produtivos, culturais e ambientais. Nesse sentido, os povos Bantu africanos, conforme literatura explorada mais adiante, revelam-se eficientes na iniciação de seus pequenos/as em sintonia com a natureza de cada criança.

Na comunidade Kalunga, ao observar as salas de aula multisseriadas, com carteiras enfileiradas, quadro cheio de tarefas e todos sentados para copiar, nota-se muita angústia entre as crianças. Ao aproximar-se do intervalo, elas se mobilizam para aproveitar ao máximo os 20 ou 30 minutos de liberdade. O futebol é a mais esperada atividade de todo o período letivo diário. Reúnem-se todos/as, independente de idade, gênero ou série. Juntos, eles se jogam na disputa pelo chute, pelo drible, pelo gol e pela oportunidade de correr atrás da bola e colocá-la em movimento.



Figura 2: Traves improvisadas pelas crianças no intervalo das aulas; março/2023 (foto do autor).

O campinho de futebol, a bola, a organização dos times são custeadas e de iniciativa das crianças. Elas aproveitam qualquer espaço meio plano próximo a escola e ali improvisam seus jogos de intervalo. As/os professoras/es lhes dão apoio e compõem a torcida, para ou com as quais as crianças jogam. A figura 2, (acima) representa parte do que é um campinho de futebol das crianças ao lado da escola.

No que se refere a esse contexto e a tese, ela relaciona-se com minha própria iniciação do fazer infantil e alfabetização formal, processo forjado em circunstâncias “irregulares” de aprendizagem, conforme já mencionado. No caso, trata-se da performance de uma criança filha de casal misto e expropriado de suas terras. Essa criança aprende e se desenvolve em contexto social de desfavorecimento da infância. Isto é, exposta a estímulo de bebidas alcoólicas, descrença da escola formal e apelo ao trabalho infantil como meio de formação do caráter e “dignificação” do ser humano (grifos meus).

Pressuponho, nesta defesa, que minha própria iniciação e alfabetização possui características semelhantes à escolarização de parcela considerável da população brasileira, mas também se assemelha ao que vive uma Criança Kalunga. Destacam-se a distância física e cultural da escola, a instabilidade econômica dos familiares e as constantes mudanças de endereço dos pais em busca de trabalho. Neste sentido, o meu tempo, na periferia de uma pequena cidade e o tempo de “*Muénga*” no território, são marcados pelas mesmas causas e consequências sociais, em torno da garantia do direito básico de ser alfabetizado/a.

A escola formal, governamental, capitalista interessada, com suas barreiras físicas

e ideológico-curriculares, nos iguala enquanto crianças, para em seguida excluir. Temos que esperar a idade, depois nos enquadrar na disciplina, nos limitar à leitura da cartilha e “passar de ano” junto aos demais. Não se pode correr na escola e as brincadeiras são determinadas pelos adultos. Nos jogos, tem-se que vencer para ganhar o ponto, ganhar a nota e sobressair-se sobre, não com o outro em sua limitação e ou convicção, mas contra ele/ela para vencê-lo/a.

A alfabetização (processo) das crianças Kalunga, na esteira de sua “iniciação escolar” como extensão e ampliação da liberdade para cimentar seus direitos, fundamenta empiricamente esta tese. Ela é proposta no campo dos direitos das crianças em suas necessidades cognitivas/educacionais. Infere-se, ainda, argumentos em favor de que a natureza não seja excluída e separada da vida, mas esteja integrada à natureza de meninas e meninos e que também os animais façam parte do imaginário e das práticas pedagógicas, como ensina Santos (2007).

No decorrer da construção e defesa da tese, sobre a alfabetização, enquanto ação dominante fragmentária da iniciação escolar, as/os participantes falarão e suas vozes serão ouvidas atenta e profundamente. São captadas, além de suas vozes reprimidas, seus gemidos e silêncios, sufocados pela mordaça da sobrevivência e da necessidade do consumo. Utilizarei de princípios da hermenêutica para ler os textos, sem desvinculá-los dos olhares e semblantes denunciativos das professoras, que insistem na expressão “jogo de cintura” para enfrentarem o sistema multisseriado, ainda persistente no interior do país.

Aspecto estruturante da investigação é a produção de cadernos como prática para coleta e “armazenamento” de dados indicantes da problemática dos direitos humanos das crianças observadas. Trata-se, entre outras, de sete Cadernos de Pesquisa de Campo – CPC, que correspondem a sete salas de aula observadas participativamente e de dois Cadernos de Textos de Entrevistas – CTE, que condensam os textos obtidos pela transcrição das entrevistas, com quinze professores/as “alfabetizadores/as”, doze Kalunga natas/os e três não nascidos no território, mas adaptados a ele.

A “iniciação escolar” vem do fato de que não existe uma política formalizada de Educação Infantil que promova, entre outros, o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, antes dos 6 anos; portanto, o que legalmente se entende por “alfabetização” formal. No primeiro ano do Ensino Fundamental é que elas farão as primeiras experiências escolares. O entendimento generalizado e fragmentado das/es professoras/es é que terão de “alfabetizá-

las”, antes de iniciar o aprendizado dos conteúdos. É como se cumprissem, por conta própria, um tempo fictício dentro do “1º ano escolar”.

Convém esclarecer que, no decorrer da investigação, utilizo “crianças” em vez de alunos. Isto porque, nas salas de aula do território, a dinâmica social ultrapassa a formalidade dessa/e sujeita/o matriculada/o, que comumente chamamos de aluna/o. Há crianças que acompanham suas mães ou pais professoras/es; há crianças que acompanham a merendeira e até mesmo crianças que acompanham outras crianças. Não há discriminação, mas participação de todas durante as aulas, ou nos joguinhos, ou durante a refeição.

Quanto às informações coletadas, comumente denominadas “dados”, utilizo o termo “indícios”, compreendendo que esses hospedam-se naqueles, a meu ver, especificando melhor os conceitos e objetos envolvidos. Os indícios representam partículas ou detalhes que me parecem cristalinos para determinar o significado do que se entende por “qualitativo”. Entendo que os vários indícios têm capacidade de formar um todo, que se aproxime de objetos verdadeiros.

Trabalho com o adjetivo “alfabetizadores/as” colocado entre aspas. Isto porque esta categoria não se aplica formal e legalmente para os casos investigados. No período da pesquisa de campo, vê-se que elas/eleis “alfabetizam” porque lhes são entregues as crianças após os 6 anos de idade. Para que essas crianças acompanhem as outras, consideradas alfabetizadas, as/os professores/as então realizam a “alfabetização” delas para que se tornem “alunas/os” do sistema de ensino.

A palavra “elite”, singular ou plural, também é aqui grafada entre aspas porque não se trata de grupos de elite, mas de pessoas que, por possuírem bens materiais, ou deterem poderes políticos, tornam-se dominantes e passam a ser consideradas pejorativamente parte da “elite”. Na verdade, no Brasil, as muitas pessoas que são tidas como “gente da ‘elite’”, apresentam, na maioria dos casos, grandes defasagens culturais, morais e éticas, bastante comprometedoras para o exercício das relações sociais.

Para localizar e especificar o ponto em que possivelmente ocorre a interdição cognitiva da criança durante sua infância recorro a 2 estágios etários, apontados pelo filósofo, psicólogo e político francês, Henri Wallon (1879-1962). Entretanto, não compõe os objetivos desta tese, estudar e discutir sua teoria. Compreendo que seu estudo, realizado para o conjunto dos estágios de desenvolvimento psíquico da criança, é por demais relevante e necessário que

se debruce sobre seus detalhes, mas não é esse o caso desta pesquisa.

Apenas o estágio do “personalismo”, que segundo o autor, vai dos 3 aos 6 anos, e o “categorial”, que vai dos 6 aos 11 anos, serão abrangidos, para problematizar os direitos humanos das crianças observadas no território. Numa imaginária linha de tempo, esse período, que é apenas uma parte da infância, abrangeira não rigidamente dos 3 aos 11 anos biológicos. A criança, em sua totalidade, no entendimento impresso neste estudo, está exposta às intervenções políticas, ideológicas, pedagógicas e religiosas de interesses dos adultos.

● Arcabouço físico da tese

Quanto a estrutura física, esta tese é composta de oito capítulos integrados, assim denominados, apenas para facilitar o manuseio. Em cada um deles, são discorridos argumentos que permeiam a discussão dos direitos humanos da Criança Kalunga no âmbito de sua alfabetização e/ou iniciação escolar. Os referidos capítulos são organizados e sequenciados por subtemas interligados propostos para explicar e comunicar sua dinâmica textual. Não há um capítulo específico de “análise teórica” ou de “discussão de dados empíricos”, pois a propositura é que essas informações retroalimentem toda tese, evitando a fragmentação das ideias.

O capítulo I condensa os principais temas que compõem o referencial teórico. Nele, tem-se como objetivo instigar quem pesquisará, ou quem apenas lerá por curiosidade, a compreender a teoria humanista de Paulo Freire (1921-1997), bem como sua influência política e pedagógica na educação e nos direitos humanos. Freire, não somente faz a travessia do oceano atlântico (Brasil-Europa-África), como se torna travessia que conduz a um novo paradigma de educação popular, utilizando-se das teses da “leitura de mundo” e da “conscientização” dos oprimidos.

O método da escrita de cartas e cadernos do exílio, a unidade da teoria com a prática em Paulo Freire, faz estreita ponte com a escola unitária e desinteressada proposta por Gramsci em suas cartas e cadernos do cárcere. Da mesma forma, as duas principais categorias utilizadas para pensar e analisar criticamente a realidade e seus envolvidos originam-se dos pensamentos dessas duas referências: trata-se da “teoria da ação antidialógica” e da “subalternidade”. Por fim, são abordados temas de autoras/es que, nesta pesquisa, fazem interfaces com a obra de Paulo Freire na construção do enredo da presente tese.

No capítulo II, descrevo a trajetória da investigação desde as primeiras leituras, acerca do método dialético e das várias técnicas de coleta de informações, de onde são extraídos indícios que dialogam com o objeto de pesquisa. Ainda nesse capítulo, delineio os instrumentos de coleta das informações. Os principais deles são os dois tipos de cadernos: os que são manuscritos e registram indícios anotados no interior da sala de aula, na escuta das/os professoras/es, das crianças e do contexto, ou Cadernos de Pesquisa de Campo – CPC. Há os cadernos que são concebidos após a transcrição das entrevistas semiestruturadas, ou Cadernos de Textos de Entrevistas – CTE, e os que foram gerados na primeira fase de coleta quando se tratava da formação de professores. Eles são organizados com o nome “Caderno-fonte” de pesquisa. Além deles, há outros de tipo coletores, como caderno diário de relatórios paralelos e os registros fotográficos.

Apresento nesse capítulo as principais características das/ao participantes em três grupos distintos: a) o que é formado pelas/os professoras/es; b) o que é formado pelas crianças e o terceiro c) que é formado por outras pessoas da comunidade. Em seguida, refiro-me à pseudonímia que é o rol de pseudônimos e seus respectivos significados, alusivos às/ao participantes como forma de proteger suas identidades.

No tópico “localização geográfica da pesquisa”, é feita uma demonstração visual do território quilombola por meio de mapas, que permitem indicar a quase exata dimensão do que é o território Kalunga em solo brasileiro. O lugar que serviu de esconderijo de famílias de ex escravizadas/os, tornou-se sagrado e de preservação da vida e da liberdade. Concluo esse capítulo expondo os “desafios do acesso ao território” ao atravessar literalmente o rio Alminha, importante afluente do rio Paraná. A imagem da figura 8 refere-se também às diversas travessias propostas no texto.

O capítulo III discorre sobre os efeitos da ação antidialógica, categoria filosófica desenvolvida por Paulo Freire. Por meio dessa ação, ele vê o projeto de opressão da classe dominante sendo efetivamente consolidado na cassação da palavra do oprimido pelo seu opressor. Argumentos explicitam o medo e o desfavorecimento da infância no território e indícios apontam para a existência de “eventos” contrários à humanização e garantia dos direitos humanos das crianças. Nas zonas rurais, com acesso dificultado, essa ação tende a tornar-se mais eficiente.

Nesse capítulo, exponho o cerne temático da discussão dos direitos da Criança

Kalunga, que é a apresentação dos dois personagens centrais da tese. Trata-se do tópico “*De Muénga a Omokùnrin*”, principais ilustrações das discussões em torno do “humanismo” freiriano nas escolas da parte pesquisada do território. O capítulo é finalizado após debates do que seja a suposta “alfabetização” de uma Criança Quilombola Kalunga.

O capítulo IV focaliza mais enfaticamente os indícios de violação dos direitos humanos das crianças observadas em suas salas de aula. Tem como foco analítico os textos dos Cadernos de Pesquisa de Campo – CPC, resultantes do período de observação participante em cada uma das salas. Adentramos os conteúdos desses cadernos a partir de três dimensões: da dimensão observada, filtrada pelo observador; da dimensão expressiva, representada pelas ações e verbalizações espontâneas do/a professor/a em sala; e da dimensão reativa, considerada aquela que a criança reage a supostas violações de seus direitos.

O capítulo V trata da principal ferramenta ideológica e empírica da inferiorização, que é o racismo. Explicita como ele se disfarça e continua muito vivo, “ fingindo de morto” e levando adiante o projeto eficiente de interdição. Debate-se a combinação desse fenômeno com a prevalência do analfabetismo, ancorados no Sistema Multisseriado de Ensino, que é ainda praticado. O racismo tem sua face mais cruel nos corredores das escolas, no cotidiano em geral e nas decisões das pessoas constituídas de “autoridade”. Ao fim da exposição, é possível perceber que o racismo mata, principalmente a criança em sua “melhor idade cognitiva”.

O capítulo VI discute o processo “alfabetização/iniciação” e o direito a Criança Kalunga à aprendizagem. Aborda os princípios da individuação da criança e a ausência formal da política de Educação Infantil na área pesquisada, a qual pressupõe-se que afeta o direito de *Muénga* a educação completa. Essas discussões consideram conceitos, cosmovisões e contradições perceptíveis das/os professoras/es participantes por meio de suas falas transcritas nos Cadernos de Textos das Entrevistas – CTE. Os direitos dessa criança, são debatidos a partir desses textos, confirmados pelos indícios registrados nos Cadernos de Pesquisa de Campo.

O capítulo VII é o ensaio de uma proposta de solução para o problema debatido na tese, pois a população brasileira é, em sua maioria, descendente de africanas/os apesar do genocídio, negligência e crimes contra a humanidade, acentuadamente das crianças negras. Diante disso, os direitos são minguados e extirpados pela prática do racismo, numa escola de

concepção capitalista, eurocêntrica, interessada, inflexível e preconceituosa.

Entretanto, referenda o capítulo, o desafio de pensar a escola africanamente nas perspectivas de Freire e Gramsci, concebendo-a como voz do povo na sua diversidade. E o povo, que nesta perspectiva dá movimento, graça e luz à nação, em comunhão com outros povos, é o povo preto. Tudo isso com a consciência de que isso só acontecerá após a descolonização do currículo, que poderá ser iniciada olhando no espelho da experiência curricular pluricultural “Odé Kayodê”.

No capítulo VIII, encerro o trabalho de escrita, propondo “escutar o território” em sua sabedoria e capacidade de resistência. Entendendo, por fim, que as professoras Kalunga devem ser escutadas. Elas precisam ser qualificadas nas suas perspectivas, nas suas ancestralidades, nas suas sabedorias adquiridas nas lutas da diáspora interna brasileira. Paulo Freire deve ser escutado, mas, acima de tudo, precisa ser praticado após ser estudado.

Ao final, esclareço a inconclusão do trabalho, que tem a pretensão de refletir, chamar a atenção de autoridades, pesquisadores/as e curiosos, bem como abrir caminhos para outras pesquisas. O mais importante desse percurso, desde as leituras, a coleta de informações, a escrita e as revisões, é o aprendizado, principalmente com o que pensamos sobre o futuro de *Muénga* e o presente de *Omokùnrin*. Eles são perguntas e respostas que desafiam autoridades, sistemas de ensino e pesquisadores/as. No entanto, o pior dos resultados seria a inércia após as reflexões realizadas.

A tese, em sua totalidade, refere-se a diversas transitoriedades e inclusões típicas dos tempos atuais. Todavia, seu projeto é composto de protocolos de intenções reais ideológicas de combate a desumanização. Situa-se na trincheira do combate a qualquer tipo de domínio, seja econômico, político ou religioso. Conclui-se pela proposição da “Pedagogia da Escuta” e opta pela radicalidade do diálogo, que garanta os direitos humanos em uma escola justa, para *Muénga* e demais crianças quilombolas Kalunga.

Capítulo I: Referencial teórico

Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais (Freire, 1994 p. 15).

Apesar da naturalidade imaginada na cena dessa epígrafe, a vida contemporânea tem tornado realidade, no embate entre seres humanos e objetos, a existência de sujeitos/as mutilados/as, sujeitados/as à desumanidade das “coisas” inanimadas, obviamente manipuladas. São duas imagens, a do ser aprendendo e a do ser alienado. Elas contrastam entre si, no tempo e espaço, mas mantém simetrias, por retratarem determinadas totalidades e pessoas em ambientes controlados.

Nesta introdução, sintetizo a segunda imagem comparativamente em três dimensões. O reflexo da primeira delas, está, pressuponho, no significado da vida em “condomínios fechados”, geralmente construídos para residir indivíduos/as brancos/as e endinheirados/as. Esses agrupamentos humanos tornam-se ilhas isoladas, que servem de fuga da realidade, das relações diversas e comunitárias, que se intensificam em algum tipo de compartilhamento, material ou relacional.

Para pensar a segunda dimensão da segunda imagem, trago para refletir a forma como os indivíduos atuais relacionam-se, e como usam os veículos automotores fechados, quase sempre bastante confortáveis. Não raro, percebe-se a relação fetichizada do “humano” com a máquina, nesse caso. O conforto da locomoção, a possibilidade de distanciamento, o disfarce facilitado pelos vidros, às vezes fumê, separam as pessoas e as isolam individualmente, facilitando a indiferença entre elas. Os carros fechados não somente distanciam fisicamente as pessoas, mas também as afastam social e eticamente.

A terceira dimensão dessa imagem, ouso considerar também processo de “desumanização” promovido pelo objeto, que se realiza na cognição, no âmbito do “espírito”, no sequestro da mente do ser pensante. A meu ver, isso ocorre num ambiente em que nós, humanos, nos tornamos muito rapidamente ultrapassados, analógicos. Já é senso comum aceitar que a geração “Z” tenha acesso a tudo que desejar em tempo real; portanto, ela pode isolar-se em si mesma, sem precisar sair de sua “bolha”. Sua alma pode ser aprisionada com a movimentação dos dedos polegares (Serres, 2013, p. 19).

Por esse ângulo, é possível afirmar que a objetificação do saber contemporâneo na

internet, (idem, p. 25), isola-o e o condiciona à necessidade da conexão. O humano conectado e integrado ao grande repositório não precisa pensar, mas deve se submeter porque a WEB é propriedade privada, ela é privatizada. Nela, “a dialética é domesticada”, como afirma Paulo Freire. A velocidade dela capta e isola a criatividade humana, reduzindo-a a algoritmos que são manipulados remotamente.

A extensão desse contexto de “tecnologização” do ser torna e educação “bancária”, uma discussão obsoleta aos dias atuais. Isso porque, até mesmo o conceito de “depósito” não mais responde aos interesses do capital, pois ele prefere o que pode ser criptografado. Talvez, seja o caso de retomar a subjetividade perdida, partindo-se da capacidade crítica inerente ao ser humano (Freire, 2007, p. 101). É possível que essa subjetividade combinada com a possibilidade decisiva humana assuma o controle, em vez de ser controlada pela objetividade artificial da máquina, considerada “inteligente” pelos seus inventores, operadores e proprietários.

A meu ver, a retomada, ou reumanização do humano se daria pela pedagogia ainda não praticada, mas exilada, ignorada, negligenciada, ou invertida, elaborada pelo professor Paulo Freire. “*A pedagogia humanista*”, ou pedagogia do, com e para o ser humano/pessoa, que se consolidaria na curiosidade, na incompletude do inacabamento da pessoa. Ao acostumar-se com esse reconhecimento, haveria a superação dos “*preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática*” (Freire, 2007, p. 104).

Nesse sentido, o ambiente, presencial ou virtual integrado, não concorrente, mas cooperativo entre si, propiciaria o encontro de *três meninas* ativas dessa investigação de direitos humanos necessários à infância de todas as meninas e meninos Kalunga. Cada uma das três é representativamente significativa para refletir a realidade contemporânea no intento de fortificar as bases da educação libertadora, humanizada. Trata-se de personagens infantis forjadas numa perspectiva pedagógica que se faça hodierna, mencionadas aqui para explicar o quanto urgente se faz repensar o significado de uma, resgatar as condições sociais da outra e garantir os direitos fundamentais da terceira.

A primeira é *Polegarzinha*²⁹ (Serres, 2013), que “perdeu a cabeça”; portanto, foi desumanizada e entregue “na bandeja” da ganância, do negócio lucrativo. Ela não teve a

²⁹ Personagem “nativo digital” do livro *A Polegarzinha*, escrito pelo filósofo francês Michel Serres (1930-2019), também autor de o “terceiro instruído” e “O contrato natural”.

oportunidade de brincar, mas foi logo induzida a surfar na “onda” neoliberal de certa evolução tecnológica, constantemente reformada e interessada (Freitas, 2014). Essa menina está sendo chamada ao heroísmo do *tech e do pop* em detrimento de suas características, que poderiam ser diversas, mas segue na mão única e linear da tecnologia. Seu possível “jogo de cintura” adaptativo se dá no formato manipulado, na mágica controlada dos algoritmos, armazenados nas “nuvens” do *WWW (World Wide Web)* = Rede de Comunicação Global.

A segunda menina é *Carlinha*³⁰ (Freire, 2001), criança que percorre a cidade grande, ao lado de sua vó, em busca de uma escola. Por razões objetivas e estruturais, ela não se encontra “à altura” da escola porque a escola é uma “coisa” de alvenaria e de ferro, tem pintura, tem paredes e muros que a separam das pessoas, do mundo que foi reservado a *Carlinha*. No entanto, fora dali ela não confia nela mesma, pois tem que se adequar a certas exigências. Porém, ao aproximar-se aos poucos e iniciar uma conversa com Madalena, ela consegue acreditar que pode, e se reconhece no direito ao ser incentivada por sua professora, que se torna sua afetiva educadora.

A terceira menina é *Muénga*, que está “desertada” do território Kalunga à sombra de seus pais, exilados, desterritorializados pelo desajuste sociocultural de nossa época. *Ponjí*, que a acompanha, disse que ela “está lendo as palavras com certa facilidade”, mas seus pais não esperaram, e se foram “tentar a vida” em outro lugar. Foi-se *Muénga* e suas duas outras irmãs, deixando a escola da comunidade para trás, a escola e seus parentes. Na comunidade, ela se movimentava entre os cuidados da tia, da vó, dos pais. Mas eles retiraram-se do território em busca de emprego nos arredores de zonas urbanas ou em fazendas da região.

Polegarzinha, *Carlinha* e *Muénga* comungam da infância, no limiar do século XXI. Elas refletem as aberrações naturalizadas pelos donos do capital e da comunicação de massa, da palavra que seria delas. Trata-se de três casos, que revelam a desumanidade contemporânea radicalizada, sem disfarces. Cada um deles, a seu modo, representa um tipo de violação de direitos das crianças, que em tenra idade são obrigadas a lutar, ou são assaltadas em suas dignidades. Além disso, *Muénga* ainda sofre o racismo estruturado na cidade e no campo. Seu direito a “Educação Infantil”, prometida na lei, já está sendo relegado (Capítulo VI).

30 “Menina de rua” citada por Paulo Freire, num encontro para tratar da qualidade da alfabetização, como elemento de formação da cidadania, em maio de 1987; texto do livro *Política e educação*, publicado pela primeira vez pela editora Cortez em 1993.

1.1. A Pedagogia Humanista de Paulo Freire

Ainda que submetida à intensa individualização e objetificação, a sociedade mundial respira ventos democráticos, a partir de 1968 devido a alguns acontecimentos de seu entorno. Refiro-me à Greve de Trabalhadores na França, à Revolução Cultural na China e o assassinato racista de *Martin Luther King Jr.*, líder da resistência contra o “apartheid” nos EUA, entre outros. É nesse contexto histórico, que emerge a Pedagogia do Oprimido, principal obra freiriana, que, em essência, refere-se aos “assassinos da liberdade”, como aqueles que,

(...) para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam (Freire, 2005, p. 52).

Na visão de Guadalupe (2022), o posicionamento freiriano, reafirmado crítica e contundentemente nessa obra, coloca o pensamento do Patrono da Educação Brasileira na vanguarda dos pensadores humanistas do século XX. Ele vê com resignação e atribui aos detentores do capital, que manipulam a ciência e a tecnologia, atentados sistemáticos contra vida da população oprimida.

Dentre outras razões, na tese aqui proposta, a pedagogia humanista desse educador é a referência teórica principal que nutre a defesa dos direitos humanos da Criança Quilombola Kalunga. Suas ideias serão discutidas e interpretadas no rol das posições críticas e libertadoras contemporâneas, necessárias à democratização e humanização da educação. Tratarei delas distribuídas em três fases que se distinguem no tempo de sua ocorrência, mas se completam, ou se explicam na trajetória da práxis experienciada pelo seu proponente.

1.1.1. Primeira fase

Esta primeira fase, começa na década de 1950 e termina em 1964, quando Freire é expulso do país pela Ditadura Militar, que o acusou de “traidor”. Naquele momento tratava-se de um jovem que, depois de desistir de atuar como advogado após ter se formado em direito e atuado em causas que entendia violar os direitos de uns para preservar ampliar os de outros, resolveu tornar-se professor. Em sua primeira causa, ele percebeu que a “ciência” do direito pode restabelecer ou reparar “danos” materiais, atuando no campo das fragilidades humanas, mas que podem ser melhor dirimidas pedagogicamente, (Freire, 2011, pp. 23/24).

Perceptível nessa “crise” de profissão é sua opção pelo inacabamento do humano, a ser compreendido na forma circular, dinâmica e infinita, própria da subjetividade dos homens e das mulheres. Professor de Língua Portuguesa do Colégio Osvaldo Cruz³¹ na década de 1940, e depois no SESI, o magistério foi lhe tornando educador no contato com a realidade da população com que lidava. D’agora em diante, os “mundos” acessados das salas de aula e as contradições entre o ensinar e o aprender, que são inerentes à docência, parecem esculpir a sua práxis profissional em elaboração.

No curso da atuação na docência e gestão do Serviço Social da Indústria – SESI, na década de 1950, Freire envolve-se em discussões que o levam a refletir e escrever sobre a educação relacionada à vida da população. Conforme publicação do Instituto Paulo Freire, “*a educação de adultos e as populações marginais. O problema dos mocambos*” é seu primeiro texto, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, em 1958, (ver anexo I).

No que concerne às populações tachadas de marginais em nosso país, e que residem em Mocambos, importa ressaltar que seu estado, Pernambuco, havia sido palco do mais significativo movimento de luta contra a opressão colonial no século XVII: o Quilombo de Palmares³². E, no entorno de Recife, capital desse estado, havia o “Quilombo do Catucá”, formado por várias dessas povoações, as quais deram lugar a bairros da região metropolitana

31 Colégio referência da educação em Recife – PE, foi fundado em 1922 pelo professor Aluísio Araújo e sua esposa dona Genove. Foi local da atuação de grandes nomes do magistério como Amaro Quincas, Manoel Correa de Andrade, Paulo Freire, entre outros.

32 O território de Alagoas, aonde ocorreu a instalação, desenvolvimento e destruição do Quilombo de Palmares, tornou-se Estado, a partir da proclamação da República em 1889. Até então, a região era parte do estado de Pernambuco.

do complexo populacional Recife-Olinda – PE (Reis & Gomes, 2012, p. 466). Esse quilombo deixou marcas importantes na cultura da região, como a sanha do “imortal” guerreiro Malunguinho³³, que se tornou entidade poderosa das manifestações de Orixás em terreiros de Umbanda e Candomblé e é celebrado até os dias atuais.

Séculos depois (década de 1950), o professor de Língua Portuguesa, Paulo Freire, ensaia formalizar e disseminar seu pensamento crítico relacionado à *Escola Primária e Educação de Adultos*. Nesse tempo, os Mocambos já não mais eram agrupamentos de gentes quilombolas do Catucá, mas sim bairros, ou favelas, nascidas da expansão urbana e da destruição da antiga Mata do Catucá na zona Norte da capital pernambucana.

Sua primeira manifestação técnico-científica data da participação no *Segundo Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos*, citado anteriormente. Como professor, certamente envolvido partícipe das discussões sociais existentes, seguiu pelo caminho de elaborar proposta para a alfabetização de jovens e adultos. Suas leituras deram base à tese, *Educação e atualidade brasileira* (1959), que lhe garantiu “a cadeira de História e Filosofia da Educação, na escola de Belas Artes de Pernambuco”. Nela, Freire discute em profundidade a “inexperiência democrática” do país, mantida pelas “elites” nacionais como estratégia para preservar e ampliar seu poder.

Na tese, Freire não somente identifica os problemas reais que fazem do Brasil, país semicolonial até então, mas também aponta as soluções: o país precisaria superar seus ranços de desumanização que perpetuara de seu longo período colonial, pela exploração e desumanidade dos brancos europeus, para com os povos originários e os descendentes africanos. A solução seria alfabetizar a população de forma que ela fizesse a leitura da realidade concomitantemente à decifração dos códigos linguísticos que os facultassem compreender os textos.

Isso se faria, também, com radical mudança na concepção educacional, pois insistia-se “em fazer corresponder” à crescente industrialização do país em voga naquele momento, “uma educação falsamente humanista. Academicamente oca, isto sim. Verbalista, palavrosa, autoritariamente indiferente ao que nos cerca, e não teórica erradamente às vezes assim chamada” (Freire, 2001a, p. 48). Com tais características, a escola apenas mascarava o regime colonial em que a população não exercia sequer seu direito de falar. “Não votava e

33 Filme de Curta Metragem, Malunguinho – ano 2015, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DIniUTu3Z3g>, acesso dia 15 de fevereiro de 2025.

nem poderia ser votada”, portanto, “posto à margem, sem direitos cívicos, estava o homem comum, o ‘povo massa’ irremediavelmente afastado de qualquer experiência de autogoverno” (idem, p.71).

A pedagogia libertadora e humanista de Paulo Freire estava, naquele momento histórico, sendo elaborada em sua 1^a fase. Dela, emerge, para além da alfabetização, a conscientização da e para a participação efetiva do povo, que, ao conscientizar-se, transita da ingenuidade à criticidade dialética; da inércia e silêncio ao diálogo, ao debate dos seus problemas reais. A escola deixaria de caminhar em linha reta para realizar-se em círculos, tendo os educadores e educadoras, as mães, os pais e as crianças como parte ativa da realização de sua aprendizagem a partir da sua compreensão do mundo.

Dentre as fontes do humanismo freiriano dessa primeira fase, ressalto o pensamento do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), o qual, em várias oportunidades, é chamado por Freire de “*Mestre Brasileiro Vieira Pinto*”, autor de obras como *Ideologia e desenvolvimento nacional* (1956) e *Consciência e realidade nacional* (1960). Com esse filósofo, Freire reflete sobre o perigo da formação de uma “consciência” de desenvolvimento sem a participação popular, característico das repúblicas, (velha e nova), reverberadas como expressão máxima da vontade da população.

Na obra *Ideologia do desenvolvimento nacional*, Pinto (1960, p. 44) discute a necessidade da emergência de uma pedagogia humanista que considere “*o conhecimento das ciências, da cultura e da natureza*”. Em todo o texto, ele expõe a fragilidade nacional, centrada na ausência da educação das massas e na falta de uma consciência de nação em sua totalidade. Para esse filósofo brasileiro, nosso país não se desenvolverá enquanto não houver participação do povo, mas para isso deve existir eleições com a oportunidade do voto de todos.

Ao mesmo tempo, Freire se debruça sobre a obra de Guerreiro Ramos (1915-1982), sociólogo negro brasileiro de grande relevo para a ciência nacional, autor de obras como *Negro sou: a questão étnico-racial e o Brasil – ensaios, artigos e outros textos* (1949), *Sociología de la Mortalidad Infantil* (1955) e *Mito e verdade sobre a revolução brasileira* (1963); inclusive, esse último foi proibido pela Ditadura Militar, instalada no país em 1964. Ramos é um dos autores mais citados por Freire em várias de suas obras, tanto dessa quanto da segunda fase de sua contribuição, já exilado do país. Dele, entre muitas das reflexões

freirianas, está a ideia da “parlamentarização” da educação. Isto é, da abertura para que as pessoas, não somente o professor, agente do Estado possa falar, ou *parlar*, do verbo italiano.

O pensamento desses dois importantes marxistas brasileiros dá voz às crianças, às mulheres e ao povo, em geral, deixados para trás, na expressão freiriana, na condição de “massa”. Em busca de consolidar seu humanismo, Freire também bebe na fonte da Escola de Frankfurt, no curso das primeiras décadas do século XX. Essa “escola”, ou grupo de estudiosos marxistas, foi perseguida e fechada pelos nazistas alemães por volta de 1933. Um desses pensadores, professor de sociologia nos primeiros anos da década de 1930, Karl Mannheim³⁴, (1893-1947), influenciou o humanismo freiriano na elaboração de uma pedagogia pragmática (Freire, 2001a, p. 82), como pode ser observado na sua atuação em sua campanha de alfabetização, mencionada com mais detalhe a seguir.

Os estudos filosóficos e sociológicos de Paulo Freire farão dele “um investigador completo”, que vai desde as descobertas até as realizações delas decorridos. Resulta disso, o fenômeno das “quarenta horas de Angico³⁵”, como ação transformadora da realidade de parte da população de uma pequena cidade, no interior do Rio Grande do Norte – BR. Nasceria nessa cidadela, o “método Paulo Freire” de alfabetização, instrumento político-pedagógico, ferramenta de transformação e de conscientização dos problemas reais vividos.

A meu juízo, o método é também uma *prática social* que devolve aos envolvidos, primeiro o direito de falar a sua palavra, em seu lugar. Em seguida devolve o direito de ser ativo da própria transformação a partir de leitura da realidade, considerada sua opinião e experiência. O método também resgata a autoestima por meio da participação de quem, em muitos casos, havia perdido a esperança de ser e se tornado objeto, incapaz de protagonizar. Nos círculos, os olhares e a escuta do outro complementam o direito de pronunciar-se no coletivo.

O método torna-se práxis pedagógica e exercício democrático de aprender na “reunião”, no debate das ideias. Formas de experimentar-se com o outro, autogovernar-se. As atividades despertam novos atores, adormecidos no ser, às vezes alienado do ter e da opressão dos objetos, das máquinas da empresa colonial. As atividades metodológicas ativam interesses

34 Este sociólogo, nascido na Hungria, filho de mãe judia-alemã e pai judeu-húngaro, teve que mudar-se para a França após perseguição nazista na Alemanha a partir de 1934.

35 Livro-documento histórico, escrito por um dos coordenadores de “Círculos de Cultura”, da ação de Paulo Freire, em 1962, na cidade de Angicos, a 177 km de Natal RN.

que possibilitam sonhar e planejar. Então, os códigos, as letras, as palavras são perceptivelmente enxergáveis, pois, nesse caso, estão vinculadas às realidades concretas, vividas, experienciadas no local.

A experiência de alfabetização coordenada por Paulo Freire correu o mundo, foi bastante noticiada e documentada, criando certa euforia na população. Por outro lado, também nascia a fúria das “elites”, que viam o método contrariar seus interesses. Patrões passaram a reclamar da recusa sistemática de trabalhadores diante dos maus tratos corriqueiros, da ojeriza que os colonizadores têm dos colonizados, sobretudo se começarem reivindicar direitos. O ano de 1963 é marcado no calendário como o ano em que o mundo viu, literalmente, “a esperança criar asas”, por meio da educação, no árido deserto nordestino (grifos meus).

O sucesso do método convenceu o governo de João Goulart a instituir o Programa Nacional de Alfabetização³⁶. Assim, no *Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do “Sistema Paulo Freire”, através do Ministério da Educação e Cultura* (Brasil, 1963). O presidente da república havia ido a Angicos para ministrar a quadragésima, das “quarenta horas de Angicos” (Lyra, 1996, p. 109) e o fez no dia 2 de abril de 1963, ao lado do governador do Rio Grande do Norte, Aluízio Alves, e demais autoridades.

Nessa solenidade, os discursos do presidente, do governador e de outros não foram tão eloquentes e aplaudidos, como o do senhor Antônio Ferreira, homem ali alfabetizado, portanto “homem novo”. Ele disse que antes, “só sabia o que era um ‘O’, que era que nem uma boca de panela”, mas agora sabia assinar o nome e ler “algumas coisas, graças a Deus” (idem, p. 115). Na oportunidade, também foram entregues várias cartas dos/as alfabetizados/as ao presidente do Brasil. Numa delas, a alfabetizada Francisca de Andrade escreveu: “Senho presidenti E neste momento que pego no meu lapis para lhi comunicar as minhas nesesidade. Agora mesmo não sou maça sou povo e posso esigi meus direito...” (idem, p. 116).

O conteúdo dessa carta lembra a chuva quando cai em terreno seco durante a noite e, na manhã seguinte, as aves e a vegetação “ecoam prontas a trazerem de volta o que lhes fora roubado pelo fogo ardente”, severamente destruidor do solo (grifos meus de agricultor). E, como na metáfora da “sangria”, que precisa ser estancada, pois sua permanência ameaça a

36 Decreto federal nº 53.465, vigorado a partir do dia 21 de janeiro de 1964.

vida do corpo ou da estrutura respirante, as elites já dão o sinal amarelo de preocupação com o que corre nas “veias” do método em execução (grifos meus).

Em seguida, ao sair da solenidade, o general Castelo Branco, integrante do governo, mas futuro militar golpista, dirigiu-se “*sozinho para o carro, chamou o secretário [estadual] de educação e, em tom afável, cordial, como quem quer dar um conselho, diz*”:

— *meu jovem, você não acha que está engordando cascavéis neste sertão?*
“*O jovem secretário, não sentindo nenhuma atitude de interpelação, responde*”:
— *General, mas depende do calcanhar que elas mordam!* (Idem, p. 117).

A meu ver, o sinal dado é de guerra contra o método, que desperta a capacidade crítica e faz perceber e reivindicar direitos negados. A extrema desumanidade externada por esse militar emerge na comparação que faz das pessoas como “serpentes ferozes” que podem ameaçar a “saúde” de um sistema de injustiças arraigado, que assim não se assume. Esse é o tom que sustentará, em breve, o golpe nas conquistas populares, surgidas nos “tentáculos” ideológicos das atividades do método, ou do “Sistema Paulo Freire” de conscientizar e incentivar a participação como sujeitos ativos e, de fato, na história a ser construída dali em diante.

Os direitos humanos ao mínimo, ao pertencimento e ao partilhamento da própria produção material ou intelectual tornam-se perigosos; portanto, foram proibidos pelo regime militar. Meses depois de decretada a instituição do Programa Nacional de Alfabetização, veio o golpe e quaisquer vestígios do método Paulo Freire foram cassados e, literalmente incinerados, para não guardar sinais de que um dia o povo tenha tentado deixar de ser massa.

Daquele momento em diante, as palavras foram “caçadas” e as vozes silenciadas para não saírem pela boca de Francisca e ressoarem na comunidade em busca de liberdade e de luta outra vez. “*Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens*” (Freire, 2005, p. 90). Com a ditadura, não teve conversa, nem direitos para todos e todas. Com o educador exilado, tido pelos militares como “traidor” da “Pátria”, encerrou-se também a primeira fase da contribuição freiriana para a humanização pela educação.

1.1.2. Segunda fase

Depois de ter sido preso em solo brasileiro, Freire buscou exílio na embaixada da Bolívia e de lá partiu para o Chile, dando início à segunda fase de sua contribuição a partir de setembro de 1964. Afastado de seu território, intensificou sua produção científica a partir do volume de indícios reais coletados, e da experiência que havia acumulado. Sua primeira e robusta obra é concebida nesse momento histórico. Em “*Educação como prática da liberdade*”, publicada em 1967, ele reafirma seu humanismo ao denunciar sistemática violação de direitos pela nova “burguesia nacional”. Além disso, reafirma seu propósito de acreditar na educação como estratégia de descolonização da sociedade brasileira.

As bases de sua pedagogia libertadora encontram-se agora mais profundas ao reiterar que ela é ferramenta de luta pela “*humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria liberação*” (Freire, 2023, pp. 59/60). Além disso, Freire continua a beber na fonte de Frankfurt, dessa vez por meio da obra de Erick Fromm (1900-1980), autor de entre outras obras, de *The fear of freedom*, (O medo da liberdade), publicada em 1958. Freire explora em Karl Popper (1902-1994), “*A sociedade democrática e seus inimigos*”, elementos para uma crítica ferrenha aos desmandos da Ditadura Militar encravada no Brasil.

De fora, Freire vê seu país dando passos largos em direção à radical assistencialização, inclusive na área da educação, como foi feito no Mobral³⁷, tentativa de mascarar seu método de alfabetização, suspenso por decreto dos militares no governo. Em minha opinião, assistir com uma migalha daquilo que a população tem por direito é a forma violenta que os liberais encontram para conquistar as massas, especialmente em regimes autoritários, como era o caso. “*O assistencialismo, [diz Freire] ao contrário, é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma — a responsabilidade*” (Freire, 2023, p. 79).

Dessa forma, o Estado brasileiro nega a participação e ainda culpabiliza a sociedade pelos males que ela sofre. Trata-se do povo consolidado massa, abandonado na sua posição de protagonismo; subjugado, subalternizado e humilhado nos mocambos, agora

³⁷ No Movimento Brasileiro de Alfabetização, pelo qual fui alfabetizado em 1975, não havia discussão da realidade, ela era apenas posta como consequência natural decorrente da urbanização do país, exemplo da lição “Beto é barrigudo” (imagem de menino pobre).

chamados favelas e bolsões de miséria ao redor de conglomerados urbanos. Cada dia mais marcados pelas violências, política, econômica e policial. Frutos da violência política, a população de bairros é constantemente acusada de violenta; é, portanto, desumanizada pela mídia hegemônica, financiada, hoje, pelos bancos e empresários do agronegócio.

No entanto,

a humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição (Freire, 2023, p. 80).

Assim, o educador assume sua posição humanista por meio da educação, da colocação, ou recolocação do homem e da mulher em seu lugar de povo comprometido. No lugar do povo assistido, ele propõe que seja povo participativo nas decisões a partir da escola, segundo espaço social relevante. Perigoso, no entanto, é a educação ser manipulada, ofertada sem o compromisso da transformação, ser dominada pelo interesse e tornar-se serviçal, submetida a estatísticas e resultados pontuais.

A leitura de *Educação como prática da liberdade* remete ao aprimoramento da denúncia da desumanização promovida pelo colonialismo de exploração europeia. E o “método” consolidado das “elites”, para atingir suas finalidades políticas e econômicas é a prática da “ação antidialógica”. Por meio dela, impõe-se, ou compra-se o silêncio a cumplicidade das mulheres e dos homens, garantindo a manutenção e ampliação do domínio que se dá muito pela inculcação ideológica da cultura dominante. “*Assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se poderia ouvir, era a do púlpito*” (Freire, 2023, p. 101).

Apesar de viver a solidão do exílio, essa segunda fase da pedagogia humanista paulofreiriana pode ser também considerada como a internacionalização de seu pensamento. Tanto a elaboração, a publicação e a disseminação de *Educação como prática da liberdade*, se dará concomitante com sua peregrinação pelo mundo, a começar por ministrar aulas em Universidades dos EUA³⁸. Entretanto, sua obra ganhará o mundo a partir de 1968, com

38 Professor visitante em Havard em 1969; [https://memorial.paulofreire.org/Linha do tempo](https://memorial.paulofreire.org/Linha_do_tempo), acesso dia 19 de

publicação do livro “Pedagogia do oprimido”, que foi impresso em língua espanhola e inglesa logo de início.

A despeito do contexto internacional daquele momento histórico em que vivia a população mundial, citado anteriormente, aqui no Brasil³⁹, a Ditadura Militar realizava o maior ataque aos direitos humanos com a instituição do Ato Institucional nº 5 (AI-5), permitindo e promovendo intensa perseguição às pessoas consideradas opositoras. O ato ficou conhecido como um “golpe dentro do golpe”, pois já se vivia sob forte supressão das liberdades individuais e políticas.

No exílio, Freire aprimorou suas leituras, influenciadas pelo materialismo dialético desenvolvido pelo filósofo revolucionário alemão, Karl Marx (1818-1883). O pensamento freiriano aprimorado na pedagogia do oprimido tende a dialogar com as categorias “*matéria, consciência e prática social*” (Triviños, 1987, p. 55), dessa tendência filosófica. Em Pedagogia do oprimido, Freire não chega a admitir a necessidade da luta de classes, como defende Marx, mas ele denuncia as táticas utilizadas pela “classe oressora” para manter subjugada a “classe oprimida”. A principal dessas táticas ou método é a *teoria da ação antidialógica* (Freire, 2005, p. 141).

Essa “teoria” funciona como “arte-mancha”, forma sutil, disfarçada e eficiente de negar ao oprimido seu direito de “re-clamar” das situações de injustiça a que é submetido. Ela opera sem fazer alarde e se disfarça de generosidade. Faz do oressor sempre um “homem bom”, um “homem de família” para assim contrapor ao seu contrário, que é o homem perverso e cruel que acusa o outro de “invejoso”, que põe “olho grande” nos bens de seu patrão, perfeita justificativa para inferiorizar e desumanizar. Assim, o antidiálogo torna-se eficiente, pois é capaz de convencer, por exemplo, que os oressores obtenham o apoio dos oprimidos, inclusive para “confiar-lhes” o poder por meio do voto “secreto”.

A ação antidialógica permite o “*sabe com quem está falando?*” muito comum nas relações entre pessoas consideradas comuns, geralmente de menor poder aquisitivo e as consideradas “autoridades”, ditas “boas”. Como ressalta o próprio Freire (2005, p. 166), “*com esta generosidade falsa, além de pretender [sic] a manutenção de uma ordem injusta e*

fevereiro de 2025.

39 O jornalista e escritor brasileiro Zuenir Ventura escreveu o livro “1968: o ano que não terminou”, no qual documenta as diversas atrocidades como assassinatos, ataque ao MEC, massacre de estudantes, agressão a parlamentares, etc., cometidas pelos militares. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infograficos>, acesso dia 23 de fevereiro de 2025.

necrófila, quererá [sic] comprar a sua paz”. O autor ainda nos ensina que além de conseguir silenciar as massas, essa teoria é capaz de insensibilizá-la a ponto de ela não pensar por si, mas pensar pelo seu opressor.

Dentre os contextos vividos e refletidos na pedagogia de Paulo Freire, está, nesse período, sua ênfase em voltar-se para as questões da infância a partir da leitura de “*Morte em tenra idade*”, do professor estadunidense Jonathan Kozol. Essa obra, construída no seio de uma escola segregada na região Boston, Estado do Mississippi – EUA, escancara a pedagogia do racismo desse país, que considero “o mais racista do mundo”. O patrono da educação brasileira, foi impactado pela leitura desse livro, do qual faz comentário direto em seu livro “*Cartas a Cristina*” (Freire, 2021, p. 197).

Na sua segunda fase, Freire faz uma travessia importante, tanto no âmbito da “geopolítica” de sua obra quanto na reorientação de conceitos, como dito no parágrafo anterior. Sua distância do tema da ancestralidade e cosmovisão africana será estreitada, pois ele se vê diretamente envolvido com os movimentos de libertação de países da África subsaariana, como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, que como o Brasil, também foram colonizados de forma exploratória pelos portugueses.

A partir de Genebra, onde esteve exilado, Freire foi contatado por líderes do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde – PAIGC, movimento que acabara de conquistar a independência desses países, cujas lideranças trabalhavam pela reconstrução. O educador, então, inicia seu trabalho de colaboração indireta, utilizando-se de cartas, por meio das quais ele orienta educadores e gestores dos novos países, então livres dos colonizadores, mas presos às heranças do patriarcalismo, do autoritarismo, do machismo, do racismo e da discriminação, deixados pelos portugueses. Portugal deixou rastro de destruição em todos os sentidos, mas o povo não se entregou e procurou, principalmente através da educação, restaurar a autoestima e sua condição de povo africano.

As lideranças do Partido da Independência, ligados ao pensamento de seu líder maior, Amílcar Cabral⁴⁰, assassinado covardemente pelos portugueses, sabiam que havia de enfrentar grandes desafios. Sabiam que a independência do país não significava a independência da consciência do povo. Entendiam ser necessário um trabalho de descolonização das mentes, num processo que Amílcar chamava de *reaficanização do*

⁴⁰ Jovem guineense, agrônomo, poeta, escritor, estudante de Gramsci, Secretário-geral do PAIGC, Amílcar Lopes da Costa Cabral foi assassinado à traição, no dia 20 de janeiro de 1973, por tropas portuguesas.

território. Cartas à Guiné-Bissau tornava-se uma metodologia, uma estratégia utilizada por Paulo Freire para contribuir com tão relevante tarefa. Cada uma das cartas tratava de esclarecer a etapa de um projeto pedagógico destinado a refletir e agir para resgatar a esperança e estimular a autonomia da população.

Após realizar várias “missões” pedagógicas por meio do método das cartas, em certo momento, Freire vai pessoalmente ao território africano. Tamanha é sua satisfação que se sente “voltando para casa” e não aterrizando em outro continente. “*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*” (Freire, 2021 p. 13). A sensação que dá é que, guardadas as devidas proporções, a incursão dele em solo africano assemelhava-se com a que fizemos ao investigar os direitos humanos das crianças no território Kalunga, no âmbito de sua “alfabetização”, em escolas do Nordeste do Estado de Goiás.

A ideia da pedagogia libertadora e humanista do educador e sua experiência como professor de língua portuguesa serão ingredientes importantes que se juntam às reconstruções ou *reaficanização* de nações africanas que falam esta língua. Ele fará intenso diálogo com educadores e políticos, intuindo aprender mais e com isso talvez contribua para formação de novos homens e novas mulheres libertados do jugo colonial português.

Especialmente às autoridades de Guiné-Bissau, dará atenção à educação como ferramenta principal da transformação da sua realidade. As escolas das zonas libertadas serão improvisadas, mas muito acreditadas pela população, com forte crenças na reconstrução proposta pelo seu líder Amílcar Cabral. As cartas de Paulo Freire foram suportes que se fizeram relevantes à estruturação do sistema de ensino, mas muito mais para pensar a associação entre teoria e prática, para a aprendizagem que se queria libertadora.

A “experiência em processo”, subtítulo desse livro, e os 15 anos de exílio, entre a América Latina, do Norte e Europa, parecem ter construído “outro” Paulo Freire, agora mais gramsciano (Freire, 1994, p. 60). Em uma das cartas, enviadas de Genebra – Suíça, dia 26 de novembro de 1975, ele escreveu: “*e mesmo quando a escola exista fora da fábrica, ou da atividade prática no campo agrícola, isto não significa, primeiro, que ela seja uma instância superior a elas*” (Freire, 2021, p. 167).

Esse trecho de carta, refere-se também ao método utilizado por Gramsci a partir do cárcere, quando propõe a Escola Unitária, desinteressada, teórica e praticamente integrada,

direcionada aos filhos e filhas dos trabalhadores das fábricas. Para o presente caso, que trata de investigar os direitos humanos da Criança Quilombola Kalunga, originária de povos africanos de etnia Bantu e que vivem na zona rural no Brasil, faz-se necessário, a meu ver, o desenvolvimento de uma pedagogia humanista, principiada na totalidade da educação, que une esses dois pensadores marxistas.

Na oportunidade, apresento alguns aspectos que identificam os povos Bantu e certas peculiaridades suas, especialmente da sua forma de educar novas gerações. A África Bantu é uma porção considerável da África central subsaariana, comunidades linguísticas que habitam esse território a cerca de 5.500 a.C. Após esse período, tais povos expandiram-se pelo continente, por meio de comunidades agrícolas, num “território de mais de 8 milhões de km² entre o sul de Camarões, a noroeste, e a costa do Quênia, a nordeste, até o leste do Cabo e Kwazulu-Natal, ao sul” (Fourshey et. al. 2019, p. 37).

Essa expansão se deu em várias fases, sendo a última delas, conforme estudos arqueológicos, linguísticos e etnográficos de Fourshey et al, por volta de 1.800 d.C. (idem, p. 61), fase em que se encontra farto material arqueológico comprobatório. Mais à frente, essas autoras narram que

os antigos Bantu se organizavam em matrilineagens – eles seguiam a linha materna da família para definir a identidade e a herança. Nas matrilineagens, as relações familiares e de autoridade eram determinadas principalmente pela senioridade; desse modo, anciãs e anciões tinham influência e autoridade (Fourshey et. al, 2019 p. 92).

Ainda que tenha havido muitas alterações, marcadamente em decorrência da colonização imperialista que afetou muito o continente africano, esses traços ancestrais da organização familiar são perceptíveis. No curso dessa investigação, durante conversas, ou entrevistas semiestruturadas com 9 professoras Kalunga natas, ao serem indagadas sobre a relevância dos anciões ou anciãs para o processo educacional, unanimemente reportaram as anciãs Procópia ou Santina, ora como essenciais na luta pela implantação de escolas, ora como portadoras de saberes essenciais e vitais no território. Na vanguarda da educação formal básica atual, nesse caso, as mulheres são majoritárias; logo, são também provedoras e criam seus filhos, na maioria das vezes, sozinhas.

As autoras citadas ainda identificam entre os povos Bantu, a existência de

vínculos familiares eternos, fortalecidos pelos espíritos ancestrais, não havendo ruptura entre as pessoas após sua despedida de funções terrenas. Quanto ao gênero, muito comum são as evidências da iniciação das meninas pelas anciãs: “*círculos concêntricos abertos, semelhantes aos encontrados na arte rupestre, são pintados nas paredes das casas de iniciação feminina*” (idem, p. 101).

Ao referir-se à educação propriamente dita, “*na tradição histórica ocidental, há uma expectativa comum de que a educação ocorrerá em uma escola, um prédio físico com salas que abrigam mesas e cadeiras, onde os professores instruirão as crianças*” (idem p. 151). No entanto, para a cosmopercepção bantu-africana, esses elementos materiais não têm relevância preponderante sobre o aprendizado. Não há separação ou fragmentação no que se aprende, ou como se aprende; as crianças crescem aprendendo, como se pretendeu que ocorresse na Guiné-Bissau e Cabo Verde após a expulsão dos colonizadores portugueses na década de 1970, quando Freire (1994 p. 49) trata da “*Importância do ato de ler*”.

Tanto a arqueologia quanto a etnografia comparada, utilizadas nas pesquisas de Fourshey (2019) e demais autoras do estudo, corroboram a performance como “método” de ensino dos povos Bantu e a circularidade dos cantos e danças como estratégias fundamentais para vários grupos de língua Bantu. A oralidade, para eles, situa-se no centro das práticas da comunicação das tradições, consolidadas nos saberes ancestrais. Isto é, o saber não se desloca do espírito, como parece ocorrer quando a comunicação se torna gráfica, ou pictórica, ou cuneiforme por representações como é o caso do “alfabeto” que utilizamos. Arrisco grifar que o controle da comunicação por meio de símbolos tenha semelhança com o controle do fogo exercido durante a evolução cultural da humanidade⁴¹.

As comunidades de língua Bantu que tinham contato próximos com os muçulmanos e com as tradições intelectuais islâmicas muitas vezes adotaram a prática da alfabetização, mas, ainda assim, registrar o passado por escrito não tinha primazia sobre a oralidade como meio de transmitir as tradições culturais e sociais (Fourshey et. Al, 2019, p. 177).

A interface disso com o território quilombola Kalunga é observada na preferência das crianças pelas aulas de “Artes” e de “Educação física”, componentes que permitem a

41 Referência ao filme franco-canadense-estadunidense *La Guerre du feu* ou Guerra do Fogo, de 1981, dirigido por Jean-Jacques Annaud, romance em que grupos humanos disputam o controle do fogo para sua sobrevivência.

realização de movimentos livres e corporais, como o desenho, a música, a dança, os jogos e onde as brincadeiras podem ser reivindicadas pelas crianças. Enquanto as aulas de língua portuguesa e matemática, que são realizadas de maneira estanque, na forma tradicional autoritária, tornam-se torturantes, tanto para as crianças quanto para as professoras.

Esse referencial teórico, com base na pedagogia humanista de Paulo Freire, corrobora a prática educativa em círculos, onde as/os professoras/es são “animadoras/es” culturais, ou seja, dinamizam a realidade contextual da aprendizagem. Essa característica da pedagogia pode contribuir para conciliar a unidade, o todo em movimento da concepção africana de ver o mundo, com a dialética e seu infinito vir a ser, “dedutivamente de raízes bantu-africana”, (grifo meu).

Como mencionado anteriormente, a atuação de Freire em países da África recém-libertada do jugo português foi essencial ao aprimoramento de sua própria visão do processo educativo. Em Cartas a Guiné-Bissau, ele, como professor de língua portuguesa, tem a oportunidade de atuar sobre a realidade de extrema precariedade imposta pela colonização, e isso vem ao encontro do que já vinha defendendo. *“Na verdade, [testemunha ele], o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da ‘leitura’ do mundo”* (Freire, 2021 p. 113).

Ao realizar essa ponte com o continente africano, portanto, religar nossas raízes culturais e ancestrais por meio da educação em seus escritos e experiências, Freire retorna ao Brasil a partir de 1979. Isso após outro “golpe dentro do golpe”, na memória e consciência nacional. Enquanto a população pedia anistia⁴² aos seus filhos torturados, presos e exilados como Paulo, os militares aproveitam para, no mesmo ato legal, perdoar seus torturadores.

Com o clima de seu retorno ao país, propomos neste texto, finalizar a segunda fase da contribuição freiriana para a construção de uma pedagogia humanista brasileira. A terceira fase é demarcada pela publicação livro Educação e mudança (1981), no qual imprime a amorosidade e a esperança, como ingredientes da educação/humanização das pessoas, pois “quem não é capaz de amar seres humanos inacabados não pode educar” (Freire, 2021b, p. 36). No ano seguinte, Freire é convidado para atuar como Secretário Municipal de Educação da cidade São Paulo, quando pode-se dizer que ele conclui o círculo profissional da sua trajetória, tendo a oportunidade de exercer a gestão educacional, algo ainda não

42 Denominação popular da lei nº 6.683, sancionada no dia 28 de agosto de 1979, pelo presidente militar João Batista Figueiredo.

experimentado.

1.1.3. Terceira fase

Essa fase é também um reencontro com as demais, e de “interfaces freirianas”, com a realidade e com outras pedagogias. Isso requer fazer deste texto um vir a ser dialógico, que envelhece e se renova ao mesmo tempo, sem estabelecer muros de contenção, ou regras que enquadre sua produção, linearizando-a. Seu desenvolvimento deve ocorrer como possível iniciativa de escrita que se pretenda “descolonizada”, africanizada, principiada pela dialética infinita, consagrada na também humanização da ciência, da educação e da pedagogia da práxis.

Ela é a fase da volta de Freire ao país, que se dá quando a ditadura já não se sustenta de pé. Seus representantes que trabalharam mais de uma década silenciando vozes pelos direitos, agora se desesperam a tentar utilizar a “diplomacia” para manobrar e esconder processos de condenação na Comissão de Direitos Humanos – CDH das Nações Unidas – ONU. Nesse mesmo tempo, operam para distrair a opinião pública de seus horrores cometidos nos porões do Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna – DOI-CODI. A movimentação da CDH, somada às lutas internas como as greves no ABC Paulista (Noronha, 2009), entre outras, a partir de 1978, culminam com a derrocada do regime de exceção comandado por empresários e militares.

Em terra brasileira outra vez, a luta de Freire continuou. Já em 1979 publica “*A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*”, no qual reativa a essência de sua teoria humanista de “*leitura de mundo, antes de ler a palavra*” como instância primordial da pedagogia libertadora. Leitura que, em primeiro lugar, desmistifica a ideia de “educação neutra” (Freire, 1994, p. 23) insistida por alguns. O conteúdo desse livro, publicado na coleção “questões de nossa época”, consolida a estreita conexão da pedagogia freiriana com a proposta do filósofo e educador italiano Antonio Gramsci.

Freire comprehende, a partir desse tipo de leitura, da investigação ontológica da realidade, como ela pode transformar o mundo dos/as sujeitos/as que a fazem. Nesse caso, a leitura como um “re-fazer-se” e um “re-fazer-me” constante. Percebo esse movimento, como o que torna o humano humanamente adaptável. Isso é também a essência da escola

gramsciana, desinteressada, fundada na realidade da classe trabalhadora, onde deve atuar. Nessa perspectiva, os homens e as mulheres camponeses, ao lado dos/as das fábricas de produção.

Ao mesmo tempo, “a importância do ato de ler” reconecta-se ao novo ser libertado, em processo de reafricanização, em São Tomé e Príncipe – África Central. Tanto nos reais “círculos de cultura” quanto nos “cadernos de cultura popular”, o povo o ensina a fazer, nos termos literais do “*texto que eu li é bom; comprehendi as páginas que escreveste; a roça que produz mais é esta*” (Freire, 1994, p. 80). Como ele próprio faz questão de ressaltar, trata-se da reconexão inacabada, incompleta, em crise, em andamento.

Em atividade no Brasil, Freire retoma sua temática da conscientização, dessa vez problematizando-a como projeto internacional, destacando o método em sua práxis ontológica, mas sem perder de vista a participação política. Na obra “*Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*”, ele incumbe o “homem” em sua vocação de sujeito, considerando que ele “é um ser de raízes espaço-temporais” (Freire, 1980, p. 34). Sendo assim, diz ele, “é preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica (...)” (idem, p. 40).

O exercício feito nessa obra parece ser o de resgatar a essência do que foi praticado na primeira fase de sua contribuição em Angicos 1963/1964. Numa terceira parte da obra, ele rediscute e repercute o problema da libertação na práxis, considerando as categorias da *opressão*, da *dependência* e da *marginalidade*, sistematicamente reservadas à população como projeto de Estado. Ao contrário disso, ele sugere como “*linhas de ação*”, conceber “*nova relação pedagógica*”, em que “*as crianças, alienados como escravos na dialética hegeliana aceitam a ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor*” (Freire, 1980, p. 79). Todavia, “*o educador humanista revolucionário não pode esperar que esta possibilidade se apresente*” (idem, p. 80).

Percebe-se que para ativar as linhas de ação, e construir novas pontes de diálogos libertadores, é necessário eliminar barreiras entre as ações de quem aprende e as de quem supostamente ensina. Com isso, me é perceptível que a perspectiva humanizante da conscientização freiriana se mantém intacta na obra, permitindo ser adequada a nova realidade

de opressão, que afeta professoras/es e estudantes. No terreno em que a ditadura ainda resiste por mais quatro ou cinco anos, o método freiriano ainda não encontra lugar no sistema educacional do país.

Entretanto, mesmo sendo expurgados do poder, por volta de 1985, os militares ainda assombram a sociedade. Acontecimentos recentes, a partir de 2016, apontados na contextualização dessa pesquisa, demonstram que esse segmento armado ainda ameaça à paz social, entranhados na política. Isso ocorre após a instalação de governos golpistas e propositalmente entreguistas, num clima que se achava ser “democrático”.

O trabalho intelectual desse Freire pós-exílio novamente é integrado ao trabalho de coordenação de políticas públicas ao assumir a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade São Paulo (1979-1981), a maior e mais complexa do país. A meu ver, após isso, estava em xeque sua *pedagogia do oprimido*, a *educação como prática da liberdade*, sua práxis, seu método, sua pedagogia libertadora. Isso foi documentado no livro “*A educação na cidade*”, escrito por um dos seus colaboradores. Fato é que um dos primeiros atos de Freire foi visitar parte das milhares de escolas e trabalhar para “mudar suas caras”, entendendo que elas precisam de cores vivas, de um “semblante” alegre. Na sequência, cuidou de ouvir os movimentos sociais, os meios de comunicação e até mesmo os seus opositores.

Dois conceitos básicos se distinguem nessa nova e derradeira fase presencial freiriana em sua luta pela humanização pela educação. A primeira é a da ação, perante a máquina estatal burocrática, no estreitamento entre discurso e prática. D’agora em diante sempre dirá que “*devemos diminuir a distância entre o falamos e o que fazemos*” (Freire, 2020, p. 80). O segundo conceito é o do resultado da ação política, que é o da “*expulsão da criança da escola*”. Suas falas ecoarão contundentemente ao constatar que as crianças populares são expulsas, (idem, p. 87, 140, 233, 300...), pois a escola parece não ser feita para elas, mas contra elas, como afirma a educadora Magda Soares (1932-2023).

Na tese que ora apresento, ao investigar os direitos humanos da Criança Kalunga atrelados ao sistema de sua “alfabetização”, ouso confirmar a expulsão escolar ao explicitar o caso de *Omokùnrin*. Sua experiência esboça o resultado daquilo que não se escreve, não se fala, não se assume nos projetos governamentais, nas plataformas empresariais, nas formações, nos discursos, nas práticas educacionais, nas “belas” apresentações tecnológicas, que antecedem as aberturas dos trabalhos, das defesas de trabalhos acadêmicos, dos cursos,

das palestras, etc.

A percepção não é de que haja uma distância entre o que falamos e o que fazemos, mas sim a falta de coerência. Além das Catarinas, das Felipas, das Madalenas, das Anas, das Genebras, das Apolônias, das Grácias, dos Severinos históricos, interditados/as (Freire*⁴³, 1993), no Brasil, há os Wandersons, os Yagos, as Kamillys, os Victors, as Estephany, as *Muéngas* e os *Omokùnrins* nas favelas e nos territórios quilombolas. Esses últimos são personagens reais, apresentados no item 3.3.

Em “interfaces freirianas”, deixarei falar também como sua pedagogia influencia diretamente e indiretamente a minha formação. Paulo Freire, além de pensador central desta tese é também inspiração de minhas iniciativas incompletas e ingênuas de atuar como “alfabetizador⁴⁴”, de meus pais e de outros/as pessoas (Apêndice II), a partir do início da década de 1980. Ainda adolescente, tive interesse pela alfabetização, entendendo desde cedo residir nela certo “segredo”, que, se devidamente “revelado” e desenvolvido, constituir-se-ia alicerce do que passei a compreender como direito humano. Mais tarde, ao ler o livro *Conscientização: teoria e prática (...)* de Freire (1980), citado anteriormente, isso me ficou mais evidenciado.

Para o âmago desta investigação dos direitos humanos da criança quilombola, Paulo Freire fornece a essência de seu “gosto pela liberdade”, força que se quer promover a escola democrática para toda criança brasileira menos favorecida. No bojo de nossas “antinomias”, permanece a escola contemporânea, contraditória e envolvida com a manutenção das mazelas, tornadas essenciais à produção de lucros. Os sistemas educacionais, incluindo a sua proposta descontinuada, mas realizada com êxito em Angicos – Pernambuco, no terceiro ano da década de 1960, estão preocupados em “estancar a sangria” da alfabetização de pessoas. Esse trabalho revolucionário de extrema importância vai direto atacar a consequência do que foi negado explicitamente ao povo, principalmente ao povo negro, durante os períodos colonial e republicano.

O diagnóstico freiriano, feito lá em 1959, revela, desvela e pinta com cores vivas,

43 O asterisco colocado no sobrenome Freire indica tratar-se de Ana Maria Araújo Hasche, professora viúva que o adotou após casar-se com seu professor, orientar de mestrado e também viúvo, Paulo Freire, em 27 de março de 1988.

44 Conforme relato na página 15 da minha dissertação de mestrado “Licenciatura Plena Parcelada em Educação: profissionalização e proletarização do trabalho docente” – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB – 2010.

o “cidadão em negativo” identificado por Carvalho (2020, p. 70), produto da escravização e desumanização dos povos originários e dos negros trazidos da África para moverem a máquina produtiva portuguesa e explorarem ao máximo a colônia. Aviltado em sua dignidade, sua cultura e direitos humanos, em geral, esse “cidadão” está na manchete, e a narrativa criada de tirá-lo da escuridão, das trevas do analfabetismo é apropriada, inclusive, pelos governos militares. Do outro lado o método Paulo Freire vai ao encontro desse não-cidadão e o resgata, ao torná-lo aprendiz de sua história e protagonista real dela.

Ao focalizar o contexto da infância nesse território, pensa-se no que o preocupa nessa faixa etária, pois, “*a criança de ontem [pode] tornar-se o homem de hoje*”, sem cartilha e sem a “*carta do ABC*” (Freire, 2021, p. 63). Ao mergulhar na experiência relatada pelo homem e trazer de suas memórias o menino, por meio de cartas que detalham a infância, não se percebe fragmentações, rupturas, cercas que separam essas fases, a não ser novos elementos que acrescentam ao crescimento do homem que foi transformado do menino.

Nessa perspectiva, o período da “iniciação escolar”, estratégico aos outros níveis, acolhe a criança em sua fase mais delicada de introdução no mundo social da escola. Isso converge em transição e infere em amadurecimento pessoal, às vezes entendido como seu período de “alfabetização”. Comumente não se dá muita atenção, pois quando se trata de crianças, as situações podem ser dirimidas com maior peso da informalidade dos adultos.

Aliás, nós professores precisamos atingir o topo da formação e nos tornar minimamente iniciados em pesquisa científica para ministrar aula na Educação Superior e termos formação específica nas áreas do Ensino Médio. Entretanto, apenas a graduação, ou nem mesmo ela, para atuar na “Educação Infantil”. Bem ao contrário disso, Demo (2004 p. 77), nos ensina que o “instituto” da pesquisa, enquanto estratégia de aprendizagem, deva ser praticado ainda durante a infância.

Sob esta visão, Freire interfaceia Gramsci, que em sua jornada de estudos, pesquisa e produção, dedicou especial atenção aos seus filhos e sobrinha por meio de Cartas do Cárcere, onde ficou por 11 anos de 1926 até 1937. Gramsci escreveu ser “erro dos pais” não priorizarem a infância como período decisivo para a formação de seus filhos, futuros intelectuais orgânicos. Ele enfatiza sua preocupação com o domínio da língua materna, mas também com a possibilidade de, desde logo cedo, a criança, como Edmea, sua sobrinha, dominar outros idiomas (Nosella, 2004 p. 116/117).

A infância, na perspectiva gramsciana, corresponde à aprendizagem integrada à fantasia, à plena liberdade para criar e à vasta capacidade de assimilar, como ensinou Froebel, ainda no século XVIII, ao pensar e criar os Jardins de Infância para “regar e deixar fluir o conhecimento e a formação humanizada” (grifos meus). Gramsci, mesmo em condições precárias impostas pelo regime fascista italiano (1925-1943), devido sua militância em defesa da classe operária, utilizou-se da produção de cartas e cadernos para comunicar e continuar o desenvolvimento de sua pedagogia humanista.

O “projeto pedagógico” gramsciano, voltado à educação dos filhos Délio e Giuliano e da sobrinha Edmea, foi proposto e veiculado por meio de cartas “pedagógicas”. Da penitenciária de Turim, no dia 30 de dezembro de 1929, Gramsci escreveu para sua esposa Giulia, a respeito do desenvolvimento de Délio, que tinha cerca de 3 anos de idade:

Recordo que com menos de cinco anos, e sem nunca ter saído de uma pequena cidade, isto é, tendo um conceito muito restrito sobre as extensões, sabia com uma varinha encontrar o lugar onde morava, tinha a impressão do que seria uma ilha e encontrava as cidades principais da Itália num grande mapa. Formava um conceito de perspectiva, de um espaço complexo e não apenas de linhas abstratas de direções, de um sistema coordenado de medidas e de como orientar-se segundo a posição dos pontos desta coordenação, alto-baixo, direita-esquerda, como valores espaciais absolutos (...) (Monasta, 2010 p. 128).

Essa carta constitui-se como uma aula de Educação Infantil entre pai e mãe. Ela se refere a outras cartas, por meio das quais Gramsci tem uma “*impressão do grau de desenvolvimento de Délio*”. O pai e educador Gramsci fala a sua esposa, não somente da necessidade educativa de seu filho, mas da criança, a partir dos dois anos. Percebe-se com nitidez a amplitude didática que propõe, pela qual a criança aprende geografia, história, matemática, ciências em cristalina interdisciplinaridade. Quanto à Edmea, do cárcere ele chama atenção de seus pais nos aspectos educacionais de uma menina, muito além das questões didáticas. Ele questiona, inclusive a autoridade deles como pais sobre o diálogo e o afeto necessários à idade da garota (em 25 de agosto de 1930).

Essa pedagogia terá influência marcante na obra de Paulo Freire, principalmente quando ele vive 10 anos exilado do Brasil por motivos já mencionados. Ele constrói seu trajeto de vida, educação, trabalho e dedica boa parte de sua obra a escrever cartas, a maioria

delas na malvadez do exílio, pois, por motivos semelhantes aos de Gramsci, é proibido de viver em seu país. Escrever cartas é também uma forma de resistir, mas, também, como ele mesmo diz, é estratégia para “continuar diálogos, ou começar conversas” (Freire, 2021 p. 27). Entretanto, em vários momentos, Freire se vê privado de liberdade, proibido de escrever até mesmo para sua mãe em Pernambuco – BR.

De Genebra – Suíça, pátria de Piaget, Freire não pode falar de política, então relata suas memórias de menino à Cristina, sua também sobrinha. A partir das memórias para reconstruir o menino de Recife, e depois de Jaboatão, hoje dos Guararapes. Da criança, do casal Freire (Temístocles e Edeltrudes), de sua performance, cresceria o menino, o adolescente e o jovem que constituiria o educador. Em “*Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*”, a afetividade traça as linhas gerais, que a meu ver ecoa nas dores dos oprimidos, sem deixar de denunciar exclusões, injustiças e tormentas do povo mais pobre; portanto, vítimas que, naquele momento sequer poderiam ser lembrados nas missivas de seu professor.

Ao revirar seu baú de memórias, encontro a criança às vezes vencendo, mas muitas vezes sendo vencida pela fome (Freire, 2021 p. 44), como passam fome as crianças do mocambo, das favelas e territórios quilombolas. A meu ver, a fome é uma espécie de precursora da violência, se não a violência em si, mas ela tem uma face de crueldade que é a de impor-se fortemente sobre aqueles mais indefesos. Com isso, ela humilha e ou acirra e aprofunda radicalmente a violência, mesmo entre aqueles que a sofrem. É bem possível afirmar que existe uma “pedagogia da fome”, capaz de promover movimentos irracionais de famintos contra famintos, motivados por quem tem comida sobrando.

Aos sobreviventes da fome, ou àqueles que a resistem, é reservado o preconceito, que afeta sua “capacidade” de aprender. Uma patologia, como bem denuncia a educadora Magda Soares. Esta estudiosa alerta sobre a “*patologização da pobreza*”, enraizada na escola construída contra o povo. Ao analisar sua obra “*Linguagem e escola: uma perspectiva social*”, (Soares, 2008), não é difícil entender como a fome, produzida politicamente, promove patologias científicamente para justificar a impotência da escola em ensinar a língua materna para um povo signatário dela.

Em interfaces com Freire (2021, p. 46), Soares (idem, p. 76) é de opinião que a escola respeite a linguagem e a cultura da criança. Ela chega a sugerir certo *bidialectarismo*

como possibilidade para uma escola transformadora, que de fato quer elevar o “capital cultural” de seu aluno. Para tanto, ela propõe que a escola não só considere a existência do dialeto da criança, mas que trabalhe com ele em sua perspectiva. Num mundo de “*meninos e meninas dos córregos, dos mocambos e dos morros*” (Freire, 2021, p. 51), essa é uma condição mínima a ser atingida, para que haja também um mínimo de equidade e sonho de direitos humanos para as classes populares que buscam na escola, adquirir, mas também contribuir com seu “capital linguístico” humano.

A muito relevante teorização de Soares, encontra sustentação empírica no território Kalunga, em duas ocasiões bem documentadas: a primeira delas se dá no ano de 1995, quando Real (2022) registra a tentativa do governo goiano de implantar um projeto educacional com base na teoria de Makarenko. Isso nos leva a compreender que a população, considerada toda “analfabeta”, necessitaria de intervenção, por se situarem em estágio de algum grau de delinquência, ou seja, sua condição distanciada do padrão linguístico, ou da cultura eurocêntrica, os colocariam em desvantagem e com isso precisariam ser ajustados. Ainda que teoricamente essa proposta não tenha avançado, as professoras enviadas para lá foram treinadas para “combater” um inimigo, uma moléstia causadora de defasagem. Trata-se de combater o suposto “analfabetismo” ali arraigado.

No decorrer da presente investigação, situada entre 2023 e o primeiro semestre de 2024, em que as professoras “alfabetizadoras” explicitam de maneira livre seus dilemas educacionais. Uma delas, “Kalunga adaptada”, apresentou o seguinte diagnóstico: há crianças “*que, às vezes, até precisam de ajuda da psicóloga, que a mente dele, ali, às vezes, está precisando de alguma coisa para ajudar a desenvolver*”, CTE II (p. 28).

Entretanto, o que se observa é que professora se refere a crianças que percorrem longas distâncias (entre 3 e 6 km), às vezes por dentro do mato, para chegar até a escola. Durante a observação participante, constantemente as crianças buscam informações sobre a merenda que será oferecida naquela manhã ou tarde. O que se vê, sente e ouve são expressões que denunciam a “vontade de comer”. Ouve-se, por exemplo, “*tia minha barriga tá roncano*”, o que denota ausência de alimentação no tempo biológico natural.

Nas cartas que escreveu a sua sobrinha Cristina, Freire cita o caso do aluno Pedrinho, que passava boa parte da manhã dormindo em sua carteira escolar. Pedrinho era filho de um operário, que não ganhava dinheiro suficiente para alimentá-lo, acompanhado de

seus outros dois irmãos. Então, refletiu sobre sua própria condição existencial de criança, que também sentira muita fome à época. Lembrava-se

do tempo que gastava dizendo e redizendo, olhos fechados, cadernos nas mãos: Inglaterra, capital Londres, França, capital Paris. Inglaterra, capital Londres. “Repete, repete que tu aprendes” era a sugestão mais ou menos generalizada no meu tempo de menino. Como aprender, porém, se a única geografia possível era a geografia de minha fome? (Freire, 2021 p. 47-48).

A perversidade da fome, como dito anteriormente, parece combinar com certa cegueira da escola e das autoridades que dela se apropriam para consolidar seus “cabides de emprego”, ou para “agradar seus amigos” e assassinar cognitivamente as crianças. Mas Freire não está falando sozinho, ele se refere a “Geografia da fome”, denúncia mundial feita por Josué de Castro, um dos brasileiros mais ferrenhos contra os desmandos produzidos principalmente no Nordeste do país. O educador também está se referindo à “*morte em tenra idade*”, livro do também educador estadunidense Jonathan Kozol (1936 -...), que muito influenciou Freire em suas escritas pós-exílio.

A obra de Freire entrelaça-se com a da pedagoga Ana Maria Araújo Freire, autora do livro *Analfabetismo no Brasil* (Freire*, 1993), já citado. Trata-se de uma obra que historiciza o analfabetismo do ponto de vista de sua perversidade, marcadamente com a população pobre e negra escravizada. Interdição é o termo predominante, utilizado pela autora, para denunciar as manobras políticas das “elites”, que mantém o povo sem escola e ainda tira proveito político de sua manipulada oferta.

Assim como o acesso à dignidade e à terra, o acesso à escola é negado, enquanto é possível ser negado, no país. Além da população de escravizados e escravizadas, aos povos indígenas há proibição do aprendizado da língua dos colonizadores portugueses. Destes, os portugueses não se interessaram em aprender ou respeitar suas línguas, tão pouco integrarem-se a elas. A todo momento sua cultura foi renegada, enquanto a do negro havia o interesse de que fosse esquecida, ou deixada enterrada em sua terra natal. Sabe-se que traficantes obrigavam traficados dar doze voltas ao redor do baobá, sua árvore sagrada, jurando deixar tudo ali, inclusive seu nome, sua identidade. E, ao chegar ao destino eram distribuídos para regiões diferentes, por grupos de línguas diferentes, para não correr o risco de organizarem-se como povo.

Conforme relata Freire* (1993, p. 38), já na primeira metade do século XVI, os jesuítas, padres que vieram para abençoar e colaborar na colonização, abriram escolas por aqui. Incluíam-se nessas primeiras escolas, para aprender a língua e cultura portuguesa, “filhos de indígenas, brancos e mamelucos⁴⁵” deixando longe delas as crianças filhas dos escravizados e das escravizadas. Ao longo de dois séculos do Brasil colônia, a “Escola Jesuítica” foi mantida, realizando esse papel da catequização de (indígenas e afrodescendentes) e formação educacional de (brancos). Depois, foram realizadas reformas, seguidas de reformas, até o que está ocorrendo com o Ensino Médio atualmente, sem nada alterar quanto ao acesso dos descendentes de africanos em todo o período colonial e republicano que perduram até a década de 1930.

As *Catarinas*, os *Severinos* e demais listados por Freire*, representam as crianças de todo o povo negro expurgado do sistema de ensino brasileiro. Contradicoriatamente, discursa-se pela existência do desenvolvimento econômico sem se preocupar com a formação, nem a técnica. Pode-se dizer que ainda lidamos com o enraizamento encrustado das antinomias narradas por Paulo Freire em 1959, e que se tornaram perenes na nossa história de colonizados, neocolonizados e dependentes.

Além de realizar importante estudo sobre a arraigada história do analfabetismo no Brasil, identificar e denunciar a permanência da cultura da interdição escolar do povo preto, Freire* (1993 p. 154-156) faz uma ponte necessária para a obra do filósofo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), estudioso, que como já mencionado, desde o século XVIII aponta caminhos e prova a necessidade de formação escolar da criança. Em sua obra clássica, *A educação do homem*, o filósofo ensina que “mesmo que as outras coisas [materiais] sejam escassas, não devem faltar à criança ar puro, luz clara e espaço suficiente, porque dificilmente esquecerá, depois de homem, as impressões de sua infância” (Froebel, 2001 p. 34).

As concepções educacionais desse filósofo foram incorporadas à pedagogia do estadunidense John Dewey (1859-1952), bastante utilizado no Brasil, inclusive pelos signatários da Escola Nova⁴⁶. Entretanto o pensamento froebeliano não teve repercussão e o

45 Pessoas escravizadas que se tornavam soldadas, serviscais mais próximos, conquistavam certo poder perante as demais e passavam a possuir alguns privilégios. Conforme o site Wikipédia, Mameluco vem do árabe *mamluk* e quer dizer escravo, pajem ou criado.

46 Movimento liberal proposto por Dewey, que colocava o aluno no centro da escolarização, bem como a escola tornaria lugar de preparação para a vida deste aluno.

sistema educacional brasileiro floresceu fragmentado, como argumentado anteriormente. Apesar de ter lido Dewey, Freire não seguiu o caminho do seu escolanovismo, responsável pelo que é conhecido como concepção tradicional de ensino. O caminho de Freire é dialético e está integrado à prática social da classe trabalhadora. Em vez desse, ele resgata princípios obra de Kozol, que “*conta sua experiência no sistema educativo de Boston e de como a discriminação racial levava ao mais absurdo descaso o espaço pedagógico dos discriminados e oprimidos*” (Freire, 2021 p. 197).

Em território nacional, não somente povos de origem Bantu (Baiocchi, 1999), objeto desta experiência, mas a infância em si continua, a meu ver, no centro gravitacional crítico do humanismo freiriano. A criança negra brasileira ainda se vê tratada com requintes de colonialidade em tensa restrição do que prevalecem as ideologias perversas da “evasão escolar” e do “fracasso escolar”. Estrategicamente são implantados programas que têm bases tecnicistas ou tecnológicas interessadas à alimentação de rankings para satisfação numérica internacional em visível violação dos direitos humanos desse grupo de brasileiros.

Outras interfaces são feitas com o estudo primoroso de Gomes & Araújo (2023), que conclamam lutas por vida justa das crianças negras brasileiras. As professoras amparam-se, entre outras, nas obras de freire para exigir o compromisso constitucional do Estado, especialmente em relação às crianças negras pobres, que têm sua fase educativa infantil comprometida negativamente na escola.

As pedagogas citadas identificam nos currículos escolares da educação na infância, elementos explícitos da educação colonial, o que faz lembrar o que chamo no capítulo III, de “feitorização” do ensino, quando este visa o interesse da colônia, sem se importar com a vida de quem operacionaliza os trabalhos. Ressalte-se que ao escutar as/os professoras/es Kalunga, nesta área do território, todas/os elas/es citaram “matriz” curricular negativa e resignadamente.

Ao que se impõe pelo sistema educativo brasileiro, direcionado ao povo negro, nesse caso os quilombolas, há de se inferir que, “*a partir dos limites à vida delas [as crianças], especialmente das negras, pela pobreza, pelos processos perversos de violação dos direitos, especialmente o direito à vida, em tempos de retrocessos e grandes ameaças a existência de todos(a)*” (Gomes & Araújo, 2023 p. 40). Essas autoras falam de momentos bastante presentes, quando a ciência, instituições, movimentos culturais e políticos que

cultivaram e mantiveram a democracia, estão em xeque.

Os governos brasileiros que se instalaram, após o golpe parlamentar de 2016, declaram-se abertamente contra investir na educação como ferramenta de fortalecimento da democracia. Isso tem afetado diretamente a escola e a família, acirrando as relações e construindo muros de autoritarismo. Nesse caso, o alvo principal a ser atingido são as crianças, principalmente as pobres, mas especificamente as pretas; no foco desta investigação, as Kalunga.

Talvez possamos afirmar que atingimos o auge da ação antidialógica que angustia Freire (2005 p. 176), pois “*quanto mais se desenvolvem essas relações de feição autoritárias entre pais e filhos, tanto mais vão os filhos, na sua infância, introjetando a autoridade paterna*”. Dessa forma tendemos a “formar” “*crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm, se não conseguem na juventude, endereçar-se no sentido da rebeldia autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer alienados à autoridade e aos mitos (...)*”. Com isso, a democracia, regime capaz de abrigar transformações por meio da participação popular, pode perecer pelas mãos daqueles que por ela poderiam libertar-se.

Freire conclui sua participação efetiva e presencial em 1997, momento em que produzia os textos de sua “pedagogia da indignação” com a violência de uma sociedade que continua cega e da escola, cujos responsáveis continuam desumanizados pelo treinamento em vez da formação do ser humano pensante. Como foi trazido por Demo (2004) anteriormente, sobre a introdução da pesquisa em tenra idade, Freire (2000, p. 22) sublinha “*a importância fundamental da ciência, [e que] a educadora progressista deve enfatizar também, aos meninos e as meninas pobres, como aos ricos, o dever que temos de permanentemente nos indagar em torno de a favor de que e de quem fazemos ciência*”.

No rol da indignação, está a demora da garantia do direito de a criança aprender, não na forma mecânica, resultado de mero treino, mas que elas possam desenvolver eticamente em seus direitos humanos. Freire reafirma sua crítica aos exercícios mecanicistas do “ba, be, bi, bo, bu” em favor de modelo de aprendizagem livre das memorizações. Afinal, sua própria alfabetização se deu sem uso “*da enfadonha cartilha, ou que seria pior, uma Carta do ABC em que as crianças tinham que decorar as letras do alfabeto*” (Freire, 2021, p. 63).

Nessa perspectiva, a freiriana, é possível desenvolver a pedagogia livrando-se dessas amarras formais, que sufocam, em vez de facilitar. A meu ver, é mister que falemos e pratiquemos “iniciação escolar” com ênfase na performance. Nisso a África Bantu, presente em todo território nacional, mas evidentemente viva no território Kalunga, tem muito a contribuir para dinamizar e democratizar formas de ensinar no Brasil. A garantia dos direitos humanos da criança brasileira e Kalunga pode estar no horizonte, caso haja adesão a “africanização” educacional, como propõe este trabalho de investigação.

Implicaria esta, “re-visão” da concepção de “alfabetizar”, abandono da prática convencional da escola também convencional, que se prestou, até o presente, tanto no período colonial, quanto o dito não colonial, para expulsar a criança do sistema educativo (Freire, 2020) e fornecer para a sociedade adultos quietos e dependentes. O contrário disso é cuidar da criança, brasileira e Kalunga, em seu momento de fertilidade cognitiva, não negligenciar sua iniciação escolar, não desperdiçar seu talento e disposição para aprender, como foi feito à *Omokùnrin*, garantindo seus possíveis sonhos, e com isso recriar e desenvolver uma sociedade democrática e justa.

Além das interfaces produzidas nessa terceira fase da pedagogia humanista, ressalte-se o fato de Paulo Freire enfatizar os problemas contemporâneos da educação por meio de cartas. Esse método, em si, a meu ver, corrobora a humanização em sua própria natureza, da escrita em primeira pessoa, como assim escrevo⁴⁷. A carta advém da subjetividade, dos sentimentos mais puros, expressos explícita e diretamente, resultado do prolongamento de neurônios nervosos que se dirigem do cérebro até as pontas dos dedos. As ideias desse tipo de comunicação são captadas da fonte e endereçadas a outrem espiritualmente; portanto, exigem respostas, movimentos recíprocos, circularidade de pensamentos.

Ao escrever “cartas pedagógicas”, Freire trabalha para transmitir a contundência pedagógica que ele vive ao ler o mundo contemporâneo. Nesse ínterim, revela sua indignação com a hipocrisia que paira sobre a sociedade marcada pelo capitalismo de mercado ao promover a miséria da maior parte da população. Em uma dessas cartas, ele fala da ética que tentam impingir a essa entidade, muito afagada pelos Meios de Comunicação Sociais,

47 Carta ao professor Paulo Freire, escrita no dia primeiro de março de 2025, após a leitura de seu último livro: *Pedagogia da indignação* produto de suas “Cartas Pedagógicas”, escritas em 1997, seu último ano de vida física/terrena.

conhecidos como *medias*, que é o Mercado:

Me pergunto se a ética do mercado que prevalece hoje com ares de vencedora imbatível nos discursos e na prática político-econômica neoliberais se instalou para sempre contra a ética universal do ser humano. Me pergunto se o que sempre me pareceu ser a vocação ontológica do ser humano – o ser mais – de que tanto falei, é discurso hoje incompreensível (Freire, 2022, p. 125).

As perguntas feitas em torno da ética, transmitem a necessidade de profunda reflexão do que está sendo imposto ao ser humano em nome de um segmento que, acima de tudo, quer lucrar. Isso porque o mercado é sinônimo de lucro, um sem o outro promove a inexistência de ambos. Ouso, inclusive, acrescentar uma pergunta, mirando a escola contemporânea, a qual, aqui e ali discursa, ou ventila a ideia de atuar como empresa.

Necessário, portanto, insistir como insiste Freire, em referir-se a ética universal do ser humano, aquela que o faz pessoa, o torna gente. Como ela vai sobreviver, ou sobressair-se se a outra ética já aparenta soberana? Nesse cenário, as imagens de sujeitos/as mutilados/as, a que me referi no início do texto, parecem emergir caso prevaleça esse quadro de sobreposição da estatística, da quantidade calculada em favor do mercado.

Ao visualizar tal cenário, de clara fixação da insensatez dos opressores, representantes da entidade citada, então, o patrono da educação volta-se à luta “*em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar*” (Freire, 2022, p. 150/151). Esse contexto se fundamenta nos retratos de *Carlinha*, de *Polegarzinha* e de *Muénga*. Todavia, especificamente nessa última, ecoam os direitos humanos das crianças quilombolas Kalunga de nosso tempo.

Capítulo II: Percurso metodológico

2. 1. Método e técnicas de pesquisa

2.1.1. Método

A investigação aqui proposta, que resulta no texto desta tese, assenta-se em bases

do método dialético e com aquilo que nos ensina Lowy (1978). Esse autor se posiciona contra as simplificações positivistas burguesas, as quais, ao sustarem-se de “pseudoneutralidade” científica (Demo, 2001) propõem explicar a realidade utilizando apenas de parte dela. A escolha por esse método se dá porque o caso em questão requer análise crítica da realidade, inferindo diretamente na prática social das/os sujeitas/os, direta e indiretamente envolvidos, que serão denominados participantes.

Tais sujeitas/os, em sua maioria, são mulheres e homens descendentes de africanos escravizados no Brasil, que estão inseridos em atividades de ensino formal sob contratos temporários, ou, em alguns casos, vinculados efetivamente ao ente municipal, além de outros, sem qualquer vínculo estatal. De forma indireta, mas constituindo o centro da investigação, estão as crianças, pertencentes a faixas etárias entre 6 e 12 anos, também inseridas formalmente, ou matriculadas, no sistema de ensino municipal, e são identificadas genericamente como Crianças Quilombolas Kalunga.

Da participação oral e observativa dessas/es sujeitas/os, foram recolhidos “indícios”, relacionados aos direitos humanos das crianças, utilizando-se principalmente das técnicas da entrevista semiestruturada e da observação participante, as quais, segundo Yin (2015, p. 121), oportunizam “*captar a realidade do ponto de vista de alguém ‘interno’ a um estudo de caso, não de alguém externo a ele*”. Tais indícios foram materializados em cadernos, “Cadernos de Pesquisa de Campo – CPC” e “Cadernos de Textos de Entrevistas – CTE”, resultantes dos escritos gerados das anotações e das transcrições das entrevistas. Eles condensam todo o volume de informações de onde são extraídos os indícios.

A metodologia utilizada, tanto para a coleta quanto para análise desses indícios, classifica-se como pesquisa qualitativa, na qual se prioriza a participação ativa das/os participantes. Assim, preocupa-se com o conteúdo expressamente emergido da relação entre elas/es. Quanto à tipologia do método, esse consta entre os “*Estudos de caso complexo*”, por meio do qual pretende-se viabilizar retratos da realidade em profundidade, conforme propõem Lüdke & André (2014, pp. 20-24) ao explicarem seu potencial, aplicado à investigação na área da educação e dos direitos humanos, como é este o caso.

O método do estudo de caso é classificado por Yin (2015) como estudos de caso único, “estudo de casos múltiplos” e de “estudo de casos holísticos”. Para esta pesquisa, a

modalidade de “casos múltiplos” alinha-se ao complexo e à perspectiva dos vários contextos escolares (oito salas de aula) e variadas/os participantes⁴⁸. Segundo o autor citado acima, uma das vantagens latentes no desenvolvimento dessa variante do estudo de caso é a possibilidade da replicação das situações, o que ele chama de “lógica da replicação”, (idem, p. 60).

Tanto a multiplicidade quanto a complexidade dos casos nesta proposta coadunam com a técnica da triangulação, que “*tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo*” (Triviños, 1987, p. 138). Esse metodólogo sustenta ser “*impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social*” (ibidem), como é perceptível ao imergir-se nessa comunidade de pessoas descendentes de africanas/os.

No momento da análise, discussão e utilização dos indícios encontrados nos Cadernos de Campo e de Textos produzidos, a mim foi interessante recorrer a lapsos da hermenêutica de Thompson, como fez Demo (2006, p. 73). No caso concreto aqui analisado, compromissado com o que está sendo argumentado pelas/os participantes, como diz este autor “*à medida que alegamos razões, fundamentações, elucidação, ilustração, metáforas, que surgirão consensos possíveis e críticos*” (idem, p. 74).

A complexidade e largura do real contexto investigado, registrada nos sete Cadernos de Campo e nos dois Cadernos de Textos de Entrevistas, além das características sociais melindrosas típicas de uma sociedade que é fruto da diáspora colonizatória e da política partidária não resolvida com seu passado, urge-me recorrer, ainda, ao estudo sobre o “Círculo Hermenêutico” de Gadamer (1900-2002), e mesmo a pegadas da sua hermenêutica, nos trabalhos de Grondin (2012); de Schmidt (2014) e de Flickinger (2010).

O exercício cognitivo realizado durante a leitura desses três autores, permite-me experimentar aspectos fundantes desse campo epistemológico. A movimentação conexa do todo com as partes e vice-versa, da circularidade hermenêutica, coaduna com as visões pedagógico-sociológicas perceptíveis nas obras de Freire, Gramsci e Demo, com as quais lido

48 São 21 pessoas adultas, entre professoras, professores e moradoras/es do território, além de 51 crianças, sendo 1 delas acompanhada em alguns aspectos de seu cotidiano, conforme quadro 1, página 103.

cotidianamente. Portanto, pensar a hermenêutica para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa num estudo de caso complexo é, pois, sinônimo de aprendizado com as próprias fontes, um tanto caóticas, materializadas nos cadernos de coleta de informações.

A hermenêutica aqui é mencionada, não como método, mas como exercício reflexivo, achado relevante no caminho da produção da investigação. Tomo como referência o que Grondin (2012, p. 64) reitera sobre o passo que Gadamer dá na direção de pensar as ciências humanas desse ponto de vista. Ele afirma, o que está escrito nas primeiras seções da obra *Verdade e método* de Gadamer, “*A reconquista do problema hermenêutico começará, portanto, por uma vigorosa reabilitação da concepção humanista do saber*”.

Dentre os procedimentos investigativos do problema dos direitos humanos da Criança Kalunga debatidos no âmbito da sua iniciação escolar, ou alfabetização, realizamos a leitura de parte da obra de Paulo Freire. Seu legado, que tem como base o “humanismo pedagógico” é aqui considerado em três fases que se conectam e complementam-se: a primeira fase, iniciada por sua decisão de abandonar a advocacia e assumir à docência na década de 1950 até 1964, quando seu trabalho é interrompido pela Ditadura Militar; a segunda fase, que desenvolve-se no exílio, quando escreve sua principal obra, a *Pedagogia do Oprimido* e conecta-se intelectualmente com a África por meio de países que falam língua portuguesa e tinham acabado de conquistar independência. Essa fase se encerra quando a Ditadura Militar entra em decadência e permite que Freire volte ao país em 1979. Começa, então, a terceira fase da sua contribuição pedagógico-humanística presencial, que vai até 1997, quando seu pensamento é interrompido por um ataque cardíaco irreversível.

Mais que isso, o humanismo freiriano, perpassado pelo seu método de leitura do mundo e formação da consciência crítica, ultrapassa o oceano Atlântico, da América Latina para a Europa e de lá para a África, por meio de Cartas à Cristina e à Guiné-Bissau. Essas duas centralidades metodológicas (leitura e consciência) têm como alvo a percepção da ação antidialógica disfarçada, que convence o oprimido a bajular seu opressor, tornando-o seu tutor, tornando-o subalterno aos interesses de outrem.

Referencial teórico desta pesquisa, a pedagogia humanista de Freire é lida sopesando dois tipos de interfaces epistemológicas: a primeira interface relaciona-se com as principais teorias que fundamentam seu pensamento crítico. Dito de outra forma, as fontes

consultadas por ele, nas áreas da sociologia, filosofia, psiquiatria, entre outras, em autores brasileiros e estrangeiros, tais como Guerreiro Ramos e Antonio Gramsci etc. A outra interface é feita com o pensamento de estudiosos contemporâneos, seus leitores, ou não, que o ajudam a pensar a teoria crítica e ainda dialogam com as áreas da alfabetização e do analfabetismo, do campo da diáspora bantu-africana, do estudo do território Kalunga e da questão dos direitos humanos, entre outras interfaces.

As estratégias de investigação também constam da utilização da “etnografia indutiva” ativa, por meio da qual foi possível coletar detalhes relevantes da cultura no território, como é o caso habitual dos apelidos que aparecem como supostas resistências aos nomes dados pelos colonizadores. É observado e perceptível no contexto das escolas observadas, certa indiferença na realização obrigatória da reza do “pai-nosso”, assim como outras rezas e linguagens, que são utilizadas “protocolarmente”.

A imersão pessoal no território Kalunga durante 25 dias, incluindo finais de semana, permitiu a participação em atividades cotidianas, como o desentupimento do canal de distribuição de água, realização de bingo benéfico, dentre outros. Outra percepção relevante é a relação do papel da merendeira de cada escola com as crianças e os demais. Unanimemente, talvez inconscientes, elas agem como “educadoras alimentares”, pois imprimem sacralidade, não religiosa, ao ato de comer. São vistas e respeitadas e atuam com naturalidade e simplicidade; as percebi como se estivessem em suas casas. Conforme Fourshey (2019), essas são características herdadas da cultura Bantu.

2.2. Técnicas de coleta de informações

2.2.1. Observação participante

Talvez possamos fazer uma recomendação geral, aparentemente óbvia ao pesquisador. Este, em qualquer circunstância, deve ser inflexível quanto à sua neutralidade frente aos problemas pessoais que possam apresentar os grupos e os indivíduos. Isto precisa de uma explicação (Triviños, 1987, p. 142).

Esse autor, ao escrever sobre o lugar do pesquisador como observador no desenvolvimento da pesquisa qualitativa, enfatiza bem o cuidado que se deve ter ao lidar com o que se vê ao observar algo, alguém, ou determinado grupo de pessoas. Apesar do fato de que o pesquisador deve ser alguém que vislumbre “melhorias” com sua pesquisa, a quem ela é direcionada, seus cuidados devem ser sempre lembrados.

No caso de uma sala de aula composta por crianças em fase de desenvolvimento e aprendizagens, portanto, supostamente “vulneráveis” e expostas à diversidade de cultura e informações, a responsabilidade de quem observa se torna preponderante. Caso se trate de pesquisar os direitos humanos de crianças, a explicação dada por Triviños (1987) é de que errar eticamente com tal público significa tornar inviável e nulo qualquer tipo de intervenção que se queira.

Observar, nesse caso, é invadir os espaços de sala de aula de meninas e meninos Kalunga, forçar sua professora a mudar seu planejamento e alterar sua rotina de ensino. Participar é correr o risco de envolver-se de forma a prejudicar ou enviesar as relações. Evitar isso é a primeira precaução e ser tomada; a segunda é estabelecer limites nos contatos interpessoais, sem deixar de utilizar bem os sentidos da visão e audição, acompanhados do registro eficiente e honesto dos fatos.

Outrossim, “*longe de ser um inconveniente, [participar] é uma virtude e uma necessidade do observador*”, pois, como partícipe ativo, ele “*faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente*” por ele enquanto participa e se relaciona diretamente com a pessoa, ou grupo de pessoas, como aponta Minayo (2010, p. 70).

A prática da observação participante permite a existência de variados papéis e desafios do participante, o que deve ser encarado e exercido com responsabilidade em defesa da ciência, da ética e do correto andamento das atividades. Às vezes, nem é possível tomar todas as notas devido a essa participação (Yin, 2015, p. 121), como correu na sala de Yinga.

Além disso, torna-se necessário, fazer bom uso das relações pessoais e interpessoais sem deixar que essas invadam o objetivo da investigação. Isso nada mais é do que coletar informações das quais serão extraídos indícios comunicadores dos direitos humanos da Criança Kalunga, ou da violação desses direitos. Para tanto, o anotado não pode

ser compartilhado, o visto não pode ser comentado e ou ouvido não poder modificado.

A inserção no território, e por consequência nas salas de aula das escolas municipais, teve precedente na minha atuação como docente formador de uma Instituição de Ensino Superior – IES pública da região e pesquisador da formação docente “parcelada”⁴⁹ em Pedagogia. Isso tornou possível e facilitado o diálogo. Também a cordialidade e abertura das/es professoras/es, bem como a disposição de dialogar com as crianças sobre suas curiosidades iniciais na antessala de aula e nos intervalos.

Os primeiros momentos foram de certa tensão ao realizar a observação participante, pois ela não deixa de ser uma invasão aos espaços “privativos” dos participantes, professores/as e crianças. O posicionamento na sala de aula, ainda que devidamente comunicado, trouxe desconfortos e muita curiosidade das crianças; inclusive, isso dificultou a realização de anotações *in loco*, pois chamaram muita atenção delas. Na mesma medida, as professoras/es esforçaram-se, envidando certos “cuidados” em sua prática.

De oito horas, em duas etapas, de observação participante, apenas depois de cinco ou seis horas é possível perceber alguma naturalidade na ação das/os participantes. Esse é um tempo precariamente insuficiente, se o observado não for confrontado ou complementado com os joguinhos de futebol do intervalo, ou no dia a dia da comunidade, ou ainda nos movimentos do festejo de São João. Decorre disso a necessidade de análise triangular e circular das informações coletadas.

A oportunidade é propícia à percepção e compreensão de fatos que surgem durante o desenrolar da participação. Cito um deles: a rotatividade e instabilidade de professores, ocorrido numa subárea, a mais remota do território, onde há necessidade de maior deslocamento para seu acesso. Como o ente federado não oferece o necessário suporte, em um semestre houve três desistências e uma demissão de professor/a, provocando evidente prejuízo às crianças.

Na mesma área ocorreram episódios, como a denúncia da criança após a pronúncia da palavra “arrocha”, do pai que passa toda a manhã esperando a criança e da intervenção pedagógica feita ao utilizar um livro do “cantinho da leitura”. Essa ação alterou

49 Pesquisa para o curso de mestrado em educação a “*Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia: profissionalização e profissionalização do trabalho docente*”, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, ano 2010.

todo o ambiente, percebendo-se bastante participação e interesse das crianças pela leitura, aparentemente pouco explorada em seus cotidianos.

No âmbito geral, considero relevante ressaltar que todas as salas de aulas observadas são organizadas no formato tradicional: carteiras em fileiras; filas para entrar na sala; utilização do tempo para rezar, ou orar; e escrita no quadro-giz para ler e copiar. Os intervalos são alongados e as/os professoras/es interagem com as crianças nos joguinhos de futebol ou de voleibol improvisados.

Das anotações feitas em sala de aula, compõem os textos dos “Cadernos de Pesquisa de Campo – CPC”, figura 3 (p. 95), previamente identificados, cada um correspondente a respectiva Unidade Escolar, ou extensão. Complementarmente, com a chegada da noite, esses cadernos são lidos e confrontados com algumas lembranças de fatos ocorridos em sala e fora dela. Esse exercício permite corrigir e acrescentar anotações, às vezes caóticas, devido os cuidados tomados com seu sigilo frente a curiosidade das crianças e das/os professoras/es regentes.

2.2.2 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes, como censos, (...) e outros; (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – refere-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia (Minayo, 2010, p. 65).

A explicação dessa autora vem ao encontro dos anseios da presente pesquisa na medida em que foi privilegiado nela, tanto na coleta quanto na análise, as reflexões produzidas pelos participantes. Um dos aspectos considerados relevantes é a escolha do local onde se realizaram as conversas. No caso em questão, todas as entrevistas foram realizadas na residência da/o entrevistada/o, possibilitando, com isso, maior segurança e liberdade de suas expressões.

Convém, portanto, integrar-se à comunidade e participar de suas festas, tomar

parte nos seus problemas. Exemplifico, aperceber-se dos casos, dificuldades de saúde surgidas nas famílias. Devo preocupar-me com elas, adaptar-me aos seus hábitos alimentares, mas também contribuir para provê-los; ajudar nas tarefas diárias simples, como nas tarefas escolares das crianças, no cuidado das louças, e outras dessa natureza. Isso fez parte da minha “etnografia” no território; portanto, fez parte da preparação das conversas formais, isto é, das entrevistas semiestruturadas.

Nessa atividade, tomei o cuidado de contar minha história. Se ela agradasse o ouvinte, talvez ele/a me contasse a sua também. Providência relevante é fortalecer a amizade com as crianças, filhos e filhas das/os entrevistadas/os. Essas relações geram diálogos que antecedem as conversas gravadas e filmadas, que, às vezes agridem o cotidiano e pressupõem a exposição da intimidade, do que há de precioso guardado na história da pessoa.

Vale muito o respeito ao tempo da/o entrevistada/o. A vida e o cotidiano delas é movido de relações, de trabalhos, de visitas, de apreciações pessoais, entre outras atividades. Então, a entrevista deve se dar no melhor momento, que não atrapalhar esses movimentos diários. Isso requer o agendamento, a combinação, a paciência do entrevistador. E, caso haja imprevisto, esse deve ser encarado com naturalidade, com respeito e cordialidade, principalmente nesse caso, em que valores são intrínsecos à cultura desses povos (Fourshey, 2019).

Os povos Bantu são cordiais e “os princípios da hospitalidade parecem conectar e relacionar-se com as várias dimensões da vida deles” (Fourshey, 2019, p. 227). Portanto, não há empecilho, não existem barreiras que separam a vida das atividades relacionais com “estranhos” se também não apresentarem dificuldades de adaptação e de compreensão da realidade. Para esse trabalho, as entrevistas não estão separadas dos demais diálogos, isto é, da “hermenêutica” cotidiana do bem viver.

Sendo semiestruturadas as entrevistas, seus roteiros de desenvolvimento devem representar apenas a organização de uma conversa. Isso, inclusive, deve ser conversado, sem que se caia na antiética de dizer “*olha vou te perguntar isto, vou te perguntar aquilo!*”. O roteiro é o guia para direcionar, e não desperdiçar o tempo combinado, para a conversa sobre os direitos humanos da Criança Kalunga, sobre como eles são preservados ou desrespeitados durante a “alfabetização”, que se dá no território.

Ilustra esse tipo de entrevista, a realizada com *Tuanha*, sob a sombra de sua “segunda” casinha, no finalzinho da tarde de sua comunidade cercada de montanhas. Ela me disse que estava esperando esse momento para falar, estava com muita vontade de falar, de abrir seu coração de professora sensibilizada com a fome das crianças. Ela precisava falar de seus projetos, mas também precisava denunciar a distância que as crianças percorrem para chegarem à escola, cansadas e famintas, CTE II (2024, p. 92).

Para as entrevistas realizadas com essas/es professoras/es, utilizei o mesmo roteiro, mas mantendo a liberdade na construção dos diálogos e enfatizando os contextos, as potencialidades, as dificuldades e as experiências de cada entrevistada/o. Neles, destaco as questões que tiveram maior engajamento, ou seja, cimentaram discussões mais aprofundadas: *I – o que é, para você, uma criança alfabetizada; VII – fale um pouco sobre a relação da alfabetização e a vida real das crianças no quilombo; VIII – como é a alfabetização das crianças no contexto da sala multisseriada de ensino praticada no quilombo; e X – relate-me como se deu seu processo iniciático escolar, sua própria alfabetização*. Sua íntegra encontra-se no apêndice IV.

Ainda sobre o roteiro que direciona as conversas, ele é composto de 14 questões: algumas delas, como as citadas acima, obtiveram alto engajamento⁵⁰; outras menos engajamento; algumas delas provocaram outras conversas, como a que tematizou a família e as tradições (questão XII), e acabou me levando para a importância da participação das pessoas “mais velhas”, dos anciões e anciãs do território. Todas as questões tiveram algum desdobramento, ou uma “subquestão”; algumas, como a que trata de interferências externas, e a última, sobre livre formulação, no geral, não tiveram engajamento.

Assim ocorreram as referidas entrevistas semiestruturadas, “dialogadas (abertas)”, como diz Demo (2001), com as/os professoras/os Kalunga “natas/os”, adaptadas/os, familiarizados, integrados ao território. Os textos dessas entrevistas foram transcritos mecanicamente pela empresa Audiotext Serviços e Cia Ltda., CNPJ 17.429.373/0001-85, e depois organizados nos “Cadernos de Textos de Entrevistas – CTEs” e depois encadernados industrialmente (veja figura 4, na secção dos “instrumentos de coletas de informações”).

O trabalho de transcrição da empresa citada, identifica e marca hora, minuto e

50 A entrevistada ou o entrevistado interessaram-se e ou tiveram liberdade para falar.

segundo e a ocorrência de *pausas, interrupções, ininteligibilidade e incertezas de fala*, dos participantes. Devido a isso, no ato da leitura, para análise dos textos, é possível e muitas vezes necessário, retornar aos áudios e ouvir diversas vezes, em busca de compreensão do dito pelo/a interlocutor/a caso sejam identificadas e registradas algumas destas ocorrências na gravação.

Parte das informações discursivas teóricas foram obtidas após estudos de textos selecionados em plataformas digitais virtuais. A mais utilizada destas plataformas é a Scielo Brasil (*scientific electronic library online*) = (biblioteca eletrônica científica on-line). Ao longo das leituras e escrita do texto, foram coletados artigos desse e de outros sites, os quais foram organizados em “cadernos de textos da WEB”, em seguida nominados de “antologias de textos da WEB”. (Apêndice VII).

2.2.3. Formulários de informações pessoais

Nos primórdios desta pesquisa, ainda no primeiro semestre de 2023, encontrei-me pela primeira vez com parte do grupo de professoras/es quilombolas Kalunga, que depois viriam a ser participantes ativos do trabalho. Depois desse encontro, elaborei um formulário, que, no meu entender, serviria de base para conhecer o grupo e entender algumas de suas características por meio de suas opiniões emitidas no instrumento.

De posse desse material prontamente preenchido e devolvido pelo professor líder no território, pude compreender alguns aspectos da comunidade, mas, sobretudo, das dificuldades enfrentadas por elas/es para “alfabetizar” no território, nas variadas escolas municipais. Entendi, após ler os textos de cada participante, que o principal desafio enfrentado é o trabalho de alfabetizar as crianças ao mesmo tempo em que trabalham em regime multisseriado de ensino. A abordagem desses desafios e de algumas das características que as/os determinam ontologicamente é detalhado à frente na secção “caracterização dos participantes”.

As informações coletadas nesse formulário, bem como as primeiras observações participantes, fizeram-me repensar o foco inicial da pesquisa, que propunha investigar a

relação dos direitos humanos com a formação das/os professoras/es da rede municipal de ensino. Nesses primeiros passos do contato com o campo de pesquisa, no entanto, pareceu-me mais latente e problemático investigar os direitos humanos das crianças no âmbito do que elas/es consideram “alfabetização”. Além do mais, esse problema dialoga com a formação das/es participantes.

2.2.4. Outras técnicas

Durante o trabalho de coleta de informações, foi necessário recorrer a outras estratégias, inclusive, diante do alerta de um jovem Kalunga. Segundo ele: “*para saber das coisas aqui [no Kalunga], tem que observar, porque se perguntar eles não falam*”, Dim⁵¹ (20/03/2023). Diante dessa realidade, utilizei também um caderno do tipo “diário de bordo”, no qual fazia anotações à noite antes de dormir. A cada término de dia, num quase silêncio do quarto, cuidadosa e carinhosamente cedido por *Ponjí*, eu relatava conversas e atividades que via e vivia, as quais não era possível anotar no ato do ocorrido.

Dentre essas “outras técnicas” de coleta de informações, ainda que não venha ser fonte primordial, foi realizada uma Roda de Conversa por ocasião dos festejos de São João, que acontece entre os dias 22 e 25 de junho de cada ano, na comunidade Sucuri. Essa atividade ocorreu no dia 23 de junho de 2024. Nela, foi servido um vinho produzido em território africano como forma simbólica e “mística” de nos reconectarmos aos ancestrais. Esse momento ficou marcado pelo gesto de profunda conexão perceptível no olhar e deguste da matriarca e líder histórica, Procópia dos Santos Rosa, declarada Dr^a Honoris Causa, da luta pelo reconhecimento e autonomia do território, pela Universidade Estadual de Goiás.

Há um acervo fotográfico, disponível em drive, das quais foram utilizadas algumas imagens para ilustrar situações como as travessias, as condições de transporte. Nesse acervo digital em fotos e em vídeos, estão documentadas as unidades escolares, as pessoas, os ambientes, as entrevistas e as atividades, como roda de conversa, oficina de tambores, entre outros aspectos relevantes do território no período de coleta de informações desta

51 Jovem colaborador, contratado informalmente, para ajudar na tarefa de auxiliar na organização das entrevistas. Ele exerceu funções de guia e condutor com sua motocicleta, ou a pé, em lugares bastante íngremes.

investigação in loco.

2.3. Instrumentos de coleta das informações

2.3.1. Cadernos de pesquisa de campo – CPC

Correspondente aos procedimentos ou técnicas de coleta de informações, foram concebidos, organizados e utilizados instrumentos de coleta que serão apresentados e explicados nesta secção. Os primeiros são os “Cadernos de Pesquisa de Campo – CPC”, já citados, visualizado na figura abaixo. Possuem, na primeira página, cabeçalho, identificação do pesquisador, do orientador, do professor ou professora, da Unidade Escolar, a data de início e a data final do trabalho de observação participante.

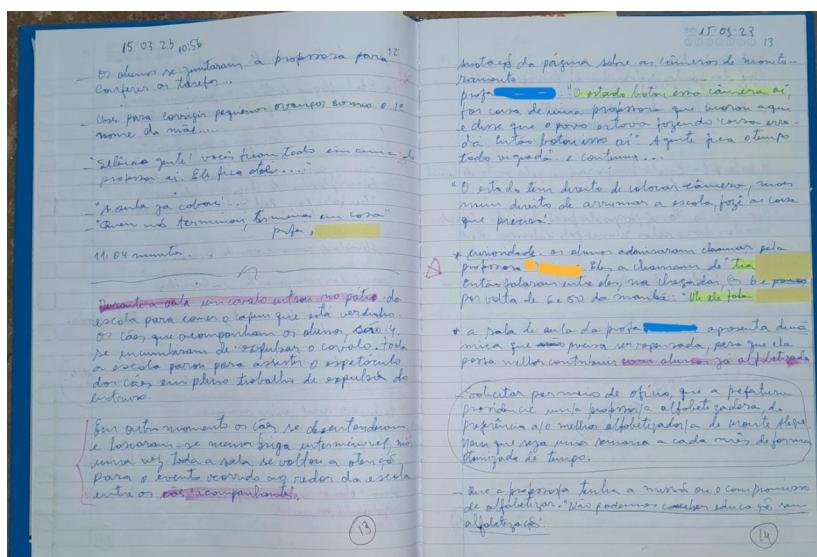


Figura 3: Cadernos de campo de observações nas salas de aula, março/2023

Esses cadernos são depositários de variados registros, como falas de crianças, falas do professor ou da professora, sobre a entrada de outras pessoas na sala, como a visita de anciãos, ou da secretaria de educação do município. Também há registros da relação com a merendeira da escola, ou de crianças, que não sendo matriculadas, interagem com a professora, ou com um/a irmão/irmã, ou ainda o filho/a ou a/o neto/a da merendeira ou da professora. Há nos cadernos rabiscos de desenhos para distrair as crianças, ou a professora,

pois estão sempre “antenados”, tentando saber o que está sendo anotado. No interior de alguns deles, há também objetos, como uma cédula de dinheiro de brinquedo dada como presente por uma criança.

São sete cadernos de pesquisa de campo, que condensam indícios por meio da observação participante entre as crianças e a/o professor/a em sala de aula, os quais são analisados no capítulo III desta tese. Nele, discuto os efeitos da ação antidialógica que oprime e com isso deseduca, principalmente a criança preta, ou conforme reitera Paulo Freire, expulsa essa criança, não a deixando seguir adiante pela conquista de sua cidadania. Os dados dos CPC são trabalhados na perspectiva da teoria da ação antidialógica, debatida intensamente por este educador.

2.3.2. Cadernos de textos de entrevistas – CTE

Como citado anteriormente, a partir dos textos gerados, após transcrição das entrevistas, foram editados os “Cadernos de Textos de Entrevistas – CTEs”, (figura 4), página seguinte, para facilitar do manuseio e arquivamento, além da manutenção dos textos digitalizados, que são de fácil acesso.

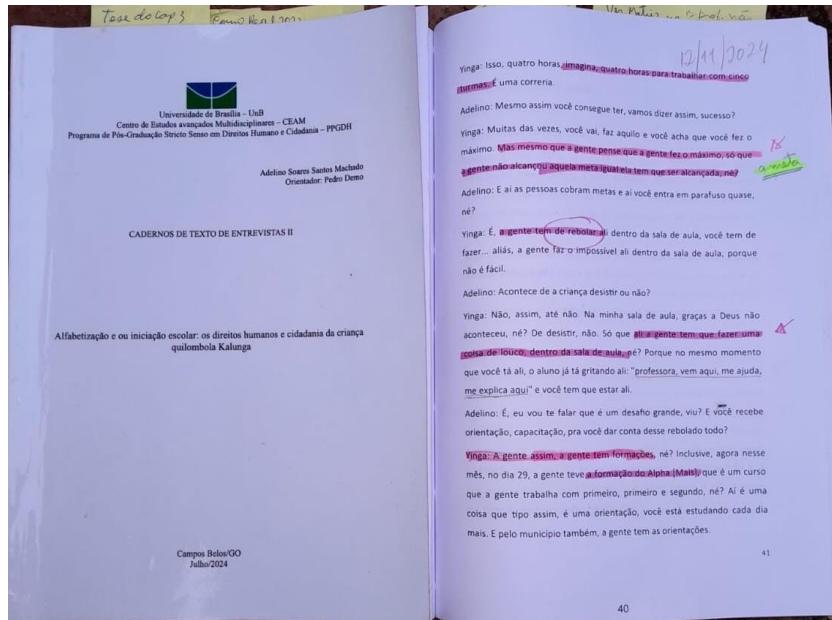


Figura 4: Cadernos de textos de entrevistas semiestruturadas, junho/2024

O conteúdo desses cadernos origina-se tematicamente das perguntas e respostas das entrevistas semiestruturadas, realizadas in loco, nas residências de cada um/a das/os entrevistadas/os. Eles são estruturados no tamanho 21 x 29,5 cm, em papel tipo A-4, com formato: lado esquerdo = 3,0 cm; em cima = 2,5; lado direito = 3,0 e em baixo = 1,25 cm. Suas letras são de tamanho 14, tipo calibre e espaçamento entre linhas 1,5 cm. O CTE I possui 101 páginas, acrescidas de mais 10 páginas de uma entrevista extra, com uma das participantes. O CTE II possui 104 páginas. São encadernados e costurados com acabamento modelo brochura.

Dado o grande volume de dados produzidos e condensados nos dois cadernos de textos de entrevistas, ou CTEs, foram selecionados excertos e analisados no capítulo VI desta tese. Os excertos são informações que tiveram maior frequência e engajamento dos/as entrevistados/as, ou tiveram maior ênfase em suas relutâncias internas ou externas. Destaco como relutâncias internas as dificuldades de linguagem ao expressarem seus pensamentos, ou timidez, e as externas são percebidas ao esforçarem-se para não “desagravar” seu “superior”, ou seja, não denunciarem o ente responsável pelas políticas educacionais.

2.3.3. Outros instrumentos

Assim como nas técnicas de coletas, houve também instrumentos complementares aos CPCs e CTEs. Outros 2 cadernos haviam sido produzidos após transcrição de entrevistas, os quais pretendiam investigar a formação das/os professoras/es na primeira parte da incursão no território. Eles receberam a nomenclatura de “caderno-fonte” de pesquisa, dos quais são utilizados trechos de entrevistas que dialogam com as discussões referentes aos direitos humanos e à “alfabetização” das crianças.

Ainda nessa etapa foi produzido um relatório⁵² de “coleta e compilação de dados/informações”. Nele, são registrados importantes vestígios dos desafios do cotidiano das/os professoras/es e das crianças Kalunga. Nesse relatório (p. 20/21), registro casos de crianças observadas sendo expostas à precariedade do Sistema Multisseriado de Ensino, situação que contribuiu para a transição temática da formação de professoras/es para a alfabetização e/ou iniciação escolar das crianças, (Machado, 2023).

2.4. Caracterização dos participantes

Os participantes ativos desta investigação são divididos em três grupos, caracterizados a seguir:

- a) o primeiro é formado de 12 professoras/es quilombolas Kalunga que nasceram no território Kalunga; 3 professoras/es negros, que não são originários do território, mas, como dizem, “tornaram-se Kalunga”;
- b) o segundo grupo é o das 51 crianças observadas em sala de aula, representadas pela menina *Muénga*, ao redor da qual orbita a principal questão desta pesquisa: os direitos humanos da Criança Quilombola Kalunga;
- c) o terceiro grupo é formado por 4 pessoas adultas, também pertencentes a etnia Kalunga, chamados de “outros participantes” e que desempenharam outros papéis durante a

⁵² Uma espécie de dossiê, de 133 páginas, referente à primeira fase da pesquisa; contém registros fotográficos, cartas, notas fiscais e ofícios que evidenciam os trabalhos de campo. Nele, encontra-se anexo o projeto de tese qualificado.

pesquisa de campo.

Quanto ao primeiro grupo, 80% são professoras/es contratados temporariamente pela Prefeitura Municipal de Monte Alegre de Goiás, e integram sua rede pública de ensino. Do grupo menor, os 20%, a maioria, 2 dos 3 membros, são concursados dessa prefeitura, lotados nas escolas desta parte do Território. Todos os componentes do grupo têm residência própria ou vivem com os pais na comunidade onde trabalham, distantes em média 81,2 km da zona urbana.

O grupo pertence a faixa etária média de 32,2 (trinta e dois, vírgula dois) anos (em 2023). A maioria deles, além do trabalho docente, cultiva roças e cria animais como suplemento à economia que sustenta suas famílias. Os participantes, ao declararem por escrito sobre “*qual outra atividade profissional exercem*”, disseram “lavradores e lavradoras⁵³”. Essas mulheres e homens deslocam-se mensalmente para a zona urbana para receberem seus salários. Nesse dia, participam de “reuniões de formação”, orientados pela coordenação pedagógica da rede de ensino.

Quanto ao exercício laboral do grupo, tanto Freire quanto Gramsci referem-se a esses trabalhadores como “camponeses” e os definem como classe de operários/as subalternizados/as. No Brasil, “lavradores” compõem um conjunto de trabalhadores rurais informais, muitos ainda encontrados em situação trabalhista “análoga à escravidão”. Para a previdência social brasileira, são segurados especiais, que dependem de perícia própria para comprovar vínculo com a terra e, consequentemente, ter acesso a benefícios previdenciários, como aposentadoria e outros.

Doze dessas/es professoras/es nasceram e cresceram no território. Elas/es atuam no Ensino Fundamental de 1^a fase (1º ao 5º ano) e os chamarei de Kalunga “nato/a”. Três vivem juntos com uma pessoa da etnia Kalunga, mas possuem características fenotípicas de descendentes de africanos, são chamados de Kalunga “adaptados” neste texto. Dos quinze participantes Kalunga, dois não possuem textos de entrevistas analisados, pois foram demitidos e substituídos durante o período da coleta, mantendo os treze, conforme explicado a seguir.

53 Lavrador, que lava; diz-se do “agricultor que vive da lavoura”. Significado dado pelo Magno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (p. 543), coordenado por Raul Maia Jr. e Nelson Pastor, publicado pela Difusão Cultural do Livro em 1995.

Do total geral de 15 (contando os que foram substituídos, pois participaram da primeira fase) entrevistados, foram transcritos, para a montagem dos Cadernos de Textos de Entrevistas – CTE, 13 textos, sendo 10 textos de professoras Kalunga natas e 3 textos de Kalunga “adaptados/as”. Esses, como dito anteriormente, ao possuir laços familiares, são portadores de uma espécie de “cidadania” do território. Convém salientar que, em certos sentidos, essas pessoas são consideradas Kalunga, mas elas se diferenciam em outros, o que pode ser percebido em suas falas durante as entrevistas.

Sobre o segundo grupo, ou o conjunto das crianças estudantes das escolas municipais Bom Jardim, Tinguizal, Barra, Extensão Contendas, Sucuri, Areia e Carolina. São cinquenta e uma crianças na faixa etária de 6 a 12 anos aproximadamente. Trata-se de meninos e meninas que percorrem distâncias a pé, a cavalo ou de motocicleta para ir e vir à escola. Muitas dessas crianças colaboraram com os pais no trabalho de “vigia de roça”, como foi encontrada *Muénga*, no dia 2 de abril de 2023.

Em dezembro de 2023, sua professora *Oriki* me disse numa entrevista, que ela ainda não está conseguindo “pegar” as sílabas complexas (lha, tra, cre, dri, ble, etc.). No capítulo VI desta tese, refiro-me ao direito desta menina, aludindo aos direitos das demais crianças Kalunga. Pressuponho que sua trajetória é a da maioria das crianças negras, matriculadas ou não, em idade de ser alfabetizada ou iniciada adequadamente na escola.

Durante o trabalho de observação essas crianças se revelaram alegres, respeitosas e hospitalícias. São ágeis no olhar e meigas na abordagem. Em todas as salas observadas, apesar da “pressão” que praticamos utilizando a escola como máquina colonialista de opressão, as crianças sorriem muito, jogam bastante e dançam. São obedientes e humildes. A maioria delas pedem a bênção aos anciões e anciãs, mas também para outras pessoas mais velhas, como é caso deste pesquisador.

2.5. Outros participantes (terceiro grupo)

Dois dos membros deste grupo de colaboradores assumiram papéis de suporte, como o auxílio no transporte e instalação de equipamentos de gravação e acompanhamento em trilhas íngremes de acesso à escola. Os senhores Aleixo e José Onofre foram decisivos no apoio ao desenvolvimento dos trabalhos na escola da extensão Barra, situada no Vão das

Contendas, cuja localidade é de acesso bastante difícil.

Como citado no tópico “outras técnicas” de coleta de informações, houve a Roda de Conversa. Destacou-se a contribuição do Sr. Rosalino, um dos professores pioneiros no território Kalunga. Ele é um ancião experiente e consciente da realidade histórica, política e educacional de seu povo. Como Freire (2022, p. 123), que critica o “excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado”, Rosalino destacou criticamente que “esse negócio que a pessoa tá estudando pela televisão, eu acho que isso aí, é...essa ideia de economizar verba pro governo”, apostila de textos, Roda de Conversa, 23/06/2024.

A quarta pessoa deste grupo de colaboradores da pesquisa é *Omokùnrin*, um achado no caminho da pesquisa. Ele é remanescente da década de 1990, período de sistemática reforma neoliberal da educação brasileira (Freitas, 2014). A história desse rapaz e a forma como foi expulso da escola, aos 11 anos de idade, conforme descrição no capítulo III, são importantes provocações para esta investigação. Trata-se de um jovem, cuja trajetória responde a questões que afetam o itinerário da menina *Muénga*.

2.6. Pseudonímia

Para guardar sigilo e garantir a integridade das identidades das/os colaboradoras/es da pesquisa, estudei organizar um conjunto de pseudônimos, que, a meu ver, pudesse dialogar com as ancestralidades das/os participantes. Considero aqui que são descendentes de africanos escravizados, os quais, como forma de luta e resistência, procuraram lugares distantes e de difícil acesso para viverem em liberdade. Sabemos que grande parte das/os negras/os trazidas/os para essa terra têm origem na etnia Bantu, sendo em sua maioria oriundos de Angola (Gomes, 2019 p. 269).

Para essa finalidade, foi criado um instrumento chamado pseudonímia, apêndice VI, que é o conjunto de pseudônimos relativos aos nomes das/os professoras/es envolvidas/os. Nesse caso, do grupo de pessoas, participantes ativos da pesquisa, sem necessariamente revelar suas identidades. Para o alcance desse objetivo, consultei os dicionários das línguas Kimbundu – Português, manual publicado no ano de 1967 e o das línguas Iorubá-Português, além de autores como (Santos, 2015), (Santana, 2019) e (Domingues, 2018). Neles, encontra-se a tradução, para a Língua Portuguesa, dos nomes ou palavras que identificam as/os participantes

da pesquisa.

Além do referido dicionário, foram consultadas outras fontes bibliográficas, acima citadas e listadas na seção de referências desta tese. Os nomes, ou palavras escolhidas para representar cada participante, têm significado que possui alguma relação com características observadas neles/nelas. Essa é uma parte da tese, que tem por finalidade corroborar a aproximação entre os contextos da pesquisa e da origem das pessoas envolvidas nela.

Sabe-se que a primeira e mais agressiva violação aos direitos dos africanos trazidos ao Brasil durante os séculos XVI, XVII e XVIII é o que foi feito com seus nomes. Em solo Pindorama, Ilha Vera Cruz, Terra de Santa Cruz e Brasil, os padres “batizavam” e davam nomes às pessoas em Língua Portuguesa, da escolha daqueles que doravante tornavam-se seus donos. É provável que isso tenha relação com uma perceptível indiferença notada, no trato com os nomes, na área pesquisada: Evangelina se reconhece como *Nenga*, Lourdes como *Bia*, Maria Helena como *Tuya*, Manoel como *Tico*, entre tantas/os outras/os.

Quadro 1: lista de participantes da investigação e respectivos tipos de participação

Nº	Participante	Sala observada	Entrevista semiestruturada	Formulário	Outro tipo*
1	Ponjí	-----	X	X	X
2	Kindoki	X	X	X	-----
3	Zaya	X	X	X	-----
4	Oriki	X	X	X	-----
5	Yinga	X	X	X	-----
6	Mukua	X	X	X	-----
7	Kajínga	X	-----	X	-----
8	Imoxi	X	-----	X	-----
9	Undumbe	X	-----	-----	-----
10	Àgbàsá	-----	X	-----	-----
11	Nefertiti	-----	X	-----	-----
12	Hurí	-----	X	-----	-----
13	Makota	-----	X	-----	-----
14	Nzinga	-----	X	-----	-----
15	Muénga	-----	-----	-----	X
16	Tuanha	X	X	X	-----
17	Omokúnrin	-----	X	-----	X
18	José Onofre	-----	-----	-----	X
19	Sr. Aleixo	-----	-----	-----	X
20	Prof. Rosalino	-----	-----	-----	X

* Roda de conversa, conversas informais e observações do cotidiano no Território

Figura 5: Quadro geral de participantes e colaboradores/as diretos da investigação (2023/2024)

2.7. Localização geográfica da pesquisa

A presente pesquisa é desenvolvida no território do município de Monte Alegre de Goiás, situado a 570 km de Goiânia, capital de Goiás, e 369 km de Brasília – DF. Sua extensão territorial é de 3.119,860 km² e população de 7.730 pessoas em 2010, com estimativa pelo IBGE⁵⁴, em 2021, de 8.759 pessoas. Faz fronteira ao norte com Arraias – TO e Campos Belos – GO, a sul com São Domingos e Nova Roma – GO, a leste com Divinópolis – GO e a oeste com Cavalcante – GO. A população monte-alegrense teve renda per capita anual, em 2020, estimada pelo referido instituto, de R\$ 11.414,24 (onze mil, quatrocentos e vinte e quatro) reais e seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM foi auferido em 0,615, no ano de 2010.



Figura 6: Mapa I - Município de Monte Alegre em Goiás; 03/02/2023.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Monte_Alegre_de_Goiás](https://pt.wikipedia.org/wiki/Monte_Alegre_de_Goi%C3%A1s)

O território desse município pertence ao bioma cerrado, situa-se na mesorregião Norte, na sub-região administrativa chamada Nordeste Goiano, microrregião do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros. Ao lado de Teresina de Goiás e Cavalcante, Monte Alegre abriga o “*Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga*”, formado por centenas de comunidades de afrodescendentes da etnia Kalunga. A área do território possui diversas cachoeiras e centenas de nascentes que desaguam no rio Paraná, principal da região e um dos

54 In: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/monte-alegre-de-goias/panorama>, acesso dia 27 de janeiro de 2023.

afluentes do rio Tocantins.

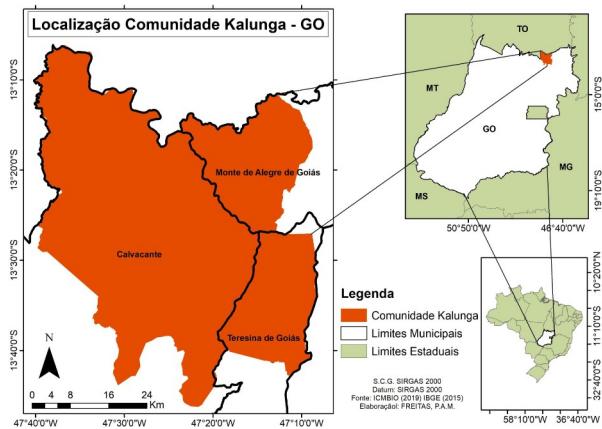


Figura 7: Mapa II - Sítio histórico e patrimônio cultural Kalunga, 03/02/2023

Fonte: <http://www.ibama.gov.br/images>, 03/02/2023

Conforme mapa da figura acima, o Território é parte significativa do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, na divisa entre os estados de Goiás e Tocantins. O Território Quilombola Kalunga

ocupa uma área de 263,2 mil hectares. A maior parte do sítio, isto é 71% encontram-se em Cavalcante, mas ocupa apenas 26% da área total do município; em Monte Alegre ele representa 13% da área total, ocupando 10% da área total do município. Já em Teresina de Goiás, a despeito de ser somente 15% do sítio, ele ocupa 50% da área total do município (Almeida 2015, pp. 49/50).

A população desse território, que foi criado legalmente em 1991, pela lei estadual nº 11.409/1991, possuía em 1998, 4.200 pessoas, distribuída por toda a área. Por meio da portaria nº 40/2000, a Fundação Cultural Palmares demarcou seu terreno em favor da *Associação Quilombo Kalunga*. Cinco anos depois, no dia 19 de abril de 2005, foi legalizado e publicado no Diário Oficial da União, o reconhecimento definitivo de Comunidade de Remanescentes de Quilombos do Brasil.

Importa ressaltar que o projeto de tese apresentado é fundamentado em estudos bibliográficos e de campo em escolas municipais⁵⁵ conforme indicado no mapa da figura 7 abaixo, pontilhado em verde, preto e vermelho. Os pontos vermelhos indicam a localização

⁵⁵ Dos 14 pontos vermelhos do mapa, 7 pontos correspondem a agrupamentos que possuem escolas instaladas.

de comunidades quilombolas deste município. O acesso a essas comunidades se dá pela rodovia GO – 118, km 344, no povoado Ponte do Paranã, a 69 km urbana de Monte Alegre de Goiás.

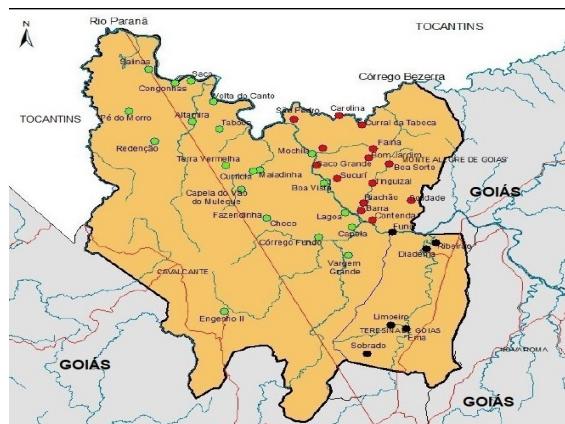


Figura 8: Mapa III - Comunidades Kalunga; Monte Alegre de Goiás, (pontos vermelhos) 03/02/2023.

Fonte: O território e a comunidade Kalunga, 2015, p. 309⁵⁶

Na área educacional, Monte Alegre apresenta taxa de escolarização de 95,7% de acordo com o censo do IBGE/2010. O município possui 14 escolas de Ensino Fundamental e registrou, em 2021, um quantitativo de 1.069 matrículas nesse nível de ensino. No mesmo ano, contou com 84 professores em sua rede de escolas. 10,7% desse contingente de professores participam e contribuem com o desenvolvimento dessa investigação.

O suporte pedagógico, logístico e de gestão ao trabalho desses professores é dado pela Secretaria de Municipal de Educação – SEMEC. Nessa, encontra-se uma direção específica das “Escolas Kalunga”, que realiza visita semanal às Unidades. Como já mencionado, há na secretaria uma coordenação pedagógica que cuida da orientação, do planejamento e organização das atividades de ensino. Outro suporte é a participação voluntária de um dos professores, como interlocutor entre as instâncias gestoras na zona urbana e as demandas específicas das unidades escolares da região.

56 Estudo sobre o território e a comunidade Kalunga, organizado pela professora Drª Maria Geralda Almeida, publicado em 2015 pela gráfica da Universidade Federal de Goiás, em 2015.

2.8. Desafios do acesso ao Território

O convívio de 25 dias ininterruptos com as/os colaboradoras/es para captar informações a serem teorizadas para doutoramento vai além de uma simples e objetiva coleta de dados, ou indícios para escrever uma tese. As dinâmicas das relações, intensificadas no território, imitam o cotidiano do agricultor: em contato com o aroma das flores, engravidada de frutos para sustentar-se em movimento dialético constante e natural da reprodução.

Assim também é experimentar os costumes, a comida, os problemas diariamente surgidos e solucionados numa comunidade Quilombola, bem como as trocas e remediações com vizinhos. Isso torna o pesquisador, inicialmente muito estranho, um “quase sujeito” partícipe da realidade ali vivida, mas sempre visto com desconfiança. Todavia, antes de mais nada, é preciso aprender com eles e elas para chegar e ter a oportunidade de estar lá no território e torna-se sujeito de fato!

Antes de ousar investigar indícios da garantia ou da violação dos direitos das crianças, é preciso conhecê-las, agradá-las, conquistá-las. Mas, além disso, é preciso amá-las e aprender com elas o que é um território, o que é a vida no território para os meninos e as meninas com seus olhares profundos e seus silêncios. O sorriso de *Muénga*, seu segurar de dedos assustada, parece querer dizer muito, da mesma forma é também *Kajínga*, no seu dia a dia, na sua insegura “docência”.

Ao mesmo tempo, para chegar lá, é preciso também aprender com a natureza, com a poeira da estrada, com o bueiro do caminho. É por um trecho de “estrada de chão” que se tem acesso a todas as escolas Kalunga de Monte Alegre. Nele, enfrentamos ladeiras, às vezes esburacadas, escorregadias, pontes estreitas e córregos, cuja passagem se dá por dentro de águas correntes, entre pedras, ou lama.

No interior do território, os professores enfrentam dificuldades e são “forçados” a fazer gastos pessoais. Há os que residem numa comunidade e trabalhem em outra, ou seja, viajam de motocicleta ou atravessam rios para cumprir sua carga horária. Quando há intensidade de chuvas, os rios naturalmente transbordam, e tem-se que procurar caminhos alternativos como passar, por exemplo, sobre uma “treliça⁵⁷”, para cumprir missão diária na escola, ou minimamente realizar uma entrevista não estruturada, com a professora *Yinga*.

57 Estrutura em aço, colocada em sentido horizontal, sobre o leito do rio, para proteger o cano que leva água para a comunidade, obra do Exército Brasileiro, na década de 1990.



Figura 9: Travessia na Treliça; março/2023; (arquivo do autor – colaboração José Onofre)

Em determinado momento situamos no meio da travessia, entre os múltiplos casos que ora se contradizem, ora se copiam, mas que se mantém colonizados pelo sistema de “grades” que perdura inalterado. Quanto ao exercício do pensamento, durante o trajeto é necessário desvencilhar-se de visões positivistas e formais para arriscar-se logo à frente numa perspectiva mais livre, mais democrática, que se esforce para superar a ação antidialógica que persiste também inalterada, mais sofisticada, capaz de disfarçar-se na bondade domesticadora, assistencialista.

Atravessar é também transitar e transitar é preciso após superar “as distâncias entre o que dizemos e o que fazemos”, como insiste Freire. Neste percurso, refiro-me ao que fazemos pelos direitos humanos da criança que nasce, não para ser criança, mas para ser “nós”. Ao pesquisador, não pode ser garantido o direito de vacilar; portanto, correr o risco de negligenciar seu fazer pedagógico. Aqui, nesta tese, a travessia não será uma metáfora, mas a representação de um ir e vir, ou de um ir circularmente, sem começo nem fim, mas constantemente e dialeticamente presente.

Todavia, esse movimento é também conflituoso, pois tende a tensionar com aqueles que negam, e negando mantêm o sujeito quieto, inerte perante sua própria realidade. Ao caminhar para superar o trajeto, o Kalunga luta e, muitas vezes, se move em desarmonia perante o que é externo, como a minha presença. Do outro lado da “treliça”, o que se vê são

fragmentos de intervenções, principalmente de natureza política, em conflito entre o permanente e o efêmero, da tradição com a “modernidade”. Assim vê, em tese (Real, 2018), a problemática no território.

Durante a travessia, para ver o horizonte de *Muénga*, o seu direito, as suas condições de acesso, encontro *Omokùnrin*. Ele diz, sobre estudos: “*nóis teve de parar, não teve jeito de continuar*”. Esse rapaz parece querer responder, parece materializar as consequências do que tenho entendido como “escola interessada”, semelhante a uma “feitoria”, dos tempos coloniais. Isto é, quem não atende aos interesses é relegado. *Omokùnrin* não atravessa, tem que permanecer do lado de cá para ajudar sua mãe, que também foi relegada.

Essas pessoas estão na base, são informes da realidade e são resultados de travessias em pontes minadas de interesses. As suas histórias e seus corpos falam **as palavras fatais**, como sentenças: “*está bom, é assim mesmo, eu agardeço*”; com isso, reafirmam a mentira desejada pelo colonizador para continuar seu projeto de colonização. Para esta pesquisa, seus rostos falaram, suas casas falaram, mas, principalmente, as escolas falaram e todas disseram a verdade, e os cadernos ou a lente da máquina registraram.

A travessia nesta tese significa sair da condição de semicolonial e atingir patamares de liberdade, ou de libertação revendo ou mesmo negando a alfabetização colonial eurocêntrica. Para o caso do território, é necessário africanizar a educação, humanizar a pedagogia e descolonizar o currículo. Atravessar o oceano, como fazem as cartas de Paulo Freire e de Antonio Gramsci, à espera de respostas. Atravessar os rios e as montanhas, como fizeram os antepassados e ainda hoje fazem os Kalunga (ver figura 12, p. 124).

A travessia consiste ainda em método, achado no território Kalunga, que também pode ser interpretado como caminho que leva da senzala ao quilombo. No caso da pesquisa aqui realizada, pode-se pensar e optar pelo caminho do currículo linear ao currículo pluricultural, ou de uma pedagogia tecnicista, seriada, fragmentada, a uma “Pedagogia da Escuta” no contexto do Território.

Capítulo III: Ação antidialógica: o medo e a opressão que atinge a criança preta no Brasil

3.1. O medo e a ação antidialógica dos interesses

Ao investigar, no território, a educação de um povo, de um grupo específico marcado em seu devir histórico pelos rigores da sobrevivência, uma área das ciências torna-se necessária, para tratar da afirmação de seus saberes, formas vitais de luta e resistência. Trata-se, da pedagogia e sua vinculação com a escola, que ao mesmo tempo pode contribuir o adestramento das gerações mais jovens, segmento destinado ao processo produtivo, ou seja, a criação e fabricação de bens para o consumo da classe social dominante, aquela que controla os meios de produção e de comunicação. Isso é o que parece quando, por exemplo, se bate na tecla da “Reforma do Ensino Médio”.

No entanto, antes, as crianças são colocadas retoricamente como prioridade das políticas públicas; a meu ver, muito mais para a reposição de mão de obra, que alimenta o sistema de produção capitalista, movido e programado para estocamento de mão de obra excedente. Mas pela ótica da compreensão eurocêntrica, inclusive pelo já prescrito na “*Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*”, desde 1789, o ensino elementar deve ser oferecido gratuitamente, sem haver, no entanto, preocupação com a infância, ou com a idade previdenciária da população.

Deduz-se disso que, desde aquela clássica nomenclatura de “escravo”, que tem origem no termo latim “sclavus” até o atual sujeito “uberizado⁵⁸”, há sempre maior preocupação em reformar o ensino na faixa etária que abarca a classe dele/a, presente na fila para atingir a “idade produtiva”; consequentemente, para adequar-se às exigências do mercado, que abastece as contas dos capitalistas. No caso da mão de obra escravizada tradicional, a preocupação com seu “bem-estar” resume-se em oferecer calorias suficientes ao exercício do trabalho manual pesado, sem qualquer investimento na qualificação e valorização humana.

Nessa perspectiva, a escola constitui-se de paradoxos e seu papel é contrastado

58 Trabalhador precarizado que faz entregas nas zonas urbanas. A “Uber” é uma empresa multinacional estadunidense, que presta serviços eletrônicos de transporte privado urbano por meio de um aplicativo que permite encontrar condutores em sua localização instantânea.

entre melhorar ou não a qualidade dos recursos humanos. Outrossim, ao se definir esse papel poderá haver maior grau de empoderamento das pessoas e torná-las “ameaça” para quem as controla de imediato, o poder. Do outro lado, a escola pode ser usada como endereço do derrame de recursos públicos, utilizados para aquisição de equipamentos tecnológicos que ampliam o faturamento de empresas dos setores privados correlatos. Então, é possível construir uma escola com alto custo, em que a aprendizagem e a formação não correspondam ao que é alocado de “investimento” à revelia da população de onde são retirados os recursos.

Dessa conjuntura, nasce a escola que é contra o povo, que não dialoga com o povo, mas que impõe sua ideia de ensino por meio de ideologias dominantes. Sua ação antidialógica pode ser percebida pela rotatividade de pessoas contratadas, instigadas a concorrer por vagas precárias de emprego, numa instituição que retoricamente é concebida para servir ao povo. Corrobora isso a “ciência”, que se encarrega de encontrar justificativas nas supostas “deficiências” encontradas em seu público (Soares, 2008).

Sem adentrar ao campo científico da sociologia, me restrinjo ao aspecto pedagógico do que é discutir as relações que determinam o lugar do dominante e o lugar do dominado relacionado a aprendizagem inicial escolar. No caso de tratar-se de Quilombo, substantivo coletivo utilizado para definir agrupamento de pessoas pretas, acaba-se por se tornar uma sociedade complexa, ancorada em elementos que vão além da sobrevivência, mas que requerem segurança e preservação de tradições saberes.

Uma “sociedade” quilombola como a Kalunga parece não diferir muito de outras como território indígenas e favelas, exceto pela constante vigilância que afere o medo da reescravização. À beira do quilombo, a chegada de pessoas estranhas, supostamente armadas, seus membros acreditam que a escravidão lhes faz ronda e a qualquer momento serão presos, torturados e “*levados embora dali*” (Baiocchi, 1999 p. 16). Ainda que as estruturas prediais e ideológicas (escolas, igrejas, por exemplo), aproximem-se do território, presenças novas ainda representam medo e opressão.

O olhar sociopedagógico do docente pesquisador e a presença física da escola parece ainda não ser suficiente para dispersar as ameaças memorizadas. Por mais que escola seja lugar de reunir pessoas de várias idades e de várias localidades, os melhores lugares para reunir e repartir são as casas, ou os ranchos dos festejos. O dia a dia no território tem de ser marcado pela reunião, ainda que seja para jogar, ou para se divertir.

Na comunidade desta pesquisa, a reunião de pessoas se dá à beira de um rio-mãe, que recebe o nome de Paranã⁵⁹, que etimologicamente significa “*Pará = mar e anã = parecido, semelhante*”; portanto, tem essa característica de grandioso e irmão do povo, que se identifica com ele. As margens desse rio muita gente encontra-se em liberdade, mas antes foram combatidas, capturadas e assassinadas. Isso desde o final do século XVIII, quando houve a expansão das atividades de garimpagem na região. São as origens do medo e da recusa, ou disfarce da fala.

Durante o período colonial brasileiro (1530-1822), os agrupamentos de negros escravizados, para resistirem e livrarem-se da sanha dos senhores donatários, representantes dos interesses portugueses e de seus próprios interesses, eram vistos como crimes. Esses senhores contratavam capitães do mato, muitos deles indígenas e às vezes outros negros para localizarem, torturarem, capturarem e matarem aqueles/as que estivessem refugiados nessas localidades chamadas Quilombo.

O governador da província de Goiás da época, João Manuel de Melo (1759-1770⁶⁰) se queixava, por meio de carta ao governo central, da existência desses quilombos, localizados à beira do rio Paranã. Suas fortes campanhas militares o levaram a se gabar de ter assassinado, o que ele chamou de o “Rei dos Quilombolas” e ter capturado sua mulher, chamada por ele, de a “Rainha” dos quilombos (Karasch, 2012, p. 284). Esse foi um período de intensa perseguição aos aquilombados na região para a qual o referido governador buscava reforços em outras províncias como a de São Paulo e Minas Gerais.

A década em que o referido governador atuou revela um território goiano bastante povoados por indígenas e negros africanos, fugidos e embrenhados sertões adentro em busca de ouro, a serviço ou por conta própria. A maioria dos africanos trazidos para Goiás eram “especialistas” em descoberta e retirada de ouro. Em muitos casos, eles descobriam o minério, por sua conta e eram roubados pelo governo. Durante a cruzada assassina do governo do período na região, constatou-se que “*diferente de outros quilombos goianos compostos apenas por homens adultos, esse tinha ‘crias’, ou seja, crianças ali viviam*”, na companhia de seus pais (idem).

Essas “crias”, possivelmente filhas do Rei e da Rainha dos quilombolas das

59 Na década de 50 do século XIX, o nome da província brasileira do Paraná era escrito Paranã.

60 Esse foi o segundo governador nomeado para a província de Goiás após o Marquês de Pombal (1750-1777), português autor de muitas reformas na colônia, assumir como Secretário de Estado.

margens do Paranã, no hoje Nordeste de Goiás, são as primeiras crianças quilombolas Kalunga de que se tem notícias. Crianças essas, público-alvo desta pesquisa que investiga como são tratadas em seu direito fundamental: o de receber iniciação escolar adequada às suas necessidades ancestrais (convivência, culto aos ancestrais, etc.). Naquele momento histórico, os ataques cruéis e covardes dos capitães do mato não pouparam os pais e as mães pretas, que concebiam seus filhos no meio da mata, utilizando suas sabedorias para conceber, trazer ao mundo e proteger junto à selva e seus animais, muitos deles peçonhentos. Após localização e prisão, os aquilombados eram amarrados e arrastados vivos pela chincha da cela de um cavalo. Se mortos, eram cortadas suas orelhas que serviam com provas das empreitadas sangrentas dos capitães, em luta desleal, contra pessoas desarmadas.

Após o extermínio ou prisão dos homens e das mulheres quilombolas, restavam destinos ainda incerto das crianças, o que não é desvendado nesta pesquisa pelo fato da imensa variedade dos casos. Dependia muito da idade, sendo provável que as muito pequenas pereciam, ou eram devoradas por animais ferozes e carnívoros. Todavia, pesquisas históricas nos dão pistas dos trágicos destinos da criança quilombola, nesse caso a Kalunga, tendo por base o que os colonizadores assassinos praticavam com as crianças indígenas. Estudos sobre “aldeamento” em Goiás no período de (1749-1811) dão conta de que, nas lutas de extermínios de aldeias de indígenas Kayapó,

acaso o gentio resistisse a mão armada, ai dele. Sendo tomado as mãos na peleja os passarão a espada sem distinção ou diferença alguma do sexo. Só não executarão a dita pena de morte nos meninos ou meninas de dez anos para baixo porque estes os conduzirão a esta vila para deles se tirar o quinto de Sua Majestade e os mais se repartirem por quem tocar (Chaim, 1983, p. 74).

Neste estudo, constata-se intensa convivência entre negros fugidos e os povos indígenas da região, os Avá-Canoeiros. Havia convivência pacífica, parcerias e casamentos, mas, por outro lado, os colonizadores utilizavam dessa proximidade para estabelecer conflitos, dos os colonizadores aproveitavam para ampliar formas de dominar. Colocavam aldeias contra quilombos para com isso empreender melhores resultados em suas caçadas e capturas de negros de volta às fazendas, ou às minas para o trabalho escravo. No caso das crianças, a autora nos revela, que eram tornadas moedas para pagamentos de impostos à coroa

portuguesa, ou até mesmo as repartiam entre si, após julgarem suas idades. As que julgassem ter mais de 10 anos, eram provavelmente assassinadas, como seus pais e parentes que resistiam a tais atrocidades.

Os colonizadores atraíam grupos indígenas e faziam deles ferozes lutadores contra seus povos irmãos. Assim fizeram os Xavantes travarem longas batalhas com os Kayapó por interesse da Coroa Portuguesa. Chaim (1983, p. 90) diz que “*Os ataques xavantinos dirigiram-se principalmente contra Pilar, Traíras, São Félix e Natiyidade, onde esses [os Kayapó] se revelaram muito sagazes*”. Ela cita a carta do senhor Martinho de Mello Castro, em 20 de junho de 1774, que os acusa de vários crimes. Martinho diz, no livro de José de Almeida Vasconcellos, em sua página 71, que os ataques se justificavam porque os Kayapó cometiam “barbaridades”,

aparecendo com a cobertura que lhe ficou nos despojos da primeira vitória, atacando em igual partido, a peito descoberto, e levando algum negro ou criança que acham dispersos e aquelles na forma do seu antigo costume, matando sem serem vistos, e sem perdoarem o racional ou irracional a sexo ou idade (idem).

Então, os negros, adultos e crianças tornavam-se presas dos conflitos provocados pelos colonizadores. Eles utilizavam várias artimanhas para estabelecer discórdia entre povos indígenas e africanos refugiados nas matas. Assim, o país se constitui, exterminando suas crianças, principalmente aquelas pertencentes às comunidades autóctones e as que se organizavam fugindo dos maus tratos do sistema escravagista nacional. A Criança Quilombola Kalunga, que ainda cresce às margens do rio Paraná, representada, neste estudo pela menina *Muénga*, com acesso as redes sociais, que ainda joga bola durante o intervalo das aulas e corre descalça de volta para casa, às vezes com fome porque sua refeição é somente a insuficiente merenda escolar.

A violência contra a criança negra brasileira parece recrudescida no tipo de sociedade vigente, extensiva ao período colonial. Não raro foi identificado as crianças sendo expostas a determinados processos que as constrangem, como no caso vivido, numa das escolas da comunidade quilombola Kalunga. Refiro-me ao caso da sala de *Yinga*, que solicitou que o observador avaliasse as apresentações das crianças, sem nenhuma combinação com as próprias crianças. Além disso, os padrões almejados pela escola contemporânea, que

se baseiam na competição para alcançar certo mérito escancaram isso. A exacerbação dessa pedagogia gerou um monstro chamado “meritocracia”, ideologia mantida e reafirmada pela escola por dentro de seus processos avaliativos, primados pela quantidade de informações a serem retidas, Caderno de Campo III, (p. 8/11).

A maioria das crianças do território percorrem longos caminhos a pé, andam a cavalo, de carona, de motocicleta, ou a cavalo para chegar até a escola. Pressuponho que essa situação de cansaço, além das necessidades básicas da sobrevivência requeridas no convívio familiar, determina, ou programa o insucesso da criança na competição promovida pela escola dita democrática e inclusiva. Ouso apontar para a existência de uma “cidadania frustrada” quando se oferece alguns elementos e outros são negados, deixando com o sujeito a responsabilidade pelo fracasso da instituição (escola), que é paga por ele.



Figura 10: Crianças retornando para casa de motocicleta; março/2023 (registro do autor).

A imagem desta figura, revela um dado representativo de realidades vividas, do contexto escolar de crianças. O veículo é conduzido por uma criança, que conduz outras duas delas de volta para casa. Trata-se de situações corriqueiras no caso de pais que têm melhor condição e podem transportar esses alunos, que são filhos, netos ou vizinhos. Fazem isso quando podem, já que geralmente esses meios de transporte são usados para trabalhar fora. Isso mostra que a escola chegou ao território, mas não as condições favoráveis para frequentá-la, sem falar na qualidade da aprendizagem que poderá promover.

Pioneira, Baiocchi (1999) ensaiou os primeiros passos para principiar certa

“cidadania” à Criança Kalunga, valor político concebido pela visão eurocêntrica a partir de instituições sociais, propostas para promover direitos e deveres comuns à população. Contudo, se atribuirmos à cidadania aspectos do bem viver e da liberdade, pode-se dizer que o povo Kalunga já possuía a sua, herdada e preservada de seus ancestrais, que ficaram na longínqua África há cerca de 4 séculos atrás. O translado forçado desses povos para o Brasil⁶¹ a partir do século XVI, com objetivos de exploração de seu trabalho manual, trouxe também, arrisco dizer, invisível e conscientemente, uma nova visão de mundo, forjada na cooperação, na força e resistência feminina e na sabedoria popular oralmente acumulada por eles e elas.

No contexto documentado por Baiocchi, não há escolas e a infância é lembrada subliminarmente em verso da dança da Súcia: “*Oh menina, o que é você tem?*” (p. 54); também são príncipes e princesas do Império de São Gonçalo do Amarante (p. 66), ou pela mágica visão do “*Deus Menino*” (p. 72). No mais, os meninos e meninas são vistos como seres a serem cuidados, “lavados” e cumprem as tarefas de brincar, dormir, inclusive durante o período dos três grandes festejos do território Kalunga, dedicados a São João Batista (no Sucuri), Nossa Senhora da Abadia (no Vão de Almas) e Nossa Senhora do Livramento (no Vão do Muleque).

No início da década de 1970, as diversas comunidades que hoje formam o território Kalunga eram confundidas com aldeias. Pesquisadores e viajantes consideravam-nas “Aldeias Calungas”, ou até mesmo “Aldeias da África”. Do outro lado, líderes comunitários, como Procópia dos Santos Rosa, relatam que antes do trabalho realizado pela antropóloga Mari Baiocchi, ou “dona Meire”, como é conhecida, as pessoas eram discriminadas, desprezavam a ideia de que faziam parte de um quilombo. Olhares externos registravam as “aldeias” como lugar onde viviam

pretos centenários verdadeiros decanos e negras que ainda conservam as marcas da escravatura fizeram daquela aldeia o seu refúgio, criando os seus filhos, casando nos seus rituais e buscando nas lavouras os seus alimentos e no algodão a matéria-prima para os seus enfeites e suas vestes (Baiocchi, 1999, p. 83).

A perceptível invisibilidade das crianças quilombolas Kalunga, foi desmontada

61 Os estudos antropológicos de Baiocchi e outros identificaram que os Kalunga são originários dos povos Bantu de Angola e da Costa da Mina.

indiretamente pela pesquisadora que escancarou a necessidade da presença do Estado, principalmente na área da sua educação. Baiocchi, em seu livro-documento, colocou as crianças no centro da paisagem da vida do território por meio de fotografias. Em seus registros, elas estão presentes e ativas nas festas, no caminho da roça, no preparo da alimentação, nas rezas e folias, na levantada do Mastro, nas reuniões de família, no transporte da água do rio. Enfim, as pequenas gerações Kalunga aprendem desde muito cedo a lidar com a natureza, com os animais e a participarem das manifestações que contribuem com sua educação informal, fazendo-as assimilarem os costumes locais.

Em seu território, a Criança Kalunga recebe de seus genitores o carinho, o respeito e a disciplina necessária, conforme esses receberam de seus pais. Do outro lado, o Estado se ausenta de ofertar a esses pequenos afro-brasileiros o básico de dignidade em políticas públicas nas áreas de educação, saúde, infraestrutura, entre outras. Esses foram caminhos abertos pela antropóloga citada, que também trouxe em seu pacote de ideias, alertas sobre o cuidado que o Kalunga deve ter ao fazer a abertura para introduzir o que é de fora, pois corre-se o risco de perder ou serem descaracterizados seus costumes, o que é muito perigoso para o futuro de um povo.

O movimento causado pela presença e atividades de pesquisa da pesquisadora Mari Baiocchi chegou como alavanca para a continuação da saga desses povos e reforçou sua luta por direitos sociais. Antes dela, havia movimentos individuais que visavam o aprendizado da leitura e da escrita, pois eles sabiam dessa importância. Muitas pessoas recorriam a viajantes e, especialmente aos trabalhadores da Superintendência de Campanhas de Saúde Pública – SUCAM⁶², que lhes tomavam lições e deixavam exercícios para serem corrigidos na visita seguinte, ou no retorno da missão.

(...) na época o pessoal da SUCAM, vinha... E aí a Procópia lembra, o Tio Rosalino, o Tico... eu tinha vontade de estudar. Aí quando eles vinha, eu tinha um caderninho e pedia pra eles passar algumas coisas pra mim, que eu tinha vontade de me formar e se tornar uma professora, que hoje sou. Zaya, 42 anos; Roda de Conversa, dia 23/06/2024.

Essas foram, entre outras, formas de luta pela iniciação escolar, buscada pelas

62 Essa fundação foi criada pelo Decreto nº 66.623, de 22 de maio de 1970 e incorporada à Fundação Nacional de Saúde (Funasa) pelo Decreto nº 100, de 16 de abril de 1991, portanto extinta.

famílias do território Kalunga. *Zaya*, hoje professora da rede municipal de ensino, relata com orgulho a luta de seu pai para construir uma escola. Ele juntou a comunidade, fez uma barraca coberta e cercada de palha, fez uns bancos de madeira e ali funcionou a primeira escola da comunidade Kalunga Tinguizal. Essa professora realizou os sonhos do seu pai, senhor José, que queria que a filha atuasse dando aulas nessa comunidade.

Além disso esse senhor, que tem hoje 68 anos, organizou abaixo-assinado, convocou reuniões dos moradores com várias autoridades, a fim de que construísse uma escola de alvenaria no local. Ele doou o terreno para a construção, pelo governo federal, da escola de boa estrutura que possui a comunidade: Escola Municipal Comunidade Kalunga Tinguizal, em que estuda a garota *Muénga*, e onde atua como professora, contratada temporariamente, *Zaya* que lutou com o seu pai pelo direito de ser alfabetizada e tornar-se “alfabetizadora” de seu povo.

Após uma década de lutas, o apoio e a ação da Universidade Federal de Goiás, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás – SEE, decidiu implantar o *Projeto Kalunga-Educação*, que previa “alfabetizar o povo Kalunga”. Iniciara a década de 1990 e poucas pessoas do quilombo sabiam ler e escrever. As pessoas que eram alfabetizadas tinham aprendido por conta própria ou com ajuda de viajantes, como foi o caso da professora *Zaya*, citada anteriormente. Como arraigado na história da humanidade⁶³, a preocupação se daria de cima para baixo, pois se planejava alfabetizar os adultos, ficando as crianças excluídas das intenções governamentais.

Ressalte-se que este projeto em sua gênese “*foi inspirado na proposta pedagógica de A. Makarenko em ‘Poema Pedagógico’*” (Real, 2023 p. 50) e previa, como ocorreu na União das Repúblicas Socialista Soviética – URSS, a construção de alojamentos e dormitórios para abrigo e cuidado de delinquentes. Para tal implantação, havia necessidade de “treinamento de professores” para atuarem em certa “força tarefa” numerosa, com a previsão para alfabetizar duas mil pessoas, sem qualquer iniciativa dialógica que pudesse inverter a lógica de uma “alfabetização do povo Kalunga” para com a sua participação no processo.

Como parte das preocupações de Baiocchi (1999), de haver nova invasão eurocêntrica no território, estava o incentivo à criação de um “*Conselho dos mais velhos*” (Real, 2023 p. 42), num esforço de estimular a preservação da identidade, alinhada à

63 Enquanto as primeiras universidades foram criadas no século XII na Europa, as primeiras creches só foram criadas, por interesse no trabalho das mães, no século XIX, também na Europa.

cosmovisão africana de que os mais velhos têm sempre a palavra final nas decisões. No entanto, não há registros de atuação, ou participação desse conselho, nem mesmo qualquer tentativa de diálogo que partisse da SEE-GO com as pessoas que possivelmente compusessem esse bem pensado Conselho de Anciões e Anciãs Kalunga.

O projeto de Makarenko (1888-1939) utilizado na URSS após a revolução de 1917 foi aplicado numa colônia de delinquentes, chamados pelos idealizadores de “deficientes morais” (Makarenko, 2012 p. 30). O desenvolvimento do trabalho pedagógico na colônia de Górkí consistia num esforço para reeducação moral das pessoas internadas ali. Tratava-se de recuperar pessoas que saíram do pós-1917 órfãs, deprimidas, solitárias, desiludidas. Um diálogo entre o responsável por um alojamento e um dos internos, na página 65 do Poema Pedagógico, nos permite reconhecer e compreender o que foi o trabalho realizado, sob a coordenação do pedagogo e escritor ucraniano, na época ministro da educação da URSS,

— e você, para que se intromete? Quer que eu te assine a cara?
Sentado na cama, cercado por um grupo de simpatizantes, um ferido enrola
em silêncio a mão lanhada com um pedaço de lençol.
Eu nunca separava os briguentos, nem tentava falar mais alto que eles.
Atrás de mim, Kaliá Ivánovitch sussurrava assustado:
— ai, depressa, depressa, querido, que esses parasitas vão se degolar uns aos
outros...

O “Ser Kalunga”, que no período colonial era visto e combatido violentamente como criminoso, agora é visto como um sujeito defasado, que precisa da aplicação de “medidas educacionais” corretivas. Seu alto índice de analfabetismo e isolamento social, para o qual foi arremessado, torna-se um problema a ser atacado e vencido. Como pode as pessoas viverem isoladas? Elas precisam de estrada, de escola para serem incluídas na sociedade como cidadãos! Foram questionamentos e exclamações que se espalharam e, até os dias atuais ainda são repetidos, quando se trata dos moradores dos “Vãos Kalunga”.

O projeto Kalunga-Educação é, então, uma resposta do governo goiano que se viu na obrigação atuar diante da constatação e presença da Universidade⁶⁴. Não demorou para a comunidade assimilar a ideia de que “*o que vem de fora é melhor e necessário*⁶⁵”. Real

64 Na esteira de Baiocchi seguiu-se outros vários projetos e pesquisas, propostos e desenvolvidos por professores e alunos da Universidade Federal de Goiás – UFG.

65 O que detectou e registrou este pesquisador é confirmado atualmente na grande quantidade de lixo plástico, alumínio e outros, bem como visível alto consumo de bebidas alcoólicas, havendo numa linha reta de 5 Km, 4 locais de venda.

(2023), um professor pioneiro da região, que transformou sua dissertação de mestrado de 1996 em livro, registra detalhes, inclusive em fotografias, dessas transformações ocorridas ao povo Kalunga pelo “novo”. Em uma epígrafe de seu trabalho, ele transcreve literalmente a fala de Procópia dos Santos Rosa, líder, matriarca, pioneira e parceira de Mari Baiocchi. Na oportunidade ela disse que “*o daqui nós já sabe! Nós qué aprendê o de fora*”.



Figura 11: Dr^a. Honoris Causa Procópia dos Santos Rosa e a professora Vanderléia; 2023; (foto do autor).

Num clima de certa euforia, vivido à época, Real percebe e documenta as principais modificações assimiladas pelo povo Kalunga na década de 1990. A partir de então, buscou-se lutar pelo reconhecimento e posse da terra, pela construção de escolas, pelo consumo e cultivo de produtos industrializados, mas principalmente a orgulhar-se de ser Kalunga, liderados por mulheres, com as da foto acima. Isso colaborou para que este professor/pesquisador propusesse novo estudo para seu doutoramento que gerou a tese “*Ser Kalunga: entre a modernidade e a tradição*” (Real, 2018). Desta vez ele captura esse Kalunga em crise de identidade, com suas raízes abaladas e sofrendo agruras da contemporaneidade, como discriminação e racismo, que ainda o proíbem de ser.

Corroborando os estudos de Real, *Ponjí* conta que “na época” houve certa pressão para corrigir a linguagem, pois o povo Kalunga, que agora estava “invadindo” a cidade, falava “errado”:

Aí eles começaram a sentir que estavam sendo criticado, a forma que eles falavam e a gente também dava aula aqui no começo, a gente chegava na

rua, a gente pegava o jeito de eles falar também, nós chegava na rua e falava do mesmo jeito, a família de nós ficava: "você tá virando calungeiro, tá falando igual os calungeiros", *Ponjí*, dia 4 de junho de 2024.

O testemunho desse educador revela o quanto de colonialismo está arraigado nas ações do Estado brasileiro, veiculado pelos seus representantes e circulando nas veias da sociedade. A chegada de pesquisadores e em seguida “autoridades” das áreas de educação, saúde e departamento de terras, no início da década de 1980, podemos afirmar, não representou a introdução “progresso”, como passou-se a acreditar.

À medida que os contatos se aprofundavam, também crescia a “invasão de intimidade”, alimentada, não me parece, pela curiosidade de quem quer aprender, mas pela arrogância de quem quer ensinar. A “urgência” em alfabetizar, instruir, civilizar é o que aparece nas capas dos jornais. No entanto, essas ações praticadas, à revelia de seus supostos interessados, tornam-se estratégia de dominar de discriminar, e desumanizar.

Em tempo, reuniões de gabinetes e anúncio de medidas visavam interferir no que foi construído por séculos pela mulher e pelo homem Kalunga. A ideia “mágica” foi a do “projeto Kalunga-Educação” para iniciar, posso dizer, a correção da linguagem ali sedimentada, resultado de vários contatos entre povos e culturas. Para implantar tal projeto, a primeira ação foi realizar um treinamento que

iniciou-se com as aulas da professora Sílvia Lúcia B. Braggio, da UFG, com especialidade em Linguística. Fundamentada no método Paulo Freire, o conteúdo trabalhado por ela foi direcionado para o processo de alfabetização, tendo como proposta básica, “trabalhar com textos (Real, 2023 p. 52).

O que estava sendo considerado como defeito ou deficiência, no caso a linguagem “errada” do povo Kalunga, tornar-se-ia o foco principal do projeto. Ao lado dessa implantação, mobilizou-se a classe política, chegando a se fazer presente no território o ministro da educação Dr. José Goldemberg, ex-reitor da Universidade de São Paulo – USP, ministro dessa pasta nos anos 1991 e 1992, o governador de Goiás Iris Resende Machado (1933-2021) e várias outras autoridades locais e regionais.

A implantação do referido projeto, que começara com o treinamento de professores para adentrarem o quilombo, a produção de cartilhas e a construção de escolas, confirmava o que afirma Real (2023 p. 54), que à época era dirigente do departamento

educacional regional, chamado “*Delegacia de Ensino*⁶⁶”: “*acabava de se instalar naquela comunidade uma escola específica para a educação de adultos remanescentes de escravos negros*”.

A Criança Quilombola Kalunga continuava invisível, à margem do “investimento educacional”, que se voltava ao Kalunga. Apesar de a professora Sílvia Lúcia ter fundamentado seu “treinamento” no método Paulo Freire, essa pedagogia passava longe dos interesses e das práticas do que ela possivelmente tenha chamado de “método Paulo Freire”, explicado em várias obras desse autor, mais explicitamente no livro “*Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*”, publicado em 1979.

O método proposto por esse educador brasileiro consiste em envolver a comunidade em cinco fases distintas. Sendo a primeira delas,

a “descoberta do universo vocabular” dos grupos com os quais se há de trabalhar se efetua no curso de encontros informais com os habitantes do setor que se procura atingir. Não só se retêm as palavras mais carregadas de sentido existencial – e, por causa disto, as de maior conteúdo emocional –, senão também as ex-pressões típicas do povo: formas de falar particulares, palavras ligadas à experiência do grupo, especialmente à experiência profissional (Freire, 1980 p. 42).

Ao contrário disso, o passo seguinte, dado pela coordenação do projeto Kalunga-Educação, foi enviar as professoras “treinadas” para residir e alfabetizar o povo. Como os adultos continuam a atuar em suas obrigações para a sobrevivência, aquelas ações não eram para eles. Na prática, as crianças Kalunga tornaram-se o público-alvo de ações que também não eram para elas. Ações iniciadas que se tornaram permanentes, como pode verificar a realização desta pesquisa de campo, iniciada no primeiro semestre de 2023. Trata-se do “*Sistema Multisseriado de Ensino*”, que anos depois, na opinião cuidadosa da professora Celina, uma das pessoas treinadas e enviadas ao território, isso era:

um pouquinho impossível [alfabetizar aquelas crianças naquelas circunstâncias, pois] tem aluno que já conta com ‘três anos na primeira série, já passou por várias professoras e até agora não conseguiu se alfabetizar (Real, 2023 p. 64).

66 Sediada à época na zona urbana de Monte Alegre de Goiás.

A introdução das atividades do projeto, com a chegada das professoras treinadas, gerou profundo e subliminar conflito étnico e cultural, pois essas agentes, em sua maioria, não entendiam e ou rejeitavam os costumes locais. Com isso, elas vilipendiavam os direitos das pessoas, principalmente das crianças, ao tentarem impor regras, que nada tinham a ver com a realidade ali vivida. Pressupõe-se que racismo e o preconceito não eram praticados, como forma de opressão, pois todos se tratavam como iguais, lutavam igualmente pela vida, pela criação dos filhos, pela sobrevivência da pesca, da caça, das pequenas lavouras e da criação extensiva de animais.

O modo de vida no território baseava-se nessas atividades e era movimentada cultural, religiosa e afetivamente pelas festas tradicionais herdadas de seus ancestrais e familiares. Seus ritos são compostos de certo sincretismo, que combina a religiosidade ancestral com as tradições católicas, dessas que sofreram assimilação por meio da tentativa de “dessocialização” e “despersonalização” promovida pela empresa do tráfico de pessoas (Menz, 2005 p. 5).

As novas gerações de Kalunga viviam e aprendiam com seus pais e parentes em uma “escola de vida”, bastante conectada com a natureza, não muito diferente do que os africanos viveram em seus territórios originais. Seu aprendizado era performático e estava condicionado aos saberes acumulados, transmitidos oralmente pelos anciões e anciãs, que se reuniam sistematicamente quando necessário para promover suas instruções. O que testemunhou Paulo Freire em trabalho de reuniões que tinha como objetivo tomar decisões sobre a educação do povo na Guiné-Bissau após a independência daquele país africano em 1973: “imediatamente, então, os cinco mais velhos do grupo se reuniram num círculo, dentro do círculo maior, discutindo entre si, em voz baixa, enquanto os demais permaneciam silenciosos” (Freire, 2021 p. 94).

A presença e atividade das professoras treinadas pelo projeto Kalunga-Educação acendeu a ideia da diferença de cor como motivo de inferioridade. O tipo de cabelo crespo passou a ser concebido como ruim, precisava ser alisado para tornar-se “bom”. As “profissionais treinadas” passaram a impor seus valores ocidentais, como rezar e obedecer às regras que não interessavam às crianças do quilombo. Uma hipótese para o caso revelado pela professora Celina anteriormente é que esse conflito de valores e costumes atua como

empecilho ao desenvolvimento cognitivo na aprendizagem das crianças.

As novas escolas construídas “pensadas” conforme o formato das casas do lugar, em substituição aos prédios cobertos de palha, como a que o senhor José dos Santos e seus vizinhos construíram, ficaram distantes das crianças. O próprio Real, testemunha muito importante de todo o processo, sentiu isso ao perceber uma escola distante cercada de “arame farpado” (p. 57) e sozinha por não ter recebido o calor do pertencimento pela comunidade. A prática pedagógica, as relações pessoais, o convívio étnico cultural e a paisagem trazidos pelas novas escolas, afastou, principalmente as crianças, e produziu absoluto contraste com o pensamento e a ação do educador Paulo Freire, esteio da concepção desta tese de doutorado.

A ação antidialógica por parte do governo e seus contratados é perceptível desde os primórdios das formações dos quilombos no século XVIII, corroborada pela tentativa de implantação da proposta de Makarenko no pós 1917. Esse preâmbulo confirma a presença de uma “pedagogia autoritária” que impõe políticas achadas corretivas, moralizadoras e salvadoras. Essa pedagogia nega tacitamente o direito do outro, o Kalunga, de participar, de opinar como sujeito ativo. Ela funciona como mecanismo estratégico de dominação e de objetificação dos sujeitos, pois *“Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo”* (Freire, 2005 p. 143).

O “não diálogo”, mas a imposição, a negação, estão fortemente arraigados na ação das professoras. Elas, apesar de dominadas, estão a serviço de seu opressor, sendo uma “sombra” dele, a sua presença na sala de aula e fora dela. O opressor não aparece com o chicote na mão, mas envia seu “comissário” para executar seu trabalho. Por isso, ele se torna bonzinho e digno de gratidão pelos dominados. À Criança Quilombola Kalunga lhe é negada a condição de ser criança na escola, é abandonada porque seus pais foram mortos, ou contemporaneamente foram “trabalhar fora” do território para trazer o pão, ou ainda se viciaram e com isso foram embora de si mesmos, das suas tradições e de seus costumes.

As mesmas crianças, agora são numeradas para contar na estatística do cuidado, na base de dados da nota, já que está valendo “uma nota” para a “escola interessada” denunciada por Gramsci nas primeiras décadas do século XX. Às crianças é apresentada uma bela escola, mas lhes é negado o acesso, ou a elas é dado o acesso, mas lhes é negada a escuta, o diálogo, o respeito, os direitos, a cidadania.

Então, ter a escola, ter o acesso e não ter as condições para ter o direito à aprendizagem consciente e libertadora torna-se arma do “não ser”. Assim, a opressão continua mais sutil, com o agravante de que o opressor “deu a oportunidade”, mas o sujeito não a aproveitou. Na imagem abaixo, as crianças e a professora atravessam o rio a pé para ter acesso à escola.

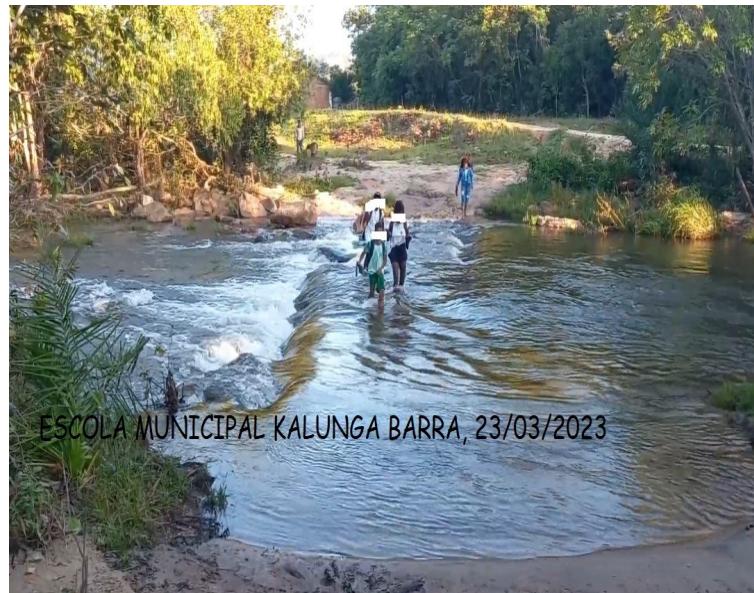


Figura 12: Travessia de alunos e professora; rio Alminha; foto do autor/2023.

O acesso a esta escola é realizado a cavalo, a pé e motocicleta. Grande parte das crianças deixam o animal ou o veículo do outro lado do rio quando ele está com muita água. A sala de aula da turma observada é pequena e funciona também como um depósito de livros. A professora, contratada temporariamente, se desdobra para ministrar aulas para alunos e alunas classificados como 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Além disso, também é sua tarefa “alfabetizar” ou introduzir conhecimentos curriculares tradicionais aos novas crianças e alunas.

Dados da observação do cotidiano das crianças dessa escola revelam que a professora desembolsa de seu “ordenado” para adquirir materiais pedagógicos e realizar suas aulas. Ao mesmo tempo, suas aulas, assim como as demais da rede de ensino, são fotografadas e enviadas imagens diárias para demonstrar que estão sendo realizadas,

explicitando o claro antidiálogo entre a prática, as condições e seus “fiscais”. Percebe-se, no cotidiano, entre as crianças, desejos e potencialidades cognitivas, mas há uma generalizada preocupação em comprovar que a aula foi dada.

A teoria da ação antidialógica não somente representa e age, como funciona como cerca ao direito da criança e da negação de sua realidade. Porém, ela, esse tipo de ação, cria e fortalece “*seres ambíguos, metade elas mesmas, metade o opressor ‘hospedado’ nelas e [esses seres] chegam ao poder vivendo esta ambiguidade, que a situação de opressão lhes impõe...*” (Freire, 2005 p. 144). Os personagens dessa metáfora estão devidamente vestidos de atribuições educacionais remuneradas, tais como direções, coordenações inspeções, entre outras.

Nessa teoria, coabitam adultos que, a serviço do sistema capitalista opressor, aproveitam-se da fragilidade das crianças para transformá-las em futuros opressores. A esses, interessam a não alfabetização, ou a iniciação escolar autoritária, propícia a forçar a criança a abandonar a escola. A esses, também interessa o professor mal formado, ou apenas treinado, pois, nessas condições, ele não lerá, nem compreenderá seu papel na conjuntura política, nem sua ação na seara pedagógica de opressão, que age contra a infância quilombola Kalunga em formação.

Dominada pela ação antidialógica, a escola, cercada ou murada, apartada cultural e etnicamente, e não pertencente ao povo, torna-se mera “feitoria⁶⁷” para expedir resultados à “coroa”. As “feitorias coloniais” foram espécies de armazéns onde eram estocados produtos para exportação e escambo. Havia, por exemplo, a retirada do Pau-brasil por escravos ou indígenas, que eram pagos com produtos trazidos da Europa. Nesses locais, havia um Feitor-Mor⁶⁸, isto é, um homem de confiança da “Coroa Portuguesa” que recebia pelo cargo de Inspetor. Ele era auxiliado por indígenas contratados, ou negros escravizados, que tinham por atribuições manterem organizadas as mercadorias, garantir os pagamentos, para que não houvesse “prejuízos” ao rei.

As feitorias, como “escolas interessadas” e sistemas de ensino contemporâneos, guardam os interesses do comando e não qualquer outro interesse local. Os trabalhadores

67 Metáfora que utilizarei para reforçar a descrição da escola interessada, capitalista, que, apesar do que é dito, pratica projetos e ações de épocas coloniais.

68 Personagem nomeado diretamente pelo Rei, para administrar fortificações e cuidar de negócios nas colônias Portuguesas, durante o período colonial (1530-1822).

dessas fortificações eram chamados de escravos de feitoria, às vezes com algumas diferenças hierárquicas e certos “privilégios” entre eles. No século XVIII, uma feitoria se destacou pela sua organização como empresa lucrativa: a Real Feitoria de Linho Cânhamo, que possuía o seguinte organograma de funcionamento:

Foi seu Primeiro Inspetor, o Pe. Francisco Xavier Prates, ajudado na administração por um Segundo Inspetor, quatro feitores — soldados europeus —, um almoxarife e escriturário, um capelão e um cirurgião, todos recebendo salários pela Real Fazenda. Para o trabalho foram enviados 21 casais de escravos pertencentes à Fazenda Real (Menz, 2005 p. 3).

Nessa Feitoria, entre os “privilégios” recebidos, estava o de permitir que os escravos se casassem, para mantê-los mais dedicados ao trabalho e impedir que saíssem cometendo “atos pecaminosos”, o que os levariam a prisões, portanto, dispersando mão de obra. O sucesso e ampliação dos negócios desta feitoria fizeram com que houvesse abertura para que seus escravos plantassem numa pequena parte o sustento de seus “*interesses particulares*”. Houve casos em que foi permitido até que o escravo comprasse cavalo (idem p. 8) para uso próprio.

A comparação feita nesse estudo remete à concepção de escola contemporânea, que ainda é mantida com diretores indicados politicamente, servidores administrativos contratados ou terceirizados, e um quadro de professores também contratados temporariamente. Nesse caso, não se fala em aprendizagem das crianças, mas na burocracia e no material. Uma escola com essa estrutura pessoal está submetida aos ditames políticos de quem controla o poder e estiver de plantão, como numa feitoria. Assim, obtém-se a estrutura ideal para a manutenção da ação antidialógica que interessa aos opressores e seus auxiliares em troca de certos privilégios.

3.2. O desfavorecimento e opressão da infância

No geral, o tratamento do ser humano ocidental, esse do qual temos mais notícias, porque somos condicionados a estudar suas histórias de “hegemonias”, não tem demonstrado cuidar da infância, como cuidamos de uma planta em crescimento. Ao estudar a obra “*A invenção dos direitos humanos*” da historiadora panamenha radicada nos EUA, Lynn Hunt,

experimentamos profunda e importante reflexão sobre o desenvolvimento dos direitos humanos do ponto de vista reverberado no ocidente.

A autora remexe os primórdios das discussões formais e fornece relevantes pistas de como a Europa realmente “inventou”, registrou os seus direitos do ser humano. E isso não está muito distante do nosso entendimento. Historicamente, é possível afirmar que a Europa “inventou” esses direitos para seus homens. Para nós foi ensinado nas aulas de história, ainda no Ensino Fundamental, que o século XVIII foi o século das luzes, ou do iluminismo, ou das iluminuras e, de fato, até meados do desse século, as crianças não podiam ter um quarto para dormir, e Hunt não está falando de direitos humanos dos pobres, das minorias, ou dos negros, mas sim dos brancos dominantes.

Após a conquista da autonomia do próprio corpo, a descoberta que ele é de fato meu, e que sua violação se constitui de uma transgressão, a historiadora relata a distribuição das conquistas aos protestantes, aos judeus, mais recentemente às mulheres, mas que não chegou até as crianças. Lá pelo meio da obra, Hunt identifica alguma aproximação. Após evocar o Abade Sieyès⁶⁹, ela diz que “*As mulheres, as crianças, os estrangeiros e aqueles que não pagavam tributos deviam ser somente cidadãos ‘passivos’*” (Hunt, 2012 p. 148).

Importante ressaltar como os direitos humanos do ponto de vista dominante apresentam-se delimitados. Para certos extratos sociais, como os citados, eles são parciais. Portanto, sua plenitude dependerá de critérios que serão previamente estabelecidos, geralmente por notáveis “conselheiros” estatais. Ao separar a parcela, a maior, representativa desses extratos, sobram as minorias, para de fato usufruírem dos vários direitos acumulados na dinâmica cultural da população.

Mais adiante, ao abordar o papel da ciência no século XIX para afirmar os imperialismos europeu e estadunidense, Hunt denuncia o explorador britânico Richard Burton e seu infame discurso racista. Ao espalhar seu ódio contra os negros, este personagem ainda aborda a infância como período negativo da vida para caracterizar criminosamente esses povos e reforçar a discriminação contra eles. Para Richard, o africano “*possui em grande medida, as piores características dos tipos orientais inferiores – estagnação da mente, indolência do corpo, deficiência moral, superstição e paixão infantil*” (Hunt, 2012 p. 195). Nota-se que o emissor, em seu afã de sustentar uma absurda tese, traz embutida a

69 Emanuel Joseph Sieyès (1748-1836), importante deputado, constituinte do período da revolução francesa e da declaração dos direitos do homem e do cidadão de 1789.

criminalização da infância.

Isso tem correspondência com a adultificação da realidade, responsável por parte da violência desferida contra crianças por acusá-las de imaturidade. Percebo em minha prática docente, e como pai, como a “autoridade” adulta sufoca a curiosidade da criança. É possível que essa imposição cultural do “direito” natural do adulto sobre a criança tenha relação com teorias históricas como essa citada acima. E a escola tradicional trabalha com forte apelo nas ideias estabelecidas, por vezes consideradas imutáveis.

No Brasil, o que se tem notícias é de uma infância invisibilizada, que somente será discutida quando houver interesses em melhor aproveitá-la. Refiro-me, por exemplo, a lei que ficou conhecida como “lei do Ventre Livre”, de 28 de setembro de 1871, em que a “elite” faz um negócio, em nome de declarar “livre” certo segmento da sociedade de negros e negras escravizados. Na letra da “lei”, entretanto, não há nenhuma liberdade, exceto a grafia da palavra. Já no primeiro artigo o texto diz que “(...) *Chegando o filho da escrava a esta idade [oito anos], o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos*”.

Além disso, cabe ao senhor, dono da mãe, fazer a comunicação ao poder público por sua espontânea vontade. Em sua recusa e ou “esquecimento”, já fica acordado que ele optou por manter a escravidão da criança e isso é um “direito” dele. Pois bem, é por volta dos oito anos que as crianças se tornam capazes de exercer determinados papéis; no caso do sistema de exploração, ela é forçada a trabalhar. Então, a tal “lei do ventre livre” é, na verdade, uma regulamentação da escravidão das crianças, nascidas de mães africanas ou afro-brasileiras.

Na hipótese de o senhor entregar a criança para o “Estado”, esse a entregará para Associações assistenciais criadas para esta finalidade. “§ 1º *As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 annos completos, e poderão alugar esses serviços, mas serão obrigadas*”, (art. 2º): a cumprir diversas tarefas, todas elas passíveis de interpretações subjetivas por parte de quem estivesse com a “guarda” da criança, do adolescente ou do jovem escravizado. Um exemplo é o inciso 3º que “obriga” os responsáveis a “*procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada collocação*”.

Ao atingir o tempo de serviço gratuito, para o senhor ou para a entidade encarregada de explorar a criança, ela é considerada adulta e terá sua “liberdade”. Mas, para

tanto, há diversas obrigações a serem cumpridas, como pagamento de impostos e taxas, isso se durante os treze anos de serviços não tiver havido algum desentendimento. Ao fim, a pessoa que trabalhou até esse estágio da vida gratuitamente, obviamente não terá condições de exercer sua “liberdade”. Portanto, baterá à porta de alguém e dependerá da generosidade, ou da benevolência de outrem para continuar sobrevivendo.

Vinte e oito anos depois da promulgação da lei do Ventre Livre, conforme Carmo & Cintra (2017 p. 6), foi criada a primeira Creche no Rio de Janeiro, capital do país à época. Trata-se da “*creche da Companhia de Fiação e Tecido Corcovado*⁷⁰”, primeira instituição de amparo às crianças, que delas cuidava enquanto seus pais trabalhavam. Esse modelo de instituição, para amparar ou assistir crianças, só teve alguma alteração após mais de um século com a constituinte de 1988, especialmente depois da promulgação da LDB, lei 9.394 de dezembro de 1996, quando é garantida a possibilidade da Educação Infantil, desenvolvimento e ou alfabetização das crianças.

A concepção que ficou arraigada no país foi o que, na prática, ocorreu e ocorre desde a criação dessa Creche. A ideia de que os pais precisam trabalhar e a maioria não tem onde, ou com quem, deixar as crianças. Nas últimas quatro décadas, especialmente após a redemocratização do país ocorrida a partir de 1984, a ideia de cuidado foi se ampliando gradativamente. Percebeu-se, ao longo do tempo, que o cuidado também deve ser cognitivo e que a criança precisa se desenvolver, inclusive para o trabalho. Na esteira dessas mudanças, em 1990, por meio da lei 8.069, foi criado o Estatuto da Criança e do adolescente que estabelece a proteção “integral” a estas faixas etárias.

Contudo, nas entradas do Brasil profundo, nas aldeias, nos territórios quilombolas, nas favelas, nas pequenas cidades do interior, os efeitos da lei não são perceptíveis e um dos motivos é que nesses locais ainda prevalecem resquícios muito fortes do patriarcado, do assistencialismo, do machismo e do racismo. Na realidade, país afora, “*Milhares de crianças da classe trabalhadora são expulsas entre o primeiro e o segundo ano da escola primária, porque não aprenderam a ler e escrever*” (Freire, 2020 p. 140). Ao serem expulsas, a maioria vai para o mercado de trabalho informal, para o mundo da prostituição, ou caem na mão de traficantes de drogas e de outros criminosos.

No território Kalunga, onde foi realizada a pesquisa de campo desta tese, as

70 Criada em 13 de novembro de 1899. Eram vinte “leitos” e atendia cerca de 40 crianças.

crianças são também vítimas da realidade que assola o país. Elas têm acesso dificultado à escola. Quando têm o acesso, não têm as condições para permanecerem: quando permanecem, são discriminadas. Exemplo disso é o de *Oriki*: para hoje ter um emprego, ainda que temporário, precisou sair de seu lugar. Quanto ao tratamento que recebeu fora, ela disse:

(...) lá eles [as crianças Kalunga] eram muito discriminados, jogavam pedra: negro fedido, calungeiro pé rachado, fedorento. Aí só de ver eles [alunos que a antecedeu] contarem história, a gente até ficava com medo de sair para estudar fora, *Oriki*. Entrevista, dia 9 de março de 2023.

Essa jovem professora assim relata, demonstrando bastante indignação, ao recordar seu tempo de estudante na zona urbana de seu município. Os adjetivos utilizados para denominá-la, assim como as demais crianças e adolescentes do território, não deixam dúvidas quanto ao tamanho da desumanização projetada contra essa comunidade. Há uma evolução da violência, que é a de não querer ficar perto, já que a acusam de mau cheiro. Então, se joga pedra para afastar. A reação é o medo de ser atacada/o fisicamente. Se não houver persistência, essa é a outra forma de expulsar a criança da escola.

O paralelo desse caso com o de *Omokùnrin* é que ele é expulso pelas condições, que não o permitiam sequer ir até a escola. Está convencido de que o mais importante é ficar no território para cuidar de sua mãe. E se for, o que vai encontrar? Sendo o mesmo que *Oriki* encontrou, pode ser que não tenha a mesma resistência, ou resista de outra forma, quiçá violenta, vingativa, ofensiva, enfim, as barreiras que separam as crianças quilombolas Kalunga da escola são grandes; às vezes chegam a ser intransponíveis.

De volta ao contexto do início dos anos 1990, quanto às/-aos pesquisadoras/es da UFG que se embrenharam no território, tanto Baiocchi (1999) quanto Real (2023) são francos em perceber e documentar o medo que força esse povo em repudiar suas “descobertas”, pois elas aparentavam recolonização. Essa desconfiança é muito bem assimilada pelas crianças, as mais vulneráveis em relação ao elemento externo. Neste caso, a escola deveria ser vista como libertadora, já que é gestada por pessoas “idealmente preparadas”, capazes de compreender a diversidade e promover convivência. Mas, ao contrário, acabam funcionando como aparelho sistematicamente repressivo a serviço do opressor.

Os instrumentos repressivos do período colonial, como a espingarda, o laço, o chicote e a cavalaria foram aposentados em favor da discriminação, que inferioriza o sujeito.

Antes de instituir a opressão ideológica, o ocidente estabelece o superior (o branco), o belo (liso), o importante e dominador (cristão “educado”). Após isso, imputa-se o feio, o fedorento, inferior. Diante dessa realidade, as professoras treinadas instituem suas “aulas” de etiquetas, demonstrando em suas próprias “posturas” de consumo daquilo que é artificial, formas de submeter as crianças e fazê-las se sentirem antissociais, feias e não humanas.

O que Menz (2005) chama dessocialização terá efeito para a negação de si próprio, de sua cultura, de seus costumes. Mesmo tendo sido dessocializados, o escravizado e/ou o libertado não vai conseguir se enquadrar nessa “nova” sociedade porque não é possível mudar a cor da pele ou o tipo de cabelo, ou o formato do rosto. A ação antidialógica, denunciada por Freire (2005), conspira, então, para que a escola não considere a possibilidade de construção da convivência respeitosa entre as pessoas, ainda que elas sejam diferentes, como assinalou Real (2023 p. 122), em sua pesquisa etnográfica: “... *na Escola Kalunga, em nenhum momento, a sala de aula foi palco de discussão sobre a origem ou história do povo negro, mesmo a cultura da comunidade*”.

O resultado visível da pedagogia autoritária ali instalada por meio de professoras treinadas do projeto Kalunga-Educação, sentido na pele pelo pesquisador, está latente no gesto de uma criança, de apenas cinco anos, que ao folhear uma revista, “*aponta o dedo [para as pessoas] louras como bonitas e as negras como feias*” (idem). O gesto desse pequeno quilombola indica haver ali sementes de racismo germinadas, criando raízes em plena sala de aula, na metade da década de 1990, confirmando a consolidação da ação antidialógica promovida pelo opressor em desfavor da infância quilombola Kalunga.

3.3. De *Muénga* a *Omokùnrin*

Durante o tempo em que estive no território Kalunga, relatei-me com muitos personagens relevantes ao aprimoramento das discussões sobre os direitos humanos da Criança Kalunga. Um deles foi *Omokùnrin*, jovem desempregado que frequentou a escola somente na infância. Ele, como praticamente todas as pessoas da comunidade, são muito generosas e recebe cordialmente pesquisadores ou visitantes. Durante esta pesquisa construímos profundo laço de amizade o que me proporcionou aprendizagens variadas sobre a vida no território.

Era final de semana, ele me levou até a casa de seu irmão, que também colaborava comigo na coleta de informações. De lá, após atravessarmos um córrego “perigoso para as mulheres usarem a fonte porque tinha uma sucuri morando lá”, pedi que me levasse até um poço em que eu pudesse tomar banho e “fazer as barbas”. De pronto, pegamos um trieiro que saía na estrada principal para quem vem da zona urbana em direção à comunidade. Nesse trajeto, avistei uma criança, que passava correndo horizontalmente também em direção à estrada. Percebi que era uma das crianças que observara em sala de aula anteriormente. Então, eu disse “*Oi!*” e ela respondeu “*Oi*” assustada, continuando seu caminho. Era *Muénga* vindo da roça que vigiava naquela manhã de domingo.

Omokùnrin me explicou quem eram seus pais e parentes (avós e tios), com quem ela ficava quando seus pais se retiravam para trabalhar em outras localidades. Seguimos o trieiro, atravessamos a estrada e *Omokùnrin* me guiou até o poço que ele recomendou que eu tomasse banho. Ele, então, esperou-me pacientemente tomar aquele banho de água fria e fazer as barbas olhando num espelho de 15 X 22 centímetros, colocado sob as pedras das beiradas do córrego.

Por cerca de 1 hora, entre o trajeto, o banho e nosso retorno para a residência de sua vó, conversamos sobre variados assuntos. Desde as condições vividas pelas famílias daquela área, a degradação/assoreamento do córrego até nossas futilidades pessoais, *Omokùnrin* revelou-se um jovem educado e sonhador. A partir de então, sempre mantivemos contato e ele esteve presente, ao lado de *Oriki*, nos vários momentos de conversa que tive com ela. Nesses contatos, percebi *Omokùnrin* aparentemente envolvido com bebida alcoólica, ao lado de sua mãe e sua vó que possui um botequim, onde ele adquire sua pequena “boia de pinga” – frasco de 500 ml.

O exercício de análise das informações e a produção escrita da tese fez-me compreender e situar *Omokùnrin* no oposto lugar de *Muénga*, ou que ele um dia ocupou o lugar de uma Criança Kalunga em formação que ela ocupa hoje. Esse lugar é também contrastante com as exigências formais da escola, comum entre os dois personagens. Desde então, propus-me conhecê-lo melhor; combinei de ir ao território e entrevistá-lo utilizando instrumento semiestruturado de pesquisa. Isso decorrente do que havia constatado, desde nossa conversa enquanto tomava banho de poço de água corrente, que eu registrara em caderno diário de relatório paralelo no dia 2 de abril de 2023.

Dois anos depois, fui esperado por ele, após vários contatos agradáveis via Whatsapp, meio que ele se comunica gravando áudios, pois raramente escreve alguma palavra. Ao escrever, *Omokùnrin* se limita a palavras como: “*Ata*” e “*Bel*”, ou seja, para confirmar: “*Ah tá*” (gíria) e dizer que está tudo certo: “*Beleza*” (gíria). *Omokùnrin* me disse que pouco aprendeu na escola, mas está conformado e que seu “estudo agora é a roça”. Ele reconhece em *Ponjí* seu modelo de professor, que o alfabetizou, e até hoje ainda insiste que ele volte a estudar. Aos 35 anos de idade, ele se lembra que parou de estudar aos 11 anos, mesma idade de *Muénga*, pois tinha que ajudar sua mãe nos trabalhos da roça, para manter seus irmãos mais novos.

Quanto à sua alfabetização, guarda na lembrança que o professor lhe dizia, o que falava com alguma dificuldade: “*Ah, não, A, B, C..., e aí você vai fazer. Aí eu [ele] pegava e uns falavam: Não, faz a bolinha e puxa a perninha, e aí ia fazendo o outro e eu [ele] ia conseguindo fazer tudo*”. Este é o método, ou a estratégia ainda usual de forma a induzir a criança a partir das letras (códigos) da língua escrita para realizar a alfabetização.

Ao mesmo tempo que relata as precárias condições de trabalho infantil para ajudar no sustento da família, *Omokùnrin* relembra que: “*Eu permaneci até chegar no quinto ano que a gente fala. O quinto ano que é a quinta série, né?*” Apesar de ter interrompido seu trajeto escolar, vangloria-se de que tirava boas notas, o que pode ser atestado por *Ponjí*, que se encontra atuante na comunidade.

Como um “ser da práxis” em situação concreta, ainda que visivelmente desfigurado e excluído dos padrões de consumo, *Omokùnrin* não se entregou completamente. Ele aprendeu algo. “*Eu aprendi. Eu aprendi aqui que nós faz o tapete quibano, essas coisas aí eu aprendi tudo. Eu sei fazer todas essas coisas aí. Fazer rede de pesca, tarrafa, tudo eu aprendi a fazer*”.

O artesanato produzido manualmente, ainda que não dedicado totalmente a isso, torna-se forma existencial que lhe reforça o devir. Por isso, ao falar do que sabe fazer, o faz com ênfase e demonstra sua hominização na utilidade do fazer para admiração de certo “público” tornado “seu”. Ao encher-se desse fazer, reforça sua utilidade, mas, ao mesmo tempo, tem dificuldade para admirar o mundo, contemplá-lo em sonhos (Freire, 1967,) dizendo-se não possuir “inteligência”. Diz que, quando criança, queria ser “doutor”, mas não conseguiu “terminar os estudos”.

O pai de *Omokùnrin* deixou sua mãe e ela teve de criar oito filhos sozinha. Para isso, foi obrigada a interromper os sonhos dele e surrá-lo para ir trabalhar na roça, caso fosse necessário. Da mesma forma que *Muénga*, *Omokùnrin* relata serviços de “vigiar a roça” para evitar que os “bichos” não comam as plantações. Em contato direto e integrado à natureza, ele conta suas realizações com a terra, desde o “capinar” e o “roçar” a remexer o solo, acompanhar o crescimento e realizar a colheita dos mantimentos.

Dos cinco anos de escola, ele tem poucas lembranças; a não ser *Ponjí*, que sempre o encontra e um outro professor de quem tornou-se admirador. *Omokùnrin* me disse que até pouco tempo guardava um boletim escolar com os registros de suas notas. A esse relatório, ele chamou de “holerite”, sinônimo de contracheque – documento que comprova o pagamento de salário.

Interpreto esta declaração espontânea como a sobreposição das condições materiais sobre as expectativas e sonhos, que, a meu ver, poderiam ser motivados pela escola. Pressuponho que uma educação libertadora, que encontre formas de manter expectativas e possibilidades, deixa um mínimo de marcas positivas em seus alunos/as, tanto na sua vida profissional quanto na formação geral.

As lembranças mais vívidas são do brincar, de jogar bola, “brincar de peteca e voleibol”. Ao especificar melhor os sonhos de menino, *Omokùnrin* queria “*salvar a vida de alguma pessoa que chegasse lá, urgente lá, [em um hospital] que era para mim atender rápido. Aí eu tinha essa ideia para mim*”. Um médico de plantão! Eis o seu sonho de criança. Mas, em suas palavras, “*esse sonho morreu*”. E a morte do sonho na perspectiva freiriana é também a morte do ser.

Ao ter seus sonhos frustrados, *Omokùnrin* sente “*vergonha de não ter passado*” de fase e “*ir para frente*”. Segundo ele, sua “*série ficou baixa*”. Ou seja, a seriação da “escola interessada”, “contragramsciana”, torna-se empecilho à possível decisão desse jovem em voltar às carteiras escolares. Isso explica e revela os mecanismos dessa escola para expulsar as crianças populares. Quando se sente vergonha, é porque existem motivadores para tanto. Se isso acontece, é porque existem estruturas e superestruturas ideológicas arraigadas em seu currículo, que constrangem as pessoas até eliminar e interditar os sujeitos por ela preteridos.

Ao finalizar a conversa, *Omokùnrin* conclama quem ele nomeia “pessoal negro”, para continuar estudando. Compreende que ele “*quase não teve oportunidade*”, e que, por

isso, tem sofrido nesse contato com a natureza. “*Continue que Deus te ajuda*” é a sua exclamação final. Portanto, ele tem consciência da importância da escola, mas não consegue enquadrar-se em seus padrões. No embate de sujeito com a estrutura eurocêntrica, ele disse que “não deu conta da escola”.

Enquanto nos preparávamos para realizar essa conversa, *Omokùnrin* sentiu certo desconforto e adentrou sua casa para vestir uma camisa. Para ele, aquele momento deveria ser realizado com o corpo coberto, possivelmente pela “ameaça” de que seria filmado. Ao retornar, arrumando-se para iniciar a conversa, eu li a inscrição de sua camiseta. Lá estava escrito: “*Sou filho de DEUS e nasci para VENCER*”.

As condições sociais e ontológicas que conduziram *Omokùnrin*, às vezes, o fazem conformar-se no mito que Freire (2021c) faz referência quando da educação como possibilidade de mudança. Isso dialoga com a condição do “*antidiálogo e prosperidade na sala de aula*”, que discuto no capítulo seguinte. Os mitos contribuem para desacreditar a capacidade humana de lutar e perceber a ocultação da realidade, manobrada para manter a desumanização das pessoas, a fim de que se tornem objetos, portanto subalternas.

Os traços sociais perceptíveis na condição de *Omokùnrin* remetem a dois problemas que aparentemente conflituam com a cultura e a ancestralidade Bantu-Africana dessa região do quilombo. Trata-se do alcoolismo e dos mitos religiosos, duas heranças do colonizador português que atuam na contracultura das matrizes africanas. Ao refletir sobre esses problemas e atravessar sobre a ponte que liga as trajetórias desses dois personagens (*Muénga* e *Omokùnrin*) à luz dos direitos humanos da Criança Quilombola Kalunga, é preciso perguntar qual significado de alfabetizar uma criança nesse território. Esse é o desafio posto no tópico seguinte que encerra o presente capítulo da tese.

3.4. O significado de “alfabetizar” uma Criança Quilombola Kalunga

Do ponto de vista da pedagogia ocidental, que sustenta suas concepções, métodos e atividades de ensino numa pseudociência da linguagem, o que é alfabetizar uma criança? Se olharmos pela etimologia da palavra, *alfa-bet(a)-izar* é verbo no infinitivo que propõe ação. Tem *alfa* (pronúncia do primeiro código linguístico grego) e *beta* (pronúncia do segundo código) na sua composição. Então, uma criança, ou uma pessoa *alfabetizada*, pode ser alguém

que conhece esses dois códigos, ou essas duas letras. Isto é, alguém que sabe o início, o básico do conjunto de códigos da língua grega antiga, denominado *alfabeto*.

Essa é a compreensão mais simples, no entanto fundamental, para iniciar uma discussão sobre a iniciação escolar, ou a introdução da criança no mundo do conhecimento científico. Para a professora Magda Soares, a alfabetização tem muitas facetas e “*sem dúvida*” (...) “*é um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito*” (2023 p. 19/20), onde reside a essência do processo de ensino-aprendizagem convencional.

No âmbito pedagógico que conhecemos, “alfabetizar” é introduzir esses processos de forma sistemática e planejada, em rotas que compreendam domínios linguísticos e habilidades básicas inerentes a métodos de aprender e desenvolver-se cognitivamente. Na visão eurocêntrica, geralmente essa introdução está diretamente vinculada a cartilhas ou textos materiais previamente elaborados. Nas atividades que objetivam alcançar habilidades e competências específicas, os sujeitos são colocados em contato com materiais concretos e visuais que possibilitem a assimilação de códigos também específicos. Mas, pressuponho que para além de compreender o alfa e o beta, alfabetizar requeira articular diversas variáveis que propiciem, por exemplo, interpretar o significado de cada um deles em situações diferentes.

No que se refere aos métodos, eles situam-se no interior das práticas e se encaixam em contextos, faixas etárias e capacidades adquiridas pelos alfabetizadores. Destaco as faixas etárias que são influenciadas, ou influenciam nesse processo, de acordo com os níveis de informação e de tempos disponíveis dos alfabetizandos. Quando nos referimos a métodos, em nosso caso, identificamos “*imediatamente, ‘método’ com tipos ‘tradicionais’ de métodos – sintéticos e analíticos (fônicos, silábicos, etc.)*” (Soares, 2023 p. 40). Todavia, esses tipos, ou essa classificação, não pode esgotar as variadas alternativas de alfabetizar em uma determinada língua escrita.

A concepção e os métodos de alfabetização estão diretamente ligados à língua de cada povo. No caso abordado nesta pesquisa, alfabetizar significa adquirir as habilidades e competências da fala e escrita da Língua Portuguesa, língua que tem origem nos legados das línguas do Império Romano⁷¹, como o Grego e o Latim; portanto, que foram faladas na antiga civilização greco-romana. Os principais falantes originários da Língua Portuguesa são os

71 Concentração de poder nas mãos de dinastias de imperadores, na Europa e parte da Ásia, que durou de 27 a.C., até 476 d. C.

Portugueses, povos que colonizaram vários países na África e o Brasil, aqui na América do Sul, por isso conhecida como “América Latina”.

Assim concebida a alfabetização, ao nascer, teoricamente as crianças são “analfabetas”, ou seja, desconhecem o “alfa” e o “beta” da língua grega, mas, durante seu processo de socialização e escolarização, são, portanto, alfabetizadas. A tese deste trabalho de pós-graduação é um aprofundamento no debate se a alfabetização das crianças filhas dos colonizadores e opressores terá o mesmo efeito para as crianças filhas dos escravizados e oprimidos, se lhes propiciará os mesmos direitos. O mesmo método e atividades elaboradas e aplicadas pelos colonizadores, tem ressonância positiva para a promoção de uma alfabetização consciente e libertadora? Na incursão que Paulo Freire fez na África, seu trabalho foi colaborar na reconstrução da Guiné-Bissau, arrasada por uma guerra colonialista e desumana dos portugueses. Em sua pesquisa, ele identificou que “*um dos ‘legados’ do colonialismo, depois de cinco séculos de ‘trabalhos profícuos’ na Guiné, foi deixar 90 a 95% de sua população iletrada*” (Freire, 2021 p. 120).

Considerando as diversidades linguísticas e antropológicas do continente africano (Munanga, 2009), bem como os procedimentos pelos colonizadores de dificultar ao máximo a interação entre os grupos, tornam a categoria “alfabetização” desinteressante. Pode ser que ela tenha algum sentido em países que falam língua portuguesa, como é o caso da Guiné-Bissau, também colonizada por Portugal, ainda que ela represente a cultura, a sombra do colonizador.

Há grande quantidade de países africanos que não falam línguas derivadas do latim, ou do grego. Em quase todos os países, fala-se uma língua local. Em Angola, a segunda língua mais falada é Kimbundu, língua tradicional africana. Tem-se ainda o caso da Etiópia⁷², que não foi colonizada e mantém seu sistema original e próprio de escrita. Trata-se do idioma Ge'ez, que é

um dos mais completos e complexos dos sistemas de transmissão de conhecimento escrito inventado pela humanidade. Associa a escrita, a representação matemática, formas filosóficas e a possibilidade de representação de códigos secretos. É uma escrita que procura a reprodução da fala humana (Cunha Jr, 1994 p. 3).

⁷² Localizada na África Oriental, a Etiópia é uma República parlamentarista, possui 114.964.000 de habitantes, que vivem majoritariamente na zona rural.

Algumas características desta língua, trazidas neste pequeno trecho, nos permitem identificar imensas diferenças das línguas eurocêntricas. “*A história do desenvolvimento da escrita em ‘Ge’ez’ remonta há 2.000 anos antes da era cristã*” (idem). O Ge’ez, foi o idioma africano que resistiu e sobreviveu aos muitos séculos de colonização europeia e estadunidense da África. Como se sabe, ações de apagamento da cultura e da língua são ações antidialógicas próprias para empreender a colonização de povos, tidos como ágrafos e incivilizados. Corrobora isso, o fato de que

Havia cerca de 1.200 línguas indígenas quando os portugueses desembarcaram nas praias deste vastíssimo território que hoje chamamos Brasil. Atualmente não existem mais de 180. Este terrível massacre linguístico é um dos maiores crimes cometidos pelos portugueses contra os brasileiros ao longo de cinco séculos (Valente & Pereira, 2011 p. 34).

Assim como os povos indígenas, os territórios quilombolas brasileiros, neste caso o Kalunga, se viram e se veem sufocados em sua cultura e suas línguas consideradas “erradas”. As pesquisas ali realizadas denunciam essa violação, mas ainda hoje (ano 2023) são encontradas formas variadas de discriminação e “preconceito linguístico” contra essa comunidade. E, como dito anteriormente, a “alfabetização” está intrinsecamente integrada à língua, principalmente a língua materna.

As crianças quilombolas Kalunga, perante a nossa invasão ao local, são bastante introspectivas e evitam o máximo que podem expressar seu idioma. Mas, no dia a dia, nas atividades livres, nos festejos, são crianças alegres, generosas, espontâneas e criativas. Elas gostam de movimento, de animais e tratam seus professores como alguém da família, como tias e tios. São respeitosas com as pessoas mais velhas e a maioria delas pedem bênção às/aos professoras/es e aos visitantes adultos.

Quanto à escolarização inicial da Criança Kalunga, ela ainda se dá no Ensino Fundamental, em regime multisseriado de ensino, com quadro-giz dividido em 2, 3 ou 4 partes para a exposição dos conteúdos. A “alfabetização”, assim concebida, ocorre nesse contexto, na mesma sala, por um/a mesmo/a professor/a. Essa realidade é registrada desde 1982, após iniciada a pesquisa de Baiocchi (1999). As próprias educadoras atuais da rede municipal de ensino são remanescentes desse sistema. Elas apresentam e denunciam as mesmas dificuldades enfrentadas por seus alunos/as.

Historicamente é possível afirmar que a criança negra brasileira foi invisibilizada durante todo o período colonial. Somente a partir do final século XVIII, há alguns registros de o Estado reconhecer sua existência. Por exemplo, em todo o texto da Constituição Federal de 1824, há apenas uma menção aos “ingênuos” para determinar quem são os cidadãos brasileiros após promulgada a referida constituinte: “*Art. 6. São Cidadãos Brazileiros I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ‘ingenuos’, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação*” (Brasil, CF 1824).

“Independente” de Portugal, como já detalhado, o Estado Brasileiro apenas tratará da infância com a aprovação da lei do “ventre livre”, em benefício dos senhores donos de escravas. Por meio dessa lei, ficou legalizada a escravidão de crianças pelos donos de suas mães, ou por associações que se prestavam à finalidade de “assistir” os desvalidos. Essas associações “beneficentes” utilizavam dos serviços “gratuitos” das crianças para não dizer que os escravizavam por, pelo menos, durante 13 anos de suas vidas.

Aproximemos, no entanto, da criança contemporânea, extrato de uma sociedade ultraindustrializada, tecnologizada, na qual pais e mães têm que dividir as despesas familiares. Estas crianças, apesar de todas preservarem em comum especificidades cognitivas nas primeiras fases do desenvolvimento, situam-se também socialmente estratificadas em zonas urbanas e rurais por espaços definidos de condomínios fechados, bairros populares, pequenas cidades, favelas, ruas, territórios indígenas, quilombolas, dentre outros.

Nossa visão sobre a comunidade quilombola Kalunga é a de que ela resulte do percurso histórico colonial, do qual vínhamos tratando. Nele, a desumanização tornou-se política de Estado. Macroexemplos disso são a escravização, a destruição dos quilombos, a Ditadura Militar e o assassinato da população negra pela polícia, principalmente nas regiões metropolitanas do país. Por dedução, demarcamos o Território Kalunga para realização desta intervenção e visualizamos suas crianças em *Muénga*, e sua juventude em *Omokùnrin*.

Interessa compreender o tempo, o espaço e as políticas de alfabetização que separam e unem esses dois personagens. Teoricamente, as políticas são praticadas em “benefício” e “correção” de rumos dos trajetos de cada um deles. Nesse caso, diferentemente de “alfabetizar” qualquer outra criança, o que significa, no atual contexto, alfabetizar a Criança Quilombola Kalunga?

Contextual e ontologicamente refiro-me à criança que aprende antes de ir para a

escola a pescar, mergulhar, defender-se de animais peçonhentos, etc. No passado colonial, elas eram jogados à própria sorte entre as serras, à beira dos rios, para abater animais com as mãos, alimentarem-se, crescerem e construírem famílias com os povos indígenas, às vezes nem sempre consensuais⁷³. Dessas relações nasciam pessoas como *dona Q*, esposa do *senhor L*, residentes no Território Kalunga. *Dona Q* diz que é neta de “Índios”, Avá-Canoeiros. Ela possui características fenotípicas desses povos. Sua *filha M* deu à luz a uma criança que hoje tem cerca de 5 anos. Ela tem traços de povos indígenas, tais quais a cor da pele, cabelos lisos e “olhos puxados”, como se diz comumente.

No que se refere a “alfabetização” das crianças, a literatura ocidental sobre o assunto, crítica aos paradigmas eurocêntricos, propõe o entendimento de que “*o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização*”, isso tendo a escola como “*instituição social criada para controlar o processo de ensino aprendizagem*” (Ferrero, 1991, p. 64/65). Contudo, para o aprimoramento desse processo, a escola se junta a outras instituições como a família e a comunidade.

Em outra obra, esta autora demonstra cientificamente como se dão os atos que possibilitam ou não a leitura, e como ela evolui na cognição da criança. Sem a intenção, nesse momento, de me aprofundar em sua teoria, convém ressaltar os avanços que ela consegue imprimir ao processo. Ferrero (1999) é a estudiosa que, como Freire, comprehende o paradigma da aprendizagem a partir do sujeito cognoscente, e que tanto a leitura quanto a escrita têm origem nele antes da intervenção da escola, que se “especializa” em ensinar de forma genérica.

O caso da criança que é referência dessa pesquisa, suas raízes bantu-africana, se reconhece em processos dinâmicos e performáticos. Logo, sem demarcação temporal, como se convenciona a compreensão ocidental de educação. Diferentemente da visão eurocêntrica, no continente africano, a oralidade e a senioridade são, em princípio, os meios de comunicação e de formação. A pesquisa de Fourshey et. al. (2019, p. 177) corrobora esta premissa. Ela argumenta que até as proximidades do século XX muitos dos povos africanos preservavam em primeiro lugar a oralidade. Reitera que, no caso dos Bantu, ancestrais de *Muénga*, eles por longo tempo “*não desenvolveram uma forma de comunicação escrita na*

73 Há nessa região contos de que a vó, ou bisavó, tenha sido pega no laço com ajuda de cachorro. Trata-se de negros que, ao abandonarem as fazendas ou garimpos, e instalarem-se nas matas, raptavam mulheres indígenas para constituir famílias com elas.

qual um caractere específico denotasse uma palavra, sílaba ou som em particular”.

A preponderância da língua escrita, desenvolvida na Europa e largamente expandida pela empresa colonial, tornou-se estratégia metodológica de opressão, principalmente de povos africanos escravizados a partir do século XVI. Deles foi retirado o direito de apropriar-se dessa forma de se comunicar, deixando-os à margem do que era considerado necessário ao desenvolvimento da colônia.

Todavia, por força de instituições de ex-escravizados que se organizavam em “irmãdades”, aqui e ali abriam-se exceções que se mantinham “ilegais”. No que se refere à lei, essa era clara: a partir de 14 de janeiro de 1837, “*Serão proibidos de frequentar as Escolas Publicas. 2º Os escravos, e pretos ainda que sejam livres ou libertos*” (Barros, 2016 p. 596). Mesmo assim, após dois séculos dessa lei, quando se institui o “*ano internacional da alfabetização*”, verificava-se que ainda havia “*milhões de meninos e meninas que no mundo, hoje, são proibidas de aprender a ler (...)*” (Freire, 2022b, p. 174).

No presente momento, não há leis que proíbem a aprendizagem. Isso ocorre de maneira estrutural, sendo possível afirmar que a violência da escola neoliberal interessada é parte dessa “vanguarda”. Na era digital em que Polegarzinha posa de heroína, *Muénga* e suas contemporâneas convivem em realidades observadas, perversamente determinadas. As políticas públicas impostas como garantidoras dos seus direitos ainda persistem assistencialistas, e são implantadas sob condições de apoio político para permanência no poder de indivíduos e grupos partidários.

A escola dessa menina é regida por ações curriculares externas, que emergem como “beneficentes”, arranjadoras de empregos para pessoas. Como consequência, essas não respondem pela aprendizagem, pelos atos educativos, mas pelo emprego “dado” a elas. Ainda que tomem consciência de que devem evitar que *Muénga* fracasse, essa responsabilidade continua atribuída ao sistema invisível de ensino. A burla aos ditames desse sistema empregador, mesmo que seja para desenvolver alternativas “saudáveis” ao processo, será vista e combatida como desobediência.

No território Kalunga, a chegada de brancos, pesquisadoras/es na década de 1980, provocou abertura, mas também trouxe de volta a perversidade da colonização, nesse caso, a meu ver, certa “recolonização”. Antes das pesquisas, das tentativas de “civilizá-las”, é introduzida a possibilidade de consumo de bens, que antes eram inacessíveis. Percebe-se em

seu dia a dia, a correria para consumir num “*o negro também ‘pode’ ser branco*”, como interpretação feita do *ser*, como se ele fosse sinônimo de *ter*.

Ao observar a escola, visivelmente ela continua instrumentalizada para corrigir linguagens e hábitos arraigados da comunidade. Nota-se, por fim, que há todo um aparato ideológico de Estado preparado para coibir o desenvolvimento da criança Kalunga, antes pela lei, como citado anteriormente, em seguida pelas “professoras treinadas” que aprimoram e intensificam a discriminação.

Hoje, essa criança recebe caderno, lápis, livro didático e lhe é “dada” um/a professor/a, para que, em 4 horas diárias, sejam ministras aulas para 3 ou mais grupos no Ensino Fundamental de 1º a 5º ano, com níveis de aprendizado diferentes. Nessa lógica, preencher diários, elaborar relatórios e alcançar bom índice de aprovação para posicionar bem a escola no ranking da educação. Este/a mesma/o professor/a é também encarregado/a de “alfabetizar” essas crianças.

Capítulo IV: Indícios de violação dos direitos humanos da Criança Kalunga – o que “dizem” os cadernos de campo.

4.1. A resistência expressiva em *Oríki*⁷⁴

Nesta seção da tese, serão considerados elementos de interpretação, os indícios da primeira coleta, observados participativamente no interior da sala de aula. Na sala, os sujeitos são ativados em sua possível maturidade pedagógico-cognitiva, prejudicada pela presença do observador. Todavia, ao fazer-se presente, por certo tempo consecutivo, aos poucos os prejuízos são mitigados e, portanto, alguns elementos surgem e se desenvolvem, possibilitando construções mais amplas da investigação.

Trata-se de levar em conta as relações diárias, compostas pelo interesse pedagógico da criança e da postura ética e didático-docente, movidos também pelo interesse do profissional. Certamente, esses interesses serão contaminados de um lado pelo individualismo característico da contemporaneidade tecnológica, mas também poderão influenciar-se por iniciativas da coletividade a ponto de resistir ao efêmero, do qual o opressor

⁷⁴ Segundo Santana (2019, p. 73), gênero literário popular encontrado na linguagem e cultura africana Iorubá.

se utiliza como aliado ao seu projeto de manutenção da opressão.

Dentre os elementos da relação, prioriza-se a linguagem em seus aspectos diretos, notados a partir do emissor dominante (opressor), mas também do emissor “dominado” (criança), que em certos casos resiste às imposições lexicais daquele. É possível perceber, nessa relação, características fundamentais da ação antidialógica pela qual o primeiro cassa a palavra do segundo, tornando a voz daquele, introjetada em si, assumindo o posto inquestionável da verdade (Freire, 2005).

No caso da sala de aula, ela se constitui de variadas facetas dominantes, tais como a cor, o formato, a própria linguagem e até mesmo a presença física do opressor, que faz sombream a seu espaço. Por diversos ângulos, pode-se inferir sobre a existência de uma escola e suas salas de aula vigiadas. Do outro, no entanto, o movimento diário que emerge de cada sujeito, ou que ele traz das relações travadas no interior de sua comunidade, acaba, a meu ver, subvertendo essa vigilância.

O propósito de nível empírico, que se dará doravante, tem caráter de incursão hermenêutica, aplicada ao recorte temporal, observado na práxis. Isto é, não somente a atuação didática, mas também o viés político, cultural e espiritual das relações pretendidas no campo da formação de uma Criança Quilombola Kalunga. O todo de cada espaço de observação requer, portanto, interpretação totalizante de sua dinâmica, que é peculiar de cada um desses espaços.

A primeira incursão a ser realizada refere-se também à primeira experiência observada, a que é formada pela relação didática de *Oriki*, diante de suas 12 crianças de idades que variam entre 5 e 12 anos biológicos. Esforça-se d'agora em diante em responder, do ponto de vista didático-pedagógico, a posição ontológica da Criança Quilombola Kalunga no espaço que lhe é oferecido teoricamente ao seu desenvolvimento cognitivo, constituinte de sua cidadania, a escola.

Tal empreitada se concretiza na captura dos conteúdos impressos nos cadernos de campo, instrumentos de coleta dos indícios elementares da pesquisa. Fazem parte, eles, da atividade presencial de intervenção da primeira etapa da investigação. Os referidos cadernos, quantificados em 7, trazem as marcas representativas de ocorrências no âmbito da relação entre personagens do Estado, professores e personagens expostas às políticas desse Estado, que são as crianças, indo além, portanto, da aguada relação professor-aluno.

Nos 7 cadernos, foram realizadas duas leituras e por meio das quais foram extraídos os indícios considerados significativos à discussão dos direitos humanos das crianças em estudo. A interpretação desses indícios dar-se-á a partir de três dimensões objetificantes achadas relevantes para a compreensão do conteúdo codificado em cada um desses cadernos, que remetem a cada uma das escolas e suas respectivas salas observadas. Trata-se, no primeiro momento:

- a) da dimensão observada;
- b) da dimensão expressiva; e
- c) da dimensão reativa.

A *dimensão observada* refere-se às impressões captadas da realidade pelo observador, eleitas por ele como essenciais à sua investigação. Nesse caso, há a descrição literal do fato, da paisagem, do diálogo ou não diálogo, encontrados nas relações entre os personagens e o ambiente observado. Essa dimensão tem estreita relação com as motivações do observador, trazidas do seu campo de visão, que obrigatoriamente, no caso da pesquisa qualitativa, esteja congruente aos propósitos implícitos nas principais categorias substantivadas na proposta de pesquisa.

A *dimensão expressiva* tem por finalidade expor ou evidenciar as verbalizações da/o personagem estatal, encarregado/a de prestar o serviço ao estado-opressor. A interpretação das expressões verbais pelos/as professores/as torna fundamental a compreensão de seu próprio envolvimento qualitativo, mas também sua parcela de assimilação dos métodos que lhes foram introjetados. No campo da hermenêutica, fazendo esse exercício, “*significa que sempre estamos compreendendo, de uma forma ou de outra*”, como aponta Schmidt (2014 p. 145).

Seguindo ensinamentos desse autor, para o qual não temos como fugir do “círculo hermenêutico” e captar diretamente o conhecimento, entramos na *dimensão reativa* encontrada na dialética produzida pelas crianças. Nessa dimensão, os postulados das verbalizações tomam rumos diferentes, pois a presença do opressor Estado, não terá tanta influência. Contudo, outro opressor poderá surgir no âmbito familiar, como também as condições materiais e espirituais que comprometem a infância em nosso país.

No âmbito da dimensão observada, perpassando a maioria dos cadernos e atingindo a maior parte dos locais observados, “as crianças pedem bênção”, expressando seu

ritual familiar da maioria dos grupos colonizados por portugueses. Paralelo a isso, são encontrados na escola, personagens ligados ao neopentecostalismo que ao negar este simples gesto de submissão dos mais novos, também negam a realidade precarizada e a ciência, descredibilizando a escola e os textos nela disseminados.

Ao iniciar as atividades, as crianças são convocadas a rezar o “pai nosso”, em dois casos também a “Ave-Maria”, conforme a orientação religiosa do profissional. Isso demonstra, a meu ver, um alinhamento às tradições herdadas pela comunidade, de seus colonizadores e carrascos. Já as manifestações relacionadas às matrizes religiosas africanas não são praticadas, mas aparecem subjetivamente em benzimentos e danças, como exemplo a dança da Súcia.

Ao adentrar a sala de aula de *Oríki*, dois questionamentos foram evocados pelas crianças em forma de reclamação, se haveria “*leitura*” naquela aula. No mesmo instante, eles questionaram a presença do observador: “*você tá observano quem tá conversano na sala?*”, Caderno de Pesquisa Campo I (CPC – I, p. 3), expressando reação de preocupação com alguém externo, possivelmente realizando certa fiscalização das atividades.

É provável que as crianças estejam reagindo a determinações já arraigadas, de que a conversa é fator indesejável, que precisa ser combatido e vigiado. O contexto inevitável da “*leitura*” faz com que a professora se expresse de forma a chamar bastante a atenção: “*a leitura não tá na minha cara, você tem que olhar para a letra*”, (idem) e, em seguida interpela uma criança: “*você não tá vendo que é um ‘T’ aí não?*”, (p. 4).

O contraste entre a reclamação das crianças e a atividade de leitura, que por conta da carga horária de português e matemática ocorre todos os dias, naturalmente leva as crianças a se dispersarem. Fica latente o estresse que acomete a professora e sua expressão segue ainda mais contundente. Ela diz aos gritos: “*porque vocês não prestam a atenção e ficam só mexendo na cadeira?*”, (p. 5).

Então, as crianças vão ao banheiro e a todo momento fazem a ponta do lápis, junto ao cesto de lixo da sala. Ali foi observado que “*as crianças utilizam um estilete grande para apontar seu lápis*”, utilizando essa atividade como rota de fuga até chegar o intervalo. Bem, por isso as crianças cobram aulas de Arte e Educação Física, lugares em que podem se movimentar. As aulas de Educação Física ocorrem no pátio, ou terreiro da escola, sendo utilizado o jogo de futebol como “educação física” das crianças.

O uso do estilete, pelas próprias crianças, foi observado em todas as salas de aula como uma prática normalizada. A utilização desse objeto acaba expondo as crianças a um perigo constante, já que se trata de objeto cortante, pontiagudo e afiado nas mãos de meninos e meninas sem o devido acompanhamento de um adulto. Todavia, torna-se impossível o acompanhamento quando se trata de uma sala multisseriada, em que haja necessidades múltiplas em um mesmo grupo.

Observação pertinente requer o formato das exposições dos conteúdos, das aulas propriamente ditas. Por tratar-se de uma comunidade de afrodescendentes, pressupõem-se atividades mais dinâmicas e circulares. No entanto, todas as salas são organizadas em fileiras e raramente, exceto em algum caso, como rezar o “pai nosso”, foram observadas atividades em rodas na sala ou fora dela.

Com frequência *Oriki* reclama que “*as crianças voltam de casa com as tarefas sem fazer*”, ainda que se pressuponha a maioria absoluta dos pais e mães serem analfabetos. É perceptível que, subjugados por um contrato temporário, o poder de autonomia dos professores seja comprometido. Então, suas cobranças acabam se dirigindo mais aos pais e mães do que os responsáveis estruturalmente pelo sistema de ensino-aprendizagem. Ao expressar essa “cobrança”, a professora então verbaliza “*acho que vou mandar ocê embora, porque já falei com seu pai, mas não tem jeito, você não faz tarefa*”, (CPC – I, p. 11).

As expressões verbalizadas por *Oriki*, que responde por um sistema de ensino em que, segundo ela, vem tudo de cima, prejudica a participação ativa das crianças em relação aos conteúdos convencionais. Quando se trata de “*descobrirem quem é Fernão Magalhães*”, obviamente isso não faz o menor sentido para a vida de uma criança quilombola. Mas se é para discutir sobre “*assuntos comuns e de interesse, por exemplo, sobre tranças de cabelo, as crianças, principalmente as meninas discutem com bastante atenção*”, aspecto bastante latente observado durante as aulas desta docente, (idem, p. 18).

Essa realidade nos remete ao trabalho de Real (2022), que traz uma pesquisa de meados da década de 1990. Ao comparar o estudo deste pesquisador, percebe-se a existência de profícias simetrias. Ele discute a questão do planejamento, realizado fora do quilombo, a partir de elementos de um currículo comum para todas as escolas do Estado de Goiás (Real, p. 63), estratégia que ainda persiste quase 30 anos depois.

Ainda na dimensão observada da investigação, voltemos a página 12 do primeiro

caderno para tratar de uma situação diretamente ligada ao Sistema Multisseriado de Ensino, que é ainda praticado. A turma de *Oriki* recebe alunos/as com os quais ela trabalha os diferentes aspectos dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Num mesmo momento, registraram-se “*alunos desesperados por não saberem escrever os nomes dos pais e outros se gabando por saber*”, externando disparidades observadas em todas as salas visitadas.

Exposta a tais contradições e reações das crianças, *Oriki* utiliza-se de ameaças, na tentativa de obter um mínimo de controle da situação. À interrupção de sua leitura em sala, ela indaga: “*será que eu vou ter que botar esse barulhento pra fora?*”, (CPC – I, p. 19). Suas orientações didáticas são, às vezes, genéricas, “*vocês não esquece de saltar linha aí!*”, às vezes bem direta e individualizada, “*você tá com o caderno aberto por quê?*”, ou “*pode cassá uma sílaba lá que dá certo!*”, (p. 20).

Dois aspectos da ação antidialógica tornam-se presentes. O primeiro, a falta do planejamento participativo e do acompanhamento pedagógico, pressupostamente estimulador de processos democratizantes do ensino. O segundo contempla a assimilação aos métodos adotados pelo opressor por parte de *Oriki*, vitimada pelo sistema implantado desde o projeto Kalunga-Educação ainda na década de 1980, que teve nas “professoras treinadas” o suporte eficiente e duradouro do racismo.

O contexto, então, permite que, enquanto a professora “alfabetiza”, ou introduz os códigos elementares, os demais sejam observados, “*correndo e dançando durante a aula*”, (p. 22). Não parece haver outra opção a *Oriki*, que não recorrer às ameaças na tentativa de prosseguir suas atividades programadas.

“*Vou botar você pra fora...*” (p. 22).
“*Oh Muénga, vou botar você pra fora!*” (p. 23).
“*M.C. vai ficar sem parabéns hoje!*” (p. 23).
“*Agora vai ganhar parabéns quem merecer!*” (p. 23).
“*Quero ver quem vai ganhar parabéns hoje?*” (p. 24).

As expressões verbalizadas nessa reunião de indícios, transcritas das derradeiras páginas do CPC – I, expõem uma característica latente da escola capitalista interessada. Nesse tipo de escola, haverá troca, compensação e premiação aos supostamente mais “adiantados” na entrega de tarefas, ou que melhor respondam a estímulos externos. Com isso, a escola promove a bajulada competição, necessária à produção de vencedores e perdedores na disputa

pelo capital.

A palavra “*parabéns*” denota um jogo de interesses ligados ao consumo e à satisfação pessoal imediata. Composta por duas partículas gramaticais “para” (preposição, que indica sentido) e “bens” (substantivo masculino e plural), que significa propriedade, algo adquirido para satisfazer. No caso em tela, há de se ter certo merecimento para receber, o que não é caso de alguma Criança Kalunga daquele espaço escolar.

Para reforçar essa prática, aparentemente comum, na sala de *Oriki*, uma mãe é observada encostada à janela e, em “*conversa com a professora*”, tratam da promessa anteriormente feita. Possivelmente, as duas combinaram para chantagear a filha/aluna: “*sobre o presente no final do ano?*”, diz a mãe em resposta à indagação de *Oriki*, “*Ela não vai ganhar!*”. Ela a sentencia em frente das demais crianças, confirmando a punição para aqueles e aquelas que não se esforçam para cumprir com as tarefas, (CPC – I, p. 24).

Antes de concluir os trabalhos daquela manhã, a professora convocou todas as crianças a sentarem em seus lugares de origem para fazer uma foto. Tem essa a finalidade de comprovar que ocorreu aquela aula. Por meio daquela foto, que deve ser enviada após o encerramento das atividades, os técnicos da Secretaria Municipal de Educação realizam o monitoramento das aulas. Há certo constrangimento nesse momento, pois a maioria das crianças alvoroçam-se para serem fotografadas, mas algumas demonstram desagrado, ou tentam fugir, dizendo que “não gostam de tirar foto”.

Observa-se nessa prática um aspecto perverso, que pode ser comparado ao processo imaginável de “feitorização” dos sistemas de ensino, para que se produza resultados. Tais fotos, ou esses fatos, corroboram facetas da escola capitalista, interessada na compensação, satisfeita com o produto materializado na imagem que não diz nada do ocorrido em quatro horas de efetivas, intensas e de tensas relações. É possível afirmar que a “teoria da ação antidialógica”, que Freire (2005) conceitua se realiza plenamente na escola.

Outrossim, a resistência emerge dali mesmo, por uma rota de fuga encontrada por *Oriki* e suas colegas-mães⁷⁵, ou pela sombra da África, projetada no espaço na figura de um ancião da comunidade. Sob a curiosidade e participação das crianças, rolou um papo sobre o “GB”, algo que chamou a atenção, pois enquanto as crianças organizam seu intervalo no

75 Em sua maioria, as professoras são mães e levam seus filhos juntos a si, pois estudam em suas próprias salas, ou na sala ao lado. A visita de mães à escola torna-se um encontro de mães; em alguns casos, professoras também.

campinho, as mães comentavam. Uma delas disse que “até que enfim teria sido ‘desbanida’ do ‘GB’ no Whatsapp”.

Com sorrisos leves e desconfiada, *Oriki* explicou que “GB” é um código para “gente banida”, que utilizam recursos espúrios desse aplicativo de conversa. *Oriki* teria sido banida por não cumprir certos “critérios” estabelecidos lá. Segundo ela, por meio do “GB”, é possível disfarçar e enganar interlocutores, ou seja, combinar estratégias particulares, sem deixar rastros, como faziam escravizados para fugir das senzalas e encontrarem-se livres, com seus irmãos, num quilombo.

Lá pelas tantas da manhã, as atenções são voltadas para a visita de um ancião, como se estivesse à espreita a cuidar de suas crianças, que estavam sob o olhar de um estranho. O Senhor José, construtor, com seus vizinhos da primeira escola na comunidade, se apresentou à turma. As crianças e a professora cuidam de lhe pedir a benção. Nesse momento, a escola parece respirar outro ar. “Seu” José dá meia volta e diz que “tá tudo certo” com o povo dele na escola que um dia sonhou.

4.2. Centelhas do projeto “Kalunga-Educação”

O projeto Kalunga-Educação foi gestado no início da década de 1980, quando a antropóloga Mari Baiocchi desnuda o Quilombo e escancara sua condição de “sociedade alternativa” de pretos fugidos, abandonados à própria sorte em vãos de serra e beiradas de rios. Quanto aos aspectos práticos do projeto, em 1995, Real (2022) acompanhou o dia a dia escolar das crianças. Naquele ano, a professora Mariana fora treinada e designada para residir e lecionar na comunidade. Ela entendia que “*o recreio caracteriza com aulas de Educação Física*”. Sua colega Beatriz, inseriu em seu “*plano de aula datado do dia 2/12/95, a Educação Física como uma aula específica de brincadeiras*” (p. 88).

Ainda referindo-me ao cotidiano das aulas, que foi bem caracterizado pelo pesquisador ao utilizar a abordagem etnográfica entre as várias observações, expressões e reações, Real (2022) registrou o seguinte embate:

Em outro momento, [relata ele] referindo-se a essa gravura (uma boneca de chapéu e longas tranças), a professora observa a pintura de outro aluno e fala: “A boca é preta? Por que você não passou vermelho? A minha eu

coloco batom vermelho”. O aluno continuou colorindo a boca da “Luciana” de Preto. Essa maneira de agir da professora também foi de imposição e pareceu que ela desconhecesse, que para aquele aluno, a cor dos lábios das pessoas da comunidade geralmente é preta (Real, 2022 p. 89).

Ressalte-se que as crianças participantes daquelas atividades, desenvolvidas pelas professoras citadas, têm hoje entre 35 e 45 anos de idade. Superado o problema da falta de professores dispostos a residir na comunidade, algumas daquelas e daqueles alunos são hoje professores e professoras. Os/as que participam desta pesquisa como colaboradores/as, ao permitirem que fosse realizada observação em sua sala de aula também concederem entrevistas livres; eles/as têm média 36,75 anos.

Às seis horas e trinta e seis minutos, do dia 17 de março de 2023, cheguei à escola para realizar a observação participante na sala da professora *Zaya*. Após atender os pedidos de bênção das crianças, adentramos a sala, momento que ela já convidou a todos para formar um círculo, dar as mãos e fazer a oração do “pai nosso”. Depois que todos ocuparam suas carteiras, iniciaram-se as primeiras comunicações. “*Vocês praticaram leitura em casa?*” andando na sala, cobrando a leitura, “*você está lendo, tipo decorado*”; “*tem que olhar com os olhos*” (CPC – I, p. 26).

A dimensão observada do trabalho permitiu perceber desde logo que “*as crianças se mobilizavam para o intervalo, inclusive trouxeram uma bola e guardaram ali embaixo de uma carteira*”. Como Mariana e Beatriz, *Zaya* prometeu que “*na próxima aula haverá ‘educação física’*” para a alegria das crianças (p. 27). Não pareceu acertada essa promessa, pois as crianças passaram a se mexer na expectativa do que perecem gostar muito, da aula dessa “disciplina”, que, para eles, nada mais é que a hora de jogar bola.

Daí em diante, *Zaya* providenciou dividir o quadro-giz e praticar leitura e atividades de matemática com pouco sucesso de adesão das crianças perante os conteúdos que ela abordou. Algumas crianças disseram “que não queriam ler”. Então, ela expressou-se decepcionada diretamente ao aluno “M.H”, mas também chamando a atenção de toda a turma para a prioridade que ela estava dando a essa atividade:

“Problema seu. Se não quiser lê, não lê. Eu não vou obrigar”,
“Eu não vou adular, para ler” (p. 28).
“É melhor ir lendo, que eu vou fazer um ditado dessa leitura”,
“Você quer ditado”? (p. 29).
“Eu tô avisando!”, “Se ficar com gracinha, vou colocar pra fora” (p. 30).

Essa situação deixou a professora nitidamente nervosa, pois parecia que as ameaças não faziam o efeito desejado, que era manter a turma sob controle, convencê-la a copiar as tarefas e lê-las no livro didático. O visível estresse de *Zaya* fez com as crianças aproveitassem para provocá-la, tirando-a de sua aparente tranquilidade emocional. Ela, então, decidiu realizar o ditado, dando a entender ser sua medida extrema, anteriormente prometida. “*Não vou mais chamar sua atenção, não vou pedir silêncio, você entendeu muito bem!*” (CPC – I, p. 31)

Sua determinação: “*escreva aí no meio da folha*”, “*DI – TA – DO*”. E, assim foram sucedendo as palavras para que as crianças escrevessem. Ao mesmo tempo, ela andou de carteira em carteira até que as crianças se renderam e, aos poucos, a professora conseguiu manter o controle. Cada palavra soava como uma bofetada, pois poucas crianças sabiam escrevê-las corretamente; à medida que ela detectava um “erro”, dizia enfaticamente: “*escreve direito essa palavra!*”.

“*L, estou de olho em você*”; “*L, vem à frente escrever todas as palavras. Porque você é a que tá conversando e andano na sala. E quem ficar conversano eu tiro a L e chamo quem tá conversano*”; “*eu quero silêncio*” (idem, p. 32). A esta altura, a aula ou a primeira parte dela, separada pelo intervalo, se fazia concluída. Em reação imediata, as crianças passaram a cobrar sua “fatura” da manhã. Iniciaram um movimento de reivindicação do praticado “parabéns” como recompensa pela realização das tarefas, (idem, ibidem).

Como comentado anteriormente, esses “parabéns”, escrito no caderno das crianças, alimenta uma ideologia capaz de desviar o foco da aprendizagem e criar expectativas de “pequenos negócios” dentro da sala de aula. A isso se junta a premiação do “aluno destaque”, o recadinho para os pais dizendo que seu filho ou filha são “especiais”, entre outras formas construídas para fomentar uma competição, em vez de estimular a cooperação por uma educação libertadora e consciente entre as crianças.

Algumas dificuldades foram percebidas, como o fato de as crianças não conseguirem pronunciar determinadas sílabas, principalmente as que possuem encontros consonantais, como bra, bre, tra, tre, etc. É perceptível nos primeiros anos do Ensino Fundamental esse tipo de demanda, especialmente no processo de alfabetização. Nesse caso, *Zaya* expressou-se como se ela já considerasse superadas as dificuldades dessa natureza na

turma. Às tentativas de pronúncias, que considerou “erradas”, reagiu: “*gente do céu, que vergonha é essa!*” (idem, p. 33).

Enfim, numa dimensão reativa, as crianças encontraram um assunto local capaz de unir seus interesses, a curiosidade e a atenção da professora. Então, produziram um diálogo, a partir de certo suspense, bastante inteligente por parte das crianças:

- *ôh tia, tô sabeno de uma coisa! A professora se assusta um pouco e responde:*
- *O quê? Então, o aluno olha para todos, sorri e diz:*
- *que a senhora tá grávida! Neste momento, todos sorriem e começa vários falarem ao mesmo tempo... (CPC – I, p. 34). Então a criança que trouxe a notícia, para os colegas, muito perspicaz, diz:*
- *ei tia, agora a gente nem pode estressar a senhora, (idem, ibidem).*

Assim, as crianças mudam o foco da aula e forjam um espaço dialógico, em que a própria *Zaya* passou a elogiar a esperteza das crianças em trazer esse tema, que para ela seria de foro íntimo. Porém, a comunidade está sempre alerta quanto a esse tipo de “acontecimento” e as crianças estão participando ativamente. Logo, aproveitam para estabelecer um armistício na sala, comprometendo-se em não provocar situações que venham a estressar sua professora.

Todavia, a presença de um estranho, pareceu provocar alguma instabilidade, que as crianças procuraram tirar proveito. Então, uma aluna percebeu que, nas atividades de matemática, a professora escreveu a palavra “*cententa*”. Imediatamente a criança interpelou e disse: “*tia, tá errado, é ‘centena’*” (CPC – I, p. 35). *Zaya* disse, “*muito bem, obrigado por perceber essa palavra errada no quadro*”. Assim caminhamos para o final do primeiro dia de observação participante com as palavras da professora: “*Bom, gente, então, por hoje é só, quem terminar pode ir embora*” (idem, ibidem), em tom amigável diferente de como faziam as professoras do projeto Kalunga-Educação.

Ao sairmos todos, observei uma menina de cerca de 4 anos de idade acompanhava *Zaya* (sua madrasta), realizando movimentos corporais parecidos com os movimentos da capoeira. Trata-se de uma criança, como muitas, que, não havendo Educação Infantil, acompanham seus pais, ou servidores, e ficam por ali até o final da aula. Comentei essa observação com o pai desta criança, que também é professor, mas não de origem Kalunga. Então ele me disse que “*é a tendência deles, a identidade dos seus ancestrais*” (idem, p. 37).

No segundo dia de observações, *Zaya* pareceu ter refletido um pouco mais sobre os conflitos e trouxe um tom de voz mais leve. Mas ela continuou a cumprir rigorosamente os desígnios curriculares de uma carga horária maior para português e matemática. Todos os dias têm que ter leitura. Passou a recomendar: “*olha tem de ler direito! Vocês estão comendo ponto, comendo vírgula*” (CPC – I, p. 39). Quanto ao “*M.H*”, que não quis fazer a tarefa de casa, ela disse: “*uma criança de 9 anos, sabe muito bem o que quer. Você vai arrepender lá na frente. Igual fulano, que tá no sexto ano alfabetizando*” (idem). Em seguida ela respirou e alertou aas crianças que “*se vocês não fizer silêncio eu não vou explicar*”! (idem, p. 40).

Pela dimensão observada dessa investigação, percebeu-se que naquele momento a professora conseguira o desejado silêncio, mas, ao mesmo tempo, conseguia também a indiferença das crianças diante daquela leitura que não trazia nada de interessante para a vida real da comunidade. A vida familiar dessas crianças entra em contraste total com o que se pratica na escola. Assim, elas se encontram de fato identificada no joguinho de futebol do intervalo. Não há conexão orgânica “entre escola e a vida quilombola”.

Além do descompasso entre a vida real e a pretendida educação escolar, as crianças estão inseridas num prédio de condições estruturais relativamente boas, mas há muito tempo sem manutenção: a caixa d’água está caída, faltou água, e, portanto, faltou merenda. Isso também interferiu nas decisões de *Zaya*: “*Se vocês ficar ‘de boa’, eu vou ficar ‘de boa’ também*”. “*L, eu não vou brigar com você mais M.H, toda hora não!*”, (idem, p. 45).

A aula foi encerrada mais cedo devido à falta da merenda. Mas antes foi possível ouvir a frase “*tia tô com fome*”, ao que ela recomenda: “*vamos pra casa mais cedo, lá arranjamo algo pra comer*”. Por pouco se esqueceu de tirar a foto. “*Gente senta aí para tirar a foto da secretaria!*”. Então, todos voltaram aos seus lugares, muitos não se sentaram, apenas se colocaram para o registro da professora, em seu próprio aparelho de celular.

As crianças saíram caladas e *Zaya* estava um pouco mais satisfeita com a aula dessa manhã. Voltaria “*mais tranquila*” e aliviada, mas ainda lamentando os conflitos que teve. Pediu desculpas e disse que o “*M.H*” a “*tira do sério*”. Segundo ela, esse aluno é de uma família que quase não fica no território, saem muito para trabalhar e o menino fica com a vó, ou com as tias. A isso ela atribui o fato de ele a enfrentar e não baixar a cabeça diante das imposições, da disciplina imposta na sala.

Retomo a interpretação das atividades pedagógicas do projeto Kalunga-Educação,

em que as professoras treinadas fizeram seu trabalho. *Zaya* é produto daquela pedagogia, do vilipêndio cometido para “alfabetizar” o povo Kalunga, cumprindo certa “obrigação” do governo. Impuseram valores e desfizeram dos esforços de sobrevivência centenária de todo um povo. Desacreditam suas crenças, desprezaram seus saberes e desdenharam sua língua, seu jeito de falar.

Essa língua portuguesa, a língua “certa”, utilizada para massacrar a línguas “erradas” é repetida todos os dias, como se o colonizador, aquele que vem “nos levar de volta para a senzala” estivesse ali presente. A língua dos Portugueses reproduz, “*como não poderia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens, o perfil que deles faziam aquela ideologia. O de seres inferiores e incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se ‘branco’*”, nos diz Freire (2021 p. 25).

As crianças, alunas de *Zaya*, os demais alunos das demais salas observadas e a própria *Zaya* apresentam muitas dificuldades em pronunciar e conviver com esta língua. Se identificam mais com matemática, gostam mais de contar, de calcular e não gostam de falar na escola. Entre eles, nos jogos, nas festas, são falantes, alegres e extrovertidos. Tem gosto pelas “aulas” de Educação Física porque a praticam em movimento, brincadeira, corrida, luta; por isso, adoram os intervalos das aulas.

Como citado no trecho acima, esse cenário foi encontrado na Guiné-Bissau, quando Paulo Freire fez lá uma incursão como forma de colaborar com a reconstrução do país arrasado pelo colonialismo português. De todos os males causados pela “coroa portuguesa”, um dos mais devastadores foi a imposição da língua; consequentemente, a tentativa de destruir, os valores, os saberes, as tradições herdadas de seus ancestrais. Como disse *Ponjí* no capítulo anterior, o fato de o Calungueiro “falar errado”, seus hábitos e costumes também são vistos “errados”.

Zaya falou em entrevista, na primeira fase dessa pesquisa, que “*Se eu não me engano, foi em 99. Aí sei que terminei a quarta série aqui e fui para cidade, e lá continuei meus estudos. Na época, as pessoas aqui não tinham aquele [interesse], falava que caneta do povo aqui no Kalunga era inchada*” (entrevista, dia 20/03/2023⁷⁶). Ela foi morar de favor em casas de conhecidos, onde depois das aulas trabalhava para aquela família. Ficou grávida muito cedo de um dos filhos do casal que a “acolhera” para estudar. Trata-se de *Ponjí*, com o

76 Caderno-fonte de pesquisa: texto de entrevistas, página 28, organizado em julho de 2023.

qual tem 3 filhos, mas hoje estão separados.

As reações das crianças, frente a *Oriki* e *Zaya*, se parecem com a reação que elas apresentam na relação com o sistema de ensino, personalizado na “matriz” que as opõe. Nesse ponto percebo formas sutis, pactuadas na combinação do tempo: a entrada e a saída, ou o início e término, assim como as respostas formais, são consensuais. Isto é, a vigilância situa-se no meio, entre duas pontas soltas das relações. Então, ao sistema que negligencia e opõe, se arvora da quantidade ao mesmo tempo em que distrai a população com o discurso da educação de qualidade.

Numa visão freiriana, para satisfazer ao sistema, neste caso, os oprimidos hospedam o opressor e assumem provisoriamente seu discurso na tentativa fracassada de enganá-lo. Essa imagem, do “hospedeiro do opressor”, presentifica-se e toma forma tácita e desumana. Em seguida, para manter-se “útil” aos oprimidos, continua-se com uma “pedagogia de resultados”. Todavia, no caso de *Oriki*, ainda que esteja profundamente desumanizada, suas ações e verbalizações continuam produzindo resistências políticas e pedagógicas no terreno do que ela comprehende como seu e de seu povo por direito.

4.3. Sombras que ameaçam a Criança Kalunga

Dentre outras formas, a ação antidialógica (Freire, 2005) é mantida pela sombra do opressor, projetada em seus “hóspedes”, para atuar em seu lugar nas diversas situações e lugares. Na sala de aula, esses fantasmas são reproduzidos de várias maneiras, mas a mais eficiente delas é o discurso disseminado da autoridade, vinda de cima para baixo. Esse discurso é sempre composto de retóricas ameaçadoras, que vêm de encontro a qualquer possível questionamento de sua eficácia.

A observação d’agora para frente é na sala de *Kindoki*. Antecederam o acesso à sua sala de aula, conversas significativas sobre a realidade das crianças que vivem nesta parte do território. Sua turma é bem disciplinada, participam bem ativamente da reza do “pai nosso”, e estudam organizados em fileiras de 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Duas crianças, que estão sendo “alfabetizadas”, sentam-se próximas a mesa da professora.

As leituras do dia são tiradas do livro didático, “o peru de peruca” e “o elefante medroso”. Então, divide-se o quadro-giz em três partes, os dois textos e uma revisão de

matemática na terceira parte. Ela utiliza um canto do quadro-giz para mostrar as combinações de letras e sílabas aos “alfabetizandos”. Sua estratégia segue o modo tradicional do “g” com a “ga”. Às pronúncias ou escritas que não atendem sua exposição *Kindoki* reclama para toda a sala: “erradíssimo!” “faça de novo” (CPC – II, p. 4).

Assim que a turma se compõe com a maioria dos presentes, a professora chama a atenção para tirar a foto para não correr o risco de esquecer e então ter de justificar ou ouvir reclamações da secretaria. “*Para não ter problema, com esse pessoal*”, a professora já garante essa foto no início da sua aula. *Kindoki* reclama que as autoridades não ouvem as necessidades, nem comparecem para conhecer a realidade da escola Kalunga. Sempre ouve, “*que chegarão de surpresa*”, numa estratégia de manterem acesa essa possibilidade.

No percurso das atividades didáticas em sala de aula, as crianças recebem a visita da professora em suas carteiras. Para corrigir, ela aponta para o quadro-giz: “*olha a minha letra. A sua encompridou demais*”, olhando o caderno da criança (idem, p. 6). Diante de dificuldades e “demora” para responder, *Kindoki* fala em alto tom: “*você não tá enxergando não!*” (idem, p. 7). Na verdade, a essa hora, as crianças já começam a se organizar para o jogo do intervalo. É possível ouvir reativamente entre elas: “*vai ser as meninas contra os meninos*” (idem, p. 10).

Aqui as crianças não esboçam reações, mas sempre caladinhas, vão se virando, ou se ajudando quando podem. *Kindoki* tem todo o controle e observa os mínimos detalhes das estratégias das crianças. Ela estimula a realização individual e em tempo das atividades, utilizando-se, ora de gíria, ora da linguagem local, mas sem nenhuma referência disso nas aulas de português.

“M.L, se você não tiver lendo, pode voltar para casa!” (CPC – II, p. 11)
“nem a pau, você tem 20 bolinhas. Divide para dois...!”,
“E. não quero você ajudando os outros”,
“Quanto eu di pa cada?”,
“Você já terminou? Os que for terminando, eu vou soltando”.
“Quem já terminou pode sair!” (idem, p. 12).

Nessa primeira parte da observação participante, há certo “monólogo docente”, em que a expressão da professora toma todos os espaços da comunicação na sala de aula. Todavia, ao encaminhar-se para o final das atividades matutinas, as crianças vão se

apressando para copiar os “*deveres para casa*” (idem, p. 13). A partir da recomendação de que quem for terminando a professora vai liberando, ela acelera a conclusão individual e, portanto, a saída delas.

No segundo dia de observação, as crianças chegaram em três numa motocicleta. Em sala, a professora diz: “*não sei pra quê esses alunos vêm calçados, para tirar quando chega*” na escola (CPC – II, p. 15). Ao sentarem e organizarem seus materiais, as crianças vão logo se lembrando da reza do “*pai nosso*”, como que interessados na atividade coletiva, única observada nessa sala. Ao rezarem, antes de dizer amém, a professora já corrige dizendo que “*inda tem gente errano*” (idem, p. 13).

Por volta das 14 horas e trinta minutos, de repente aparece no pátio da escola um adolescente. Ele está descalço, não traz material escolar. Mas ele entra na sala, senta-se e começa conversar com a professora. Ela disse que ele estudou com ela, ele disse que não se lembrava. Então, disse que foi durante a pandemia, aí ele disse que sim, “*que agora se lembrava*”. Esse adolescente disse que estava estudando a tarde no sétimo ano. A professora pergunta se ele já sabia ler, ele disse que “*sabia mais ou menos*”.

Forjou-se ali uma situação atípica, já que não houve nenhum diálogo para a entrada daquele garoto, mesmo com uma pessoa estranha observando. Com olhar aparentemente ameaçador ao visitante, o adolescente criticou as crianças que vieram calçados, fazendo referência ao joguinho do intervalo. Veio a merenda, ele lanchou normalmente e foi então participar com “*autoridade*” do joguinho das crianças no intervalo (idem, p. 16-17).

O esperado intervalo chegou e as crianças fazem a festa. Todos se jogam de corpo e alma na partida. Um se machuca, os outros o interpela:

“Tá mole! Você não é muié não!”,
“você é home ou é muié?”,
“se entrô no jogo, tem que aguentar!!” (CPC – II, p. 23).
“H é mole, fica parecendo muié” (idem, p. 24).

A discussão sobre a questão de gênero é bastante relevante, mas esse assunto não está explicitado no trabalho pedagógico das professoras. O fato de os meninos discriminarem as meninas, perpetuando os valores machistas da sociedade patriarcal é um problema bastante visível entre as crianças:

Muitas das vezes os meninos gostam de colocar os melhores no lado deles, eles querem mulher de um lado e homem do outro, então isso aí a gente já vê que eles estão separando a mulher. E outra questão também: “você não sabe jogar bola não, você é mulher”, mas a gente tenta repassar para eles que não é porque a gente é mulher que a gente não pode jogar bola (*Kindoki*, dia 20/03/2023).

Apesar de no território ser observado certo predomínio do matriarcado, parece que a visão de mundo mais eurocêntrica machista surge muito fortemente na criançada Kalunga contatada nessa investigação.

O caso aqui levantado, o que é falado em sala de aula por *Kindoki* contrasta frontalmente, tanto com o que ela verbaliza na entrevista quanto com o que as crianças muito incisivamente revelaram durante o jogo do intervalo. Isso permite refletir sobre a pedagogia proposta para interferir na realidade contemporânea e construir de uma “escola justa”, seja sustentada na convivência harmônica entre os gêneros humanos.

Passado o intervalo em que as crianças jogaram bastante, de volta à sala, a professora encheu o quadro de atividades, determinou que copiassem enquanto ela chamou à frente os “alfabetizandos”, pegou na mão de cada um enquanto os demais copiavam as tarefas. No quadro-giz estava escrito: “*onde o Peru vivi?*”. Para as crianças tentar responder. A professora orienta: “*olha no livro!*” (CPC – II, p. 21). Ao aproximar-se da professora, esta diz para a criança: “*você tá colando do meu caderno!*”

Depois de atender os “alfabetizandos”, em sua mesa, *Kindoki* passou a olhar os cadernos. Ela pediu para que as crianças façam bem certinho: “*olha aqui, no quadro, quantas linhas que eu mandei ‘saltar’: três*”. Paralelo às recomendações de escrita organizada, as crianças, num gesto que pareceu costumeiro, naturalmente tiraram os calçados reclamando do calor, numa ação de plena liberdade em sala de aula (idem, p. 22).

As tarefas do quadro não foram explicadas pelas crianças. Então, elas amontoaram-se ao redor da professora, a fim de concluir, ou completar os espaços que ela deixou (idem, p. 25). A aluna “M”, dita “alfabetizada” da sala, recorreu a merendeira, em busca de ajuda para completar sua tarefa, (idem, p. 26). Tratava-se de atividades de matemática. Então *Kindoki* foi ao quadro-giz e iniciou sua explicação perguntando às crianças: essa conta “*é de vêis, ou de mais?*”. As crianças nada responderam. Então, “*eu pergunto de novo: ‘é de vêis, ou de mais?’*” as crianças responderam “*é dimais, professora!*”

Algumas explicações foram dadas e as tarefas foram recomendadas para serem concluídas em casa, além das leituras do “Peru de peruca” e do “Elefante medroso”, que seriam tomadas no dia seguinte. Por fim, a professora comentou sobre desafios enfrentados por ela nessa jornada. Me disse, para saber o que é uma sala de aula, tem que assumir. Então, ela comentou sobre áudios de Whatsapp da sua irmã, que a substituía enquanto ela ficou uma semana na faculdade de pedagogia do campo: “*não quero ser professora! Esses alunos me deixam doida!*”

Contou-me que, no início de carreira como professora, não foi fácil. Havia um líder comunitário que na época representava a prefeitura, ou seja, fiscalizava e denunciava as professoras. Disse que iniciou o trabalho com medo dele, pois corria o risco de ser “mandada embora”, mas, sua resposta a essas ameaças foi pegar um “*filho dele já grande analfabeto e entregar ele lendo*” (CPC – II, p. 27).

Kindoki relatou que desafiou as autoridades por várias vezes a marcar presença e experimentar o que é uma “sala de aula no Kalunga”. Que é uma realidade que precisa ser conhecida, não apenas imagina e vista por fotografias. Quanto aos desafios que faz nas reuniões, sempre ouve respostas ameaçadoras de que “*a qualquer hora chegamos de surpresa!*”. “*Eles acham que temos medo de fiscalização, mas não temos medo*”, finaliza a professora!” (idem, p. 27/28).

4.4. O antidiálogo e a “prosperidade” na sala de aula

Dentre os princípios que fundamentam e explicam a teoria da ação antidialógica está a conquista do oprimido pelo opressor. São várias as formas de conquista, todas elas trazem sensações de liberdade, de poder e de prosperidade, as quais se dão no âmbito individual, mas seguem até atingirem a coletividade, a grande massa de um tempo, ou de lugar no tempo. Essa, por sua vez conquistada, pluraliza-se em “massas espectadoras, passivas, gregarizadas. Por tudo isto, massas alienadas”, como diz Freire (2005 p. 158).

Após isso, as massas são manipuladas e passam a negar seus papéis enquanto seres da práxis no mundo, com capacidade para transformá-lo. Então, as autoridades deixam de ser terrenas e tornam-se divinas, mitológicas, e as possibilidades de mudanças da realidade também escapam das mãos dos homens e das mulheres. As escolas, nestes casos, tornam-se

meros trampolins para a manipulação de pessoas.

A ascensão de grupos ultrarradicais de direita no mundo contemporâneo encontra nessas massas o material ideal para implantar suas ditaduras. No Brasil, esse fenômeno se dá a partir da década de 1980, com a ascensão do movimento religioso neopentecostal, que está atualmente atua diretamente na política partidária. Isso é reforçado pela desmoralização das tradições, das lutas sindicais e do associativismo, ao passo que o individualismo e a antipolítica são exaltados.

Eram 7 horas e trinta e cinco minutos, do dia 16 de maio de 2023 quando cheguei na sala de aula de *Yinga*. Um espaço apertado, cheio de livros amontoados, rasgados, amassados, jogados ao lado de uma parede ao fundo. Seu quadro-giz dividido em quatro partes correspondentes a crianças matriculadas no 2º, 3º, 4º e 5º anos. Ela literalmente rebola em sala para “alfabetizar” a maioria das crianças. Ela chama a atenção das crianças consideradas “alfabetizadas” enquanto introduz as primeiras formações de palavras, para outras.

Nessa parte do texto não há “dimensão expressiva” porque a professora fala apenas o necessário e se mantém ereta, olhando muito diretamente para o observador, de vez em quando passando próximo à carteira do observador, tentando supervisionar suas anotações. Num instante uma criança apareceu com uma cartela de figurinhas adesivas, as quais distribuía entre seus colegas. Ela veio até minha carteira e me entregou uma notinha de 20 reais de brinquedo e disse: “*uma notinha de 20 reais, para o senhor*”. Insistiu que eu levasse toda a cartela de figurinhas e distribuísse nas outras salas de aula (CPC – III, p. 5).

Essa criança não parava em seu lugar, mas circulava pela sala levando figurinhas e conversando com os demais. Chegou ao ponto das outras crianças reclamarem, mas *Yinga* se mantinha imóvel, com explicações, atividades para copiar e ler com todos. Ela solicitou que as crianças fizessem pinturas e, de repente fui surpreendido pela docente, pedindo que ajudasse a avaliar os trabalhos, provocando uma situação bastante constrangedora diante das crianças (idem, p. 8). Para complicar ainda mais, ela pediu-me que elegesse uma criança para fazer a oração do dia seguinte (idem, p. 10).

A tentativa de amenizar o constrangimento foi olhar para o lado; naquela pilha de livros, encontrei um livrinho infantil chamado “*A caminho de casa*” da escritora Ana Tortosa.

Li uma das historinhas para a turma e, em seguida, brinquei que já estava próximo do “P”⁷⁷, que já conhecia um pouco sua história, pois havíamos caminhado da escola até o rio Alminha. Portanto, ele poderia fazer a oração, mas que as pinturas poderiam ser avaliadas pela professora, que conhece e acompanha os trabalhos das crianças (CPC – III, p. 11).

Yinga, muito objetiva, não quis saber de conversa, tão pouco relatar sobre as dificuldades encontradas numa sala tão complexa como a dela. Só me disse que atua com bastante sintonia com o coordenador e que ele a ajuda a resolver as situações mais difíceis. No dia seguinte, houve a visita de dois ativistas que realizaram uma oficina de fabricação de tambores africanos; logo, tive que marcar o segundo dia de observação para outra oportunidade.

A noite indaguei a *Ponjí*, se ele sabia sobre o caso desta criança. Ele disse que ela é neta do pastor da igreja de *Yinga*; que a criança está sendo disputada na justiça porque sua mãe vive na rua drogada em outra cidade. Disse ainda que *Yinga* protege-a, o que está causando reclamações dos pais das demais crianças. A própria criança me relatou essa situação, mas que seu avô, o pastor, resolveu devolvê-lo para a mãe ao confirmar que “*não dá conta de corrigir*”. Trata-se de uma criança que tem cerca de 10 anos de idade e é um menino de fácil comunicação.

No segundo dia de observação nesta sala, ao refletir sobre as salas multisseriadas de ensino-aprendizagem, pensei no que “*seria possível fazer para quebrar as barreiras existentes entre esses ‘anos’*”; também “*o que, mesmo no aspecto cognitivo, separa um ‘ano’ do outro*”. Que qualidade de aprendizagem terá a criança numa sala como a de *Yinga*? Perguntei para ela o que um professor ou uma professora deve fazer ou agir para garantir o direito da criança a aprender? Ela me respondeu:

Tudo que eu acho importante é o professor dar aquela liberdade da criança ter aquele momento de ele procurar, porque quando uma criança procura um professor, ele está copiando aquilo pela vontade de aprender. E para mim é uma grande [satisfação] de um professor que está ali naquela sala de aula, ele desenvolver aquilo, porque é muito bom a gente poder retribuir aquilo que a gente sabe com as crianças (*Yinga* entrevistada dia 24/03/2023⁷⁸).

77 Ele me disse que “sua mãe é usuária de droga” e que seu avô quer pegar sua guarda. “P” apresenta dificuldades para interagir coletivamente.

78 Caderno-fonte de pesquisa: texto de entrevistas, página 74, organizado em julho de 2023.

Percebi, nesse e em outros momentos da entrevista, e mais nitidamente na sala de aula, que *Yinga* não tem interesse em discutir os problemas, nem de aprendizagem, nem as condições sociais de seus alunos. Para ela, é preciso corrigir a linguagem da criança e o livro didático é muito bom. Ela se posiciona individualmente e também se diz contrária as cotas raciais, criadas para corrigir dívidas históricas para com a população negra do país.

Num outro momento, ouvi de *Yinga* relato sobre casos de ataque de escorpiões e cobras existentes ao redor da escola, que atacam crianças (CPC – III, p. 18). E, numa perspectiva folclórica, ela me contou o caso de uma carona que deu para sua colega, também professora, que levava “uma cartela de ovos”. Disse que tomaram uma queda, porém, por mais que quase houvessem morrido sem socorro, no ermo de estrada, a cartela de ovos salvou-se intacta (idem, p. 20). Contou-me isso procurando negar que o acidente tivesse qualquer relação com a precariedade de suas condições de transporte.

A atuação pedagógica de *Yinga* apresenta viés claramente religioso. Ela estimula as crianças a realizarem orações espontâneas e seus posicionamentos como educadora tratam de uma educação competitiva e não colaborativa. Percebe-se nessa sala certa indiferença em relação às condições precárias do local, o que referenda a tendência neoliberal de desleixo e precarização, aspecto que precede a privatização do que é público. Ao mesmo tempo, as crianças são incentivadas a cultivar certa prosperidade do “sistema”, que não há nada a criticar na realidade, mas sim agradecer a Deus pelo que se tem de disponível e pelo que é dado pelo governo.

4.5. Cotidianos e distâncias na/da escola

Distante de *Yinga* 10 Km, há uma escola improvisada numa casa abandonada, cedida por sua dona, nos confins de uma serra que recebe o nome de Contenda. Para chegar até lá, tive que contratar um guia, que me levou numa motocicleta e depois andamos a pé aproximadamente por 3 Km. Chegamos até a casa de dona Diná, e ela nos disse que para chegarmos até a escola deveríamos “*seguir as pegadas das crianças que passaram para a escola*”. No entanto, depois ela resolveu ir até o córrego, que está na direção da escola, e nos guiou até a beira do riacho. De lá nos mostrou a casa da merendeira, dona Eliane, e de lá, o filho dela, ex-aluno, concluiu o serviço de nos deixar no terreiro da escola.

Há um aluno que raramente vai à aula, chamado de “aluno rebelde” na sala. Não há energia elétrica, nem água encanada, mas sim uma cascata. São 6 alunos de níveis de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. Há um filtro de barro e um pote de água no interior da sala de aula. Às 7 horas e sete minutos, rezamos o “pai nosso”, a “ave Maria” e a oração do anjo: “santo anjo do senhor, meu zeloso guardador...” para iniciar o trabalho de observação participante (CPC – IV, 2023, p. 2).

O primeiro desafio é o da professora *Mukua*, que se esforça para conseguir um lápis. Então, ela avisa as crianças que precisa de “*pelo menos um toquinho*” de lápis para um aluno que veio sem lápis, (idem, p. 3). Naquele pé de serra, não há lugar para comprar, não há vizinho para tomar emprestado. Alguém tem que ter dois lápis para emprestar um. Do contrário, a criança ficará sem copiar suas tarefas. Perante esta demanda a professora se cala. Ela está conformada, a não ser quando seu marido se aproxima e lhe encoraja.

Quando me pus a admirar e falar de belezas naturais, de animais selvagens e ferozes. *Mukua* relatou que “*semana passada uma onça quase comeu um bezerro dela*” (idem, p. 4). Em sala de aula, sua principal atividade é “alfabetizar”, o que ela realiza por meio da “soletração” (idem, p. 5). Além da aula, do remédio que esquecera de tomar, a professora estava preocupada com seu filho mais velho que saíra há algumas horas mata adentro a procura de um burro, que levaria a criança “A.B”. para fazer uma prova na escola sede, pois essa é uma extensão. Trata-se de uma avaliação externa obrigatória, (idem, p. 6).

Sobre a falta que fez o lápis para alguém que não trouxe o seu de casa e encontrou um com a maior dificuldade, registrei um diálogo travado em sala de aula:

- *eu vou comprar 4 lápis, disse Mukua*. Um aluno bem participativo retrucou:
- *fica aí, dinheiro anda fácil*. Seu colega completou, dizendo:
- *comprar coisa mais importante, comida!*

Ainda que tenha precisado de bastante esforço e “sorte” para encontrar o lápis, isso não é prioridade, se se sente fome. Há algo mais importante para se preocupar. Bem relevante é a disputa pela claridade vinda janela (idem, p. 11). Vejo que quem se senta próximo a janela e recebe luz suficiente para copiar as tarefas, assume posição privilegiada na sala.

O Sistema Multisseriado de Ensino, nessa sala, se dá de maneira um pouco diferente. A professora senta-se num banquinho ao lado de cada aluno e auxilia um de cada

vez. Chama a atenção de “B”, 4 anos, o filho caçula da merendeira, que interage na turma, realizando uma espécie de “iniciação escolar”.(idem, p. 13). *Mukua* trabalha o que se conhece como “alfabetização mecânica”, tentando introduzir na criança as sílabas: “da,de,di,do, du”; depois, ela vai às palavras “pu-lan-dó” “ten-té”, pronunciando a sílaba dentro da palavra, como se pronuncia separada, (CPC – IV, p. 14).

“A.V”, é a aluna que já possui traços de adolescente. Ela mostra-se muito interessada nas anotações que faço. Disfarça-se em buscar livros no “cantinho da leitura”, ou seja numa tábua suspensa, onde se colocam vários livros, para aproximar seu olhar do caderno de campo. O aluno “rebelde” como assim é chamado, apareceu na última etapa da observação e mudou a configuração da aula. Na verdade, ele é o senhor “A”, marido da professora, um caçador e pescador que é matriculado, mas *Mukua* disse que ele já está “*quase reprovado por falta*” (idem, p. 16).

Na localidade dessa escola, as pessoas que ali vivem e as crianças que ali estudam, resistem veladamente as intempéries, pois são bastante isoladas. Ao mesmo tempo, guardam uma “*ancestralidade adormecida*”, ou sufocada pelos efeitos da violência empreendida pela ação da ideologia colonizadora de inferioridade presente na educação e na religião ali estabelecidas.

Passou-se dois dias eu fui a outra escola. Nela encontrei, de um lado da sala, *Imoxi* trabalhando diretamente com o livro que também é entregue às crianças. O primeiro passo do seu método de trabalhar é discutir e identificar as cores (CPC – V, p. 1). Ele aponta o dedo e pergunta para as crianças, de qual cor se trata tal figura. Do outro lado, mais ao fundo, *Undumbe* vai ao quadro-giz, divide-o em três partes e enche-o com letras de forma em caixa alta. Ao determinar que as crianças copiem, ela se oferece: “*estão conseguindo*” copiar? “*querem ajuda*”? São 3 alunos de um lado na sala, que correspondem ao 1º e 2º anos, com *Imoxi* e, do outro lado, os que são classificados como 3º e 4º anos, com *Undumbe*.

Na sequência, *Imoxi* incentivava as crianças a ler em livro, as letras, as sílabas e as palavras (idem, p. 2). *Undumbe*, no entanto, propõe, nessa segunda etapa, a participação das crianças na construção de um cilindro de papelão, em que eles vão colaborando com ela na montagem da peça. Na oportunidade ela relatou que teve que comprar cadernos, lápis e borracha para seus alunos, pois os kits de materiais prometidos pela prefeitura, no final do mês de maio, ainda não haviam chegado.

A professora denunciou que no período vespertino dá aula de reforço do lado de fora, pois nesse período o “Estado” ocupa todas as salas (idem, p. 3). Ao mesmo tempo, seu colega diz que “*recomenda [todos os dias] para as crianças ler em casa*”. Segundo ele, uma criança denuncia que “*lá em casa eu não pido, [porque] se eu errá levo um tapa na cara*” (p. 6). No dia seguinte, os dois professores encheram o quadro-giz de tarefa e, ali mesmo na sala de aula, eles foram interagir em seus celulares (CPC – V, p. 7).

Observei nessa sala que os professores não planejam nenhuma atividade, mas inventam ali mesmo no momento da aplicação (p. 8). Nessa sala, não há, como nas outras, um lugar chamado “cantinho da leitura”. Há um armário grande na sala, que fica trancado e um outro aberto e vazio (idem, p. 10). O prédio da escola é “dividido” entre Estado (SEDUC) e município (SEMEC); na parte do município, a sala e o corredor estão esburacados e os banheiros isolados (idem, p. 11); do lado ocupado pelo “Estado”, a sala possui ar-condicionado, aparelhos de TV e data show.

Quanto às estruturas físicas das salas observadas, em geral são bem conservadas. Mas ainda há salas improvisadas, com materiais espalhados pelo piso. Exemplo, a sala com o segundo maior número de crianças (11), o “cantinho da leitura” é composto de livros de literatura infantil amontoados ao fundo da sala. Entretanto, a organização desses materiais varia de sala para sala, conforme o tempo que o/a professor/a dedica, ou preocupa-se com a estética do espaço.

Ainda sobre a sala dividida entre *Imoxi* e *Undumbe*, ao finalizar, como as demais, foram tiradas as “fotografias-prova” a serem enviadas à secretaria de educação. Durante o intervalo, *Imoxi*, que é um jovem bastante tímido, foi observado jogando voleibol com seus alunos, com uma rede improvisada debaixo de uma grande árvore ao lado da escola. Enquanto isso, na pequena varanda, *Undumbe*, que também é uma jovem de olhar profundo e de pouca conversa, cuidava da criança da merendeira, para que ela servisse e finalizasse o trabalho das refeições.

Passados mais dois dias no território, cheguei a 6 horas e cinquenta e quatro minutos noutra escola. Também nesta se começa com a reza do “Pai Nossa” e da “Ave-Maria”. *Tuanha*, a professora, rodara 13 Km numa motocicleta (CPC – VI, p. 3). Chegara ofegante e muito rapidamente colocou ordem na sala. Cadeiras em fileiras, todas as crianças devidamente “abençoadas”. Desde logo ela foi avisando que a aula é de 50 minutos e que

“não podemos perder tempo”.

Como nas demais escolas, há vários cães que acompanham as crianças. Após elas entrarem para a sala, eles tornam-se guardiões da escola (idem, p. 4). Nesta escola a merendeira trouxe um caderno de atividades. Ela é estudante do curso de Pedagogia do Campo, como as professoras contratadas das escolas. Assim que sobra tempo, ela senta numa outra sala e vai fazer suas tarefas.

Às 7 horas e 20 minutos, *Tuanha* está com seu quadro-giz dividido em três partes, correspondentes ao 1º, 3º e 4º anos. Ela conversa forte e apresenta-se muito segura na transmissão de seus conteúdos. Ao terminar de copiar, as crianças perguntam “*professora, pode completar?*”, ao que ela responde que “*pode sim!*”. As crianças dessa turma mostram-se, para o observador, bastante passivas, mas interessadas e sua professora, muito ativa e engajada. Trata-se de uma esportista, entusiasta da equipe de futebol feminino de uma das comunidades locais. Ela disse em sala de aula que “*as crianças do 4º ano ajudam [alfabetizar] as crianças do 1º ano*”.

Então, lembrei-me do “método Lancasteriano” de ensino, que embasa a multisseriação do ensino, método adotado em comunidades rurais onde quem controla a educação decide não investir. No caso observado, resta entender se a alfabetização constitui parte da multisseriação, ou constitui modalidade separada, pois uma das crianças de *Tuanha*, a mais elogiada, ainda está formando palavras, estágio considerado inicial da alfabetização.

Deste contexto, surgem perguntas a serem respondidas e ou, pelo menos, debatidas nessa investigação. Primeiro, sobre a integração, ou não, da alfabetização com os demais “níveis” de aprendizagem, aos quais são classificadas as crianças. Depois, sobre o porquê de a criança dedicada, na idade cientificamente adequada e aparentemente talentosa, ainda não usufrui, ou usufrui parcialmente do seu “*direito de ser plenamente alfabetizada*” (CPC – VI, p. 5).

Numa outra dimensão do processo educativo nessa sala de aula, a professora discute os problemas do racismo e da discriminação. Conversa sobre a valorização da cultura e outros temas necessários, inclusive cita o caso concreto de um jovem da comunidade que foi discriminado: “*foi muito difícil para ele*”. *Tuanha* denuncia que os técnicos da Secretaria “*vieram aqui somente uma vez, no início do mandato*” (idem, p. 8). Ainda, relatou que “*muitas vezes retira dinheiro do bolso para comprar materiais para melhorar suas aulas*”.

Nesta sala as crianças são também muito interessadas no intervalo para jogar bola, mas não há nenhum espaço para isso. Eles jogam à beira da estrada, no pequeno terreiro da escola, (idem, p. 9). As crianças se esforçam muito para concluir as tarefas e saírem correndo para suas casas. Há uma criança, “J.G”, que apresenta muitas dificuldades; *Tuanha* a considera uma criança “especial”, e que é necessário ser feito um diagnóstico por profissional especializado (CPC – VI, p. 10).

Tuanha informa às crianças que no mês de julho eles apresentarão capoeira e outras atividades, durante os festejos de São João. Então, elas indagaram se haverá futebol também. Ao seu sinal positivo, houve bastante vibração positiva das crianças (idem, p. 11). A certa altura do trabalho, apareceu um ancião, o qual atendeu pedidos de bênçãos tanto da professora quanto das crianças (idem, p. 12). O senhor T é um esteio da educação no território. Foi ele quem ofereceu terreno para construir a escola e depois reivindicou das autoridades melhorias para seu funcionamento.

Ao reportar ao espectro humanista da educação libertadora, semeada e cultivada por Paulo Freire (1921-1997), essa parece ecoar em algum momento nas ações, timidamente dialógicas de *Tuanha*. A dimensão observada dessa investigação, permitiu-me participar e assistir “*dois alunos, ‘B’ e ‘C’ irem até a carteira de ‘J.G’, voluntariamente e o auxiliaram nas atividades de matemática. [Por iniciativa] as duas crianças reconheceram publicamente as dificuldades do colega*” (idem, p. 13).

Dali a 24 Km, passando por travessias de rios, estradas estreitas, ladeiras de cascalho solto e pedras pelo caminho, cheguei à última sala observada dessa parte do território, rumo norte, na divisa do Estado do Tocantins. A escola não possui energia elétrica e a água é encanada de uma nascente da serra, que quando entope a saída, a escola fica à seca obrigando a merendeira a transportar água na cabeça. Naquela manhã, uma criança chegou atrasada, por cerca de 30 minutos. Sua mãe justificou que o rio (Bezerra⁷⁹) “não deu passagem na hora certa” (CPC – VII, p. 1).

Essa criança, ao perceber que havia uma pessoa estranha na sala de aula, não quis entrar. Após insistência e explicação de sua mãe e do professor *Kajíngá*⁸⁰, essa barreira foi rompida. No intervalo, *Kajíngá* esclareceu que “*as pessoas, neste caso as crianças, tem sisma de carro*”, pois a camioneta que conduzia este observador estava estacionada ao lado da

79 Rio que faz as divisas entre os municípios de Monte Alegre de Goiás e de Arraial do Tocantins.

80 Segundo Assis Junior (1967, p. 83), pequeno barrete tecido de palha fina; cobertura de cabeça dos clérigos.

escola.

Quanto ao medo, *Kajínga* relatou que há essa sisma da população, e que isso teria começado no dia 20 de abril, data em que movimentos fascistas, aqui no Brasil, bolsonaristas, ameaçaram atacar escolas. “*Aqui correu a notícia de que uma camioneta preta vinha atacar*”. Disse que “*os povo dizia que veio até o Tinguizal, as puliça vêi, mais não prendeu. Aí os povo ficô mêi negoçado*⁸¹”. Acrescentou que “*aqui na escola, ao ouvir qualquer barulho*”, “*todo mundo ficava com medo, querendo correr*”.

Quando há falta de água pelos motivos citados acima, *Kajínga* disse que “*ajunta uma maloca de gente*” e vai lá arrumar, limpar o local que desce a água (CPC – VII, p. 2). Em sua sala de aula, as crianças pedem licença para entrar e sair também pedem bênção aos mais velhos (p. 3). A comunidade, pais, mães e vizinhos, têm forte participação na vida da instituição de ensino no local. Nesse dia, o pai de duas crianças veio de outra localidade, a cerca de 6 km, de motocicleta, avisar que seus filhos estão com febre, por isso não puderam vir à aula. Ele utiliza esse veículo para trazer seus filhos, mas, quando precisa sair para trabalhar fora, eles vêm a pé.

Há dois pais que trazem suas crianças e esperam até o final da aula, às 11 horas, para retornar com ela (idem, p. 8). Portanto, na hora do lanche, eles são convidados a comer. Então, a merendeira disse que tem que economizar de forma que seja possível servir, sem o conhecimento da secretaria, pois ela já recebeu ordens para não permitir que pais ou mães lanchem na escola.

Quanto ao aspecto pedagógico, nessa data o professor trabalhou em conjunto com as crianças, a confecção de um cartaz da campanha “Faça bonito”, referente ao *Dia Nacional de Combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Em seguida ele ao quadro-giz, escreveu o cabeçalho, o dividiu-o em 3 partes e foi até a cantina. Enquanto isso, as crianças disseram que estão “*abusados de fazer cabeçalho*”; “*todo dia tem que fazer a mesma coisa*”, um falou e os outros apoaram.

Nessa oportunidade, eu perguntei para as crianças se elas sabiam e se poderiam falar sobre o “abuso sexual” abordado na campanha. Ao não responderem, então eu disse que abuso sexual é “*quando um adulto obriga uma criança, a fazer algo que ela não quer, ou não pode*”. A partir disso, as crianças entraram na conversa para valer. Um deles começou a

81 Palavra popular que possui vários sentidos. Aqui o falante quer dizer cismado, preocupado.

chamar a atenção do professor, porque uma menina disse que abuso sexual “é arrochar os menino e as menina⁸²”. Então, esse aluno começou a dizer que o professor os arrocha. Criou-se um clima bastante nebuloso na sala de aula, até que *Kajínga* assumiu o diálogo e esclareceu que “arrocha” as crianças para que elas aprendam.

Concluído isso, iniciei conversa com a aluna “I” sobre alfabetização. Ela disse que o irmão dela tem 4 anos e ainda falta 3 para entrar na escola. “Mas lá na cidade”, disse ela, “a criança bem pequena, que ainda nem anda, já tá na escola [creche] pintando e desenhando” e que “povo de Monte Alegre é esperto” (CPC – VII, p. 11). Então, eu pedi para *Kajínga* que me deixasse conversar mais com as crianças: peguei um livro⁸³ numa estante chamada “cantinho da leitura” e li para eles/elas. As crianças brilharam os olhos, encantadas com a narrativa lida no texto.

O momento de leitura com e para as crianças não só foi de muita riqueza pedagógica, mas reforçou os rumos dessa investigação, que antes preocupava com a formação dos professores. Peguei um “ganchinho” da conversa para estimulá-los a olhar adiante e pensar no que gostariam de ser na vida adulta. Surgiu, naquele instante, desejos de ser advogado, policial e professora⁸⁴.

Esse trabalho de observação participativa nas salas de aula constitui-se da ação pedagógica de mergulhar profundamente nas condições de vida de parte da criança negra brasileira. Trata-se de perguntar e responder no campo da “sociologia da infância” quilombola (Gomes & Araújo, 2023), muito falada, pouco estudada e quase nada atendida na sua peculiaridade local. Como perceptível nessa escola, as crianças não querem somente elaborar o cartaz, elas querem discutir os problemas abordados em seu conteúdo; mais do que isso, elas precisam ver solucionados os problemas.

A tensão do interior da escola aponta para a necessidade da construção de pontes que permitam a democratização da sala de aula, mas antes a democratização dos sistemas de ensino, para que as crianças saiam do polo passivo para o ativo. Os saberes desenvolvidos na comunidade precisam ser consumidos na própria comunidade para que nunca se esqueçam e sempre estejam cientes de suas potencialidades. Portanto, que se conscientizem dos seus

82 Este assunto foi levado a *Ponjí* para que ele procurasse investigar o caso. Meses depois, *Kajínga* foi substituído.

83 As cores de Corina de Carmem Lúcia Campos. Guia dos Curiosos Comunicações, 2017.

84 No meio desta conversa a Secretaria Municipal de Educação chegou pela primeira vez naquela localidade. Ela chegou reclamando de muito cansaço devido a distância e os sacolejos do percurso.

direitos. A superação da ação antidialógica pode ser um objetivo relevante a ser lembrado ao envolver a criança e seus progenitores nas atividades da escola.

Após tensionamento entre as “forças” que supostamente ensinam e as que supostamente “aprendem”, ou dão os primeiros passos no sistema educativo do território, resta pactuar integração e aproximar ao máximo o que falamos do que fazemos, como ensina Paulo Freire. Se o resultado for pela articulação e circularização das práticas e aprimoramento do diálogo, a africanidade latente fará lembrar sempre da enorme capacidade que o/a kalungueiro/a tem de aprender e desenvolver-se.

Em três “dimensões metodológicas”, pretende-se apontar indícios da violação dos direitos da Criança Kalunga. A dimensão observada é representada pela captura de mensagens, gestos, imagens, fatos e atitudes gerados na dinâmica das relações, ocorridos em sala de aula, em determinado recorte de tempo. A dimensão expressiva externa-se, por exemplo, em “tiradas” verbais das professoras, em seus estados de atrito com as crianças, ou desafiadas pela precariedade das condições de trabalho. A dimensão reativa é a que advém das crianças, livres da pressão direta da “mão” invisível do Estado opressor. A interpretação dessa dimensão é direta porque sua emissão é genuinamente infantil e desinteressada.

Ao combinar as três dimensões da interpretação dos fatos, comprehende-se realizar o “círculo hermenêutico” de Gadamer estudado por Schmidt (2014 p. 167). Nesse capítulo de tese, escutamos o que os cadernos de campo de pesquisa trazem, mas não somente eles têm a revelar da relação entre as crianças e seus professores na seara dialética da sala de aula. Outros documentos, como o testemunho de Real (2022) são escutados, pois também trazem indícios de como as “centelhas” do projeto Kalunga-Educação realizam-se na perversidade dos valores por ele plantados, que usou professoras como agricultoras do racismo e do preconceito para com as crianças do território. *Zaya* e as demais reagem a partir do que lhes foram introjetados e então reproduzem a opressão, por meio da qual um dia sentiram doer na infância quando incutidas sentiram vergonha de ser Kalunga.

As centelhas desse projeto estão por toda parte, em todas as salas, agindo para colonizar novamente. Atuam como sombras que mantêm a forma sem a presença de seu projetor. Elas aparecem e frutificam, por exemplo, na distinção do que pertence ao “estado”, ou não. Essa figura, que não aparece para solucionar ou cumprir suas obrigações, mas pune, por meio de outras pessoas, constrangendo-as ou discriminando-as. Sutilmente é perceptível a

distinção entre os professores que são do município e os que não são do Estado. Este é visto como uma visagem que se sobrepõe pelo seu poder e força.

A imaginária “roda giratória do baobá”, no entanto, não consegue aprisionar as almas das crianças Kalunga. Apenas consegue negar suas tradições e dividir o seu povo para enfraquecê-lo. A divisão é uma arma da ação antidialógica, que completa a conquista e, após isso imputa-se a subjugação do sujeito, que na sequência é tornado objeto, manipulado e vendido, corrobora o fenômeno religioso que avança na superficialidade alienante da prosperidade sem luta, sem esforço. Nesse contexto, a escola é vista como lugar negativo, uma vez que o invisível não está no comando. Mas, com o tempo, ela vai tornando-se também submissa por meio da submissão de seus atores.

Com o caminho livre para instalar-se, a ação antidialógica impera para objetificação da Criança Kalunga de maneira artificial pelo método da mais elementar “educação bancária” criticada por Paulo Freire. O que passa a existir é a não presença do método científico, mas algo aleatório, inventado às pressas para ser consumido no caminho. São as bases do projeto Kalunga-Educação, que não mais utiliza o “professor de fora”, mas tem mecanismos para manipular o “professor Kalunga” e fazê-lo oprimir suas novas gerações.

Aspecto relevante desta sala de aula é a divisão do quadro-giz em três, quatro e até cinco partes. Em cada uma dessas partes figuram situações diferentes de escola para escola. Às vezes conteúdos diferentes direcionados a níveis de cognição supostamente diferentes, como as sílabas para os “alfabetizandos” e um texto para as crianças do 3º ano, e outro texto para as crianças do 5º ano. Essas divisões também aparecem no âmbito das disciplinas: matemática, português, ciências e outras. As explicações iniciam buscando sequenciar logicamente, mas as necessidades e questionamentos das crianças alteram essa desejada lógica.

Outra forma de dividir o quadro-giz é utilizá-lo para expor atividades para um grupo de crianças, enquanto outros vão os livros didáticos estudarem sob orientação própria. Nesse caso, divide-se o tempo das atividades no mesmo espaço físico com a mesma pessoa para coordenar o fluxo dessas atividades. Num outro horário, inverte-se os tipos de “tarefas”, tendo sempre o quadro-giz como referência das exposições.

O quadro-giz dividido pode ser comparado a “teoria da ação antidialógica”, da fragmentação para manutenção da opressão, como bem aponta Freire (2005, p. 160) ou trata-

se de aligeiramento e precarização da aprendizagem, entendido a educação como gasto a ser evitado? Um ou outro significado ou os dois juntos, o quadro-giz dividido produz a mais real multisseriação, ainda persistente no território Kalunga.

Apesar do contexto vivido pelas crianças, elas são incentivadas a serem vencedoras, a prestarem muita atenção a aproveitarem bem essa “oportunidade” dada pelo ente federado. Tendo como exemplo a atuação de *Yinga*, apareceu em sua prática certa indiferença às temáticas relacionadas à participação social, que pressuponho colaborar para uma pedagogia emancipatória. Suas atitudes e método de trabalho tendem a reforçar o sentido exclusivista e massificante da educação formal, presente na “matriz”, que ela contraditoriamente critica.

Capítulo V: O racismo multidimensional como estratégia da inferiorização humana e seus danos à infância negra: “vozes” dos cadernos de textos.

5.1. Aspectos históricos e influência do racismo na educação

O combate ao racismo contemporâneo se dá mais fortemente a partir da Conferência de Durban⁸⁵, em que sua prática é tornada crime e ele “*assume novas máscaras para continuar vivo fingindo que morreu*”, Souza (2021, p. 136). O presente capítulo é dedicado a discutir este fenômeno e como ele continua sendo a principal estratégia do opressor para manter o oprimido inerte, na maioria das vezes convencido de sua inferioridade. Dessa maneira, o tipo de escola e educação ofertada à população são sutilmente estruturadas para mascarar e garantir esse domínio.

O sociólogo Jessé Souza explica “como o racismo criou o Brasil”, utilizando-se da religião e depois da ciência, de forma que negá-lo seja uma estratégia eficaz de fortalecê-lo. As teorias científicas da modernização e do culturalismo são o pano de fundo dessa discussão da qual, como enfatizado na introdução desta tese, os EUA tornam-se apoiados em sua “indústria cultural”, e os líderes a partir da segunda Guerra Mundial (idem, p. 156).

No âmbito empírico deste estudo, da análise das falas dos/as entrevistados/as, é

⁸⁵ III Conferência Mundial Contra o Racismo, realizada em Durban – África do Sul, no dia 31 de agosto de 2001.

possível perceber o racismo e seus danos sustentando suas narrativas desde quando as “alfabetizadoras” Kalunga reviveram seu passado escolar. Dentre elas, *Tuanha*, que vive o dilema de alfabetizar seus parentes em situação desfavorável na ausência de direitos sociais básicos, como alimentação e transporte.

Ao debruçar sob as palavras dessa participante, no que se refere à sua prática em regime multisseriado, onde imitação e elaboração confundem-se, percebo que há mais resistência política do que ação pedagógica consciente. Entre sua prática observada e “o que diz”, transscrito nos “cadernos de textos das entrevistas” – CTE I, há indícios latentes da reprodução do racismo incrustado no sistema de ensino vigente.

Investidos da compreensão do fenômeno do racismo, como ele interfere nas relações sociais e educacionais, passamos a abordar algumas de suas características históricas. Em primeiro lugar, o racismo, em si, nasce no seio da sociedade e toma múltiplas dimensões em tempo indeterminado da nossa história. Porém, os moldes pelos quais se apresenta hoje, comportamento de “ver no outro” algo que o torna inferior, teve data e hora para começar. Ao inferiorizar o outro ou a outra, o inferiorizante procura criar condições para submeter o/a inferiorizado/a. Assim, tem-se na prática da escravização, que pode ser considerada a consequência mais visível e destrutiva do racismo.

É possível inferir que o racismo que aqui discutimos engendra dois tipos de brasileiros/as nos vários “espaços de direitos”, formando uma imagem metafórica de duas pirâmides invertidas, uma em relação à outra: nos presídios e favelas, a maioria da população é negra; mas esse mesmo grupo social é minoria nos bairros “nobres”, nas universidades, principalmente nas públicas, e nos cargos executivos bem remunerados. Temos aqui um retrato da “sociedade desigual”, em que o racismo e a branquitude predominam na formação da sociedade brasileira contemporânea, da qual se refere criticamente, Theodoro (2022).

Nessa pesquisa, interessa abordar o racismo que sustentou a colonização predatória e de exploração de seres humanos no Brasil. Esse racismo, historiadores o veem surgir com a invasão sorrateira do Norte da África, cidade de Ceuta⁸⁶, dia 21 de agosto de 1415, pela esquadra portuguesa, para roubar suas riquezas. As notícias desse episódio foram dadas pelos próprios invasores. Por isso, deram-lhe o nome de “Conquista de Ceuta”. A partir de então, a nação Portuguesa tornava-se a pioneira em saquear estados africanos.

86 Ceuta hoje é uma cidade autônoma, administrada pela Espanha, em território Marroquino, no extremo Norte da África – importante entreposto comercial entre este continente e a Europa.

A investida portuguesa contra territórios africanos alimentou “desejos racistas” surgidos na “*Europa Ocidental em meados dos anos 1400*”, como escreve Reynolds (2021, p. 9). A partir desta data, as ideias racistas viajaram Europa adentro e encontraram eco principalmente em países arrasados como Portugal e Espanha. Quinze anos depois, “*o príncipe Henrique convenceu seu pai, o rei João de Portugal, a basicamente dar um golpe e tomar conta do principal depósito comercial muçulmano na ponta nordeste do Marrocos*” (idem, p. 19).

Após tal assalto a mão armada, aquilo que chamamos hoje de “imprensa”, completou o trabalho de instituir e perpetuar o racismo. O personagem, comparado a certos “jornalistas” que atualmente trabalham para o capital, é “*Gomes Eanes Azurara*” (1410-1474). Ele escreveu uma crônica intitulada “*Crônica da descoberta e conquista da Guiné*”, e teve sua obra transformada no que hoje seria um “best seller”. Esse jornalista, pago para escrever, exaltou sobremaneira o fato de os portugueses escravizarem povos africanos (Reynolds, 2021, p. 21).

Zurara “*descreveu os africanos como animais selvagens que precisavam ser domesticados*”. Ao longo do tempo, com essa crônica tendo se tornado “praga” por toda a Europa e mesmo na África, até alguns africanos, como “*o intelectual al-Hasan Ibn Muhammad al-Wazzan al-Fasi, teria se convencido de que era inferior*”. Por isso, se tornou “Cristão” e foi rebatizado pelo papa Leão X com o nome de Giovanni Leonne (idem, p. 22). Para o caso desse tipo de racismo, que muito nos incomoda, o premiado escritor contemporâneo estadunidense Jason Reynolds considera Azurara “*o primeiro racista do mundo!*”.

Após a tomada de Ceuta, os portugueses seguiram cultivando o racismo e a violência contra a humanidade de seus colonizados. Como em nossos dias, em que se reúne a imprensa para comemorar a conquista de um campeonato de futebol, eles reuniram-se, no dia 8 de agosto de 1444, solenemente para realizar o primeiro leilão de escravizados/as do qual temos notícia. Em uma cidade turística do país (Lagos), certamente para divulgar bem e aumentar a fama de “escravizadores”, se deu o leilão humano. E lá estava Azurara, para registrar e divulgar de acordo com Gomes (2019, p. 51-52).

Naquele dia, foram 235 pessoas desumanizadas entre homens, mulheres e crianças. Quatro delas foram escolhidas para servir a Igreja, braço direito do empreendimento

português. Os/as demais foram ali negociados, sendo que apenas um empresário da época arrematou 46 “peças”, como eram discriminados pelo locutor. Como regra básica, as pessoas teriam de ser separadas, marido de mulher, irmãos de irmãos, pai e mãe de seus filhos. A pena de Azurara descreveu, entre outras cenas, suplícios e lágrimas de mães que “*apertavam seus filhos nos braços e lançavam-se com eles de bruços, recebendo feridas com pouca piedade de suas carnes*” (idem, p. 51-53).

Daí em diante, Portugal se tornou o “rei dos mares”, com a sofisticação e investimentos em tecnologias que aumentavam a eficiência dos saques e desumanização das pessoas. Na época, todas as grandes potências europeias aderiram ao negócio iniciado e mantido pelos portugueses. Não demorou para que o mundo, exceto a África, tornasse destino de pessoas arrancadas desse continente, como se fossem metais extraídos de solo fértil para constituir a “Riqueza das nações⁸⁷” da época.

Assim foi plantado o racismo, e para isso um povo foi racializado, desalmado, tornado o outro, o diferente, o inferior, o que não tem Deus. Desse modo, o povo africano tornou-se grandes massas nas periferias do mundo. Até hoje a imprensa ainda os trata como “minorias”. Então, racismo foi convertido em código de inferioridade e subalternidade, senha para acessar corpos e violar dignidades, violentar crianças, mulheres e homens. Estruturou-se na sociedade, entranhou-se nas instituições e contaminou pessoas, tornando-as porta-vozes de poderosos, de Azurara à infestação das redes “sociais” hodiernas.

Em nosso país, a escravização de povos africanos e indígenas, sua proibição de estudar, de possuir terras, de ganhar salários decentes desde a invasão dos portugueses em 1500, constituiu uma sociedade contemporânea desigual. No âmbito escolar público, historicamente, ficou nítida a existência de um “apartheid educacional” (Theodoro, 2022 p. 171). O caso registrado nessa pesquisa de uma criança, *Tuanha*, ser preterida pelas demais em sala de aula por ser preta, não é novidade. Já em meados do século XIX, pais e mães tiveram de fazer abaixo-assinado para que um professor negro, *Pretextato dos Passos e Silva*⁸⁸, abrisse uma escola em sua própria casa e ensinasse as “primeiras letras” às suas crianças,

87 A famosa obra do economista escocês Adam Smith (1723-1790) é um tratado de “livre mercado, da divisão do trabalho e do foco na lucratividade”. No caso, me refiro ao comércio de pessoas, que enriqueceu nações, principalmente na Europa e na América do Norte.

88 Professor negro, símbolo da luta pelo direito de a criança negra estudar. Sua atuação se deu nas décadas de 1850 a 1880 e faleceu em 1886.

visto que em algumas escolas ou colégios, os pais das crianças de cor branca não querem que seus filhos ombreiem com os de cor preta, (...); por esta causa os professores repugnam admitir os meninos pretos e alguns destes que admitem, na aula não são bem acolhidos, e por isso não recebem uma ampla instrução, por estarem coagidos (Theodoro, 2022 p. 178).

Para introduzir essa discussão, Theodoro traz dados de uma escola contemporânea no centro do país, em sua capital federal, na qual a realidade não é diferente, apenas não está escrita num abaixo-assinado como a que motivou o professor Pretextato. Nesse sentido, pode-se inferir que o apartheid, a que se refere essa realidade, não ficou no passado, nos arquivos do Brasil colonial. A escola que temos, capitalista, interessada, reproduz essa “Sociedade desigual”. Então, trata-se de uma escola, que também reproduz o racismo.

O recorte de texto acima é a manifestação do professor Pretextato, ao inspetor-geral da instrução primária da Corte, em 1855. Na verdade, trata-se de uma “súplica”, que ele, que se declara preto, faz, ao tentar convencer as autoridades que permitam que ele atenda as famílias e as crianças negras brasileiras a ter seu direito escolar mínimo garantido. É difícil escrever este fato histórico! Mas, mais difícil ainda, é constatar que ele ainda está presente a essa altura do século XXI.

Vejamos que houve, naquele contexto, um pacto entre pais, professores, possivelmente brancos, ou a serviço deles. Os professores, diante da reclamação “repugnam” em aceitar as crianças filhas das famílias “de cor”, ou pessoas negras, ou ainda pessoas escravizadas que formavam a força de trabalho. Com isso, não restava alternativa, a não ser suplicar a instância “superior”. Isso confirma o que chamamos nesta tese de “interdição cognitiva” da criança negra brasileira, estratégia direcionada a evitar a ascensão social dessas pessoas.

Agindo assim, a “elite” nacional cumpre o que pensam, que é reservar as atividades lucrativas, que vão considerar “nobres”, aos seus filhos, mantendo nas funções que desprezam, o povo negro. Ao mesmo tempo, sustentam a retórica de que vivemos num país democrático, com oportunidade e justiça, quando se trata de eleições para se garantirem no poder por sucessivos mandatos parlamentares e executivos (Carvalho, 2020).

A realidade posta nos remete a concluir pela existência contínua da prática do “racismo educacional”, mantido e executado por gestores escolares, professores e pais de alunos. Defendo nesta tese a observância desse tipo de racismo, que também pode ser

identificado nos livros didáticos, os quais invisibilizam a população negra para mantê-la na condição de minoria, conforme denuncia Munanga (2008 p. 26).

5.2. A evolução e revigoração do racismo como estratégia de interdição

Ao longo do tempo, o racismo foi tomando forma diversas, pressuponho, para que seus praticantes fossem sendo absolvidos de seus crimes. Também foram sendo colocadas máscaras e formalizados discursos, como o “racismo reverso”, para acusar as próprias vítimas de serem racistas. Em sua primeira versão, as máscaras são objetos físicos, mordaças torturantes capazes de sufocar a voz, mas também de matar o corpo e lacrar a boca, como feito com a princesa Kimbundu Anastácia, tão bem retratado por Kilomba (2019, p. 35).

Ao calar a voz, o sujeito é tornado objeto destinado à manipulação, rebaixado à mercadoria, leiloado/a. A máscara física demonstra a desumanidade do opressor que não tem coragem de assumir sua própria humanidade e ouvir o que o desumanizado tem a dizer. O silenciamento anula o outro e torna o torturador monólogo de suas ações. Com isso, ele se sente proprietário, levando às últimas consequências a força opressora do antidiálogo.

Em outra dimensão, as máscaras são tornadas “invisíveis” disfarçadas com outros nomes, outros formatos, outras estratégias de cassar a voz. Máscara eficiente desenvolve-se por meio de ideologias dominantes. Elas mascaram, por exemplo, o analfabetismo com campanhas de alfabetização; mascaram a fome das crianças de um país inteiro, ou de estado, com campanhas publicitárias contra a fome. Relembro o estudo de Freire* (1993), que trata da interdição das Catarinas e dos Severinos, mas de muitos outros, que são calados, interditados, analfabetizados, ao passo que em cada governo aparece uma campanha mais interessante que a outra.

Ilustro isso a recente implantação no sistema de ensino goiano do programa *AlfaMais*⁸⁹, praticado atualmente no território Kalunga. Nele, os “alfabetizadores/as” são obrigados a atingir certa pontuação num planisfério comparado ao da zona urbana, que almeja o patamar exigido pela Secretaria Estadual de Educação. Entre os vários registros sobre esse programa, uma das participantes desta pesquisa relata:

Aqui ficou faltando 600 pontos, eles estão querendo que a gente reponha esses 600 pontos, porque dizem que tem que rebolar, tem que dar seu jeito e

89 Programa criado pelo Governo de Goiás, em 2021, por meio da lei nº 21.071 de 9 de agosto de 2021.

tem que atingir esses 600 pontos. Lá [na zona urbana], que tem Jardim 1, Jardim 2 e creche, eles estão nesse ponto pouquíssimo diferente da gente, que pega [a criança] com sete anos. O nosso tá pouquinho a mais (CTE II, p 36-37).

Neste programa, há uma preocupação e emergência dos governos municipal e estadual em “zerar” o analfabetismo no território com base nas estatísticas, pois a cobrança implícita é que o município precisa atingir, ou, pelo menos, se aproximar do que foi obtido em outros. A região “Nordeste” de Goiás figura como uma das que possui índices educacionais mais baixos do país. E esse é o programa para corrigir isso, com suas capacitações, cartilhas, câmeras de vigilância e “medidores” a serem alimentados com as pontuações e matrizes dos gráficos para alterar o sentido das curvas de resultados.

Do outro lado, esse mesmo estado não oferece transporte digno, alimentação qualitativa e adequada à cultura local, espaços, condições de lazer, esporte e acompanhamento pedagógico no tempo certo para as crianças. Aos educadores/as não lhes são dadas autonomia, nem remuneração digna, nem plano de carreira, nem oportunidade de estabilizar-se como tais, nem transporte também digno. Percebe-se que, entre as exigências e as condições oferecidas, há enorme discrepância entre a realidade da zona urbana e a encontrada no território.

De volta ao que ressalta Freire* (1993), percebe-se um atravessamento importante entre racismo e analfabetismo com a proibição dos negros de estudar, de se alfabetizarem. Consequentemente, essa população é expurgada e subalternizada, sem o direito da fala e da escolha. Nas entrevistas com as “alfabetizadoras” Kalunga, chama a atenção suas reticências e omissões, aparentemente “proibidas” de falar a palavra certa do que sentem. É o silêncio que fala, mas também pode ser o silêncio da dor e do trauma do qual trata Kilomba (2019) em Memórias da Plantação.

Ao percorrer parte da história e certa “sociologia” do racismo, dos tempos coloniais aos atuais, encontramos diversos modais, ou dimensões desse fenômeno como científico, estrutural, institucional, cotidiano e outros. Porém, conforme a autora citada, o que se percebe, no decorrer do tempo, é sua constante revigoração. Em algum momento, uma sensação de “perda de tempo” com sua teorização parece tomar conta de quem aventura-se a lutar contra sua prática. Todavia, o Brasil, seguindo outras nações, já consegue punir as novas modalidades, ainda que elas surjam muito forte a cada dia nas relações de trabalho, na escola e na sociedade em geral.

No final deste capítulo, trago o depoimento do atual Ministro da Educação, o qual, por meio de órgão oficial, apresenta dados, que, a meu ver, consistem no recrudescimento do racismo multidimensional. Racismo que também se esconde nas estatísticas dos resultados das escolas, das universidades e até mesmo na estrutura das famílias. Isso pode ser verificado pelo medo que afeta mães em favelas brasileiras quando seus filhos saem às ruas. Elas temem o “racismo” necrófilo, não mais disfarçado, mas naturalizado pelas forças de “segurança” pública e privadas (grifos meus).

Arrisco afirmar que há um racismo renovado e disfarçado que dói, machuca, traumatiza e assassina uns, mas que satisfaz e seu combate enfurece outros. Basta ver a *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186/2014*⁹⁰, impetrada contra as cotas raciais implementadas pela Universidade de Brasília – UnB para incluir pessoas negras. Esse questionamento, ou tentativa de derrubar as cotas, é obra do Democratas, ou DEM, partido que hoje se esconde por trás do “União Brasil” e tem 59 deputados e 7 senadores no Congresso Nacional. Este mesmo grupo político também luta na justiça contra a demarcação de terras indígenas e quilombolas.

A manifestação institucional, utilizando-se de instrumentos legais para reprimir os avanços dos direitos sociais, advém da força que o capital exerce para sua manutenção e ampliação de lucros. Nesse sentido, capital e branquitude são aliados e protagonizam o “racismo de classe”. Para tal empreitada, juntos, combatem sindicatos, estudantes, movimentos populares como o Movimento dos Sem-Terra – MST e sem Teto – MTST, que lutam por moradia e uso da terra como bem público.

Constata-se, assim, um novo tipo de racismo fundado pelo também novo “pacto da branquitude”, descrito e denunciado por Bento (2022). Trata-se, como Sociedade Desigual, de obra contemporânea de combate ao racismo e suas novas facetas, que, no entanto, continuam utilizando as velhas armas, a principal delas, a tentativa constante de eliminação da população negra. Bento (2022 p. 50) cita o triste dado de que “a cada 23 minutos” é assassinado um jovem negro no país, o que caracteriza de fato, o “*genocídio da população negra*” no Brasil.

Bento (2022) não fala do nada, mas ecoa certa política nacional que tem origem nos primórdios da formação do país, estruturada e institucionalizada para atingir melhores

90 Informação pública: <https://portal.stf.jus.br/>

resultados e ou frear os avanços conquistados durante a lenta redemocratização brasileira, a partir do início da década de 1980. Ela dialoga com Theodoro (2022) e conversa (como se fosse numa mesa redonda) com Abdias Nascimento (1914-2011), tendo como tema o da obra “O genocídio do negro brasileiro”, publicada em 1978.

Nascimento denuncia desde o começo do século XX, o que a “elite” nacional trabalha como política de Estado, projetos explícitos de perseguição ao povo preto, que não migraram, mas foram trazidos para cá. Horrendamente, o projeto da branquitude brasileira ao longo do tempo, foi de violentar a mulher negra para nascer crianças que gradativamente fariam o embranquecimento da população. Isso baseia-se no que explicitam grupos dominantes, que chamam de “‘ameaça racial’ representada pelos africanos” no país, (Nascimento, 2016 p. 83).

Ao projeto historicamente racista do Estado Nacional, aliam-se setores representantes da ciência, da literatura e da igreja, unidos desde a invasão portuguesa, mas que reverberaram como “descoberta”. Tendo esses três importantes setores da sociedade unidos, consequentemente forjaram uma escola reproduzora dessa mesma ideologia. Isso explica por que *Kindoki*, na sua infância, não conseguia formar grupos de trabalho na escola, a não ser se fosse com suas companheiras (irmã e prima), oriundas do quilombo, (entrevista, 22/03/2023).

Por um longo período da nossa história, creu-se que a população negra desapareceria, pois também se cria na superioridade do sangue ariano e que, durante a miscigenação, ela iria naturalmente eliminando aquela. Exceto os EUA, não é conhecido precedentes de uma sociedade tão radical, sistemática e explicitamente racista como a nossa. Diferenciou-se do nazismo alemão⁹¹ apenas no aspecto metodológico em que a eliminação do “outro” se dava na forma abertamente empírica, física, direta e à luz do dia.

Ainda assim, houve vozes que ousaram denunciar o genocídio brasileiro “planejado” contra descendentes de africanos por entre cercas de “*arame farpado onde o negro sangra sua humanidade*” (Nascimento, 2016, p. 92). Outros confessaram-se criminosos, como é o caso do médico psiquiatra e eugenista Raymundo Nina Rodrigues (1862-1906): “*Não caçamos pretos, no meio da rua, a pauladas, como nos Estados Unidos. Mas fazemos o que talvez seja pior. Nós o tratamos com uma cordialidade que é o disfarce*

⁹¹ Genocídio de Judeus e outras populações vulnerabilizadas em campos de concentração durante na Segunda Guerra Mundial, entre os anos 1939 e 1945, na Alemanha.

pusilânime de um desprezo que fermenta em nós, dia e noite” (idem, ibidem).

Tão arraigado quanto sutil, irônico, multifacetado e severo, o racismo brasileiro renova-se e evolui sistematicamente. Uma de suas dissimulações mais comuns é parte de uma retórica muito venenosa, naturalizada na sociedade que é a afirmação “*eu não sou racista*” (Souza, 2021). Essa frase ressoa nas reuniões de bairro, nos encontros de famílias diversificadas, nas conversas de botequins e na imprensa majoritária. Entretanto, o que se vê prevalecer é o silêncio diante da morte diária, mostrada ao vivo nos programas sensacionalistas de TV que ganham audiência e, portanto, lucram com a tragédia de parte da população.

A eliminação da juventude negra é parte desse projeto que ataca a nação como um todo, pois com essa população morrem os talentos, morre a arte brasileira, assassina-se a criatividade. As sequelas deixadas pela ação de uma polícia assassina é a grande quantidade de famílias incompletas, traumatizadas, com medo de sair à rua; são muitas crianças órfãs, jogadas ao léu como pedintes, em sua maioria negras e expostas à ação de traficantes, que as transformam em novos marginais. Esses, que superlotam presídios, também de maioria negra.

A percepção da existência de um racismo crônico, que sobrevive a denúncias e a proposições contrárias, permite afirmar que há renovação de estratégias e simulacros, que o disfarcem. Também parece haver refinamento da sutileza, da qual Nina Rodrigues se refere ao trazer o elemento “cordialidade” para o mundo do crime. Trata-se bem, mas não se dá oportunidade; dialoga-se verbalmente, mas mantêm-se as ações favoráveis aos brancos. Elogia-se, mas discrimina-se, como dizer “*que negra linda!*”, desconsiderando o fato de ser uma mulher, uma profissional, uma pessoa. Ou seja, é linda, mas é negra (grifo meu).

Por fim, o racismo evolui para sistemas empresariais e de imprensa, que dão visibilidade, ao mesmo tempo em que expõem e exploram determinadas figuras para simular certo antirracismo. Mesmo que haja alguém negro nas bancadas dos jornais, no “protagonismo” das novelas, não há propagandas permanentes que valorizem as políticas de cotas raciais para sua naturalização, já que se trata de ações reparatórias.

5.3. Racismo e subalternidade na formação da Criança Kalunga

Começo pela afirmação de que território quilombola é lugar bom de se viver. Lugar de partilha, onde as pessoas se solidarizam e estão conectadas umas às outras por meio

das plantações, das colheitas, das criações, das rezas, do futebol e das idas para a cidade em grupo, muitas vezes em carros abertos e inadequados. As crianças andam em grupos no caminho da escola e se comunicam bem durante os festejos, nas companhias de seus pais, desde a montagem das barracas⁹² até a recolhida dos “pertences” em seu encerramento.

Há uma cozinha coletiva, na qual principalmente as mulheres trabalham voluntariamente e preparam comida para todos; há um chafariz onde a água é distribuída para todos e as crianças se banham, ou são banhadas; há uma capela onde todas as noites é compartilhada a palavra dos santos daquela devoção. O período noturno é reservado às festas dançantes, os encontros nos bares e de famílias que residem distantes umas das outras. Já durante o dia, as pessoas adultas se recolhem para descansar, dormir e as crianças brincam, vão à beira do rio tomar banho, jogam bola, se reúnem com professores sob uma tenda e desenvolvem atividades da escola, nos dias letivos, cumpridos ali mesmo.



Figura 13: Cozinha coletiva dos festejos de São João; Sucuri/2023; (foto de Rogério Coelho).

No ambiente coletivo dos Kalunga, nos festejos, não há grandes demandas. As pessoas, principalmente as crianças, são livres, inclusive da “rigidez” do currículo escolar, da rotina obrigatória estabelecida. Nas escolas, essa rotina é retomada, mas observa-se que há disposição em levar a vida mais ou menos da forma como ela é, no ritmo do território, informal, simples, com espaços, tempos, objetos e sentimentos partilhados.

Quando a criança sai dali, na maioria das vezes para estudar, ela se sente bastante impactada com a nova realidade. Assim foi com *Kindoki*, na sua adolescência, quando teve

92 Cerca de 15 ou 20 dias antes, nos locais dos festejos são construídas ou reformadas as barracas, para onde as famílias migram por até duas semanas d lá vivem a liberdade desejada durante o ano.

que estudar na zona urbana. Ela relatou em entrevista que “*quando ia fazer um trabalho de escola, a gente era excluído. Se nós três [ela, sua irmã e prima] não fizéssemos o grupo nós três, nós ficávamos excluídos dos demais*”. Situação semelhante à de *Tuanha*, as crianças de sua sala de aula rejeitavam sentar-se ao seu lado, alegando o fato dela ser uma criança “preta”.

Nesse caso, prevalece o racismo de múltiplas dimensões que acomete toda a sociedade, até mesmo as crianças, geralmente filhas de casais que se consideram brancos, ou que possuem certo poder aquisitivo, aqueles que consome produtos menos acessíveis aos demais do entorno. Algo automático, possivelmente inconsciente, mas danoso, que reforça a ação antidialógica e aumenta a tensão entre oprimidos e opressor, como nos ensina Freire (2005). Surge a figura do outro, que não pertence, o “eles”, o “vocês”, o “de lá” em outro lugar, conforme o relato a seguir:

Porque para eles, aqui na comunidade não tinham aquela capacidade como eles tem. Aí o que houve quando chegamos lá? Houve o racismo. Teve uma colega nossa que chegou em mim, minha irmã e a outra prima minha e falou: “vocês são preta e têm o cabelo ruim”, (*Kindoki*, entrevista, dia 22/03/2023).

Entre os marcadores do racismo, o cabelo parece tornar-se um dos mais relevantes na configuração da violência, principalmente contra a mulher. A criança nasce e cresce valorizada e amada no seio de sua família e comunidade até que em algum lugar, às vezes na presença de estranhos, ela “descobre” que parte do seu corpo é “ruim”. No caso feminino, o cabelo é comunicação, é sensualidade, é identidade que se faz em casa, nos grupos de mulheres e meninas de tranças⁹³.

O cabelo, em sua grandeza estética e simbólica para a mulher afro-brasileira quilombola ali representada, transcende ao máximo as condições materiais e visuais. É vicível o fato de as professoras Kalunga darem sublime valor aos penteados voltados para os momentos especiais, que são suas tradições. Uma agressão ao cabelo é também agressão à cultura, ao poder da mulher, à sua intimidade. Medir a força de sua expressão, discriminá-la de *Kindoki* e das demais crianças, sua irmã e prima, era ferir de morte sua intimidade.

Um estudo sobre a beleza em Maputo Moçambique revela que “*os cabelos, assim, acabam alterando gestos e performances e dando o norte sobre as roupas a colocar, e até a forma de [as mulheres] se sentirem*” (Cruz, 2015 p. 16). Essa percepção é nítida no território

93 Na véspera de algum evento festivo no território, as mulheres se reúnem para trançar seus cabelos. Esses encontros são também propícios para atualizarem os assuntos gerais do local.

Kalunga. Elas encaram, não somente a arte pronta do cabelo, mas também a mobilização que ocorre na comunidade: “*vai lá menino vê se [****] tem fios de trança para me emprestar*”. Na oportunidade, a professora *Zaya* estava preparando-se para participar de um evento inédito do seu curso de formação, que a universidade estava promovendo na comunidade.



Figura 14: Expressão forte e atual da professora Kalunga; foto do autor; 2023.

Posso afirmar que a cabeça do Quilombo são os saberes que ali se desenvolvem. E as cabeças das mulheres informam esses saberes desde sua superfície, vista a olho nu. A sabedoria refletida nas tranças desde muito cedo irradia as belezas das crianças, principalmente fora da sala de aula. Na larga e única avenida entre as barracas dos festejos de São João, essas crianças deleitam-se ao exibirem seus cachos alinhavados das pontas dos dedos de suas mães e tias. Como diz Sant’Ana (2021, p. 49), “*o cabelo abriga a potência de um trançado, mas se configura completamente apenas na mão de uma/um trançista, e nem por isso deixa de ser o cabelo que é ao mesmo tempo em que se transforma em algo distinto*”

Porém, na escola, às vezes esse brilho é ofuscado pelo olhar interessado e consumista de suas câmeras⁹⁴ que podem roubar a liberdade. Seria essa a razão de algumas

⁹⁴ Escolas em que o município cede espaço para a Secretaria Estadual de Educação, nas quais são instaladas câmeras de vigilância e as professoras têm de enviar foto das turmas para comprovar aula.

crianças observadas nesta pesquisa resistirem a ser fotografadas? Do outro lado, em meados da década de 1990, Real (2022 p. 69), ao registrar o dia a dia de salas de aula do território, constatou que as meninas “*sobre os cabelos usam lenços de cores variadas. [E que] Duas alunas destacam-se das outras, pois estão sempre maquiadas, de unhas pintadas, colares no pescoço e o relógio no braço*”.

Pressupõe-se que, naquele momento histórico, o território ainda não havia experimentado tais contatos, mas possivelmente ainda vivia de lembranças remotas, de “mordaças” sobrepostas no ambiente das senzalas. Nesse ambiente, apesar das crianças demonstrarem apreço e reverência às professoras “treinadas”, que para lá se deslocavam, elas concluíam os trabalhos diários utilizando expressões do tipo, “*Pronto. Pega os cadernos e vão embora*” (idem, p. 94).

O relato desse pesquisador nos coloca nitidamente na pressuposição de que as crianças foram submetidas a regimes pedagógicos desfavoráveis às suas aprendizagens, sem ser levadas em conta as suas peculiaridades locais, suas idades, suas ancestralidades. É possível afirmar o que tratamento racista prevaleceu e disseminou conceitos também racistas no “solo” das infâncias ali encontradas em desenvolvimento. As situações testemunhadas acima demonstram ausência de afetividade, tão necessária ao ambiente pedagógico e essencial à formação personalística da idade.

Nesse contexto de visível desafetividade, as crianças tinham pouca ou quase nenhuma oportunidade de vislumbrar qualquer possibilidade de emancipação, já que a escola assumira papel contrário, ao ser ali implantada. As professoras tornavam-se fios de esperança que prometiam “salvá-las” do que a “elite” lá atrás chamava de “praga do analfabetismo”, que segundo reverberaram, levava o país ao fracasso. Essas professoras, que possuíam nível de formação média e cursos de treinamento, afirmavam avaliar as crianças pelos seus *comportamentos* e não pela criatividade, levando em conta as dificuldades enfrentadas em distâncias de deslocamento, alimentação inadequada, entre outras.

Real (2022 p. 108), vivencia, na década de 1990, visita da autoridade (Delegada de ensino) ao território. Ele anota que durante as exposições orais, discutiu-se, entre outros assuntos, a baixa frequência das crianças às aulas. Na oportunidade, uma mãe denunciou a professora, que estava presente, de não comparecer às aulas por vários dias:

- tem vez que as crianças vêm duas vezes e volta sem ter aula, diz a mãe.
- não, isso nunca aconteceu aqui, não, retrucou a professora.
- todo dia ele vinha, não teve um dia que deu aula [...] eles num deu aula de jeito nenhum, reafirmou aquela corajosa e indignada mãe.
- é faltamos algumas, porque fomos receber o pagamento na cidade, admitiu as professoras Celina e Mariana.

Dois aspectos da violação de direitos são verificados nesse tenso diálogo, exposto após uma mulher Kalunga defender a educação de seu filho. O primeiro deles é que as ausências constantes das professoras desestimulam as crianças, principalmente aquelas que vêm de longe, num percurso árduo de ida e volta sem haver a prometida aula. Em consequência disso, como discutir a presença das crianças? Isso transfere para elas e suas famílias uma responsabilidade que tem causas diversas, inclusive a falta injustificada das professoras.

Um segundo aspecto é a violenta reação das professoras em defesa do próprio interesse. A satisfação desse interesse sem o devido planejamento desestabiliza o dia a dia das famílias, que têm que acordar de madrugada para enviar os filhos para a escola. Os pais e mães são trabalhadores/es rurais que praticam formas seculares de sobrevivências desenvolvidas por conta e risco em realidades tão inóspitas. Em contraposição, a desafetividade em sala de aula estimula certo desapreço pelo ensino ali ministrado, possivelmente precursor do desinteresse pelo ambiente escolar que ainda persiste.

Quase três décadas depois, as faltas injustificadas das professoras ainda são lembradas e sentidas por *Oríki*, registrado no capítulo seguinte. Ela avalia que essa situação é semelhante às dificuldades que ela e sua geração enfrentaram para estudar. As longas distâncias percorridas por essa professora Kalunga são hoje os desafios das crianças sob sua responsabilidade, no mesmo sistema, numa sala multisseriada.

A observação participante na sala de aula dessa docente constata prática autoritária. Apesar de resistir sua postura se alinha à concepção neoliberal, que dá centralidade no conteúdo. Sua relação com as instâncias superiores é crítica, mas em decorrência de seu vínculo empregatício, acaba sendo submetida *status quo* estabelecido.

Dessa forma, entre outros danos, o racismo consegue incrustar-se criando raízes profundas, que fragilizam as relações e destroem as liberdades. O que nos adverte Kilomba (2019) é que esse processo intensifica a objetificação das pessoas; um processo que tende a promover ou reforçar ações antidialógicas, tanto na sala de aula quanto na vida comunitária.

São relações facilitadoras à engenhosidade do opressor, que utiliza a linguagem com eficiência em seu favor. Ao contrário disso, é necessária a resistência e o afeto, como diz Kilomba (2019):

Quando eu era pequena, isso costumava me perturbar muito, as pessoas sempre me olhavam e eu não queria olhar de volta. Mas eu nunca vi duas pessoas negras se cruzarem e não se cumprimentarem, ou pelo menos olhar uma para a outra e sorrir, sabe... nós sempre nos saudamos (Kilomba, 2019 p. 205).

Como dito anteriormente, o território quilombola é lugar de vida intensa e, de fato seus habitantes mostram-se hospitaleiros e cordiais, como é típico do povo bantu-africano (Fourshey, 2019, p. 244). As/os Kalunga, tanto adultos quanto crianças, são alegres e muito sorridentes, como se comemorassem a vida a todo momento. Essas atitudes são vistas em sala de aula, mas, de forma mais corriqueira, nos intervalos, nos joguinhos de futebol e durante os festejos.

A convivência na comunidade Kalunga é agradável. Entretanto, pessoas estranhas ainda parecem provocar certa insegurança. Há situações em que a presença do observador é vista como a de um “fantasma aterrorizante”, como o capitão do mato. Ilustra isso a atitude de uma criança aluna de *Kajínga*, que recusou bravamente a adentrar a sala de aula, percebendo essa situação. Ao mesmo tempo, na maioria das salas observadas, há um cartaz com dizeres do tipo “licença”, “obrigado/a”, “por favor”, “desculpe”.

Esse cartaz é sempre lembrado pelas/os professores/as e reforçam suas “palavras mágicas”. Há escolas em que ele é denominado “palavras sábias”, combinadas para o exercício de suposto “bem viver”. Onde elas são encontradas, são exortadas e constantemente reiteradas, num esforço de lembrar que algo deve ser agradecido. Noutra frente, prevalece alerta e permanente desculpar-se pelo que se tenha procedido de “errado”.



Figura 15: Cartaz encontrado em Escolas Kalunga pesquisadas, março/2023, (registro próprio).

Perceptível, porém, é o medo que as crianças demonstram, chegando a pedir silêncio umas às outras devido à presença de observador. A cassação da palavra do oprimido, o cerceamento dela pelo colonizador, traz fortes lembranças que danificam o presente da infância negra brasileira. Há indícios muito latentes da presença ameaçadora dessas memórias. Um deles, interpreto na indagação de uma criança, que falou com cuidado, me olhando desconfiada: “você tá observano quem tá conversano na sala?!” (CPC I, p. 2).

Em todas as salas de aula observadas, sejam de professores Kalunga, ou não, sejam salas formadas por apenas 5 ou 14 crianças, há severa preocupação com a fala. Isso ocorre muito frequentemente durante as aulas de Língua Portuguesa. Nelas, as crianças não podem falar, mas apenas ouvir, “ler com os olhos”, “prestar atenção”, como se houvesse ali uma supervisão onipresente vigiando a aprendizagem da língua.

A cassação da palavra para imposição do silêncio pode decretar a morte da cultura, instalar a desilusão e consolidar a subalternidade desejada pelo opressor. Assim, a escola, como as manifestações culturais, a aventura infantil de *Muénga* e a juventude de *Omokùnrin*, são manobradas e não sonhadas, ou vividas por eles mesmos. O antidireito dela e dele expressa-se ao ter que pedir licença e agradecer por uma educação que lhes é de direito.

Concluo refletindo sobre o diálogo entre o professor “alfabetizador”, *Imoxi*, com

seu aluno em processo de alfabetização:

- *leia em casa. Pede para seu pai e sua mãe para lhe ajudar ler e também escrever.*
- *lá in casa eu não pido; se eu errá levo um tapa na cara,* respondeu a criança expressando certa revolta (CPC V, p. 6).

No caso implícito no cartaz, a cassação da palavra em sala de aula e as heranças e lembranças coloniais aparecem arraigadas nas práticas sociais locais. Isso sugere refletir sobre a relação violenta sofrida pelos pais e mães após décadas de implantação do projeto Kalunga-Educação. Nota-se que elas/es continuam excluídas/os, como fora o grupo que recorrera ao professor Pretextato, citado no item 6.2. Constatava-se ainda que o racismo estruturado nos sistemas de ensino, dificulta a participação e afasta a possibilidade de intervenção dos mais interessados, que são os pais e mães.

Ao apreciar cuidadosamente a obra de Real (2022), e como ele vivenciou e observou o cotidiano da escola no território Kalunga, bem como seus “resultados”, percebe-se nitidamente, que as crianças desejam outro tipo de formação. Ocorre, todavia, que o sistema “educativo” a que são submetidos lhes trazem medo e desconfiança. Isso confirma a constatação de Grada Kilomba (2019 p. 213), ao inferir que “o racismo reencena o passado colonial traumático”, que o povo negro não quer de volta.

5.4. Sistema multisseriado, racismo e prevalência do analfabetismo

Nesta seção, ressalto a prática do Sistema Multisseriado de Ensino, ainda arraigado em escolas brasileiras. Desde os primeiros movimentos educacionais em solo pindorama, pelos Jesuítas, esse sistema perdura em comunidades quilombolas, aldeias e assentamentos. O termo é composto pela justaposição de dois substantivos coletivos “multi” (muitos) e “seriado” (em série), nesse caso, variados níveis, ou séries escolares reunidas num espaço físico, ou sala de aula.

O “ensino multisseriado”, como ficou conhecido, advém da proposta metodológica do pedagogo inglês *Joseph Lancaster*, lembrado na introdução desta tese. O enraizamento desta prática está na base das “*Escolas de Primeiras Letras*”, criadas a partir da

Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, a chamada Reforma Pombalina. De acordo com o referido método,

as lições deveriam conter poucas ideias para, facilmente, serem retransmitidas e numa ordem tal que uma lição deveria ser preparatória para a seguinte, durante cada lição de dez a quinze minutos, para rapidamente serem “aprendidas”, daí repetidas quantas vezes fossem necessárias para serem fixadas (Freire*, 1993 p. 54).

Percebe-se nessa explicação, que se trata de um conjunto de estratégias propícias à imposição de ideias, utilizando-se da repetição até que sejam atingidos objetivos de um transmissor dos conteúdos. Prevalece nele o aspecto quantitativo e mensurável das informações, não para serem discutidas e assimiladas, mas para serem introjetadas, ou fixadas, como propõe Yinga (CTE I), que repete por várias vezes a necessidade de inserir “*na mente da criança*” seus conteúdos.

Concebido durante a Revolução Industrial (1760-1840), na Inglaterra, logo esse método foi abandonado por lá. Mesmo assim, deputados brasileiros da época, ao visitarem escolas naquele país, resolveram importá-lo em face da falta de professores formados “adequadamente”, como diziam. Isso confortou as elites nacionais, que já trabalhavam na perspectiva da “interdição do corpo” e da mente de parcelas da sociedade, diga-se negras, e negros africanos escravizados.

Os propugnadores deste método entendiam como vantagens poderem ser estudadas quatro lições em uma hora; não deixar o aluno estudar sozinho, unicamente, a seus próprios esforços (a cada dez minutos era visitado pelo decurão ou monitor); poupava grande número de professores, pois um só mestre poderia ter até seiscentos discípulos... (Freire*, 1993, p. 54).

Para a autora citada, esse método tornou-se ideal para atingir os objetivos de manter interditados os corpos, “*negando direitos para proveito próprio, justificava que a cor de suas peles indicava inferioridade intrínseca, proibindo-os de lerem e escreverem*” (p. 56). Assim, se mantinha inabalável a ideologia da interdição que mantinha longe da escola negros e negras. Já para os filhos dos senhores, eram contratados “preceptores” que os ensinavam em suas casas, prenunciando ou já iniciando ali, certa sobreposição do ensino privado.

Também, essa metodologia de ensino servia para controlar os conteúdos

ministrados com baixo custo de investimentos e precarização garantida, ao ofertar disciplinas em tempo exíguo de transmissão. Com a expectativa de controle, após certa “expansão” de escolas pelas províncias, foi preciso instituir a figura do “*inspetor*” “e diversos delegados para fazerem com que os professores desempenhassem melhor, suas obrigações e as crianças aproveitassem mais as aulas”, Freire* (1993 p. 59).

Ao serem implantadas várias escolas nas províncias e com isto surgir a necessidade de se contratar mais pessoas, o sistema de ensino foi se avolumando. Então, o método tornou-se objeto de crítica: primeiro por não haver locais adequados para as aulas, depois pela dispersão de professores, que, não valorizados, facilmente abandonavam a “profissão”. Entre as várias reclamações anotadas nos muitos relatórios ministeriais entre 1839 e 1850, reclamava-se da “*falta de uniformidade nos planos de estudo*”. E, entre as vantagens, o relatório de 1840 exaltava o fato de o método atender “*grande número de alunos*” (idem, p. 60).

Na década de 1920 o método lancasteriano foi abandonado, mas o sistema de ensino continuou a manter salas com diversos níveis de aprendizagem, o que ficou conhecido como “salas multisseriadas”, até hoje praticadas nas escolas rurais Brasil afora. Posteriormente, o regime militar, pós-1964, legalizou o ensino multisseriado por meio do § 2º, artigo 8º da LDB (5.692/71):

§ 2º – Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

O ensino desenvolvido em sala de aula dividida em vários níveis cognitivos condensados num mesmo espaço de tempo praticado atualmente não difere do método de Lancaster, não mais utilizado legalmente. Na comunidade Kalunga, é uma prática recorrente, tanto no sistema municipal quanto no estadual de ensino, na primeira fase do Ensino Fundamental e, em alguns casos, até na segunda fase (6º ao 9º ano). Mas além da “multisseriação” desses níveis, também a iniciação escolar, ou a alfabetização da criança, ocorre ao mesmo tempo.

Depoimentos abaixo detalham como ocorre na prática o regime multisseriado nas

salas de aula das escolas municipais e estaduais Kalunga:

D-1: Quando eu acabo de passar aqui, passar ali, acabou o tempo que tem, aquele horário de você seguir, (...) aí vem a matemática, vem o português, vem várias outras. A matemática, o português, aí vem as outras disciplinas. Tem hora que muitas vezes só dá tempo de trabalhar só o português e a matemática, (...) (CTE II, p. 91).

D-2: Por exemplo, a gente vai levar o mesmo planejamento para a sala de aula. Só que ali tem uma criança que alcança, outra não alcança, (p. 35); Aí que pega, né? Porque ali o professor tem de rebolar. No mesmo momento que ele tem de estar ali trabalhando com o quinto ano, ele tem de estar na mente que ele tem que estar alfabetizando o menino do primeiro ano, (p. 40); (...) quatro horas, imagina, quatro horas para trabalhar com cinco turmas. É uma correria, (p. 41); Só que ali a gente tem que fazer uma coisa de louco, dentro da sala de aula, né? (idem).

D-3: É angustiante mesmo, para nós professores, o que acontece. (...) nós temos um quadro. Eu divido ele no meio. Eu divido o meu lá no 3. O que acontece? Só que eu tinha 5, agora eu tenho 3; (...) é vários outros conteúdos para estar passando, para estar explicando, para estar ali tentando alcançar. E o que acontece? O primeiro ano é o que precisa mais da atenção do professor e eles juntam (...) (CTE II, p. 90).

O depoimento 1 (D-1) revela a profunda fragmentação do trabalho pedagógico e a ausência de atividades que permitam diálogos no interior da sala. Situação que vai na contramão do que predomina na vida cultural de uma comunidade de remanescentes de quilombos. Nesses espaços, historicamente há prevalência do movimento, das danças, da capoeira, do contato direto com animais e a natureza em geral. Na contramão, a escola trabalha em completo desacordo, com base em “disciplinas” estanques como português, matemática, etc.

No depoimento 2 (D-2), a participante refere-se ao planejamento das atividades e seu suposto enquadramento em quatro horas de trabalho em sala. Então, ela menciona que o trabalho com cinco níveis de aprendizagens diferentes, dentre os quais a “alfabetização”, que nesta tese proponho equivaler a certa “iniciação” por situar no estágio de desenvolvimento das primeiras habilidades da escrita e da leitura (ver quadro 3, p. 235). Mais à frente, no capítulo VII, tanto *Yinga* quanto *Zaya* apresentam como “ação pedagógica”, “pegar na mão da criança”, para ajudá-la se a desenvolver.

O depoimento 3 (D-3) traz os mesmos desafios, mas apresenta uma questão, que, a meu ver, toca a essência do problema da iniciação: a atenção requerida pela criança ao ser alfabetizada. Soares (2023, p. 133) refere-se à “complexidade do processo da alfabetização”, composta pelo processo “linguístico e cognitivo de aquisição da escrita”, mas também pela

“construção de significados e sentidos dos materiais escritos que circulam em práticas socioculturais”.

Nesta tese, a atenção é voltada às necessidades da criança no momento da aquisição da leitura e da escrita, compreendido como iniciativa relevante à sua humanização. As ações pedagógicas das duas “alfabetizadoras” Kalunga citadas anteriormente prenunciam essa condição, a ser garantida como direito humano fundamental. Trata-se de direito que, se não for garantido em seu tempo, provocará a expulsão da criança do sistema de ensino (Freire, 2020) e, em seguida, motivará sua marginalização (grifo meu).

Aspecto ilustrativo da problemática e inviável prática da alfabetização no contexto pesquisado é a divisão do mesmo quadro-giz para anotação de conteúdos desintegrados, ou a utilização dele para um grupo e, em seguida, para outro grupo; uma situação recorrentemente observada. Quando o assunto é o “primeiro ano”, a entrevistada refere-se ao início da alfabetização, quando as crianças transitam dos aprendizados familiares aos aprendizados escolares, que exigem maior atenção. Quanto a isso, uma das “alfabetizadoras” questiona, e ao mesmo tempo responde,

será que eles [os gestores governamentais] realmente querem que as crianças aprendam? Parece que não. Porque se eles quisessem que as crianças aprendessem, eles colocavam ao menos o primeiro ano numa sala separada para o professor estar ali trabalhando com ele a alfabetização” (CTE II, p. 91).

Na esteira do que ensina essa professora, cabe ajustar o que, desde fins do século XVIII, os educadores provam ser necessário: “*cuidar da humanização da infância*” para não correr o risco de produzir adultos desumanizados, alienados, a serviço da reprodução de processos desumanizantes (grifo meu). O contexto pesquisado exige, no mínimo, equidade entre o atendimento da zona rural e urbana no que se refere a Educação Infantil, conforme amparado nas Diretrizes Nacionais da Educação.

O Sistema Multisseriado de Ensino mostra-se, na teoria e na prática, ineficiente e inadequado, se se pensar em qualidade na educação da criança. O contexto analisado ainda é agravado pela existência da “alfabetização” embutida nesse sistema. Alfabetização, que em nosso país, tem sido conduzida quase que secundariamente, pois é realizada por meio de

programas que têm vida curta e estão voltados à correção de fluxos e produção de resultados de estatísticas. Os números do analfabetismo ao constranger os entes federados, provoca-os a implantar programas que maquiam a realidade e simulam a “superação” do problema.

A tese aqui defendida trata-se da garantia de um direito que prescinde a efemeridade dos “programas”. É notório a percepção, por meio de leitura da realidade, a dificuldade de o país superar sua condição de colônia se não houver mudança radical nas práticas políticas e educacionais. Freire* (1993), ao estudar criticamente o analfabetismo no Brasil, expõe como as “elites” nacionais tem manobrado para manter a sociedade analfabeta, e como as crianças, ou a infância, têm sido o foco da negligência sistêmica da garantia desse direito fundamental.

Ao elaborar parecer pela reforma educacional em 1882, o jurista e diplomata Rui Barbosa já defendia a existência dos “*Jardins de Infância*” para realização da educação “Pré-Escolar”, concebida de 1763, na segunda metade do século XVIII (Freire*, 1993, p. 154). Trata-se da teoria de Froebel (1782-1852⁹⁵), fundada essencialmente no cuidado com a formação da criança a partir, principalmente, da valorização dos jogos, que são necessariamente praticados nessa fase da vida humana.

Quanto a isso, a autora citada destaca que:

A doutrina de Froebel reverencia o lado da natureza que há na criança, propondo-se por isto, a educar-lhe o corpo, o espírito e o coração, na integridade do ser, (...). Para Froebel, continuou Rui [Barbosa em seu parecer], a base da educação e ensino para as crianças não está no livro nem na perícia humana, está unicamente na vida e na infância, com sua atividade livre, representada pela necessidade de ação através do brinquedo (Freire*, 1993, p. 155).

Apesar disso, as “elites” continuaram cultivando a retórica do falso “combate ao analfabetismo” a ponto de formarem uma “*liga brasileira contra o analfabetismo*”, com claro enfoque propagandístico para “inglês ver”, criaram fachadas positivistas e afirmavam que “*a Instrução [é] a base do progresso (...) [e que] combater o analfabetismo é dever e honra de todo brasileiro*” (Idem, p. 202). Quanto a isso, vale o trocadilho que racistas foram as campanhas contra o analfabetismo nas décadas de 1940, 1950 e 1960. Implicitamente, eram

95 Friedrich Wilhelm August Fröbel, pedagogo e pedagogista alemão, colaborador inserido na escola Pestalozziana, fundador do primeiro jardim de infância que conhecemos.

excludentes de parte da sociedade. Expressões como “*muralhas do obscurantismo*”; “*praga negra*”; “*maior inimigo do Brasil*” e “*cativeiro do analfabetismo*” (idem, p. 203), marcaram o conteúdo e a ideologia dessas campanhas.

Assim, à prática secular de segregação do negro que lhe imputava inferioridade moral e genética pela cor de sua pele – e que, evidentemente, negava a inferioridade social como fato preestabelecido pelo branco – estendeu-se ao analfabetismo, com as qualificações de “*praga negra*”, “*trevas*”, e “*obscurantismo*”, numa visível analogia com a raça africana (idem, p. 206).

No âmbito desta pesquisa, o racismo estruturado é encontrado arraigado no território desde as ações das “professoras treinadas” para atuar no projeto Kalunga-Educação, testemunhado e registrado em meados da década de 1990 por Real (2022). Atualmente isso aparece implícito nos depoimentos das “alfabetizadoras” Kalunga. Uma delas ao falar sobre as relações interpessoais de trabalho, com dificuldade, escolhendo palavras para minimizar a declaração, diz: “*É por isso que eu falo que acredito que seja por isso, um preconceito ou mesmo o racismo*” contra nós (CTE II, p. 48).

A combinação da prática do racismo com a manipulação dos sistemas de ensino parece corroborar a negligência à iniciação e desenvolvimento escolar da população negra no Brasil, sua alfabetização adequada e até mesmo sua inserção justa em ocupações produtivas. A Criança Kalunga, parte dessa estratificação, encontra-se vulnerável perante a lentidão do Estado, que continua mantendo e/ou fortalecendo sua exclusão.

Contudo, ressalto a extração territorial, ou necessária globalização da alfabetização como direito humano, pois já estamos no século XXI e o analfabetismo persiste de “mãos dadas” com a exclusão social, que provoca o acirramento das desigualdades no mundo. É tanto que as Nações Unidas estabeleceram uma década de enfrentamento do problema, a chamada “*Década das Nações Unidas para Alfabetização (2003-2012)*”, com o tema “*alfabetização para a liberdade*”, sob a coordenação da UNESCO, da qual Mortatti (2013) fez um balanço crítico de seus resultados no Brasil.

Essa década serviu para revelar ao mundo um país que não cuida adequadamente da alfabetização de seu povo. O balanço comprova histórico “faz de conta”, em que, a partir de início da década de 1980, passando por 1990, declarado “*ano internacional da*

“alfabetização”, as autoridades passaram a trabalhar para mostrar números, como dito anteriormente. Esses números indicam redução considerável do percentual de analfabetos absolutos, mas revelam altas taxas de analfabetos funcionais. O resultado disso, afirma a pesquisadora citada, é que “apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática” (idem, 2013 p. 21).

A interpretação disso é que esses percentuais do decênio estudado geram sensação de conquistas e alívio, o que os grupos dominantes demonizam da boca para fora, mas que acaba servindo de suporte ao capitalismo predatório, que precisa de pessoas para realizar trabalhos análogos à escravidão. A isso, a autora do estudo chama de “*mero processo de adaptação*” (p. 23). Nesse cenário, Mortatti (2013) denuncia um problema complexo, difícil de ser mensurado, pois encontra-se amalgamado numa “*caixa-preta da alfabetização escolar*”.

Para ela,

o que acontece nesse intervalo em que, soterrado o desejo genuíno, o direito subjetivo à alfabetização se torna dever e obrigação para as crianças e para os pais, com “motivações” externas e trabalhosas, frutos de amplas negociações, visando a garantir melhores resultados estatísticos e melhores posições para o país em *rankings* mundiais? (Mortatti, 2013 p. 24-25)

Não por acaso, as alfabetizadoras entrevistadas criticaram o Programa de Alfabetização do Estado de Goiás, que trabalha com sistema de pontuação e metas a serem atingidas e não com foco na aprendizagem qualitativa das crianças. Outro fator relevante é a recorrência aos pais e as próprias crianças serem responsabilizados pelo fracasso escolar que as opõe. Para o alcance das metas, níveis de pontuação favoráveis, desde a década de 1980, professoras foram treinadas. Em vez de formadas ética e desinteressadamente, em cursos de intensivos amadurecimentos, reflexões epistemológicos e teórico-metodológicos, lhes foram incutidas uma concepção utilitária do trabalho pedagógico, que parece ainda prevalecer. Uma participante desta investigação avalia que a aprendizagem das crianças não está sendo objeto de preocupação, pois “(...) a gente dá aula, a gente está mandando foto todo dia. (...) a gente está trabalhando, [mas] só acreditam se a gente mandar aquela foto” (CTE II, p. 100).

Além desse foco na quantidade, ou na evidência material da ação, abordada pela entrevistada, Mortatti (2013, p. 27) ressalta em seu balanço, que esse quantitativo,

representado na “*meta de todas as crianças alfabetizadas até 8 anos*”, exige respostas a diversas perguntas como “*o que, porque e para quê ensinar ler e escrever*” nesse momento histórico. O silêncio identificado é perceptível em avaliações como a “*Provinha Brasil*”, que serve para gerar números, para “quantificar e operacionalizar” (p. 28) um conceito tão abstrato como é o de alfabetizar uma criança Kalunga.

Concordamos, nesta tese, com essa professora da Faculdade de Letras da Universidade Estadual Paulista, de que, “*ao longo da segunda metade do século XX, o objetivo de combater o analfabetismo tornou a alfabetização um direito que ‘precede’, como pré-requisito, o direito à educação e aos demais direitos humanos*” (idem, p. 30). Portanto, negligenciar a alfabetização é mais que ingerência administrativa do presente. Trata-se, portanto, de um *cognicídio* geracional comprometedor do futuro da sociedade brasileira.

Para concluir este capítulo, ressalto a importância da educação escolar no território Kalunga, especificamente sua iniciação, entendida e necessária como chave para a garantia dos direitos humanos das crianças. O contexto é analisado a partir do caso de *Muénga*, que possivelmente resiste às barreiras que dificultam esse limiar. Ainda que não podemos enxergar com clareza seu horizonte, podem lhe esperar estatísticas, que parecem ainda prevalecer por algum tempo, para justificar as “mãos lavadas” do Estado e da sociedade para o caso.

Estrategicamente, a sua alfabetização esvai-se muito eficiente em seu aspecto mágico e simulado de propaganda de programas implantados. Da parte de sua família, anestesiada, às vezes pelo consumo de bebidas alcoólicas combinadas com posturas alienadas, isso pode não ter a menor importância. Esse cenário torna-se ideal ao menosprezo e sacrifício da infância, que culmina na desconstrução da cidadania antes que ela seja reivindicada competentemente.

Todavia, a exigência do que é essencial para a sobrevivência continua a mesma, pois alfabetizar as crianças, para que elas vejam o mundo como partícipes de sua construção e usufruto de seus bens, é tão fundamental quanto haver pilões num rancho de “escravos” fugidos, ao revés da lei (Real, 2022). Será que o *Compromisso Nacional de toda Criança Alfabetizada* superará barreiras apontadas por Demo (2023) para elaboração de novos conceitos e que a escola não seja lugar estranho e de exclusão?

Na base desse questionamento refletimos recente depoimento do atual Ministro da

Educação do Brasil:

(...) Enquanto 70% das crianças brancas são alfabetizadas, apenas 52% das pretas são alfabetizadas. Veja a distorção! Enquanto um aluno, a diferença de aprendizagem, entre um grupo de crianças negras e brancas no ensino [fundamental]: enquanto um aluno branco está no 9º ano, o aluno preto está no 3º ano do ensino fundamental. São 6 anos de diferença de aprendizagem entre alunos negros e brancos no Brasil. São dados do último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira – INEP. (Camilo Santana, Senado Federal, em 16/04/2024).

Compreendo a fala da mais alta autoridade educacional do país, como “confissão de Estado”, desenvolvida em torno da frase exclamativa “Veja a distorção”. Qual o significado disso? A interpretação é que ele pronuncia denotativamente que há desvirtuamento da realidade, infidelidade, deformação, deturpação, desenvolvimento desigual. Ou seja, experimentamos uma realidade adulterada e injusta da alfabetização em nosso país.

O ministro repete enfaticamente que “*são seis anos de diferença*” de aprendizagem. E essa diferença determina o controle, inclusive dos sistemas de ensino. Aquelas/es, negras/os, que foram alijados no processo, os números também dizem, que a maioria desistirá e, como se cometessem um crime, serão acusados de evasão quando na realidade foram expulsos (Freire, 2020, p. 88). Corrobora isso, as palavras literais de *Oríki*: “*Eu acredito que o direito é todo igual, só que tem muita gente que o direito deles depende da cor, do modo de falar, da classe social*”.

Após clareza da comprovada manobra do opressor para manter o racismo vivo e com ele a sociedade injusta, o que fazer em defesa da Criança Kalunga? No âmbito da teoria, não se pode prescindir de atuar no tempo propício à aprendizagem. Caso contrário, prevalecerá a “prevaricação escolar” que corrompe o nosso tempo. Na prática, urge garantir os direitos de *Muéngá* e cobrar que as palavras do ministro despertem ações concretas, capazes de devolver e reparar a alfabetização negada pelo sistema educativo brasileiro.

Capítulo VI: Alfabetização/iniciação e o direito a aprendizagem no Território: percepções e contradições das professoras “alfabetizadoras”

6.1. Princípios da individuação da criança

Recorro-me a Wallon, psicólogo francês, que tem bastante autoridade no campo da psicologia da infância, no intuito de situar a criança que defendo nesta tese. Esse pesquisador comprova haver um espaço temporal especialmente propício ao evento da aprendizagem e dará nome, bem adequado ao período. Trata-se do tempo do “personalismo”, compreendido entre cerca de 3 e 6 anos de idade biológica. Nesse “estágio”, ele identifica a “crise de oposição”, a “idade da graça” e a “imitação”, como indícios fundamentais do percurso formativo personalístico da criança (Wallon, 2007⁹⁶).

Segundo pesquisas desse autor, na “crise de oposição” que se dá por volta dos 4 anos, quando a criança está ensaiando sua saída da “bolha” afetiva familiar para construir sua própria personalidade; por isso, a ela se opõe. Esse processo ocorre numa extensão de tempo, sem existir determinação estanque, mensurável como quer quem pensa a ciência pelo viés positivista. Porém, nesse intervalo, haverá a transição do desenvolvimento cognitivo que, numa visão pedagógico-crítica é a mais importante. Durante esse período, a criança se libertará de seu mundo físico-biológico e começará a ser mais intensamente influenciada pelo seu meio social. Isso se conclui pelo aparecimento do fenômeno da imitação.

O advento da imitação é entendido como momento crucial do processo socializador e cognitivo da criança. É quando ela observa ao seu redor e, com base nas ações daqueles/as que a circundam. Então a criança inicia suas primeiras atividades como ser social distinto. Me parece coexistir, nesse momento, forte influência da “afetividade”, categoria relevante dos estudos do psicólogo citado acima. A afetividade harmoniza o aspecto físico/afetivo comumente conhecido como “carinho” de pai ou de mãe, ou de outro adulto que acompanha a criança. No âmbito pedagógico escolar, o afeto realiza-se também no campo das imagens, dos gestos, das ações realizadas, as quais a criança poderá tomar como referências, para a formação de suas futuras “categorias” ou conceitos.

96 Como esclarecido na introdução, a referência a esta obra se limita a refletir sobre o estágio cognitivo do “personalismo” com alguma menção ao estágio “categorial”, entendidos como decisivos ao desenvolvimento da aprendizagem da criança.

É bem provável, que na maioria dos casos, quando a criança atinge a “idade cognitiva” da imitação, ela já tenha formado boa parte de suas categorias. Lembro de ir a uma loja de brinquedos com a criança “M⁹⁷” de 4 anos, acompanhada de sua tia. Além de conduzi-las, tive a oportunidade de observar as escolhas de “M”. Sua acompanhante a conduziu para a seção de bonecas, pois para ela é natural que as meninas brinquem com bonecas. Ao maravilhar-se com as bonecas, me pareceu nítido, que aquela criança já havia assimilado certos conceitos, pois percebi que ela passava bem rápido por algumas bonecas negras e dava mais atenção às bonecas brancas. Percebendo, peguei uma boneca negra, mostrei para ela e disse: “olha esta boneca, gostei!”. Ela rapidamente olhou e disse que era “feia！”, indo logo fazer suas escolhas entre as “Barbies”.

No caso concreto, a criança já elaborou seu conceito do que é “feio” e do que é “bonito” a partir do seu meio social. Ela, então, performa o “preto” como “feio”. A formação de categorias, neste caso específico, fora sedimentada. No que se refere a isso, Wallon (2007, p. 31) diz que *“cada idade da criança é como um canteiro de obras cuja atividade presente é assegurada por certos órgãos, enquanto se edificam massas imponentes, que só terão uma razão de ser em idades posteriores”*.

Nesse “canteiro” específico de “M”, a experiência vivida permitiu detectar uma categoria fixada num campo sólido, porque, ao sair de seu mundo para encontrar-se com o mundo de seus genitores, de sua referência, a criança encontrou aquela formulação, a qual ela imitará com naturalidade. Ou seja, foi disponibilizado à sua compreensão um estigma, que mais tarde poderá ser tornado pré-conceito, sendo, portanto, necessário haver uma intervenção pedagógica planejada, para evitar maiores danos.

No contexto deste território, a participante *Zaya*, se colocada no lugar deste investigador, é possível que não tivesse insistido em mostrar a boneca negra para “M”, por guardar na memória que não há vantagem em ser negro no Brasil. Ela conta que sempre viu os brancos ocuparem as melhores posições, serem beneficiados com prioridade. Corroborando a metáfora de Wallon, ali, no pátio do “canteiro de obras” da formação, há o projeto, que, naquela idade, por tudo que viveu, seu inconsciente diz para não repetir apesar de hoje ela possuir clareza da necessidade de libertar suas crianças desse tipo de inferiorização.

Entendo nesta investigação que todas as crianças, sejam elas as pesquisadas por

97 “M” é uma criança de pele branca, filha única de casal misto, que reside na periferia de uma cidade média brasileira.

Wallon, ou não, são predispostas em certa fase, a aprendizados que lhes farão adultas em determinado contexto histórico e cultural. A fase que esse pesquisador reconhece e denomina como “personalismo” é a que, hospeda o manancial de informações que serão reproduzidas e transformadas em objetos, imagens e conceitos, como o que a criança “M” aparentemente tenha formado.

Ao fim desse período (faixa etária), utilizando-se da fala, dos gestos, da movimentação corporal, a criança fará escolhas semelhantes por imitação daqueles/as que estão ligados a ela por laços familiares e afetivos. Bem por isso, os sistemas de ensino convencionais consideram que a partir dos 6 anos de idade, a criança deva ser introduzida na escola, fase que nós, ocidentais, colonizados por europeus, proclamamos como tempo propício para alfabetizar a criança, conforme apresentado no item 3.4 desta tese.

Da mesma forma, teórica e empiricamente, ao atuar no campo pedagógico, percebemos a movimentação cognitivo/biológica da criança, ou, pelo menos, ela se esforça para exercer certa autonomia: para isso quer sair sozinha, experimentar, opinar, ou seja, quer caminhar para ser ela mesma no mundo dos outros; daí sua necessidade de fazer como esses “outros” fazem, ou se comportam. No caso de crianças de origem bantu-africana, observa-se que as pessoas mais velhas tendem a ser suas maiores referências.

Nos casos observados, percebo que a relação com a natureza, destacadamente os animais domésticos, são complementares e essenciais à vida alimentar, biológica e cultural. Dessas duas últimas relações, alguns aspectos são naturais, como a amamentação, a aquisição da fala, entre outros. Já o plantio, a colheita, o trabalho doméstico e a performance “profissional” dependem de intervenções que variam de pessoa para pessoa, ou de uma comunidade para outra.

Neste ínterim, alguns outros aspectos da relação humana são construídos culturalmente e dependerão de intervenções mais elaboradas e repetitivas, inclusive relacionadas a fatores psicológicos, religiosos e políticos. Refiro-me, por exemplo, ao egocentrismo, ao machismo, ao sexism e ao racismo, sendo este o mais imbricado nesta investigação. Em seu aspecto ético e político, o racismo muito interfere nas relações sociais em geral, causando feridas e traumas, em grande medida irreparáveis, como alerta Kilomba (2019).

Sobre racismo, essa artista e psicanalista, diz em sua obra *Memórias da*

Plantação: episódios de racismo no cotidiano (p. 76) que se trata da “*combinação do preconceito e do poder*”, que as pessoas constroem sobre outras. Ela utiliza “plantação” como metáfora para indicar a maneira pela qual esse fenômeno permeia as relações humanas e gera consequências terríveis, como a escravização de pessoas a partir de sua desumanização. É sobre esse racismo entranhado na sociedade, e enraizado na educação, que trata esta tese (capítulo anterior), em defesa da Criança Kalunga, observada enquanto espelha o passado e o presente de seu povo.

As consequências da prática do racismo são bem mais devastadoras social e moralmente para as crianças, mais vulneráveis do ponto de vista biológico. Dessa, muito significativa é a que interfere e promove injusta distribuição de bens materiais e imateriais. E desses, a precariedade ou negação de políticas educacionais equitativas, com respeito à cultura, à religião e às características individuais ou em grupos de gênero ou classe social.

6.2. Ausência formal de políticas de Educação Infantil

O presente texto é parte de um ensaio produzido durante o desenvolvimento da disciplina *Seminário de Leitura em Direitos Humanos*, no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos – PPGDH da UnB, e trata de refletir sobre maus-tratos à infância pelo “desperdício cognitivo” a que são relegadas muitas crianças, principalmente das escolas públicas. Refiro-me à dispersão dos talentos de capacidades físicas e intelectuais encontradas nos primeiros anos escolares. Ao mesmo tempo, preocupo-me com a manipulação, ou aliciamento que ocorre no período mais fértil da aprendizagem de meninos e meninas.

Pertinente a isso, cabe doravante refletir sobre o fato de as pessoas tornarem-se artistas, esportistas, governantes ou cidadãos comuns, após terem sobrevivido à infância, muitas vezes subjugada pelos adultos. Talvez por isso, muito recentemente (sec. XIX), foi verificada alguma preocupação em cuidar da criança, mesmo aquela não “prometida” para suceder alguém, ou ser negociada por interesse de algum clã ou reino dominante.

No mundo ocidental, quando se propôs “inventar” os direitos humanos, inventou-se como privilégio da nobreza, do clero, dos proprietários, dos católicos e dos militares. No entanto, navegações, guerras, estudos filosóficos, luta de classes e a evolução da escrita, fizeram com que esses direitos atingissem protestantes, judeus, maçons; aproximou-se das

mulheres, mas não chegou até as crianças (Hunt, 2012). A partir do século XVIII surgiram universidades, conventos, escolas, institutos de educação para homens e no século XX para mulheres adultas. Mas as crianças continuaram “enroladas”, trancadas, proibidas, esperando a idade para tornarem-se gente de fato e de direito.

Nem os avanços da pedagogia, da sociologia e da psicologia, no século XX, fizeram romper as barreiras que separam homens de mulheres, governantes de governados e adultos de crianças. O campo da psicologia, que muito interessa a esta investigação, tem realizado muitos estudos, os quais, aos poucos pressionam para a diminuição dessa distância. Em resposta a algumas indagações, o citado psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962) fez uma pergunta bastante intrigante sobre a distância entre idades: “*Que princípios aos quais o adulto crê que seu próprio pensamento está ligado são uma norma imutável e inflexível que permite rejeitar o da criança como destituído de razão?*”

O autor faz uma crítica relevante à suposta superioridade racional, reforçada nas tradições, principalmente patriarcais e pelas religiões. Os sinais de inteligências e fácil comunicação por parte de crianças são combatidos com a atribuição de superdotação, demonização ou imoralidade. Qualquer desses “atributos” terá papel estratégico para a util, ou explícita manutenção da “autoridade” do pai, da mãe, ou de qualquer outra pessoa, que possua idade superior à criança.

A visão conhecida de estruturação da sociedade, onde predomina o capital que submete os povos, parece conflitar com a visão que as crianças desenvolvem para escapar de certos preconceitos que lhes são impostos (Souza 2012, p. 30). A não superação desses preconceitos pode resultar na humanidade invertida de cima para baixo, a partir de adultos estragados na infância? Apesar de todo avanço científico e tecnológico ocorridos nas últimas décadas, ainda encontramos sociedades violentas, formadas em bolsões de pobreza, nas quais as crianças são as principais vítimas de assassinatos, estupros, fome e desamparo.

Ao investigar minimamente o percurso histórico de compromissos nacionais e internacionais sobre os direitos humanos, desde a *Carta Magna de 1215*⁹⁸, vê-se que somente em 1924, portanto a pouco mais de 100 anos, as crianças foram incluídas entre as obrigações de cuidado do Estado. Ressalte-se, ainda, que os protocolos de intenções, cartas e declarações,

98 “Normativa” escrita na Inglaterra pelos Barões (donos do dinheiro), para limitar o poder do rei e estabelecer direitos e liberdades para homens livres. O próprio rei assinou esta carta sob pressão da Igreja e dos Barões interessados.

têm sido recorrentes em meio ao aumento de violações dos direitos humanos infantis verificados nos quatro continentes habitados do planeta.

Dentre os aparatos ideológicos propostos pela modernidade, considerados políticas públicas de proteção à infância, estão as recentes creches e as escolas de Educação Infantil. Se analisadas pela sua retórica política e legislativa, que as concebem, elas tornam-se importantes espaços de mitigâncias perante o sacrifício da infância em muitos casos. Todavia, em muitos outros, tornam-se ilhas que separam grupos que a elas têm acesso e grupos que vivem às suas margens.

Em nosso país, somente em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente⁹⁹, primeiro instrumento legal de proteção contra abusos na infância. Entretanto, sociedades historicamente vulnerabilizadas como favelas, assentamentos, territórios quilombolas e outros, ainda são excluídos dos lento e alguns progressivos avanços na área da proteção infantil. Ainda que sob narrativas de “inclusão”, esses grupos sociais amargam o limbo da miséria, agravado pelas distâncias entre as classes sociais, que o capital provoca ao exacerbar a competição individualizada.

O território Kalunga figura entre as sociedades que a infância requer outro olhar político e estrutural da educação. Nesta investigação, parte dele é discutido, olhando para os direitos humanos de suas crianças a partir do seu acesso ao que se considera como essencial para assegurar-lhes o direito à cidadania. Entende-se, nesta pesquisa, que iniciar bem a criança na escola é garantir a ela a oportunidade de crescimento e desenvolvimento sociocultural, que são propícios ao alcance desta suposta e almejada cidadania.

6.3. O direito de *Muénga* à educação integral

Toda criança do mundo/ Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo/ Contra os rigores da vida.
(Ruth Rocha, 2002)

A personagem *Muénga* é uma criança que vive no interior do “Brasil profundo”. Foi encontrada numa sala de aula do quilombo Kalunga com outras crianças, mas também foi vista em maio de 2023 correndo em direção da roça para espantar passarinhos. Este é um

⁹⁹ Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que “dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”.

trabalho, na maioria das vezes, reservado às crianças em colaboração aos pais, ou parentes. Como diz Zaya, professora dessa escola: “*A convivência aqui, como que é a realidade, na época da vigia, tem muitas crianças que [dizem]: ‘hoje eu não vou vim, não, [por]que eu vou ajudar meus pais’*” (CTE II, p. 60/61).

Por falar em quilombo, escrevo algumas definições dadas a ele, registradas na literatura brasileira, que têm origem no conceito criado pelos senhores ou instituições escravagistas do período colonial, considerado entre os anos 1500 e 1822: a) grupo de pessoas aonde existam “*mais de seis escravos escapos do senhor, vivendo juntos e revéis à lei*”; b) “*toda habitação de negros fugidos que passem de cinco em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados, nem se achem pilões neles*” (Real, 2018, p. 28).

Além desses termos trazidos por Real em sua tese, a literatura historiográfica e antropológica desenvolvida por estudiosos e testemunhas, como Mari Baiocchi (1992), imprime evolução ao conceito, porém sempre voltando a esses termos considerados originais e históricos. Elementos como “ranchos desprovidos”, convivência em grupos de resistência e acusação de margear a lei sobrevivem à realidade das comunidades quilombolas contemporâneos.

Atualizar esses conceitos é um exercício necessário à reflexão sobre a vida quilombola atual, marcada por desafios, negligências e violações de direitos, ainda que sob a ótica de pesquisas, programas governamentais, promessas em campanhas políticas e até certa “*proteção das leis vigentes*”. Essa reunião em comunidades, em quantidades incertas ou não recenseadas, formada por Malungos¹⁰⁰, tem a ver com a possibilidade de organizar salas de aula dinâmicas e diversificadas, ainda que “não se achem equipamentos tecnológicos adequados nelas” (grifo meu).

Em nosso tempo, quilombo é uma sociedade complexa, espremida entre a “*modernidade e a tradição*”, conforme estuda Real (2018), pesquisador que se apropria dos conceitos de “*habitus, capital cultural e violência simbólica*” (p. 56) de Bourdieu para descrever o “*Ser Kalunga*”, uma variante de remanescentes de quilombo desenvolvida à margem do Rio Paraná, no município de Monte Alegre de Goiás, região da Chapada dos Veadeiros.

Aspectos da complexidade que permeia o Território Kalunga são evidenciados ao

¹⁰⁰ Malungos é o termo usado pelos escravizados para nomear companheiros durante a desafortunada viagem nos navios negreiros.

observar a presença e atividade de grupos religiosos pentecostais, que negam as manifestações culturais tradicionais da comunidade. Esse segmento incumbe-se de introduzir seu “Evangelho” para “libertar” as pessoas do pecado, enquanto exploram-nas comercial e economicamente. Uma de suas estratégias é desacreditar os saberes transmitidos pelas matriarcas e patriarcas e forçar a crença que as dificuldades enfrentadas são frutos, segundo dizem, “*da falta de fé e de oração*”, mas não da expropriação do poder, que manipula os recursos públicos e negligenciam as políticas necessárias à cidadania. Sendo assim, a luta e a participação política não devem ocorrer. Aliás torna-se bem mais cômodo aliar-se ao opressor, que é manso, e ajudá-lo em sua tarefa de oprimir.

Diante das negligências e violações de direitos que permanecem nos cotidianos da vida no território, destaca-se o da educação “*direitos de todos e dever do Estado e da família (...)*”, e que visa “*ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”, texto cristalino da constituição da República Federativa do Brasil (art. 205), promulgada em 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã” pelo conjunto de garantias de direitos sociais nela previstos.

O referido território é parte da região administrativa de Goiás, denominada Nordeste Goiano, mais especificamente do município de Monte Alegre, ente incumbido da rede de ensino fundamental do 1º ao 5º ano, ou conjunto de escolas, responsáveis pelo desenvolvimento da primeira etapa do ensino básico, conforme determina a LDB, Lei 9.394/96, que regulamenta a Carta Magna Brasileira. Nessa área, não há escolas de Educação Infantil, nem salas de alfabetização; a 1ª fase do Ensino Fundamental ocorre em “*regime multisseriado*¹⁰¹”, onde as crianças de várias idades e níveis de aprendizagens são reunidas numa mesma sala, sob a regência de uma única professora ou professor.

Além da reunião dessas crianças já “iniciadas”, supostamente alfabetizadas, incluem-se também as “não alfabetizadas” para realizar sua primeira experiência escolar, isto é, experimentar adentrar-se ao mundo letrado. Numa destas turmas formadas para o primeiro semestre de 2023, foi encontrada a menina *Muénga*, a qual doravante é descrita “sujeito de pesquisa”, observada durante o trabalho de observação participante, estratégia de coleta de informações registradas em Cadernos de Pesquisa de Campo.

Os moradores desse território pertencem a várias etnias africanas da região de

101 Sistema de várias “séries” escolares reunidas. Modelo recorrente no período colonial de nossa história.

Angola, em sua maioria da população Bantu. Para essa região da África, o dicionário Kimbundu-Português, de Assis Junior (1967), lista nomes com as terminações “enga”, tal como *Ngenga*, *Kulenga*, etc. Quanto à identificação desses nomes com os povos ancestrais, chama a atenção o fato de uma pessoa da comunidade ter sido registrada com nome tipicamente lusitano, por inspiração bíblica e católica, mas no seio familiar e de parentes, recebeu o apelido carinhoso de “*Nenga*¹⁰²”.

A menina estudante *Muénga* é filha de pais trabalhadores em fazendas, às vezes fora do território. De acordo com sua professora, “*Seus pais não ficam na comunidade, sempre saem para trabalhar. Ela [Muénga] fica mais com a vó*”. Quanto ao apoio pedagógico de suas tarefas escolares, a professora informa que “*as vezes ela arruma ajuda, apoio de uma tia. O apoio que ela mais tem é com essa tia, porque a família não fica na comunidade (...).* (*Entrevista dia 1º/12/2023*)”. Aos nove anos de idade é perceptível que essa menina se encontra em nível precário de alfabetização.

O contexto vivido por *Muénga* e sua família, conforme relata o representante das escolas locais, é também precário e seus pais fazem uso de bebidas alcoólicas, possivelmente para tentar amenizar as agruras da realidade econômica e financeira que vivem. Eles representam uma parcela de famílias desestruturadas, de uma comunidade também desestruturada, às vezes amaldiçoadas, portanto, “merecedoras” do sofrimento na visão pentecostal disseminada.

Nessa sala de aula foi observado o quanto *Oriki* se debate com a dificuldade de iniciação à leitura pelas crianças. Da parte de *Muénga*, destaca o esforço dela querer demonstrar ao visitante (pesquisador) algum “resultado” de sua aprendizagem. Há um paradoxo na sala, que é a divisão entre crianças que sabem e as que não saber ler. Outro fator tensionante é a classificação hipotética registrada, por vezes, no quadro-giz de “alunos analfabetos”.

O que se vê na sala de *Oriki*, observada durante oito horas, são crianças amparadas pelo seu hercúleo esforço na tentativa de conseguir alfabetizar minimamente e vislumbrar alguma escolarização mais adiante. *Muénga* pertence ao grupo das maiorzinhas da sala e mostra sentir-se obrigada a saber ler, inclusive por seus colegas. “*Conserta esse jota! Não tá parecendo um jota!*”, são expressões utilizadas pela professora para explicitar

¹⁰² Trata-se de uma mãe e professora Kalunga, que é assim chamada por todos; inclusive, as crianças a chamam “tia *Nenga*”.

preocupação com suas 14 crianças. A maior parte delas, no entanto, esforçam-se para reconhecer as letras do alfabeto.

Na ocasião, *Oriki* chamara a atenção para a realização de uma atividade de história. Cada criança deveria escrever e ler nomes de pessoas que compõem seus grupos familiares. Houve bastante discussão e questionamentos do tipo “*porque me colocaram esse nome?*” “*Eu queria o nome de Santos Rosa*¹⁰³!” As crianças admiraram o fato de o pesquisador utilizar o nome civil da professora. Isto porque eles e elas a tratam de “*Tia ‘M’*”, inicial do nome carinhoso com que todos a interpelam. Uma criança disse, “*Uh! Ele fala ‘M*****!*” referindo-se ao nome civil da docente.

O clima da sala ficou tenso quando a professora pediu que escrevessem e lessem em voz alta os nomes dos pais. Comentou porque *Muénga* não conseguiu escrever a contento. Expôs publicamente o problema e exerceu certa pressão para que as crianças atingissem o “padrão” de escrita exigido por ela. Observei e registrei no caderno de campo que “*alguns alunos ficaram desesperados por não saber e outros se gabavam por saber*” escrever os nomes de seus pais, irmãos, avós e demais familiares.

Os episódios das escritas, ou não escritas dos nomes, constrangeu *Muénga*. Ela claramente se revoltou com as atitudes de *Oriki*, bem como a “impotência” que lhe abateu em não saber escrever nomes tão importantes em sua vida. Saímos todos para o intervalo, onde as crianças aproveitam para extravasar, possivelmente de suas decepções agravadas em sala de aula. *Muénga* chuta forte a bola, combate os adversários bravamente; ela até provoca um garoto de outra série mais avançada, que até parece ser o dono da bola. Ele a machuca com força! Ela resigna-se, grita, bate o pé no chão, mas não chora em momento algum.

Os problemas observados nessa sala de aula, especificamente os relacionados à alfabetização das crianças surgem como sintomas de um amplo “projeto” de sociedade dominante de expulsar as crianças dos sistemas educativos (Freire, 2020, p. 70). Pressuponho que as crianças que furam esse bloqueio podem ter sua iniciação aos estudos enviesada, tornando-se, por exemplo, um adulto avesso à leitura, ou avesso à aquisição de novos conhecimentos.

103 Refere-se a sobrenome comum na região, sendo o mais conhecido da matriarca líder Procópia dos Santos Rosa (figura 10, p. 120), Doutora *Honoris Causa* da Universidade Estadual de Goiás, (Res./CsU/Nº 1058 de 24/04/2022), “*por sua notória atuação na defesa do meio ambiente, na luta pelo reconhecimento do Território Kalunga e promoção da paz entre os povos*”.

Em vez de engendrar estratégias para manter as crianças, a escola gasta recursos para sustentar a ideologia da “evasão escolar”, transferindo a responsabilidade para a sociedade, o que faz com que o insucesso escolar seja aceito naturalmente. Para entender isso, inicialmente consultei um dicionário de língua portuguesa para conferir o termo “evasão”. Trata-se de um substantivo feminino (s.f.), que quer dizer “*ato ou efeito de se evadir; evasiva, subterfúgio; desvio, fuga, saída. ||2. (Med.) manifestação de certos neuróticos para fugir da realidade*” (Maia JR; Pastor, 1995). Corrobora esses significados a “*linguagem policial*” para tratar supostos criminosos, que fogem, ou “evasão”.

Grande quantidade de crianças brasileiras preenchem as estatísticas da tal “evasão escolar” e *Muénga* não está imune a tal condenação. 8 meses depois de ter observado diretamente sua sala de aula, a professora alfabetizadora *Oriki* relata seu estágio atual de leitura: “*Ela está com um nível, assim, com um pouco de dificuldade, principalmente com as sílabas complexas. Tá difícil dela pegar elas, mas tá um...ela já lê palavras e frases e pequenos textos. A única dificuldade é nas complexas mesmo*”, *Oriki* (entrevista dia 01/12/2023).

A menina *Muénga* encontra-se matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental, o que corresponde à primeira etapa do 2º ciclo dos Anos Iniciais de acordo com os Parâmetros Curriculares da Nacionais – PCNs. Teoricamente, a essa altura, ela já deveria ter desenvolvido as habilidades básicas ao seu processo de alfabetização plena, o que não é confirmado pela sua professora, que se expressa um pouco confusa sobre seu estágio de aprendizagem.

Esse período de primeiros passos da escolarização vivido por *Muénga* também está relacionado ao momento histórico de sua turma de colegas, sua professora e sua família. Isso do ponto de vista da nova “sociologia da infância”, que vem sendo elaborada nas últimas décadas, com aproximações importantes da cultura escolar, para a construção coletiva da identidade das crianças (Neves et al, 2017). Esses autores debatem “*a infância como categoria estrutural e as crianças como atores sociais*” (p. 348).

O estudo destaca a “cultura de pares” por identificação no primeiro dia de aula, como princípios basilares para desenvolver a sociedade a partir de grupos solidários, capazes de cooperar mais do que competir, primeiro no âmbito da “*apropriação da leitura e da escrita*”. Na sequência, esse fenômeno evolui para a promoção da “*identidade coletiva*” em

torno de crianças em processos iniciais de escolarização, como é o caso da menina a que me refiro nesta investigação.

Nesse caso concreto, os aspectos sociológicos implicados requerem alterações profundas nas relações, tanto com seus colegas quanto com sua professora e ou sua família. Para *Muénga*, essas relações parecem desfavoráveis, pois no contexto ainda é observado preconceito e discriminação contra pessoas subalternizadas, perceptível na denúncia feita a seguir:

É muito decepcionante! Toda vez que a gente chega numa reunião, com esse negócio de desvalorizar a gente (...), quando a gente faz uma pergunta eles tratam a gente como se fosse bicho. Quando é os da cidade que faz uma pergunta, eles vai e responde normalmente e pra gente é tudo gritado (...). Eu não entendo porquê (*Oríki*, dia 1/12/2023).

Ao lado disso, dois fatores preponderam-se para extenuar o sacrifício da infância no território: a) a gestão política e pedagógica dos recursos que proporcionam condições indignas de aprendizagem e b) a questão da formação de professoras e professores, o que é agravado pelo autoritarismo arraigado na cultura política e educacional dos municípios geralmente conduzidos por homens brancos, proprietários de terras e comerciantes locais. Tais fatores políticos recrudescem-se e reforçam o fracasso escolar das crianças das classes populares em favelas, aldeias e comunidades quilombolas.

O modelo de construção de relações pedagógicas que respeite e incentive a cooperação, a partir da cultura de pares, como pesquisado por (Neves et al), revela um contexto diferente do vivido por *Muénga*. A pesquisa focaliza a transição escolar da Educação Infantil para o período de inserção no Ensino Fundamental, período propício à alfabetização, que foi negado à menina. No caso estudado, “*ao final do primeiro ciclo, todas as crianças estavam alfabetizadas*”, sendo que 88% delas alcançaram este sucesso já na primeira etapa do ciclo (Neves et al, 2017, p. 365).

O horizonte posto para as crianças da classe popular, incluindo em especial *Muénga*, é o fracasso escolar planejado, reproduzido ano a ano nas redes de ensino. Ao contrário do que é propalado, o projeto pedagógico da sociedade contemporânea prevê a “*dominação social*”, como aponta Sawaya (2001, p. 70), pois crianças relegadas à margem do sistema educativo são tidas erroneamente como portadoras de deficiências cognitivas. Mesmo

se essas apropriarem-se da leitura escrita convencional, ainda assim serão ignoradas, pois “*a política educacional vigente não tem conseguido romper com a visão enraizada na escola a respeito das crianças das camadas populares, como incapazes* (Sawaya 2001, p. 97)”.

E assim a “roleta” da história da exclusão gira em torno da negligência e autoritarismo que dirigem a educação bem no início da escolarização das crianças, mantendo-a intacta. Após 523 anos da invasão europeia e tentativas populares de construção de relações pedagógicas democráticas, a escola foi tornada uma “garota de programa”. Por falta de planejamento adequado, a cada governo, são implementados novos programas propagados como panaceias sociais, que, no entanto, caem no esquecimento pouco tempo depois.

Ao referir-se sobre um desses programas, o sociólogo e educador Pedro Demo afirma que o “*Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*” nada mais é que um esboço “*requentado*”, com aspecto de novo. Segundo ele, ainda que possa haver avanços no formato e na sua execução, na verdade, trata-se de mais um programa, possivelmente como outros que o precederam.

Na visão desse autor, resta-nos esperar para ver se *Muénga* e as demais crianças brasileiras serão atingidas por mais um alvoroço que é feito em torno de estatísticas tão desfavoráveis dos últimos anos. Um plano delineado em 20 páginas, que não prevê mudanças estruturais, principalmente na formação do alfabetizador, não será capaz de “virar a chave” do sucesso dessas crianças (Demo, 2023).

Entre outras, a proposta de Demo é que “*enquanto não houver alfabetizador, que pesquise, que elabore sua própria estratégia de alfabetização*”, vamos gastar tempo repetindo programas que jogam mais para a torcida do que marcam gols decisivos à mudança da história da criança brasileira. No caso em questão, ainda persiste a falta de autonomia do profissional, um dos temas discutidos d’agora em diante após leituras dos CTEs, com as professoras/es alfabetizadoras/es em Roda de Conversa, realizada no dia 26 de junho de 2024, além dos anciãos e anciãs do território.

No caso da aprendizagem da Criança Kalunga, suas condições sociais, cognitivas e culturais, que ações são necessárias, para sua inclusão de fato? Porque a política da alfabetização infantil deve ser gestada no interior de seu habitat, sua cultura e sua família? A tentativa de respostas a essas questões são discutidas a partir de debate que considere o campo epistemológico, porém, integrado a percepções e contradições das/os agentes escolares que

realizam o trabalho alfabetização das crianças.

Na primeira fase da discussão apresento um painel contextual do problema, a partir de um caso concreto. Na sequência, há o seu desdobramento dele, relacionando-o ao problema dos direitos à alfabetização, considerando o que os “alfabetizadores/as” verbalizam e propõem no âmbito de suas atuações. Esse desdobramento se dará na esteira do que fez Demo (2005 p. 73), ao propor simulados de dinâmicas qualitativas, para interpretação de casos, utilizando-se da hermenêutica “a la Thompson”. O referencial empírico para a realização deste estudo está em Cadernos de Textos de Entrevistas – CTE¹⁰⁴, produzidos da transcrição de áudios de entrevistas semiestruturadas.

6.4. Conceitos, percepções e contradições das/os participantes

Nessa seção, trabalho com excertos extraídos dos CTEs, e da Apostila de Texto da Roda de Conversa – ATRC, com anciões, anciãs, professoras/es alfabetizadores/as que atuam nas redes estadual e municipal nessa parte do território. Depois de realizadas duas leituras desses materiais, exponho os excertos, que são destaques de depoimentos dos participantes desconsideradas conversas vagas, repetidas, fora do assunto, comentários do entrevistador, ou conversas que as/os participantes tragam questões de seu próprio interesse.

A abordagem tem por objetivo compreender os indícios identificados, principalmente aqueles que denotam supostas negligências ao direito fundamental à alfabetização da criança, a partir: a) do conceito de alfabetização evidenciado; b) da percepção metodológica apresentada; c) da tensão com as “autoridades” do ensino e d) o estabelecimento de paralelo entre “*o que se faz e o que se fala*” por parte de alguns participantes.

O trabalho analítico é feito com intuito de interpretar as falas, às vezes agrupadas, às vezes individualizadas, objetivando ter certa clareza e coerência comprehensivas da realidade naturalizada pelos participantes. A discussão sobre o sacrifício da infância enquanto percorre os caminhos de ida e de volta da escola considera o “trajeto” de *Muénga* e o uso exaustivo da multisseriação como possível estratégia exclusão. Esses são fatores perseguidos na investigação dos depoimentos, em que se utiliza a *dinâmica qualitativa* das exposições orais,

104 Trata-se de Cadernos de Textos resultantes de conversas gravadas com 14 professores/as “alfabetizadores/as”, realizadas entre os dias 19 e 23 de junho de 2024.

como sugere Demo (2005).

Para facilitar a discussão, exponho, quadro elaborado a partir da seleção de trechos do que pensam as/os “alfabetizadores/as” sobre uma criança “alfabetizada”:

Quadro 2: Conceitos de alfabetização concebido pelas professoras Kalunga entrevistadas	
Àgbàsá	(...) tá crescendo com a evolução, né? O crescimento (CTE I, p. 2).
Huri	(...) que consegue ler, bem definido, sem soletrar, conhecendo todas as sílabas, lendo frases, pequenos textos, com uma escrita legível, (CTE II, p. 60).
Kindoki	(...) a criança alfabetizada tem que ter a autonomia para fazer o próprio nome (CTE II, p. 83).
Makota	(...) que conhece todas as letras do alfabeto, a letra do seu nome, sabe interpretar um texto, sabe escrever a letra cursiva, etc. (CTE II, p. 2).
Nefertiti	(...) ela tem outro nível, né? Até pra poder se comunicar (CTE I, p 46).
Nzinga	(...) já consegue entender, consegue ler, muitas vezes interpretar, dependendo do texto (CTE II, p. 76).
Oriki	(...) é [a criança] que já tem que estar lendo fluentemente os gêneros textuais, (CTE I, p. 30).
Tuanha	(...) [a que consegue] fazer uma leitura de um texto, ou até mesmo a leitura de uma frase, interpretar um texto. (p. 72).
Yinga	(...) ele já entende o que ele escreve e o que ele está lendo, né? (CTE I, p. 34).
Zaya	(...) é aquela criança que tem mais facilidade de aprender com as explicações (CTE II, p. 53).

Figura 16: Quadro extrato síntese da concepção de alfabetização das professoras Kalunga; (junho/2024)

Para início de conversa, as “alfabetizadoras” explicitam “conceitos” de “alfabetizações” diferentes do que é observado em suas práticas na sala de aula (CPC I, II, III, IV, V e VI). Também se distanciam do que dizem ter sido sua própria “introdução” escolar, marcada, na maioria das vezes, por violências praticadas no âmbito do projeto Kalunga-Educação, que foi implantado de fora para dentro no início da década de 1990. Suas atividades metodológicas de ensino são realizadas na forma sintética e indutiva, partindo da repetição e reunião das letras para formar sílabas e palavras.

Prevalecem algumas concepções de alfabetização, como a ideia da criança “ler e interpretar textos”, sem demonstrar vínculo com a dinâmica de sua realidade. No âmbito geral das arguições as alfabetizadoras recorreram, ou atribuíram, “aos pais” certa responsabilidade

pelo “fracasso” na alfabetização das crianças, desconsiderando o fato de que quase todos eles/as não foram alfabetizados, e muitos sequer estão presentes na comunidade, como é o caso dos pais de *Muénga*. *Makota* diz que a boa iniciação escolar das crianças é aquela que “*têm apoio mais dos pais, quando [eles] frequentam mais a sala*” (idem, p. 4). No entanto, essa participante teve dificuldade em explicar o tipo de contribuição dada por esses pais e essas mães.

A participante *Oriki* concebe a alfabetização como estágio de leitura “fluente”, mas ela vai um pouco mais além ao apontar como empecilho a “matriz de habilidades” imposta pelo Sistema Estadual de Ensino. Declara que, em sua prática, utiliza parcialmente os conteúdos que lhes são prescritos porque, segundo ela, a matriz “*não está muito dentro da nossa realidade*” (idem, p. 30):

Nós, como Kalunga, nós queremos ver nossas crianças já bem aprendido, mas que antes nós não tínhamos essa capacidade, né? Porque [no passado] o professor chegava para trabalhar, mas era para receber o dinheiro. Já nós, não, nós queremos fazer o nosso trabalho com muito amor e ver as nossas crianças tudo já bem avançado na escolaridade (CTE I).

Conforme diz *Oriki* de forma orgânica, suas ações seguem na contramão do que é posto como adequado às necessidades educativas das crianças de sua comunidade. Por suas próprias palavras: “*a matriz de habilidades deles é voltada mais para a cidade, não serve para quilombo*” (p. 32). Isso justifica, na visão dessa participante, o porquê de as crianças iniciarem animadas, mas em seguida rejeitam a escola. O que faz com elas continuem é o fato de que “*somos todos parentes*”; portanto, sentem-se mais “à vontade” (p. 33).

Esse embate com o que vem prescrito e imposto da visão de mundo do colonizador, travestido de “benfeitor”, parece corroborar certa indiferença perceptível perante a “oração” que é realizada no início das aulas. Tanto as crianças quanto as professoras deixam transparecer que tais manifestações não contemplam aspectos peculiares à comunidade. A ausência de planejamento participativo, de dentro para fora, fazem com que, não somente a criança, mas sua família, não se sintam contemplados naquilo que vem prescrito:

Aí [no livro didático] é aquela família que tem pai e mãe. Só que na nossa comunidade não é toda família que tem pai e mãe. A maioria das mães são solteiras. (...) E não é só aqui no quilombo que tem maioria de mães

solteiras. Eu acredito que no mundo afora aí, maioria também são (CTE II, p. 34).

Essa é uma visão bastante consensual entre as professoras participantes. A “cobrança” para ensinar sobre uma família considerada “estruturada” provoca sutil constrangimento para a criança. Ao perceber que sua família não está “adequada” ao que a escola defende, o que se torna inadequado e agressivo é o discurso. Ao ter de trabalhar tais conteúdos, *Kindoki*, ressalta que “*eles estão prejudicando as próprias crianças, (...) Porque se eles deixassem a gente trabalhar do nosso jeito, assim, com a nossa realidade, como a gente vê alunos aqui, com certeza a aprendizagem seria bem melhor*” (CTE II, p. 37).

No que se refere à aprendizagem, a professora aponta como solução a escola atender a criança por volta de 3 anos, como ocorre na zona urbana. Trata-se de abranger a Educação Infantil (creche e pré-escola) também para a Criança Kalunga. Como ocorreu com *Àgbàsá*. Ela diz que fez o “*prézinho. Porque lá na cidade tem um prezinho*”, *aqui já não tem, pega logo o primeiro [ano]. (...) quando eu cheguei no segundo ano, eu já sabia ler*” (CTE I, p. 8).

Dentre onze professoras “alfabetizadoras”, *Àgbàsá*, que é negra, mas não é Kalunga, foi a única que frequentou a Educação Infantil na zona urbana. Ela foi encontrada na segunda fase de coleta de informações desse projeto substituindo *Kajíngá*; logo, sua sala de aula não foi observada. Porém, *Àgbàsá* demonstrou em sua entrevista completa ambiguidade na sua prática, o que pareceu não ter recebido devida preparação e planejamento para sua inserção na docência infantil.

Insisto na tese de que a alfabetização enviesada, ou a oferta curricular intencionalmente manipulada para fins coloniais, pode funcionar tão bem quanto a ausência da formação do sujeito. Algumas características perceptíveis na fala dessa personagem tendem a tal interpretação. Ao falar da importância dos anciões e anciãs, para educação local, mas também de suas contribuições para a escola atual, *Àgbàsá* afirmou que

com certeza eu acho que a presença aqui é muito importante porque “tipo assim”, para evoluir muito as crianças daqui, porque aqui, além das pessoas aqui falarem, eles falam *muito errado*, tem a cultura já deles de falar as coisas assim, errado, e acho que a evolução que dá uma escola (...) (idem, p.

10).

Com essa exposição, a entrevistada nega o acervo de saberes construídos pelos ancestrais que estão presentes nas ações, por exemplo, de Procópia dos Santos Rosa (figura 10, p. 120), ativista, pioneira, considerada analfabeta apenas pelo sistema convencional de ensino. Contextualmente, sua referência trata da participação das pessoas mais velhas e experientes realizarem atividades de ensino da cultura, dos saberes, da luta, da sobrevivência, dos costumes necessários ao estreitamento do diálogo entre gerações quilombolas.

A tensão do que vem prescrito com as necessidades de adequação à realidade é bastante enfatizada por *Oríki*, sempre atenta às imposições à prática da educação da Criança Kalunga. Essa tensão parece ser agravada pelo fato de as professoras exercerem sua profissão em regime de contrato temporário. Quanto a sua escolarização inicial, essa participante diz que foi “*muito complicada, e que foi através de varada na cabeça*”,(CTE I, p. 39).

Então, o professor (não Kalunga) poderia, sim, pegar o aluno e meter uma varinha na cabeça. Só que não era coisa demais. Só era para dar um susto mesmo. (...) eu reprovei no primeiro ano porque eu não sabia ler e não poderia passar pro segundo. Isso eu lembro, reprovei um ano na escola. Só passei depois que eu aprendi a ler no segundo ano (...), CTE I (p. 40).

Quanto à atuação violenta e negligente dos professores não Kalunga em relação ao direito da criança, *Oríki*, hoje alfabetizadora, reporta as varadas na cabeça para ser alfabetizada. No entanto, ela diz que era “algo leve”, só para alertar. Ao falar, percebi nítida preocupação em minimizar as ações da “professora treinada”, como visível estratégia para evitar futuras possíveis represálias.

A prática de castigar criança com vara tem origem bíblica e foi muito utilizada nas escolas segregadas dos Estados Unidos da América, violência entendida nesta tese como forma evidente de desumanização da pessoa, nesse caso da criança. Para Kozol (1967, p. 56/92), trata-se de um método para assassinar “o destino da criança em idade de aprender”. O projeto “pedagógico” desse tipo de escola para negros naquele país, entre outras medidas, incluía surrar a criança, “*mas quando ninguém vê; e que tenha o cuidado de não deixar esquimoses nem marcas*”. Ele adverte que uma criança surrada “*pelos erros da sociedade e*

não pelos seus talvez nunca readquira seu sentimento de dignidade”.

Aos aspectos violentos que a cultura escolar ocidental pratica para aprofundar seu colonialismo, também reúne certo desprezo pela dignidade humana. Para isso, eleva-se ao máximo seu instinto de crueldade, a ponto de o oprimido ter medo de expressar com clareza sua opressão. Além das varadas citadas pela participante *Oriki*, outro tipo de violência ocorria, conforme palavras de outra criança da época:

(...) os professores iam ensinar a gente, só que uma coisa que eu achava em falta da alfabetização é porque, em forma de os professores irem receber, eles ficavam uma semana. Uma semana, depois de uma semana que os professores voltavam. E era isso (...); a gente estudava com ‘os de fora’, eles iam pra lá receber, porque era mais difícil acesso, (CTE I, p. 43). Aí quando a gente chegava lá, a gente ia pegar no lápis para passar por cima, aí eu tinha aquela maior dificuldade, aí parece que a professora não tinha aquela paciência, (p. 44). Não, não era só um. Era assim, quando tu pensava que era um professor, “não, o professor foi embora” (CTE I, p. 45).

Ainda que afastadas no tempo, o que possivelmente poderia facilitar o relato, isso não impede as participantes de sentirem dificuldades em como se expressarem livremente. No caso da participante anterior, além da sua dificuldade, ela posiciona-se, na oportunidade, a favor do sistema a que ela se submete. Numa outra oportunidade, ela se manifesta contrária às “cotas raciais” ofertadas pelas universidades, que favorecem a ela mesma e aos demais do território na forma de reparação da dívida social do Estado Brasileiro para com os povos originários e descendentes de africanos escravizados.

No caso da criança atual, ainda que também de maneira contraditória, *Zaya* exprime cuidados especiais com a que remete aos aspectos maternais, verificados no comportamento de povos Bantu-africanos (Fourshey, 2019). Ela transmite compaixão na fala e no olhar, quando se refere às crianças na escola, “(...) os outros ficam criticando: ‘você não sabe nem as cores, nem o banheiro, você não sabe usar o banheiro!’. É muito triste aqui. A criança, quando começa, o início deles na escola é triste demais aqui” (CTE II, p. 56/57). Sua fala permite interligar o caso de *Muénga* às demais crianças em processo de alfabetização. *Zaya* diz que é comum as crianças relatarem que “não quer[em] ir para a escola mais não. Lá os meninos ficam rindo de mim” (CTE II, p. 57).

A postura dessa participante reforça a necessidade de se praticar uma pedagogia

que escute os anseios da Criança Kalunga. Nesse caso, está posto na voz da professora seu brado, sua tristeza, mas também o que sente a criança ao ser exposta ao ridículo da escola interessada, que a constrange e não acolhe seu público na diversidade de suas múltiplas diferenças. Isso, no entanto, se faria a partir de diagnóstico institucional competente.

Entretanto,

(...) as coisas que vêm de lá [da instância superior] não encaixam nada nessa vida real que o senhor¹⁰⁵ está falando. [Algo que dificulta o nosso trabalho, diz a participante, é que a matriz curricular] não tem nada a ver com essas coisas. Não entra, não tem nada assim. A gente planeja em cima da matriz e explica também fora dessas coisas (CTE II, p. 60).

Nesta oportunidade, *Zaya* se mostra frustrada com o tipo de planejamento realizado das atividades. Os planos deveriam condizer com a realidade das crianças e, para ilustrar como elas vivem, a entrevistada expressa um pouco da diferença de suas realidades: “*A convivência aqui, como que é a realidade igual antes mesmo, na época da vigia¹⁰⁶ mesmo, tem muitas crianças que ‘hoje eu não vou vim, não, que eu vou ajudar meus pais’*” (p. 60/61). Durante a “vigia”, as crianças se levantam bem cedo, pegam seu estilingue, ou bodoque e vão “tanger” os animais que muito cedo se alimentam das plantações.

O contato direto e intenso com a natureza contrasta com a realidade imposta pela obrigatoriedade da escolarização. Na área quilombola, forjada na “irregularidade” do esconderijo, não há fragmentação temporal para definir o dia a dia. Nela, as crianças crescem aprendendo a enfrentar a mesma realidade de seus pais. Por essa razão, elas vigiam as plantações. Ser alfabetizada não faz parte de suas obrigações pela sobrevivência. Alfabetização é uma “necessidade” intempestiva imposta de fora para dentro a partir da década de 1980.

No começo dessa década, *Zaya* foi obrigada a sair do território para estudar, mas também teve que trabalhar para adequar-se à realidade compulsória que abatera sobre seu povo. Todavia, entre idas e vindas, ela descobriu que era possível sonhar:

105 O senhor a quem a participante se refere é o pesquisador e “as coisas” das quais reclama são autonomia e participação.

106 Num fim de tarde de maio de 2023, *Muénga* foi observada correndo num trieiro de mato para “vigar”, ou espantar passarinhos na roça.

(...) E meu sonho era terminar [os estudos] e ser professora; (...) Aí naquele tempo, eu vi um pessoal da SUCAM e eles chegavam aqui, eu tava com o caderninho, empolgada pra aprender, aí eu perguntava pra eles e eles me ensinavam também (CTE II, p. 64); Aí ele olhava: “não, esse aqui tá certo”. Era o pessoal da SUCAM¹⁰⁷ que vinha (idem, p. 65).

Entre os muitos relatos que envolvem servidores dessa campanha, esse despertou-me interesse, pois está relacionado com a introdução da escrita e da leitura no território Kalunga. Portanto, se refere à alfabetização das crianças e dos adultos, a partir da década de 1970. Esse movimento de estímulo aos estudos, ao aprendizado das primeiras letras, vai ao encontro da luta dos anciões e anciãs, que passaram a sentir a necessidade de integrar-se à realidade do que acontecia nas zonas urbanas, do entorno das comunidades. No que se refere à escola, *Zaya* conta que seu pai enfrentou muitas dificuldades ao lado de mulheres como *Procópia* e *Santina*: “(...)foi uma luta muito grande para eles ter escola aqui (CTE II, p. 66).

(...) aí pai falou pra mim: ‘se você formar eu te dou um bezerro’ e eu fiquei com vontade de estudar e empolgada pra ganhar esse bezerro. Aí eu peguei, quando eu terminei o estudo: ‘cadê, pai, o meu bezerro?’ [seu pai sabiamente lhe disse]: ‘O bezerro é o seu estudo, que eu te dei’, (CTE II, p. 67).

Nos dias atuais, essa participante representa um grupo de pessoas respeitadas na localidade pelo seu esforço e dedicação para com a alfabetização de crianças no território. Todavia, ao lado do sonho de ser professora, ela carrega marcas da desumanização deixadas pelo projeto Kalunga-Educação. Em sua prática *Zaya* acaba por recorrer a atividades que estimulam a competição, criando dois grupos em sua sala: um de ganhadores e outro de perdedores.

Dando continuidade ao diálogo com as professoras Kalunga, chegou a vez de falar com *Nzinga*, que deixou explícita sua característica de mãe. Utiliza bastante os diminutivos para amenizar os problemas da alfabetização. Sua forma de avaliar é muito clara e considera as condições reais das crianças que “alfabetiza”. Preocupa-se com o trabalho realizado no Sistema Multisseriado de Ensino, porque há crianças que se desenvolvem bem mais devagar

¹⁰⁷ Superintendência de Campanhas de Saúde Pública, consistia em borifar casas nas zonas rurais para combater dengue, malária e febre amarela; Uma história do povo Kalunga (Brasil, MEC/SEF/2001).

que outras.

Então, essa turma multisseriada, ela pega bastante, porque eu estou com três turmas do primeiro ao terceiro ano, então aí já pega bastante que o segundo e o terceiro ano já está bem mais caminhando. Já o primeiro ano que chegou esse ano e eles ainda estão em processo de alfabetização. Agora que eles estão caminhando. Então é muito desafiador (CTE II, p. 79).

Apesar de criticar o sistema multisseriado e indicar preocupação com a realidade das crianças, se mostrou indiferente à alfabetização delas. Usa com frequência os gerúndios e frases como “*acredito que a gente caminha um bocado*” (p. 80). *Nzinga* expressa pensamentos do tipo “*A gente sempre tem que estar trabalhando as coisas mesmo que não suponha, ah, não é pedido na matriz*”, e que a alfabetização praticada “*não é de acordo com o cotidiano das crianças, não*”, (p. 88).

Utilizando-se da prática de *Zaya*, *Àgbàsá* avalia confrontando e expondo a criança em suas dificuldades de aprendizagem. Ela diz: “*Eu também faço ditado muito com eles. Muito ditado também nem que eu vou fazendo salteado, mas pra ele estar copiando (...) Pra ver se vê a evolução*” (CTE I, p. 4). Trata-se de atuação que prioriza punições às crianças que supostamente não tenham aprendido, ou “*não estão prestando a atenção nos conteúdos apresentados*” (grifo meu).

Num ambiente de aparentes punições, segundo ela, as crianças procuram formas de agradá-la na tentativa de manterem o ambiente da sala menos hostil.

E eles conversam comigo, fala que vai me dar pimenta, fala que vai me dar peixe. É uma alegria (p. 5). [Como anteriormente dito, *Àgbàsá* não tem experiência e fora substituir outro “alfabetizador”] Mas só que eu, como eu entrei agora, nunca peguei uma sala de aula, foi a primeira vez. Então, nunca tive esse lado, não. Então, eu faço da melhor forma que eu acho que meus alunos vão conseguir pegar, (p. 8).

As crianças que estão sob a responsabilidade dessa participante não foram observadas com ela em sala, mas sob a docência de *Kajínga*. Trata-se de um grupo de crianças ativas e participativas que tiveram reações pedagógicas e políticas bastante significativas. Já os rompantes verbais de *Àgbàsá* indicam a existência de relações interpessoais unilaterais e autoritárias.

Nessa mesma perspectiva, apesar de sinalizar práticas de uma pedagogia utilitária com traços autoritários ligados a certo viés religioso, contraditoriamente, *Yinga* verbaliza práxis que valoriza elementos da natureza. Ela também demonstra recorrer às brincadeiras tradicionais locais no seu fazer pedagógico. Sobre a possível utilização dessas brincadeiras ela explica:

(...) cipozinho tá na mão, tem a brincadeira de cipozinho tá na mão, né? Cipozinho tá no pé, por exemplo, eu vou lá e faço aquela brincadeira com eles, eles estão ali tudo brincando, aí “bora fazer o nome, por exemplo, bora fazer o nome cipozinho, bora fazer o nome pé”, (...). E essa brincadeira de cipozinho tá no pé, cipozinho na mão, ela é daqui, é da tradição, é da tradição aqui do povo Kalunga (CTE I, p. 37).

O cipó, que é utilizado como utensílio para castigar as crianças na comunidade, dá nome a um movimento cultural em extinção no território, que é a Folia do Cipó (Brasil/MEC/SEF, 2001 p. 64). A forma desvinculada da natureza dessa brincadeira, a abordagem da relação entre os vários usos do cipó, indica certo equívoco do que poderia ser uma pedagogia alicerçada no cotidiano, ou, pelo menos, planejado a partir dele.

Noutro momento, *Yinga* se mostrou impaciente com as manifestações culturais e religiosas tradicionais de sua própria comunidade. Ao mesmo tempo, ela insiste e repete a expressão “*colocar na mente da criança*”, como se trabalhasse mecanicamente e a criança fosse um repositório de conteúdo. Ela expressa esse “método” a partir do entendimento de que a alfabetização “é uma coisa assim, quando a criança vai pra escola, tem uma criança que ela já tá com aquilo na mente, alguma coisa na mente” (CTE I, p. 39).

As contradições identificadas no discurso de *Yinga* são também visíveis em sua prática pedagógica. Seu trabalho se mostra alheio aos problemas da comunidade. Portanto, escutá-la e observá-la faz refletir sobre os rumos da educação das crianças sob a ausência de planejamento integrado à família, que pense alfabetização laica, plural e democrática; que tenha no horizonte a perspectiva de uma infância negra livre e emancipada, como propõe Gomes & Araújo (2023).

O exercício de escutar *Nefertiti*, significa também escutar alguns sinais de uma criança aberta à aprendizagem. De sua fala, surgem elementos também contraditórios, mas que remetem a aberturas relevantes para construção de uma pedagogia mais progressista.

Começo por transcrever um trecho que denota visão crítica da linguagem. Segundo ela, “*as vezes até alguns erros, que para a gente não é erro, mas na gramática é erro. Para poder nos auxiliar*” (CTE I, p. 47).

Noutro instante de fala, *Nefertiti* demonstra compreender a relação entre níveis de aprendizagem, em que situam e devem ser devidamente atingidos, em favor do cuidado cognitivo com a infância na comunidade. Ela aponta a contradição das atividades que vêm prontas no seguinte teor: “*(...) eles mandam conteúdo pra gente, já é um conteúdo de menino que já teve o pré, já teve na creche, estudou na creche, já vem pro segundo ano, já vem lendo, bem desenvolvido*” (CTE I, p. 51).

A compreensão dessa participante sobre a linguagem tende a permitir o diálogo com a realidade na esteira do que pensa Paulo Freire. Sua compreensão sobre um suposto nível de alfabetização, combinada com críticas às atividades prescritas de fora para crianças, prenunciam aberturas para a proposição de outra pedagogia. *Nefertiti* reivindica iniciação à leitura, entendida como “pré” ou “pré-escola”, como estratégia que possibilite desenvolvimentos auxiliares à escolarização.

As epifanias dessa participante são confirmadas nos relatos que faz de sua própria iniciação, apresentada aqui em três tópicos:

(...) a gente já tem que treinar a coordenação motora, [sem isso] não vai alcançar o método que eles estão querendo, (...)
(...) foi a mesma coisa, multisseriado. Fui estudando com multisseriado, que é a mesma correria, não mudou nada.
Eu fui alfabetizada com oito anos, meus pais me colocaram na escola e eu já estava atrasada, CTE I (p. 51).

Nefertiti conta ainda que foi alfabetizada por *Ponjí*, um professor não Kalunga, que certo dia a desafiou com a seguinte atividade: “*Quem chegasse em casa, que desse contas de ler, sem decorar, ler mesmo. Aí ele dava um prêmio. E aí eu fui (diz ela) essa premiada que ganhei esse prêmio*”. E qual foi o prêmio que o professor entregou a nova alfabetizada? “*(...) então esse foi o meu maior orgulho, aprender a ler pra gente poder ganhar um lápis*” (CTE I, p. 52).

Essa participante traça uma linha de tempo e nela denuncia o enraizamento do Sistema Multisseriado de Ensino. O fato de ainda utilizar-se desse formato é sintoma da

acomodação institucional do método a que submete sua prática docente. Na mesma oportunidade, ela narra um aspecto pedagógico da sua iniciação, ou alfabetização, bastante significativo apesar de característico da escola interessada: a premiação. Nesse caso, pressuponho, “o prêmio” superou a premiação.

Detalhes relevantes da “iniciação escolar” da Criança Kalunga são relatados por *Huri*. Essa participante dá mostras de compreender e adaptar-se aos desafios postos. Ela destaca o aspecto positivo de trabalhar diretamente com seus “pares”. Também, vê com naturalidade as dificuldades enfrentadas pelas crianças ao adentrarem o mundo artificial e incomum que a escola produz. Então, sobre os primeiros momentos, a adaptação da criança e sua iniciação, *Huri* diz que

(...) é bem difícil, nos primeiros dias, realmente é difícil porque o aluno mal presta atenção na aula, fica assim, como se diz? Assustado, muitas das vezes, [no entanto], geralmente, eles são bem tranquilos porque já conhecem a gente (CTE I, p. 63).

Esse relato tem, em sua essência, elementos relevantes para a compreensão de como poderia ser implementada uma estratégia de melhoria na alfabetização dessa criança. Ou seja, prestando a atenção em seus primeiros movimentos, percebendo suas prioridades. Por que ficam assustados? Provavelmente, toda a novidade que representa a escola para a vida de novo estudante. Entretanto, como reiterado por *Zaya* anteriormente, a criança às vezes não quer voltar nos dias seguintes; ou como observa *Oriki*, eles acham que são só brincadeiras, mas, quando sentem que há regras rígidas desanimam.

A sugestão de *Huri* é que talvez fosse ideal optar por uma pedagogia que pudesse trazer como método “*a folia mirim, que é a folia infantil, a Súcia mirim também, [isso] a gente faz bastante aqui na escola também, que eles adoram*” (p. 64). À proposta que entende ser ideal, acrescenta:

(...) algumas comemorações, como “Dia das Mães”, “Dia das Crianças”, “Dia da Consciência Negra”, sempre a gente faz evento com apresentações das crianças, né? A dança do Boilé¹⁰⁸ Kalunga, que é quase igual a Súcia, né? [nela] A gente forma uns pares, né? Faz assim uma fila, homens de um lado, mulheres de outro e aí a gente sai pegando nas mãos até chegar lá no final da fila, sabe? CTE I (p. 64).

¹⁰⁸ Dança tradicional da Criança Quilombola Kalunga. <https://www.encontroteca.com.br/galeria/comunidade-do-sitio-historico-kalunga/163> (18/11/2024).

A semelhança da dança do Boilé, de crianças, com a Súcia de adultos, situa o cerne do que nos ensina *Nefertiti* ao reconhecer que os anciões e anciãs também são nossos professores. Isto é, os saberes que guardam a prática e os sentidos da Súcia são repassados às crianças por meio de sua própria dança. Podemos encontrar aqui o significado das tantas referências que fazem as professoras Kalunga ao “jogo de cintura” e ao verbo “rebolar” para dizerem que têm que “se virarem” para conciliar os conteúdos da matriz curricular com os saberes e perspectivas locais.

Essa participante explicita satisfação pelo fato de tentar adaptar a matriz de habilidades, para que as crianças não percam a oportunidade que lhes é ofertada. No entanto, ela diz que

(...) a gente queria que tirasse o multisseriado pelo menos do primeiro aninho, né? Assim, que as outras turmas, né? Fossem, mas o primeiro aninho, que é o ano que a gente tem que ter mais atenção (CTE I, p. 66), [mas o que se percebe é que] (...) esse problema de alfabetização aqui na comunidade eu acho que ele é desde o início, é a mesma coisa (p. 67).

Nefertiti aponta a persistência da manutenção do Sistema Multisseriado de Ensino. Mas, apesar de declarar que na infância apegava-se à cartilha e aprendeu a submeter-se a escola, ela querer que haja organização escolar que favoreça a liberdade de aprendizagem das crianças. Ela colabora no desenvolvimento de atividades no período de festejos, não porque acha que agrupa, mas porque elas migram para lá de qualquer forma, queira ou não os dirigentes escolares.

Além disso, essa participante também aponta o contraste provocado pelas atividades escolares, elaboradas fora da realidade do que é vivido no território. Em seu entendimento, é necessário que sejam formuladas propostas pedagógicas a partir da “escutaçāo” dos mais velhos e das prioridades locais. Afinal, diz ela, “*a gente [aqui] tem uma pedagogia de ensinar diferente da que vem de lá*” (CTE I, p. 70).

Concluímos a abordagem de tópicos transcritos das entrevistas com o relato de *Tuanha*. Trata-se da constatação de percepções e contradições identificadas no ideário pedagógico que vislumbrem a garantia dos direitos humanos da Criança Kalunga. O objetivo perseguido tem sido o de focalizar a alfabetização, mas também a iniciação escolar, seja ela

de modo tradicional ou mais crítico, escutando as “alfabetizadoras”. Elas, a seu modo, com seu “jogo de cintura”, fazem acontecer, ainda que “(...) para começar a alfabetização, você tem que pegar no braço, na mãozinha dele, levar o A-E-I-O-U” (...) (CTE I, p. 73).

Tuanha está engajada com seu povo e não abre mão de uma “roda” para conversar, mesmo que sua sala esteja “muito bem organizada em fileiras”. Ainda que a “matriz” traga tudo pronto:

Geralmente, na sexta-feira, tem Educação Física, e, às vezes, também, eu faço até na aula de Artes, porque, no meu planejamento, eu busco muito sobre a cultura aqui, da comunidade. A gente faz aquela brincadeira de roda, CTE I (p. 78). [Entretanto], eu falo para eles: essa maleta aqui, ela vale quatro pontos em cada disciplina. Se vocês chegarem e vocês chegarem lendo, bom, vocês vão levar o ponto. Se não, vocês vão reprovar (...) (p. 81).

A contradição entrecruza-se de fora para dentro e vice-versa, porque a tal “maleta de leitura” é como um pequeno fantasma que, de repente, bate à porta da sala de aula e acrescenta-se aos trabalhos exaustivos da multissérie. Trata-se de uma atividade itinerante promovida por agentes externos ligados ao “suporte” dado às atividades pedagógicas cotidianas. Aliás a “prática da leitura” parece constituir-se numa forma excludente e opressora, que sufoca em quantidade, fazendo com que a criança questione, como fez na aula de *Zaya*: “*tia, vai ter leitura hoje?*”, com evidente gesto de repúdio à atividade que é realizada todos os dias.

A principal atividade escolar de *Tuanha* durante o festejo de São João, na oportunidade observada, é uma peça de teatro. Ela mesma explica: “*Eu fiquei com o teatro da personagem da Emília, que vai vir os meus alunos. Eu estou treinando a leitura com eles, umas musiquinhas, e vão vir eles, vestidos naquelas roupinhas (...)*”, declarando com satisfação que fará o papel de Emília (CTE I, p. 84). Essas atividades são realizadas sob o olhar atento dos representantes do sistema de ensino. Além do “Chapeuzinho Vermelho”, também é representada a “Rapunzel”.

As duas peças têm seus conteúdos explorados como exemplos de comportamento e “civilidade”; portanto, bastante direcionadas a evidenciar valores ocidentais como o ciúme, a inveja e o empoderamento individual. No fundo, trata-se da saga de mulheres brancas, ameaçadas pelo Lobo Mau, personagem negro, ou pode ser sequestrada por uma Bruxa, representada por uma mulher velha e negra.

Ao referir-se à própria infância, a sua aprendizagem e adaptação ao mundo organizado pela escola, *Tuanha* muda o semblante e cerra os lábios para mencionar algo que ela descreveu em seu relatório na graduação: “*Chegava, você acredita que os meninos tiravam a cadeira de perto de mim, porque eu era morena?*” (p. 87); “*Para mim, não foi fácil, não. Sei que... (emocionada) não é fácil. Para você ser discriminada assim*” (CTE I, p. 88). Ela estudou fora do território e traz, literalmente na pele, as marcas do preconceito sofrido por ser Kalunga.

Entre as dificuldades enfrentadas, casos de reprovação são relatados, bem como “dificuldades” de aprendizagem que a perseguiram. Faltou-lhe apoio familiar, mas surgiu em seu caminho professores que a acolheram e a ajudaram a seguir em frente. Talvez essas experiências tenham conspirado para a tentativa de resolver contradições da falta de estruturas adequadas à educação das crianças Kalunga:

(...) até hoje, nunca existiu [aqui na comunidade] um transporte para carregar as crianças. Você vê ali, do B**. S****, os meninos vêm da B**. S****. até o B**. J****. (a 8 Km) caminhando, sendo assim, acho que deveria ter um... como se fala? Uma ligação. Uma ligação entre escola, prefeitura e estado, que junta tudo (CTE I, p. 91).

Em outras palavras, *Tuanha* sugere que haja parceria, que haja acordo entre os entes federados em favor de melhores condições para alfabetização da Criança Kalunga. Ela estudou numa escola que “era uma casinha de palha”, as cadeiras ficavam amontoadas e “era muito aluno, muito aluno para um professor alfabetizar” (p. 85). Sua inquietude é decorrente da vontade de melhorar as condições educacionais das crianças de sua sala.

Contradicoriatamente à realidade da criança *Tuanha*, agora existem as escolas, os prédios, os professores, mas faltam as condições estruturais e curriculares favoráveis, traduzidos no direito das crianças chegar em segurança, alimentar adequadamente, divertir e de *aprender bem*. Para o sociólogo e escritor Pedro Demo, orientador desta tese de doutorado, esse deve ser o objetivo principal de qualquer sistema de ensino.

Capítulo VII: Proposta para uma “pedagogia Bantu-Africana”: “vozes” que ecoam dos cadernos de textos das entrevistas.

7.1. Recusa à fragmentação da aprendizagem

Até o presente, estudamos percalços da pedagogia convencional, em sua concepção e desenvolvimento pelo viés eurocêntrico, e como ela mantém hegemonia na educação da população brasileira. Como os europeus, por obra da colonização e desumanização, preserva o capital e o lucro utilizando-se do sacrifício dos trabalhadores/as, especialmente os negros e os povos originários. Para isso a escola, a educação e suas respectivas teorias tradicionais tornaram-se instrumentos de manipulação e domínios de consciências propositalmente desesclarecidas.

Ao longo do tempo, os projetos de interesses capitais adaptaram-se ou renovaram-se, superando reações erigidas dos movimentos sociais. A então colonização, mantida pela escravização de pessoas de origem africana tem sua face atualizada e seus novos elementos contemplam e combinam processos aparentemente não violentos, mas essencialmente mais perversos. Nesse cenário, alfabetizar pessoas sempre nos pareceu, e ainda parece, seja infantil ou adulta, garantia de direitos promovidos pela classe dominante, manipuladora, protetora e usufruidora dos bens disponíveis.

Os sistemas de ensino, com suas normativas e ideologias, pelas mãos de certos “especialistas”, tornaram-se historicamente dominados pelos interesses das classes média e alta: a primeira a serviço da segunda. A manutenção dessa estrutura precisa sempre de mecanismos da superestrutura ideológica para explicar, justificar e convalidar superioridades de povos sobre povos. Com isso, a subalternização de pessoas e de populações permanece inalterada. Constatou nesta tese o aprimoramento do racismo como ideologia essencial desse processo. Ela funciona bem, porque existem mil formas de ser disfarçada, e mesmo sendo criminalizada, não são conhecidos presos/as ou presídios que estejam superlotados de racistas.

Diante do exposto, volvo o debate para discussão de uma “Pedagogia bantu-africana” com base nas experiências pesquisadas e vividas, especialmente documentadas nos projetos pedagógicos proposto por Freire e Gramsci. A inquietação parte da superação de velhos paradigmas encrustados no currículo eurocêntrico e na prática do ensino em regime

colonial multisseriado. É possível que o método de escrever cartas, visto na ação desses dois educadores progressistas, traz luz a desejadas mudanças de paradigma.

A reflexão realizada até aqui, voltada a superar a pedagogia antidialógica, radicada na escola interessada, induziria a pensar um “paradigma africano” de aprendizagem. Isso poderia ser feito como na reconstrução de países desse continente, após longos períodos de colonização europeia. Para tanto, nas palavras de Amílcar Cabral, foi preciso “reafricanizar a nação”! Todo esforço feito serviu para resgatar as raízes históricas e culturais e devolver ao povo a paz de viver e reviver suas ancestralidades vilipendiadas pelo colonizador.

Apesar de a pressão militar e ideológica, durante séculos, os territórios quilombolas brasileiros produzem saberes vitais para superação dos desmandos da pedagogia eurocêntrica. Em que consistiria superar e africanizar a educação, a pedagogia e, na sequência, a escola? A resposta a tal questionamento em tese, passa, pela prática da pedagogia humanista de Freire, efetivada numa escola unitária proposta por Gramsci. Nesse ínterim, ocorreria de forma radical e peremptória o fim da separação entre teoria e prática.

A compreensão da pedagogia desenvolvida circularmente atingiria seu auge na hermenêutica a partir de seu “círculo gadameriano”. Pistas dessa pedagogia são orientadas por Flickinger (2010, p. 21), que propõe desfazer “*o rígido vínculo entre educação e racionalidade instrumental*” para com isso alterar o paradigma epistemológico tecnicista arraigado nas estruturas do “ensino”. Arrisco afirmar que o ocidente se mantém hegemônico, utilizando-se da fragmentação do todo e manipulando suas partes de forma isolada, com base em princípios e práticas ainda cartesianas.

Pensando assim, alfabetizar é ação descartada porque ela é sinônimo de fragmentação, ainda que sua prática seja por vias metodológicas supostamente “totalizantes”. Do outro lado, a cosmovisão africana descarta parcelar o saber, ou picotar o conhecimento, como se se tratasse de objetos materiais. Nela, é possível notar a perspectiva holística do saber vinculado a vida, não podendo ser fatiada, mas refletindo o todo em várias partes que se intercomunicam dialética e harmonicamente.

Cabe ainda argumentar que alfabetização já é, em seu “existir etimológico”, duas partes de um todo mutilado, a partir do qual não é possível realizar um círculo. O todo, nesse caso, se formaria em circularidade, se incluísse o “Z” e voltasse ao “A”, quiçá ocorreria a “azeização” constante e processual, que colaboraria para formar a base compreensiva do

ponto inicial e de volta a ele, no caso de uma sociedade em transição de ágrafa a digital contemporânea.

Questionada, também se encontra a escola seriada, multisseriada, “interessada”. Ela reproduz os fragmentos da matéria e seus arautos tentam fazer o mesmo com o pensamento, com a cognição, com a consciência e com as habilidades humanas. A ilustração para isso vem do senso comum: os sistemas educativos ocidentais, ancorados fragmentação, criaram universidades para homens brancos, depois níveis ou graus de ensino de acordo com a necessidade da mão de obra e, por último, muito recentemente (séc. XX, no Brasil), pensaram em creches, inicialmente para depositar crianças durante o tempo de labor de seus pais.

Em âmbito geral, a sociedade eurocêntrica em seu processo “evolutivo” das cavernas à vida assemelhada a porcos na Idade Média (Hunt, 2012), em algum momento inventou a escola. E o que é essa instituição? Uma conceituação possível é de que ela tenha origem na necessidade de reunir pessoas e “socializar” conhecimentos aprisionados nas cabeças de sábios e pedagogos¹⁰⁹. Concebida, cumprindo seu papel de aparelho ideológico dominante, tornou-se instrumento de inclusão/exclusão, instalada no território quilombola a partir da década de 1980. Nesse sentido, é mister perguntar: o que significa a escola para uma Criança Kalunga?

7.2. A iniciação escolar

Em capítulos anteriores abordamos a “interdição cognitiva” praticada em crucial de quem vai seguir adiante e quem ficará retido para realizar o trabalho discriminado pela sociedade. Em algum momento do “percurso escolar”, já que ela inclui, mas também exclui, opera-se “o corte”. No Brasil, somente a partir de 1988, ou seja, 488 anos depois da invasão portuguesa, pode-se vislumbrar expectativas de que todos, inclusive o povo negro, pudesse avançar um pouco mais pessoal e profissionalmente por meio da escola.

Numa prospecção invertida, quando se completam os ciclos da formação inicial, média e superior, em ambiente democrático, estabelece-se um invisível “ponto de corte”. Esse é sistematicamente aplicado no auge da criatividade, no limiar da “fertilidade” cognitiva, no

¹⁰⁹ Lembrar que estou falando de um ponto de vista do ocidente; as concepções africanas ainda são “novas” por aqui, o colonialismo as proibiu de existir e de se expandir.

primórdio da imitação. Esse é o ponto. O ponto da “*apreensão exata do sofrimento das crianças discriminadas*”, onde haverá sua “*Morte em tenra idade*¹¹⁰” (Freire, 2021, p. 198).

Em peregrinação pelo mundo do exílio, forçado pela Ditadura Militar brasileira, ao perambular pelas livrarias de Boston – EUA, Freire encontra esse livro, o qual lhe será muito relevante para conceber sua Pedagogia do Oprimido. Na essência, *Morte em tenra idade* denuncia como as crianças periféricas, majoritariamente descendentes de africanos, são mortas cognitivamente antes mesmo de atingirem sua adolescência. Decorrente da força de seu conteúdo, o autor foi perseguido e perdeu o emprego numa escola da cidade.

Por sua vez, ao escrever Cartas à Cristina, falar de suas memórias, de suas experiências e de como as crianças nordestinas são interditadas pela fome, Freire evoca essa importante obra que reforça a ideia do “ponto de corte”, da interdição cognitiva que sofrem as crianças, principalmente as negras. Por que há maior negligência nesse espaço temporal de escolaridade da criança? Por que o/a professor/a do Ensino Superior tem que ter passado por todas as fases da formação e o/a do Ensino Fundamental e Médio de formação específica enquanto o/a profissional da Educação Infantil, até meados da década de 1990, bastava ter cursado o Ensino Médio?

Pois bem, o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, regulamentado pelo decreto nº 3.276/1999, de 6 de dezembro de 1999 explicita essa fragilização da formação. Tal decreto avança para a criação de cursos “normais superiores”, que podem ser oferecidos por universidades, institutos superiores e centros universitários, “*ou outras instituições de ensino superior*” (art. 4º, inciso II). Tal flexibilização permitiu a rápida privatização, e consequente precarização da formação docente no país nas décadas de 1990 e 2000, de acordo com Machado (2022, p. 73).

O que foi feito com a formação docente corrobora o descaso educacional para com a infância em nosso país. E isso é só o que está na letra da lei, que é diferente da realidade, onde sequer a “Educação Infantil” chegou; onde o/a professor/a qualificado/a sequer chegou para socializar seus saberes, suas habilidades e suas competências. Ao contrário, as infâncias negras estão por toda parte, nas favelas nas pequenas cidades do interior e, principalmente, nos territórios quilombolas.

Na tentativa de compreender o processo iniciático da Criança Kalunga a partir de

¹¹⁰ Livro do educador Jonathan Kozol, best-seller estadunidense, no qual Paulo Freire busca inspiração e inclusive faz seu prefácio a edição brasileira.

suas/es professoras/es “alfabetizadoras/es”, organizei um “quadro dialógico” (a seguir) entre elas/es, utilizando trechos recortados dos textos das entrevistas semiestruturadas. Trata-se das “vozes” de sete mulheres Kalunga, contratadas para atuar no Sistema Multisseriado de Ensino. Seus relatos emergiram da seguinte pergunta: *Como se dão os primeiros passos, as primeiras reações da criança na sala de aula e quais estratégias são utilizadas para seu acolhimento?*

Quadro 3: Diálogos sobre a “Iniciação escolar” da Criança Quilombola Kalunga		
Alfabetizadora	Interlocução	Resposta
Huri	Preocupa-se.	“(...) é bem difícil, nos primeiros dias, realmente é difícil porque o aluno mal presta atenção na aula, fica assim, como se diz? Assustado, muitas das vezes...” (CTE I, p. 63).
Kindoki	Diverge.	“(...) eles pensam que vão para brincar mesmo. Quando se depara que ali eles têm uma rotina a seguir, que eles têm que adaptar aquilo que o professor está passando, eles começam, [em minha sala] aí já falam: ‘Amanhã não querem ir para escola não’” (CTE II, p. 86).
Makota	Relata que,	“sempre chegam um pouco com preguiça, aí, com o exercício, vai destravando mais, vai movimentando o corpo. (...) Tem uns que são mais tímidos, aí coloco mais no grupo de outros, que têm mais facilidade de conversar” (CTE II, p. 3).
Nefertiti	Diz que,	“ele [o aluno] chega um pouco travado, né? Às vezes não quer... ‘lá em casa eu não faço isso’. Ele vai falar, alega que na casa dele não é assim, que é de outro jeito” (CTE I, p. 48).
Nzinga	Complementa dizendo:	“e aí, após o momento, fomos conversando, levando para brincadeira também. (...) Ele começa, a partir daí, a interagir com a turma e ia socializando ali, e aí então os meninos também já pegaram o rumo e já vai socializando com ele” (CTE II, p. 78).
Oriki	Explica que,	“a gente inicia, quando pega o aluno, ele já vai para a escola bem animado, né? Sempre quando é início, vai animado, achando que é só brincadeira. (...) Aqui os meninos, aliás, somos todos parentes, né? E eu acho que já é um modo de eles se sentirem bem à vontade. E ajuda bastante com isso” (CTE II, p. 32-33).
Yinga	Diz que,	“é uma questão que eu te falo: a criança, a primeira vez que ela chega na escola, ela fica tudo ali quietinho, né?” “(...) Além da criança começar a interagir na brincadeira, ele já vai se soltando. E no outro dia, ele já vai falar: ‘nossa, eu vou lá pra escola de novo’” (CTE I, p. 37).

Figura 17: Quadro extrato de conversa sobre a introdução escolar da Criança Kalunga

Essas vozes ecoam num contexto de precária estrutura física, material e de pessoal para o desenvolvimento da Educação Infantil. Ainda assim, percebe-se grande esforço das professoras em garantir o direito de aprender de suas/seus pequenas/nos irmãos Kalunga. Em suas práticas, aparecem elementos relevantes e reais de uma pedagogia que se desenvolve no cotidiano. Em nenhum momento, elas recorrem, ou se referem a materiais, que não sejam seus

próprios movimentos e argumentos. Quase todas as vozes trazem a brincadeira como estratégia para conquistar a criança e trazê-la para a escola, onde são garantidos seus empregos.

De outro lado, é também perceptível o choque com a realidade do mundo estranho representado nessa escola. Aparece implícito, que um dos argumentos utilizados para convencer a criança é que a escola “é lugar de brincar”. Então, ou ela quer “voltar amanhã”, por causa da brincadeira, ou ela não quer “voltar amanhã, por causa da ausência da brincadeira”. Isso é parte das lembranças guardadas por *Omokùnrin* durante seus cinco anos de escolarização, abandonados até o presente.

A criança chega “assustada”, “travada”, pois ela não conhecia algo parecido com aquilo, como sentar-se por várias horas em posição ereta, olhando à frente para copiar e “prestar atenção”. Tudo com o que ela se depara ali é diferente do que ela vive e, inclusive, recusa-se, justificando não ser esses os moldes que é feito em casa. Para a criança, o que seria a representação da sua “trava” naquele momento? O novo cotidiano? Ou será a ausência do que corresponde aos seus costumes à sua ancestralidade?

A resposta a estas questões parece surgir na dinâmica do processo escolar, pois na medida em que os diálogos avançam as relações se intensificam. Outra particularidade relevante é a imposição de certa rotina maçante e repetitiva às crianças. Tendo a compreender que o que é denominado “preguiça” por *Makota* está relacionado às atividades “cronometradas”, como numa situação em que *Tuanha* alerta constantemente para concluírem as tarefas, pois “*a aula é de 50 minutos*” (CPC IV, p. 4), evidenciando característica da escola interessada, comprometida com o “tempo das coisas” (grifos meus).

As vozes das professoras nesses trechos dizem também sobre o não pertencimento à escola sentido pelas crianças. O espaço não oferece segurança, não garante o “bem viver” que os povos Bantu desenvolveram historicamente, como afirmas Gomes & Araújo (2023, p. 62). Compreendo a timidez e certa perplexidade das professoras. Ainda que estejam entre parentes, há o medo da discriminação, já que essas crianças estão em um lugar que possivelmente não tenha sido feito para elas, pois não se pode nele brincar!

No ambiente das entrevistas livres, realizadas em casa, constatou-se raciocínios contrastantes com o observado em sala de aula, corroborado pelas crianças, que foram

estimuladas, sem sucesso, a conversarem no intervalo. Isso porque, na sala, sua palavra é cassada em favor do sistema objetivado nos livros. Como já salientado, além das várias formalidades, as professoras ainda têm por obrigação fotografar a turma para comprovar que houve aula naquela data.

De fato, no caminho da escola, ou em visitas de crianças que presenciei nas residências das professoras, o sistema é outro. A vida fora da escola flui naturalmente no território, onde o diálogo e a recíproca são evidenciados, inclusive enquanto se grava as entrevistas, que parecem não ter relação com essa instituição. Em casa, os gestos e os olhares são como espelhos da vida real, de quem embala, cuida e protege os meninos e as meninas de perigos externos.

O parentesco, o significado da paciência de quem diz “*quando eu pego o aluno*”, contribui mesmo para os meninos e as meninas “*pegarem o rumo*” da vida. A timidez dessas crianças é sucumbida no joguinho de futebol do intervalo que as professoras vão assistir. Em três oportunidades, elas atuaram como árbitras, sem nenhuma restrição de pegar a bola para recomeçar a partida. E, na falta de uma goleira, em uma das escolas, a merendeira não se esquivou, entrou em campo, levou bolada e participou ativamente.

A verdade é que o parentesco é também o “*modo deles se sentirem bem à vontade*”, e isso reconstrói a todo momento os laços que vinculam professoras-mães e crianças Kalunga. Do lado de fora da escola não há separação entre teoria e prática. O respeito é mútuo e os cumprimentos são efusivos. Os mais velhos são sempre a referência da atenção. Lá, na “avenida larga” dos festejos, perto do chafariz, as professoras são reconhecidas e respeitadas. As crianças pedem bênção, como na escola. Mas não somente isso, elas perguntam e entram nas barracas livremente.

Em todas as entrevistas, não somente as sete aqui selecionadas, a referência às brincadeiras foi trazida nas perguntas. Mas as perguntas têm a ver com o observado na escola, tem a ver com ideia da pedagogia libertadora e, também, com a dinâmica geral do território: os jogos de futebol, a dança da Súcia, os festejos. A abordagem das brincadeiras e dos jogos veio ao encontro de uma pedagogia bantu-africana achada na comunidade: o “jogo de cintura” parecendo estratégia metodológica recorrente. Sobre esse fenômeno tratarei no capítulo seguinte.

Sobre a “iniciação escolar” da Criança Kalunga, no modelo praticado nas salas

observadas, arrisco afirmar que é dramática em dois sentidos: primeiro que a escola arruína as professoras, tornando-as dependentes de um sistema de ensino estranho, perverso, linear e desumano; segundo a escola foi tornada chão demarcado, tomada de assalto pela norma, insensível aos saberes ancestrais locais. A escola fala a língua do opressor e debocha da língua do oprimido, dizendo que ela é errada (CTE I, p. 10).

A pressuposta ineficácia da alfabetização, também por trazer na sua gênese e operacionalização a fragmentação, remete-nos a pensar o processo “iniciático”, mesmo sabendo que ele, por si só, não responde ao que emerge da ancestralidade bantu-africana. Só que o termo não importaria muito. Importaria superar uma coluna rígida da escola, chamada currículo, artefato determinante dos enquadramentos, alinhamentos e ferraduras da cultura eurocêntrica, interessada no controle da escola para, a partir dela, facilitar a escravização de pessoas, de culturas e de comunidades.

D’agora em diante, esforçar-me-ei pela propositura de superação do currículo em suas várias facetas, todas elas portadoras de artimanhas coloniais em seus tipos arquitetados para dominar, não para libertar, como nos lembra Real (2022 p. 120). Um passo essencial é romper as grades e matrizes curriculares determinados de cima para baixo. Ao descolonizar o currículo, a escola se tornaria acessível, participativa e democrática, onde o que fosse ensinado não destoaria do que fosse vivido em casa, segundo *Nefertiti*. Se os pais e mães tivessem opinado ativamente, se eles pertencessem ao “sistema educativo”, as barreiras poderiam ser transpostas em conjunto entre escola e famílias Kalunga.

7.3. A descolonização¹¹¹ do currículo

Durante a realização das entrevistas não estruturadas, tanto com as professoras Kalunga natas quanto as demais, a palavra “matriz” dominou os espaços dialógicos dos aspectos didáticos, pedagógicos e políticos. Esse termo chegou a sofrer mutações semânticas, ao ser transformado de substantivo comum para substantivo próprio: “(...) a Matriz quer que ele siga como se ele tivesse alfabetizado”, e “Aí como é que você já segue uma matriz com um aluno que não está no nível daquela matriz?” (CTE I, p. 23).

Ao contexto forjado nessas declarações, cabe perguntar quem é o sujeito Matriz, o

¹¹¹ Em algum momento este conceito pode avançar e ser superado pelo de decolonialidade, conforme Costa & Grosfoguel, 2016, mas não é o caso pretendido nesta pesquisa.

que ela quer e que norma, ou lei é essa que deve ser seguida? Então, a matriz assume papéis de relevância extraordinária perante as práticas de ensino na área pesquisada. Trata-se de representar um personagem que exerce poder no sistema de ensino porque “*primeiramente, vem a matriz, que já vem a regra para a gente, e a gente tem que seguir aquilo*” (idem, p. 47).

As professoras não se sentem confortáveis, nem mesmo para relatar suas práticas, quando algo está relacionado à autonomia no trabalho. Quando se referem às crianças, são taxativas sobre a interferência negativa “*porque ali na matriz está um linguajar, muitas das vezes a criança não entende*” (p. 59). Além disso, (...) *hoje em dia mudaram tantas coisas, né? Nas matrizes curriculares que a gente segue, né?* (p. 65).

Ao conversar com as “alfabetizadoras”, percebe-se nelas indignação e rebeldia quando o assunto traz à tona aspectos curriculares: “*bom, eu utilizo mais ou menos a matriz de habilidade e que também não está muito dentro da nossa realidade, né?*” (CTE II, p. 30). Elas apresentam uma visão crítica e têm clareza de que “*a matriz de habilidades deles [dos operadores das secretarias] é voltada mais para a cidade, não serve para quilombo*” (p. 32). Portanto, “*(...) nós fugimos do tema, acontece um pouco, lá da matriz, como eu disse. Mas se nós formos seguir realmente a matriz, principalmente história*” (p. 34).

Essa abordagem remete-nos à reflexão sobre a aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, pública e privada. Em entrevistas anteriores, quando tratamos da formação de professores/as ao indagar sobre o conteúdo dessa lei, as/os professoras/es demonstraram sério desconhecimento de seu conteúdo, às vezes até mesmo de sua existência. Ressalte-se que, há vinte anos, as diretrizes curriculares, livros didáticos e demais materiais informativos vem sendo adaptados em decorrência da implantação deste dispositivo legal.

Sobre a realidade da “alfabetização” das crianças da região pesquisada, “*como que a gente vai alfabetizar o menino se lá na matriz não tem a coordenação motora?*” (p. 37). E, ainda que não tenha lá essa possibilidade, não há tempo nem materiais elaborados, nem estudos que esclareçam e colaborem com a formação dos professores/as para tal empreita. Outra professora reitera que a “*matriz não tem nada a ver com essas coisas. Não entra, não tem nada assim. A gente planeja em cima da matriz e explica também fora essas coisas*” (p. 60).

E o caminho posto é esse, ele está pavimentado para desenvolver o ensino e as

sugestões externas nem sempre são bem-vindas. O tipo de vínculo empregatício de contratos temporários deixa as professoras com sua “liberdade por um fio” (Reis & Gomes, 1996). Então, “*a gente não pode estar fugindo direto da matriz, porque a matriz é o norte do professor. (...) Só porque aquela matriz está naquele caminho, eu vou naquele caminho retinho? Não, você pode ter outros desvios*” (p. 89). A sensação é de que a professora se encontra numa corda bamba, com dificuldade para fazer a travessia e praticar o básico necessário à aprendizagem de suas crianças.

Diante de realidade tão desfavorável, como trabalhar para descolonizar o currículo? No campo teórico, essa ação pode ser verificada em experiências, ainda que isoladas, no Brasil. Destaco o que ocorre na *Escola Pluricultural Odé Kaiodê*¹¹², na Cidade de Goiás. Sua política pedagógica ultrapassa os muros colocados pela concepção eurocêntrica de ensino e se desenvolve vinculada à natureza e aos ancestrais daqueles que ali estudam, conforme estuda-se em seu Projeto Político Pedagógico.

A *Escola Pluricultural Odé Kayodê*, ou simplesmente EPOK, transmite em suas artérias a poesia que escorre das entranhas freirianas desde “Canção óbvia” do próprio Freire (1967), escrita no exílio, “para a rosa que se abrirá na primavera”, ainda que aqui no Brasil iniciávamos uma década sob Ditadura Militar, contrária a liberdade e a diversidade. Na trilha paulofreiriana, a EPOK sustenta-se “na alegria da boniteza” de suas crianças em círculos de cultura e aprendizagem. Aliás, a aprendizagem é o valor do papel da escola que se sobrepõe, que emerge do texto do projeto. Nele, “aprender” é soberano em relação a ensinar, pois os educadores se colocam na mesma roda com as crianças.

A escola tem raízes profundas plantadas na roça dos povos africanos e originários do Brasil profundo, dos quilombos e aldeias *pindoramas*. Nas palavras do texto, é possível perceber o seu jeito festivo de aprender com as plantas, com os animais, com os rios e florestas e uns com os outros ao celebrarem cada dia o “Bom dia”, como elemento do currículo! O tripé “*diagnóstico, fundamentação teórica e organização do trabalho pedagógico*” (p. 5) explicita-se como tarefa ajustada à participação (p. 7) dos diversos atores das aprendizagens, que tornam essa escola “*lugar privilegiado de ensinar e aprender*” ao “*aprender com a festa um jeito de ensinar*” (PPP, 2021, p. 35).

Prevalece na proposta o “ensinar aprendendo” e o “aprender fazendo” de forma

112 Estudo realizado por ocasião do curso da disciplina *Tópicos especiais em pesquisa II*, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – PPGDH do CEAM/UnB.

livre, criativa e “*aparentemente caótica, com suas regras estéticas e libertárias*” (IDEM, p. 36), onde as crianças e educadoras/educadores estudam, vivenciam e aprofundam por meio de projetos durante todo o ano letivo. Odé Kayodê, “*o caçador que traz alegria*” (p. 10), resiste à investida do bandeirante, depois é enganado, mas não perece, renasce na força ancestral de africanos e africanas filhos e filhas de Oxóssi, como dona Maria Stella, baiana, doutora da causa negra, patronesse da escola. E essa alegria trazida da roça compõe o festejo que ilumina o projeto e a alma da escola.

Nessa escola, “*a educação [se dá] por meio da lida com a terra, a plantação, o cuidado com o meio ambiente*” (p. 11). Característica que combina com as ancestralidades que governam os movimentos de resistência aos assédios do consumo, do imediato, do sistema capitalista, que cooptam o diverso, para obter lucros com sua quantidade.

Os “recursos humanos” da escola compõem-se entre tantos de educadoras e educadores (p.14), numa similaridade com Rubem Alves, quando trata da distinção entre jequitibás e eucaliptos em suas “*Conversas com quem gosta de ensinar*” (1985). Esses são descartáveis, imediatos e passageiros, mas aqueles são resistentes e não se importam com o passar dos tempos. “É aquela árvore, diferente de todas, que sentiu coisas que ninguém mais sentiu.” (Alves, 1985 p. 13). Em vez de corredores, pátio, departamentos, ou salas de aula, a EPOK é organizada em espaços coloridos como “*Casa da lua, Sala passarelo, Sala tucano, Sala arara-verde...*” (p. 17), etc., lugares dedicados às vivências e aprendizagens significativamente conectadas à natureza, despertadoras de imaginação e curiosidades infantis.

Os fortes vínculos afetivos naturais desses espaços, e a circularidade curricular de inspiração afro-indígena, torna a escola plural, poética, mas também singular, cantada na primeira, mas também na terceira pessoal do plural: “meu quintal é o maior do mundo”; “*em nosso quintal as crianças*” experimentam caminhos e formas visuais (PPP, p. 18). A EPOK é uma escola premiada, não pela quantidade medida e ranqueada pelo mercado que compra e vende formação, mas porque tudo parece surtir efeito na sua capacidade de transformar pessoas em cidadãos, alunos em crianças aprendentes, que produzem conteúdo e magia. Tanto na Rádio da Vila quanto no Cine Vila, ou na Sacizada, os sentidos afloram “textos, desenhos, trabalhos nos murais” (Idem, p. 21).

A “Escola na Roça”, a Agroecologia remete a territórios quilombolas e indígena,

onde os ancestrais conduziam suas vidas no chão sagrado, portanto respeitado. Mais sagrado ainda é o comer, o suster-se da mãe terra contra a lógica explorativa capitalista (p. 24) que a tudo detona para arrancar matérias que sirvam para enfeitar a visão. O movimento estabiliza a proposta de aprender em círculo, de brincar e viver em sintonia com a natureza, de que somos parte integrante. Fora das grades, as crianças respiram vivências compartilhadas. A comida, a coleta e a colheita interagem com a labuta da aprendizagem direta, significativa e integral na escola.

Essas características fizeram com que a EPOK fosse classificada mundialmente no rol de “Escolas Criativas” por trabalhar na perspectiva dos múltiplos compartilhamentos. Seu currículo se fundamenta no viés decolonial e intercultural, segundo Sant’Ana (2021, p. 133), tendo a criatividade das crianças e das/os educadoras/es como um de seus valores principais. Com isso, as tentativas de enquadramento das atividades, seja de ensino-aprendizagem ou de avaliação são facilmente transcendidas.

No que concerne a avaliação, a EPOK assemelha-se ao praticado pela Escola da Ponte¹¹³, que valoriza a autonomia do estudante, conquistada na vivência, no vínculo, no relatado sincero a partir do “*o que fizemos*” e também do “*o que aprendi*” na realidade do que foi feito e avaliado (PPP, p. 33). A ancestralidade de Odé Kayodê realiza-se na goianidade da “Festa dos Avós” (p. 36) que se fazem presentes e participam ativamente. Aliás, Kayodê é festa durante todo o ano, em cada projeto consumado, em cada manifestação. A escola chega a enfatizar a “Pedagogia da festa” para materializar sua dinâmica, sua dança, sua circularidade promovida para aprender.

Os princípios e valores da EPOK coincidem com seus fundamentos marxianos e sociointeracionistas (p. 41), construídos histórica e culturalmente na diferença que a África e os Povos Indígenas cultivam. Nessa perspectiva, a “exata” matemática toma forma de etnomatemática a ser desmistificada e humanizada (p. 43) para romper com as grades da “gaiola” do currículo tradicional, para deixar as crianças voarem e revoarem feito passarinhos até encontrarem o “céu” de variadas cores e sons (Idem, Ibidem).

A pluriculturalidade da experiência aparece em sua organização curricular,

113 “Dispositivos de autorregulação da aprendizagem”: “preciso de ajuda; eu já sei”, etc. SILVA Carlos Manique da; RIBEIRO Cláudia Pinto. Apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte, disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JBHqXxZ7LPbTqHfQxBRmFFK/abstract/?lang=pt>, dia 10/5/2023.

pautada por muitas circularidades “*em torno de si e também na órbita do universo, da sua volta. Enxergamos as tessituras circulares como fundantes e ao mesmo tempo aparentes na escola*”, como aponta Sant’Ana (2021, p. 135). E isso permite romper com as barreiras impostas pelo currículo tradicional, colocado em prática e não questionado nas escolas Kalunga observadas.

Várias imagens podem ser construídas na leitura cuidadosa do projeto Odé Kayodê. Seus elementos concretos, como o jogo Mancala, remetem a valores que se movimentam por si só no tabuleiro pedagógico e festivo da escola. Mancala é jogo, é semeadura, é colheita, é ADI no Benim, é Ayó na Nigéria, é OURI em Cabo Verde (p. 44) e é tantos outros movimentos em muitas outras partes da África.

A experiência aqui ensaiada resulta da resignação de pessoas que ousam romper barreiras coloniais arraigadas. O currículo da atual escola majoritária brasileira, consiste ainda de resquícios do autoritarismo ocidental. Simbolicamente, trata-se de “estruturas de concreto armado”, levantadas nas estruturas das consciências, da literatura, da mídia corporativa financiada, das entradas do poder econômico e das práticas educacionais antidemocráticas.

Num lado oposto, os jogos e as brincadeiras que ilustram a experiência Odé Kaiodê, aparecem naturalmente no território quilombola quando a atividade for conversar livremente, integrar conhecimentos e práticas pedagógicas libertadoras. Quando se fecha numa sala com cadeiras enfileiradas para copiar, reproduzir conteúdo por meio de ditados, decorar texto por repetição, a criatividade se esvai. Nesse ambiente, certa ação invisível exercida pela “matriz” assusta as crianças e opõe as professoras.

Metaforicamente nas veias do território Kalunga, locus dessa investigação, corre o sangue da África-Bantu, povos que educam suas gerações apropriando-se da performance como método principal desde tempos remotos. Os registros, obtidos por meio da etnografia comparada, estudados por Fourshey (2019) apontam que

o ensino e a aprendizagem eram processos ativos. Histórias orais, contos, mitos, canções charadas e provérbios narrados ao redor das fogueiras noturnas, ou em outras situações informais e formais funcionavam como formas comunitárias de educação. O público era chamado para participar em determinados momentos específicos’ (Fourshey, 2019, p. 153).

Esse trecho revela o núcleo relevante da pedagogia Bantu-Africana,

desembarcado em terras brasileiras do ventre Kalunga. É o contraponto da “matriz”, que sufoca a palavra e silencia suas histórias. Está aí a relação perfeita com a natureza, a luz natural, a chama e o repertório inteligente dos gêneros textuais presentes na comunidade de forma ativa e indissociável.

Não à-toa, durante as entrevistas semiestruturadas, ao mencionar os anciãos e anciãs Kalunga, a professora entrevistada *Nefertiti*, nome da Rainha de Kemet, Egito, que significa “*a mais bela chegou*” e viveu entre 1370 e 1330 a. C, verbalizou: “(...) *E sem contar que essas pessoas são professores da gente, só que é uma forma diferente, porque a gente sabe o papel e eles sabem a vida real*” (CTE I, p. 53).

O saber dessa professora coaduna com sua África, com seu povo, sem jamais ter tido contato físico, do outro lado do oceano atlântico, há cerca de 400 anos de seus ancestrais. Entre outras situações, *Nefertiti* lembra, no diálogo do quadro 3, o abismo que há entre o que a criança vive e o que a escola lhe oferece. Ela se incomoda ao relatar esse drama que a criança sofre ao sair dos cuidados de seus pais e adentrar a escola fragmentada, controlada e engessada pela “matriz” curricular.

As pesquisas da autora citada anteriormente registram os principais aspectos da pedagogia Bantu-Africana desde seus primórdios. Impressiona como esses povos organizaram as formas de aprendizagens para crianças, a partir dos 2 anos de idade, quando iniciavam ouvir os mais velhos contarem histórias, provérbios e mitos. Entre os 5 e 6 anos, as crianças são iniciadas ao aprendizado do cuidado com os recém-nascidos, o que ainda é observado em aldeias da África Central (Fourshey, 2019, p. 154).

As danças e as canções são as performances que formam as mais frequentes atividades de transmissão dos saberes ancestrais, necessários à sobrevivência e a perpetuação da espécie. Por meio da música e das coreografias ancestrais, esses povos repassavam as formas essenciais da caça, da pesca, dos cuidados pessoais e da vida sexual reprodutiva. E, também, assim perpetuavam a honra aos antepassados e sua “imortalidade” cultural, que mantinha acesa a chama da vida nos mortais.

Evidentemente que vivemos no século XXI, numa sociedade infinitamente complexa, mas violenta e desumanizada. Para justificarmos esse contexto para negar a simplicidade dos antepassados, precisamos buscar explicações neles. Por que evoluímos tanto, mas preservamos os piores comportamentos, como a antipatia, a violência física e psicológica,

o homicídio, o feminicídio? Os avanços adquiridos durante a ocupação do planeta acabam sendo utilizados para destruir o próprio planeta, seus animais e também os seres humanos.

Nesse contexto, após início e queda de grandes civilizações e impérios, do desenvolvimento de estados nacionais, da realização de duas guerras mundiais, da colonização de povos africanos e sua lenta descolonização, precisamos descolonizar o currículo escolar. Ou seja, tornar a aprendizagem ato humano, sem interferência de regras dificultadoras, manipuladas pelo interesse de alguma pessoa, ou grupo. Tornar a educação valor universal e direito humano inegociável.

No caso do currículo escolar deste território, é fundamental descolonizá-lo e africanizá-lo sem desprezar o acervo tecnológico produzido pelo ocidente, desde que esse aparato seja humanizado. Isso ocorreria em um tempo de transição e adaptação até o desaparecimento completo da velha estrutura e seu consumo pela ferrugem. Para tanto, não será necessário a “violência” que sustenta o currículo eurocêntrico à custa da segregação e morte de crianças em tenra idade. A experiência Odé Kaiodê, descrita por Sant’Ana (2021), em “cadernos, tranças e atabaques”, atesta esta possibilidade.

7.4. Superação do ensino multisseriado

Conforme debatido anteriormente, no item 5.4, o Sistema Multisseriado de Ensino representa um dos aspectos do negligenciamento e manipulação da aprendizagem na fonte. Ele é parte do projeto, resquício ainda do período colonial, preservado até os dias atuais. Após esse estudo é possível afirmar que a realidade encontrada é uma mostra do que ainda ocorre em significativo quinhão do território nacional contra povos quilombolas e originários.

Como a alfabetização, que tem na sua gênese e estrutura metodológica a fragmentação, o sistema multisseriado contém em si esta mesma característica, que o sustenta como parte integrante do currículo tradicional em suas facetas formal e prescritiva: a seriação do tempo escolar. O termo “seriação” é herança do fordismo europeu e estadunidense que moldou o sistema de produção capitalista após a segunda Guerra Mundial, em meados da década de 1940. Importa ressaltar que apenas abandonar a multisseriação em favor da seriação não significa resolver o problema do direito de a criança aprender bem.

Como também já feito referência nesta tese, a organização do ensino em “classes

multisseriadas” gera vantagens pecuniárias para quem a oferece. Na outra ponta, as crianças e as professoras, no atual modelo, são desafiadas a contentarem-se com flashes do que deveria por direito ser ofertado na totalidade. Objetivamente, é possível aferir a hipótese de que dez ou mais horas de dedicação docente e desenvolvimento de atividades de aprendizagem sejam condensadas em quatro. Portanto, todas as participantes desta pesquisa disseram ser insuficiente o tempo para “atender” as necessidades de aprendizagem das crianças.

A seriação ou compartimentação do tempo de aprender, em partes, com estações marcadas, metrificadas, já é danoso à cognição humana. Estudioso, crítico da escola capitalista, Freitas (2003, p. 67) nos mostra como essa régua é utilizada na sala de aula, “como se fosse numa fábrica” (grifos meus). Em “*Ciclos, Seriação e Avaliação*”, esse professor propõe pensarmos na utilização de “*formas mais ousadas para definir os tempos e os espaços da escola*”.

Compreende-se, nesta tese, que não há como pensar modelos sociais justos, numa escola carcomida, radicalizada em práticas pedagógicas coloniais. Os ciclos recomendados por Freitas (2014), na obra citada, numa escola como essa, também não resultarão em avanços significativos, se sua estrutura, seu currículo e mesmo as mentalidades continuarem colonizadas, isto é, pensando como o opressor. A descolonização do currículo, conforme exposto na seção anterior, deve ser seguida da decolonialidade das mentes, tarefa deixada para outras pesquisas da temática ainda por vir.

Mas, no que se refere ao tempo, a seriação escolar, para delimitar espaços cognitivos, funciona bem para manter o modelo atual. Nele, o processo avaliativo formal objetivo tradicional cumpre a rigor seu papel de enquadrar as crianças em cada série e ali colonizá-las. Ao pensarmos numa sociedade justa, não deveria haver frustração por uma criança não “passar de ano”. Porém, mesmo que todos ganharão mais um ano de vida, a escola vai lhe inculcar ter “perdido o ano”.

Sendo a seriação, no entender de Freitas (2003), lógica perversa apropriada pela escola capitalista, o que poderia ser dito da multisseriação? Primeiro, cabe ressaltar que países avançados científica e tecnologicamente a adotam e obtém resultados positivos, o que não ocorre em nações atrasadas, com baixo investimento em educação (Silveira et. al 2013). Conforme essas pesquisadoras, dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) coletados em 2006, atestam que, “30% do total de classes

escolares existentes no mundo pertencem à modalidade multisseriada, em que um professor trabalha com alunos de várias séries escolares ao mesmo tempo e em um mesmo ambiente”.

Trata-se, portanto, de modalidade praticada no mundo inteiro. Aqui no Brasil, o Programa Escola Ativa (PEA)¹¹⁴ do Governo Federal confere, em 2010, que “*cerca de 40 mil escolas multisseriadas e 1,3 milhão de alunos*” foram atendidos no ano anterior. Diferente do que ocorre em países desenvolvidos, aqui as escolas que utilizam do sistema multisseriado estão localizadas em territórios quilombolas, indígenas e outras localidades afastadas das grandes metrópoles.

O ensino ofertado em salas com crianças de idades diversas, posicionadas pelos sistemas de ensino em “níveis diferentes” de aprendizagens, são para crianças pobres, negras e indígenas em todo território nacional. São essas crianças, as que percorrem longos trechos a pé, ou em transportes precários improvisados por conta de suas próprias famílias. Percorrendo estradas empoeiradas ou lamaçais, trieiros e matas, ou atravessando rios. São essas mesmas crianças, que chegam à escola com fome e mantêm essa fome para chegar tarde em casa após um período (matutino ou vespertino) de aula.

Na área abrangida por essa investigação e, como escutado de crianças, e anotado em caderno de campo “a criança multisseriada” sente fome. Ela acorda muito cedo, não tem tempo, nem mantimento para alimentar-se adequadamente. Ressalte-se que quase a totalidade dessas crianças estão no limiar de seu “personalismo”, defendido aqui como ponto “C” (ponto de corte), ou ponto chave, ou ponto crucial da cognição humana, terreno no qual se decide que adulto formaremos: frustrado/a, reprimido/a, violento/a, fechado/a ou aberto/a aprendizagem e adaptado/as às variadas situações cotidianas.

A exposição em torno do Sistema Multisseriado de Ensino, como fator preponderante à manutenção da atual escola excluente da criança negra brasileira, nesse caso a Kalunga, atravessa e é atravessado pelo debate da formação dos professores e pela didática. Em pesquisa que versa sobre a crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática, Freitas (2005, p. 242) é enfático em demonstrar como essa escola elimina o sujeito, utilizando-se de filtros localizados no final de algumas das “séries” estabelecidas no projeto educativo. Em algum momento dessas “séries”, até próximo à idade que o mercado entende como “idade produtiva”, as crianças das classes populares são eliminadas, jogadas para fora,

¹¹⁴ Programa criado em 1997, para atender a LDB lei 9394/1996 em escolas do Nordeste Brasileiro, implementado no país pela Resolução/CD/FNDE nº 56, de 9 de novembro de 2009.

expulsas da escola.

Quanto ao ensino multisseriado observado nas escolas, preparei um quadro expositivo a partir da visão, da compreensão e da ação pedagógica entendida e proposta pela professora Kalunga. O quadro 4 é produzido utilizando-se de trechos literais pronunciados por elas. A elaboração e exposição deste, têm por objetivo demonstrar peculiaridades do que pensam as participantes sobre essa parte específica do currículo por elas enfrentadas no dia a dia das salas multisseriadas.

Quadro 4: Ilustração conceitual da multisseriação das aulas pelas professoras Kalunga envolvidas na investigação			
Profa.	Visão	Compreensão	Ação pedagógica
Àgbàsá	“Não é fácil; é complicado...”	“(...) alfabetização tem que vim de casa também”.	“(...) eu faço joguinhos, faço o que puder, faço o possível”.
Huri	“É muita perda de aprendizagem!”	“O nível que as crianças se encontram é por parte preocupante...”	“Tudo assim, à base da gente escrever no quadro, usar o livro didático...”
Kindoki	“É angustiante mesmo!”	“O primeiro ano é o que precisa mais da atenção do professor”	“Nós temos um quadro. Eu divido o meu em três [partes]”.
Makota	“É bem complicado”	“Tem que ter muita paciência...”	(Respostas vagas).
Nefertiti	“É puxado! (difícil)”	“Uma sala de aula não vai estar todo aluno alinhado...”	“Volta atrás, [para ver] aonde encaixa ele [o aluno]”.
Nzinga	“É coisa muito interdisciplinar”	(Compreensão vaga)	“Eu passo a atividade e ele vai rompendo [andando]”.
Oriki	“É um desafio...”	“Aí tem deles que não conseguem chegar lá”	“Tem que achar outro jeito de planejar para poder dar certo”.
Tuanha	“É difícil...”	“Deixa o professor e as crianças confusos com aquilo, em termos de concentração...”	“Às vezes, você divide o quadro...”
Yinga	“Aí é que pega! (complica)”	“Você vai, faz aquilo e você acha que você fez o máximo...”	“Você vai lá, corre lá e tenta pegar na mão da criança...”
Zaya	“É difícil demais”.	(Compreensão vaga)	“Aí você tem que pegar na mão da criança...”

Fonte: Cadernos de textos de entrevistas semiestruturadas – CTEs – I e II; junho/2024

Figura 18: Quadro de ilustrações conceituais das salas multisseriadas de ensino, pelas professoras.

A técnica da entrevista semiestruturada, escolhida para investigar os direitos humanos das crianças quilombolas Kalunga, aplicada a professoras/es Kalunga, permitiu-nos conversar e escutá-las em suas potencialidades e fragilidades. Dentre os assuntos abordados nas conversas, um deles versa sobre o Sistema Multisseriado de Ensino, a partir do qual foi possível elaborar o quadro acima, síntese das percepções básicas das participantes.

A visão que essas educadoras têm desse sistema é de agonia. E isso corrobora o observado em sala de aula e o que está materializado no quadro-giz dividido em vários compartimentos. Como diz Hage (2014, p. 15), “*As aproximações que temos realizado com a realidade educacional do campo nos ofereceram algumas pistas para referenciar propostas de intervenção nesse quadro dramático e desafiador que envolve as escolas rurais multisseriadas*”. Esse estudioso do Programa Escola Ativa vê esse sistema como transgressão ao paradigma seriado urbano. Para ele, essa transgressão deve “*romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas)*”.

Como já dito anteriormente, passar de uma modalidade para outra, apenas mudará a face, mas o corpo continuará o mesmo. Para o caso das salas pesquisadas, considerando que elas estão ancestralmente ligadas ao paradigma educativo bantu-africana, a solução é provocar a ruptura, ainda que não seja a curto prazo. As reflexões de Rege (2014) imprimem muita relevância, mas elas/es precisam ser trazidas para o caso específico, já que o professor fala genericamente para vários segmentos rurais.

No que se refere ao reflexo produzido pelo sistema multisseriado no “histórico da criança”, ou no que ele interfere na prática e saúde do profissional, parece haver pouca literatura disponível. Ao fazer buscas na WEB, foi encontrada uma pesquisa que apresenta indicadores de estresse acentuado em professoras/es que atuam neste sistema. Os estudos realizados por meio do preenchimento de formulários, com respostas livres, encontraram níveis consideráveis também de ansiedade nestas/es professoras/es (Silveira et.al, 2014).

A referida pesquisa analisou as formas como são enfrentados os problemas de saúde mental desses profissionais. Constatou-se que parte considerável delas/es consegue enfrentar o problema e outra parte também considerável recorre a fugas, principalmente em práticas religiosas. Essas discussões corroboram o que foi observado em sala de aula no território. Zaya foi a professora que mais intensamente deixou latente esse comportamento,

chegando a descontrolar-se. Entretanto, em todas as salas, as professoras demonstraram irritação diante das múltiplas demandas da sala.

As crianças observadas em todas as salas aparentaram dificuldades de concentrarem-se nas atividades. Em alguns casos, (CPC I, III e V) o ambiente foi desfigurado, momento em que as crianças tiveram seus direitos à aprendizagem visivelmente violados. A maior parte do tempo, nestes três casos, as crianças reuniam-se próximo à mesa da professora, outras apontavam o lápis insistenteamente, por várias vezes, utilizando estilete. Num dos casos a criança “P”, de família de pessoas não Kalunga, ocupou toda a atenção da professora e das demais crianças, a ponto de algumas delas protestarem e reivindicarem da responsável o controle da sala, portanto seu ambiente de aprendizagem.

Nas salas observadas, as crianças se mostraram confusas entre realizar sua atividade, participar da atividade do colega, ou não fazer nenhuma atividade. Nesses casos concretos, em sala de aula, a ideia do “jogo de cintura” não é utilizada como método. A tentativa de equilibrar os diversos conteúdos e interesses conflituam com a tentativa da professora de dispensar atenção individual para as crianças (Silveira, et. al. 2014).

Capítulo VIII: O “jogo de cintura” e a garantia do direito à aprendizagem infantil Kalunga: uma “nova” práxis a ser escutada e compreendida

8. 1. Por uma “Pedagogia da ‘Escuta’”

A categoria filosófica básica para interpretação deste capítulo é a “teoria da ação antidialógica” encontrada na obra de Freire e perceptível na relação Estado e sociedade brasileira. A ação antidialógica é parte da metodologia do projeto colonial de dominação de povos originários e de africanos escravizados no país. No sistema escravista brasileiro, um dos mais longos que conhecemos, seus beneficiários diretos, a “elite” dominante branca, não se contentou em enriquecer com essa prática. Ela providenciou o genocídio (Nascimento, 2016) da população escravizada e, para isso, utilizou todo o aparato estatal.

A prática dessa violência contra o povo negro inicia-se pelo assassinato da memória, depois da identidade e da cultura, utilizando-se do racismo que impede a criança de estudar, decretando sua “morte em tenra idade”, o racismo brasileiro disfarça-se em sua

negação, para reafirmar a sofisticação constante, que contamina, em especial, a escola, em tese, responsável pela formação das novas gerações.

Nesse ínterim, apesar do repúdio declarado ao analfabetismo desde meados do século XIX, existem leis que proíbem crianças negras de estudar e sua interdição está embutida em projeto sistemático, gerenciado pelas autoridades brancas, controladoras do poder (Freire*, 1993). Portanto, os direitos à aprendizagem das crianças filhas de negras e negros são oficialmente negados, comprovado na fala do Ministro da Educação brasileira na conclusão do item 5.4 desta tese.

Nesse estágio da tese “*Alfabetização e/ou iniciação escolar: os direitos humanos da Criança Quilombola Kalunga*”, depois de propor a africanização da educação como porta para democratizar e humanizar a pedagogia e a escola, proponho escutar atentamente as vozes que vêm da África e sobrevivem no território brasileiro. Uma pedagogia da escuta poderia ser proposta para pensar a educação a partir do povo que nela está inserido. A escuta como método dirige-se à superação do antidiálogo arraigado na escola. E, a escuta como teoria, reforça a compreensão da palavra falada e escrita (Flickinger, 2010).

Durante esta investigação, ao exercitar a escuta das professoras Kalunga, emergiu nova categoria analítica concebida no corpo e consolidada na práxis. Trata-se do “jogo de cintura”, “instância” transitiva pressupostamente anterior a superação da “matriz” que aprisiona o diálogo e impede a criança de performar sua cultura. O referido “jogo” parece mitigar os efeitos da interdição e permitir que “*Orikis*” sigam seus ritmos e suas “sonoridades ancestrais” (Santos, 2022, p. 5), não perdendo de vista seus meninos e meninas.

Nessa perspectiva, a recusa sistemática da “alfabetização colonial” e sua reelaboração como parte da descolonização das mentes, reforçaria a luta pelos direitos humanos da Criança Kalunga. A partir dessa garantia, o caminho se abriria para cuidar efetivamente da criança em seu estágio cognitivo personalístico e conduziria ao “banco dos réus” o projeto Kalunga-Educação. Após sua condenação, espera-se que seja construída uma escola para o povo Kalunga, a partir do diálogo com ele, e escuta de suas necessidades.

Centelhas desse projeto ainda *sobre vivem* inquestionáveis no currículo linear e na colonialidade do Sistema Multisseriado de Ensino. Entretanto, a mais arraigada centelha dessas estruturas é encontrada nas práticas, que transitam entre resistir e reproduzir o autoritarismo das “professoras treinadas” da década de 1990. Essa contradição expressa-se em

“reações pedagógicas” diversas que precisam ser escutadas, pois, no fundo, se prestada a atenção, ouve-se vozes de suas ancestralidades ao cuidarem das/os mais frágeis Kalunguinhas.

8.2. Escuta à professora Kalunga

Do exercício de escuta das professoras Kalunga, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas, emergiu muito frequentemente a expressão “jogo de cintura”, a qual tentarei compreender nesta tese. Recorrência espontânea em todas as conversas, inclusive os/as professores/as não Kalunga, a expressão não aparece como um “dito popular” conhecido na região, mas aparentemente como estratégia alternativa aos desafios do Sistema Multisseriado de Ensino praticado nas escolas locais.

A prática do “jogo de cintura” também pareceu ser utilizada para resistir ou contrapor à “matriz”, muito recorrentemente encarada como vilã na vida escolar, e que é tida como corruptora da autonomia docente tão necessária ao desenvolvimento dos saberes de uma comunidade tradicional. Paralelamente ao “jogo de cintura”, emergiu também o verbo “rebolar” muito frequentemente atrelado à frase imperativa “*a gente tem que!*”. “*A gente tem que ‘rebolar’ para dar conta do multisseriado*”.

Destaco algumas mostras desses imperativos pronunciados pelas/os participantes, durante as conversas, que se deram natural e livremente fora do contexto de trabalho escolar de cada uma das entrevistadas:

Aí é onde a gente chama o ‘jogo de cintura’. Aí em cima daquela atividade, a gente vai elaborar outra, que consegue que o aluno consegue atingir a meta (CTE I, p. 51).

Você tem que saber dar uma dinâmica ali, para ele saber que tem que ter um ‘jogo de cintura’ para ir todo mundo junto, não pode ficar ninguém para trás (CTE II, p. 6).

Por que jogo de cintura? Eu sempre uso essa palavra, ‘jogo de cintura’. Porque você pega primeiro, segundo, terceiro ano... (CTE II, p. 61).

A essência desse “jogo de cintura”, em sua face real, é evidenciada ao escutar a professora na liberdade de sua residência. Nesse ambiente, dá para ouvir e sentir latente uma práxis pedagógica que tende a evoluir para um grito de libertação. O potencial, a força motriz da dança, do movimento alternado, quer superar o quadro-giz dividido em várias partes e as crianças sacrificadas, forçadas a copiar constantemente. Nesses locais de escuta, suas falas

dirigem-se a elementos naturais, à vegetação, aos animais e também aos anciões e anciãs como suas referências. Isso é evidenciado no olhar e voz passiva de *Zaya*, quando fala da utilização de gravetos como materiais que facilitam a aprendizagem de seus alunos.

No decorrer dos diálogos, também caracterizados como “escutaçāo”, sempre que houve referência à dinâmicas em sala de aula, foram mencionadas a dança e os jogos de futebol no pátio da escola. Do outro lado, na esteira dessas menções, encontra-se o fato de as/os entrevistadas/os expressarem-se indiferentemente como e porque levam literalmente a escola aos festejos, onde são desenvolvidas atividades teatrais, danças e rezas. Percebe-se que isso faz parte do “jogo de cintura” para adaptar a ausência de um calendário que atenda às peculiaridades culturais locais.

Quanto ao currículo praticado, supostamente oculto nas práticas, as professoras mantêm certo improviso, com a prevalência de atividades de conteúdo eurocêntrico, como representações das personagens *Chapeuzinho Vermelho* e *Rapunzel*. Durante a observação, tanto em sala de aula quanto nas atividades realizadas nos festejos, não foi verificada brincadeira que se referisse aos assuntos ou tradições locais. É possível que a estratégia do jogo de cintura esteja ligada às práticas peculiares, em contraposição aos anseios do currículo imposto de fora para dentro.

A “visão política”, presente na concepção das/os professoras/es, indica o jogo de cintura relacionado a um sutil “tipo de dança” que confunde seu interlocutor. Em várias oportunidades, referem-se a Súcia como atividade em aulas de Artes e Educação Física. Principalmente para as professoras Kalunga, essa dança tradicional é vital ao processo adaptativo da criança, mas também nos eventos escolares e extraescolares. Dizem que praticam a “Súcia mirim” e a dança do “Boilé”, conforme citadas anteriormente, uma espécie de “Súcia para os meninos”. Pouco diferente da Súcia, no Boilé, são formados pares de dançantes que se movimentam em círculo, alternando e interagindo em filas, onde os participantes ficam um em frente ao outro.

Quanto ao “jogo de cintura”, esse poderia ser interpretado como método que proporcionasse certa flexibilidade em favor da aprendizagem das crianças. Entretanto, o que parece ser este movimento uma postura evasiva de aplicação das atividades “prontas”, originadas em elaborações externas, um tanto monólogas, das quais fazem críticas incisivas. *Ponjí*, “aquele que conhece os cantos da casa”, na cultura e língua Kimbundu, me diz que “a

gente fala o ‘jogo de cintura’, a gente tem que ter ‘jogo de cintura’ pra estar trabalhando com alfabetização” (CTE I, p. 16).

Em suas expressões faciais e gestos com as mãos de educador, que se tornou “Calungueiro”, exalta a necessidade de as professoras usarem da criatividade para extraírem bons resultados dessa “metodologia”. Ele defende que não haja dicotomia (p. 20) entre a família da criança e a escola, pois a cultura e os costumes devam ser considerados em sintonia com as necessidades cognitivas das crianças envolvidas.

Este personagem exerce influência sobre a formação das professoras Kalunga, também da pedagogia que elas praticam, pois, como já mencionado, várias delas foram alfabetizadas por ele. Pode-se dizer que há troca entre sua adesão e integração ao território, e a representação do sistema de ensino eurocêntrico, que preside o ensino implantado nas localidades. De certa maneira, *Ponjí* molda as ações que formam as crianças de três ou mais gerações nos espaços das escolas pesquisadas.

A partir de percepções e ações destoantes, *Yinga*, chama para si todo o processo, numa espécie de auto culpa determinada por certo “criador”. É dela a maior parte das evocações do verbo “rebolar” em sala de aula. “*O professor tem de ‘rebolar’ ali dentro da sala de aula, porque não é fácil*” (CTE I, p. 40). Em algum momento, *Yinga* diz que o professor tem que “se virar”, fazendo uma “coisa de louco”, na tentativa de conseguir êxito para garantir o direito de as crianças Kalunga aprenderem.

Essa professora também reconhece a “matriz” como “entidade”, que tem personalidade e perversidades que se entrecruzam. Funciona, em sua percepção, para cometer maldades, retirando a responsabilidade de seus operadores. Compartilham com ela os professores/as não Kalunga, mesmo aqueles que possuem vínculos permanentes com o sistema de ensino. De algum modo, todos os envolvidos na educação nesse contexto estão submetidos aos ditames políticos, mas isso recai sobre algo abstrato, no caso um agente oco denominado “matriz”.

Referente ainda à figura indefinida, *Nefertiti* conforma-se com esse imperativo. Ela parece ir um pouco mais longe, pois sugere atingir o corpo da criança por meio de brincadeiras que ela considera essenciais. Se a criança tem dificuldades para expressar, então é preciso brincar para “quebrar o gelo” (CTE I, p. 47). Nessa tarefa, há a necessidade também do “jogo de cintura” para equilibrar tais situações. Ao mesmo tempo, ela defende atividades

domesticadoras e tenta sutilmente implantar hábitos de conformação por parte das crianças.

Para isso, *Nefertiti* subverte as atividades prontas em favor das crianças. Procura prepará-las trabalhando, ou “treinando-as”, como diz, antes delas serem expostas às tais atividades elaboradas por técnicos externos. Essa preocupação parece fazer parte da performance de *Ponjí*, que a alfabetizou, do qual ela carrega as melhores lembranças de sua infância em sala de aula, que se deu a partir de seus oito anos de idade. Escutar essa “rainha” em sua finitude e simplicidade implicaria revisar alguns conceitos em torno da fragilidade das tarefas xerocopiadas.

Huri é um adjetivo Kimbundu para alguém calmo, solitário, mas que recorre a preceitos que molda um sistema de ensino justo com a idade da criança (CTE I, p. 60). É necessário que a criança esteja lendo aos 6 ou 7 anos, e não se alfabetizando, como é em sua escola. Relata que faz “pesquisas” para encontrar métodos mais eficientes, que melhor atendam a meninada. Sua queixa requereria atenção para o fato de a criança não ser sacrificada, às vezes expulsas no período personalístico, como denuncia Paulo Freire (2020, p. 233).

Como iniciar escolarmente a criança que possivelmente já tenha perdido o interesse, ou formado seus conceitos na dureza da lida cotidiana? Essa não é uma pergunta feita por *Huri*, mas desta tese. Todavia, ela relata que “enfrenta uma barra” e que essa travessia é muito difícil. Por essa razão, vive reinventando formas diárias para desenvolver suas atividades. Como dito anteriormente por ela, “a criança chega assustada” na escola. Não fosse o fato de as crianças já conviverem, todas conhecerem umas às outras, o que as fazem um pouco “tranquilas” (CTE I, p. 63), nem sequer chegariam perto da escola.

Apresentando postura bem cartesiana, focada naquilo que, segundo ela, as crianças devem aprender definitivamente, temos a professora *Tuanha*. Sua prática também é verbalizada tendo como válvula a ideia do “jogo de cintura”. Trata-se de uma docente que gosta de usar “quebra-cabeças” como brinquedo pedagógico e que, segundo ela, tem lá seus “truques”, que garante “dar certo” perante as crianças, com as quais trabalha.

Tuanha demonstra não desistir de seus “ideais pedagógicos”. Enfrenta as adversidades e persiste até obter respostas de que seus alunos aprenderam, inclusive com retorno positivo dos pais. Ela enfrentou racismo explícito na escola desde seu Ensino Fundamental e agora o combate em sua sala (CPC IV, p. 6). Além disso, preocupa-se com o

tempo sufocado pelo sistema multisseriado, que consome rapidamente as horas insuficientes para conduzir a diversidade de problemas e níveis de aprendizagens.

Tanto as manifestações culturais quanto as sementes de frutos naturais são objetos da prática pedagógica dessa professora. Ela está também muito preocupada com o meio ambiente no território. Escutar essa professora nos coloca em posição de aprendizagem de seu dinamismo e ecletismo nas áreas do esporte e da cultura local. Suas crianças, apesar das dificuldades observadas do ponto de vista eurocêntrico, têm ótimas chances e demonstram sinais de participação, interessantes de serem observados: estão atentos aos problemas da comunidade e dos colegas em sala.

O conteúdo obtido do diálogo com *Tuanha* extrapola os limites desta investigação. Enquanto investiga-se indícios da violação dos direitos humanos da Criança Kalunga, essa professora vai além: suas informações são suficientes para a realização de outras pesquisas que discutam, por exemplo a relação da aprendizagem com as condições sociais das crianças, ou a influência das atividades culturais no currículo escolar da educação no local. Assim como algumas outras, *Tuanha* deixa perceber a natureza da ancestralidade Bantu-Africana, principalmente no campo da hospitalidade.

Os princípios da hospitalidade parecem conectar e relacionar-se com as várias dimensões da vida do povo Bantu, discutidas nos capítulos anteriores. Alguns exemplos incluem as relações entre os ancestrais e os vivos, (...) o respeito aos pioneiros da terra, práticas sociais como as iniciações e a abordagem hierárquica em muitas esferas da vida, enfatizando a construção de relações laterais (Fourshey, 2019, p. 227).

O povo Kalunga da área pesquisada inscreve-se nessa vanguarda. O exemplo de *Tuanha* ilustra o que é visto e sentido nas profundidades dos seios familiares. Na estadia estabelecida, a cordialidade e o respeito aos visitantes é prioridade. Um quarto é arrumado para o visitante, o qual se torna preferencial antes, durante e depois das refeições. Impressiona, pois as pessoas são visivelmente exploradas e há histórias horríveis de viajantes que se aproveitam dessa recepção para roubar.

Nas escolas, o lanche é compartilhado em primeiro lugar para o visitante, ainda que haja recomendação contra essa prática. As merendeiras são mulheres que fazem a limpeza, às vezes capinam ao redor da escola e servem a merenda visivelmente felizes, engajadas no ritual de alimentar as crianças, a professora e os visitantes. Há uma situação de

proibição que atinge pais que vêm de longe e esperam até o final da aula, um lamento explícito e mostras de que essa regra não tem sucesso, exceto com a presença de algum visitante, do qual todos estão desconfiados que seja um fiscal do governo.

Zeladora dos Orixás no Candomblé, a professora *Makota* revela-se bastante aberta com seus alunos. Conforme seu relato (sua sala não foi observada), ela tem o cuidado de organizar as crianças em grupos, observando aquelas que são mais tímidas. Já os mais tagarelas, ela aproveita suas falas individuais (CTE II, p. 3). Diz que utiliza como método a “contação de histórias”, estimulando a conversação das crianças.

Essa “zeladora” também se mostra paciente e amorosa, e também se apropria do “jogo de cintura” para manter suas crianças atentas às aprendizagens, “um ajudando ao outro”. Ela declara que foi alfabetizada aos oito anos de idade e se recorda de muitas dificuldades para aprender. *Makota* tem sempre um sorriso que denuncia sua meiguice perante seus irmãos e irmãs na sala de aula. Vê-se brilho em seus olhos ao relatar como as crianças interagem ao ouvirem um ancião, ou uma anciã contar histórias na sala (CTE II, p. 10).

Além de professora, *Makota* participa do futebol feminino, onde é conhecida efusivamente por um apelido carinhoso pronunciado no diminutivo. “*****inha” é assim reconhecida com respeito e carinho, tanto pelas crianças quanto pelos anciões e anciãs da comunidade. “***inha”. Fala pouco, mas é bem cuidadosa para expressar seu pensamento nas conversas sobre a alfabetização das crianças Kalunga, como ela.

Ao redor de uma mesa de madeira grande, cheia de sacolas, garrafas pet, várias crianças a brincar e assistir TV, eu me sentei para conversar com *Oriki* e *Kindoki*. Atenciosamente, a TV foi desligada e as crianças se dispersaram. Olhares serenos e amistosos, *Oriki*, como gênero literário Iorubá, se dispôs a conversar me deixando bem à vontade. Ela tem olhos muito abertos para os problemas que enfrentam seus alunos e se posiciona ceticamente em relação à “matriz”. Mesmo dizendo não conhecer a lei 10.639/2003, ela está atenta à negligência dos materiais pedagógicos no que concerne aos estudos da cultura e história africanas.

Como Gomes & Araújo (2023), essa professora critica as engrenagens do currículo, que proporcionam injustiças para com as crianças negras e pobres das escolas públicas no país. *Oriki* vira e mexe faz referência ao “jogo de cintura” porque tem que manter-se em atividade para continuar contribuindo com a luta pelos direitos das crianças.

Como ela mesma diz, diante das atividades do programa de alfabetização do Estado: “*Aí é um desafio bem grande, a gente tem que ‘rebolar’, para poder ver o que é que faz, com as crianças, com esse ‘novo método’*” (CTE II, p. 31).

Nessa ciranda, *Oriki* arrisca-se e tem sua “liberdade por um fio” nas trincheiras didáticas do território (Karasch, 2012), ao ultrapassar as barreiras das críticas à “matriz” e desafiar certas estruturas postas em sua própria realidade. Ao visitá-la durante o dia, encontrei um grupo de seis crianças que vieram à sua casa para ter aula de reforço. Trata-se de crianças vizinhas que tinham a oportunidade de complementar atividades de aprendizagem no horário vespertino, junto aos filhos da professora-mãe solo, como ela mesma se define.

Defendo nesta tese a superação da ação antidialógica, detalhada por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*. No que se refere a esta categoria, o sistema de ensino e seus operadores precisam ser questionados e alterados. Sua principal alteração é no sentido de caminhar evoluindo, e progressivamente à escuta de *Oriki*. Outra dimensão de mudança trata-se de atuar coerentemente com o momento crucial da idade cognitiva das crianças, pois elas parecem ter a chave que acionam a libertação em suas visões e opiniões.

A causa disso fica evidente na negligência estatal ao negar e ou “fechar os olhos” para a criança em seu momento personalístico. Na esteira de algumas outras professoras, essa apresenta clara percepção do problema: no sistema multisseriado está o grande desafio! Nele, a criança “*até que aprende, mas não como devia. Aprende já passado do tempo*” (CTE II, (p. 34). Algumas crianças até que conseguem chegar lá nas escolas da rede estadual, ou no nível adiante, segunda fase do Ensino Fundamental e Médio, porém, há quase que um sentenciamento da criança até onde ela vai, ou até onde poderá ir.

O problema da família brasileira pobre, preta e sua relação com a escola capitalista excluente constitui-se num dilema. No caso de uma família Kalunga, a situação é externada na personagem da menina *Muénga*, em quem está as maiores preocupações de *Oriki*. Por mais que rebole em sala de aula, esse é um problema entre muitos que fogem ao seu alcance. Como *Nefertiti*, *Oriki* também foi alfabetizada por *Ponjí* numa perspectiva mais crítica com a externalidade explícita de quem tornou-se Kalunga de maneira definitiva, sem preconceitos e ou exploração.

Ainda ao redor da “grande mesa”, a noite vai se estendendo e as crianças recolhendo-se, *Oriki* lamenta a falta de participação popular em torno dos interesses da

comunidade. Ela diz que faz sua parte e frequenta qualquer reunião em que são divulgadas propostas de melhorias para a vida de seu povo. Na mesma medida, incomoda-se com a desmobilização das tradições em que as rezas estão sendo substituídas pelos “encantos” da tecnologia e as pessoas mais novas não se mostram interessadas em assumir as manifestações culturais. Nota-se a cosmopercepção dela em compreender a cultura como alimento da história da população (Romão, 2012).

Diferentemente das dificuldades de comunicação em sala de aula, *Zaya* sabe ver, escuta seus alunos e tem consciência do seu papel na educação deles/as. Dialoga com as crianças e lhes chama muita atenção o fato de elas desejarem estudar para ajudarem a minimizar o sofrimento dos pais e mães (CTE II, p. 51). Suas observações vão ao encontro das difíceis condições de trabalho no campo, que obrigam muitos a mudarem-se para a zona urbana alimentando a ilusão de melhor sobreviverem. Essa situação expulsou a família de *Muénga* do território.

Zaya identifica dois fenômenos prejudiciais ao seu povo. Diz que está preocupada com as questões ambientais, sobremaneira a agricultura afetada pelo desmatamento das margens dos rios para o plantio aproveitando a umidade das águas em lugar da falta das chuvas regulares que antes eram abundantes. O outro problema está relacionado à educação. Ela preocupa-se com certo choque de datas do calendário escolar, com as datas, ou períodos das atividades culturais tradicionais. Explica que as crianças e os jovens que se interessam, em dar continuidade nas manifestações não têm o apoio da escola, mas são punidos com a anotação de faltas que os reprovam (CTE II, p. 52).

Então, a escola torna-se desincentivadora da cultura, além de impor seu calendário em dias comerciais e não culturais, tais como *natal, páscoa, dias de pais e mães*, que não condizem com a cosmopercepção africana. Assim, o que ressalta Magda Soares (2008, p. 9), sobre a existência de uma escola contra o povo, contra a cultura do povo, leva às crianças a ignorarem ou desconhecerem suas raízes culturais. Essa autora responde cientificamente à pergunta se escola é ou não contra, com a afirmação de que “os que conseguem” nela entrar, “não consegue aprender, ou não conseguem” permanecer.

O “método” do “jogo de cintura” é muito enfatizado por *Zaya*, principalmente quando se refere à matriz curricular, que também choca com os interesses intrínsecos da comunidade. As manifestações dessa professora são também bastante vinculadas à fauna e

flora. Suas lembranças de criança remontam ao passado de “andar em trieiros”, colher frutinhas e fazer brinquedos utilizando-se delas (CTE II, p. 59), sempre exaltando as belezas e a simplicidade da vida no campo.

Alfabetizada já adolescente, aos 13 anos, quando já trabalhava em “casas de família”, *Zaya* mostra-se muito experiente na vida. Sua trajetória também denuncia a farsa que é a manobra conservadora de escravizar crianças e adolescentes na prática da moradia nas tais, “casas de família”. O que se verifica é o abuso, o trabalho em troca da comida com discurso de as pessoas morarem na cidade “para estudar”. Escutar *Zaya* é também aprender a dinâmica da vida maternal precoce e sem planejamento. É também perceber a importância da conexão natural com animais e vegetais, concomitante aos cuidados familiares.

A escolarização dessa educadora remonta a primeira fase do projeto Kalunga-Educação. Pelas mãos das “professoras treinadas”, que se arranchavam no território por algum tempo para dar aulas, como descreve Real (2022) em seu trabalho etnográfico realizado no âmago da comunidade e da escola, onde esse projeto se materializou. *Zaya* é desse período de escolas improvisadas em barracões cobertos e cercados de palha, ou em aulas que ocorriam nas residências dos Kalunga. Ao refletir sobre suas experiências, *Zaya* demonstra preocupação ao ver crianças “passar fome” em sala de aula (CTE II, p. 72).

Passo a escutar *Nzinga*, nome que alude a resignada guerreira Jaga¹¹⁵, a reinar numa sala de aula. O “jogo de cintura” dessa “rainha” consiste, entre outros, em formar palavras pulando, no jogo da “amarelinha”, no chão da escola (CTE II, p. 77). Ela corrobora o que diz *Oriki* ao verbalizar que o tempo, entendido aqui como “personalístico”, passou; portanto, a escola perdeu a oportunidade de garantir o direito da criança. Ao contrário, a expulsa, constrangendo-a, discriminando e negando sua cultura, seus valores, como o que se conclui na realidade de *Omokùnrin*.

Depois que a criança perde a motivação e se ilude com a perspectiva de que é preciso ter, e para ter tem que trabalhar, o discurso da escola não cola mais. Essa professora diz que os pais e as mães até que se esforçam, mesmo alguns analfabetos tentam ajudar as crianças “escrever o nome”. Mas as famílias acabam priorizando seu “ter”, que é o básico para sobreviver na sociedade capitalista do trabalho exaustivo. Ressalte-se que, nessa sociedade, quem não possui dinheiro morre de fome, pois a comida não é um direito natural,

¹¹⁵ Povos também conhecidos como Imbangalas, que viveram nos territórios da hoje República de Angola e dos dois Congos, região central da África (Munanga, 2009 p. 93).

como é, por exemplo, na ilha de Cuba¹¹⁶.

A professora a que me refiro, descreve como lida com a aprendizagem do sistema multisseriado. Ela relata com serenidade e passividade e, escutá-la parece vê-la atuando em sala de aula, ajudando as crianças, que, em seu modo de dizer “estão atrás”, ou com dificuldades. Ao mesmo tempo, ela diz que permite que as demais, que estão à frente, realizem atividades “autônomas” (CTE II, p. 80). Por outro lado, *Nzinga* vê a escola como oportunidade de emprego e entende que as demais dificuldades vão sendo superadas, ou serão superadas a partir disso.

Em outra posição, ao redor de uma mesa abarrotada de sacolas, por volta das dezoito horas, na sala da casa de *Oriki*, foi a oportunidade de *Kindoki* manifestar-se. Sua performance é de vibração, com voz que parece conectar corpo à alma para comunicar ideias, como ensina Zumthor (2018, p. 50). Ela se mostra trabalhar “focada em objetivos”; diz que precisa alcançar algum resultado de aprendizagem em sala de aula, mesmo que para isso tenha que utilizar brincadeiras. Mas adverte que: “*tem que ter a hora certa de brincar*”, pois os pais confiam na escola para que as crianças tenham “*uma boa aprendizagem*” (CTE II, p. 87).

Escutar *Kindoki* é quase participar de sua aula, tamanha é sua seriedade e diretividade com que enfatiza os assuntos. Oralmente, ela é a que mais explora a expressão “jogo de cintura” (idem, p. 89) e, na prática, dialoga com as crianças, pois conquistou o respeito e a admiração delas. Ela pratica certa indissociabilidade entre a sala de aula e o joguinho de futebol das crianças no intervalo, ajudando-os a se “libertarem” das quatro paredes da sala.

No interior da sala de aula, diante dos diversos dos níveis de aprendizagem, *Kindoki* faz poucas distinções e adapta os conteúdos à quase totalidade das crianças, operando com certa homogeneidade. Argumenta que o que ela altera é a forma de expor os mesmos temas para as diferentes faixas etárias. Quanto a si, diz que “*a tempos sonhava em ser professora*” e colocou esperanças nesses sonhos, agindo sempre nessa direção, estudando atenta às oportunidades e comprometida, como ensina Freire (2011, p. 94) em *Pedagogia da Autonomia*.

116 Ilha do Caribe, que possui, em 2023, 11,2 milhões de habitantes e que desde o início do século XX, sofre embargo econômico dos EUA. Reflexão sobre ela disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/611078-cuba-resiste-artigo-de-frei-betto>, acesso dia 10 de janeiro de 2025.

Essa docente ativa reconhece e faz questão de citar “Tuia Kalunga¹¹⁷” em sua trajetória escolar. Reforça a importância do potencial da mulher Kalunga na resiliência dessa líder na sua formação. *Kindoki* diz que “aprendeu mesmo foi com Tuia”, porque as demais professoras “de fora” vinham e ficavam “contando histórias de filmes” para as crianças Kalunga, que sequer sabiam o que era televisão. Aliás, segundo ela, em sua idade, de 2007 para 2008, as crianças nem sequer teriam visto um aparelho de TV, (CTE II, p. 94).

O depoimento de *Kindoki* revela que o “colonizador” pouco agregou para a sua formação como “profissional”. O que se percebe é uma formação autodidata, que mesmo em desvantagens materiais, há “uma entrega verdadeira” à causa do direito de a criança aprender; isso com muito “jogo de cintura”, como diz. Do ponto de vista dessa entrevistada, existe certa “má vontade” que contribui para que “o Kalunga” não receba “aquele conhecimento” necessário à sua libertação. Indício forte dessa complacência é a utilização do tempo para comentar sobre filmes.

As professoras Kalunga, no auge de suas performances, resistem e ainda aprendem da frágil profissão do magistério a combater “em círculo”, cada uma a seu modo, a proteger suas crianças com palavras medidas perante o colonizador. Por mais que guardam os sinais da malvadeza colonial das professoras “treinadas”, também guardam elementos de ancestralidade, observados principalmente durante os festejos, ou quando se distanciam dos arredores da escola. Essas docentes literalmente “rebolam” na sala de aula e se mantém contrárias à “matriç” invasora, monstro que vem à luz do dia roubar e destruir sonhos infantis Kalunga.

O cotidiano dessas mulheres é dividido entre sua sala de aula multisseriada e a vida diária rural, inclusive de pequenas plantações, como descritas no item 2.4 desta tese. Além de professoras, trata-se de africanas que também lavram o solo para tirar dele parte das substâncias alimentares da família. Seu jogo de cintura é também sua luta, sua crença na potência dos anciões e anciãs que ensinam com a palavra e com corpo que fala e suporta a frieza do colonizador.

Quanto ao corpo, esse é marcado pela dureza do exercício diário, mas aliviado na prática da dança, simbolizada no “jogo de cintura” político-pedagógico da função. Suas

¹¹⁷ Maria Helena Kalunga é o nome que a batizaram. Trata-se de uma professora-mãe, líder, fundadora da Associação de Mulheres Kalunga. A primeira a cursar o mestrado e ser efetivada no sistema de ensino local. Ela se reconhece como Tuia, nome recebido na infância.

presenças enquanto agentes de transformação da vida das crianças resistem como “*elementos misteriosos aos quais nos dirigem as flechas que tento aqui esboçar, sem que seja possível determinar, de maneira precisa, o lugar para onde elas convergem*” (Zumthor, 2018, p.74).

O que se pode ver é a Súcia, a Súcia mirim, o Boilé, compondo o jogo, num tabuleiro que ensina resistir e alegrar-se ao mesmo tempo. A professora Kalunga fala pouco ao colonizador, mas se solta na roda com seu povo e na “trincheira” da sala de aula de seu território. Então, “*você faz aquele jogo de cintura, faz várias curvas ali, faz várias estradas, você consegue encontrar, sim, com certeza. Não é impossível. Difícil é, impossível não*” (CTE II, p. 100).

Escutar essas professoras no que conseguem preservar da sabedoria de seu povo é um exercício de aprendizado múltiplo, historicamente ignorado pelo colonizador, que se sustenta no antidiálogo como método. Todavia, ao escutar com atenção, é possível “ouvir o coração do território” pulsar nelas quando ensinam às crianças em casa, quando se esforçam para não deixar nenhuma para trás, ou quando as protegem para atravessar o rio que os levam para a escola do outro lado do “Alminha”.

8.3. Escuta ao professor Paulo Freire

A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, os cajueiros (...); o gingar do corpo das gentes andando pelas ruas, seu sorriso disponível à vida, (...) isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (Freire, 2021, p. 13/14).

O ato de escutar reforça nosso ato de participar, ou fazer parte, ser parte de, por isso a proposta de concluir esta tese exercitando a escuta. Compreendo que esse ato exige o silêncio externo para tornar interna a voz da outra e do outro. Um aprendizado adquirido por Freire na África. Escutando, trabalhando para colaborar com a reconstrução de países arrasados pelo colonialismo, principalmente os de domínio português, ele seguiu. No território Kalunga, aprende-se a mesma lição.

Lá, em Guiné-Bissau – África, como aqui no quilombo Kalunga, a escuta é sagrada, só depois dela é que vem a escrita.

Mas aí é uma coisa engraçada Sérgio¹¹⁸: como a África vai ensinando a

118 Sérgio Guimarães, professor, que como Paulo Freire trabalhou pela UNESCO e UNICEF, em vários países da África na década de 1970.

gente! Como a realidade vai ensinando! (...) a gente está enfrentando uma cultura cuja memória – por ‘n’ razões que não interessa aqui conversar – é auditiva, é oral e não escrita (Freire, 2021b, p. 72).

No contexto relatado acima, o/a professor/a é o “animador cultural”, aquele que lê em voz alta antes de começar o trabalho. A sala é o “círculo de cultura”, o lugar que renova a esperança no diálogo. Assim, o Quilombo também pode ensinar na dinâmica de seu ritmo, na sua roda de conversa. A África ensina Paulo Freire a escrever cartas, a serem lidas para seus líderes, que o farão aos animadores, que farão às crianças e aos jovens em processo de reafricanização de suas mentes. Freire me ensina refutar o mero treino dessas professoras, para ensinar suas crianças. Elas precisam ser escutadas em suas performances desde o planejamento ao desenvolvimento da aprendizagem.

Ao ler suas cartas à Guiné-Bissau, aprendo que os alfabetizandos não vão aos círculos *“para receber passivamente as ‘letras’, como se fossem presentes dos alfabetizadores. Viriam para ajudar a torná-los [melhores] alfabetizadores”* (Freire, 2021^a, p. 153). Portanto, não há dicotomia entre quem aprende e quem ensina, as pessoas aprendem juntas, compartilhando os saberes. Pressuponho que as/os animadoras/es culturais, no papel de “alfabetizadoras/es”, também se utilizem do “jogo de cintura” ao qual recorrem as professoras Kalunga. Afinal, na Guiné-Bissau, o colonizador foi disperso, mas o povo ainda guarda suas “marcas” da colonização e a principal delas é a Língua Portuguesa.

Em consequência dessas marcas, é preciso descolonizar as mentes, tanto nos países que expulsaram os colonizadores quanto nos quilombos e favelas brasileiros forjados na diáspora num tempo que a eurocentricidade chama de “tempos modernos”. Mas o que significa “descolonizar as mentes?” Antes de responder, é necessário dizer que os colonizadores condenam os colonizados à profunda inferioridade, impondo a elas e eles, ausência de passado, de identidade e de humanidade.

O colonizador re-nomeia tudo e imputa sua “civilização”, justificando-se pelo que ele entende como “selvageria” e “barbaridade” do outro, do d’agora em diante colonizado e explorado por ele. Descolonizar, na visão de Amílcar Cabral é reafricanizar-se, tomar consciência, mas acima de tudo posicionar-se e agir livre das “algemas culturais” e ideológicas do colonizador, isto é, livrar-se de sua língua, de sua religião, de seus hábitos, de sua educação. Para tanto, diz Freire, também citando este líder revolucionário guineense, é

necessário que haja

uma reconversão dos espíritos – das mentalidades – se revela indispensável à sua (dos intelectuais) verdadeira integração ao movimento de libertação. Uma tal “reconversão – reafricanização, no nosso caso”, diz ele, “pode se operar antes da luta, mas não se completa a não ser no curso daquela, no contato cotidiano com as massas populares e na comunhão de sacrifícios que a luta exige” (Freire, 2021a, p. 150).

Portanto, descolonizar, ou apagar as marcas do colonizador, não é um processo simples, mas complexo e, na maioria das vezes, doloroso. Papel essencial nessa empreita assumem as/os educadoras/es. Eles e elas de fato têm a possibilidade de colaborar com a desmistificação de determinadas crenças impostas pelo colonizador. Esse, por sua vez, resiste e torna a investir sofisticadamente para manter sua posição de dominante e conservar seu *status quo* em vigor. Por tal razão os colonizadores se autoproclamam “conservadores”, e os colonizados, muitos deles e delas, assumem esse mesmo discurso e mantêm os interesses do seu contrário intacto.

O próprio Freire nos ajuda a compreender esse fenômeno ao trazer à superfície a denúncia do oprimido engravidado do opressor, representando-o, sendo assim esse que está naquele hospedado (Freire, 2005, p. 153). No âmbito escolar educacional de crianças negras quilombolas, esse tipo de relação pode assemelhar-se ao que me refiro anteriormente como “feitorização” da escola, que é quando ela se torna instituição de interesse que renda algum dividendo aos seus dirigentes. Hipoteticamente, esse tipo de escola está organizado no aspecto quantitativo, que relaciona, por exemplo, as matrículas aos recursos investidos nela.

Ilustração disso é o valor destinado à merenda escolar. O Ministério da Educação – MEC disponibiliza R\$ 0,50 centavos diários por aluno para o Ensino Fundamental. Já para a criança quilombola e indígena esse valor é de R\$ 0,86 centavos, 2023. Se esses valores são suficientes ou não, numa concepção autoritária, colonial e opressora de gestão, em raros casos será feita uma complementação individual. Não há preocupação se a criança reside longe ou perto, se ela tem ou não comida em casa.

Pressuponho que superação dessa concepção colabora para a descolonização política e econômica que abre caminhos para a descolonização cultural, que, por sua vez, planifica possibilidades de descolonizar as mentes e, então, abortar a figura do opressor. Tal empreita possui certo grau de dificuldade e distância até que haja o desaparecimento das

sombrias do colonizador. Dado o fato de que, de alguma forma, ele também é influenciado pelo colonizado, acho razoável pensar que haverá casos e aspectos irreversíveis. Talvez, por isso, Freire propõe também a libertação do opressor e não apenas a inversão para fazer do oprimido novo opressor. Por isso, sua palavra-chave é a conscientização do oprimido radicalizada no seio do processo educativo.

Tratamos no item 7.3 da descolonização do currículo e entendemos isso como essencial à democratização da escola. Democratizada, portanto, descolonizada, pensar-se-ia e realizaria a formação das crianças, de modo a garantir seus direitos humanos. Todavia, realizar tal objetivo dependeria da adesão política e ação dos educadores e das educadoras. Na visão freiriana, isso não se viabiliza se as estruturas continuarem manipuladas por interesses, como se fossem “feitorias” das quais eram exigidos certos “resultados”.

Nesse ínterim, escutar Paulo Freire é revisar o processo educativo e optar por uma educação libertadora das crianças pretas brasileiras, sobretudo as Kalunga, não somente no campo da retórica, como foi o projeto Kalunga-Educação, mas pela tomada de consciência e responsabilidade com o “inédito viável”, que pode ser germinado desde a *Pedagogia do Oprimido* em 1967, até a *Pedagogia da Esperança* em 1992. Mas o inédito viável é também gerido na desesperança, em situações que exigem esforço de atuação consciente da realidadeposta, às vezes considerada imutável.

A escola, ou a sociedade que escuta Paulo Freire, tem consciência da ineficácia “educação bancária¹¹⁹” e cultiva seu inédito viável em diálogos com pais, mães, crianças e educadores/as. No caso da Criança Kalunga, seu inédito viável encontra-se no bojo dos saberes ancestrais familiares, mas também na elaboração e reelaboração da práxis pedagógica no território, se superada a ação antidialógica imposta pelo sistema de ensino vigente.

Entretanto, percebo que a pedagogia do oprimido, da autonomia, da esperança ou da indignação de Paulo Freire ainda não adentraram de fato às escolas brasileiras. O que aqui chegou foram citações, empolgação sem ler de alguns/mas e a desinformação de outros/as. A mudança na matriz curricular não chegou para garantir os interesses das crianças e as políticas educacionais continuam autoritárias. A preocupação com a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB continua ocupando parte significativa do ano

¹¹⁹ Metáfora utilizada por Paulo Freire para a concepção de educação “interessada” em que a criança é vista como um caixa de “banco”, no qual se “deposita” conteúdos e os/as professores/as são operadores/as que realizam os “depósitos”.

letivo e o debate livre dos problemas e conteúdos, sem opções de mudanças que atendam os anseios das crianças.

Considerações finais

A presente jornada de pesquisa, iniciada no segundo semestre de 2021 enquanto vivíamos momentos dramáticos da pandemia de COVID-19, (*Corona Vírus Disease*) compõe-se essencialmente de travessias praxeológicas no campo dos direitos humanos de crianças negras em tempos iniciais de aprendizagem escolar. Na oportunidade, o mundo atravessava o auge de perdas humanas, vítimas do SARS-CoV-2, (do Inglês “Severe Acute Respiratory Syndrome¹²⁰”) a democracia experimentava ser destruída por dentro e um papa esforçava-se para remover estruturas medievais da igreja Católica, como a condenação de pessoas Lésbicas, Gays, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, e outras, ou LGBTQIA+.

Diante de realidade tão complexa, imprevisível e desafiadora, propusemos indagar por dentro escolas de um território habitado por descendentes de africanos desterritorializados e questionar professoras e professores a respeito dos direitos humanos de suas crianças. Estratégias para evidenciar esses direitos foram diversificadas, desde a observação participante *in loco* até o escrutínio de textos de autores locais, como o livro *Quilombo Kalunga: Cultura e Currículo Escolar*, do docente e pesquisador da UEG/UFG, Real (2022).

Além de salientar os direitos da infância nessa comunidade, intentei discuti-los com “alfabetizadoras/es” e tentar compreender a categoria “jogo de cintura” emergida de suas práticas, à luz de literatura agregada em torno do tema proposto. Agindo assim, busquei compreender processos e políticas que historicamente mantiveram a interdição do corpo e da cognição da criança preta brasileira, numa pesquisa focalizada em *Muénga*, menina “desertada” pelas condições sociais a ela inventariada.

As voltas dadas ao redor do baobá, ritual promovido pelos traficantes de pessoas na África com a intenção de fazê-las esquecer seu nome, esquecer suas raízes, de alguma forma se repete através dos tempos. Ao chegar ao lugar do suplício, do trabalho forçado, da dignidade roubada, desses povos são sequestradas a vida e a existência cultural. Mas não tem

¹²⁰ Significa em Português “Síndrome Respiratória Aguda Grave”, tradução instantânea do sistema “Google tradutor”

como roubar a alma, a inteligência, a criatividade. Então, o povo negro continua criando, resistindo, lutando, reconstruindo.

O homem e a mulher Kalunga estão a milhares de milhas e centenas de anos distantes da sua gente, da sua ama, da sua terra. Só que a África não morre com o sujeito. Pressuponho não ser por acaso que anciãos rondem a escola, verificando-a e quem dela cuida. Porque ali, ainda que desviada, manipulada e vigiada, nela ainda repousa o sonho da menina e o desejo do menino. A Criança Kalunga, ou o “Malungo na Escola” parece tornar a esperança de que a senzala seja abandonada para sempre.

Na escola Kalunga, ainda hoje, se tiver um ancião por perto, esse sente-se parte dela, ainda que não seja convidado para ensinar, para repassar o que aprendeu com a vida. O saber está ali guardado nele, ou nela, mas o sistema que oprime a escola, não a/o enxerga. É a que cede a casa para ser sala de aula, é o que disponibiliza o terreno para construir, é a que benze a criança, é o que conta a história para mantê-la viva.

Mas a escola acaba sendo obrigada a “ajoelhar-se” e rezar para seu algoz, lembrando-se dele todos os dias. Do outro lado, *Oríki* resiste e seus alunos rezam com indiferença, como um protocolo de ações mortas; já *Kindoki*, resignada, corrige suas crianças, para cumprir direitinho este rito; há salas em que simplesmente não há rezas; há outras em que se reza para ocupar o tempo, por ausência de planejamento adequado.

A ligação entre a escola, a natureza e a vida para a harmonização do ensino e a introdução da criança, aparece no papel da merendeira e na presença dos animais, guias das crianças. Essas atuam como mães que alimentam, que cuidam, que ajudam nas tarefas e que também estudam para dar seu exemplo. Quando falta água, a merendeira, parceira de *Kajínga*, leva água do rio, que alimenta a todos. Depois ela economiza e mata a fome dos pais, daqueles que protegem os filhos, pelo mato, a caminho da escola.

Para muitas Crianças Kalunga, há um cão ou cadela que a guarda na ida e na volta da escola. Aproveitam-se do que rende a merenda e tornam-se vigilantes atentos da área, das suas crianças, das quais tornaram-se parte importante do equilíbrio familiar, pois ajudam na caça e no cuidado dos outros animais. Os cães avisam da presença de estranhos e combatem outros animais ao redor da escola, enquanto as crianças estão por ali.

A Criança Kalunga é ativa e constrói sua pedagogia, seja para discutir as prioridades, seja para mudar de assunto e acalmar a professora. Também entende a mensagem

ancestral da ajuda, do cuidar do outro, da cooperação, ainda que seja atropelada pelo monstro empreendedor da prosperidade religiosa eurocêntrica. Essa criança está atenta; quando tem oportunidade, denuncia e mantém-se firme diante das dificuldades que afetam o humor e a emoção de *Zaya*.

Na esteira reflexiva e crítica, fundamentada em Paulo Freire, foram literalmente visualizados processos desumanizantes, como a objetificação, a discriminação racial e a expulsão escolar, mantidas mansamente nas estruturas dos sistemas de ensino do nosso país. Contraposto a esse cenário, emerge o debate da africanização da educação, da pedagogia e da escola, considerando travessias da obra desse pedagogo, após experiência dele realizada no continente africano. Ou seja, enfrentei o desafio de propor mudança na textura e na tintura da escola, sua forma de educar e de conceber a aprendizagem, a partir de outro paradigma.

Durante todo o percurso, tomei como objetivo o escutar, que é uma característica dos povos bantu-africanos, ambicionando uma escola desinteressada que atraísse para si princípios da hermenêutica enquanto metodologia circularizante de compreensão da realidade. Depois de escutar pessoas incumbidas de “alfabetizar”, e o filósofo e pedagogo Paulo Freire, necessário se fez escutar e manter-me atento às demandas da criança *Muénga* em seu período de aprendizagem.

Além de criança, *Muénga* compõe o nosso agora. Sua dinâmica, seu “jogo” é o movimento necessário, a ser implementado no currículo. Sua infância no território refere-se também a quase totalidade das infâncias de ontem e de hoje. A trajetória de seus pais reflete o extrato social de parte significativa da “família Kalunga”, que ora é violentada pela desestrutura econômica, que induz ao alcoolismo, ora é violentada em sua ancestralidade bantu-africana, pelo fervor neopentecostal, que induz a alienação.

Muénga é em essência a fotografia colorida e em movimentos do sujeito principal desta pesquisa: a Criança Quilombola Kalunga. O processo de desumanização deste sujeito, de uma forma ou de outra, valida o racismo, a subalternidade e a ação antidialógica predominante, mas com sinais de resistências nas práticas observadas.

Trouxe o estudo inédito e relevante, organizado pelas professoras Nilma Lino Gomes e Marlene Araújo (2023), pois ele dialoga com o que defendo e porque coloca a infância desta criança no centro das atenções, contrapondo-se à negligência a que foi relegada desde a invasão portuguesa no início do século XVI. Compreendo que as dificuldades

encontradas como a violência física, o racismo, a corrupção e a desigualdade social, que nos afligem enquanto nação, estão enraizadas na cultura de maus tratos dispensados às crianças. Isso se dá durante infância, mas em especial e estrategicamente quando a criança inicia seu “desvelamento social” para a concretização de seus direitos, assim que principiar questionamentos próprios.

No caso da criança negra, o racismo multidimensional funciona como sua pré-condenação. Para qualquer expressão de liberdade, já existem prontas, para copiar e colar, as taramelas atravessadas nas diversas portas de seu futuro. O primeiro ataque violento é desferido contra o cabelo dela. A partir do cabelo, todo o corpo negro passa a ser atacado violentamente, a ponto de a pessoa achar que tem algo de errado e que o seu agressor está certo. Confirmei isso no que me disse *Kindoki* ao lembrar sua adolescência estudantil: “quando estava estudando lá [na zona urbana], chamava de Kalungueiro cabelo ruim, Kalungueiro preto do pé rachado, a gente sofreu, na sala de aula” (Entrevista, dia 22/03/2023).

Do ponto de vista da psicologia, aliada da pedagogia, a “virada de chave” para a consolidação de direitos ocorre no momento inicial da “leitura de mundo”, ou do seu desvelar, ali nas proximidades ou no auge do personalismo walloniano, conforme explicitado no capítulo VI. Defendo ser esse, ainda que indeterminado, o momento da interdição, evidentemente forjada em contextos políticos, ambientais e ideológicos, entre outros condicionantes, ocorridos durante a infância.

Reitera o psicólogo francês, que esse período está situado entre os 3 e os 6 anos de idade biológica; portanto, conheci *Muénga* quando ela já havia superado essa idade, e já contava com 8 anos, teoricamente aproximando-se da adolescência, em período que este pesquisador nomeia de “categorial”. Nesse estágio a criança desenvolve o conhecimento. “Trata-se antes da aptidão para imaginar entre objetos percebidos e um deslocamento, uma trajetória, uma direção que não são visíveis” (Wallon, 2007, p. 154).

Esse estágio de desenvolvimento cognitivo pareceu estar latente ao realizar a observação participante na sala de aula, em que notei a presença de *Muénga*. Ela deixava transparecer certa angústia, especificamente numa atividade da disciplina de língua portuguesa. Ao analisar as atitudes desta menina em “peregrinação” pela sala, buscando suporte para demonstrar a aprendizagem da grafia dos nomes de seus pais, percebi

principalmente que ela tem consciência do significado dessa competência, encontrando-se em plena capacidade de categorização portanto.

Trouxe para este texto algumas características pessoais e aspectos contextuais em que se situa esta criança. Àquela descrição acrescento que ela usa cabelo de trança, sua altura está na faixa de 1,45 metro e pesa cerca de 36 kg. Conforme relato de sua professora e da coordenação de ensino, atualmente (2023) ela possui bom repertório de comunicação. Eu a observei jogando bola com os demais colegas e notei bastante energia em participar da disputa, fortemente determinada. Ela corre por todas as partes do campinho. Mostrou-se muito gentil com os colegas ao consertar as traves improvisadas quando elas vinham abaixo.

Escutar o que demanda essa criança a partir de sua condição de menina quilombola Kalunga em estágio de formação de conhecimentos à beira da adolescência é o desafio proposto. Compreender e respeitar seu desenvolvimento hormonal de progesterona e estrogênio que provocam alterações físicas nas meninas é obrigação dos adultos e do Estado.

Na antiga tradição de povos Bantu, ao redor dessa idade as meninas são iniciadas “em pequenos grupos” e tem uma “*anciã cujo papel era supervisionar e guiar essas observâncias*”, Fourshey (2019 p. 162). Ou seja, desde tempos remotos as meninas na idade de *Muénga* recebem cuidados e atenção específicos, o que não foi objeto de análise neste estudo, mas serve para situar o período etário e nuances da sua idade.

No caso do processo educativo formal vigente, na região das escolas pesquisadas não há oferta de Educação Infantil, ou seja, creches para o acolhimento de crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas que atendam a criança dos 3 aos 5 anos. Nesse conjunto de ofertas, poderíamos identificar o que, numa cosmopercepção africana, talvez fosse entendido como “iniciação escolar”, que não foi garantida à *Muénga*, sua inserção se deu diretamente no Ensino Fundamental, aos 7 anos, no Sistema Multisseriado de Ensino de níveis de aprendizagem, no qual as crianças são classificadas em 1º, 2º, 3º e 4º anos.

Reitero que como várias outras e outros na sala, ela não sabia escrever, mas sabe ler sua realidade; entretanto, não conseguia organizar os códigos da língua para fazer sua demonstração pública dessa habilidade. Mas qual a importância, naquele momento, de *Muénga* saber escrever e ler? Ora, a professora lançou um desafio e havia pessoas externas na sala, possivelmente alguém que “fiscalizava”. Dar-se a conhecer, falar da família, apresentando nomes de pais e mães era uma demonstração orgulhosa das referências que

algumas crianças faziam, exaltando nomes e sobrenomes.

O que o Estado brasileiro oferece a *Muénga*? Em sua idade, o sistema de ensino tem como meta “entregá-la” lendo e escrevendo. Assim é a cartilha da escola liberal, interessada com resultado expresso em estatística. Em vez de a escola ter como sua missão realizar desenvolver e promover os direitos desta menina, ela é quem se esforça para adquirir “habilidades”, que, traduzidas em números, melhorem a pontuação esperada dos sistemas de avaliação externos à escola. Além do mais, sua iniciação escolar na idade favorável para a consecução da “justiça curricular” já lhe foi negada.

Afinal, em que consistiria escutar as necessidades dessa garota Kalunga? Sua alimentação, sua moradia, seu lazer e suas expressões culturais, como e quem os garantirá? Sem saber escrever e ler, numa sociedade que vive da manipulação das imagens e dos códigos, essa menina está à beira da exclusão do sistema educacional. Ela poderá arrastar-se por mais algum tempo até encontrar novo “filtro social” que lhe expurgará provavelmente, sendo acusada de “evasão escolar”.

Muénga é a representação da Criança Kalunga, expostas a um sistema escolar exclusivo e interessado. Para satisfação dele, ela foi aprovada, “passou de ano”. A escola determinou sua vida e sua história. Segundo sua professora, passados 8 meses, que a observei, ela ainda tem dificuldades nas sílabas “complexas”, seu foco é dançar a partir do que consome das “redes sociais” (Entrevista, 04/12/2023). *Muénga* está exposta ao descartável, ao convencimento criminoso do mercado das redes e, assustada, como numa ilha cercada, ela parece não mais querer brincar.

Todavia, ela é uma Criança que possui constitucional e moralmente, direitos de educação e cultura garantidos para seu desenvolvimento. Para tanto, é necessário replanejar e superar o Sistema Multisseriado de Ensino, esse que não promove a integração dos níveis, mas fragmenta-os para manter-se hegemônico. Paralelo a esse processo, urge combater e vencer o racismo multidimensional, e sua revigeração, que se sustenta na ação antidialógica do Estado para com a sociedade. Concluo por identificar que o racismo arraigado pelo projeto Kalunga-Educação se encontra parcialmente reproduzido na prática pedagógica de seus egressos.

Inobstante a isso, cabe a “Pedagogia da Escuta”, proposta como plataforma para elaboração e prática de novo projeto, empreender a alfabetização no tempo histórico,

biológico e cultural da Criança Kalunga. E, a partir da garantia dos direitos humanos de *Muénga*, conceber uma escola desinteressada, democrática, capaz de iniciar meninos e meninas numa escola que escute sua curiosidade e ao mesmo tempo que mantenha integrada sua identidade a sua ancestralidade africana. O currículo descolonizado, conduzido por mentes decolonizadas dará *cor, nitidez, destaque, negrito* ao pensamento e a prática educativa no quilombo ou na cidade, onde houver criança negra Kalunga ou não (Gomes & Araújo, 2023, p. 138).

Por fim, a postura freiriana reflexiva, consciente e crítica transgrediria a escola interessada superando-a para realizar as diversas outras travessias numa perspectiva humanista e libertadora. Ao deixar para trás o “jogo de cintura” como disfarce e resistência, sua prática consistiria tão somente em movimentos alegres, outra característica dos povos Bantu. O “registro fotográfico” deste momento do texto, não mais consistiria em servir de evidências de “aulas dadas”, mas eternizaria a imagem de *Omokùnrin, Polegarzinha, Carlinha, Muénga* e as demais crianças Kalunga juntas, alfabetizadas para garantia de seus direitos humanos.

De um lado, *Omokùnrin* e *Polegarzinha* representam dois tipos de desumanização distintos: o primeiro vilipendiado pelo racismo multidimensional contemporâneo, a segunda pela manipulação e distração tecnológica comandada pela mídia financiada. De outro *Carlinha* e *Muénga* estão nas favelas e territórios quilombolas, à mercê de políticas públicas educacionais para a infância, às vezes negadas, às vezes manipuladas, sortidas de sutis estratégias de expulsão escolar e negligenciamento cognitivo infantil.

Num contexto de grandes transformações, a maior delas talvez seja a de interromper os processos de desumanização em curso por meio da manipulação de algoritmos e do racismo multidimensional. Para isso, é necessário que escola, a educação e a cultura formem um círculo. A educação defendida é a que, humanizando-se, dê conta das diversidades que vão do “velho” ao que se renova para ser refeito da potência da Criança Kalunga, atraída pela senioridade de seu povo.

Enfim, esta tese é entregue a sociedade para ser posta na roda de conversa, ser debatida, ser criticada e, se possível, para tornar-se ponta pé de novas propostas. Sua serventia é evidenciar, discutir, propor e provocar diálogos de pretensas construções. É como a exposição de sementes crioulas que indicam novas plantações na terra sagrada do Território.

Que a metáfora da colheita em seu tempo propicie “fartura” de direitos e que, na travessia entre *Muénga* e *Omokùnrin*, haja uma escola justa, desinteressada, dialógica, democrática e africanizada, em respeito aos saberes de seus ancestrais.

Referências

- ALMEIDA Maria Geralda (org.). **O território e a comunidade Kalunga**: quilombos em diversos olhares. - Goiânia – GO, Gráfica da UFG, 2015.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. - 13^a ed. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985 (coleção Polêmicas de nosso tempo).
- ALVES, Ricardo Pereira. **Processos formativos via alternância**: Egressos da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR – Mato Grosso do Sul. (dissertação de mestrado). PPGE da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. - Campo Grande – MS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br>, acesso dia 27/01/2025.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia** [livro eletrônico]: geral e Brasil. - 3^a Ed. - São Paulo: Moderna, 2012.
- ASSIS JUNIOR, A. de. **Dicionário Kimbundu – Português**. - edição Argente, Santos & Cia Ltda. Luanda – Angola, 1967. <https://ia902807.org/11/items/dicionriokimbu00assiuoft/dicionriokimbu00assiuoft.pdf>, acesso dia 19 de abril de 2023.
- BAIOCCHI, Mari de Nasaré. **Kalunga**: Povo da terra. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.
- BAIOCCHI, Mari de Nasaré. **Relatório Técnico Científico para a demarcação do Sítio Histórico Kalunga**. Goiânia: UFG, 1990.
- BARROS, Surya Pombo de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos**: negros nas legislações educacionais do XIX. - Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire** / Celso de Rui Beisiegel. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 128 p.: il. – (Coleção Educadores).
- BENISTE, José. **Dicionário português-yorubá** [recurso eletrônico] / José Beniste. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. - 1^a Ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.424**. Cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamenta. **Uma história do povo Kalunga**. - MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2 e 3, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, **lei nº 10.639/2003** de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília – DF, 2003.

BRASIL, Senado Federal. **Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI da COVID-19**. Requerimentos nos 1.371 e 1.372, de 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br>. acesso dia 01 de fevereiro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971**, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.jusbrasil.com.br, acesso dia 19 de março de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.037/2009** de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Brasília – DF, 2009.

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.276/1999**, de 6 de dezembro de 1999. - Brasília, DF, Dez/1999.

BRASIL. **Lei nº 8.069/1990** de 13 de julho de 1990, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1/2004, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília – DF, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília – DF, 2012.

BRASIL. **Uma história do povo Kalunga** / Secretaria de Educação Fundamental – MEC ; SEF, 2001.

CAMPOS, Carmem Lúcia. **As cores de Corina**. Ilustrações de Camila Carrossine. - 1^a ed. -

São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2017, 36 pp.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: um longo caminho. - 26^a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CARVALHO, Marcus Joaquim M. de. **O Quilombo de Malunguinho**, o Rei da matas de Pernambuco. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). Liberdade por um fio: histórias dos quilombos no Brasil. - 1^a ed. - São Paulo: Claro enigma, 2012.

CARMO, Carliani Portela do; CINTRA; Rosana Carla Gonçalves Gomes. **A Educação Infantil no Brasil**: o surgimento das creches e as políticas públicas para a infância. Congresso Internacional de Direitos Humanos. Disponível em: <https://cidh2017.wordpress.com>, acesso dia 20 de outubro de 2024.

CHAIM, Marivone Matos. **Aldeamentos indígenas**: Goiás, 1749-1811. - 2. ed. rev. - São Paulo: Nobel; [Brasília]: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1983.

CUNHA JR., Henrique. **Etíope**: uma língua africana. Revista Educação Gráfica. Disponível em: <https://www.educacaografica.inf.br/>, acesso dia 23 de outubro de 2024.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. - 5^a ed. - São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COSTA Joaze Bernardino; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. - Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016, disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/>, acesso dia 20/12/2024.

CRUZ, Denise Ferreira da Costa. **Seguindo as tramas da beleza**: cabelos na centralidade estético-corporal de Maputo. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UnB, Brasília, DF, Brasil, 2015.

DEMO, Pedro. **O professor do futuro e a reconstrução do conhecimento**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. - 13^a ed. - Campinas, São Paulo: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. - São Paulo, Editora Atlas, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e tomada de decisão**: casamento, divórcio, estupro. - Brasília -DF: INEP/MEC, junho de 1987.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14^a ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes teóricos. - Campinas, SP:

Papirus, 2001. - (Coleção Papirus Educação).

DEMO, Pedro. **Compromisso Nacional** – criança alfabetizada. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2023/06/ensaio-953>, acesso dia 23 de setembro de 2023. (Ensaio 953/23).

DEMO, Pedro. **Alfabetização até aos 8 anos**. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/2021/06/ensaio-606>. Acesso dia 29 de outubro de 2023. (Ensaio 606/2020).

DOMINGUES, Joelza Ester. **Mulheres africanas**: rainhas, guerreiras e líderes espirituais. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br>, acesso dia 23 de maio de 2024.

ESPAÇO CULTURAL VILA ESPERANÇA. **Escola Pluricultural Odé Kayodê**: Projeto Político Pedagógico – PPP. Cidade de Goiás, 2021; disponível em: <https://www.vilaesperanca.org/public/2022/05/08-PPP-e-regimento-2021.pdf>, acesso dia 4 de maio de 2023.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo (1921-1997). **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. - Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. - 2^a ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registro e uma experiência em processo. 8^a ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. - Paulo Freire e Sérgio Guimarães. - 5^a ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas de Ana Maria Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. - 29^a ed. - São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. (Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra). 3^a ed. - São Paulo Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. - 47^a ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. - São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua**: uma abordagem crítica: alternativas de atendimento aos meninos de rua. - Bogotá – Colômbia: Julho de 1989 (UNICEF). Disponível em:

<https://www.acervo.paulofreire.org>, acesso dia 01 de março de 2025.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grárias até os Severinos. - 2^a ed. Rev. Aumentada – São Paulo: Cortez:, 1993.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos e lógicas. - São Paulo: Moderna 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. - Educ. Soc., Campinas, v. 35, n.º 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014, disponível em: <https://www.scielo.br>, acesso dia 24/01/2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática**. - 7^a Ed. - Campinas, SP: Papirus, 2005.

FREITAS, Caroline Fretin de; SLEURS, Catherine. **Kalunga Casamence: Olhares cruzados = regards croisés**; São Lourenço, Dakar, Ilha de Gorée/ coordenação editorial/ (...). - São Paulo: Basaglia, 2009.

FOURSHEY, Catherine Cymone (et. al). **África Bantu**: de 3.500 a.C até o presente. - tradução de Beatriz Silveira Castro Filgueiras. - Petrópolis, RJ: Vozes 2019 (Coleção África e os Africanos).

FROEBEL, Friedrich (1782-1852). **A educação do homem**. Tradução: Maria Helena Câmara Bastos. - Editora da Universidade de Passo Fundo, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**; tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. - Chapecó: Argos, 2007.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (orgs). **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. - Petrópolis RJ: Vozes, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. - 5^a ed. - São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMSCI, Antonio (1891-1937). **Cadernos do cárcere**: volume 5: o risorgimento, notas sobre a história da Itália; tradução Luiz Sérgio Henrique. - 6. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

GRAMSCI, Antonio (1891-1937). **Cartas do cárcere**. Seleção e tradução de Noênia Spíndola. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**; tradutor Marcos Marcionilo. - São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. - Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. - tradução Rosaura Eichenbrg. - 1^a ed. - Curitiba PR: A Página, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos; tradução de Cristhian Matheus Herrera. - 5^a ed. - Porto Alegre: Bookman, 2015.

KARASCH, Mari. Os quilombos do ouro na capitania de Goiás. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). **Liberdade por um fio**: histórias dos quilombos no Brasil. - 1^a ed. - São Paulo: Claro enigma, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. - Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LYRA, Carlos. **As 40 horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. Cortez Editora, 1996.

LOWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Tradução de Reginaldo Di Piero. - 4^a ed. - São Paulo : Paz e Terra, 1978.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. - 2^a ed. reimpressão. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAIA JR., Raul; PASTOR, Nelson (org.). **Magno dicionário brasileiro de língua portuguesa**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1995.

MACHADO, Adelino Soares Santos. **Relatório de coleta de dados**. Docência e direitos humanos na perspectiva da formação de professoras e professores Kalunga de Monte Alegre de Goiás, março/2023.

MACHADO, Adelino Soares Santos. Sob a ira de prometeu em tempos de pandemia na Universidade. In: LEÃO, E. Mamede. **Educação em tempos de pandemia**: relatos de professores. - Brasília – DF : Semim Edições, 2022.

MACHADO, Adelino Soares Santos. **Formação par-ce-la-da de professores**: da colônia à primeira década do século XXI / Adelino Soares Santos Machado. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2022.

MARICATO, Ermínia. [et. al]. **Cidades rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que

tomaram as ruas do Brasil. - 1^a ed. - São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

MINAYO, Maria Cecília. **Técnicas de pesquisa:** entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos.** Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br>, acesso dia 17 de setembro de 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil.** - Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013: Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso dia 19 de abril de 2024.

MONASTA, Atílio. **Antonio Gramsci.** Tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação *Omokùnrin* Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MAKARENKO, A. S. (1888-1939). **Poema pedagógico.** Tradução do original russo de Tatiana Belinky; posfácio de Zoia Prestes. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. (Coleção Leste).

MENZ, Maximiliano M. **Os escravos da feitoria do linho câñhamo:** trabalho, conflito e negociação. Revista Afro-Asia, nº 32, ano 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/>, acesso dia 11 de abril de 2024.

MOTA, Guadalupe Corrêa. "Eu, não, nós!" O humanismo relacional de Paulo Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica. - Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo:** histórias, línguas, culturas e civilizações. - São Paulo: Global 2009.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** - 2^a Ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** - 2^a Ed. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NASCIMENTO, Abdias (1914-2011). **O genocídio do negro brasileiro:** processo de um racismo mascarado. - 3^a Ed. - São Paulo: Perspectiva, 2016.

NERES, Manoel Barbosa. **Quilombo Mesquita:** história, cultura e resistência. - Brasília, DF: Gráfica Conquista, 2016

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida [et.al]. **Infância e Escolarização:** a inserção das crianças no ensino fundamental. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/>, acesso dia 25 de novembro de 2023.

NORONHA, Eduardo G. **Ciclo de greves, transição e estabilização:** Brasil, 1978-2007,

revista *Lua Nova*, São Paulo, 76: 119-168, 2009, disponível em: <https://www.scielo.br>, acesso dia 24 de fevereiro de 2025.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. - 3^a. ed. revisada e atualizada. - São Paulo: Cortez, 2004.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. - São Paulo: Paulinas, 2007.

REYNOLDS, Jason; KENDI, Ibraim X. **Racismo, antirracismo e vocês**. - tradução de Cecília Floresta. - 1^a Ed. - Rio de Janeiro: Gelara Record, 2021.

REAL, Rosolindo Neto de Souza. **Quilombo Kalunga: Cultura e Currículo Escolar**. 1^a ed. - Curitiba: Appris, 2023.

REAL, Rosolindo Neto de Souza Vila. **Ser Kalunga: Entre a Modernidade e a Tradição** [manuscrito] / Rosolindo REAL. - 2018

ROBSBAWM, Eric J. **O novo século**: entrevista a Antonio Polito. Tradução do italiano para o inglês Allan Cameron; do inglês para português e cotejo com a edição italiana Claudio Marcondes. - São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROCHA, Ruth. **Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha**. Ilustração de Eduardo Rocha. - São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

RODRIGUES, Maria Helena Serafim. **Mulheres que são Tuia: lutas e resistências Kalunga na Comunidade Tinguizal-GO**. [Dissertação de Mestrado]. - Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais – MESPT. - UnB, 2023.

ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amílcar Cabral** : a descolonização das mentes / José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti. — São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

RORIZ, João. **Os donos do silêncio**: a política externa do regime militar brasileiro e a comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas. - revista *Lua Nova*, São Paulo, 113: 103-136, 2021, disponível em: <https://www.scielo.br>, acesso dia 24 de fevereiro de 2025.

SANTANA, Tiganá. **Tradução, interações e cosmologias africanas**. Cad. Trad., Florianópolis, v. 39, n^o esp., p. 65-77, set-dez, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br> acesso dia 19 de abril de 2023.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. **Cadernos, tranças, flexas e atabaques: um olhar sobre a Escola Pluricultural Odé Kaiodê**. - 1^a ed. - Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, Lau. **Do Oríkì à Elinga**: princípios negros brasileiros de atuação e encenação. -

Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 12, n. 4, e121971, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/>, acesso dia 12 de abril de 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. (Nego Bispo). **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. - Edição: José Jorge de Carvalho. - Universidade de Brasília – UnB. - Brasília, junho de 2015.

SAWAYA, Sandra Maria. **Alfabetização e fracasso escolar**: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/>, acesso dia 25 de novembro de 2023.

SAVIANE, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. - 41^a ed. - (revista). - Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHILLING, Flávia. **Educação e direitos humanos**: percepções sobre a escola justa. - São Paulo: coetz, 2014.

SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica**; tradução de Fábio Ribeiro. - 3^a ed. - Petrópolis, RJ; Vozes 2014 (Série Pensamento Moderno).

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, Educação e Escola**: Um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**; tradução de Jorge Bastos. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. - 17^a ed. 8^a reimpressão. - São Paulo: Ática, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. - 7^a Ed. - São Paulo: Contexto, 2013.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio. (et.al). **Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisserieado**. - Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 457-465.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. 1^a Ed. - Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Jessé. **O pobre de direita**: a vingança dos bastardos. 6^a Ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

SOUZA, Lourdes Fernandes de. **A memória Kalunga tem voz de mulher**: oralidade e resistência da Comunidade Quilombola Kalunga Riachão de Monte Alegre (GO). [Dissertação de mestrado]. - Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – EICOS – UFRJ, Rio de Janeiro, 2024.

SOUZA, Solange Jobim e. Linguagem consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: OLIVEIRA, Zilma M. de. (org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectiva para se discutir a educação infantil. - 5^a Ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual**: racismo e branquitude na formação do Brasil. - 1^a Ed. - Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

TORTOSA, Ana. **A caminho de casa**. Ilustração de Esperanza Léon; tradução Márcia Leite. - São Paulo: Edições Jogo de Amarelinha, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** : a pesquisa qualitativa em educação. - São Paulo : Atlas, 1987.

VALENTE, André C.; PEREIRA, Teresa G. (orgs.). **Língua Portuguesa**: descrição e ensino. - São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

ZUMTHOR, Paul (1915-1995). **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires e Suely Fenerich. - São Paulo: Ubu Editora, 2018.

ANEXOS (a partir da página 280):

APÊNDICES (a partir da página 290):

IPF - INSTITUTO PAULO FREIRE
 Rua Cerro Corá, 550, 2º and. Cj. 22
 05061-100 - São Paulo - SP
 Telfax 011-873-0462

PRINCIPAIS OBRAS DE PAULO FREIRE
 (em ordem cronológica)

"A educação de adultos e as populações marginais. O problema dos mocambos". SEGUNDO Congresso Nacional de Educação de Adultos. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, INEP-MEC, 30(71):81-93, jul./set. 1958.

Educação e atualidade brasileira. Recife, Universidade Federal do Recife, 1959.

"Escola primária para o Brasil", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, INEP-MEC, 35 (82):15-33, abr./jun. 1961.

"Conscientização e alfabetização; uma nova visão do processo". *Estudos Universitários*. Revista de Cultura da Universidade do Recife, Recife, 4:5-23, abr./jun. 1963.

Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

"Papel da educação na humanização". *Revista Paz e Terra*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.

Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.

Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

"Terceiro Mundo e teologia. Carta a um jovem teólogo". In: Carlos Alberto Torres. *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1979.

Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

Educación para el cambio social. Buenos Aires, Tierra Nueva, 1974.

"La conscientización desmitificada por Freire". Caracas, SIC-Centro Cumilla, 38:164-6, abr. 1975.

Diálogo: desescolarización, estruturas, liberaciones, educación. Buenos Aires, Busqueda-Celadec, 1975. Em co-autoria com Ivan Illich.

"A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro?" *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, 1(1):64-70, set. 1978.

Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

Educação e mudança. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

Os cristãos e a libertação dos oprimidos. Lisboa, Edições BASE, 1978.

"Exílio e identidade: a trajetória de dez anos do IDAC". In: Paulo Freire, Claudio Ceccon, Miguel e Rosiska Darcy de Oliveira. *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação*. São Paulo, Brasiliense, 1980, p. 9-14.

"Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe". In: Carlos Rodrigues Brandão (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980, p. 136-95.

Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, p. 15-9.

"Criando métodos de pesquisas e alternativas: aprendendo a fazer melhor através da ação". In: Carlos Rodrigues Brandão (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

A importância do ato de ler (em três artigos que se completam). São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

Sobre educação: diálogos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1º v. 1982.

"Educação: o sonho possível", In: Carlos Rodrigues Brandão (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro, Graal, 1982, p. 89-101.

Paulo Freire ao vivo. São Paulo, Loyola, 1983. Em co-autoria com Aldo Vannucchi e Wlademir dos Santos.

Sobre educação: diálogos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2º v. 1984.

The politics of education: culture, power and liberation. Haddley Mass., Bergin & Garvey, 1985.

"O sentido da avaliação na prática de base". In: José J. Queiróz (org.). *A educação popular nas comunidades eclesiais de base.* São Paulo, Paulinas, 1985, p. 97-101.

Essa escola chamada vida. São Paulo, Ática, 1985. Em co-autoria com Frei Betto.

Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985. Em co-autoria com Antonio Faundez.

Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo, Cortez, 1985. Em co-autoria com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães.

Fazer escola conhecendo a vida. Campinas, SP, Papirus, 1986. Em co-autoria com Adriano Nogueira e Débora Mazza.

Aprendendo com a própria história. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Em co-autoria com Sérgio Guimarães.

A alfabetização como elemento de formação da cidadania. Brasília, maio de 1987 (mimeografado).

Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Em co-autoria com Ira Shor.

Literacy: reading the word and the world. Mass., Bergin & Garvey, 1987. Em co-autoria com Donaldo Macedo.

Na escola que fazemos... uma relação interdisciplinar em educação popular. Petrópolis, Vozes, 1988. Organizado em colaboração com Adriano Nogueira e Débora Mazza.

Educadores de rua: uma abordagem crítica. Brasília, UNICEF, 1989.

Conversando con educadores. Montevideo, Roca Viva, 1990.

We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change. Philadelphia, Temple University Press, 1990. Editado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Em co-autoria com Myles Horton.

A educação na cidade. São Paulo, Cortez, 1991.

Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo, Paz e Terra, 1992.

Política e educação. São Paulo, Cortez, 1993.

Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'Água, 1993.

Cartas à Cristina. São Paulo, Paz e Terra, 1994.

À sobra desta mangueira. São Paulo, Olho d'Água, 1995.

ANEXO II

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALFABETIZAÇÃO E OU INICIAÇÃO ESCOLAR: OS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA DA CRIANÇA QUILOMBOLA KALUNGA

Pesquisador: PROF. ADELINO MACHADO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82388724.2.0000.5540

Instituição Proponente: Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.133.600

Apresentação do Projeto:

"Projeto de tese de doutorado, em Educação em e para Direitos Humanos e Cidadania, elaborado a partir de pesquisas bibliográfica e de campo, utilizando-se de técnicas do Estudo de Caso complexo, conforme Lüdke (2014). O estudo é uma abordagem qualitativa, originada em pressupostos da pedagogia crítica, proposto para investigar a docência, os direitos humanos e a formação de professoras e professores Kalunga, dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Monte Alegre de Goiás. A pesquisa de campo é realizada neste território, em duas etapas distintas de imersão em sala de aula e na comunidade Quilombola, por cerca de 12 dias cada etapa, com a realização de entrevistas abertas com 8 colaboradoras e colaboradores, voluntários, professoras e professores, que atuam em escolas nas comunidades Tinguizal, Bom Jardim, Barra, Contenda, Sucuri, Areia e Carolina. As principais fontes teórico-bibliográficas utilizadas, entre outras, são: Freire (1967, 2001, 2005, 2011, 2020 e 2021); Gramsci (1976, 2006, 1982, 2020 e 2021); Demo (2001, 2004 e 2015); Nosella (2004); Manacorda (1990); Adorno (1995) e Semeraro (2021). Além dessas referências, valho-me de artigos baixados da Web e textos legais, como a lei 10.639/2003 e o decreto 7.037/2009, etc. Espera-se ao fim da pesquisa e da elaboração do texto final da tese, fortalecer a articulação entre os direitos humanos e a formação de professoras e professores, com a intensificação do combate as fragmentações teoria-prática, ensino-aprendizagem, etc. Almeja-se ainda, que a

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 7.133.600

obra resultante da pesquisa, torne-se conteúdo circulante e promova debates acadêmicos no campo da teoria crítica contemporânea em busca de melhorias da qualidade da formação da professora e do professor Kalunga, com a efetivação de direitos humanos na escola e na vida docente do povo preto e da sociedade como um todo."

*Retirado das Informações Básicas do Projeto

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo primário: Identificar a articulação dos direitos humanos com a formação de professoras e professores Kalunga e promover o aprofundamento do debate de efetivações ou violações desses direitos."

*Retirado das Informações Básicas do Projeto

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "A pesquisa não oferece risco iminente à saúde física e psíquica dos participes professores, porém desconfortos pedagógicos ou administrativos podem ser ocasionados, como por exemplo: exposição e vulnerabilidade dos participantes; conflitos culturais e sociais; sobrecarga dos professores; expectativas irrealistas; interferência na dinâmica escolar e reações negativas da comunidade com a pesquisa. Para tanto, segue protocolo de mitigação de riscos associados à pesquisa, promovendo um ambiente seguro e respeitoso para todos os participantes e garantindo a integridade e a eficácia do estudo.

1. Garantia da confidencialidade e segurança dos dados coletados

Consentimento Informado: Obter o consentimento informado de todos os participantes, explicando claramente os objetivos da pesquisa, os procedimentos e como os dados serão utilizados e protegidos.

Anonimato: Garantir que todas as informações coletadas sejam anônimas, removendo qualquer identificação pessoal dos dados.

Armazenamento Seguro: Armazenar os dados de forma segura, utilizando criptografia e acesso restrito aos membros da equipe de pesquisa.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 7.133.600

2. Abordagem sobre questões culturais e sociais com sensibilidade

Termo de Anuênciia Institucional: Tratar a pesquisa com seriedade e nos mais altos padrões éticos, recebendo o aval da pesquisa da Prefeitura Municipal de Monte Alegre de Goiás, Secretaria Municipal de educação e Cultura.

Capacitação Cultural: Proporcionar treinamento à equipe de pesquisa sobre as culturas e práticas sociais dos professores Kalunga, para garantir uma abordagem respeitosa e sensível.

Diálogo Aberto: Promover um diálogo aberto e contínuo com os participantes, garantindo que suas perspectivas e preocupações sejam ouvidas e respeitadas.

Consultoria Local: Inclusão consultores locais ou líderes comunitários no planejamento e execução da pesquisa para facilitar a compreensão e a aceitação das práticas culturais.

3. Minimização da sobrecarga de trabalho para os professores

Planejamento de Horários: Coordenar com as escolas para planejar as atividades de pesquisa em horários que não interfiram nas responsabilidades normais dos professores.

Compensação de Tempo: Oferecer compensação de tempo ou apoio adicional, como assistentes de sala de aula, para aliviar a carga de trabalho dos professores durante o período de pesquisa.

4. Gerenciamento das expectativas relativas à pesquisa

Comunicação Transparente: Informar claramente aos participantes sobre o alcance e os limites da pesquisa, evitando criar expectativas irrealistas sobre mudanças imediatas.

Feedback Contínuo: Fornecer feedback contínuo sobre o progresso da pesquisa e envolver os participantes na interpretação dos resultados e nas recomendações finais.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 7.133.600

5. Minimização de interferências na dinâmica escolar

Intervenção Mínima: Planejar as atividades de coleta de dados para minimizar interrupções na rotina escolar, realizando observações e entrevistas fora do horário de aula sempre que possível.

Coordenação com a Escola: Trabalhar em estreita colaboração com a administração escolar para garantir que a pesquisa se integre de forma harmoniosa às atividades escolares.

6. Gerenciamento de reações da comunidade escolar

Comunicação Proativa: Manter uma comunicação proativa aos envolvidos para explicar os objetivos e benefícios da pesquisa.

Engajamento da Comunidade: Envolver a comunidade escolar no processo de pesquisa, solicitando feedback e colaboração em todas as etapas do estudo.

Transparência e Inclusão: Garantir transparência nas atividades de pesquisa e incluir representantes da comunidade escolar nas discussões e decisões relacionadas ao estudo.

7. Monitoramento e avaliação contínua

Supervisão e Avaliação: Supervisão e avaliação contínua para monitorar a implementação do protocolo de mitigação de riscos e fazer ajustes conforme necessário.

Feedback dos Participantes: Coletar regularmente feedback dos participantes para identificar e abordar qualquer preocupação ou problema que surja durante a pesquisa.

Benefícios:

Espera-se contribuir para a adoção e implantação de novas práticas e concepção alfabetizante, da criança Quilombola Kalunga, a partir da consideração de sua cultura e ancestralidade africana e de condições sociais inerentes, no contexto das escolas Municipais e Estaduais do

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 7.133.600

território Kalunga, do município de Monte Alegre de Goiás."

*Retirado das Informações Básicas do Projeto

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2391958.pdf	01/08/2024 15:58:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFESSORES.pdf	01/08/2024 15:58:00	PROF. ADELINO MACHADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISADOUTORADO.pdf	01/08/2024 15:57:43	PROF. ADELINO MACHADO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADETRABALHO.pdf	01/08/2024 15:57:30	PROF. ADELINO MACHADO	Aceito
Outros	CARTADEREVISAOETICA.pdf	01/08/2024 15:57:17	PROF. ADELINO MACHADO	Aceito
Outros	LATTESORIENTADOR.pdf	01/08/2024 15:56:49	PROF. ADELINO MACHADO	Aceito
Outros	LATTESPESQUISADOR.pdf	01/08/2024 15:56:32	PROF. ADELINO MACHADO	Aceito
Outros	TERMODEANUENCIAINSTITUCIONAL_PREFEITURA.pdf	01/08/2024 15:56:06	PROF. ADELINO MACHADO	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETADEDADOS.pdf	01/08/2024 15:55:43	PROF. ADELINO MACHADO	Aceito
Outros	CARTADEENCAMINHAMENTOCEP.	01/08/2024	PROF. ADELINO	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.133.600

Outros	pdf	15:55:23	MACHADO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoADELINO.pdf	01/08/2024 15:54:59	PROF. ADELINO MACHADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 09 de Outubro de 2024

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Apêndice I: Revivendo minha “iniciação escolar”

Acabara o mês de janeiro de 1975. Há muitos dias chovia sem parar. Meu pai estava sentado numa bancada de tábuas retirada de um grande tamboril, que ele construiria, aproveitando sobras de uma serraria. De repente ouvi fortes discussões entre ele e minha mãe. Saí correndo para ver, porque minha mãe falava alto e apontava o dedo rispidamente para o rosto de seu marido. Mas em seguida ela estendeu a mão e lhe disse, com sorriso de paz e amor:

– Vai logo home, me dê esse dinheiro, porque essa semana eu tenho que registrar esses minino!

– Calma muié, deixe passar mais uns dias! Agora eu não tenho dinheiro! Disse ele sorrindo debocadamente, como se minha mãe quisesse algo supérfluo, ou estivesse brincando.

– De hoje não passa, ocê tem que me dá esse dinheiro, eu sei que ocê tem! Disse minha mãe encarando firme com as mãos à cintura.

Depois de alguns minutos, meu pai enfiou a mão no bolso bem devagar e retirou o dinheiro. Minha mãe agiu rápido! Foi ao cartório e registrou a mim, minha irmã Glorinha e meu irmão Laudelino. Ela tinha pressa, pois as matrículas no MOBRAL encerravam dia 5 de fevereiro daquele ano e já era dia 26 de janeiro.

Cerca de três semanas depois, numa sala improvisada, nas dependências de um templo da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, lá estávamos eu e minha irmã Glorinha surpreendendo-nos todas as manhãs, com as novas lições. Lembro-me como se fosse hoje do livro retangular de folhas pardas e capa fosca. A professora Alminda escrevia no quadro-giz pendurado e apontava insistente mente naquele livro. Primeiro eram letras, em seguida as sílabas, depois as frases. Havia muito esforço da professora para que as crianças a adolescentes aprendessem ler. Então, ela dava esses passos em sequência, todos os dias.

No meu caso, havia certo estímulo porque minha mãe rezava e pedia para sua Santa. Ela sonhava e falava que queria me ver um “dotô”, ou um “adévogado”. Não contente com o que experimentava na escola, descobri uma caixa cheia de papéis que meu pai guardava e, qualquer descuido dele eu “malinava”: “fuçava” os documentos querendo saber o que estava escrito neles. Naquela época, meu pai, que havia se curado de uma doença que o deixara parado por cinco anos, montou um butiquim, aonde vendia pinga, balas e doces. Boa parte destes, eu e minha irmã comíamos escondidos. Eu queria fazer as contas de meu pai e também queria ler as marcas das balinhas. Nunca me esqueço da bala “Nilva”.

Morávamos numa rua que dava acesso a várias fazendas, povoados e cidades vizinhas. Quanto a escola estimulava-me ouvir parentes e vizinhos, como meu tio Jair Machado, chamar a atenção de meu pai, porque que eu e minha irmã Glorinha, estávamos fora da escola. Assim ouvia meu tio dizer:

– Coloca esses minino na escola, Guilhermino! Já tá passando da hora! Dizia ele toda vez que passava em casa.

As preocupações do tio Jair pouco incomodavam meu pai, mas minha mãe sentia-se e dizia-se envergonhada de ser cobrada por pessoas “de fora”. Meu pai dizia que “filho de pobre tem que

trabalhar e cumprir com as obrigações"; não fazer dívida e se fizer pagar em dia. Ele odiava gente mentirosa, falsa, e criticava uma tal "negaça" e o cinismo. Também detestava quem fazia gracinha, para justificar coisa séria; não gostava de gente "pidona". Para ele pedir era comportamento de gente "atoa".

Diariamente meu pai aproveitava pedaços de tábuas, ripas, tarugos etc, de uma das serrarias da cidade e fazia pequenos móveis como cantoneiras, banquinhos, caixotes, atajés e portas. Reaproveitando o que sobrava do trabalho de meu pai, eu fazia carrinhos de madeira e de lata. Nos intervalos das feituras dele eu usava o serrote, o martelo e o facão para esculpir as peças e montar os carrinhos. Para isso aproveitava os pregos tortos, os quais os desamassava para torná-los utilizáveis novamente.

Meus carrinhos eram cobiçados pelas crianças daquela rua e até o bairro em que vivíamos. Cheguei a vender, mas o interesse maior era exibir e brincar com esses carrinhos. Certa vez um rapaz estava "cortejando" minha irmã e, para que eu não o dedurasse, ele comprou um destes carrinhos por um preço "exorbitante". Mas não adiantou, contei tudo e mais um pouco para nossa mãe.

Como eu disse no início, minha mãe conseguiu arrancar o dinheiro do meu pai e nos registrar. Ela ficou muito contrariada porque não pode compor os nossos nomes com os de pai, pelo fato de serem casados somente na igreja, portanto nossos sobrenomes ficaram somente o dela.

Dali em diante foi uma euforia só! Minha mãe comprou tecido e mandou fazer nossa "farda", pois era assim que chamava, em tempo de regime militar. Era camisa branca de algibeira em baixo e em cima, uma espécie de jaleco e calça amarelo-escuro (mostarda), para homens e blusa branca de manga com algibeira em cima e saia para as mulheres. O calçado era conga, iguais para homens e mulheres, meus pais demoraram comprar, nós fomos um bom tempo de chinelo "havaiana", ou chinelo de dedo. Havaiana é uma marca, mas neste interior de Goiás, lembro que quase todos os produtos ficaram conhecidos pelas suas marcas: Bombril, Velho barreiro, Brama, Colgate, etc.

Numa segunda-feira de março lá fomos nós estudar com a professora Alminda. Tratava-se de uma alfabetização para crianças fora da idade escolar. Como já tinha dito estudávamos de forma indutiva das letras que se juntavam, até formar frases. No meu caso nos três primeiros dias eu decorei o texto e já anunciei em casa que já sabia ler. A primeira lição que decorei foi a do "Beto e barrigudo", que era a segunda lição, a lição do "B".

Mas não demorou e eu já estava lendo mesmo e fazendo as tarefas conforme a professora passava no quadro. 1975 foi um ano de muitas alegrias em casa, porque eu e minha irmã aprendermos ler e escrever. Estávamos "alfabetizados" não porque sabíamos o alfabeto, mas porque sabíamos ler, escrever e iniciados na tabuada.

Neste tempo eu pedi um caderno para meu pai, só para escrever músicas. Assim que aprendi ler, fui logo colocando em prática a escrita no meu "caderno de músicas". Eu as ouvia pelo rádio, ou as que rodava em casa na nossa radiola e as transcrevia para este "caderno de arame", ou caderno de espiral.

Apeguei-me aos papéis e desde então não poderia ver uma folha escrita que ia atrás dela para ler. Neste tempo meu trabalhava como carroceiro fazendo fretes das fazendas para a zona urbana. Eu era seu ajudante para campear o cavalo de manhã, assistir no arreio e abrir cancelas durante os trajetos. Já lendo palavras e algumas frases, ao avistar uma folha qualquer jogada à beira da estrada, eu descia da carroça em movimento e voltava, sem prejuízo da viagem, pois meu pai tinha pressa para ganhar nosso pão.

Ao apropriar-me de folhas de jornal, lia palavras e perguntava meu do que se tratava. Ele logo se enfurecia, pois as desconhecia e não interessava pensar sobre o dizer certa folha de papel empoeirada. Eu via o mágico, o distante, o que minha mãe procurava em suas rezas. Enxergava outra realidade, pessoas famosas, um outro lado daquela infância pacata, na qual estava presente minha irmã e eu. Mas a escola nos confrontaria com outros, com diferentes que eu começava interagir.

Em 1976, fomos para a Escola Estadual Professora Ricarda, matriculados no “primeiro forte”. Era “forte” porque sabíamos ler. Os que não sabiam ler eram “fracos”. Nós não fomos para o segundo ano porque o Moberal não certificava como 1º ano, apenas como “alfabetizado”. Doravante, todo ano uma escola diferente: 1977 Colégio Dom Alano; 1978 Colégio Felismina; 1979 Escola Estadual Barreirão, onde mudara meus pais. A partir deste ano o trabalho na roça e o emprego em fazendas me retiraram completamente da sala de aula.

Minha iniciação escolar ou alfabetização foi de conflitos da minha mãe com meu pai, da condição familiar de dificuldades para adquirir o básico, da sobrevivência; das mudanças constantes de escola; de morar em casa de parentes (meus pais se mudaram provisoriamente para a Fazenda Gameleira em 1977 e em seguida definitivamente para o povoado Barreirão).

Esses conflitos todos, eu os interpreto como filtros estratégicos que separam os empobrecidos dos enriquecidos. Estes vão incentivando e protegendo seus filhos do sol quente, da fome, do trabalho infantil; aqueles são forçados a usarem seus filhos para ajudar no sustento. Dessa forma, o sistema vai expulsando a maioria da escola e selecionando a minoria para continuar e em seguida assumir as melhores posições no tecido social.

Campos Belos, 14 de fevereiro, 2025

Apêndice II: Carta ao professor Paulo Freire (*in memória*)

Caro prof. Paulo Freire,

Ouvi falar de ti pela primeira vez numa indagação a mim feita pela prof.ª Dilsilene Aires em 1996, ocasião que eu cursava o primeiro ano do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS. Saíra do emprego de auxiliar de almoxarife na usina de álcool Depasa-Destilaria Vale do Palmas S/A, situada na zona rural do município de Arraias – TO. Me desempregara porque passara no vestibular desta recém-instalada e pioneira Instituição de Ensino Superior. A partir de então fui procurar emprego na zona urbana de Campos Belos – GO, para facilitar minha frequência ao curso.

Mas antes, na usina, na função que exercia, sentia-me comovido diariamente com os trabalhadores e trabalhadoras que, para retirar ferramentas, peças ou mantimentos no almoxarifado “assinavam” utilizando o dedo polegar na requisição. Resignei-me com a situação e procurei a direção da empresa propondo-me a ministrar aulas noturnas para alfabetizar essas pessoas, que se humilhavam todas os dias no balcão do almoxarifado.

Na conversa com a professora ela estranhou o fato de eu declarar não ter ouvido falar de ti. Para ela este tipo de preocupação e iniciativa tem a ver com o vosso pensamento e preocupação. De fato, logo nas primeiras semanas na Universidade fui compreendendo sua importância para a libertação, principalmente das pessoas oprimidas pelo trabalho pesado, mantido para o enriquecimento de seu opressor.

Ao levar minhas preocupações às gerências, estas as levaram à direção da empresa, que incumbiu a esposa de um dos diretores a assumir a tarefa de empenhar-se junto ao departamento educacional, para providências. Comovida, ela esforçou-se e conseguiu instalar uma turma de adultos a serem alfabetizados no período noturno, na “escolinha” local destinada a crianças filhas dos trabalhadores, escolinha limitada a duas ou três séries iniciais do ensino fundamental.

Enquanto ela realizou as tratativas para a abertura da sala e contratar-me como professor “alfabetizador”, eu cuidei de planejar as aulas. As atividades de ensino propostas tratavam de “comparar as formas das ferramentas” às letras como estratégia para facilitar o reconhecimento delas: o “A” se fazia com um “alicate”, o “b” se fazia com o micrômetro industrial, o “c” com a meia lua e assim sucessivamente. Estávamos no correr do ano de 1994.

A turma foi aberta e funcionou regularmente por cerca de 2 semestres, mas devido as escalas de trabalho, pois não tiveram nenhuma alteração nela para facilitar a participação dos trabalhadores, a ideia não progrediu. Nos primeiros dias, os trabalhadores eufóricos compareceram em massa: a sala não coube tantos estudantes interessados, como se vissem uma mágica da alfabetização instantânea.

Estudantes que persistiram foram mudados de horário, outros eram obrigados a fazer horas extras, outros davam assistência às máquinas no campo sem horários determinados. Com isso a iniciativa foi abortada, nem tão pouco obteve qualquer investimento, mas somente a minha contratação pelo órgão estadual de ensino presente na região.

Havia uma barreira intransponível, a condição social do trabalhador não o deixa ultrapassar os muros da sobrevivência. Então ele se submete ao máximo e coloca seu corpo no negócio, seu labor torna-se sua “dignidade” e seu pensamento, seu saber são interditados nestas condições. Não havia combinação naquele contexto, a não ser meu silenciamento, nas palavras frias do contrato.

Havia 4 anos que na cidade histórica de Arraias – Tocantins, distante 22 Km de Campos Belos – Goiás, toda a população se orgulhava de ter recebido a primeira Instituição de Ensino Superior, graças à criação do novo Estado em 1988. A Unitins foi aberta no local, com os cursos de Matemática e Pedagogia. Prestei o vestibular de 1995 e ingressei em 1996, deixando o emprego sob

protestos de muitos colegas, que consideravam loucura, um “pai de família” abandonar o emprego para estudar.

Como estudante de pedagogia me envolvi em vários projetos sempre conduzido pela filosofia da práxis e engajado na luta da libertação por meio da leitura. Atento ao mundo pedagógico, no dia 2 de maio de 1997, me lembro de lamentar seu falecimento pelos corredores da UNITINS. Passaram-se 4 anos. Fui escolhido para ser o orador representante da turma durante a colação de grau. Ao discursar vesti-me da sua pedagogia. Então tive o deslumbramento de finalizar minha fala muito aplaudido abordando sonhos de libertação, coletados na tua pedagogia humanista e contagiente.

Após ter participado de projetos de extensão no município de Aurora do Tocantins, inspirado em sua obra, andei de avião pela primeira e conheci o mar também pela primeira vez, como participante da jornada de capacitação de alfabetizadores do Programa “Alfabetização Solidária”, fazendo ponte com o município de Vargem Grande - Maranhão. Ao escrever um livro de memórias em parceria com outros colegas, citei que “filosofar, assim, se impõe não como puro encanto, mas como espanto diante do mundo (...)\”, como está escrito em sua última obra, a Pedagogia da Indignação, publicada em 2000, pela sua esposa Ana Maria de Araújo Freire.

Neste ano fui convidado para atuar como secretário de educação da minha cidade. Então tive a oportunidade de trabalhar pelo plano de carreira e regularização das escolas, propus o projeto “Sagrada família na Escola”, registrado em livro da saudosa professora Aracy Batista Cordeiro. Em seguida entrei para a docência e, fui aprovado no concurso público da Universidade Estadual de Goiás, graças à releitura atenta de seu livro Pedagogia da Autonomia.

Esta luz é que me faz escrever e escrever-te abre horizontes da minha luta pelos direitos humanos da Criança Quilombola Kalunga, como as que encontrastes na Guiné-Bissau. Elas se refazem na esperança da escola justa. Lembro-me de suas revelações à Cristina, mas também das preocupações com Carlinha, enquanto por aqui me vejo bastante envolvido com situação de Muénga, até com as transformações em curso no Quilombo, muito tendente à desumanização de seu povo.

Por ocasião da seleção para o doutorado no programa de pós-graduação em direitos humanos na UnB, eu fiz a explanação e por fim a prof.ª Lucia Pulino perguntou se eu não ia falar “da principal referência citada”. Eu pedi mais dois minutos e recompus minha apresentação. Por esta razão estou imerso em sua obra, refazendo leituras do seu método, revisando seu humanismo e bebendo um pouco de suas fontes, para melhor entender a educação como estratégia para libertação.

Lhe falo das dificuldades encontradas, do avanço do autoritarismo no país que o indicaram para ser patrono da educação. Não leram suas obras direito e as escolas estão carentes da Pedagogia Esperança. Vejo que os oprimidos mais uma vez foram enganados e agora estão distraídos, cada um com uma máquina na mão, ignorando os livros. A boniteza de sonhar como as crianças e realizar-se pela leitura está sob condução algorítmicos, tão velozes, quanto eficientes para excluir.

Ainda assim, transformei em livro o texto da minha dissertação de mestrado sobre a sofrida formação de professores e dediquei ao centenário da tua grandiosa obra e existência. Por fim, nos encontramos mais dedicadamente em minha pesquisa para o doutoramento em direitos humanos. A leitura de tuas obras, para mim são como faróis da prática pedagógica humanista, o aprofundamento nelas vão me doutorando, reconstruindo sonhos, encorajando esperanças, desfazendo mitos, com isso humanizando-me para a docência e para a vida.

Grato,
Adelino Soares Santos Machado, sob lua
quarto crescente de 1º de março de 2025.

Apêndice III: Lista de obras de Paulo Freire (citadas e/ou estudadas)

Obra	Ano de publicação	Edição estudada
Primeira fase		
A educação de adultos e as populações marginais. O problema dos mocambos*	1958	1958
Educação e atualidade brasileira (tese)	1959	Edição 2001
Papel da educação na humanização (texto de palestra)	1967	Edição 1997
Segunda fase		
Educação como prática da liberdade	1967	56 ^a Ed. 2023
Pedagogia do Oprimido	1968	47 ^a ed. 2005
Cartas a Guiné-Bissau: registro e uma experiência em processo	1975	8 ^a Ed. 2021
Terceira fase		
Educação e mudança	1981	45 ^a Ed. 2021
A importância do ato de ler: em três artigos que se completam	1982	29 ^a Ed. 1994
Pedagogia da esperança	1992	17 ^a Ed. 2011
Política e educação	1993	8 ^a Ed. 2007
Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos	1997	7 ^a ed. 2022
Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire	1979	3 ^a Ed. 1980
A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe	2003	5 ^a Ed. 2021
Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis	1994	4 ^a Ed. 2021
Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo	2019	2 ^a Ed. 2020
Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa	1996	Edição 2011

* Texto citado pelo Instituto Paulo Freire e por Beisiegel (2010, p. 27) e outros, mas não encontrado na íntegra física ou digitalmente.

Apêndice IV: Roteiro de perguntas as-aos “alfabetizadores/as”

- I. O que é para você, uma criança alfabetizada?
- II. Que método você utiliza? Isto é, qual é sua estratégia, qual é o seu segredo para alfabetizar?
- III. Que dinâmicas, ou as atividades iniciais você utiliza para integrar as crianças ao ambiente escolar?
- IV. Detalhe um pouco mais a ligação entre a iniciação escolar, a adaptação da criança e sua alfabetização.
- V. Como você explora as brincadeiras e jogos, tanto para socialização, quanto para estimular o aprendizado em sala de aula ou fora dela?
- VI. Você utiliza brincadeiras tradicionais praticadas na comunidade, em sua prática de ensinar?
- VII. Fale um pouco sobre a relação da alfabetização e a vida real das crianças no quilombo.
- VIII. Como é a alfabetização das crianças no contexto da sala multisseriada de ensino, praticada no quilombo?
- IX. Para que você desenvolva seu trabalho de alfabetização, lhe são dadas orientações, capacitações e leituras?
- X. Relate-me como se deu seu processo iniciático escolar, sua própria alfabetização.
- XI. Como você relaciona as necessidades básicas (culturais, econômicas e sociais), com a introdução da criança Kalunga na escola.
- XII. Comente sobre a vida real da criança no quilombo: como sua alimentação, sua saúde, sua moradia, sua religião, sua família, as tradicionais do lugar está relacionada com sua vida escolar?
- XIII. Como os fatores externos, o ambiente, as autoridades, as aulas em casa, as escolas construídas de palha e barro, as condições trabalho, interferem na introdução das crianças na escola?
- XIV. Caso queira, complemente suas opiniões sobre os desafios de alfabetizar crianças no Quilombo.

Território Kalunga de Monte Alegre de Goiás, 3 de junho de 2024.

Apêndice V: Roteiro de perguntas à Omokùnrin

Parte 1:

Qual sua idade e nome completo?
O que mais gosta de fazer aqui no território Kalunga?
Com que idade entrou na escola?
Conte-me. Com foi sua entrada na escola?
Quanto tempo permaneceu estudando nela?
Quando parou de estudar?
Porque parou de estudar?
Sente saudade da escola?
Depois que parou de estudar, aprendeu alguma profissão?
Ainda vive com seus pais?

Parte 2:

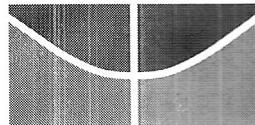
Quando era criança, o que pensava que iria ser quando crescesse?
O que esperava da escola?
Tem alguma professora ou professor, que considera especial?
Porque?
O que mais gostava de fazer na escola?
Que profissão gostaria de ter aprendido?
O que sonha daqui para a frente?
O que faz hoje em dia?
Tem vontade de voltar a estudar?

Território Kalunga de Monte Alegre de Goiás, 7 de fevereiro de 2025.

Apêndice VI: Pseudonímia dos/as participantes da pesquisa

Pseudônimo	Significado	Referência
<i>Àgbásá</i>	Do grupo linguístico iorubano e significa “folha de palmeira”, que secada serve de combustível	Beniste (2021, p. 580).
<i>Huri</i>	Expressão para significar estado de silêncio: adj. Calado; Silencioso; Calmo.	Assis Junior (1967, p. 53).
<i>Mukua</i>	Adjetivo para pessoa envergonhado, tímida, acanhada, ceremoniosa.	Assis Junior (1967, p. 76).
<i>Imoxi</i>	Que não admite divisão; igual; da mesma natureza.	Assis Junior (1967, p. 59).
<i>Kindoki</i>	Significa interações; manifesta-se na potência da palavra falada.	Santana (2019, pp. 69-70).
<i>Kajínga</i>	Pequeno barrete tecido de palha fina; cobertura de cabeça dos clérigos.	Assis Junior (1967, p. 83).
<i>Makota</i>	Origem Iorubá; plural de dikota, que significa irmã mais velha; zeladora dos Orixás no Candomblé.	Santos, (2015)
<i>Muénga</i>	Aprendiz; Praticante; discípulo; aquele ou aquela que está no princípio.	Assis Junior (1967, p. 296).
<i>Nefertiti</i>	Rainha de Kemet, Egito; seu nome significa “a mais bela chegou”; viveu entre 1370 e 1330 antes de Cristo.	Domingues (2018)
<i>Nzinga</i>	Membro da etnia Jagas; lutou contra traficante de escravizados em Angola; viveu entre 1582 e 1663.	Domingues (2018)
<i>Oriki</i>	Significa poema sagrado; instrumento de cordas do Mali.	Santana (2019, p. 73).
<i>Omokùnrin</i>	Rapaz, Jovem, s. òdó, ọmokùnrin, òdómọkùnrin.	Beniste (2021, p. 988).
<i>Ponjí</i>	Pessoa astuta; ladina; que conhece os cantos da casa.	Assis Junior (1967, p. 338).
<i>Undumbe</i>	Noviciato ou catecumenato; pessoa nova, ainda em formação.	Assis Junior (1967, p. 371).
<i>Tuanhanha (ou Tuanha)</i>	Adj. (IX) Fulgorante (...) Diz-se do sol ou lua muito brilhante, luminoso, claro.	Assis Junior (1967, p. 361).
<i>Yinga</i>	Yinga significa afirmação, presença; pessoa desenrolada.	Santana (2019, p. 67).
<i>Zaya</i>	Significa saber, ver, ter consciência da realidade, das coisas.	Santana (2019 p. 74)

19/10/2022
20.53 min



Universidade de Brasília

Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares
Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania

Adelino Soares Santos Machado, aluno do doutorado do PPGDH/CEAM/UnB

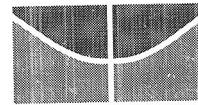
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um olhar além de nossas fronteiras

Textos de estudo: Apostila I

- ✓ FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAÍSES COMO ALTO DESEMPENHO NO PISA E NO BRASIL: UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA
- ✓ O SURPREENDENTE ÉXITO DO SISTEMA EDUCACIONAL FINLANDÊS EM UM CENÁRIO GLOBAL DE EDUCAÇÃO MERCANTILIZADA
- ✓ CORÉIA DO SUL: COMUNIDADE E GOVERNO EM PROL DO ENSINO DE QUALIDADE.
- ✓ FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA: O PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO.
- ✓ POLÍTICA DOCENTE NA GUINÉ-BISSAU: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, PÁGINAS 71-116.
- ✓ O PAPEL DO ESTADO BISSAU-GUINEENSE NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.
- ✓ ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E CORÉIA DO SUL: IDENTIDADES DE PERCURSO E TRANSPOSIÇÕES INJUSTIFICADAS.
- ✓ APRENDENDO COM OS PROCESSOS REVOLUCIONÁRIOS NO CONTINENTE AFRICANO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PAULO FREIRE.

Campos Belos/GO

Outubro/2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES – CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS E CIDADANIA – PPGDH
Disciplina: Seminário de tese

Doutorando: Adelino Soares Santos Machado

Orientador: Pedro Demo

APOSTILA DE ESTUDOS II

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- ✓ Bernardete Gatti
- ✓ Antonio Nóvoa
- ✓ Referenciais do Brasil
 - Gramsci e a Formação de educadores
 - Diálogos de Paulo Freire com Antonio Gramsci

2. DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO DOCENTE

- ✓ Vera Candau e Sacavino
- ✓ Talita Santana Maciel
- ✓ Alline Costa e Gercina Novais

Campos Belos, Goiás
Novembro/2022

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS E CIDADANIA –
PPGDH**

ANTOLOGIA DE TEXTOS DA WEB III

N	Texto	Autor(es)
1	Tradução, interações e cosmologias africanas	Tiganá Santana
2	Brevíssimas considerações sobre línguas bantu, em particular, a língua Kikongo: memórias afro-brasileiras	Tiganá Santana
3	Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
4	Liberdade policial e indiferença legal: a apuração judiciária dos “autos de resistência” no Rio de Janeiro (2001-2011)	Michel Misso; Coralina Chistoph Grillo; Natasha Elbas Neri
5	As origens dos escravizados bantu de África Central deportados às Américas dos dos séculos XVI-XIX	Samba Tomba Justes Axel
6	Do aprender ao ensinar: o que é ser professor nos dias atuais	Letícia Ferreira Paiva e outros
7	A influência da formação dos docentes no processo de ensino e aprendizagem na escola municipal Barra...	Joana Darc Saraiva de Sousa e Luis Ortiz Jiménez
8	A escola unitária em Gramsci e a educação profissional no Brasil	Neila Pedrotti Drabach
9	Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil	Rosemary Dore
10	Formação de professores o método peripatético: diálogos entre Vantoir Roberto Brancher Francisco Imberón e Antonio Lancetti	Roberto Brancher e outros

Campos Belos/GO
Maio/2023

Adelino



Universidade de Brasília
Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos

TÓPICOS ESPECIAIS EM PESQUISA: EDUCAÇÃO PÚBLICA EMANCIPATÓRIA E REPRODUTIVA

Professor(a): Pedro Demo e Vanessa Maria de Castro

Aluno: Adelino Soares Santos Machado

TRABALHO FINAL:

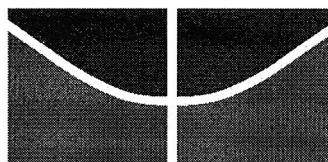
LEITURA INTERPRETATIVA DO “CADERNO XII” E A EDUCAÇÃO EM GRAMSCI

ANTOLOGIA DE TEXTOS:

- ✓ Desvelando “caixas-pretas” dos textos de estratégia: uma abordagem baseada na hermenêutica crítica.
- ✓ Linguagem, hermenêutica e educação.
- ✓ A hermenêutica na pesquisa educacional: validade e demarcação do conhecimento.
- ✓ Um método hermenêutico-gadameriano de análise de dados em pesquisa qualitativa.
- ✓ “Hermenêutica objetiva” e sua apropriação na pesquisa empírica na área da educação.
- ✓ Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas.
- ✓ A hermenêutica formativa e a arte de interpretar: docência em práticas de cuidar e educar.
- Primeiros encontros aproximações sobre a pedagogia de Gramsci, educador das camadas populares
Orcos
- ✓ Gramsci: Caderno 12 (1932).

Campos Belos/GO
Julho/2023

Pedro
Demo



Universidade de Brasília (UnB)
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM)
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH)

Disciplina: Seminário de leitura em Direitos Humanos

Professores: Pedro Demo e Vanessa Castro

Aluno: Adelino Soares Santos Machado

Ensaio Individual: **A alfabetização menosprezada e o sacrifício da infância no Quilombo: a cidadania desconstruída na fonte.**

Artigos baixados da WEB, que tratam do problema da alfabetização de crianças, para embasar produção de ensaio sobre a temática.

TEXTOS:

- I. NEVES, Vanessa Ferraz Almeida [et.al]. **Infância e Escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental.**
- II. MIRA, Rosenilde dos Santos; PINTO, Jacyguara Costa. **Evasão escolar na escola Quilombola: principais fatores nos anos finais do ensino fundamental.**
- III. SAWAYA, Sandra Maria. **Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista.**
- IV. SILVA, Deise Rosalio. **A perspectiva pedagógica de Antonio Gramsci.**
- V. DEMO, Pedro. **Criança alfabetizada.**

Campos Belos, Goiás
Novembro/2023

Direito à alfabetização e continuação escolar do aluno Quilombola.

“(...) Enquanto 70% das crianças brancas são alfabetizadas, apenas 52% das pretas são alfabetizadas. Veja a distorção! Enquanto um aluno, a diferença de aprendizagem, entre um grupo de crianças negras e brancas no ensino [fundamental]: enquanto um aluno branco está no 9º ano, o aluno preto está no 3º ano do ensino fundamental. São 6 anos de diferença de aprendizagem entre alunos negros e brancos no Brasil. São dados do último censo do INEP.”

Ministro Camilo Santana, em audiência no Senado Federal, dia 16 de abril de 2024.

TEXTOS

1-**UM BALANÇO CRÍTICO DA “DÉCADA DA ALFABETIZAÇÃO”.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/?format=pdf&lang=pt>, acessado dia 19 de abril de 2024.

2-**Alfabetização, linguagem e ideologia.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XJSKhWCySyV44dtkGrr5GQM/?format=pdf&lang=pt>, acesso dia 19 de abril de 2024.

3-**Educação escolar: a vez e a voz das crianças.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/T7KrzGkytVmnSsN3YXHQwwz/?format=pdf&lang=pt>, acesso dia 19 de abril de 2024.

4-**Escola pública para os negros e os pobres.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hjFMbWn5YWMSgtQq6SKHTG/?format=pdf&lang=pt>, acesso dia 19 de abril de 2024.

5-**Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos:** disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?format=pdf&lang=pt>, acesso dia 19 de abril de 2024.

6-**O direito humano à aprendizagem.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MnTnDJqDFVS49DqsCXrdwRg/?format=pdf&lang=pt>, acesso dia 19 de abril de 2024.

7-**A educação escolar como um direito humano.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MMTMmp6w8n6yBWvrkbVCJtc/?format=pdf&lang=pt>, acesso dia 19 de abril de 2024.

Campos Belos, Goiás, 19 de abril de 2024.